

De la pédagogie comme utopie

Philippe Meirieu

Contrairement aux représentations les plus répandues chez ses partisans comme chez ses adversaires, la pédagogie ne fait pas « naturellement » bon ménage avec les utopies. Tout au contraire ! Que l'on définisse, en effet, la pédagogie, selon la tradition étymologique, comme « accompagnement » de l'enfant vers le précepteur, ou que l'on préfère une définition plus conceptuelle en la considérant comme une relation nécessaire et provisoire visant à l'« émergence » d'un sujet autonome, dans les deux cas, ce qui la caractérise, c'est le mouvement : « accompagnement » ou « émergence » sont opposés, en effet, à tout enkystement. Être « pédagogue », c'est ainsi refuser, tout aussi bien, l'enfermement et la fatalité, c'est lutter contre toute assignation à résidence et toute reproduction sociologique ou mimétique ; c'est, selon la formule de Kant définissant *Les Lumières*, permettre à chacune et à chacun de « penser par soi-même » ou encore, comme le disait plus radicalement Pestalozzi, faire en sorte que chacune et chacun puisse « se faire œuvre de soi-même ».

Certes, cette injonction n'est pas une négation ; elle n'abolit pas par décret toute histoire personnelle, familiale ou sociale ; elle ne suppose pas une capacité illusoire d'auto-engendrement ou même l'abolition de toute contingence, pas plus qu'elle ne postule une toute-puissance qui permettrait à un individu, à l'image du Baron de Münchhausen, de se sauver lui-même de la noyade en se tirant par ses cheveux ! La pédagogie ne nie pas le donné, elle cherche comment créer les conditions permettant à un « petit d'hommes » de le prolonger en s'en dégageant, de le subvertir, au moins partiellement... ou encore de l'assumer, mais délibérément. Elle est une propédeutique du dépassement lucide. Ou, au moins, du déplacement assumé.

Les « utopies » contre la pédagogie

Or, les grandes utopies ne présentent guère le déplacement. De *La République* de Platon à *L'utopie* de Thomas More, de la *Cité du Soleil* de Campanella, au *Meilleur des Mondes* d'Aldous Huxley, c'est la fixité qui l'emporte. Certes, on peut considérer l'œuvre de Platon comme une

démarche qui, tout entière, fait l'éloge de l'« élévation » philosophique, nous permettant de passer des illusions du sensible à l'évidence de l'intelligible... Mais la conséquence de cela dans l'organisation de la Cité idéale, c'est le refus de la « confusion des classes », la domination nécessaire des philosophes, les « gardiens » de la vertu, sur les soldats, des soldats sur les artisans, des artisans sur les marchands ; c'est aussi l'application d'un eugénisme rigoureux qui se débarrasse des enfants « mal formés » et promeut les unions entre les membres de l'élite... car la hiérarchie de l'âme – qui place le Bien au-dessus de tout le reste – doit s'imposer à toute l'organisation sociale. Quant à Thomas More, qui publie son fameux ouvrage sur l'île d'Utopia en 1516 et en dépit de sa réputation de « grand humaniste », il ne nous en présente pas moins une société, où quoique la misère ait été éradiquée, l'autoritarisme règne en maître : les hommes dominent les femmes, les vieux imposent leurs volontés aux jeunes, le travail est réglé pour chacune et chacun au point que le moindre manquement entraîne l'esclavage, il est interdit de sortir de son lieu d'habitation sans autorisation spéciale et la sexualité est régulée de manière particulièrement stricte : là encore la « perfection de l'organisation » se paye d'un assujettissement drastique des personnes. Quatre-vingts ans plus tard, le dominicain rebelle Campanella adoptera le même principe dans sa *Cité du Soleil*, ville dirigée par un « métaphysicien » où la planification absolue sanctionne féroce­ment toute déviance. Et, malgré la sympathie que l'on peut éprouver pour la théorie du Phalanstère de Charles Fourier, comment ne pas constater que les quelques applications concrètes qui ont pu en être faites, comme le Familistère de Guise, construit à partir de 1858, se sont érigées en véritables « sociétés du contrôle » dans une perspective panoptique quasiment carcérale où le moindre déplacement d'un individu en dehors des cadres fixés était épié et sanctionné ? Quant à l'*Icarie* de Cabet, elle vécut, au Texas, de telles convulsions que, lassés de l'autoritarisme de chefs autoproclamés et de la reproduction routinière des mêmes modes de vie, la révolte des jeunes Icarie­ns finit par en avoir raison, en 1886.

