

Philippe Meirieu

Lettres

**à quelques amis politiques
sur la République
et l'état de son école**

AVANT-PROPOS

Au cours de l'année scolaire 1997-1998, j'ai eu la chance de présider le comité d'organisation de la consultation et du colloque « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? ». Cela m'a permis de rencontrer de nombreux élèves, enseignants, parents, cadres de l'Éducation nationale et de participer à des échanges particulièrement féconds. Que tous et toutes soient remerciés ici de leur participation : elle m'a permis de percevoir et comprendre l'importance des enjeux éducatifs et politiques présentés dans cet ouvrage.

Que soient remerciés aussi Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, qui m'a fait confiance pour engager cette aventure, ainsi que Didier Dacunha-Castelle dont la générosité et la loyauté furent sans faille.

Rien n'aurait été possible sans mes collègues du comité d'organisation, installés avec moi dans notre lointaine banlieue de Saint-Fons : ils ont travaillé au quotidien à mes côtés pendant plusieurs mois, dans un inlassable et exigeant compagnonnage. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma gratitude. Parmi eux, Daniel Hameline a joué un rôle particulier dans l'élaboration des textes qui suivent. Il est difficile de dire tout ce qu'ils doivent à son interlocution. Aucune formule convenue ne saurait suffire ici pour lui dire ma reconnaissance.

Je manquerai à tous mes devoirs si je ne remerciais pas, enfin, les personnalités à qui je m'adresse publiquement dans cet ouvrage. Qu'elles voient dans ces lettres un hommage à leur travail et, dans mon cordial désaccord, un modeste témoignage de la liberté de pensée à laquelle je les sais particulièrement attachées.

**ENTRÉE EN MATIÈRE : des polémiques sur la consultation
« Quels savoirs enseigner dans les lycées ? » au débat de fond sur la
République et les missions de son école...**

Ils ne se sont pas introduits clandestinement sur le territoire national en wagon plombé, comme jadis en Russie la poignée de communistes qui préparaient la révolution, mais c'est tout comme !

À en croire, en effet, quelques grandes figures médiatiques de notre modernité, un groupuscule de pédagogues déterminés s'est infiltré depuis une quinzaine d'années dans le système éducatif français et, s'étant emparé subrepticement de toutes ses commandes, s'apprête à faire vaciller la République. Plus ou moins issus de Mai 68, tendance « cathos de gauche » ou socialistes libertaires, ces individus dangereux ont pris notre jeunesse en otage : pour se faire aimer d'elle, ils flattent ses caprices, encouragent sa paresse intellectuelle, abdiquent toute exigence et installent ainsi, au cœur de l'école, la société de consommation qu'ils combattaient jadis. Avec pour référence mythique la loi d'orientation sur l'éducation que Lionel Jospin fit voter en 1989, ils prétendent « placer l'élève au centre du système éducatif » ; en réalité, ils livrent la société tout entière aux caprices de barbares sans repères. En abandonnant la transmission des savoirs au profit de singeries socioculturelles et d'épanchements affectifs, ils préparent le triomphe de l'inculture et troquent notre précieux patrimoine culturel

contre une camelote venue d'Amérique. Ils stigmatisent les bons élèves et culpabilisent l'excellence au point de nous priver de notre élite future et de nous livrer à l'aveuglement de masses abruties par la médiocrité télévisuelle. Ils s'appuient démagogiquement sur ce qu'ils nomment « les intérêts » des enfants et découragent ainsi le sens de l'effort et la recherche de la vérité. Ils promeuvent « les différences » de toutes sortes et, par leur respect excessif des appartenances culturelles et sociales, compromettent gravement l'unité nationale. Ils manipulent l'opinion et tyrannisent des enseignants de plus en plus exaspérés par l'arrogance de ceux qui prétendent indûment leur apprendre leur métier. En affirmant qu'on peut travailler mieux à moyens constants, ils sont les alliés objectifs des financiers de tous bords qui cherchent d'abord à réaliser des économies sur l'éducation des enfants de France tout en mettant leur propre progéniture à l'abri dans de cossus établissements privés. Bref, « les pédagogues officiels » menacent l'école, les institutions politiques, l'état et la République qu'ils ont mis à leur botte.

On pourrait sourire d'une telle description si elle n'était, en réalité, au dessous de bien des discours dont le débat public sur l'éducation en France nous livre de nombreux exemples. Je suis bien payé pour le savoir, si j'ose dire. Responsable de novembre 1997 à mai 1998 de la consultation initiée par le ministre de l'Éducation nationale sur le thème « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? », j'ai fait la dure expérience des attaques en règles de la plupart des ténors de l'intelligentsia, des procès d'intention du syndicat d'enseignants qui se veut le plus puissant et le plus représentatif, des insultes de castes et de lobbies de toutes sortes. Ainsi, la Société des agrégés parle à mon égard de « procédés d'intimidation » ou de « tentation totalitaire » et exprime « le dégoût, la colère et la révolte légitimes de ses adhérents » devant un « projet machiavélique » qui relève d'une « tartufferie pseudo-pédagogique qui a assez duré ». Quant à l'Association des professeurs de

philosophie de l'enseignement public, elle considère que je veux imposer « une infantilisation continue des élèves, une optionnalisation des disciplines fondamentales visant explicitement à leur dissolution, une remise en cause du baccalauréat, examen national et anonyme, une déqualification programmée des professeurs ». Et elle ajoute, pour faire bonne mesure : « L'invocation magique de l'Europe oblige-t-elle à remplacer l'instruction commune à l'humanité par la « culture commune des jeunes » à la façon de M. Meirieu ? Le débat perpétuel doit-il se substituer à l'instruction et la démocratie gestionnaire à la République laïque ? » Réunis le 13 juin à la Sorbonne, les membres de cette association et « tous les amis de l'école républicaine », rendent publique une « Adresse au parlement de la République » où je suis accusé de « pactiser avec l'ignorance, ennemie de toujours de la République », de « préparer une société injuste et un chômage accru », d'« appauvrir la culture littéraire, artistique, scientifique et technique » , de « fragiliser les examens nationaux en les régionalisant ». Et d'ajouter : « C'est la puissance émancipatrice de l'instruction qui serait niée par une telle réforme. » Rien de moins. Il faut que l'école soit bien malade, la société bien aveugle, les enseignants bien faibles, les responsables politiques bien naïfs ou malfaisants pour que quelques propositions d'un pédagogue puissent, à elles seules, mettre en péril les fondements mêmes de la République !

Peu importe, au demeurant, que le rapport que j'ai remis en juin 1998 au ministre de l'Éducation nationale ait réaffirmé avec force que « le lycée est une institution de la République et que sa place et sa fonction ne peuvent être définies avec pour seule référence les besoins de son environnement immédiat ou les demandes de la société marchande ». Peu importe que ce rapport insiste sur « les attitudes fondatrices de la probité intellectuelle et de la recherche de la vérité ». Peu importe que je n'ai jamais proposé la marginalisation des « disciplines

fondamentales » et que j'ai même suggéré d'enseigner la philosophie aux élèves des lycées professionnels qui en sont actuellement privés. Peu importe que le comité que je présidais ait souhaité que l'éducation artistique ne soit plus reléguée dans les options facultatives mais enseignée à tous les élèves de toutes les classes des lycées. Peu importe que nous ayons réaffirmé l'importance du baccalauréat comme examen national et anonyme et suggéré l'importance d'une meilleure formation des enseignants, permettant une plus grande réussite de tous les élèves... Tout cela, pour nos philosophes, n'est que propositions en trompe l'œil cachant mal les visées réelles qu'elles servent.

Les gardiens de la vérité contre l'opinion seraient mieux inspirés si, pour exprimer leurs opinions, ils ne trahissaient pas la vérité. On pourrait attendre d'eux, par exemple, qu'ils ne déforment ni ne tronquent les citations et les textes qu'ils utilisent. Pour ma part, je suis sûr, par exemple, de n'avoir jamais invoqué « magiquement » l'Europe pour justifier une quelconque « culture commune des jeunes » ; je suis même certain de n'avoir jamais employé cette dernière expression. Certes, j'ai parlé de « culture commune » pour qualifier un ensemble de savoirs patrimoniaux et de compétences sociales nécessaires pour accéder à la majorité citoyenne ; mais il est indécent de faire semblant de croire que je désignais par là quelques sous-produits audiovisuels dont tous les jeunes feraient usage aujourd'hui sans même avoir besoin, pour cela, de fréquenter l'école.

Évidemment, lors de la consultation nationale, nous avons posé aux lycéens une question - une parmi vingt autres - sur ce qui les ennuyait à l'école. Cette question fit scandale au delà de tout ce que nous avons imaginé : chacun convient, en privé, que l'ennui massif suinte de toutes parts dans les établissements scolaires, mais il est interdit d'en parler. L'honneur du corps enseignant, celui de l'école et de la République elle-même seraient atteints à la seule évocation de cette réalité.

Comme jadis l'adultère dans les familles bourgeoises, un contrat tacite voudrait que l'on n'aborde jamais publiquement le phénomène. Pour justifier son indignation, on feint de croire que les pédagogues irresponsables ayant concocté ce questionnaire cherchent à justifier, par de telles questions provocatrices, le remplacement des mathématiques et du français par la musique techno et les feuilletons télévisés. Mais il faut prendre la peine de relire la question exacte : « Qu'est-ce que vous jugez important d'apprendre au lycée mais qui vous ennue ? » Il faut aussi regarder la question qui suivait : « Pensez-vous qu'il y ait un remède à cet ennui ? Si, oui, lequel ? » Il s'agissait donc bien de faire réfléchir d'abord les élèves sur les savoirs « qu'il est important d'apprendre au lycée » et de les interroger, après, sur les moyens de susciter le désir à leur égard et de faciliter leur appropriation. Question classique et fort banale au demeurant que celle de l'appétence de l'enfant pour ce qui est nécessaire à son développement. Question de tous les pédagogues et de tous les enseignants, à laquelle on peut effectivement répondre de manière très contrastée mais qu'aucun praticien ne peut récuser. Quant à nous, nous n'avons jamais écrit, dit ou laissé entendre que l'ennui des élèves pouvait permettre de proclamer l'inefficacité d'un enseignement. Pas plus que nos adversaires, en s'élevant contre cette question, n'ont jamais pensé - j'en suis bien convaincu - que l'ennui constituait un critère de réussite pour l'enseignant.

En réalité, le questionnaire proposé était un outil pédagogique qui, avec l'aide des enseignants, devait permettre de faire réfléchir les élèves sur d'importantes distinctions : la satisfaction immédiate garantit-elle la formation intellectuelle ? Ce qui est attractif dans l'instant est-il toujours le plus important sur le long terme ? N'existe-t-il pas des savoirs essentiels pour une vie personnelle réussie qui n'ont pas d'usage professionnel repérable ? Doit-on confondre ce qui est utile et ce qui a du sens ? Et, sans doute grâce aux efforts d'explication de nombre de professeurs,

une très grande partie des élèves a su engager la réflexion sur ces questions : comment expliquer, sinon, qu'ils aient placé l'histoire en tête des disciplines de référence pour leur formation personnelle, qu'ils aient plébiscité l'éducation artistique et demandé un enseignement du droit ? Comment comprendre, sinon, les écarts significatifs, sur plusieurs disciplines, entre la reconnaissance de la difficulté de leur étude et l'affirmation de leur nécessaire importance dans la scolarité ? Les élèves ont bien compris le sens de notre consultation : ils en ont fait un outil de réflexion individuelle et collective, un moyen d'apporter une contribution à un débat dont ils ont parfaitement perçu qu'il devait impliquer, outre eux-mêmes et leurs enseignants, la nation tout entière.

Nous n'avons jamais dit que nous soumettions les programmes scolaires à un quelconque plébiscite. Nous avons même toujours expliqué exactement le contraire : que les adultes fassent l'effort d'entendre sereinement les élèves, mais qu'en aucun cas ils ne se croient obligés de les approuver aveuglément. Et chacun sait bien - pour l'avoir éprouvé en tant que parent sinon en tant qu'enseignant - qu'il faut avoir entendu d'abord pour pouvoir ensuite, quand cela est nécessaire, contredire et avoir quelque chance de convaincre.

Pratiquons donc aussi cette méthode entre nous : nous serons d'autant plus à l'aise pour la faire accepter par nos élèves. Et, faute de pouvoir nous accorder, tachons au moins de nous « entendre ».

Je veux bien faire le premier pas. J'accepte, pour ma part, la bonne foi de l'adversaire : il est inquiet pour l'avenir du système éducatif et ses inquiétudes se traduisent par une vigilance bienvenue. À moi de lui prouver que mes propositions ne font courir aucun danger à ce qu'il considère comme essentiel. Et nous pouvons légitimement débattre de bien des choses : l'élection des délégués d'élèves au

conseil de la vie lycéenne, par exemple, ne va-t-elle pas conduire à des manipulations démagogiques qui, précisément, produiront l'infantilisation qu'elle prétend combattre ? Comment faire pour qu'il en soit autrement ? Comment lutter concrètement contre cette infantilisation que l'on regrette ? Que propose-t-on pour l'éviter, aussi bien dans la classe, l'établissement et à l'examen ? Voilà d'excellentes questions. Ouvrons la discussion et causons. Propositions et contre-propositions. Que chacun se découvre et puisse contester les positions de l'autre. Cela nous changera de l'appel incantatoire à « l'instruction » sensée résoudre miraculeusement tous les problèmes.

Mais, même si l'on prend le parti de leur bonne foi, il est difficile de débattre avec ceux qui se proclament « philosophes » et « républicains ». Car, à y regarder de près, ils ne proposent pas grand chose ; ils « défendent », un point c'est tout. Sans jamais dire quoi précisément. Sans jamais se découvrir sur leurs pratiques ni sur leurs projets. Philosophes, ils divinisent le *statu quo*. Défenseurs de la République, ils demandent à être jugés sur leurs principes, jamais sur leurs actes. Du coup, tous ceux qui s'aventurent dans l'inévitable médiocrité des suggestions institutionnelles ou pédagogiques font l'objet de leur anathèmes. Les intellectuels n'ont de comptes à rendre à personne sur leurs propres pratiques et discréditent toujours *a priori* les pauvres bougres qui se coltinent avec la réalité et s'efforcent de la transformer. Car, eux ne frayent pas avec la vulgarité des choses ; ils vivent dans le ciel des idées.

On peut supposer néanmoins que certains de ces intellectuels, et la plupart de ceux qui les suivent, ont des élèves, se rendent tous les matins dans des établissements scolaires, entrent dans des classes, utilisent des ouvrages et des fiches de travail, étudient des textes, font faire des exercices, donnent des devoirs, corrigent des copies, évaluent leurs élèves et leur adressent parfois la parole. Mais

tout ceci est une boîte noire qui n'a pas à être interrogée : ils sont agents d'une institution de la République, ils « instruisent leurs élèves en raison pour leur permettre d'accéder à l'universalité ». Il n'y a pas à en dire plus. Et si, par malheur, ils éprouvent la moindre difficulté pour y parvenir, ils désignent immédiatement les coupables : « Nul ne peut ignorer, explique la Société des agrégés, que ces difficultés souvent graves, trouvent leur source dans la façon dont la loi Haby (1975) puis la loi Jospin (1989) mise en œuvre par M. Lang et M. Beyrou ont complètement désorganisé la scolarité à l'école primaire et au collège. » Et avant M. Haby, au bon temps de la véritable école publique, vous faisiez comment, dites-nous, quand une classe n'était pas attentive, quand un élève ne comprenait pas ou ne parvenait pas à la moyenne, quand d'autres paraissaient comprendre et échouaient néanmoins dans leurs exercices ? On aimerait bien savoir. Parlons de vos pratiques, si vous le voulez bien.

Le débat pédagogique doit donc, enfin, s'ouvrir. Et, quoiqu'adversaires idéologiques, faisons-nous crédit respectivement.

D'autant plus que, pour ma part, je n'ai vraiment aucune allergie, bien au contraire, aux principes de la République. Je crois, comme mes contradicteurs, aux valeurs qui la fondent : la liberté d'opinion et de jugement, celle de changer d'avis et de place, contre toutes les assignations à résidence. L'égalité devant la loi commune, contre toutes les formes d'intimidations claniques. La fraternité active, contre la concurrence effrénée et son corollaire inévitable, l'exclusion. J'adhère aussi aux idées qui se sont dégagées, tout au long de notre histoire, pour tenter d'incarner ces valeurs : « le gouvernement de l'intérêt public », selon la formule de Rousseau, qui fut aussi quelque peu pédagogue ; la recherche du bien commun à partir de la confrontation raisonnée des intérêts individuels ; la place essentielle des institutions dans ce processus, et de la toute première d'entre elles, l'état ; la

nécessaire laïcité de cet état pour échapper au pouvoir de tous les groupes de pression idéologiques, religieux ou économiques ; l'exigence de la construction, jamais achevée, d'une unité entre les hommes, dans le respect des appartenances et des affinités ; le refus du moindre compromis avec toute idéologie de l'homogénéité ou de la « pureté », qu'elle soit sociale, raciale, religieuse ou philosophique ; la lutte pour la justice et la mobilité sociales, contre l'hérédité des privilèges ; l'exigeante articulation organique entre l'état et son école, au nom des principes rappelés par Ferdinand Buisson, l'une des plus grandes figures de l'école républicaine : « Deux conditions, disait-il, sont nécessaires pour mettre sur pied une République ; l'une facile : lui donner une constitution républicaine ; l'autre difficile : lui donner un peuple républicain. »

Apparemment donc, et si je m'en tiens aux principes de base qui nous sont communs, les contempteurs de la pédagogie seraient, comme on dit, des « amis politiques ». Et pourtant la force de leur charge, la passion avec laquelle ils défendent la rationalité, les débordements et les invectives de leurs discours, ne laissent guère présager de la possibilité d'un dialogue serein. À leurs yeux, je suis discrédité *a priori*. Soupçonné de maquiller ma pensée ou de conduire on ne sait quel cheval de Troie du libéralisme et de l'obscurantisme.

Suis-je donc condamné à me taire ou à ne parler que pour conforter quelques amis et être rassuré par leur regard bienveillant ? Je ne dis pas que la chose est inutile. Je la crois précieuse, au contraire. Mais je ne puis me résigner à un jeu où les équipes s'affrontent sans que jamais personne ne voit le ballon : dans un tel match, en effet, les clins d'œil au public laissent vite la place aux exhibitions pour attirer son attention et sa sympathie, et, quand les spectateurs commencent à se lasser, les coups plus ou moins bas restent l'ultime recours. Signe de faiblesse que j'avoue bien volontiers : j'ai, pour ma part, toujours besoin de réintroduire la balle

et d'imaginer un adversaire plus soucieux de la pousser dans mes buts que de me faire un croc-en-jambe. Pour y parvenir et me soutenir dans cette détermination, j'ai choisi d'adopter ici le style épistolaire.

J'ai donc rassemblé quelques missives destinées à de respectables interlocuteurs que j'ai pu rencontrer directement ces derniers mois ou dont les écrits et déclarations ont jalonné les débats publics. Ces lettres furent écrites « dans le feu de l'action » comme on dit, dans des bribes de temps volées ici ou là au milieu d'une multitude de réunions dans les académies, de rencontres avec les lycéens et leurs enseignants, de séances de travail de toutes sortes. Elles portent donc la marque des conditions de leur écriture : il y a souvent de l'émotion, parfois de l'indignation, toujours un peu de hâte et la volonté d'aller à l'essentiel sans s'embarrasser de précautions inutiles. Il y a aussi, inévitablement, un plaidoyer pour moi-même mais qui s'efforce, autant que faire se peut, d'éviter la complaisance et de rendre justice aux positions de l'adversaire.

Il n'est, en effet, ni possible ni souhaitable de faire disparaître les désaccords dans les débats sociaux. Marc-Olivier Padis, collaborateur de la revue *Esprit*, explique même qu'il faut inventer aujourd'hui une nouvelle forme d'intellectuels qu'il nomme « post-totalitaire » et à qui il donne pour tâche de « s'inquiéter de faire vivre le débat public dans un régime politique qui ne vit pas sans échange d'arguments ni visibilité des conflits ». Difficile mission qui suppose de renoncer à une position de surplomb sans abandonner la recherche exigeante de la vérité : s'impliquer dans le débat, de toutes ses forces et avec tous ses moyens, en acceptant pourtant de ne pas y avoir le dernier mot. Voir sa légitimité remise en cause et ne pas rejoindre sa tour d'ivoire. Se savoir minoritaire et ne pas fuir dans le narcissisme douillet du marginal persécuté. Ne pas être suivi par ses propres amis et refuser de partir goûter seul les joies subtiles de la « belle souffrance ».

Argumenter, polémiquer, défendre ses convictions pied à pied, tout en considérant l'adversaire comme profondément respectable et en cherchant toujours à entendre la cohérence et l'intelligence de son propos.

Parce qu'il me semblait correspondre à ces exigences, j'ai donc utilisé le style épistolaire. Et si, évidemment, il s'agit de « lettres ouvertes », je me suis astreint néanmoins à respecter les règles de cette forme d'interlocution un peu désuète : on s'y adresse à quelqu'un en particulier et l'on y exprime une « considération » pour son destinataire. Considération comme hommage discret à quelqu'un qui fait penser et force à la réflexion. Considération comme examen aussi honnête que possible d'un point de vue que l'on respecte même si on ne le partage pas. Double considération en réalité. Histoire de dire que l'on honore et que l'on examine simultanément. Double garantie aussi. Pour échapper à la fois à la complaisance affectée qui alimente la langue de bois et au dépeçage méthodique qui désincarne le débat et en fait perdre tout autant le sens que le sel.

Savoir, saveur, la racine est la même et nous plonge au cœur de l'interrogation essentielle du pédagogue : comment le savoir peut-il avoir de la saveur sans devenir pure rhétorique ? Car le savoir sans saveur désintéresse notre désir ; comme la saveur sans savoir congédie notre intelligence. Alors, pour convoquer l'un et l'autre, ne restent, au fond, que les exercices de style... tentatives plus ou moins désespérées pour accorder la vérité des choses et le plaisir qu'on prend à la dévoiler. Et entendu que, pour tout un chacun et dans tous les sens possibles, « le style, c'est l'homme ».

À Jacques Julliard,
historien, écrivain,
éditorialiste au *Nouvel Observateur*.

Cher Monsieur Julliard,

Vous êtes, comme on dit, une grande figure morale de la gauche française. À tort ou à raison, les ombres prestigieuses d'un Mendès-France ou d'un Albert Camus planent au dessus de vous. Vos prises de position, en particulier dans le domaine de la politique internationale, furent souvent courageuses. Vos écrits sur « les intellectuels » font, semble-t-il, autorité et vous vous exprimez chaque semaine dans un prestigieux hebdomadaire en des chroniques qui nourrissent souvent le débat public.

Pour ma part, je ne suis qu'un des ces « sociopédagogues aux idées très larges mais très courtes » que vous avez stigmatisés une nouvelle fois dans votre chronique du 7 mai 1998.(...) Mes travaux auraient participé à « la désacralisation du maître et à la banalisation de l'école ». J'aurais contribué à faire de chaque établissement scolaire le champ clos d'affrontements sans fin entre enseignants, élèves et parents. Je livrerais l'école à « l'idéologie libérale et mercantile, (...) à la drogue, au racket, à la violence ».

De toute évidence, le combat entre nous est inégal. Cela vous a permis, tout récemment, de m'assassiner, en sept mots exactement et sans espoir de rémission. Ainsi, après le colloque sur les lycées d'avril 1998, vous avez écrit, négligemment, au détour d'une phrase, cette simple formule : « Le colloque sur les lycées, la routine. » Rien de plus, rien de moins. L'expression stylistiquement la plus pure, la

plus acérée, de la condescendance et du mépris. Certes, j'ai d'abord cherché à fanfaronner, à dire, ici ou là, que cette formule devait être comprise comme un hommage à l'Éducation nationale : si une telle opération, ayant mobilisé autant de compétences et d'énergies, permis autant de rencontres et de débats, favorisé la communication entre des partenaires du système qui, si souvent, s'ignoraient... si tout cela faisait partie du fonctionnement normal - routinier pour reprendre votre terme - de l'institution, il fallait vraiment s'en réjouir. Mais je crains que ce ne soit pas là l'expression exacte de votre pensée.

En réalité, il suffit de se reporter quelques semaines en arrière pour connaître votre point de vue sur ce colloque : « Un questionnaire de plus, aussi inutile que les précédents aggrave le malaise (de l'école). Mettre l'enfant au cœur du système éducatif, c'est bien ; demander à des élèves de quatrième ou même de seconde ce qu'on doit leur enseigner, c'est de la démagogie et même de l'obscurantisme » (5 février 1998). Mais il eût fallu vous renseigner avant d'écrire. D'une part, nous n'avons jamais demandé aux élèves de confectionner les programmes scolaires ; d'autre part, la consultation que nous avons conduite ne concernait que les élèves de lycée et rien n'a été fait en direction des élèves de quatrième. Mensonge délibéré ou simple négligence de qui déchoirait s'il tenter de s'informer sérieusement ? On peut concéder à l'historien le droit à la lacune, au journaliste le droit à l'erreur. Mais pour vous, qui prétendez éclairer vos contemporains sur les véritables enjeux de société, le dérapage est moins pardonnable. Certes, rétorquerez-vous, mais la faute est vénielle au regard des graves phénomènes de désintégration sociale et scolaire qui constituent le véritable objet de votre indignation. Cela n'en permet pas moins d'instiller le soupçon dans votre discours et d'imaginer que vous sacrifiez parfois l'exactitude à l'effet... Comme bien de mes adversaires qui se veulent héritiers de Socrate, vous me prenez sans doute, cher Monsieur Julliard, pour un

sophiste. J'ai l'honneur, me semble-t-il, de pouvoir partager ce qualificatif avec vous. Voilà qui m'enhardit pour la suite de cette missive.

Trois affirmations structurent votre discours : d'abord, les grandes lois laïques de Jules Ferry seraient parvenues à construire en France un véritable service public d'éducation en un contrat unissant fortement l'école, la République et ses citoyens. Ensuite, la conjonction de l'idéologie de Mai 68 et l'action néfaste des sociopédagogues aurait brisé ce contrat en faisant de l'école un « lieu de vie », sacrifiant l'instruction, ouvert à toutes les dérives de la société marchande. Enfin, l'effondrement actuel du système scolaire serait le signe d'une démission collective d'adultes incapables de se donner des valeurs et de les transmettre. La cohérence du propos est indiscutable. Voyons pour la réalité maintenant.

Reprenant de nombreuses analyses historiques, vous constatez que les lois laïques de Jules Ferry n'ont pas sensiblement modifié la courbe de l'alphabétisation telle qu'elle se développait avant elles. Citant les travaux d'Antoine Prost, vous affirmez que l'enjeu de ces lois « n'est pas le développement de l'instruction mais sa constitution en service public » : elles auraient eu pour objet le renforcement du lien civique par l'adhésion des citoyens à la République, la paix sociale par la promotion d'une élite forgée dans le travail et l'effort et, enfin, la protection des enseignants par l'état contre toutes les pressions de la société civile. Puis-je tenter de vous convaincre que les choses ne sont pas aussi simples ?

Rappelez-vous, en effet, que la modernité éducative - c'est-à-dire le projet d'une institution d'éducation entretenant un lien organique avec l'état - est bien antérieure au XIXe siècle. Pombal et Turgot, sous l'ancien régime, avaient déjà caressé ce rêve, proposant l'un et l'autre d'assujettir les écoles au pouvoir politique pour contrôler l'éducation des enfants et garantir l'unité nationale. C'est

Talleyrand, à ma connaissance, qui employa, dès 1792, le mot « système » pour désigner le réseau des établissements scolaires chargés de préparer les nationaux à prendre leur place dans la Nation. Et les grands laïcs eux-mêmes, dans leur frénésie planificatrice, ne cessèrent de se revendiquer de cet héritage : l'école, à leurs yeux, n'était pas seulement un moyen de libération des hommes par l'accession aux savoirs et à la raison, c'était aussi un outil de contrôle social.

En fait, le « système » de Jules Ferry assumait dès l'origine une double fonction : l'émancipation par l'instruction et, simultanément, l'intégration des émancipés aux places qu'on leur assignait. Il vécut toujours en tension entre deux objectifs : promouvoir assez de mobilité sociale pour entretenir chez le peuple l'espoir d'une promotion de ses enfants au sein de l'élite, et maintenir assez de stabilité pour ne pas inquiéter les possédants ni remettre en question l'ordre établi. C'est pourquoi ceux qui présentent l'école de Jules Ferry comme une école de la promotion sociale, ouvrant des espaces de liberté aux opprimés pour qu'ils s'emparent des savoirs et accèdent à des fonctions de responsabilité, ont raison. Symétriquement, ceux qui présentent la même école comme un outil de reproduction des inégalités, créant l'illusion d'une véritable ascension sociale pour faire taire les velléités subversives, ont aussi raison. Les deux fonctions sont même profondément solidaires : la reproduction n'est possible que parce qu'il existe assez de promotion pour que le peuple reste docile ; et la promotion n'est possible que parce qu'il y a assez de reproduction pour ne pas menacer le pouvoir des privilégiés.

Ce que vous nommez « l'idéologie de Mai 68 » et que vous reconnaissez dans les thèses de Bourdieu et Passeron sur l'école reproductrice des inégalités sociales, n'est rien d'autre que le dévoilement de la face cachée de l'école de la République, quand l'exaltation de la promotion de quelques uns ne peut plus masquer l'échec du

plus grand nombre. En effet, depuis que Jean Berthoin, en 1959, a fait allonger la scolarité obligatoire à seize ans, que Christian Fouchet, en 1963, a créé les collèges qui doivent se séparer des lycées et ont vocation, à travers leurs différentes filières, à accueillir tous les élèves d'une tranche d'âge, l'équilibre promotion/reproduction est mis à mal. Trop de français se voient promettre en vain un bel avenir scolaire. Les carrières spectaculaires, comme celle d'un Georges Pompidou, issue d'une famille paysanne, fils d'instituteur, devenu Président de la République, ne parviennent plus à masquer la reproduction massive des inégalités sociales. Vous accusez Bourdieu et Passeron, Monsieur Julliard, d'avoir discrédité « l'école bourgeoise » en la présentant comme « l'école de la bourgeoisie » : votre attitude me rappelle ce faux proverbe chinois dont vous voudrez bien excuser la trivialité : « Quand le doigt montre la lune, l'imbécile regarde le doigt. »

Vous écrivez que « l'idéologie de Mai 68 a porté un coup fatal à la légitimité de l'école républicaine » ? Mais vous ajoutez : « En vérité, (cela) n'a été possible que parce que l'école n'avait que très partiellement réussi à assurer la promotion sociale des couches prolétaires ». Voilà un ralliement qui vous honore, mais qui justifie ce contre quoi vous luttez : si vous avez raison sur ce dernier point, c'est que les pédagogues n'ont pas tout à fait tort. Vous devriez même les soutenir. Car ce sont des gens qui, précisément, n'ont cessé de lutter pour la promotion sociale. Souvenez-vous de Pestalozzi, citoyen d'honneur de la République française, qui, en 1799, recueille les enfants de Stans dont les parents ont été décimés et se donne pour mission de « les sortir de la fange » : dans des conditions matérielles particulièrement difficiles, il se met tout de suite à leur apprendre à lire. Regardez Don Lorenzo Milani, qui eut son heure de gloire dans les années 60, accueillant à Barbiana les recalés des environs, fils de paysans pauvres, exclus trop vite des écoles des villes où l'on ne parlait pas leur langage. Voyez Fernand Oury qui

s'obstine à redonner dignité et confiance aux gamins « fous » des classes de perfectionnement, sans rien renier des apprentissages fondamentaux pour lesquels la société tout entière a déjà démissionné. Voilà des gens qui connaissent bien « la promotion sociale des prolétaires ». Ils sont allés y voir. De très près. Que ce soit encore Paul Robin, nommé d'abord inspecteur par Ferdinand Buisson, puis prenant la direction de l'orphelinat de Cempuis où il essuie les violentes attaques des cléricaux, Francisco Ferrer fusillé par les troupes franquistes en criant « Vive l'école moderne ! », Paolo Freire, alphabétisant les paysans du Brésil ou Fernand Deligny, créateur en 1947 de « La Grande Cordée », premier exemple de structure ouverte de réinsertion pour ceux que l'on n'appelait pas encore les exclus : tous recherchent inlassablement les moyens de démocratiser l'accès aux savoirs ; aucun ne se résigne à l'échec et chacun invente obstinément des moyens de le dépasser, s'efforçant de trouver les médiations les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire et sociale.

Viscéralement, si j'ose dire, les pédagogues sont tout entier dévoués à un seul objectif : faire mentir les statistiques, briser le cercle de la fatalité, rendre l'espoir à ceux que l'école républicaine laisse sur place, parfois sans le moindre scrupule. À leurs yeux, rien n'est acceptable qui enferme un sujet dans une appartenance ou une identité. La pédagogie est réfractaire à toute forme de soumission au donné, de subordination au déjà-là, de résignation au moindre enfermement. Rien ne l'irrite plus que le recours à la psychologie des dons ou aux déterminismes socioculturels pour expliquer échecs et exclusions. Pour lutter contre Bourdieu et Passeron, vous n'avez pas, cher Monsieur Julliard, de meilleurs alliés que les pédagogues. Ils ne supportent pas plus que vous de lire, sous la plume de Jean-Claude Passeron, dans un article célèbre de 1967, cet aphorisme désespérant : « Rien de ce qui se passe dans l'amphithéâtre n'a sa résolution dans l'amphithéâtre ».

Mais vous ne voulez pas de cette alliance car les pédagogues, à vos yeux, représentent un danger majeur : ils cherchent à transformer l'école en « espace démocratique » obéissant aux quatre volontés des élèves ; ils sapent ainsi l'autorité des enseignants. Au vieux mythe du communiste le couteau entre les dents, vous avez substitué celui de l'enseignant-animateur, la scie entre les mains : rien ne lui résiste, aucune chaire, aucune estrade, pas un rayon de bibliothèque. Qu'il arrive et tout s'écroule : la discipline et les savoirs, le sens de la hiérarchie et le respect que toute jeunesse doit à ses aînés. La paix sociale elle-même serait aujourd'hui menacée par des bandes incontrôlables d'élèves sans repères, comme elle l'était jadis par les hordes ouvrières.

Vous appelez donc à une restauration de l'autorité du maître, seule capable de permettre la reconstruction d'une institution solide. Fini le maître-camarade et l'autogestion pédagogique. Redressons les murs de la classe, retrouvons le sens du sacré à l'école et instruisons enfin, pleinement, fermement. Sans céder aux intimidations des pédagogues, aux pressions des parents ou aux caprices des élèves.

Le discours n'est pas neuf. Daniel Hameline, analysant les rapports toujours conflictuels du pédagogue et du professeur, évoque Brunetière qui, déjà en 1895, écrivait à propos de ses élèves de l'École normale supérieure : « Ces jeunes gens n'ont pas besoin qu'on leur enseignât la pédagogie, mais ils l'ont eux-mêmes et d'eux-mêmes découverte ou retrouvée, si je puis dire, dans le sentiment de la dignité de leur profession. Ayons avant tout des professeurs qui ne songent qu'à professer et moquons nous de la pédagogie ! » L'académicien est alors un des hommes de lettres les plus écoutés de France, directeur de la *Revue des deux mondes*, il exerce une magistrature morale presque aussi grande que la vôtre aujourd'hui. Régulièrement, il met en garde ses contemporains contre la vogue du modèle anglo-saxon qui, sous prétexte de « former le caractère », sacralise

l'éducation physique, les sports collectifs et les activités manuelles ; il raille ces athlètes généreux mais stupides, incapables de réflexion critique, enfermés dans l'empirie et faisant fortune dans le commerce. Il exige qu'on supprime les « chaires de pédagogie » qui, pense-t-il, contribuent à l'effondrement de l'université et à la banalisation de la médiocrité marchande. Les écoles ne sont pas encore envahies par les barbares que déjà les intellectuels en appellent à la chasse aux pédagogues et à la restauration de « l'ordre professoral ».

Aujourd'hui, selon vous, les choses auraient empiré. Carl Rogers et la non-directivité sont passés par là ; une idéologie de l'écoute s'est imposée progressivement dans toutes les classes : les cours y sont transformés en « lieux de vie » et « groupes de parole » au point que tous les élèves de France attendent le lundi matin avec impatience pour pouvoir confier aux professeurs les dernières confidences sur leurs amourettes. Françoise Dolto, psychanalyste débonnaire et prosélyte de la pédagogie compassionnelle, a longuement expliqué qu'il fallait être névrosé pour être un « bon élève ». Les résultats ne se sont pas faits attendre : c'est à peine, à vous croire, si les parents des premiers de la classe osent aujourd'hui se montrer ; ils expient en secret la réussite de leur progéniture, attendant qu'elle défaille pour oser affronter le regard de leurs voisins et de leurs collègues. Pire encore : plus personne ne pourrait faire acte d'autorité sans être taxé de fasciste. Entrés massivement dans l'école ces dernières années, les jeunes n'y retrouveraient, selon vous, que quelques adolescents vieilliss n'osant jamais s'opposer à eux et singeant même leur langage, leurs comportements et leurs goûts. Les quelques professeurs qui cherchent désespérément à résister à ce mouvement seraient isolés, culpabilisés, désignés à la vindicte publique par un corps d'inspection tout entier dévoué aux pédagogues libertaires !

Seulement voilà, même aux temps les plus glorieux de la non-directivité, celle-ci n'a jamais concerné qu'une proportion infinitésimale d'enseignants... et qui ne la pratiquèrent que fort brièvement. Depuis vingt ans personne ne s'y hasarde plus et je vous mets au défi de trouver un seul enseignant qui, suivant les conseils des psychosociologues des années 70, s'installe en silence au fond de la classe et attend que les élèves viennent lui demander un conseil. Dès 1982, Antoine Prost pouvait écrire dans *l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* : « L'inquiétude née de la contestation lycéenne ou étudiante rend suspectes les pédagogies nouvelles et pousse à la reprise en mains. » Les choses se sont largement confirmées depuis : les initiatives engagées dans le cadre de la rénovation des collèges 1983 se sont essouffées ; les assemblées générales d'élèves qui ont existé un temps dans certains établissements ont disparu depuis belle lurette ; les clubs et foyers socio-éducatifs s'essouffent ; les journaux et radios scolaires sont tenus par une petite minorité d'élèves, professionnels de l'animation socioculturelle qui militaient jadis aux scouts et que l'on retrouve aussi au centre social ; les sorties de classe subsistent parfois, mais il faut, pour les organiser, surmonter tant de problèmes administratifs, de questions d'assurance et de sécurité, que les enseignants les plus déterminés commencent à se décourager. Partout ou presque, c'est le repli sur le cours magistral au détriment de « l'étude », des travaux pratiques et des travaux dirigés. Contrairement à ce que vous écrivez, il n'y a pas « désacralisation du maître » mais, au contraire, développement des pratiques *ex cathedra*, qui tentent de se pérenniser en dépit de tous les obstacles qu'elles rencontrent.

Ce phénomène a été aussi particulièrement bien analysé par Antoine Prost : avec les fusions successives qui ont marqué l'évolution du système scolaire, les pratiques à l'honneur dans les filières les plus prestigieuses se sont imposées

progressivement partout. Ainsi, quand les lycées de garçons ont fusionné avec les lycées de filles, ce n'est pas la couture que l'on a conservée mais les travaux manuels. Quand les cours complémentaires, où des instituteurs polyvalents prolongeaient l'esprit de l'école primaire, furent absorbés par les collèges, les méthodes pédagogiques très progressives, concrètes et individualisées qui y régnaient disparurent ; elles laissèrent la place à une pédagogie abstraite et bavarde imitée elle-même des seconds cycles dans lesquels les professeurs de collège aspiraient à être promus. Ainsi tout l'édifice est-il, en quelque sorte, aspiré par le modèle universitaire traditionnel. L'enseignant rêve de ces « petites Sorbonnes » que critiquait déjà Alain. Il cherche un public qui lui renvoie une image valorisée de lui-même. Il attend de ses élèves une légitimation de son statut que, depuis la fin de ses études, il ne peut plus espérer de la société savante.

« Fier de son dogmatisme, comme dit Bachelard, appuyé toute la vie sur les succès scolaires de sa jeunesse, parlant chaque année son savoir », le maître a d'autant plus besoin d'être conforté comme *magister* qu'il n'a guère d'occasions, en dehors de la classe, de se faire valoir aux yeux de ses pairs. Condamné depuis toujours à la solitude professionnelle, incapable aujourd'hui de garantir l'emploi à la sortie de l'école, confronté de plus en plus à des parents qui ont un niveau d'instruction et un salaire supérieurs aux siens, il lui faut mettre en scène son propre succès. Sinon personne d'autre ne le fera. C'est la condition pour garder sa dignité. La garantie aussi d'une satisfaction narcissique minimale.

Moi-même qui vous parle, je n'ai pas honte de dire que j'ai connu cela : il y a quelques années, alors que j'avais repris un enseignement en lycée professionnel, je dus me résigner très vite à abandonner le cours magistral systématique ; mes élèves ne pouvaient visiblement pas suivre et l'énergie dépensée pour maintenir un semblant d'ordre était disproportionnée au regard des résultats d'une hypothétique

écoute. Je mis donc en place un travail individualisé et par petits groupes : mes élèves travaillaient sur des œuvres littéraires à partir de questions que j'avais préparées ; ils rédigeaient des textes qu'ils venaient me faire corriger et que nous reprenions ensemble ; je réunissais parfois trois ou quatre d'entre eux pour une explication commune ; et, moins souvent mais bien plus efficacement que jadis, je m'adressais de temps en temps à la classe complète pour une lecture, un récit, une mise au point. Bien que convaincu de l'efficacité de cette organisation, tant par le calme que cela permettait d'obtenir que par les progrès de mes élèves, je n'en sortais pas moins de ma classe avec le sentiment de n'avoir point fait mon devoir. Je demeurais frustré, comme si j'avais rompu le pacte scolaire tacite : « Qu'importe que les élèves apprennent pourvu que l'enseignant enseigne », selon la formule de Patrice Ranjard, auteur d'un ouvrage particulièrement roboratif, *Les enseignants persécutés*. Et - faut-il l'avouer ? - je n'ai tenu jusqu'au bout que parce que je goûtais, quelques heures par semaine, le plaisir de l'amphithéâtre universitaire.

J'imagine que beaucoup d'enseignants sont ainsi et que la plupart n'ont pas la chance de disposer d'une chaire, d'un prétoire ou d'une tribune pour compenser leurs frustrations. C'est pourquoi votre discours est si dangereux : en dénonçant la désacralisation des maîtres, vous cultivez leur nostalgie pour un modèle aujourd'hui inadapté. Vous laissez croire au caractère immuable d'une forme d'enseignement historiquement datée - la généralisation du cours magistral ne date que de la fin du XIXe siècle - et relative à un contexte donné - des élèves soumis à une autorité familiale et sociale très largement acceptée. Même si ce n'est pas explicitement dans vos intentions, l'insistance sur le caractère « sacré » de l'école est entendue comme un appel à la restauration magistrale quoi qu'il en coûte. Et, pour l'immense majorité des enseignants, cela coûte cher, infiniment trop cher : épuisement physique et psychologique, découragement, blessures narcissiques,

résignation, amertume. Devant des élèves habitués depuis leur plus tendre enfance à la télévision, face à des publics scolaires pour lesquels l'attention et l'écoute ne sont nullement des comportements spontanés, dans des classes de plus en plus hétérogènes, le cours magistral systématique est particulièrement difficile. En revanche, il existe d'autres méthodes, plus modestes sans doute, plus besogneuses peut-être, qui permettent de faire travailler efficacement les élèves et de les former progressivement à l'écoute attentive d'un exposé cohérent.

Ce que vous prenez pour une crise de l'autorité magistrale n'est qu'une crise du cours magistral. Les adolescents - toutes les enquêtes en témoignent - ne rejettent nullement l'adulte ni ne récusent ses pouvoirs légitimes. Les élèves - la consultation sur les lycées l'a largement montré - ne suspectent guère la compétence de leurs maîtres. Ils regrettent, en revanche, la réduction de l'enseignement à un exposé vaguement dialoguée ; ils déplorent le caractère trop fugitif de toutes les autres méthodes (exercices en classes, travaux de groupe, expérimentations, etc.), toujours abandonnées dès que l'année s'avance et que l'on craint de ne pas finir le programme. Plus encore, les élèves sont las du cours magistral parce que, précisément, ils ont besoin d'autorité et que cet enseignement, contrairement à la représentation que vous en avez, est parfaitement « non-directif » : les corps sont assignés à l'obéissance en une galerie du musée Grévin, pendant que les esprits vagabondent et que chacun vaque, intérieurement, à ses activités mentales personnelles.

La véritable et nécessaire « sacralisation » de l'école, c'est tout autre chose : une mobilisation réelle sur des savoirs, une attention arrimée à une véritable activité, soutenue par l'exaltation de la découverte et la possibilité de transmettre ce qu'on vient de comprendre. L'école sera, à nouveau, un lieu sacré quand elle sera

un lieu de travail : la culture et les savoirs y imposeront leur loi et le maître sera l'artisan d'une rencontre plutôt que le garant d'un simulacre.

Vous nous reprochez de vouloir faire de l'école un « lieu de vie ». Nous voulons en faire un lieu d'étude, de travail patient, d'accompagnement de chacun dans ses découvertes culturelles, de magistralité véritable, enfin. Vous pourriez même un jour, à cet égard, faire réfléchir vos lecteurs sur cette remarque venue si souvent dans la bouche ou sous la plume des élèves lors de la consultation sur les lycées ; on leur demandait s'ils avaient eu, au cours de leur scolarité, des « cours magistraux » : « Des cours, beaucoup, répondirent-ils. Mais magistraux, malheureusement jamais ! » C'est que la vraie magistralité ne se décrète pas. Elle ne s'impose pas par la force. Elle s'inscrit dans une démarche générale de compréhension du monde. Elle éclaire et suscite à la fois le travail personnel, à la manière de l'*illuminatio* augustinienne, dans ce que j'ai parfois appelé « l'effet Bourrel », en souvenir d'une vieille série télévisée de notre jeunesse : « Bon Dieu, mais c'est bien sûr ! »

C'est tout cela que le pédagogue s'efforce de penser : les outils d'organisation du travail personnel des élèves et les moyens d'articuler les savoirs aux questions fondamentales auxquelles ils répondent. Piaget et Augustin à la fois. Vous devriez en parler à des enseignants qui ont essayé. Vous regarderiez alors les pédagogues avec un peu moins de morgue : vous constateriez que, loin de saper le pouvoir des maîtres, ils s'efforcent de l'instrumenter en des procédés plus ou moins aboutis, sans cesse à remettre en chantier, mais qui valent toujours mieux que l'effort désespéré pour faire vivre, envers et contre tout, un malheureux théâtre d'ombres.

Reste cependant l'essentiel, que le pédagogue constate comme vous et qui risque de faire passer ses propositions pour de dérisoires prothèses :

« l'affaïssement continu de l'école n'est que le signe le plus visible, le plus scandaleux, d'un effondrement spirituel d'une société incapable de se regarder en face. » La formule est superbe, sans doute parce que le clerc, ici, prend le pas sur l'analyste. La dénonciation de la décadence et l'appel indigné au redressement moral produisent toujours leur petit effet. Vieille histoire. Rappelez-vous Péguy, aux heures glorieuses de l'école de la République : « La crise de l'enseignement n'est pas une crise de l'enseignement. (...) Quand une société ne peut pas enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner ; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même (...). Une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ; qui ne s'estime pas ; et tel est précisément le cas de la société moderne. » Des siècles d'imprécation sont passés par là. La société ne cesse de s'effondrer au point qu'on se demande bien ce qu'il peut en rester et s'il existât jadis un temps où elle était encore intacte. Où placez-vous l'apogée spirituelle de notre société, Monsieur Julliard ? Je ne peux vous imaginer regretter le temps de l'exaltation revancharde et de la xénophobie érigée en idéologie nationale. Ni celui des guerres coloniales et de l'exploitation ouvrière sans vergogne. Ni même le temps de la France hypocrite et individualiste des années de croissance inconsciente ? Et à quel moment la société a-t-elle jamais osé se regarder en face ? À la Libération, quand tous les français se disaient résistants ? À l'époque où la famille traditionnelle masquait pudiquement la polygamie des grands bourgeois éclairés et les avortements clandestins ? Pendant la guerre d'Algérie, quand la chape de plomb s'abattait sur les meurtres d'état perpétrés par un dénommé Papon, alors préfet de la République ? Je vous sais militant de gauche sans la moindre complaisance. Nul ne peut vous soupçonner ici de défaillance : alors, où est l'âge d'or, Monsieur Julliard ? Et dites-nous quelle était l'école idéale dont vous regrettez la disparition. Était-ce l'école de la blouse grise et des châtiments corporels ? Les lycées de centre-ville quand ils étaient encore payants ? Les

collèges à l'époque où les élèves étaient soigneusement triés à l'entrée en sixième ? Quel modèle du passé voulez-vous et pouvez-vous décemment défendre ?

Ne croyez pas, pour autant, que je suis étranger à toute inquiétude sur le monde dans lequel nous vivons : comme vous, je suis préoccupé par la montée des phénomènes tribaux dans nos villes, la violence déversée à plein flots par les médias, la disparition de référents familiaux, les errances d'une jeunesse en quête désespérée de ses propres limites. Je sais l'angoisse des élèves et étudiants devant un avenir professionnel plus qu'incertain. Je vois la tentation du repli douillet sur les satisfactions groupales et, plus grave encore, la montée des fanatismes dans un univers où la haine collective reste parfois le seul moyen pour sortir de sa solitude.

Mais pourquoi céder à la déploration systématique ? Pourquoi gonfler ces constats d'accents apocalyptiques ? Pourquoi passer sous silence les avantages du progrès dont vous et moi profitons quand même un peu ? Nous prenons l'avion, consommons des antibiotiques, utilisons l'ordinateur et regardons la télévision. Cela devrait nous suffire pour ne pas faire semblant d'implorer sans cesse un impossible retour en arrière. Le monde a changé ; nous sommes confrontés à des problèmes totalement inédits : les connaissances se renouvellent plus vite que les générations et nous sommes incapables d'y mettre un frein. L'univers professionnel est de plus en plus difficile et les parents, absorbés par les problèmes qu'ils y rencontrent, n'ont pas toujours la disponibilité nécessaire pour l'éducation de leurs enfants. Je ne me sens pas le droit, pour ma part, de leur jeter la pierre ni, *a fortiori*, de stigmatiser leur démission.

L'école, dans ces conditions, doit faire face à de nouveaux défis : les élèves n'y arrivent plus déjà éduqués et il ne nous sert à rien de pleurer sur les temps lointains où l'on avait en classe des « enfants bien élevés ». Prendre acte de ces

évolutions n'est pas se résigner, c'est chercher à accorder notre action aux circonstances nouvelles. La situation n'est ni meilleure, ni pire aujourd'hui qu'hier. Elle est radicalement différente et le vrai courage est d'accepter cette différence comme une invitation à inventer une nouvelle espérance.

Car ce qui sape l'école et la rend vulnérable aux groupes de pression comme aux déviances sociales, c'est bien le manque d'espérance. L'institution scolaire tenait jusqu'ici sur un contrat implicite : l'élève qui, disposant d'appuis sociaux suffisants, y fournissait le travail requis, se soumettait de bon cœur au règlement et acceptait l'autorité des adultes bénéficiait, à la sortie, d'une « place au soleil ». Ce n'est plus le cas. L'école ne peut plus promettre l'intégration sociale contre le sacrifice consenti de quelques satisfactions de sa jeunesse.

C'est qu'il n'y a pas d'éducation sans frustration : grandir, apprendre, se former nécessitent d'abandonner la perspective du plaisir immédiat et d'accepter de n'en être payé que plus tard : « Je veux bien éteindre la télévision pour aller faire une version latine... Mais qu'est-ce que tu me promets pour cela ? » Rien de scandaleux dans ce marchandage. Au contraire. La promesse est la seule condition pour échapper à la violence d'une contrainte des corps qui croit toujours naïvement domestiquer les esprits. Sans elle, l'adulte bascule dans un rapport de forces dont il constate vite l'inefficacité : on peut fermer autoritairement la télévision mais on ne peut décider à la place de l'autre d'investir son énergie dans une version latine. L'autre, de son côté, ne peut connaître à l'avance les plaisirs et les satisfactions que lui offriront, à terme, l'étude du latin. C'est pourquoi il a besoin de la promesse de l'adulte. La promesse et non la contrepartie immédiate : entrevoir la joie future et non exiger le paiement au comptant. Or, la promesse suppose que l'enfant fasse crédit à l'adulte : qu'il ait confiance en lui et accepte de n'être récompensé qu'à terme, plus tard, bien plus tard.

Les adultes ont usé et abusé de la promesse économique et c'est peu dire que cette promesse est aujourd'hui épuisée. C'est là où nous achoppons. C'est là aussi notre chance. Quand l'insertion professionnelle n'est plus garantie au terme du parcours scolaire, c'est aux éducateurs de s'attacher à ce qui donne sens aux savoirs, à leur signification dans l'histoire des hommes, aux découvertes dont ils sont porteurs. Le marché traditionnel - « Travaille, tu réussiras ! » - ne trompe plus vraiment personne. Si nous voulons que les savoirs recouvrent leur dignité aux yeux des élèves, il nous faut maintenant apprendre à laisser entrevoir les satisfactions proprement culturelles qu'ils sont capables de leur apporter. Laisser entrevoir : la chose n'est pas simple, je le concède. Elle est à égale distance du martèlement volontariste - « C'est beau et important parce que c'est au programme ! » - et de l'exhibition personnelle - « Regardez-moi, j'en pleure tellement c'est émouvant ». Vieux métier que de laisser entrevoir. Affaire d'érotisme, comme dit Edgar Morin. Affaire de professionnalisme aussi, comme les pédagogues tentent de l'expliquer depuis des siècles.

Non, Monsieur Julliard, contrairement au titre de votre chronique du 7 mai 1998, « l'école n'est pas finie ». Une école est finie : celle du libéralisme scolaire qui troque des savoirs marchands contre des fonctions sociales. Une autre école s'invente qui ne demande qu'à vivre : celle qui s'attache d'abord à faire grandir des êtres, à les aider à se mettre en route pour des voyages intellectuels et culturels toujours difficiles mais jamais ingrats. Une école où des adultes incarnent une véritable promesse d'avenir. Un avenir où l'on peut apprendre ensemble sans entrer en rivalité, comprendre et savourer le monde à travers les formes d'expression culturelle les plus élevées. Il n'y a pas d'effondrement spirituel de l'école, il y a un effondrement de l'économisme scolaire. Je suis surpris que vous le regrettiez. Pour ma part, j'y vois l'occasion de repenser une éducation à hauteur d'homme.