C'est ainsi qu'en dépit de la générosité de leurs inventeurs ou promoteurs, les « grandes utopies » préfigurent, à leur manière, les sombres descriptions de *1984* d'Orwell ou du *Meilleur des Mondes* d'Huxley : on sait que dans ce roman célèbre, l'avenir du monde se joue dans un « centre d'incubation et de conditionnement » ; la reproduction sexuée est bannie, les enfants sont fabriqués en laboratoire et subissent, dès l'embryon, des traitements qui détermineront aussi bien leur développement physique qu'intellectuel que leur place dans la hiérarchie sociale. Tous reçoivent, pendant leur sommeil, un enseignement qui leur fournira une morale commune et annihilera toute tentation de déviance.

Nous voici au point le plus radical de tout « système utopique » : la toute-puissance d'une « machine sociale » parfaitement huilée qui, au nom d'une perfection formelle décrétée par « l'élu », réduit les individus à n'être que des rouages programmés d'un « ordre idéal ». L'ensemble de la société fonctionne ici sur le « mode horloger » qui caractérise, selon Claude Lévi-Strauss, les sociétés que nous disons « primitives », avant que nous déstabilisions leur fonctionnement millénaire, les fassions basculer dans « l'histoire » et les condamnions à disparaître. Et, même si Lévi-Strauss avoue une certaine tendresse pour ce qui constitue, à ses yeux, « l'essence de ce que nous fûmes et continuons d'être en deçà de la pensée et au-delà de la société »¹, qu'on nous permette de douter que la « société horlogère » puisse et doive représenter, pour le pédagogue, un projet mobilisateur. Elle ne le peut guère, tant la fin des sociétés holistiques et l'émergence de l'individualisme social apparaissent aujourd'hui comme des événements irréversibles : qui, dans nos sociétés occidentales, accepterait de bonne grâce qu'« on » décide de sa vie personnelle et professionnelle, de ses choix affectifs et idéologiques à sa place ? Et la « société horlogère » ne peut pas, non plus, malgré les fugaces séductions littéraires qu'on peut avoir pour elle, constituer un projet éducatif et social acceptable. Dotée aujourd'hui d'un arsenal technologique sophistiqué, elle prendrait vite la forme, en effet, de cette « société du contrôle absolu » que décrivait déjà Gilles Deleuze en 1990 : « *Les sociétés de contrôle opèrent par machines informatiques et ordinateurs dont le danger passif est le brouillage, et l'actif, le piratage et l'introduction de virus. [...] Le service de vente est devenu le centre ou l'« âme » de toute entreprise. On nous apprend que les entreprises ont une âme, ce qui est bien la nouvelle la plus terrifiante du monde. Le marketing est maintenant l'instrument du contrôle social, et forme la race impudente de nos maîtres. Le contrôle est à court terme et à rotation rapide, mais aussi continu et illimité.* »²

Comment, dans ces conditions, se résigner à abandonner nos enfants à une « machine sociale » dont l'empêchement de penser semble devenu le principe organisationnel ? Comment échapper à l'exaltation de la pulsion, à la captation de l'attention par la surenchère des effets, à l'abolition de la temporalité par la réaction systématique « en temps réel », au triomphe du slogan et de la « com », à la substitution systématique, en particulier dans notre environnement numérique, du principe de vérité par le principe d'attractivité ? Créer

¹ Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955, p. 479.

² Gilles Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », *L'autre journal*, n°1, mai 1990. Disponible avec le lien suivant : https://infokiosques.net/imprimersans2.php3?id_article=214

aujourd'hui les conditions éducatives pour restituer, comme le demande Alain Badiou, une « densité à la pensée » : voilà l'impératif catégorique de la pédagogie. Prendre soin de toute pensée qui se construit, se libère des schématismes et des simplifications rassurantes, s'émancipe des idéologies claniques mortifères... bref, retrouver l'inspiration fondatrice de la pédagogie comme propédeutique du développement autonome, voilà l'enjeu, contre toutes les utopies de l'enfermement qu'elles empruntent ou non les oripeaux de l'hyper-modernité technologique.