Mais une question demeure : les adultes en général, et les enseignants en particulier, sont-ils capables de promouvoir une telle école ? Ce qui m'attriste, cher Monsieur Julliard, c'est que vous ne semblez pas le penser. Vous cédez même un peu, parfois, aux sirènes du sociologisme que vous dénoncez par ailleurs : à vous lire, on pourrait croire que l'école n'est que le produit d'une société, incapable de résister aux inclinations de celle-ci et condamnée à en traduire l'effondrement. Étrange affirmation sous votre plume : vous reprochiez à Bourdieu et Passeron de voir dans l'école un outil de la société bourgeoise au service de la perpétuation de ses privilèges. Vous en faites, de votre côté, le fruit de la démoralisation générale. Certes, l'école est bien « conséquence » de la société, de son organisation et de ses problèmes. Mais elle peut aussi en être « cause ». Elle le fût jadis en éradiquant les patois, en forgeant le sentiment national ; pourquoi ne le serait-elle pas aujourd'hui en formant des élèves capables de sursis à la violence, de débat réfléchi, d'écoute respectueuse et exigeante d'autrui, de curiosité intellectuelle, de recherche de la vérité ? Beaucoup d'adultes, dites-vous, ont eux-mêmes perdu ces valeurs : alors, comment pourraient-ils les transmettre ?

Sans doute avez-vous entendu parler d'un psychanalyste nommé Erikson : spécialiste de l'enfance et l'adolescence, il montre que l'adulte éduque, non pas seulement parce que les enfants ont besoin de lui, mais parce qu'il a besoin que l'on ait besoin de lui. Vous avez dû en faire l'expérience. Nous ne nous construisons jamais autant qu'en aidant les autres à se construire. Péguy, désespéré, retrouve vie en écrivant une ode à l'espérance. Robinson Crusoë n'échappe à la barbarie que parce qu'il doit éduquer Robinson. Et nous autres, bien souvent, ne nous donnons des valeurs que parce que la présence de nos enfants nous y contraint. Sans eux, nous lâcherions vite les rênes. C'est là ce « devoir à l'égard du futur », ce « principe responsabilité » dont parle le philosophe Hans Jonas.

Nous sommes nombreux, cher Monsieur Julliard, qui savons que, dans bien des domaines, vous avez su incarner ce « principe responsabilité ». Nous sommes quelques uns à attendre maintenant que, plutôt que de vous laisser aller à une nostalgie inutile, vous nous aidiez à y faire face aussi en matière éducative. Dans cette attente, je vous prie de bien vouloir accepter l'expression de mes plus confiantes salutations.

À Danièle Sallenave,
écrivain.

Chère Danièle Sallenave,

Les choses entre nous ont plutôt mal commencé. Souvenez-vous : c'était en février 1996, alors que l'opinion publique était prise d'une de ces convulsions régulières au cours desquelles elle redécouvre la violence à l'école et reprend son éternel débat sur les vertus réciproques de la répression et de la prévention. J'avais alors signé un article dans *Le Monde* pour appeler à renouer avec la tradition pédagogique, à redécouvrir les travaux de tous ceux qui, depuis longtemps, se sont coltinés l'éducation d'enfants réputés inéducables et ont imaginé des dispositifs capables d'endiguer les passions et de former à une autonomie réfléchie. Mon texte était d'ailleurs fort mesuré : il soulignait qu'une partie notable des conflits entre les enseignants et leurs élèves pouvait simplement être due à une défaillance dans la transmission des connaissances et au sentiment que les élèves ont alors d'être exclus des savoirs qui leur sont enseignés ; je plaidais donc pour une amélioration de la compétence disciplinaire des maîtres. Mais également - et vigoureusement - je demandais la mise en place pour eux d'une véritable formation pédagogique : face à des publics nouveaux, de moins en moins soutenus par les structures traditionnelles de socialisation - la famille, la religion, l'insertion dans le monde du travail, la pratique associative -, il me semblait nécessaire de faire réfléchir les enseignants sur les conditions de la construction de la loi à l'école, sur les moyens d'accéder avec leurs élèves à la parole raisonnable et au débat argumenté. Je demandais, pour cela, que tout soit mis en œuvre pour que, sans sortir de ses

attributions fondamentales, l'école se reconstruise comme véritable espace social et rende possible, en lieu et place de la passivité consommatrice qui l'envahit, des tensions personnelles qui la traversent et des face-à-face mortifères qui la paralysent, une authentique transmission des savoirs. Aucune abdication, sous ma plume. Bien au contraire. Le souci de restaurer les conditions de l'instruction dont je sais qu'elle vous tient à cœur. Et, avec ce souci, une inquiétude : que « l'exaltation des contenus disciplinaires, au détriment de toute dimension pédagogique du métier », compromette l'enseignement même de ces contenus et entraîne beaucoup d'enseignants vers des conflits difficiles à gérer et dont on ne sort jamais indemnes.

Votre réponse, un mois plus tard, dans les colonnes du même journal, fut cinglante. Vous m'y reprochiez « mes tournures obscures » et mon style « relâché ». Venant d'un écrivain de votre trempe, je ne pouvais que m'incliner et promettre d'essayer de faire mieux la prochaine fois. Sur le fond, votre raisonnement était construit à partir d'une citation de mon propre texte : les élèves ne feraient, selon moi, que « retourner contre l'institution les violences dont ils sont victimes ». Et vous commentiez alors : « Vieille rengaine imposée par la sociologie de l'école depuis bientôt trente ans : c'est la violence d'un savoir dominant arbitrairement imposé qui suscite, explique et justifie en retour la riposte violente des « dominés », les élèves ». Vous poursuiviez en fustigeant les réformateurs qui « se sont employés à détruire l'école » et « dont l'effronterie ne connaît pas de limite ». Des gens comme moi, en prenant systématiquement le parti des élèves contre les enseignants, plus que jamais persécutés par les élèves et les parents coalisés, aboliraient en quelque sorte la possibilité même d'éduquer ; car cette possibilité suppose, selon vous, l'acceptation d'une dénivellation irréductible entre l'adulte et l'enfant, entre celui qui sait et celui qui doit apprendre.

L'ennui - comme l'a fait remarquer votre collègue de Nanterre Gilles Ferry -, c'est que la citation sur laquelle vous construisiez votre argumentation est un faux. Pas seulement une phrase tronquée ou déformée. Un véritable faux. J'avais bien parlé, dans mon texte, de « retourner contre les institutions les violences dont ils sont victimes », mais il ne s'agissait nullement des élèves ; j'évoquais alors la situation de certains enseignants excédés précisément par les violences qu'ils subissent des élèves. Le contraire de ce que vous me faites dire.

Mais laissons là ces vieilles histoires. Votre texte vaut mieux que vos procédés. Il rappelle, en une indignation dont je sais aujourd'hui qu'elle n'est pas feinte, une donnée fondamentale de toute éducation : l'enfant a besoin de l'adulte. Il ne peut grandir seul, comme le montrent tous les témoignages d'enfants sauvages, recueillis trop tard dans les forêts de l'Aveyron ou la jungle du Bengale, et qui, malgré l'inventivité et la prodigieuse obstination de leurs éducateurs, n'ont jamais pu atteindre un niveau de développement intellectuel et social leur permettant de vivre en société. L'enfant a besoin de l'adulte et l'adulte doit décider de son éducation : il choisit pour lui l'ordonnancement de ses activités quotidiennes, ses habitudes alimentaires, sa langue maternelle, l'ensemble des rituels sociaux qui lui permettront d'être intégré dans le monde et d'y trouver une place. Plus tard, l'adulte choisit les apprentissages que l'enfant doit effectuer. C'est normal : si l'enfant pouvait les choisir lui-même, décider de ce qui est important et de ce qui ne l'est pas, c'est qu'il serait déjà éduqué. Ce n'est qu'une fois adulte qu'un sujet peut définir ce qu'il veut apprendre. Car c'est précisément cela qui caractérise un adulte : il continue d'apprendre mais, n'ayant plus besoin d'être éduqué, il le fait à sa propre initiative.

À l'école, en revanche, l'enfant doit se soumettre aux décisions de ses maîtres et c'est pourquoi celle-ci ne peut se contenter, comme vous le dites si bien, de

« répondre à la demande ». Dans la classe, l'élève, ne sachant pas encore ce qu'on cherche à lui enseigner ni pourquoi on le fait, ne peut décider ni du programme, ni des exemples, ni même des méthodes de travail. Prétendre le contraire, c'est renoncer à le faire grandir ou s'astreindre à un gymnastique curieuse que nous connaissons bien : tout à la fois culpabilisé d'imposer quoi que ce soit et pourtant intimement convaincu que l'enfant, livré à lui-même, ne se développera pas, certains éducateurs pratiquent, en effet, des contorsions étranges ; ils veulent laisser croire à l'enfant qu'il décide lui-même alors qu'en réalité, tout a déjà été décidé pour lui. Plus subtilement, ils tentent de placer, sur la route qui mène à la satisfaction de ses désirs, quelques obstacles qui le contraignent au détour par un apprentissage dont il se serait bien passé : c'est la « ruse pédagogique » dont nous usons tous plus ou moins ; celle que Freinet, par exemple, a bien illustré en suggérant d'assujettir l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire à la rédaction d'un journal scolaire que les élèves auront à cœur de réussir.

Ne me dites pas que vous n'avez jamais procédé ainsi, je ne vous croirai pas. Nous sommes tous, à un moment ou à un autre, disciples de La Fontaine et rejouons sans cesse la sempiternelle histoire du laboureur et de ses enfants. Nous exploitons sans vergogne l'appétit pour un trésor dont nous savons parfaitement qu'il ne sera pas au rendez-vous. Spécialistes de la supercherie, nous troquons l'objet d'un désir immédiat contre un objet culturel dont nous décidons seuls qu'il apportera au bout du compte plus de satisfactions qu'il n'impose de frustrations. C'est le pari, en tout cas, qui sous-tend toute éducation.

Je considère donc, comme vous, que toute relation éducative est fondamentalement dissymétrique. Je suis convaincu, comme vous, que ceux qui affirment le contraire sont naïfs, aveugles et même dangereux. Plus encore, je crois que l'enfant a droit à cette dissymétrie et que c'est même son droit premier : le

droit à l'éducation. C'est à l'aune de ce droit - affirmé dans l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme - qu'il faut examiner et mettre en œuvre les « droits de l'enfant » sur lesquels je vous suis sceptique. Ces derniers sont énoncés, en effet, dans une « convention », qui, comme son nom l'indique, convient, à un moment donné, des conditions d'application d'un droit fondamental qui doit rester, lui, l'ultime référent. Aussi faut-il se réjouir que cette convention insiste sur l'intégrité physique et psychologique de l'enfant, sur l'assistance matérielle qui doit lui être apportée, sur les garanties juridiques liées à son statut de mineur... toutes choses indispensables pour engager son éducation. Mais il faut également se féliciter que cette convention laisse aux adultes la responsabilité de cette éducation et exprime, dans son article 12, la nécessaire dissymétrie éducative : « Les États garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ». On ne peut ouvrir plus largement la porte à l'exercice du jugement pédagogique. On ne peut mieux affirmer l'importance de la présence de l'éducateur adulte, seul capable de « prendre en considération l'âge et le degré de maturité », seul habilité à juger, dans un cadre donné et pour une personne singulière, de ce qui contribue à son développement et lui permet de s'inscrire dans une collectivité.

Rien d'autre ici que ce que mes amis de la pédagogie institutionnelle, à la suite de Fernand Oury, pratiquent régulièrement dans le cadre du « conseil d'élèves ». La discussion sur le fonctionnement de la classe se déroule au sein d'un dispositif étroitement préparé et contrôlé par le maître : réflexion individuelle en amont, médiation de l'écrit si nécessaire, déroulement à intervalles réguliers, clarification de ce qui est négociable et de ce qui ne l'est pas, prise de parole assujettie à des règles strictes, droit de veto pour l'adulte, imprescriptible et sans

état d'âme : « Il arrive, explique Fernand Oury, que des démocrates optimistes ou scrupuleux, enthousiasmés par des idéologies d'avant-garde, refusent d'intervenir dans un groupe. Sous des prétextes éthiques, le maître refuse le pouvoir. Le groupe entier, les plus fragiles et le maître démissionnaire sont alors très vite maniés à loisir par les éléments les plus dynamiques. On connaît la suite : après la fête et l'agitation joyeuse, l'anxiété, la lassitude, l'apathie dépressive, en attendant la sécurisante reprise en main. Dans le meilleur des cas, l'enseignant, guéri à jamais de ce qu'il appelle « l'éducation nouvelle », remonte tant bien que mal sur sa chaire et reprend son cours. » Vous voyez que les pédagogues n'ont pas attendu Hannah Arendt - dont il faut néanmoins leur recommander une attentive lecture - pour se méfier de la spontanéité enfantine : ils savent depuis longtemps que, si l'adulte abandonne le pouvoir, ce dernier ne reste jamais vacant ; et ce n'est pas un groupe organisé, démocratiquement élu, qui l'assume alors mais bien quelques leaders dont le despotisme est rarement éclairé.

C'est pour s'être trop souvent trouvés, en famille, dans la rue comme à l'école, dans de telles situations, pour avoir manqué d'un environnement structuré, construit et porté par des adultes lucides, que tant de jeunes perdent aujourd'hui leurs repères. Ils n'ont pas rencontré sur leur chemin de cadre rigoureux organisant l'espace et le temps pour donner à chacun une place : aussi n'ont-ils pas appris à surseoir à leurs impulsions, à retarder la passage à l'acte pour laisser à la pensée le délai nécessaire, à examiner le bien-fondé d'une action pour ancrer leur volonté dans une conscience lucide des enjeux. « Enfants chauve-souris », comme les appelle Philippe Gaberan dans son salutaire ouvrage *Éduquer les enfants sans repères*, accrochés dans les anfractuosités de notre société, déchirés entre des parents qui surenchérisent pour satisfaire leurs désirs et acheter leur affection, écartelés entre des cultures qui s'ignorent, repliés sur eux-mêmes avant de foncer

sur leur proie, agglutinés dans des cavités où ils hibernent parfois très longtemps avant de reprendre, seuls ou en bandes, leurs activités crépusculaires

Acceptez donc que, devant de tels dégâts, je me range à vos côtés pour dénoncer tous ceux qui, par facilité ou par conviction, par démission ou par provocation, rejettent toute dissymétrie éducative parce qu'elle leur imposerait une responsabilité qu'ils ne veulent pas exercer. Trop d'enseignants pratiquent ici la politique de l'autruche et refusent de voir où est leur devoir d'adulte. Trop, sous un prétexte ou sous un autre, s'adonnent à l'abstention pédagogique et participent de ce recul général de l'exigence éducative que vous dénoncez. Malheureusement, ces enseignants-là, chère Danièle Sallenave, sont souvent ceux qui adhèrent à vos vues et dénoncent avec vous les ravages du « pédagogisme ».

Certes, j'ai bien entendu votre argumentation : la formation du citoyen se réduit pour vous « à l'instruction, toute l'instruction, rien que l'instruction dans et par les disciplines scolaires » : par l'étude d'une discipline, la pensée se développerait et se réglerait elle-même ; l'élève, en explorant les savoirs qu'il découvre et en s'appropriant leur cohérence, apprendrait à conduire sa raison et forgerait sa liberté. Belle et séduisante proposition, mais qui fait l'impasse sur ce qui permet à l'architecture scolaire de tenir debout : le respect des règles fondamentales de la vie collective. En réalité, vous postulez ce que vous devriez former. Et, ne le formant pas, vous vous désolerez devant le spectacle d'élèves incapables de profiter de votre enseignement.

Récuser la pédagogie et ses exigences, c'est ignorer que l'enfant a besoin d'une forme particulière d'institution pour accéder aux savoirs ; il a besoin d'une structure, d'un dispositif qui l'élève et en fasse véritablement « un élève ». Il ne

peut se contenter de faire acte de présence dans une classe où on l'enjoint simplement à « être attentif ».

Peut-être n'avez vous pas compris que l'institution scolaire traditionnelle, réglée par de minutieux rituels, organisée autour d'une pédagogie qui avait sa cohérence propre, a bel et bien disparu ? On peut s'en féliciter ou le regretter. Là n'est pas la question. C'est ainsi, et nous devons faire avec. La pédagogie de jadis était instituée, inscrite dans les règles, les bâtiments, les habitudes. Les enseignants n'avaient qu'à se laisser porter, jouer des rôles écrits depuis longtemps et que la tradition orale permettait de transmettre de génération en génération. Mais, cette pédagogie s'est effondrée, nous laissant désemparés au seuil de la classe. « Notre héritage n'est précédé d'aucun testament », écrit René Char. Notre école n'est précédée d'aucun mode d'emploi.

Il y a quelques années, par exemple, les élèves se levaient à l'entrée du professeur et restaient une minute en silence, à côté de leur pupitre, avant de s'asseoir. Mais il ne sert à rien de cultiver la nostalgie de cette époque ; l'histoire ne revient guère en arrière. En revanche, il faut comprendre que ce rituel, aujourd'hui désuet, permettait d'inscrire une véritable césure entre le temps du jeu et celui du travail, il favorisait un changement d'attitude mentale et permettait, pour certains élèves au moins, d'être disponibles à l'enseignement qu'ils allaient suivre. On ne rétablira certainement jamais cette habitude. Ce n'est pas très grave si, par ailleurs, nous réfléchissons, en pédagogues, à ce qui pourrait bien assumer la même fonction... et cela en maternelle, en sixième, en terminale comme à l'université. Vulgaire affaire de « gestion » en apparence, à mille lieues des préoccupations épistémologiques qui occupent les spécialistes. Mais élément essentiel en vérité à toute relation pédagogique. La question qui ouvre le cours, le temps de réflexion individuelle qui l'accompagne, la lecture silencieuse d'un texte, la rédaction

personnelle de l'interrogation restée en suspend le cours précédent, le rappel de la démarche générale du programme ou la réalisation par petits groupes d'un exercice introductif... rien de cela n'est indifférent à ce qui va se passer ensuite, à la nature même du savoir qui sera transmis. Pas plus que la disposition de la salle, le choix des supports, l'ordonnancement des prises de parole et les méthodes d'évaluation.

Ici chaque geste compte et il ne s'agit nullement d'un « supplément d'âme » ou d'une prothèse méthodologique qui viendraient compléter une transmission dont le fonctionnement et les contenus resteraient inchangés. Le savoir transmis est indissociable des conditions qui permettent, en situation dissymétrique, d'en faire des occasions de grandir. Contrairement à ce que vous croyez, je n'ai jamais dit que l'enseignant d'aujourd'hui devait renoncer à transmettre. Son problème, spécifique et historiquement inédit, consiste à transmettre dans un cadre qui n'est jamais complètement construit avant son arrivée, un cadre qu'il lui revient de bâtir avec obstination et qu'il ne peut plus se contenter d'occuper, en locataire négligeant, quelques heures par semaine. Le souci du cadre ne varie donc pas en sens inverse de l'intérêt pour les contenus ; il participe pleinement du souci des contenus à transmettre, il en est la « forme » scolaire propre : c'est lui qui fait des contenus d'enseignement de véritables contenus éducatifs.

C'est cela l'éducation : transmettre avec le plus de rigueur intellectuelle possible les savoirs requis pour comprendre le monde, et le faire dans des situations qui rendent l'élève attentif, disponible, actif, partie prenante de ce qu'on lui enseigne.

Je viens d'écrire « qui rendent l'élève » : j'ai eu tort. Rien, ici, n'est mécanique. Et les pédagogues, avec plus ou moins de maladresse, n'ont cessé de la répéter : si « l'éducation est un métier impossible », selon la formule de Freud,

c'est bien parce qu'à la dissymétrie inévitable et nécessaire qui place l'adulte « au dessus » de l'enfant, il en est une autre qui place l'enfant « au dessus » de l'adulte. Certains de mes collègues, qui me lisent sans doute, comme vous, un peu trop rapidement, me reprochent d'ailleurs de négliger cette deuxième dissymétrie qu'ils considèrent comme essentielle. Ainsi, Michel Lobrot, qui fut une des figures de proue de l'université de Vincennes et demeure un des porte-parole les plus écoutés de la pédagogie libertaire, dénonce-t-il ce qu'il nomme mes « aberrations théoriques » : « Affirmer que le rapport maître-élève est dissymétrique, au sens où vous l'entendez, va à l'encontre de ce qui se passe réellement quand l'élève apprend et vous rejoignez les pires idées traditionnelles dans ce domaine. Certes, cela est vrai au niveau des apparences et de ce que j'appellerai le bon sens (la pire des choses, comme chacun sait). Il est vrai que le maître est supérieur à l'élève par son statut d'adulte, par ses connaissances et par la fonction enseignante qu'il exerce. Cela saute aux yeux et tout le monde le sait. Par contre, les choses se renversent complètement quand on analyse ce qui se passe quand un rapport pédagogique fonctionne et atteint son but. Dans le dispositif interactif qui est alors en jeu et qui est indispensable pour que quelque chose passe, c'est l'élève qui a l'initiative et la priorité. C'est son désir qui fait loi, car, sans désir, rien ne se passe sinon des phénomènes qui bloquent le processus d'apprentissage. » Michel Lobrot a tort de laisser entendre que la supériorité de l'adulte ne lui confère aucune responsabilité particulière, mais il a raison d'affirmer que personne ne peut ni apprendre ni grandir sous les effets de la seule contrainte.

Permettez-moi ici un témoignage personnel : j'ai connu, il y quelques années, une jeune fille anorexique. Elle ne s'alimentait plus et son état physique se dégradait régulièrement. Les repas familiaux devenaient un véritable calvaire, chacun épiant le moindre geste qui aurait pu permettre d'espérer la guérison. Ses

parents, au nom de l'amour qu'ils lui portaient, s'efforçaient de la faire manger : réaction légitime de quiconque voit sous ses yeux un enfant mettre sa vie en danger. À leur corps défendant, et parce que l'affection prend parfois des formes étranges, ils se mettaient en colère de temps en temps, tentés par la gavage... au nom même du bien qu'ils voulaient à leur propre fille. Mais, dans ces cas là, la situation se tendait terriblement, volonté contre volonté, dans une partie de bras de fer qui finissait souvent dans les larmes et le drame. Nul ne peut ici incriminer les parents : leur attitude est, non seulement compréhensible, mais sans doute inévitable. Vous auriez fait pareil, moi aussi. Pourtant, il a fallu que ces parents renoncent au gavage pour que leur fille commence à guérir : elle seule avait décidé de s'arrêter de manger, elle seule pouvait décider de recommencer à manger. Perfusions et psychothérapies sont ici des béquilles nécessaires mais ne peuvent se substituer à la démarche personnelle, irréductible à tous les dispositifs d'accompagnement, qui renverse une position et marque l'affirmation d'une liberté. Est-ce à dire, pour autant, que les parents, dans de telles situations, sont réduits à l'impuissance ? Certainement pas. Mais il ne peuvent pas agir directement sur la liberté de l'autre. Ils ne peuvent que créer un environnement favorable à une prise de décision qu'ils espèrent avec confiance : montrer à leur fille que la vie vaut la peine d'être vécue, que le désir de mort qu'elle porte en elle n'est pas une faute morale qu'il faudrait punir pour l'éradiquer mais, bien plutôt, une étape sur un chemin encore long. À eux de montrer que les hivers inévitables sont toujours suivis de printemps et que le bonheur peut être reconstruit sur des décombres. Tâches modestes au quotidien. Gestes pudiques d'attention. Regards furtifs de complicité. Paroles de compréhension à peine ébauchées. « Il faut être aérien », dit André de Peretti. Être là. Présent et efficace. Mais sans insistance inutile.

Ne croyez-vous pas, chère Danièle Sallenave, que nous avons, dans nos écoles, beaucoup d'élèves qui souffrent d'anorexie scolaire ? Beaucoup d'élèves que l'on cherche à soigner par le gavage.

J'ai fait partie de ceux qui ont cru dans la « pédagogie par objectifs » aujourd'hui passée de mode. J'y voyais un moyen précieux de clarifier le rapport pédagogique en annonçant précisément à l'élève ce que l'on attendait de lui. Je pensais aussi, alors, qu'elle était un outil efficace de lutte contre l'échec scolaire : elle permettait, à la manière de Descartes, d'organiser les objectifs d'apprentissage « en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusque à la connaissance des plus composés ». Ainsi étions-nous parfaitement capable, à l'époque, de présenter une progression impeccable, en cent-trente-deux objectifs, de l'entrée dans la piscine au crawl de compétition. Nous pouvions même, pour chaque objectif, préciser ses dimensions sensori-motrices, psychosociales et cognitives. Nous inventions de fabuleuses batteries de tests et, mus par le même esprit de construction harmonieuse que celui qui animait les architectes des grandes cités utopiques, soucieux de symétrie et d'esthétique plus que des personnes concrètes, nous présentions avec fierté d'extraordinaires tableaux que nous appelions « taxonomies ». Je ne regrette point cette époque : elle nous apprit la rigueur et le travail d'équipe. Mais nous apprimes vite que l'ordre de la découverte n'est pas celui de la progression taxonomique, même éclairé par une bonne connaissance de la psychologie de l'enfant. Les élèves n'apprennent jamais ce que nous prévoyons quand nous le proposons ; ils ne désirent jamais ce qu'il faut au bon moment et leurs apprentissages sont infiniment aléatoires. Par ses limites mêmes, la pédagogie par objectifs nous permit de découvrir l'irréductibilité de la décision d'apprendre : tout pouvait être prêt, cohérent, logique... et se heurter à l'opposition ou à

l'indifférence absolue de l'élève. Ce dernier pouvait toujours refuser de sauter dans la piscine et, si on le poussait, devait tout de même décider seul de remonter à la surface pour nager ou d'attendre qu'on vienne le repêcher.

Nous butons toujours, dans notre enseignement, sur un phénomène irritant dont je comprends qu'il vous mette en fureur : la machine entière, du ministre aux concepteurs de programmes, des inspecteurs à l'enseignant, peut être mise en échec parce qu'un enfant pense à autre chose, regarde par la fenêtre ou bien décide qu'il ne comprend pas, qu'il n'y arrivera pas et que, d'ailleurs, ce n'est même pas la peine d'essayer. Le cancre de Prévert n'est sympathique qu'à l'ancien élève que nous fûmes ; à l'enseignant, il est absolument insupportable. C'est pourquoi ce dernier cherche si souvent à circonvenir la liberté de l'élève. animateurs adeptes des « méthodes actives » ou professeurs drapés dans la seule magistralité, même combat, même modèle : les sophistes. Pour ne pas renoncer à instruire, il nous faut plaire, capter, piéger la liberté de l'autre, le prendre dans nos filets. Et, quand nous n'y parvenons pas, nous dévoilons la face cachée du sophiste : le tyran jetant l'anathème sur celui qui s'est dérobé à son discours, mettant en doute ses capacités intellectuelles ou son humanité, maniant la bâton de l'exclusion avec la même détermination que la carotte de la séduction.

Pour en sortir, un seul moyen : la reconnaissance de la liberté de l'élève qui, nous en déplaise, peut seul décider d'apprendre. « Dans la décision aventureuse de se jeter à l'eau, l'apprenti rompt le cercle et, miraculeusement, irrationnellement, commence à nager ; la solution germe d'elle même et se dessine dans l'initiative », écrit Vladimir Jankélévitch. Cette décision est irréductible à tout ce que nous avons fait pour la rendre possible. Mais elle ne scelle pas, pour autant, notre impuissance. Elle nous permet, au contraire, de faire porter nos efforts sur les situations qui

peuvent la favoriser et contribuer, sans le contraindre, à ce qu'un sujet s'aventure dans un monde qu'il ne connaît pas encore.

Le pédagogue n'a pas d'autre ambition : organiser un environnement riche de stimulations de toutes sortes, multiplier les occasions de se mobiliser, créer l'énigme pour laisser entrevoir la joie qu'il y a à percer le mystère des choses, témoigner lui-même du plaisir qu'il prend à participer d'un savoir vivant, à l'explorer pour l'enseigner, à en redécouvrir sans cesse la richesse et la fécondité.