La pédagogie comme antidote

1762 : Jean-Jacques Rousseau publie la même année *Le Contrat social* – un projet politique démocratique – et *L'Émile* – son traité sur l'éducation. Le lien entre les deux œuvres est si fort que Rousseau reprend dans *L'Émile* l'explication du *Contrat social*, insistant sur la solidarité fondatrice qui lie la construction d'une démocratie à la mise en œuvre d'une pédagogie émancipatrice : « *Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.* »³

On peut discuter des thèses du *Contrat social*. On doit débusquer dans *L'Émile* les tensions qui traversent la pensée pédagogique de Rousseau pour en comprendre la complexité et la fécondité⁴. Mais il y a dans l'articulation étroite entre un projet démocratique et un projet pédagogique une perspective qui est, sans doute, la seule à nous permettre de faire face aux défis d'aujourd'hui. Face à l'épuisement des grands récits unificateurs, face à la montée des communautarismes et totalitarismes, quand la construction du « bien commun » tâtonne ou s'égare, que les intérêts individuels prennent le dessus partout et que rien de suffisamment important ne peut convaincre quiconque d'y renoncer, les finalités éducatives normatives consensuelles sont devenues, désormais, largement introuvables. L'éducation, dans ces conditions, n'a que deux issues : ou bien le repli clanique dans l'entre-soi, l'atomisation des institutions éducatives en une myriade de petites communautés où l'on espère, tout à la fois, se protéger et se

³ *Emile ou De l'Éducation*, Garnier-Flammarion, Paris, 1966, p. 215.

⁴ Cf. Philippe Meirieu, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur, Paris, 2013.

promouvoir... ou bien la recherche obstinée de ce qui peut donner encore sens à une éducation au « commun ». Et, dans ce domaine, c'est bien « la pédagogie qui est à la peine ». C'est elle qui doit faire découvrir à nos enfants que ce qui les réunit au sein de « l'humaine condition », comme disait Montaigne, est plus important que ce qui les sépare ; mais aussi, que ce qui spécifie chacune et chacun doit pouvoir enrichir un collectif où l'on apprend réellement à coopérer. C'est elle qui doit faire entendre que les savoirs, par définition, peuvent se partager avec toutes et tous et que c'est même ce qui les spécifie au regard des diverses opinions et croyances : du savoir, précisément, nul n'est jamais exclu. C'est elle aussi qui doit enseigner à débattre sereinement, à se documenter, à argumenter, à comprendre – sans s'y perdre – la position de l'autre, à distinguer un exemple et une preuve, à stabiliser un accord et à tenir parole, à distinguer ce qui « fait loi » pour tous de ce qui relève du domaine privé de chacun... Bref, parce qu'il n'y a pas de contrat social démocratique en actes sans une éducation exigeante à la précision, à la justesse et à la vérité, parce qu'il n'y a pas de « vivre ensemble » sans un apprentissage rigoureux du « faire ensemble société », éduquer aujourd'hui, nous impose de mettre en œuvre une pédagogie pour la démocratie.⁵

Rien d'évident dans ce projet. Une « pédagogie pour la démocratie » n'est pas une « pédagogie démocratique » : c'est précisément parce que les comportements enfantins ne sont pas spontanément et systématiquement démocratiques qu'il convient de construire une « pédagogie institutionnelle » qui permette à chacune et à chacun d'avoir une place et de s'exercer à diverses fonctions. Une « pédagogie pour la démocratie » n'est pas une « pédagogie individualiste » : c'est parce que l'attention est, chez les humains, une question sociale, une affaire de focalisation collective, de rituels de passage et de construction du « commun » que l'éducation doit rester, fondamentalement, collective. Une « pédagogie pour la démocratie » n'est pas une « pédagogie du vide » : c'est parce que l'enfant vient au monde infiniment démuné et qu'il arrive à l'école avec des histoires profondément différentes et génératrices d'inégalités, que la transmission des savoirs ne peut être laissée à la motivation ou aux capacités « spontanées » stimulées par l'environnement social. Et c'est parce que nous avons besoin non pas d'être contrôlés individuellement par les appareillages technologiques du « capitalisme pulsionnel », mais de personnes capables de construire collectivement et lucidement un

⁵ Cf. philippe Meirieu, *Faire l'École, faire la classe – Démocratie et pédagogie*, ESF éditeur, Paris, 2004.

avenir possible, que la pédagogie reste un antidote essentiel face aux dangers qui nous menacent.