Et la pédagogie interroge, à la fois et dans un même mouvement, le rapport que tout enseignant entretient avec sa classe et celui qu'il entretient avec son propre savoir. Qu'est-ce que la classe pour lui ? Un public captif ou des sujets appelés à exercer librement leur intelligence ? Un conglomérat d'individus indifférenciés dans lequel la force seule peut permettre de s'imposer, ou bien un ensemble de personnes disposant de l'espace et du temps nécessaires pour se mettre en jeu sans risquer l'humiliation ou la relégation ? Et comment considère-t-il son propre savoir ? Comme des connaissances figées possédées jalousement ou comme une pensée qui se déploie et explore ses possibilités, avouant ses incertitudes, reconnaissant ses erreurs, manifestant son bonheur d'être au plus près de la meilleure formulation, la mettant à l'épreuve de la compréhension de ses élèves ?

Ainsi peut-on échapper à la séduction et au coup de force, au conflit de volontés comme à la démission. Ainsi peut-on, tout à la fois, rassurer et mobiliser les enseignants : ils ne peuvent apprendre à la place de leurs élèves, mais ils n'en ont pas moins le pouvoir décisif de créer les conditions les plus favorables pour que leurs élèves apprennent. Et vous voyez bien que, dans ce dernier domaine, la prospection n'est jamais achevée : rien ne vient borner l'inventivité des maîtres et

l'on a besoin, aujourd'hui, de toutes les bonnes volontés. La vôtre, donc, ne sera pas de trop.

Je sais bien que vous affirmez qu'« enseigner est un art » et que vous craignez que la pédagogie n'en fasse une technique. Je partagerais volontiers votre avis, si je ne percevais un glissement systématique vers une autre affirmation, souvent tapie derrière la première : « Enseigner n'est pas seulement un art, c'est aussi un don ». Or, je ne crois pas qu'il en soit ainsi. Il me semble même qu'enseigner peut s'apprendre ou, plus exactement, qu'on peut accompagner les futurs enseignants, comme ceux qui débutent, dans la découverte de leur métier. Cela requiert, bien sûr, que l'on s'efforce d'abord de définir ce qui en fait la réussite. Pour ma part, j'utiliserais volontiers, pour cela, la tradition aristotélicienne : enseigner suppose cette *phronesis* - cette prudence - décrite par le philosophe comme la capacité à saisir le *kairos* - le bon moment - et à y faire preuve de discernement. Or, comment peut-on « saisir le bon moment » ? Cela suppose, d'abord, une bonne maîtrise des contenus à enseigner : une maîtrise suffisante pour éviter hésitations et rigidités qui vont toujours de pair. L'enseignant doit disposer de savoirs assez stabilisés pour bénéficier de cette sécurité essentielle de l'expert sans laquelle, au moindre problème, à la moindre question, il se sent agressé et perd tout contrôle. Sur cette base, deux qualités me paraissent requises : la mémoire et la vigilance pédagogiques. La mémoire pour se constituer un fonds de propositions, de dispositifs, de méthodes et d'exemples dans lequel puiser. La vigilance pour percevoir, à chaque instant, les enjeux de la situation, les blocages qui surgissent, les appuis à saisir. Mémoire et vigilance, sont, l'une et l'autre nécessaires pour agir au bon moment, s'adapter sans perdre sa cohérence, inventer sans improviser. L'enseignant construit ainsi, à chaque instant, des configurations nouvelles provisoires et révisables : sa vigilance lui permet de ne pas basculer dans le délire

d'une parole qui ignore ses interlocuteurs et constitue à elle-même sa propre référence ; sa mémoire lui donne les moyens d'introduire, quand la situation l'exige, des méthodes appropriées à la fois aux contenus à transmettre et aux élèves qui doivent se les approprier.

Car si, comme vous le dites très justement, « on enseigne toujours quelque chose », « on enseigne toujours aussi quelque chose à quelqu'un ». La prudence est donc de mise et, pour en permettre l'exercice, une véritable formation sur ce qui se joue dans toute relation éducative. J'attends, comme vous, que cette formation soit exigeante sur les contenus à enseigner et permette le contact avec des savoirs en constitution dans le champ universitaire. Vous espérez sans doute, comme moi, que cette formation sache se ressaisir de toute la tradition pédagogique qui constitue un pan entier de notre culture aujourd'hui laissé en friches. Nous souhaitons évidemment ensemble que cette formation fasse place à un vrai travail sur les pratiques : la simulation de véritables « leçons », l'analyse critique de leurs méthodes et de leurs résultats, un authentique accompagnement des enseignants par des conseillers pédagogiques efficaces, un travail en équipe enfin, dont nous savons, vous et moi, qu'il peut permettre d'espérer, en ces temps difficiles, que la solitude de l'enseignant devant sa classe ne soit pas vécue comme un abandon.

En attendant le plaisir de poursuivre notre débat, je vous prie d'accepter, chère Danièle Sallenave, l'expression de ma profonde admiration pour votre talent d'écrivain dont je suis convaincu qu'il peut apporter beaucoup à l'intelligence des choses de l'éducation.

À Alain Finkielkraut,
philosophe et écrivain.

Cher Alain Finkielkraut,

Voilà de nombreuses années maintenant que vous accompagnez mes réflexions. Séduit d'emblée par votre intelligence et votre culture, j'ai toujours écouté et lu avec attention les propos que vous avez tenus sur les questions éducatives. Nous nous sommes retrouvés parfois côte à côte dans quelques unes de ces tables-rondes un peu convenues où nous jouions chacun notre rôle pour honorer nos supporters réciproques : moi, les pédagogues et les réformateurs, vous, les garants de la culture, inquiets de voir bradées les valeurs fondatrices de l'école. À plusieurs reprises, je vous ai entendu manifester une certaine amertume, regrettant de devoir jouer « les pleureuses », disiez-vous, dans un climat intellectuel qui vous était, à vous entendre, massivement défavorable : la presse, notamment la « presse de gauche bien pensante » lue par les enseignants, comme *Le Monde de l'éducation*, les médias dans leur ensemble et, *a fortiori*, les publications de l'Éducation nationale ainsi que tous les manuels scolaires, seraient, selon vous, totalement dévoués à une idéologie de l'enfant-roi qui ruine toute exigence éducative. Vassalisés par les caprices d'un élève que l'on s'obstine à placer « au centre du système éducatif » - selon l'expression de la loi d'orientation de 1989 que vous dénoncez - les cadres de l'Éducation nationale auraient renoncé à toute véritable transmission de notre patrimoine culturel. Plus grave encore, cette démission serait imposée par de prétendus experts au nom de « sciences de l'éducation », qui n'ont de sciences que le nom. Ainsi, armés de quelques

statistiques recueillies selon des procédés contestables, ces experts affirment que « le niveau monte »... alors que chacun voit bien que, dans la réalité, c'est tout l'inverse : les élèves n'ont jamais autant ignoré l'orthographe ni méconnu l'histoire de France. Appuyés sur des observations psychologiques hasardeuses, d'autres expliquent que les apprentissages doivent s'effectuer selon des progressions différenciées, adaptées aux individus, alors que chacun sait bien qu'il n'existe pas trente-six manières d'apprendre la table de multiplication ou les cartes de géographie. Ignorant des siècles de réflexion philosophique sur l'éducation et l'école, les spécialistes de « sciences de l'éducation » font ainsi régner un terrorisme intellectuel inacceptable, imposant des conceptions qu'ils justifient scientifiquement, aveugles sur leurs propres présupposés, inconscients que la volonté de légiférer en matière éducative « au nom de la science » n'est que l'expression d'une idéologie particulière, et des plus dangereuses.

Je suis convaincu, cher Alain Finkielkraut, que vous retrouvez ici, sous ma plume, un argumentaire qui vous est familier et que vous avez souvent repris. Me permettez-vous, toutefois, de tenter de débrouiller un peu les choses en les reprenant point par point ?

Vous affirmez que « le clan des réformateurs » est si bruyant qu'il occupe tout le terrain médiatique au point de vous marginaliser complètement, voire de vous bâillonner. On peut en douter. Certes, je comprends - pour en avoir eu moi-même la tentation sans en avoir les moyens - votre goût pour l'image du penseur maudit : intellectuel incompris, exilé loin du tapage mondain, résigné à une impopularité qu'il vit au fond de lui-même comme un honneur, il n'attend que la reconnaissance de la postérité, mille fois plus précieuse que les honneurs faciles de contemporains qu'il méprise. Je sais que vous nourrissez quelque nostalgie à l'égard d'un Péguy, tenu à l'écart des cercles universitaires, tremblant de froid dans son réduit mal

chauffé des *Cahiers de la quinzaine*, pendant que, de l'autre côté de la rue, Durkheim pérorait dans les amphithéâtres majestueux de la Sorbonne. Mais vous n'êtes pas Péguy et, le fait de lui avoir consacré un bel ouvrage, ne fait pas de vous, pour autant, un « mécontemporain ». Aujourd'hui, c'est vous qui êtes accueilli, avec tous les honneurs, à la Sorbonne ; c'est vous dont la parole fait loi dans de nombreux cercles influents de l'intelligentsia ; c'est vous dont les ouvrages se vendent en livres de poche et caracolent régulièrement en haut des palmarès hebdomadaires ; c'est vous, enfin, dont les textes circulent entre toutes les mains des lycéens de première et terminale qui n'en finissent pas de discuter vos citations ou de commenter vos propos. Vous êtes infiniment contemporain et - vous le savez bien - y compris dans vos subtiles affectations de ne point l'être. Les médias aiment cela ; ils adorent même ce geste imperceptible par lequel vous manifestez votre agacement à leur égard et qui est, en réalité, l'expression de votre allégeance. Vous les servez et ils vous consacrent. Chacun y trouve son compte.

Mais voici que quelques hurluberlus, arrivés sur le tard, avec des parcours étranges, dans une université qui ne les a d'ailleurs reconnus que du bout des lèvres, se sont mis, depuis quelques années, à parler et à écrire sur les questions d'éducation au point de menacer quelque peu votre magistère. On comprend que vous soyez désarçonné : voilà, en effet, un phénomène qui échappe complètement aux règles du jeu habituelles. D'autant que ces pédagogues parviennent, on ne sait trop comment, à avoir quelque écho chez les « enseignants éclairés » qui étaient traditionnellement votre lectorat captif. Certes, cet écho est faible au regard de l'ensemble du système éducatif, puisque moins de 5% des enseignants lisent des ouvrages de pédagogie. Mais cette minorité, de toute évidence active, est parvenue à imposer progressivement à une partie significative de l'institution - inspecteurs de l'enseignement primaire, formateurs, chefs d'établissements, syndicalistes de « la

deuxième gauche », nostalgiques de mai 68, ratés dans leur discipline en mal de légitimité et bureaucrates du ministère - un jargon, des habitudes de pensée et des comportements que vous jugez particulièrement dangereux. Ainsi, ces nouveaux médecins de Molière parlent-ils aujourd'hui, par exemple, dans de doctes assemblées, de « l'évaluation formative » ou même de « la métacognition », sans se donner la peine d'expliquer ce qui se cache derrière ce ridicule galimatias.

Mais n'allez pas me dire que vous vous laissez impressionner par ce vocabulaire. Au demeurant, ce qui se cache là-dessous est assez simple : « l'évaluation formative », c'est, tout bêtement, une évaluation qui s'efforce de contribuer à la formation de l'élève en intervenant au cours de son apprentissage : elle n'est ni une note, ni une appréciation définitive, elle est un moyen de le remettre dans le droit chemin et, pour le maître, une occasion de « rectifier le tir », quand c'est encore possible, par des explications appropriées. Les instituteurs de jadis, quand ils faisaient lever l'ardoise après une leçon et avant de passer à un exercice, pratiquaient « l'évaluation formative ». Ils pratiquaient aussi « la métacognition » chaque fois qu'ils demandaient à un élève d'expliquer comment il s'y était pris pour apprendre un poème ou effectuer un problème. Rien de très extraordinaire dans tout cela. Rien qui vaille vos railleries ni mérite les applaudissements d'intempestifs zéloteurs. Un simple effort de clarification de ce qui se passe dans les classes pour que les réussites échappent un peu à l'aléatoire des affinités électives ou des rencontres toujours trop rares avec des professionnels ayant acquis cet « art de faire », comme disait Michel de Certeau, un peu par hasard. Bref, tout ceci n'est que médiocre pédagogie, tâtonnements et inventions progressivement stabilisés qui se parent de termes spécialisés avec autant de légitimité, ni plus ni moins, que ne le font la cuisine ou le jardinage.

Reste une vraie question sur laquelle vous avez mille fois raison de nous alerter : quel est le statut de ce discours pédagogique ? Je comprends et partage votre agacement devant tout propos qui se prétend à la fois prescriptif et « scientifique ». Il est insupportable de voir des gens légiférer sur des questions comme l'autorité ou le redoublement, les programmes scolaires ou les sanctions, en brandissant des « résultats scientifiques ». Non que l'on ne puisse étudier en psychologue ou en sociologue l'impact des punitions sur le comportement des enfants, mais parce que ces travaux doivent alors être discutés, dans leur registre propre, par d'autres psychologues ou d'autres sociologues qui peuvent en contester, de leur point de vue, la méthodologie ou la validité. En aucun cas, ils ne doivent nous dicter notre manière de penser. Le fait de savoir, par exemple, de manière scientifiquement avérée, que les châtiments corporels peuvent faciliter l'acquisition de l'orthographe, ne justifie ni l'usage de ces châtiments, ni, évidemment, la nécessité d'apprendre l'orthographe. Statuer sur la légitimité de ce type de sanctions, imposer à tous ce type d'apprentissage et, *a fortiori*, utiliser ces sanctions pour l'apprentissage de l'orthographe ne relèvent nullement d'une discussion scientifique.

Je crois qu'ici, cher Alain Finkielkraut, vous allez être d'accord avec moi... et je pressens aussi que mes amis commencent à s'inquiéter : irai-je jusqu'à considérer que les connaissances psychologiques dont nous disposons aujourd'hui sur le fonctionnement des apprentissages ne peuvent, en aucun cas, permettre de prescrire des méthodes pédagogiques spécifiques ? Les récentes découvertes scientifiques sur le fonctionnement du cerveau, les rythmes biologiques, les acquisitions motrices doivent-elles être passées par pertes et profits ? Les travaux sociologiques sur l'influence du milieu familial et culturel, sur les effets des regroupements homogènes ou hétérogènes d'élèves, sur les différences de rapport

aux savoirs scolaires selon les origines sociales et les trajectoires scolaires, doivent-ils rester l'objet de débats de spécialistes dans le confinement des laboratoires universitaires ? Certainement pas. Et pourtant je ne crois ni à feu la psychopédagogie ni à la nouvelle sociopédagogie qui se profile.

Souvenez-vous : dans la mouvance des psychologues genevois du début du siècle comme Ferrière et Claparède, la psychopédagogie - la « psychopéda » comme on a dit longtemps dans les Écoles normales - prétendait déduire les méthodes pédagogiques de la connaissance psychologique de l'enfant. Rien que du bon sens, apparemment : si on ne parvient pas à faire apprendre quelque chose à un enfant, c'est qu'on ignore comment il apprend. Sachons « comment ça se passe dans sa tête » et tous les problèmes seront résolus. Pas si simple ! D'abord, les psychologues ne sont pas vraiment d'accord entre eux et se déchirent entre les psychanalystes (qui renvoient tout à l'inconscient), les behavioristes (adeptes du conditionnement ou de la programmation), les constructivistes (soucieux de favoriser des opérations mentales) et bien d'autres encore. Le choix d'une psychologie de référence n'est d'ailleurs pas, en lui-même, un choix de psychologue, il suppose une option philosophique sur la conception même de la personne. Et puis, il y a une rupture radicale entre le registre des mécanismes psychologiques et celui des inventions pédagogiques : j'aurai beau tenter de comprendre la nature du traumatisme infantile qui provoque chez un élève son inhibition à l'égard des mathématiques, je ne saurais pas, pour autant, quel exemple utiliser ni comment lui présenter le théorème de Pythagore. De même, observer que les résultats en grammaire baissent ou montent selon la composition des classes, qu'ils sont plus élevés, par exemple, dans des classes composées exclusivement de filles, ne m'impose nullement d'abandonner la mixité : d'abord parce que, pour des tas de raisons, j'ai parfaitement le droit de considérer cette dernière comme plus

importante que l'acquisition de la grammaire ; ensuite parce que je peux explorer à l'infini des modalités de regroupement avec l'espoir d'en trouver qui soient plus favorables encore à cette acquisition.

Prenons un autre exemple : une récente étude de Georges Fézoulis, sous le titre *L'efficacité des enseignants*, cherche à définir les qualités du « bon professeur ». Le chercheur corrèle ici les résultats en mathématiques et en français d'un échantillon d'élèves avec les caractéristiques de leurs enseignants. On y apprend que, sur les tests proposés et au bout d'une année scolaire, le facteur le plus déterminant de la réussite est la relation pédagogique : l'attente positive des enseignants à l'égard des élèves, le suivi personnel et l'encouragement individuel jouent un rôle beaucoup plus important que le diplôme, la qualification, l'âge ou le sexe du professeur. Les résultats de cette étude, avouons-le, me réjouissent assez. Il n'en reste pas moins que je trouve son titre inutilement ambigu et ambitieux : « l'efficacité des enseignants » ne peut se réduire à ce qui est décrit ici et bien des questions restent ouvertes. Qu'en est-il de la nature des tests proposés et évalués ? Rendent-ils compte d'un véritable développement de l'enfant sur le long terme ou se contentent-ils de mesurer l'acquisition de réflexes scolaires provisoires ? La véritable efficacité d'un enseignant ne devrait-elle pas se situer ailleurs ? Est-elle même mesurable ? L'évaluation des enseignants peut-elle être réalisée par un sociologue sans la légitimité institutionnelle dont bénéficie un inspecteur ? Ce type d'évaluation de résultats n'encourage-t-il pas des comportements consuméristes des élèves et des parents ? La qualité de la relation pédagogique proposée ici comme déterminante ne se paye-t-elle pas, sur un autre plan, par un surcroît de dépendance affective à l'égard du maître ? Ce dernier a-t-il veillé suffisamment à installer des dispositifs favorisant l'autonomisation des élèves ? Etc. Intéressé par les résultats qu'on lui propose, le pédagogue n'en reste pas moins interrogatif : il se demande où

l'on veut vraiment amener l'élève et si l'on prend les bons moyens pour y arriver. Il introduit une réflexion sur les valeurs des pratiques et les fins de l'école. Il s'empare des matériaux empiriques d'une recherche sociologique, non pour en sacraliser le résultat et prescrire des solutions définitives mais pour nourrir sa propre inventivité.

Car les sciences humaines ne constatent des effets et ne mesurent des résultats qu'après coup, qu'après que l'action pédagogique ait eu lieu ; elles sont donc incapables de dire ce qui se passera si cette action est modifiée... comme elles sont incapables, à elles seules, de statuer sur les formes d'organisation sociale, scolaire ou pédagogique que nous devons promouvoir. Elles peuvent avoir, évidemment, une fonction d'alerte, nous mettre en garde et nous appeler à la vigilance par rapport à des pratiques dont elles pointent des effets pervers ou non voulus. Elles ressemblent ainsi à cette « théologie négative » qui, jadis, s'interdisait de dire ce qu'est Dieu mais cherchait obstinément à dire ce qu'il n'est pas. C'est pourquoi, en matière éducative, chaque fois que les sciences humaines prescrivent, elles prescrivent à tort ; elles sortent de leur domaine de légitimité, utilisent indûment leur statut pour avancer des propositions qui ne sont pas de leur ressort et qu'elles font ainsi échapper à une nécessaire discussion pédagogique.

C'est pourquoi, cher Alain Finkielkraut, je me revendique « pédagogue » et ne cherche nullement à me faire passer pour un « scientifique de l'éducation ». Je suis un « bricoleur », comme le dit mon maître Daniel Hameline, un bricoleur qui récupère quelques vestiges laissés tout au long de l'histoire par ceux que l'on nomme précisément « les grands pédagogues » : Comenius et Jacotot, Tolstoï et Don Bosco, Kerchensteiner et Cousinet. Aucun de ceux-là, croyez-moi, n'a jamais prétendu faire dans la science. Tous des bricoleurs, comme moi et bien des enseignants, le génie en plus évidemment. Des bricoleurs qui s'efforcent de

proposer quelques configurations nouvelles pour aider les petits d'hommes à grandir et à accéder à la liberté. Modestement, mais avec ténacité, en s'efforçant de surmonter les inévitables contradictions de l'entreprise éducative : domestiquer et affranchir, dresser et émanciper, unifier et spécifier, transmettre un patrimoine culturel universel en faisant en sorte que chacun se l'approprie singulièrement. Il n'y a pas d'autre enjeu : vous et moi sommes d'accord, au fond, sur cette nécessité. Osons le dire et confronter nos propositions sur la manière d'y parvenir. Osons débattre de pédagogie, même si la chose n'est pas à la mode. Je vous sais capable de nager à contre-courant.

Quant aux « sciences de l'éducation », elles ne méritent « ni cet excès d'honneur, ni cette indignité ». Elles ne sont pas la pédagogie, mais la pédagogie en est l'objet. Leur rôle : observer, comprendre, détecter les effets, débusquer les enjeux des pratiques pédagogiques. Je vous le répète : elles n'ont pas à dicter les décisions des maîtres ou des politiques, mais à les éclairer, à alerter les uns et les autres sur des effets prévisibles ou imprévus, à aiguïser le regard sans jamais se prendre pour la lumière. Il n'y a pas de raison, alors, avouez-le, pour que le philosophe, le pédagogue et le spécialiste des sciences de l'éducation ne fassent pas bon ménage... pour autant qu'aucun des trois ne prétende à l'hégémonie absolue.

Ceci étant clarifié une bonne fois pour toutes, on peut discuter, de manière constructive, de quelques points fondamentaux qui nous préoccupent l'un et l'autre.

Je vous sais attaché à un élément essentiel de l'école de la République : sa capacité à substituer à la sélection par l'hérédité ou l'héritage, la sélection par le mérite. Et vous avez fondamentalement raison. Faites-moi crédit, ici, de partager complètement votre conviction et débattons sereinement, trivialement, de questions de méthode.

De votre côté, vous considérez que je promeus simultanément l'égalitarisme et le différentialisme : en cherchant à « diversifier les formes d'excellence », comme on dit aujourd'hui, je laisserais entendre que tout se vaut (le bon élève en gymnastique serait l'égal du bon élève en mathématiques) . De plus, en affirmant que chacun doit « être respecté » et que les différences doivent être prises en compte sans hiérarchie de valeur, « je culpabilise l'excellence », décourage les bons élèves, écarte tout véritable effort personnel de l'institution scolaire et y installe la médiocrité. Que préconisez-vous, de votre côté, pour restaurer le mérite et l'excellence aux places qu'ils n'auraient jamais dû quitter ? J'ai quelque peine, je dois le dire, à me le représenter. Je vous ai entendu parler de remettre en vigueur les classements et la distribution des prix. J'ai cru comprendre aussi que vous préconisiez une pédagogie de « l'indifférence aux différences » (pardonnez-moi d'utiliser une formule de Pierre Bourdieu dont je sais que vous le considérez comme un des plus grands ennemis de toute véritable éducation). Selon vous, il conviendrait donc, pour le maître, de s'abstenir de toute considération personnelle à l'égard de ses élèves, de toute attention particulière à l'un ou à l'autre, et de diffuser à tous un enseignement simultané et identique. J'ai cru discerner, enfin, dans vos propos la volonté que l'on cesse d'être hypocrite, que l'on ose employer le mot « sélection » mais que l'on s'efforce d'effectuer celle-ci sur des bases claires et connues de tous : on rendrait ainsi simultanément, le pouvoir aux enseignants (qui pourraient décider seuls des passages en classes supérieures et des orientations des élèves) et la confiance aux parents (qui comprendraient les règles du jeu et se plieraient à un pouvoir légitime plutôt que de chercher à en contourner les décisions).

D'abord, je voudrais vous rassurer : il n'est pas du tout certain que vos idéaux ne soient pas à l'œuvre dans les classes françaises beaucoup plus largement que

vous ne le croyez. Mais acceptons le procès que vous faites à l'école et regardons les choses de plus près. Il s'agit de restaurer une saine émulation entre les élèves. Êtes-vous certain que, dans l'état actuel des choses, vous favoriseriez ainsi l'émergence d'une véritable élite ? Ne risquez-vous pas de stimuler des comportements purement stratégiques, chaque élève se débrouillant pour obtenir les meilleurs résultats au moindre coût ? Est-ce cela que vous voulez ? Que l'école encourage nos enfants, le plus tôt possible, à la concurrence par tous les moyens ? On connaît les effets de telles pratiques. On sait qu'elles font effectivement émerger des « élites », des « élites » qui ont appris, très tôt, dans leur famille, comment se comporter pour avoir l'assentiment de la maîtresse : ne jamais lui « répondre », lui poser les « bonnes questions », celles qu'elle attend, justement, et qui lui permettent de se mettre en valeur, bien la regarder dans les yeux, suffisamment longtemps pour ne pas paraître hypocrite, mais pas trop pour ne pas paraître insolent. Chacun sait que ces qualités ne sont pas tout à fait équitablement réparties dans le champ social.

Mais ne tombons pas dans ce sociologisme que vous dénoncez si souvent : regardons plutôt les élèves de lycée, stimulés par la perspective d'un bon classement ou de l'accès à une bonne filière. Ils s'activent dans l'établissement et vont aux cours comme on fait son marché : ils soupèsent les enseignants en termes rapport qualité/prix... quel est celui qui donne les meilleures notes et demande le moins de travail ? Ils s'affairent pendant que le professeur parle, ne captant que quelques bribes dont ils savent qu'elles peuvent être utiles à l'examen, et feuilletant, le reste du temps, ce qui - il faut bien le dire - est plus une littérature de gare qu'une littérature d'école : multiples brochures méthodologiques, résumés, mémentos, usuels dont regorgent les rayons spécialisés. Voilà, ce que produit l'émulation que vous appelez de vos vœux... Alors qu'il faudrait restaurer, au

contraire, le plaisir de la découverte intellectuelle détachée de toute rivalité stérile, qu'il faudrait promouvoir un désir de réussite qui soit compréhension des êtres et du monde, capacité à trouver un point de vue d'où s'organisent les choses, où les connaissances, tout à la fois, font sens et confèrent une place à celui qui se les approprie. Et ne me dites pas que c'est là privilège de l'adulte parvenu à cette aristocratie de l'intelligence où le détachement est enfin possible. Il suffit de regarder un enfant s'émerveiller d'une découverte scientifique, un adolescent comprendre qu'il était finalement capable de faire ce qu'il croyait hors de portée, un élève de n'importe quelle classe entendre dans un objet culturel un écho à des préoccupations dont il découvre la portée universelle ; on réalise alors que la compétition n'est un moteur de l'intelligence que pour les infirmes de l'imagination que fabrique précisément notre école.

À la compétition, vous suggérez d'ajouter « l'indifférence aux différences ». J'en comprends bien la raison. Pour vous, toute attention à la personne de l'enfant est une manière d'oublier l'élève que nous devons former et « élever », précisément, au dessus de sa condition d'enfant. En décrétant l'abolition méthodologique de la personne concrète, vous prétendez installer chez l'enfant une rationalité disponible à la raison magistrale qui s'expose. Et il y a du vrai dans ce que vous dites : rien n'est plus méprisant que cette compassion malsaine qui, sous prétexte d'aider l'autre et de le prendre en charge, l'assigne à résidence dans un psychologisme de bas étage. Mais enfin, vous ne pouvez tout de même pas penser que tous les enfants deviennent élèves par décret, qu'ils oublient tout ce qu'ils vivent à l'extérieur de l'école simplement parce que le maître fait comme si cela n'existait pas, qu'ils accèdent tous en même temps et sur injonction à la pensée rationnelle. L'école doit transformer l'enfant en élève, mais, justement, c'est à elle d'effectuer cette transformation, de la prendre en charge et de l'accompagner.