La pédagogie « impossible » ?

J'ai écrit plus haut : « la pédagogie est à la peine ». Ce n'était pas une simple formule de style ! Et tous ceux qui s'y frottent le savent bien. Il est loin – si tant est qu'il n'ait jamais existé ! – le temps où il suffisait, pour enseigner, de « porter le savoir au plus haut degré d'intelligibilité pour autrui »⁶. Une telle conception suppose des élèves ou des étudiants spontanément disponibles à la raison qui s'expose. Des élèves mobilisés, attentifs, investis, adoptant immédiatement la posture mentale requise selon les types de travaux effectués, anticipant les difficultés, se documentant à l'avance, reprenant systématiquement ce qui n'est pas vraiment compris, etc. De tels élèves – malheureusement ou, plutôt, heureusement ! – n'existent guère. Tout ce qu'on leur suppose, ici, n'est pas, en effet, dans nos écoles, de l'ordre des préalables, mais de l'ordre des objectifs : à nous de mobiliser nos élèves, de les rendre attentifs, de leur apprendre à s'organiser ! Certes, il y aurait bien une solution : transformer nos objectifs en préalables et écrire, à l'instar de Platon, au fronton de nos classes, non point « Nul n'entre ici s'il n'est géomètre »... mais « Nul n'entre ici s'il n'est déjà motivé, attentif, organisé, etc. »⁷. L'école assumerait ainsi, sans le moindre scrupule, sa fonction de « reproduction », revenant aux vieilles utopies fixistes !

Pour en sortir, on est bien, alors, « à la peine » : car, face à des élèves indifférents, voire hostiles, il nous faut trouver une ligne de passage entre la démission ou le forceps, le renoncement ou la violence l'abandon ou l'exclusion. « Comment faire entendre raison à celui qui ne veut rien entendre ? », demande Platon au tout début de *La République*, mettant d'ailleurs Socrate en échec sur cette difficile question. Car nul ne peut convaincre l'autre par la raison d'être raisonnable... sinon, c'est qu'il le serait déjà !⁸

⁶ « Ce qui préoccupe, à titre générique, le bon professeur pourrait être appelé précisément la *Mathesis*⁶ dans l'ensemble de ses dimensions, autrement dit l'élévation de sa matière à son plus haut degré de communicabilité. » Denis Kambouchner, *L'École, question philosophique*. Paris, Fayard, 2013, p. 54.

⁷ Nul n'osera jamais écrire ou dire cela, évidemment. Mais, en revanche, ne trouve-t-on pas des classes et des établissements où l'on ne s'occupe que des élèves déjà motivés, attentifs, organisés ?

⁸ Cf. Philippe Meirieu, *Éduquer après les attentats*, ESF éditeur, Paris, 2016, en particulier pages 9 à 18.

Je fais l'hypothèse qu'il n'y a peut-être pas de réponse à cette question, ou, au moins, pas de réponse toute faite et utilisable dans tous les cas. Et, pourtant, il faut rejeter, tout à la fois, la tentation de l'indifférence – « *Tant pis pour toi ! Après tout, c'est pour toi que tu travailles et je ne peux pas faire ton travail à ta place !* » – et celle de la violence – « *Tu la comprendras la proportionnalité, je te l'assure ! Et j'y mettrai tous les moyens ! Tu vas le sentir passer !* ». Aucune de ces deux attitudes ne permet de mobiliser, d'impliquer, d'engager l'autre dans un travail intellectuel qui, nécessairement, le déstabilisera et qui, évidemment, ne peut que l'inquiéter. « Aucun apprentissage n'évite le voyage »⁹, dit Michel Serres. Et nous sommes condamnés à pratiquer « l'invitation au voyage »... la poésie en moins, sans les clichés aux couleurs éclatantes des guides touristiques ni la séduction des médias à la mode. Nous sommes condamnés à une « invitation au voyage » toujours un peu médiocre et bricolée, mais qui laisse entrevoir, néanmoins, le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre.

À cet égard, il est peut-être bien possible que la pédagogie soit une sorte de ligne de fuite, une perspective pour donner un peu de sens à notre activité quotidienne et susciter notre inventivité individuelle et collective. Une utopie alors ? Sans doute, mais au meilleur sens du terme : ce qui soutient notre courage de ne pas désespérer.

⁹ Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourrin, 1991.