Devenir élève, pour un enfant, est une chose difficile : cela suppose de savoir lire les consignes d'un énoncé, de savoir comment s'y prendre pour apprendre une leçon, de savoir réviser une composition ou un contrôle, de savoir reprendre un devoir après une première correction pour l'améliorer. Devenir élève, cela suppose, plus fondamentalement, de comprendre le statut des savoirs que l'on rencontre : de qui et de quoi parlent-ils ? Dans quels espaces et dans quels lieux sont-ils valides ? Comment peut-on les utiliser à l'extérieur de la classe ? « Ton père a acheté une voiture 70 000 francs et il l'a revendue 50 000 francs... » De quoi s'agit-il ici ? Sur quoi faut-il ici réfléchir et travailler ? Sur les économies de tes parents ou sur la technique de la soustraction ? Autant d'évidences qui n'en sont pas pour qui arrive à l'école, autant d'apprentissages, en réalité, qui supposent la mise en place d'un suivi individualisé, d'un accompagnement du travail personnel, loin de toute inquisition psychologique, et au plus près des intelligences qui s'éveillent.

Compétition, « indifférence aux différences » : pour vous, ce sont là les bases d'une école démocratique qui peut donc, en toute bonne conscience et en pleine justice sociale, pratiquer la « sélection ». Entendons-nous bien. Je suis irrité, comme vous, par le tabou autour de ce mot. Je partage tout à fait vos vues sur le caractère insidieux de celle-ci dans un système où ses règles ne sont comprises que par une petite minorité. Mais, si j'accepte parfaitement que la sélection s'effectue au grand jour après la scolarité obligatoire, je ne peux accepter qu'elle intervienne avant, sur des savoirs fondamentaux constitutifs de la citoyenneté. Il ne peut y avoir de sélection sur l'accès à la lecture et aux compétences de bases de l'écriture et du calcul : il ne peut, en ces domaines, qu'y avoir des méthodes et des parcours différenciés, combinés avec la poursuite obstinée d'un but commun. Nous ne pouvons pas, pour des raisons éthiques et politiques, sélectionner les élèves qui auraient le droit d'accéder à la culture de base permettant de comprendre le monde

et, par là même, exclure d'autres élèves de cette culture. Le sens et l'exigence même de « l'école obligatoire » et son rapport organique avec l'état en seraient affectés.

C'est pourquoi, à ce que je suppose être vos propositions pédagogiques, j'en préfère d'autres : des classes acceptant l'hétérogénéité des élèves comme une richesse et utilisant des formes de travail multiples (travail individuel, exposé magistral, coopération, expérimentation, etc.) ; des classes ambitieuses sur les objectifs communs à atteindre et où soit mise en œuvre une aide personnalisée aidant chacun à s'appropriier les savoirs qui sont enseignés. Pour moi, c'est ainsi et ainsi seulement que l'école de la République substituera le mérite à l'hérédité des privilèges. Elle permettra aux enfants qui ne naissent pas, comme vous et moi ou notre progéniture, avec un livret scolaire déjà rempli dans leur berceau, d'avoir une chance d'accéder aux joies de la culture et, par là, par là seulement, à la mobilité sociale.

Trop d'élèves à l'école ressemblent aux visiteurs du Louvre lors de la noce de Gervaise et Coupeau dans *L'assommoir* de Zola : ils passent en courant et en criant devant les chefs d'œuvre exposés, sans comprendre que c'est d'eux qu'il s'agit sur les toiles et que chacune d'entre elles donne à voir une part de leur destin ; seuls les copistes les amusent et ils comparent avec intérêt la fidélité de la reproduction par rapport à l'original... comme ces élèves à qui échappe le sens des choses et qui, faute de comprendre ce qu'ils apprennent, cherchent à le restituer fidèlement, désespérant vite d'y parvenir un jour. Il tient à vous, à moi, à chacun des enseignants de France, que nos classes ne soient pas réduites à ces cavalcades inconscientes dont nos élèves ne sortent ni grandis, ni enrichis... mais tout juste, dans le meilleur des cas, en ayant acquis assez de mimétisme pour ne pas faire trop mauvaise figure dans la comédie scolaire.

C'est le pédagogue qui parle ici à un autre pédagogue, projet contre projet en quelque sorte. Le pédagogue qui ne s'inquiète jamais, bien au contraire, que l'autre invente et propose des méthodes plus originales, plus efficaces, plus porteuses d'avenir. Je suis convaincu que vous aurez à cœur de relever le défi. En attendant ce moment, je vous prie d'accepter, cher Alain Finkielkraut, l'expression de ma plus exigeante estime.

À Catherine Kintzler,
philosophe.

Chère Madame,

Vous avez, à mes yeux, au moins deux grands mérites : d'une part, vous avez très largement contribué à remettre à l'honneur l'œuvre de Condorcet et, à travers elle, à redéfinir une véritable laïcité scolaire. D'autre part, vous ne mâchez pas vos mots et aimez « les provocations », comme vous dites. Ça tombe bien, moi aussi. Du moment que ce sont des provocations à penser.

La laïcité d'abord. Vous ne cessez d'y insister et d'appeler à sa refondation. Vous faites là, c'est certain, œuvre de salubrité publique : on ne dira jamais assez, en effet, à quel point l'école doit se méfier de toutes les forces sociales qui cherchent à la régenter ou à la confisquer ; vous désignez « l'économie », « la tribu », « la race », « la religion », « la communauté », il faudrait ajouter « les parents » et, surtout, ceux qui, comme vous et moi, ont les moyens d'en faire un outil de promotion sociale pour leur progéniture. Je ne vous jette pas la pierre : je sais les angoisses du père et de la mère de famille, inquiets pour l'avenir de leur enfant. Je connais, pour les avoir rencontrées, leurs interrogations : va-t-il « tomber » sur les bons enseignants ? Ai-je choisi la bonne langue vivante pour mettre toutes les chances de son côté ? Ne va-t-il pas avoir, dans cette classe, trop de mauvaises fréquentations ? Cette option va-t-elle lui permettre de gagner quelques points supplémentaires ? etc. Ne me dites pas que vous-même n'avez jamais raisonné ainsi pour l'un de vos proches. Nous sommes tous pareils dès que nos enfants sont en jeu, et voilà quelques années déjà que mon collègue Robert

Ballion nous a fort bien décrits comme des « consommateurs d'école ». Tout cela est, à la fois, parfaitement naturel et fortement répréhensible.

Parfaitement naturel, car aucune société ne peut exiger de ses membres qu'ils sacrifient les intérêts des êtres qui leur sont chers. Personne ne peut me contraindre à mettre ma fille, contre son gré, dans une section de mécanique automobile d'un lycée professionnel de banlieue sous prétexte qu'étant de gauche, je dois favoriser la mobilité sociale et ne pas inféoder l'école à mes intérêts de classe. Mais ce comportement, tout « naturel » qu'il soit, est aussi - j'en suis tout à fait conscient - fort répréhensible au regard du bien commun : il fait le jeu de la ségrégation et ouvre la voie à la privatisation de l'enseignement public.

On n'a pas assez dit, en effet, à l'occasion de la crise de la Seine-Saint-Denis qui a permis d'entrevoir le délabrement de l'institution scolaire dans ce département, qu'une partie de ses « notables » (enseignants, commerçants, professions libérales) scolarise ses enfants au centre de Paris dont les lycées se vident et se disputent les meilleurs éléments des collèges de banlieue. La structure des transports urbains aidant, c'est toute la région parisienne qui connaît ce phénomène. Colonisés par les fils d'enseignants, de médecins et de journalistes, le lycée Henri IV et le lycée Louis-le-Grand n'ont plus rien de laïc. Les enfants du *Monde* et de *Télérama* y sont parfaitement chez eux ; ils partagent les mêmes rites, utilisent le même langage, fréquentent, l'été, les mêmes festivals et se comportent exactement comme les « tribus » que vous dénoncez. Il reste que nous n'avons pas les moyens de dissuader individuellement tous les parents d'agir autrement. Le voudrions-nous, nous basculerions vite dans des formes odieuses de pression, voire de totalitarisme. On imagine trop bien une société où une police spéciale serait chargée de faire la chasse à toutes les formes de privilège scolaire et d'en punir les bénéficiaires.

En revanche, on doit militer fermement - et j'espère vivement votre soutien dans ce combat - pour que soit inversée la logique qui valorise toujours ceux qui sont déjà favorisés. Je vous invite vivement, à cet égard, à lire le rapport élaboré par l'Inspection générale de l'Éducation nationale sous la responsabilité de Bernard Toulemonde et rendu public à la fin de l'année 1997. Vous y apprendrez à quel point, sous la pression sociale, « les écarts entre établissements et, à l'intérieur des établissements, entre les classes se creusent ». Vous y verrez comment cela s'effectue, souvent avec la complicité de l'administration qui, par exemple, privilégie très largement Paris, aussi bien en postes d'enseignants qu'en personnel éducatif, administratif et de service, par rapport aux académies limitrophes. Ainsi, à la rentrée 1997, un collège-lycée réputé de la capitale disposait de moyens qui lui permettaient d'ouvrir sept classes de sixième alors que les besoins recensés dans son secteur étaient de trois classes. Pendant ce temps-là, à quelques encablures, plusieurs collèges de banlieue se battaient désespérément pour un ou deux postes, voire simplement pour disposer d'un adjoint au chef d'établissement.

J'espère donc voir bientôt votre nom au bas d'une pétition qui exigerait un rééquilibrage décisif de la distribution des moyens, l'installation des options prestigieuses et des classes préparatoires aux grandes écoles dans les banlieues les plus déshéritées, la nomination des personnels les mieux formés et les plus compétents dans les zones difficiles afin de leur permettre de faire face aux défis qu'elles doivent relever et, même, de devenir plus attractives que les établissements de centre-ville. J'attends que vous militiez avec moi pour que disparaissent les filières déguisées (les classes européennes ou bilingues, par exemple) qui permettent à la tribu à laquelle nous appartenons d'utiliser le système scolaire à son seul profit. J'attends que vous appeliez solennellement, avec moi, l'enseignement privé, qui veut « prendre pleinement sa part au service public d'éducation », à

respecter les mêmes principes. Vous affirmez souvent que l'école laïque doit déplaire à tous ceux qui détiennent le pouvoir dans la société : soyez rassurée, le moyen que je vous suggère est radical et vous ne risquez pas d'échouer. On reconnaîtrait là votre refus de laisser une institution de la République dériver vers des formes plus ou moins larvées de « communautarisme ». Condorcet pourrait être fier de vous.

Et puisque vous retrouveriez ainsi l'inspiration du « père fondateur », profitez-en pour jeter à nouveau un coup d'œil sur le fameux rapport des 20 et 21 avril 1792 : vous y rencontrerez une dimension que vous sous-estimez habituellement un peu et qui est chère au sociologue Joffre Dumazedier : Condorcet concepteur de « l'instruction pendant toute la durée de la vie », suggérant que, face aux évolutions technologiques et afin de compenser les inégalités de fortune et les injustices de la formation initiale, soient organisés des cours pour les adultes dans les écoles, et allant même jusqu'à proposer que « les instituteurs donnent des conférences hebdomadaires ouvertes à tous les citoyens ». Ce lien étroit entre formation initiale et formation continue ne serait-il pas aujourd'hui une bonne formule nos lycées, favorisant un apprentissage au côté à côté entre jeunes et adultes qui ne se parlent plus guère et se méprisent parfois ? Les établissements d'enseignement professionnel, en particulier, ne gagneraient-ils pas à accueillir des publics d'âges divers, permettant ainsi aux adultes de témoigner, devant des adolescents toujours sceptiques, de l'intérêt qu'il y a à apprendre et de la volonté que cela requiert ? Les enseignants, de tous niveaux, ne retrouveraient-ils pas, tout à la fois, leur statut social et le goût de leur métier s'ils étaient amenés systématiquement à « donner des conférences hebdomadaires ouvertes à tous les citoyens » ? Je vous laisse réfléchir à ces propositions.

En attendant, je vous suggère de discuter ici l'une de vos « provocations » favorites. « Oser régler et discipliner », affirmez-vous. Contre tous les pédagogues laxistes, spécialistes de la compréhension empathique et qui n'osent ni élever la voix ni poser le moindre interdit, vous demandez clairement que l'on reconnaisse une part de dressage dans l'éducation, nécessaire à vos yeux pour que l'enfant puisse se construire comme « volonté rationnelle ». Dois-je vous avouer que cette exhortation, qui n'est pourtant pas vraiment « pédagogiquement correcte », me convainc assez ? Car, comme vous, je crois que « tout enfant doit être intégré à ce que l'humanité a d'humain, car l'humanité n'est pas un instinct ».

Je me suis amusé jadis à illustrer cela avec l'histoire de Frankenstein et de sa créature dont il ne vous a pas échappé qu'elle a été fabriquée à notre image, a bénéficié, cachée derrière un apprentis, de la meilleure instruction qui soit, mais n'a nullement été « accueillie dans le monde », selon la formule d'Hannah Arendt. Elle est ainsi condamnée à ne rien comprendre d'elle-même et des autres, à errer jusqu'aux confins du monde dans un seul but : tuer ce père qui n'en est pas un, qui lui a donné une apparence humaine sans lui offrir l'accès à l'humanité. Ce n'est pas la laideur de la créature qui l'éloigne de l'humain ; pas plus que l'étrangeté d'un être, sa race, son allure, ses apparences ou appartenances ne peuvent permettre de l'exclure du cercle des hommes. Ce qui exile à jamais quiconque de l'humanité, c'est l'absence d'un adulte exigeant qui invite à grandir pour accéder à ce qu'il incarne lui-même : la liberté que confère la maîtrise de soi, le bonheur de connaître et de comprendre, la joie d'aider un autre à venir au monde.

Pas plus que vous donc, je ne partage l'idéologie de l'enfant-roi qui, en réalité, méprise l'enfant en l'assignant à l'infantile. Pas plus que vous, je ne crois au développement spontané de l'intelligence et de la créativité, même rebaptisé « épanouissement de l'enfant » par les pédagogues jardiniers. Comme vous, je crois

que la contemplation béate des aptitudes qui s'éveillent laisse jouer massivement les inégalités. Comme vous, je me méfie du respect des volontés de l'enfant dont je sais qu'elles ne sont que caprices tant que la raison ne les a pas passés à son crible. Comme vous, je ne crois guère à une « non directivité » d'où émergeraient miraculeusement des règles d'une vie sociale que seul un environnement adulte structuré politiquement peut fonder. Rousseau lui-même, à qui l'on a fait porter injustement tous les péchés de la pédagogie, ne croyait en rien de tout cela. Rappelez-vous la leçon de l'*Émile* aux instituteurs : « Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. (...) Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il veut dire. » On ne peut mieux dire.

Il faut donc vous donner raison : « Intégrer, c'est d'abord oser régler pour libérer. » Regardons donc de près ce que vous proposez pour cela : « Un enfant de douze ans se permet de jeter un verre d'eau à la figure d'un professeur ? Il faut le blâmer au plus vite et le réprimander, sinon on s'étonnera, trois ans plus tard, de le voir devenir un casseur, c'est-à-dire s'aliéner encore davantage. » Évidemment, vous ne vous avancez pas beaucoup sur la nature exacte de la « réprimande » et l'on pourrait gloser sur la question à l'infini : suggérez-vous qu'on lui fasse une remarque bien sentie sur l'incivilité de son geste, qu'on lui tire les oreilles, qu'on l'exclue de la classe pour une heure, qu'on le mette à la porte du collège pour toujours, qu'on le place en « maison de correction » ou encore une autre formule ? Peu importe, direz-vous, du moment qu'on ose le blâme et la correction. L'essentiel est d'accéder avec l'enfant à ce que vous nommez une « discipline raisonnée ».

Pardonnez-moi de vous interrompre ici avec une célèbre comptine dont la « morale » vous paraîtra bien naïve : « Papa veut que je raisonne comme une grande personne. Moi je dis que les bonbons valent mieux que la raison. » Et si la chanson vous agace ou ne vous évoque rien, pensez à la question que pose Platon, au tout début de *La République*, avant même que le dialogue ne s'engage vraiment : « Seriez-vous de force à convaincre des gens qui ne veulent pas entendre ? » Car c'est bien là la vraie question : il n'est guère difficile de faire accepter l'importance de règles et le caractère formateur d'une sanction à un enfant ou un adolescent qui est prêt à nous écouter sereinement. Mais, avec quelqu'un tout entier emporté par sa violence intérieure, dévoué à une satisfaction immédiate à laquelle il ne peut renoncer, enfermé dans une carapace qui le rend imperméable à nos interrogations, nos critiques et nos sanctions, renforçant sa détermination à la mesure de la nôtre, la chose est moins simple.

Vous avez, sans doute, connu comme moi des situations de ce type. Elles pullulent aujourd'hui, aussi bien en famille qu'en classe : l'enfant ou l'adolescent hausse le ton dès qu'une limite est posée par l'adulte ; l'adulte entre alors dans une partie de bras de fer avec lui ; un conflit de volontés s'installe qui rend tout débat argumenté impossible, qui condamne irrémédiablement chacun des deux partenaires à s'imposer à l'autre par la force et s'achève toujours par la défaite de l'un d'entre eux. L'éducation est alors toujours perdante : soit parce que l'adulte, fatigué, peu sûr de son droit ou pris par d'autres tâches, finit par lâcher prise ; soit parce que l'enfant courbe l'échine, plie sous la menace, et se soumet sans avoir cédé, en réalité, le moindre pouce de terrain : il retourne à ses occupations en maugréant, attendant que l'adulte ait le dos tourné pour reprendre un comportement qu'il n'a jamais, en réalité, remis en question. Souvent, il en ressort même plus fort et plus déterminé encore dans la transgression.

« Oser régler » n'est donc pas simple. Et la banale exhortation à la fermeté à laquelle vous vous livrez - de manière assez évasive pour donner lieu à toutes les interprétations possibles - met les moins éclairés des adultes sur la voie d'une violence éducative dans laquelle ils placent tous leurs espoirs jusqu'à ce poser des actes irréversibles qui les conduisent, pour leur malheur et celui de leurs enfants, à des ruptures qui le sont tout autant. Vous connaissez comme moi les terribles effets sociaux de ces attitudes ; vous savez que l'appel à la sanction brutale fabrique directement, dans les couches sociales les plus marginalisées, révolte et délinquance, quand elle ne conduit pas à la haine entre les générations.

Évidemment, vous allez vous récrier : ce n'est pas à cela que vous appelez mais, bien plutôt, à la mise en œuvre d'une politique rigoureuse qui ne craigne nullement d'affirmer la valeur éducative de la répression. Mais c'est là justement le problème : comment éviter qu'une sanction ne soit prétexte à une escalade de violence, à une soumission provisoire hypocrite ou au déploiement de stratégies subtiles de contournement ?

Tentons de clarifier les choses : il est légitime qu'une société se protège par des institutions judiciaires qui garantissent sa pérennité et un traitement équitable à tous ceux qui enfreignent ses règles. Mais il est suicidaire pour elle d'encourager chacun à faire du rapport de forces une solution à ses problèmes éducatifs. Votre appel au redressement moral confond deux plans que l'éducation impose de distinguer : celui du droit sous le registre duquel doit entrer tout individu qui vit en collectivité et celui de la formation que les adultes doivent à ceux qui arrivent dans le monde pour qu'ils puissent précisément devenir des sujets de droit. L'élève, en tant qu'élève, doit être sanctionné pour ses fautes ; sinon plus aucune vie collective n'est possible. L'enfant ou l'adolescent, en tant que personne en formation, doit trouver à l'école des occasions de réfléchir à la valeur de ses actes et y forger sa

volonté ; sinon, les sanctions ne sont, pour lui, qu'incitation au développement de stratégies permettant de les éviter.

Tout établissement scolaire a ainsi un double statut : en tant qu'espace social, il régleme et sanctionne ; en tant qu'institution éducative, il agit, à travers chacune de ses activités, pour que tout élève puisse accéder à une liberté raisonnable. Il doit donc s'efforcer de lier deux exigences : d'une part, organiser son fonctionnement en s'appuyant sur un système de règles et d'interdits dont l'application doit être juste ; d'autre part, mettre en œuvre des situations qui permettent aux élèves de se constituer progressivement en sujets qui délibèrent et agissent lucidement.

Je connais d'avance votre objection. Vous affirmez que la première exigence permet, à elle seule, de réaliser les objectifs de la seconde : en appliquant rigoureusement le règlement, on favorise l'émergence de libertés éclairées. J'admets que la chose fût possible. Mais c'est parce que la liberté éclairée préexistait au règlement ou, au moins, que les élèves concernés pouvaient entendre, à travers son application, l'intelligence d'un collectif auquel ils adhéraient et dont ils partageaient les valeurs. Les choses ont changé. L'école est devenue un univers étranger à nombre d'entre eux ; elle a perdu de son crédit social et, surtout, elle scolarise des enfants incapables d'entrer de plain pied dans le discours rationnel de l'adulte. Vous pouvez le regretter. C'est ainsi. La sanction n'appelle pas aujourd'hui la réflexion elle n'est plus vécue comme appel à une liberté responsable. Les plus habiles l'évitent. Les autres se cabrent et développent des conduites déviantes.

C'est le cas, en particulier, de ces « enfants bolides » dont parle Francis Imbert dans *Médiations, institutions et loi dans la classe* : ils ne tiennent pas en place et

« démarrent au quart de tour » sans qu'on puisse les arrêter ; ce sont de véritables *bolidos*, des « javelots » tendus tout entier dans la poussée de leur propre violence. On ne peut espérer qu'ils déposent leur arme avant de s'asseoir autour de la Table ronde.

Mais il y a aussi, tout autour de nous, ces enfants du quotidien, instables et hésitants, encore dans l'espoir de pouvoir obtenir toujours satisfaction, incapables de renoncer à un désir et que notre environnement publicitaire et médiatique encourage à rester le plus longtemps possible dans l'enfance. Comment les assigner à une raison sociale ? Comment les arraisonner pour qu'ils cessent de dériver dans des groupes fusionnels et s'amarrent enfin à la Cité et à son forum, à un espace extrait des turbulences psychologiques et sociales dans lesquelles il sont trop souvent emportés ? Comment les aider à sortir du cri et à entrer dans la parole ? Dure tâche pour laquelle les pédagogues, toujours investis à la marge avec ceux que la société réputait inéducables, ont inventé depuis longtemps des solutions. Et j'ai la faiblesse de croire que leurs travaux peuvent nous être plus utiles aujourd'hui que les incantations sécuritaires ou la stigmatisation suffisante de notre démission.

Je comprends bien vous ayez à cœur de prendre le contre-pied de la compréhension compassionnelle qui se complaît à égrener le chapelet des déterminismes psychologiques et sociologiques auxquels les enfants sont soumis. Comme vous, je partage une irritation profonde à l'égard d'une vulgate idéologique qui se revendique des sciences humaines et qui rabat systématiquement l'ordre de l'humain sur celui de la nature. Quiconque prétend réduire l'homme à la résultante des forces qui s'exercent sur lui, lui ôte le pouvoir d'y résister et, quels que soient les bons sentiments qu'il invoque - le respect, l'écoute, la prise en compte de la différence - le renvoie irrémédiablement dans le registre de la nature. Vous cherchez vous, au contraire, à lui donner les moyens de se dégager de la nature et à

éveiller sa conscience. À cet égard, la sanction signifierait que toutes les excuses et les explications ne justifient pas un acte que l'on pouvait toujours, « strictement parlant », comme disait Descartes, s'empêcher de faire. La sanction serait une sorte d'assignation à la réflexion, de limite objective marquée à l'animal ou à la machine en l'homme, de butoir sur lequel pourrait émerger la pensée réflexive et la liberté raisonnable.

Mais je trouve votre position tout aussi dangereuse que celle contre laquelle elle s'élève. Certes, en récusant le mécanisme, elle semble donner une chance à l'humain. Mais en ignorant l'enfant concret existant dans des conditions déterminées, elle s'interdit de permettre l'accès à cette liberté qu'elle exalte tant. Permettez moi, pour vous en convaincre de vous raconter une histoire vraie dont j'ai été récemment le témoin. La scène pourrait se dérouler dans n'importe quel collège : José, Gérard ou Ahmed arrive en retard le matin pour la dixième fois consécutive. Refusé en cours par l'enseignant, il se rend au bureau du conseiller principal d'éducation qui manifeste quelque agacement. Le garçon se lance, alors, dans une longue tirade pour se justifier : il est le seul, chez lui, à se lever le matin depuis que son père est au chômage ; il doit, de plus, garder sa petite nièce tard le soir depuis que sa tante, qui l'élève seule, a trouvé des ménages à faire dans des bureaux voisins ; il n'est guère motivé pour arriver à l'heure alors que les enseignants, eux, se permettent d'arriver systématiquement en retard ; quant au cours de ce matin, c'est un cours de physique et il ne comprend décidément rien à cette matière... d'ailleurs le professeur lui a dit qu'il avait accumulé un retard si important qu'il ne lui serait pas possible de le rattraper. Dans ces conditions, quelle justice, demande-t-il, y aurait-il à le sanctionner pour son retard ? La logique compassionnelle dispose ici de tous les ingrédients nécessaires pour s'exercer. S'y laisser aller, c'est non seulement absoudre l'élève mais pleurer avec lui sur son sort

en stigmatisant l'attitude du professeur de physique. Comme je vous connais - ou vous suppose - vous n'y succomberiez pas le moins du monde et considéreriez cet élève comme un sujet libre en lui imputant délibérément sa faute. Bel exemple d'égalitarisme républicain ! Le voilà traité comme son camarade qui, lui, arrive à l'heure mais que sa mère réveille tous les jours à sept heures en lui apportant son petit déjeuner au lit !

Sommes-nous dans une impasse ? Contraints d'osciller entre la considération du passé de l'enfant, certes réductrice mais qu'un regard équitable sur les choses nous contraint à prendre en compte, et, par ailleurs, une négation par décret de ce passé qui, seule, pourrait lui permettre d'en contredire les pronostics ? Serai-je, pour ma part, définitivement enfermé dans la première attitude alors que vous, drapée dans la vertu philosophique, me condamneriez sans fin du haut de la seconde ? J'ai tendance à croire que les choses sont quelque peu différentes et qu'il existe une voie spécifiquement pédagogique, échappant aux caricatures théoriciennes et dont, à bien des égards, seuls les récits des pédagogues peuvent rendre compte. C'est pourquoi je vous enjoins de lire Pestalozzi et Makarenko, Korczak, Maria Montessori et Fernand Oury : vous y trouverez des histoires étonnantes d'hommes et de femmes qui, sans jamais céder d'un pouce sur l'exigence à l'égard de l'homme dans l'enfant, savent exprimer celle-ci dans un cadre et des situations où il peut y faire face.

Le pédagogue, en effet, prend les enfants comme ils sont. Non pour les y laisser mais parce que c'est la seule manière de les faire progresser. C'est cela que nous apprend Albert Thierry, prodigieux instituteur de la troisième République, dans *L'homme en proie aux enfants* : convaincu que la liberté est déjà là et ne demande qu'à s'exprimer, il découvre des enfants « en qui coule le sang de leurs pères et de leurs mères et des innombrables morts qui les ont engendrés », les pieds

dans la glaise, héritiers de toute une histoire sur laquelle il n'a pas prise. Quand il croyait n'avoir qu'à allumer une étincelle pour faire s'enflammer des consciences, il doit composer avec des influences de toutes sortes et se voit opposer moins la révolte - qu'il souhaite secrètement - que la passivité, la facilité et « le torrent des inclinations naturelles ». Mais Thierry a la sagesse de suspendre l'incantation magistrale : « Je m'interromps, effrayé de moi-même. À qui donc est-ce que je parle ?... Pour quels effets ? » Il faut entendre ce qui se passe dans ce moment d'inquiétude, comprendre comment se désamorce l'angélisme pédagogique sans, pour autant, que l'éducateur bascule dans le réalisme cynique de celui qui abandonne la valetaille à son sort et se contente de la reproduction mimétique de quelques élus.

Le pédagogue, pour tout dire, tente d'associer la modestie de celui qui « fait avec » et l'ambition de celui qui ne se résigne jamais à voir dans le futur une duplication du passé. C'est dire que, quand les autres débattent abstraitement ou oscillent entre des postures contradictoires, lui s'efforce d'imaginer des situations concrètes où des êtres concrets peuvent s'essayer à la liberté et répondre raisonnablement de leurs actes. Le pédagogue invente des contextes, accumule des ressources, construit des cadres, prépare des dispositifs... toutes activités qui, je le sais bien, ne suscite chez ses adversaires que railleries mais dans lesquelles il s'obstine, avec ses manies de bricoleur entêté, ses arrangements médiocres, à appeler un être à l'humanité.

Avec les « enfants bolides », le pédagogue s'efforce donc, dans les activités quotidiennes, de proposer des médiations et de construire des rituels. Médiations des objets matériels et culturels - l'imprimerie chez Freinet, l'ordinateur aujourd'hui, le conte en maternelle, l'expérience scientifique plus tard, le livre tout le temps - qui circulent entre les élèves et imposent eux-mêmes les règles

élémentaires de leur usage. Médiation des rituels - rituels de prise de parole, rituels dans l'organisation du travail du groupe, la gestion de l'espace et du temps - qui endiguent petit à petit les passions, contraignent de surseoir à l'impulsion et favorisent la réflexion. Lente construction de l'humain qui impose patience, vigilance et ténacité, à mille lieues de l'imposition aveugle de règles arbitraires et de l'exclusion inévitable de ceux qui refusent de s'y soumettre.

Si j'avais, Madame, à vous donner un conseil pour enrichir votre culture pédagogique, ce serait, n'en doutons pas, de relire le *Poème pédagogique* de Makarenko. Bien sûr, vous devriez relativiser certains propos tenus peu après la révolution soviétique, dans un contexte bien différent du nôtre. Mais, surtout, vous y verriez l'évolution d'un homme aux prises avec des « barbares » qu'il se propose de « civiliser ». Vous verriez comment les délinquants de la colonie sont progressivement traités comme des « sujets responsables » mais toujours « sur des actions et dans des cadres déterminés ». C'est que les colons ne sont pas des anges ; certains d'entre eux terrorisent même les habitants du village tout proche et pillent cultures et greniers aux alentours. Makarenko doit, dans un premier temps, prendre leur défense et même menacer les policiers qui suspectent ses garçons : il fait confiance aux colons, sans doute un peu trop, au point de se porter garant pour eux... Mais comment pourrait-il les faire progresser s'il leur accordait pas, à son corps défendant et toute honte bue, un peu de sursis ? Pourtant Anton Sémionovitch ne s'en tient pas là et, s'il les protège des autorités, il n'entretient nullement avec ses colons la moindre complicité. C'est même tout le contraire : il assume avec fermeté son autorité et consacre toute son énergie à organiser le travail des « détachements », groupes chargés à leur tour des différentes tâches requises par la vie collective. « Le système des détachements spéciaux avait rendu la vie de la colonie extrêmement intense et pleine d'intérêt, par l'alternance des fonctions de

travailleur et d'organisateur, de l'exercice du commandement et de la subordination, de l'action collective et individuelle » Rien d'autre que l'organisation systématique de situations à la mesure des adolescents concernés et au sein desquelles il peut solliciter leur engagement, les amener à revendiquer progressivement leurs propres actes et à en éprouver de la fierté : interpellé un sujet mais dans un contexte qu'il peut comprendre et qu'il a les moyens de maîtriser. Rien à voir avec l'appel à une liberté sensée se manifester globalement sur tout et que l'on paralyse en fait par une mise en demeure qu'elle est incapable d'assumer.

Et il faut voir comment, dans la vie sociale de la colonie, sont gérés selon ce principe les incidents et les délits. L'histoire d'Oujikov, le voleur, est à cet égard, exemplaire : Makarenko protège d'abord le « prévenu » de la vengeance de ses pairs ; il organise ensuite un procès devant « le conseil », se portant garant de son déroulement tout en gardant précieusement son droit de veto. Là s'expriment les positions antagonistes de ceux qui réclament une sanction exemplaire en supposant l'absolue liberté du voleur (« Puisqu'il a agi comme un chien, il faut lui construire une niche et lui apprendre à aboyer »), et de ceux qui appellent à l'indulgence en niant sa responsabilité (« Il a vécu parmi vous pendant plus d'un an et cependant il vole. Cela signifie que vous l'avez mal éduqué (...), que vous ne lui avez pas prêté l'attention qu'il fallait. (...) Il faut choisir de braves garçons qui doivent le prendre sous leur protection et l'aider. »). Le tribunal délibère et condamne Oujikov à un mois d'interdiction de parole et de mise en quarantaine au sein de la colonie. Makarenko décide délibérément - il en a seul le pouvoir - de faire appliquer la sentence, non sans soulever la désapprobation des autres adultes ; mais il se justifie : « Voyez-vous, cet Oujikov est détesté à la colonie. Le boycott aura pour effet en premier lieu d'introduire, pour un mois entier, une nouvelle forme, légale, de

relations. Si Oujikov endure cette quarantaine, l'estime envers lui doit s'accroître. » Mais Oujikov n'attendra pas un mois. Après une courte période où il s'enorgueillit de son isolement, il souffre visiblement de la solitude. L'attitude du condamné change alors peu à peu : « Il commença à regarder pendant des heures les enfants, à méditer et à rêver. (...) Il se rendait à l'ouvrage avec une exactitude irréprochable. » Un jour, il demande la permission de parler à Makarenko qui refuse fermement. Il prend alors la décision de s'exprimer par écrit sur la vie du camp, décidant même de ne pas répondre à ses camarades qui lui adressent la parole : « Je ne peux pas vous parler. Il faut l'autorisation du commandant. ». Le chaos de relations qui s'exaspèrent et mesurent leurs forces en permanence fait place ici à une ordonnance ritualisée. Il existe un cadre, des décisions légitimes, des règles qui interdisent et autorisent : l'adolescent est considéré comme responsable de ses actes, puni en conséquence, mais placé dans un contexte où il peut se dégager progressivement de sa propre image. La situation lui impose le sursis, la réflexion ; l'interdit l'autorise, en fait, à une prise de parole authentique. À la demande de Makarenko, une nouvelle assemblée générale de la colonie réexamine alors le cas et déclare qu'au regard de l'évolution du comportement d'Oujikov, il est possible maintenant de le déclarer « amnistié ».

Vous me pardonnerez, j'espère, la longueur de ce développement assez exotique au regard des débats éducatifs contemporains mais fort banal, au demeurant, pour quiconque s'est frotté à des situations éducatives un peu difficiles. Il n'y a rien de très extraordinaire après tout chez Makarenko ; rien de très différent de ce qui se construit autour du « conseil », assemblée régulière et ritualisée des élèves, dans la pédagogie coopérative et la pédagogie institutionnelle ; rien de fondamentalement étranger à ce qui se joue dans ce que nous nommons, malgré vos moqueries, les « situations-problèmes » ou la « pédagogie différenciée » : un sujet

articule et désarticule son histoire avec son projet ; il investit un espace qui lui est proposé et où il peut se revendiquer « auteur de lui-même » comme disait Pestalozzi ; il se reconnaît et se dépasse, assume ce qu'il est et décide de ce qu'il veut devenir, choisit, en fonction de ce qu'il sait faire, d'apprendre à faire ce qu'il ne sait pas encore faire.

Refusant aussi bien l'abstraction d'un sujet philosophique supposé exister indépendamment de toute réalité psychologique et sociale, que le psychologisme ou le sociologisme qui engluent la personne dans ses déterminations, le pédagogue organise une activité ou une institution dans lesquelles la personne peut explorer de nouveaux rôles et être en mesure d'en revendiquer délibérément la responsabilité. Il réexamine en permanence les situations où peut s'exprimer la liberté, afin que celles-ci soient à la mesure de ce que l'enfant ou l'adolescent peut et doit assumer.

Il y a là, sans doute, une banale leçon à tirer pour notre conseiller d'éducation confronté à son retardataire récidiviste : « Je peux comprendre que tu ne puisses faire abstraction des difficultés sociales et scolaires qui te collent à la peau. Mais je dois faire respecter une règle, qui est la même pour tous, afin que l'institution ne soit pas compromise et que ton acte ne soit pas banalisé. Ni toi ni tes camarades y gagneraient... Engageons maintenant ensemble ce qui te permettra de grandir : voici ce que je te propose d'apprendre à l'école ; c'est quelque chose que tu ne maîtrises pas encore mais à quoi tu peux accéder avec l'appui de tes professeurs et de tes camarades. Sache alors que, dans ce cadre, je te considérerai résolument comme un sujet libre à qui tous ses actes devront être imputés. Tu n'échapperas pas ici à ta responsabilité. » Certes, le conseiller d'éducation prend ici des risques car, précisément, tant que l'élève n'a pas fait ce qu'on exige de lui, rien ne dit qu'il sera capable de le faire. Mais il lui faut bien y aller « à l'estime », car comment faire

autrement dès lors que l'on navigue dans le registre de l'humain d'où toute certitude est à jamais bannie ?

C'est que le pédagogue, comme le dit mon ami Daniel Hameline, navigue toujours « à l'estime ». Parce qu'il doit, en permanence, estimer ce que l'autre est capable d'entendre et, pour cela, placer la barre à l'endroit qui permet d'effectuer un progrès sensible dans la relation : cela est affaire d'estimation. Parce qu'il doit, aussi, manifester cette estime de l'autre sans laquelle rien d'humain ne peut advenir : cela est affaire d'éthique. C'est de cette estime là, chère Madame, dont je vous assure ici, en prenant congé de vous et en vous remerciant de votre lecture attentive.

À Régis Debray,
philosophe et écrivain.

Cher Monsieur,

Depuis très longtemps votre nom force pour moi le respect. Chacun connaît votre courage et votre intégrité ; chacun sait que vous n'avez jamais reculé devant l'engagement et que vous n'avez jamais, non plus, abdiqué bien longtemps votre esprit critique. Vous avouez vous être trompé mais vous n'exhibez pas vos erreurs comme des médailles et l'on vous sait suffisamment malheureux de vos échecs pour vous savoir sincère. Sans indulgence avec quiconque, vous êtes aussi sans complaisance avec vous-même. C'est dire si votre point de vue m'importe au plus haut point et si je le prends au sérieux.

Je savais depuis quelque temps que les intégristes républicains tentaient de vous annexer. Je m'étonnais qu'un homme comme vous puisse partager les opinions aussi caricaturales et haineuses de ceux qui désignent les pédagogues à la vindicte publique et en font les boucs émissaires de l'effondrement de la République. J'étais convaincu que votre bonne foi ne pouvait longtemps être abusée : vous finiriez bien par découvrir que les pédagogues ne nourrissent aucune volonté délibérée de détruire la culture et de saper les fondements de l'école. J'espérais même secrètement qu'en raison de votre histoire vous finiriez par avoir pour ces éternels révoltés, toujours indignés du mal que l'on fait à l'enfance, un peu de tendresse, amusée ou irritée, un regard bienveillant, suffisamment proche pour que vos interpellations puissent les toucher, suffisamment exigeant pour qu'elles puissent les faire progresser. Pour tout vous dire, je comptais sur vous : il me

semblait que vous étiez l'un des rares à pouvoir faire entendre une parole intelligente et ferme aux pédagogues trop oublieux parfois des exigences philosophiques et politiques de l'entreprise éducative.

C'est que je connais bien mes collègues : contrairement à ce que vous pensez, je les sais attentifs au discours sur l'émancipation de l'homme par les savoirs ; aucun d'entre eux, à ma connaissance, ne ferait l'éloge de l'ignorance ou de l'obscurantisme. Je suis aussi profondément persuadé qu'ils n'ont aucune tendresse particulière pour la société marchande et qu'ils partagent votre inquiétude sur les débordements de la machine économique et ses prétentions à régenter le système scolaire. Ils ne peuvent être soupçonnés de livrer les élèves au libéralisme et au marché qui les révulsent tout autant que vous. Mais il leur arrive parfois, dans le feu de l'action ou la précipitation de la pensée, tout entraînés par leur passion pour ce qui fait grandir l'homme et leur aversion pour ce qui l'abîme, de réduire l'acte éducatif à une relation interpersonnelle. Entendez-moi bien : ce n'est pas que le pédagogue ignore la dimension politique de sa tâche, mais il l'investit souvent avec cette passion que l'écrivain en vous connaît bien, même si je sais que le philosophe s'en méfie. Dès lors il voisine l'abîme : sa volonté d'instruire se mue en désir d'être payé par la réussite de l'élève, quand ce n'est pas par son affection ; son engagement pour la promotion des exclus se fait organisation de leur revanche, quand ce n'est pas embrigadement sous sa propre bannière ; son obstination à faire apprendre l'élève s'exaspère jusqu'à circonvenir sa liberté par le déploiement de l'emprise technologique ou l'usage immodéré de la séduction.

Ainsi les pédagogues ont-ils besoin d'être rappelés à l'ordre éducatif, au sens où l'éducation est bien un ordre : un ordre universel qui incombe à l'espèce humaine et dépasse irréductiblement les sentiments de compassion, d'affection, de sollicitude ou de sympathie auxquels ni vous ni eux ne peuvent échapper. Rappel à

l'ordre d'autant plus indispensable que nul n'est ici à l'abri des dérives du relationnel. Ni Alain, du haut de son estrade du lycée Henri IV, qui enjoint trop les maîtres à se méfier de l'affectivité pour ne pas porter à croire qu'il fut lui même tenté d'en user. Ni votre professeur de philosophie de terminale, Jacques Muglioni, à qui vous ne ménagez pas les éloges et dont vous nous montrez que son application à ne point user de la moindre facilité relationnelle venait finalement en renforcement de la séduction, voire de la fascination, qu'il exerçait sur vous. Ni, *a fortiori*, aucun des enseignants et des éducateurs qui ont le souci de faire « quelque chose », comme on dit, de ceux dont personne n'a rien pu faire : la situation est trop tendue, trop chargée d'enjeux de toutes sortes, trop désespérée parfois, pour ne pas solliciter un investissement affectif qui fasse parfois oublier « l'ordre éducatif ».

Vous avez compris, cher Régis Debray, que les militants pédagogiques sont des généreux - comme vous, sans aucun doute - qui sont parfois pris - comme vous peut-être - dans les rets de leur propre générosité. Et comment leur en vouloir ? Seul celui qui n'agit pas peut échapper aux pièges de l'enthousiasme et de l'affliction, regarder le monde du point de vue de Sirius et condamner avec condescendance les errances de « l'homme en proie aux enfants ». Mais la générosité des pédagogues ne les excuse pas pour autant : c'est pourquoi ils ont tant besoin qu'on les aide à s'exhausser au dessus de la nécessaire mobilisation affective requise par une tâche de plus en plus difficile.

Je ne redirai pas ici ce que j'ai déjà expliqué longuement à mes autres correspondants : le métier n'est pas simple ; les enfants n'arrivent plus à l'école déjà éduqués ; les situations difficiles, voire paroxystiques, que les grands pédagogues de jadis choisissaient délibérément sont aujourd'hui le lot quotidien d'enseignants peu préparés à les affronter. Dans les établissements scolaires, partout l'affectivité des enseignants est à fleur de peau : inquiétude de ne pas être à

la hauteur de l'attente des parents, angoisse devant des classes auxquelles on ne sait pas quel langage tenir, peur de l'incident malheureux qui va gâcher la vie de tout le monde, anxiété toujours présente de ne pas parvenir à capter l'attention des élèves, crainte légitime de participer à l'injustice sociale. Autant de bonnes raisons on le voit tous les jours dans les établissements scolaires -pour se laisser aller à la gestion dans l'urgence et « travailler aux poings » en quelque sorte, prisonnier des contingences qui exaspèrent l'affectivité. Autant de bonnes raisons, donc, pour rappeler, avec vous, que « l'éducation est un ordre » et ne doit jamais perdre de vue son exigence fondatrice. Non que l'ordre éducatif puisse abolir les inextricables contradictions institutionnelles, psychologiques et sociales dans lesquelles l'acte d'éduquer s'incarne pour tout un chacun, mais parce que cet ordre, en son impératif même, permet de ne pas s'y laisser enfermer, de ne pas demeurer prisonnier du court terme, réduit à des arrangements contingents avec soi-même et avec les autres. L'ordre éducatif rappelle à l'universalité de la promotion de l'humain dans la multiplicité des situations scolaires. C'est là, pour vous et pour moi, un principe absolument essentiel.

C'est pourquoi vous avez raison de dénoncer les pressions qui s'exercent sur l'école. Vous avez raison de critiquer le modèle économique qui contamine l'école, même si vous ne dites pas suffisamment que c'est aussi et surtout dans les plus prestigieuses de ses classes qu'il sévit ; car c'est incontestablement l'élite sociale qui a le mieux intégré le « principe d'économie scolaire » dans sa radicale et efficace simplicité : « le moins d'efforts inutiles pour le plus d'effets utiles ». Vous avez raison de refuser que l'école singe la société en ses grimaces médiatiques les plus médiocres. Vous avez raison d'exiger des enseignants qu'ils sachent résister à la société civile et aillent délibérément à contre courant... Dans la mouvance des années 60, le chercheur américain Neil Postman avait publié un ouvrage, bien dans

l'air du temps : *Teaching as a Subversive Activity*. L'ouvrage n'avait pas été traduit en français. Près de vingt ans plus tard, le même auteur publia *Teaching as a Conserving Activity* qui fut traduit sous le titre *Enseigner, c'est résister* en 1981. Deux des plus grands pédagogues de cette fin de siècle, Daniel Hameline et Didier-Jacques Piveteau, en firent la présentation et, à cette occasion, écrivirent un vibrant « éloge de la résistance » : « Dans nos sociétés modernes technologiquement avancées, mécanisées et informatisées sous le signe de l'anonymat, l'éducation (doit être) conçue prioritairement, et pratiquée effectivement, comme l'accroissement du potentiel de riposte des personnes et des groupes aux sollicitations de leurs environnements ». On ne peut mieux dire. Et il y a de cela dix-sept ans.

Vous-même ne dites rien d'autre aujourd'hui. Dans votre « Lettre au ministre de l'Éducation » publiée dans *Le Monde* du 3 mars 1998, vous vous indignez de l'attraction pour le modèle américain, de la réduction des savoirs à des produits de consommation, de l'assimilation du professeur et de l'ingénieur, de la mise sur le marché des établissements scolaires. Et vous ajoutez. « Pour résister aux pressions associatives, parentales ou patronales, les enseignants de l'école chrétienne ont le recours de l'Évangile. C'est leur absolu. À Quel référent majuscule, à quelle valeur verticale peuvent s'adosser les enseignants de l'École publique pour se redresser et ne pas se noyer dans la résignation cynique à la loi du plus fort ? La Raison, le bon sens cartésien, L'Universel ? »

Je ne suis pas certain que votre référence à l'enseignement catholique soit bien pertinente : le recours à l'Évangile y est visiblement peu utilisé pour résister au libéralisme scolaire. Si l'on excepte quelques expériences marginales particulièrement estimables, et en dépit des projets éducatifs de congrégations comme les salésiens, le souci du plus pauvre n'est visiblement pas la préoccupation

centrale des établissements catholiques : il suffit, pour s'en convaincre d'observer le nombre d'enfants d'immigrés qui y sont scolarisés. Ici, les déclarations d'intention n'inspirent guère les pratiques mais servent plutôt à les camoufler. Vieille méthode que vous connaissez aussi bien que moi et qu'utilisent nombre d'institutions : annoncer une chose d'autant plus vigoureusement qu'on n'a pas l'intention de la faire. Il faut être alors aussi faussement naïf que Socrate pour oser poser la question fatale : « Mais pourquoi ne faites vous donc pas ce que vous dites ? » Question que les institutions ne pardonnent guère, soit qu'elles clouent son auteur au pilori des empêcheurs de tourner en rond, soit qu'elles l'exhibent dans des fonctions de pure représentation où il pourra user de son impertinence en toute tranquillité. Au sein de bien des institutions vénérables, comme de nombreuses associations militantes, le « référent majuscule » n'est tolérable que si l'on ne s'en sert pas. Qu'on exige sa mise en application sans délai et c'est la débandade, le sauve-qui-peut des réalistes de tous poils, prêts à toutes les trahisons pour sauver l'institution et le pouvoir qu'ils y exercent. Ne nous laissons donc pas impressionner par l'éclat du drapeau d'une république d'opérette ; essuyons vite la larme qui nous vient à l'œil en écoutant l'orphéon et jetons un regard dans les coulisses. Sur la scène, vous le savez bien, nous nageons en pleine médiologie : le commerce des images y est roi.

Ne craignez-vous donc pas que l'école publique, que vous dites en quête d'un absolu, ne parvienne finalement, sous votre direction, qu'à entonner un nouvel hymne, aussi vertueux que convenu, aussi consensuel qu'inutile, aux « valeurs de la République » ?

Certes, notre histoire nous a laissé un précieux héritage et vous avez raison de souligner que la référence à la Raison et à l'Universel est plus que jamais nécessaire. Dans une société tenaillée par le millénarisme et tentée par les formes

les plus douteuses de religiosité, on ne réaffirmera jamais assez le caractère émancipateur de l'examen rationnel et de la pensée critique. Quand le repli communautaire ferme les esprits et encourage le fanatisme, on ne saurait trop inviter à chercher obstinément ce qui réunit les hommes et leur permet de s'accorder à l'horizon d'une universalité possible. Il y a là des exigences fondatrices qui, seules, laissent espérer à la possibilité d'une humanité que l'on en vient parfois à croire proprement miraculeuse. Autant que vous, cher Régis Debray, je suis inquiet de l'avenir de l'homme et attaché à ces exigences. Mais je ne pense pas, pour autant, qu'il faille se crispier, en leur nom, sur ce qui les a, un temps, incarnées.

Les apôtres de la laïcité combattante ont inventé, il y a un peu plus d'un siècle, des institutions qu'ils voulaient effectivement inspirées par la Raison et l'Universel. Certains leur font volontiers le procès d'avoir instrumenté l'une et l'autre au profit de l'expansionnisme colonial de la bourgeoisie triomphante. Je crois, pour ma part, que ce procès est injuste et j'incline même à penser qu'ils étaient sincères, convaincus d'émanciper ceux et celles qu'ils arrachaient, de gré ou de force, à leurs croyances et à leurs traditions. Mais là n'est pas la question. « Le patriotisme français n'a plus d'Alsace-Lorraine à conquérir et la gauche française plus d'adversaire clérical à combattre », expliquait François Furet. Or, la Raison et l'Universel prennent toujours, pour s'incarner, des formes historiques concrètes : ce fut, au temps de « la gloire de mon père », la lutte contre la superstition, l'éradication des patois et l'inculcation du système métrique ; ce fut le certificat d'étude et la méritocratie cantonale... Ne croyez pas que je me moque. Je ne suis pas de ceux qui fustigent le passé dont ils sont issus avec le mépris condescendant de l'héritier oublieux de ses dettes. Je crois vraiment que ce temps fut nécessaire et que les meilleurs d'alors s'y dévouèrent avec une ardeur admirable. Mais je ne

crois pas que la Raison et l'Universel avaient trouvé là leur parfait accomplissement dans des expressions historiques auxquelles il faudrait rendre à jamais une nostalgique dévotion.

Vous écrivez, dans un hommage à votre maître Muglioni que « vous n'avez pas suivi son enseignement aussi bien que ses cours ». « J'ai cru, dites-vous, que la Raison pouvait s'incarner dans l'Histoire et l'Idée se faufiler dans la chair des pouvoirs et celle des partis ». Vous voyez là la source de la plupart de vos erreurs et de vos errances. Je vous trouve trop sévère avec vous-même. L'action suppose toujours plus ou moins la conviction qu'une rationalité est à l'œuvre dans les forces que l'on met en œuvre et le mouvement auquel on contribue. Le danger n'est pas là. Il est dans l'aveuglement obstiné de qui croit avoir trouvé la Raison dans sa forme historique absolue et s'imagine réaliser ainsi l'Universel une bonne fois pour toutes. Hegel est formidablement intelligent quand il nous donne à lire et comprendre l'histoire des hommes comme rationalité dialectique qui se déploie ; il devient stupide et pitoyable quand il se précipite sous les sabots du cheval de Napoléon pour rendre hommage à la « Raison incarnée » et en attendre la reconnaissance qui lui est due.

En matière scolaire, le danger, c'est de s'en tenir à des formes d'efficacité dont la cohérence institutionnelle et les qualités esthétiques fascinent, mais que l'on n'interroge plus sur leur capacité à incarner, dans des conditions nouvelles, le projet qui les inspirait. Le danger, c'est la Raison qui s'enkyste, confondant argumentation rationnelle et connivence culturelle ; c'est l'Universel qui se fige, renonçant à la quête d'universalité et succombant à la tentation d'éliminer l'étrange ou l'étranger pour vaincre sa résistance.

Je n'abandonne pas, pour ma part, l'espoir d'incarner aujourd'hui la Raison et l'Universel dans des institutions éducatives nouvelles. Je prends acte simplement de phénomènes nouveaux qui nous imposent de renouveler radicalement nos cadres de pensée : accélération vertigineuse de l'histoire, rupture entre les générations, dérive des continents scolaires et sociaux, babélisation galopante jusque dans la moindre de nos classes, présence, partout, d' « enfants bolides » et d'adolescents sans repères... radicalement incapables de s'intégrer au groupe d'élèves de terminales du lycée Janson-de-Sailly dont vous étiez, en cette bienheureuse année 1956, l'un des plus brillants éléments : « Étrange assemblée à la fois abstraite et dense, que fait une salle de classe dont on force l'attention, comme si la raison en chacun se mettait à prier en silence. Elle n'a rien d'une communauté mystique, avec mots de passe et secrets d'initiés : n'importe qui, ici, pourrait s'adjoindre au groupe, pourvu qu'il arrive à l'heure, s'assoie sans faire de bruit et daigne se rappeler les premières pages d'un manuel de géométrie d'école primaire. Personne ne songerait à mettre les pieds sur la table ni à grimper au rideau. Ni à interrompre le professeur en l'appelant par son prénom. » Je comprends votre nostalgie. Et beaucoup d'enseignants avec moi. Même si je la trouve, finalement, plus empreinte du « charme discret de la bourgeoisie » que dévolue à l'universel kantien.

Mais la nostalgie ne fait pas une politique et qui voudrait singer aujourd'hui le cours de Muglioni dans un lycée « moyen » s'épuiserait en vain. De plus, l'Universel dont il est question ici s'avérerait vite un formalisme insupportable, utilisé habilement à leur profit par quelques habitués de la « comédie scolaire », excellent outil de sélection d'une élite, inévitablement sociale, et d'exclusion de gêneurs qui n'ont pas eu la chance de trouver dans leur berceau la panoplie du métier d'élève. C'est pourquoi, cher Régis Debray, il est temps d'inventer autre chose. D'imaginer une universalité plus universelle que celle que vous honorez à

juste titre pour les progrès qu'elle nous fit faire mais à qui vous prêtez l'invraisemblable vertu de pouvoir aujourd'hui régler miraculeusement nos problèmes.

J'ai écrit « inventer » et « imaginer ». Je me doute que ces termes vous inquiètent. Vous craignez que quelques prétendus experts manipulent l'opinion et que l'on se range à leurs caprices pour flatter les plus bas instincts de la foule. En une matière aussi importante que l'éducation, c'est, à vos yeux, la recherche exigeante de la vérité qui doit faire loi. Non point un quelconque sondage ou une enquête aussi scientifique soit-elle. Les élucubrations de quelques réformateurs habiles peuvent séduire ; ce n'est nullement un critère de leur bien-fondé. Vous avez raison. Mais qui a légitimité, ici, à séparer le bon grain de l'ivraie ?

Je sais bien que vous avez publiquement regretté qu'un grand hebdomadaire ait présenté votre texte le plus marquant sur « les républicains » et « les démocrates » sous forme d'un caricatural jeu de plage. Il n'en reste pas moins vrai que votre rappel solennel et bienvenu à restaurer le pouvoir des institutions contre toutes les formes de demande sociale apparaît comme l'expression d'une méfiance profonde à l'égard du débat démocratique. Je voudrais tenter de vous convaincre que cette méfiance n'est pas fondée. Plus encore, je voudrais tenter de vous persuader que, dans une société submergée par le marché, le débat démocratique est le seul moyen de faire échapper les institutions aux aléas de ce dernier. Alors que le ciel des idéologies totalisantes - qui prétendaient expliquer le passé et prescrire l'avenir - est désespérément vide, que le jeu de l'offre et de la demande érode progressivement tous les services publics et vassalise l'état, rien ne peut être construit et imposer le respect que ce qui a été édifié lentement, contradictoirement, dans un débat démocratique sans cesse en quête exigeante de ses propres règles.

Dans nos sociétés post-totalitaires, la démocratie est le vrai rempart contre le triomphe de l'opinion.

Or, je crois que vous voyez dans la démocratie, le triomphe du *laos* plutôt que l'émergence progressive du *demos*. La distinction est vieille comme notre civilisation, et fragile comme elle. Au *laos* les caractéristiques de la « foule », impétueuse et incontrôlable, aux prises avec ses passions et manipulée par les rhéteurs habiles ; au *laos*, aussi, la force du « petit peuple », modeste, besogneux, soucieux de son intérêt mais solidaire. Le *laos* est le monde des « laïcs » auxquels s'opposent toujours les « clercs » dont l'autorité renvoie à une autorité supérieure. Car le clerc ne peut jamais, évidemment, trouver sa légitimité dans la reconnaissance des laïcs. Le clerc tient son pouvoir d'ailleurs : de Dieu, du Parti, de la Vérité, de la Raison. C'est ce qui lui permet de guider les laïcs, de les faire passer de l'état de foule à l'état de peuple, de transformer ses réactions spontanées en solidarité réfléchie, d'organiser les cérémonies qui mettent en scène cette transmutation. Le dominicain pourchassant les cathares, le cadre du Parti organisant les procès de Moscou, mais aussi les grands émancipateurs de la République, démentant sans cesse par le messianisme mystique dont ils font preuve l'invocation de la raison qu'ils veulent promouvoir, sont des clercs. Quelques uns de vos amis philosophes sont aujourd'hui des clercs. De petits clercs, certes, à l'ambition souvent limitée au cercle de quelques périodiques, mais des clercs tout de même. Ils n'ont à se justifier devant personne de ce qu'ils disent et font au nom de la Raison qu'ils incarnent. Comme tous les clercs, ils se pensent investis d'une mission à l'égard du peuple : l'émanciper de gré ou de force. Car c'est là ce qui fait le clerc : il se donne des devoirs et, en ce sens, il doit beaucoup au peuple. Mais le clerc, en revanche, n'a aucune dette à l'égard du peuple et, en ce sens, il ne lui doit rien.

M'en voudrez-vous si je vous soupçonne de nourrir quelque nostalgie pour le *laos* et d'espérer en un monde qui rendrait aux clercs toute leur place ? M'en voudrez-vous si je soupçonne votre République d'être un peu d'Ancien Régime ?

Claude Lefort me convainc assez, je dois dire, quand il explique que « le trait révolutionnaire et sans précédent de la démocratie est que le lieu du pouvoir devient un *lieu vide* ». L'Ancien Régime était fondé sur l'idée que les gouvernants - ou le gouvernant - pouvaient « s'incorporer » en quelque sorte le pouvoir. L'organisation de la cléricature trouvait ainsi sa légitimité dans une fusion du politique, du religieux et du personnel. La démocratie, elle, interdit aux gouvernants cette « incorporation », elle institutionnalise le conflit : « La légitimité du débat sur le légitime et l'illégitime suppose que nul n'occupe la place du grand juge », explique encore Claude Lefort. Rien d'étonnant alors que la démocratie ne se méfie jamais assez des clercs. Ni qu'elle les place toujours en situation de protester toujours de leur bonne foi, à la marge, et en cherchant désespérément une autorité qui les légitime à nouveau. Mais, fort heureusement, cher Régis Debray, vous échappez à ce travers. Vous avez assez de modestie et de talent conjugués pour ne pas avoir besoin d'une ordination. Vous ignorez toute forme de suffisance ; cela vous met à l'abri de la tentation du clerc.

Pourtant, je vous sens résistant à l'égard du *demos*. Vous semblez même ne pas y croire vraiment. Serions-nous condamnés au *laos* et à un fossé irréductible entre la populace et les clercs que seuls ces derniers pourraient mener jusque vers les rives de la conscience réfléchie ? Je ne peux vous imaginer sur cette position. Certes, je sais bien qu'un regard derrière nous et autour de nous ne nous encourage guère à croire aux vertus du *demos* : on ne voit nulle part le peuple assemblé délibérant lucidement du bien commun, résistant obstinément aux passions et aux rhéteurs. Shakespeare, encore et toujours : « La vie est une ombre qui passe, (...)...

une histoire racontée par un idiot, pleine de bruit et de fureur. » Voilà qui invite à la prudence envers les utopies démocratiques et renverrait plutôt le sage, refusant la cléricature, vers la cabane de l'ermite. Et pourtant, je ne peux me résigner à cette fuite. Le *demos* n'est certes pas un donné et rien ne prouve même qu'il puisse exister. Mais il est une exigence nécessaire. Sans espérance du *demos*, autant abandonner la modernité au bruit et à la fureur et se retirer sur la montagne... Et peut-être faut-il alors, pour tenter d'incarner cette espérance se retourner vers la pédagogie et les pédagogues.

Excusez-moi de cette chute aussi stylistiquement médiocre que grossièrement calculée. C'est que je ne trouve pas d'autre nom pour désigner ceux et celles qui se donnent pour tâche, non de dévoiler la vérité, mais d'aider les hommes à la trouver, sans supposer, pour autant, qu'elle existe déjà. L'étymologie, ici, peut tromper : le pédagogue, « celui qui conduit ». Peut-on conduire si l'on ignore la destination ? C'est le défi auquel nous sommes affrontés. C'est la tâche que, depuis toujours, les pédagogues ont assumé dans l'histoire et, particulièrement, dans ses moments les plus difficiles. Aux grandes césures de l'espérance, quand la ligne d'horizon se brise, ils portent le souci - entendez ce terme au sens le plus fort, avec tout le poids d'une inquiétude incarnée - d'accompagner les hommes dans la construction de leurs références communes et de leur espace politique : c'est Épictète, écrivant un « manuel » d'éducation à la volonté qui demeurera une référence possible dans la transition chaotique entre la « cité antique » et la « cité de Dieu ». Ce sont Rabelais et Montaigne, rappelant l'impératif d'une réflexion sur les finalités de l'éducation dès lors que les dogmes du Moyen-âge n'assuraient plus la stabilité du monde. C'est Comenius, considérant l'accroissement fabuleux des savoirs au XVIIe siècle et cherchant comment on pourrait ne pas s'y perdre. C'est Dewey, face à la révolution industrielle, s'interrogeant sur les conditions d'un rapport aux activités

et aux objets qui permette l'émergence d'une liberté. Et tant d'autres qui posent toujours la même question : comment permettre aux hommes d'inventer leur destin en échappant aussi bien à l'emprise de leurs émotions qu'à l'assujettissement à toute forme de cléricature ?

Le pédagogue est donc au cœur de la construction du *demos*. Modestement, obstinément, il cherche les conditions pour que chacun accède à la parole et que tous puissent, sinon s'entendre, du moins s'écouter. Il entretient ainsi un rapport privilégié avec ce que certains d'entre eux nomment « la construction de la loi » : refus de la violence et de la séduction comme solution des conflits entre les hommes, élaboration et intériorisation progressive des règles nécessaires à la vie sociale, anticipation des conséquences de ses faits et gestes, détour par la culture pour éclairer les situations présentes et en comprendre les enjeux. Je reconnais volontiers qu'à ce titre, le pédagogue ne peut prétendre transmettre une « vérité » ; il demeure néanmoins l'un de ceux qui peut aider les hommes à trouver les moyens de la construire. Sa responsabilité est de former les petits d'hommes à devenir ce que je n'ose plus aujourd'hui nommer - tant le mot est devenu passe-partout - des « citoyens ».

Autant dire que nous pouvons nous retrouver côte à côte. Car le pédagogue a besoin du philosophe. Et ils ne sont pas de trop, l'un et l'autre, pour tenter de faire exister le *demos*.

Le pédagogue, par tradition et par formation, est soucieux des conditions du débat ; il imagine sans cesse des dispositifs pour permettre à chacun de s'exprimer, de confronter son point de vue avec celui d'autrui ; il exerce une vigilance de tous les instants pour éviter les jeux de pouvoir, d'influence ou de pression qui circonviennent la liberté des interlocuteurs en présence ; il est attentif aux

médiations qui permettent de faire baisser la pression affective quand celle-ci devient trop forte : c'est son métier. Par ailleurs, il est irrité par toute forme d'argument d'autorité ; il est inquiet que l'on abîme les personnes ou que l'on décourage quiconque de penser par lui-même ; il demande que l'on considère toujours des individus concrets et non des sujets abstraits : c'est sa vocation même.

Le philosophe, par tradition et par formation, est soucieux de la clarté argumentaire ; il exige sans cesse que l'on précise les concepts et que l'on écarte toute imprécision ; il exerce une vigilance de tous les instants pour que la recherche de la vérité ne soit pas parasitée par les phénomènes relationnels ; il est attentif aux références qui permettent de décontextualiser une discussion, de la mettre en perspective et d'en éclairer les enjeux : c'est son métier. Par ailleurs, il est irrité par toute affirmation personnelle qui ne prend pas le temps de s'inscrire dans une histoire ; il est inquiet que des considérations compassionnelles prennent le pas sur l'examen critique de la pensée d'autrui ; il demande toujours que l'on voit, derrière les individus concrets, des sujets rationnels capables d'accéder à l'universel abstrait : c'est sa vocation même.

Je fais l'hypothèse que ce n'est que par l'alliance du pédagogue et du philosophe que l'on pourra faire exister le *demos*. Pour autant que chacun, quel qu'il soit, puisse être, tout à la fois, pédagogue et philosophe et que la tension entre ces deux fonctions s'inscrive au quotidien dans les débats publics. Je fais l'hypothèse que, si de tels débats peuvent avoir lieu, alors il sera possible de fonder des institutions sur autre chose que l'opacité de leur fonctionnement, l'emprise des habitudes, la nostalgie du passé ou la loi du plus fort. Je sais, pour l'avoir tenté de temps en temps, que la chose n'est pas impossible. Elle est difficile. La route sera longue pour dégager progressivement les fondements d'institutions aussi importantes que l'Éducation nationale. Mais, il y a des institutions partout, à tous

les niveaux des organisations humaines, dès lors que l'on tente de s'accorder sur des dispositifs qui s'adosent à des valeurs reconnues. Il n'y a pas d'autre choix : les institutions restent nos seuls remparts contre la violence des passions trop vite enrôlées dans d'imprévisibles fanatismes ou instrumentalisées dans un marché sans scrupules.

Vous savez comme moi qu'il n'est ni possible ni souhaitable de tenter d'éradiquer les passions. L'entreprise se payerait inévitablement d'un redoublement de la violence dont ces passions sont porteuses. Tout au plus peut-on espérer en réguler la circulation dans des espaces organisés autour de ce vous nommez un « référent majuscule ». En sachant que les référents majuscules ne vivent que par l'attention aux dispositifs minuscules : « le moindre geste », comme disait Deligny, la gestion de l'espace et du temps, la circulation de l'information, les rituels et les cadres qui autorisent à oser une parole nouvelle sans céder à l'intimidation du passé ou à la crainte du futur, les procédures minutieusement agencées et respectées par tous. Si j'osais, je vous renverrai volontiers ici aux travaux sur le fonctionnement des groupes auxquels j'ai consacré de nombreuses années de mon existence. Mais ce n'est sans doute pas nécessaire tant je sais que vous conviendrez avec moi que c'est bien dans l'inévitable médiocrité des arrangements institutionnels que les référents majuscules peuvent voir le jour. À condition, évidemment, que ces référents ne soient pas réduits à ces seuls arrangements et que l'on puisse nommer les valeurs auxquelles il s'adosse.

La verticalité que, pour ma part, j'appelle de mes vœux est celle que construisent lentement les hommes en confrontant leurs inévitables divergences pour tenter de dégager des principes qui les dépassent. Élaboration complexe et conflictuelle, jamais achevée et qui suppose bien, à l'horizon, l'espérance d'une universalité. Une universalité dont personne ne soit propriétaire ou représentant

exclusif, une universalité dont nous sommes contraints à réinventer sans cesse les modalités historiques, affrontés désormais et pour longtemps à « l'insoutenable légèreté de l'être ».

C'est pour nous avoir rappelé cette exigence et aidé dans ce travail que je vous suis infiniment reconnaissant, cher Régis Debray, ainsi que pour tous les bonheurs de lecture que vous m'avez procurés. En attendant les prochains, je vous prie de bien vouloir accepter l'expression de toute ma gratitude pour votre contribution à un salutaire débat.

À Monique Vuillat,
Secrétaire générale du Syndicat national des enseignants du second degré
(SNES - FSU).

Chère collègue,

J'ai longtemps hésité à vous écrire. J'avais, en effet, des difficultés à trouver le registre sur lequel vous parler. Je ne pouvais pas m'adresser à vous comme à mes autres interlocuteurs, en plaçant le débat sur le simple plan de la confrontation des convictions réciproques ; c'eût été faire fi de votre statut particulier, leader du syndicat d'enseignants majoritaire dans l'enseignement secondaire, le SNES. Mais je ne voulais pas, non plus, m'adresser, à travers vous, à tous vos adhérents et, encore moins, à l'ensemble du monde syndical de l'Éducation nationale.

Car l'opinion publique va trop vite en besogne quand elle stigmatise « les syndicats » qu'elle rend indistinctement responsables de tous les défauts de la « grande maison ». Sur ce plan là je ne la suivrai pas. C'est qu'entre les syndicats d'abord, et au sein de chacun d'eux ensuite, les contradictions sont vives. Vous savez que je n'appartiens pas au vôtre ; j'y ai néanmoins de grands amis et des collègues très proches que je tiens pour des praticiens remarquables et des militants exemplaires. Vous savez comme moi, aussi, que l'appartenance syndicale et le vote professionnel obéissent à une logique identitaire - la solidarité avec un corps et l'adhésion à ceux qui sont sensés le défendre le mieux - qui ne s'accompagne pas toujours d'un alignement sur les positions de la fédération à laquelle on apporte officiellement son soutien. Et *vice versa*, bien sûr : des professeurs qui ne partagent pas vos idéaux se retrouvent à vos côtés quand leurs conditions de travail se font trop difficiles, qu'ils se sentent victimes d'une injustice et imaginent que c'est vous

qui les défendrez le mieux. Ou encore, tout simplement, parce que votre discours traduit opportunément leur sentiment à l'égard de l'Éducation nationale et de son ministre. Ne comptez donc pas sur moi pour pratiquer l'amalgame et participer au grand concert national sur le « blocage syndical ». Si je vous écris à vous, c'est tout simplement parce que vous participez actuellement à la direction nationale du SNES et que c'est à cette direction que je veux m'adresser.

Tentons de clarifier les choses : vous demandez plus de moyens pour l'Éducation nationale que vous considérez comme un enjeu essentiel pour notre temps. Moi aussi. Vous souhaitez des établissements scolaires rénovés, de meilleurs équipements sportifs, documentaires et informatiques. Moi aussi. Vous voulez que, partout en France, l'on soit attentif aux plus défavorisés pour briser le cercle vicieux de la misère sociale et du chômage. Moi aussi. Vous exigez des programmes scolaires qui fassent sens pour les élèves et les mobilisent vraiment sur des enjeux culturels forts. Moi aussi. Vous rejetez les effectifs pléthoriques de certaines classes qui ne permettent ni l'apprentissage de la parole, ni le suivi individualisé des élèves. Moi aussi. Vous refusez que l'école soit vassalisée par les pouvoirs locaux et exigez la garantie de l'état sur votre statut et l'exercice de votre métier. Moi aussi.

De plus, je reconnais bien volontiers qu'à côté des déclarations rapides et un peu démagogiques, vous avez fait, à la suite de mon rapport sur les lycées, d'intéressantes et constructives propositions sur la classe de seconde, la mise en place de « travaux interdisciplinaires encadrés », la diversification des méthodes d'enseignement au sein de la classe ou la conception des programmes. Sur un nombre significatif de ces questions, vos positions ont évolué au cours de ces derniers mois, comme les miennes à la lecture de vos analyses. Voilà qui renforce ma confiance dans les vertus du débat démocratique : quoi que vous en disiez par

ailleurs, le dialogue s'est avéré fructueux et, même si nous restons en désaccord, l'école, dans cette affaire, a déjà gagné. Voilà qui devrait vous rassurer.

Et bien, non. Vous n'êtes pas rassurée du tout : vous écrivez même que je suis l'artisan de réformes conçues « par un choix élitiste et pour des raisons budgétaires », que mes projets sont marqués « du sceau de la médiocrité pour les élèves » et que je « représente une menace pour la justice sociale ».

Parlons budget tout d'abord. Je ne peux vous reprocher de vouloir davantage pour l'école. Vous faites là votre métier de syndicat. Je suppose même que, dans les arbitrages budgétaires nécessairement tendus entre les différents ministères, la pression que vous exercez peut être utile au ministre lui-même. Qui peut imaginer, en effet, que le ministre de l'Éducation nationale veuille moins pour l'institution dont il a la charge ? Mais le ministre de l'Éducation nationale n'est pas seul et le gouvernement dont il fait partie doit arbitrer en permanence entre les agriculteurs bretons, les routiers, la sécurité sociale, les investissements culturels et mille autres choses que vous connaissez mieux que moi. Pardon de rappeler de telles banalités, à vous qui savez mieux que quiconque que l'intérêt général ne permet pas de satisfaire toutes les demandes sectorielles. Je ne vous demande d'ailleurs pas de renoncer à vos exigences en matière de moyens mais simplement de dire où vous allez les prendre. Faites plancher vos experts et demandez-leur de simuler la réalisation de vos projets, chiffrez-les et faites des propositions claires : dites d'où viendra l'argent, s'il convient d'augmenter les impôts et lesquels, de supprimer des financements et à qui, de redéployer autrement les ressources disponibles. Ne laissez pas entendre que vous vous trouvez en face d'un véritable complot où quelques irresponsables associés à des politiciens sans scrupules rançonnent l'école pour le plus grand mal de nos enfants.

Vous nous reprochez d'avoir travaillé, pour la préparation des propositions pour les lycées, « à moyens constants ». Je ne crois que nous l'ayons dit ainsi formellement ; cela eut été prétentieux de la part d'un comité d'organisation qui ne disposait ni des ressources techniques ni du temps nécessaires pour effectuer de difficiles calculs. Nous avons simplement affirmé que la réorganisation de la scolarité proposée pour les élèves était « cohérente techniquement » avec ce que nous suggérions pour le service des enseignants. Autrement dit, que les unes et les autres étaient globalement compatibles dans le cadre budgétaire actuel. Mais nous ne pouvions aller plus loin. Notre mission ne pouvait se substituer ni aux experts de l'administration, ni, *a fortiori*, à la représentation nationale, seule habilitée à trancher en dernier ressort sur les équilibres budgétaires. Ce n'est nullement scandaleux.

Certes, il y a plus grave : je reconnais, pour ma part, avoir écrit depuis longtemps qu'à moyens constants, toutes les pratiques pédagogiques ne se valaient pas. Il y a des classes chargées dans des zones difficiles où un remarquable travail s'effectue, alors que, dans d'autres, plus favorisées à tous points de vue, la médiocrité règne. C'est que cette médiocrité que vous dénoncez si justement n'est pas entièrement liée aux conditions matérielles de l'exercice du métier. Certes, ces dernières jouent et, parfois même, font obstacle à tout travail de qualité. Mais il existe des situations exactement identiques, tant au plan des moyens que de l'environnement matériel, économique et social, et qui divergent par ailleurs très nettement dans les méthodes utilisées et les résultats obtenus. Mes collègues de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation à Dijon, que vous connaissez bien, ont observé ce phénomène depuis longtemps et les sociologues le nomment « l'effet maître » : c'est le poids spécifique de la qualité de l'enseignant dans la réussite des élèves. Faut-il le cacher sous prétexte que l'on démobiliserait alors les

militants syndicaux et que cela pourrait servir d'alibi à une politique de pénurie ? Je ne le crois pas. Il existe une tradition syndicale française qui a longtemps porté le souci et l'exigence du travail bien fait. C'était la condition pour se faire entendre par ailleurs et même, comme on le dit encore dans quelques ateliers, pour « faire de la perruque » : l'ouvrier mettait un point d'honneur à rendre un travail impeccable, moyennant quoi le patron fermait les yeux sur de petits profits parallèles. Une exigence dont devrait s'inspirer, pour le moins, les enseignants qui donnent des leçons particulières. Une exigence qui est, quels que soient les moyens qui peuvent être obtenus, un outil essentiel de lutte contre toutes les formes de médiocrité. Plus encore, une condition de crédibilité du combat syndical.

Nous en arrivons à l'essentiel : plus que par l'accusation d' « élitisme pour des raisons budgétaires », plus que par le soupçon de « médiocrité », j'ai été touché par vos attaques sur la justice sociale. Sans doute ai-je tort d'être affecté ainsi. Mais c'est que, précisément, la justice sociale dans l'accès aux savoirs est, pour moi, une priorité absolue. Comme elle l'était pour Louis Legrand, en 1982, lors de la remise de son rapport sur les collègues. Souvenez-vous ce que vous en aviez dit alors : scepticisme sur la pédagogie différenciée, refus du tutorat individualisé pour suivre les élèves, méfiance à l'égard de toute forme d'interdisciplinarité, et, surtout, opposition résolue à toute transformation du service des enseignants qui aurait entraîné un allongement du temps de présence dans l'établissement. Vous exigiez déjà, à l'époque, une réduction de l'horaire des professeurs de dix-huit à quinze heures d'enseignement hebdomadaire, à l'exception de toute concertation qui devait, selon vous, relever de la seule initiative des intéressés. Avouez que l'histoire - et, particulièrement, en matière éducative - bégaie terriblement : aujourd'hui, vous invoquez la pédagogie différenciée que vous condamnerez jadis pour refuser à nouveau... toute évolution du service enseignant.

Voilà donc le vrai verrou. Tentons de comprendre ce qui se joue ici. Le rapport sur les lycées que j'ai proposé en mai 1998, comme le rapport sur les collèges présenté par Louis Legrand en 1982 et comme la plupart des textes rédigés entre ces deux dates, prend acte d'un phénomène : la France a su démocratiser l'accès aux études, elle n'a pas su démocratiser la réussite dans les études. Les élèves demeurent à l'école plus longtemps qu'il y a vingt ou trente ans, ils en sortent souvent mieux qualifiés (celui qui avait un CAP obtient aujourd'hui un BEP), mais le système de raffinerie fonctionne toujours de la même manière, reproduisant inéluctablement les inégalités sociales. Les effets de ce phénomène sont très graves : les familles, qui ont placé leur espoir dans l'école de la République, dont elles ont cru qu'elle était capable de promouvoir une véritable mobilité sociale, constatent avec amertume qu'elles ont été trompées. La confiance dans l'institution scolaire s'effondre et, avec elle, la confiance dans un état républicain qui ne parvient pas à tenir ses promesses. Les tentations extrémistes guettent certains pendant que d'autres se réfugient dans des formes régressives de satisfaction. On ne peut se résigner à un tel état de fait. Prenons acte de ce que confirment toutes les études - l'importance de l'environnement et de la logistique familiale en matière de réussite scolaire - et proposons à l'école d'intégrer dans ses missions une aide individualisée capable de corriger l'inégalité des appuis sociaux.

Tel était le sens de la proposition de Louis Legrand, associant des itinéraires différenciés adaptés aux besoins des élèves et du tutorat pour donner à tous les moyens d'atteindre les objectifs communs de fin de collège. C'est aussi la perspective de ce que nous avons proposé en 1998 : « Dans le cadre de sa présence au lycée, le lycéen doit pouvoir trouver toutes les aides nécessaires à la réalisation du travail exigé de lui au lycée comme à la maison. » Et c'est ce que nous avons développé en suggérant une série de mesures : l'extension des travaux dirigés dans

toutes les disciplines ; l'ouverture et l'encadrement des équipements documentaires, sportifs, informatiques en dehors des heures et journées de cours ; la mise en place de « permanences d'aide individualisée » animées par des professeurs et auxquelles tout élève doit pouvoir avoir recours, soit en cas d'incompréhension d'une notion ou d'une consigne, soit pour avoir un avis sur un travail et pouvoir l'améliorer avant de le rendre, soit encore pour bénéficier d'un conseil de lecture... Toutes formes de recours aujourd'hui très largement répandues à l'extérieur de l'école mais réservées aux élèves dont la famille peut assumer cette tâche ou payer officines et répétiteurs pour la suppléer.

Seulement voilà : pour que tout ceci puisse être mis en place, le service des enseignants doit évoluer et comporter, outre les cours proprement dit, des activités pédagogiques d'accompagnement du travail personnel des élèves. Nous avons donc proposé que ce service soit réduit à quinze heures hebdomadaires augmentées de quatre heures d'activités avec les élèves dans l'établissement. Quinze plus quatre égale dix-neuf, alors que le service statutaire des titulaires du CAPES est aujourd'hui de dix-huit heures.

Si nous voulons avancer, il faut révéler ici notre petite cuisine interne : une des règles de l'Éducation nationale que les syndicats semblent avoir acceptée depuis longtemps est qu'une heure de cours, dans l'enseignement secondaire, équivaut à deux heures de travail. En enlevant trois heures de cours, il aurait donc fallu ajouter, en toute logique, six heures de travail. Nous ne l'avons pas proposé : cela aurait été excessif, laissant supposer que les activités d'accompagnement ne comportent aucune préparation ni concertation. À l'inverse, nous aurions pu nous contenter d'ajouter trois heures d'activités pédagogiques aux quinze heures de cours : mais cela aurait été démagogique et méprisant, laissant supposer que les cours ne requièrent pas plus de préparation qu'une permanence d'aide et de soutien.

Notre proposition se tient raisonnablement à distance de ces deux positions. Elle est discutable. Ses modalités d'application doivent faire l'objet de concertation. Mais elle n'est nullement scandaleuse.

J'ai sous les yeux la couverture de la revue de votre syndicat, *L'U.S.* n°463, sortie dans les jours qui ont suivi la présentation de notre rapport : une photo noir et blanc y présente le visage d'un élève au travail, penché sur un cahier ; ce visage est tendu, les yeux sont plissés, l'élève se ronge les ongles ou se mordille les doigts, l'autre main est crispée sur un stylo ; il est inquiet et réfléchit avec un évident souci de bien faire. En réserve blanche, sur la photo, un titre : « Lycée : moins d'enseignement pour les élèves, plus de travail pour les profs... ». Je me doute que vous n'avez choisi vous-même ni le titre, ni la photo, mais avouez que tout cela est bien révélateur. Il aurait suffi de forcer à peine le trait, de modifier légèrement l'angle de prise de vue, de faire apparaître l'élève plus solitaire encore et de laisser entrevoir un enseignant assis au loin sur une estrade, pour que tout se renverse : l'inquiétude de l'élève transformée en désarroi, laissant supposer un abandon devant un travail trop difficile pour lui et n'osant appeler à l'aide un enseignant délibérément absent. Le titre aurait pu rester inchangé ou, par souci de fidélité à nos propositions, être légèrement modifié : « Lycée : moins de cours pour les élèves, plus de travail pour les profs... » La couverture, vous l'imaginez, aurait pu alors être celle d'une revue de parents d'élèves exigeant un meilleur encadrement pédagogique des lycéens, ou même celle d'un magazine ultra-libéral, stigmatisant une profession bénéficiant d'avantages inconsidérés et qu'il conviendrait de remettre enfin au travail. Ma conviction, d'ailleurs, est qu'un tel magazine avec un tel titre ne devrait pas tarder à paraître - si ce n'est déjà fait - et que vous aurez très largement contribué à l'inspirer.

Ne voyez-vous pas, en effet, que votre attitude clientéliste sur les horaires de travail des enseignants contribue très largement à dévaloriser dans l'opinion publique l'image d'une profession que vous prétendez défendre ? S'il s'agissait de se révolter contre des exigences démesurées portant gravement atteinte aux droits acquis et imposant des charges disproportionnées avec celles du reste de la population active, l'opinion serait indulgente et même compréhensive. Mais réagir avec une telle virulence en face d'une proposition si mesurée, et en sachant que le service annuel des enseignants ne dépasse pas, examens compris, trente-quatre à trente-huit semaines, voilà qui dessert l'Éducation nationale tout entière. La population sait bien que le métier d'enseignant est difficile et éprouvant ; elle est beaucoup moins revancharde à notre égard qu'on ne le dit parfois et ne souhaite nullement nous faire payer notre sécurité de l'emploi par un accroissement massif de nos contraintes professionnelles. Mais la nation est aussi attentive à la qualité de la formation de ses enfants et ne pourra comprendre, à terme, que des aménagements acceptables, susceptibles d'améliorer celle-ci, soient systématiquement rejetés.

Plus encore, ma conviction est que beaucoup de professeurs, même irrités par des propos maladroits ou des mesures qu'ils comprennent mal, sont en quête d'un statut et d'une définition claire de leur mission : ils retrouveraient ainsi une dignité perdue. Je suis sûr, en effet, qu'ils souffrent de participer à la reproduction scolaire des inégalités sociales et pourraient s'investir, beaucoup plus encore qu'aujourd'hui, dans une véritable lutte au quotidien contre l'injustice. L'application de nos propositions leur permettrait, en réalité, de retrouver une véritable place dans des établissements où, mal à l'aise, ils ne font, le plus souvent, que passer. L'aide aux élèves, assumée en équipe, créerait une atmosphère de travail au sein du lycée qui y fixerait les lycéens bien au delà des cours. L'attention

aux personnes, la disponibilité à ceux et celles qui cherchent un interlocuteur pour obtenir un conseil ponctuel ou une aide sur la durée, favoriseraient un climat de confiance dont les effets se répercuteraient inévitablement sur l'ensemble des activités scolaires.

Je vois d'ici l'objection ; c'est un classique du genre utilisé toujours quand on est à court d'argument et qu'on ne veut pas bouger d'un pouce : « En créant des structures spécifiques pour l'aide et l'accompagnement des élèves, on décharge les personnels d'un souci qu'ils doivent avoir en permanence ; on renforce même le caractère magistral et anonyme des enseignements, sous le prétexte qu'il existe, à côté, des occasions spécifiques de suivi personnalisé. L'innovation fait ici le lit de la réaction. » Certes, vous ne tenez ce discours que *mezza voce*, craignant sans doute que vos sympathisants y voient la moindre suspicion sur leurs pratiques. Mais je vous sais capable de l'investir complètement si le besoin s'en faisait sentir. C'est de bonne guerre. J'ai voulu vous doubler à gauche, vous chercher à me doubler sur le registre pédagogique.

Mais je connais la chanson et l'ai chanté plus souvent qu'à mon tour : quand j'ai souligné, par exemple, que la création d'un corps de documentalistes ne devait pas dédouaner les autres enseignants du souci documentaire. Quand j'ai affirmé que les conseillers principaux d'éducation, s'ils devaient assumer des responsabilités spécifiques en matière de vie scolaire, ne pouvaient gérer à eux seuls tous les élèves qui perturbent des cours dont le fonctionnement resterait à jamais inchangé. J'ai souvent insisté aussi sur le danger qu'il y aurait, pour des professeurs, de « récupérer au relationnel » les échecs de leur pratique d'enseignement : il ne s'agit pas, à l'école, d'avoir de bonnes relations « même avec les cancre », il s'agit d'aider ces derniers à ne plus l'être... quitte à n'avoir

pas toujours de bonnes relations avec eux ! Vous ne pouvez pas me soupçonner de la moindre défaillance dans ce domaine.

Il n'en reste pas moins que, dans l'état actuel des choses, la mise en place de structures d'accompagnement individualisé est, à mon sens, aussi nécessaire qu'il le fut jadis de créer les documentalistes ou les conseillers d'éducation. On ne peut attendre désespérément que les pratiques évoluent et rendent inutiles ces fonctions. Au risque de sacrifier des générations d'élèves.

D'autant plus que ces structures spécifiques peuvent représenter de précieux leviers pour transformer l'ensemble des pratiques. Un enseignant qui pourra, plusieurs heures par semaine, conseiller individuellement des élèves, s'efforcer de comprendre leurs difficultés, relire leurs travaux avec eux, pointer les malentendus et identifier les obstacles dans leurs apprentissages, n'en sera que plus armé pour une explication magistrale devant un grand groupe. En se plaçant, un moment, « du côté de l'élève », il pourra réexaminer ses savoirs de l'intérieur, sous l'angle de leur genèse et plus seulement sous celui des résultats constitués qu'il doit transmettre. Il n'abandonne rien ici de ses prérogatives, ne sacrifie nullement à une pédagogie molle ou à des exercices méthodologiques sans contenu, mais il acquiert ce que votre adjoint, Denis Paget, nomme très justement « une posture intellectuelle » : l'interrogation permanente sur la manière de donner sens aux savoirs, d'éviter l'instrumentalisation de ceux-ci, de favoriser leur appropriation critique et leur réinvestissement.

Si l'on ajoute à cela le fait qu'un élève pourrait aller demander conseil à un autre enseignant que celui qui a la responsabilité de sa classe - ce que nos collègues mathématiciens ont mis en place depuis longtemps sous le nom de « SOS - Maths », on mesure l'impact du dispositif : incitation au travail en équipe,

amélioration des méthodes de chaque enseignant par la confrontation avec celles de ses collègues, harmonisation progressive des critères d'évaluation, etc. L'accompagnement de l'élève est bien ici un « point critique », comme disent les spécialistes de l'approche systémique : il ne s'agit pas de rajouter une nouvelle activité qui laissent les autres inchangées, il s'agit d'améliorer l'ensemble des procédures scolaires en s'attachant à un élément techniquement réalisable et dont les répercussions, de proche en proche, permettent d'espérer une évolution significative de toutes les pratiques.

Mais ce n'est pas d'une « évolution significative » que vous voulez. C'est d'une révolution. Une vraie révolution pour l'école et de l'école, qui lui donne enfin toute sa place et lui rende sa dignité ! Un correspondant des *Cahiers pédagogiques*, revue où écrivent nombre de vos adhérents et que vous devriez lire plus souvent, imagine, à cet égard, un « professeur-fiction » qui pourrait vous rappeler quelqu'un : « Monsieur S. Héberge une belle âme qu'il se plaît à produire dans la salle des professeurs. (...) La réforme, bien sûr, il la souhaite, il la veut et il ne tolérerait pas que quelqu'un se piquât d'en douter. (...) La réforme, oui, mais pas ces réformettes à répétition qui déstabilisent ses idéales têtes blondes et menacent le savoir ! La vraie réforme, le grand soir de l'éducation ! Voici ce que toujours il prêche entre le panneau d'affichage et la machine à café : « Des moyens, Messieurs, c'est de cela que nous manquons, et d'argent et de postes ! Moins d'élèves, Mesdames, que l'on puisse enfin enseigner ! Et refusons que, jusqu'à satisfaction, quoi que ce soit ne change ou n'évolue, car ce serait reculer, entrer dans le jeu de l'administration, du ministère, voire du patronat et de la mondialisation, que d'accepter un petit pas en avant ! L'immobilisme, Mesdames et Messieurs, ici par quelque ruse de la raison, retrouve toute sa vertu révolutionnaire. » Et l'auteur de ce portrait, Gérard Auguet, professeur de lettres à

Bordeaux, conclut : « Enfin, Monsieur S. Repose une tasse vide et s'en va, l'air grave, sacrifier son savoir de haut niveau à des élèves trop nombreux... Qui pourrait suspecter l'engagement et la vertu de Monsieur S. ? Il est le représentant de son syndicat dans l'établissement, agrégé de longue date et ennemi juré du rapport Meirieu comme de toutes les vaines divagations des pédagogistes. Un excellent professeur de lycée. Il vient d'être promu à la hors-classe. »

Le trait est vif et, avouez-le, il vise juste. Mais je ne peux croire que vous développiez sérieusement de tels arguments. Vous prendriez alors de terribles responsabilités, tant au regard de l'histoire qu'aux yeux de chacun des élèves qui attendent aujourd'hui, dans chacune de nos classes comme sur la couverture de votre revue, qu'un adulte les aide à grandir. Sensiblerie inutile ? Pédagogisme déplacé ? Sacrifice insupportable d'une grande ambition au profit d'acquis aléatoires à court terme ? Vous n'en êtes plus là, j'espère. À demander la suppression des hôpitaux sous prétexte que leur existence entérine le développement des maladies et sert d'alibi à l'insuffisance de la prévention. Comme moi, vous avez appris de l'histoire et savez le prix à payer pour de telles propositions. Comme nous tous, vous nous savez assignés à la modestie, au travail patient, à la recherche d'arrangements provisoirement acceptables. Il n'y a rien là de réactionnaire. Bien au contraire. Les changements de structures ne peuvent dispenser d'une réflexion sur les pratiques à y mettre en œuvre. Et l'invention de pratiques porteuses d'espoir reste la meilleure manière de préparer et de rendre possible des changements de structures.

Il est temps d'abandonner officiellement la doctrine de « l'immobilisme révolutionnaire ». Dites clairement que vous militez pour des pratiques qui, dès aujourd'hui, sont susceptibles d'apporter aux élèves plus de chances de comprendre le monde et d'y construire leur avenir. Expliquez que ces pratiques font reculer la

reproduction sociale des inégalités, la résignation à l'ignorance et la violence sous toutes ses formes. Montrez que, loin d'entériner les insuffisances du présent, elles mobilisent pour un projet d'avenir qu'elles rendent crédible. Et rentrez dans le concret. Soyez, par exemple, aussi précis que le plan Langevin-Wallon, dont vous avez contribué à célébrer récemment le cinquantenaire et que nul ne peut soupçonner de réformisme tiède : « Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celles qui s'efforcent d'en appeler pour chaque connaissance ou discipline aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail d'équipe... » Soyez aussi précis et plus rigoureux encore. Comme nous pouvons l'être aujourd'hui à la lumière des recherches pédagogiques de ces dernières années. Expliquez à vos adhérents et à la société tout entière les pratiques pédagogiques que vous préconisez et que vous ne suggérez aujourd'hui qu'à demi-mot. Et n'hésitez pas, tant que vous y êtes, à dire aussi les pratiques pédagogiques que vous condamnez. Cela éclaircira le débat. Vous avez confiance en vos militants : alors ne craignez pas que cela éclaircisse les rangs de votre prochaine manifestation.

Ainsi, contre les idéalismes de toutes sortes, les incantations des « républicains » qui nous conjurent d'instruire et d'instruire seulement, mais sans jamais nous expliquer concrètement comment faire, scellons une alliance. Recherchons ensemble les pratiques qui, effectivement, permettent une meilleure transmission des connaissances, tentons de les identifier et de les promouvoir.

Je suis prêt, pour ma part, dès aujourd'hui, à demander avec vous une véritable reconnaissance et des moyens adaptés pour tous ceux et toutes celles qui s'efforcent d'inventer des procédures pédagogiques plus efficaces, pour ceux et celles qui ne baissent pas les bras et ne se réfugient pas dans le fatalisme. Ensemble, il nous faudra les amener à regarder lucidement ce qu'ils font, à ne pas

confondre leur souci d'originalité, voire leur gratification narcissique, avec le véritable intérêt de leurs élèves. Nous devons les mettre en garde contre l'originalité à tout prix et la provocation gratuite. Mais nous les soutiendrons aussi pour qu'ils puissent faire face aux préjugés des collègues qui se sentent remis en cause dès que quelqu'un innove auprès d'eux. Nous les aiderons à identifier les effets de leurs dispositifs, à s'interroger sur les conditions de la poursuite et de l'extension de leurs propositions. Nous exigerons que des experts puissent étudier les moyens matériels et institutionnels dont ces collègues ont besoin pour réussir dans leur entreprise. Et, surtout, nous ferons savoir que, pour l'honneur du service public, nous soutenons, partout où elles émergent, des démarches qui en améliorent le fonctionnement et la qualité.

Notre alliance dans ce domaine - vous le comprenez bien - est décisive. Votre impact est tel auprès des enseignants que je ne doute pas une seconde que si vous en faisiez une priorité absolue, tout deviendrait possible. L'école publique pourrait, alors qu'elle est talonnée par les initiatives privées de toutes sortes, reprendre la main.

Comme moi, vous militez pour que l'exigence de qualité ne soit pas la propriété exclusive du libéralisme. Vous savez que si nous ne parvenons pas à nous faire entendre et à prouver que le service public est, en matière d'éducation, la meilleure garantie de la qualité, nous serons submergés par le flot déjà puissant du marché scolaire. La vague est à nos portes. Il ne tient qu'à nous de l'endiguer. Sans compromission. Sans céder au consumérisme scolaire. En cherchant à promouvoir les pratiques qui favorisent au mieux la réussite des élèves et la justice sociale. Mais sans surenchère budgétaire ni recherche systématique d'un bouc émissaire - les familles, la télévision, les pédagogues, le ministre. Sans démagogie et avec lucidité, enfin : il y a des situations plus insupportables que d'autres, des

gaspillages à éviter et des moyens à réaffecter. Si vous me suivez sur ce chemin, vous vous ferez quelques ennemis. Mais ça ne durera pas : les enseignants sont sensibles au discours et aux actes qui s'inspirent du bien commun. Ils vous suivront. Vous n'y perdrez pas votre âme de syndicaliste, bien au contraire. Car vous serez alors les mieux placés pour défendre la profession.

J'attends avec impatience cette évolution et quoiqu'appartenant, pour le moment, à une autre confédération que la vôtre, je vous prie de bien vouloir accepter, Madame la secrétaire générale et chère collègue, l'expression de mes salutations syndicales.

Aux citoyens de la République,
pour qu'ils prennent au sérieux l'avenir de leur école.

Madame,

Monsieur,

Vous avez eu la patience de vous intéresser pendant un moment aux débats d'école qui m'opposent aujourd'hui à quelques intellectuels français. Je sais que, quelquefois, nos querelles ont dû vous apparaître byzantines. Je mesure l'agacement que peut provoquer le sentiment d'avoir affaire à un groupuscule de spécialistes qui discutent entre eux pour le plaisir de la polémique. Mais je suis convaincu que vous avez perçu, derrière ces exercices de style, quelques uns des enjeux auxquels vous-même et vos enfants êtes confrontés. Permettez-moi maintenant de m'adresser directement à vous, selon le vieux principe des trois vœux : le premier concerne la méfiance à laquelle je voudrais vous inviter à l'égard de ceux qui font de la nostalgie une ligne de conduite politique. Le second touche à la difficulté d'être, tout à la fois, républicain et parent d'élève. Le troisième - dont je ne voudrais pas qu'il annule les deux premiers - renvoie à ma vieille obsession : redonner toute sa place à la culture et à la réflexion pédagogiques pour construire ensemble l'école de la République.

Je vous sais sensible, tout comme moi à l'évocation de vos souvenirs scolaires. C'est que tout citoyen est aussi un ancien élève : il fit jadis ses classes et, en dépit des difficultés qu'il a pu y rencontrer, ce temps restera à jamais celui de sa jeunesse. Pas étonnant qu'il garde pour lui une certaine tendresse : ce fut le moment privilégié de ses premières émotions sociales et l'adulte qu'il est devenu a émergé ici. Dans les satisfactions fragiles d'une leçon ou d'un exercice réussis. Dans les

attentes inquiètes d'un résultat de composition. Dans les complicités incertaines avec des camarades tout aussi anxieux que lui d'exister aux yeux des autres... Et, avec le temps, les mauvais souvenirs se sont estompés, intégrés à un folklore scolaire qui inspire aujourd'hui sa sympathie. Ne reste que l'histoire attachante d'un petit d'homme qui, devenu grand, veut croire que tout était alors possible. Quelques découvertes majeures émergent dans ses souvenirs avec cette illusion rétrospective d'une évidence heureuse dont il est fier de pouvoir partager le mérite avec ses maîtres.

Et comment ne pas s'émouvoir devant ces photos de Doisneau, portraits d'enfants en adultes miniatures qui s'essayaient timidement au sérieux auquel la grande personne, dans sa vie sociale et professionnelle, est aujourd'hui contrainte ? Certes, il y a bien quelques ombres au tableau et la littérature nous livre, ici ou là, des témoignages de colère, quand ce ne sont pas des dénonciations rageuses de la bêtise et de la violence scolaire. Mais comment ne pas croire - comme vous y invitent mes adversaires - que ce ne sont là que rancœurs tardives de ceux qui n'ont pas su saisir leur chance et cherchent à excuser, adultes, la paresse de leur jeunesse ? C'est ainsi que la nostalgie scolaire est devenue la modalité première de la pensée sur l'école. Dans l'épaisseur de nos histoires personnelles, il n'y a d'école que regrettée. Et toute parole publique que cherche quelque crédit se croit contrainte d'épouser ce mouvement. Comme notre enfance, l'école idéale est irrémédiablement perdue.

Les grands clercs de la République connaissent bien ce ressort essentiel. Ils en usent et en abusent pour s'attirer la sympathie de leurs concitoyens. Eux qui ne ratent jamais une occasion de louer la Raison, travaillent ici à l'affectif. Grossièrement. Sous la bannière de l'universel, ils enrôlent les passions singulières et, quand ils prétendent démontrer, flattent démagogiquement la nostalgie d'anciens

élèves toujours prêts à assimiler le regret de leurs premiers émois affectifs avec la grandeur passé de l'école de la République. Chacun verse alors une larme avec les « pleureuses » officielles et, tout à la nostalgie du passé, oublie d'analyser et de comprendre les difficultés du présent. Vous comprenez pourquoi mon premier vœu concerne la méfiance à laquelle je vous invite à l'égard de ce penchant spontané et bien compréhensible.

Mon deuxième vœu touche lui l'équilibre toujours difficile entre deux postures : celle de républicain et celle de parent d'élève. Chacun d'entre vous sait, comme moi, combien la chose est problématique.

C'est que le parent d'élève est toujours un individu singulier, étroitement intéressé au destin de sa propre progéniture. Adulte définitivement dénaïsé, il sait que ses enfants n'ont pas droit à l'erreur, que la compétition scolaire et sociale est impitoyable et qu'il doit fourbir ses armes pour leur permettre d'y faire face. « Parent d'élève » est même devenu aujourd'hui un véritable métier : on apprend à aider efficacement ses enfants dans leur travail, on s'équipe de multiples manuels et l'on compare les aide-mémoire en librairie avec un souci constant du rapport qualité/prix. Mieux encore : l'on consulte tous les guides du marché et l'on choisit son lycée comme son restaurant. On se refille même les bons tuyaux entre amis, en veillant, évidemment, à éviter un trop grand afflux de clientèle dans les situations privilégiées.

Le républicain, de son côté, ne supporte pas le parent d'élève : il condamne son comportement égoïste, son souci exclusif d'aider ses propres enfants à tirer leur épingle du jeu, son attitude consumériste qui transforme l'école en supermarché et laisse libre jeu aux rapports de forces sociaux. Le républicain voudrait une école sans parents d'élèves : une école qui arrache les enfants à leur famille et les place, à

armes égales, dans une institution chargée de les instruire. Il voudrait d'une école qui remette à zéro les compteurs sociaux, apprenne aux enfants que la loi est la même pour tous, que la vérité dépasse les opinions et que « l'humaine condition » transcende les appartenances communautaires. Le républicain ne peut accepter que les parents d'élèves utilisent à leur profit une institution chargée de servir l'intérêt général. Il est le gardien du temple. Sans toujours s'apercevoir, cependant, que le temple est maintenant à peu près vide.

Je suis moi-même parent d'élève et je me veux républicain. Je connais les grandeurs du second mais j'avoue avoir cédé à mon tour à la médiocrité du premier : j'ai été inquiet pour mes propres enfants, attristé régulièrement, révolté parfois. J'ai vécu la tentation du zapping scolaire. Je me suis même résigné à le pratiquer en cherchant l'établissement et la section où je pensais que l'un de mes enfants serait le plus à l'aise. Je n'en tire aucune fierté, bien au contraire. Mais qui n'a jamais été tenté de placer son fils ou sa fille dans des conditions qu'il jugeait meilleures pour leur réussite ?

C'est pourquoi on ne peut décemment écarter les parents d'élèves de l'école, de la définition de ses missions, de la réflexion sur ses méthodes. C'est l'avenir de leurs enfants qui est en jeu : qui aurait le front de les inviter à s'en désintéresser ? Mieux encore : c'est sans doute parce que les parents n'ont guère de poids sur les finalités et l'organisation de l'école qu'ils sont tentés aujourd'hui d'y intervenir à tout moment, au coup par coup, pour défendre l'intérêt à court terme de leurs enfants. Qu'on donne la parole aux parents d'élèves, de manière plus systématique, dans des institutions spécifiques, pour qu'ils expriment leurs points de vue sur les valeurs qui sous-tendent les pratiques scolaires et cela contribuera efficacement à diminuer les comportements purement consuméristes.

Car, en tant que parent d'élève, je ne peux renoncer à chercher les meilleures conditions scolaires pour mes enfants ; mais je peux le faire en tant que républicain, avec pour référent les valeurs de la République et non l'efficacité comptable à court terme. Parent d'élève républicain, je peux peser sur l'école de toutes mes forces pour que mes enfants y trouvent des occasions de rencontre avec d'autres, d'origines sociales et culturelles différentes. J'ai à solliciter sans cesse l'institution pour qu'elle devienne un lieu d'apprentissage de la loi fondatrice du sursis à la violence. Je dois exiger qu'à côté des spécialisations légitimes qui doivent intervenir après la scolarité obligatoire, l'école permette le partage d'une culture commune qui participe à la construction du lien social. Nous voulons tous, pour nos enfants, ce qu'il y a de mieux. Manifestons le donc à travers nos adhésions et nos votes, nos prises de position dans les instances représentatives. À nous de harceler l'institution pour qu'elle se mobilise autour des valeurs de la République. Elles sont à nous aussi. Aux citoyens que nous sommes aujourd'hui, parents des citoyens que nos enfants seront demain.

Je sais que cela vous paraîtra bien difficile. Mais c'est la seule voie. Chacun se construit en tant que citoyen, non pas en abandonnant son point de vue de parent d'élève, mais en le déplaçant, en élevant son regard au dessus de l'horizon du court terme, en passant de la considération des intérêts immédiats de son enfant à celle de l'avenir collectif de tous les enfants. Certes, le comportement quotidien des personnes en situation reste toujours lié aux enjeux conjoncturels de chaque histoire singulière : « c'est humain ! », dira-t-on. Histoire de rappeler que le bien commun n'est pas donné : il se construit lentement, en un difficile débat, au sein d'institutions que seule peut faire vivre la détermination des hommes et des femmes qui ne se résignent pas à la toute-puissance des clercs.

Mon troisième vœu concerne la dimension pédagogique de l'entreprise éducative. Et, non content de ne pas contredire les deux premiers, il en est la principale condition de réalisation. En effet, sans réflexion sur la rupture nécessaire entre l'univers familial et l'univers scolaire, le parent restera à jamais un stratège, mobilisant toute sa logistique et son réseau d'influences pour servir ce qu'il croit être les intérêts de ses enfants. Sans interrogation sur la relation éducative et la manière dont elle entrelace en permanence exercice du pouvoir et dessaisissement de celui-ci, inutile d'espérer que les parents lâchent prise sur le parcours scolaire de leur progéniture. Sans un véritable travail sur l'articulation du principe d'éducabilité - qui impose de tout mettre en œuvre, dans la classe, pour favoriser le réussite de l'élève - et le principe de liberté - qui oblige à n'attribuer qu'à lui seul le mérite des résultats obtenus -, rien ne viendra endiguer le flot des statistiques scolaires et tous les effets pervers qu'elles produisent. L'école républicaine suppose une rupture radicale avec les conceptions comptables qui alimentent les attitudes consuméristes. Elle n'est possible que si l'on place au cœur de sa mission une préoccupation authentiquement éducative.

L'obstination avec laquelle les républicains intégristes refusent toute « éducation » pour n'attribuer à l'école que « le devoir d'instruire » abolit l'institution qu'ils prétendent promouvoir : sans ambition pédagogique et réflexion sur le sens des savoirs scolaires, l'instruction se réduit inévitablement à une juxtaposition de connaissances éclatées livrées à la pensée stratégique d'élèves confondant autonomie et débrouillardise. En revanche, parce qu'elle s'attache aux conditions concrètes par lesquelles un élève se dégage de ses déterminismes familiaux pour se constituer en volonté raisonnable, la pédagogie rend pensable et possible l'école de la République. Parce qu'elle permet à chacun, par des apprentissages nouveaux, de délier les liens de la terre, du sang et du souvenir,

d'oser sa propre place pour s'allier à d'autres hommes dans ce qui les grandit ensemble, la pédagogie exprime l'exigence constitutive de l'institution scolaire. Et les parents que nous sommes ne peuvent avoir de plus grande ambition pour leurs enfants que de les amener à cette expérience décisive. Je sais que cela ne se fait jamais sans quelque souffrance ; mais l'éducation est à ce prix.

Madame, Monsieur, citoyen-parent d'élève, je sais nos difficultés. Mais ne nous laissons pas impressionner par ceux qui prétendent résoudre nos problèmes à notre place. Depuis un siècle, la France n'a pas connu de véritable débat sur l'école et ses valeurs fondamentales. Il est temps de nous emparer de cette question. En espérant votre mobilisation pour cette tâche essentielle, je vous prie de bien vouloir accepter l'expression de mes plus fraternelles salutations.

ENVOI

« La pédagogie et la République sont sur un bateau... »

J'ai bien conscience du caractère prétentieux et dérisoire de ma démarche : m'adresser à quelques unes des personnalités les plus reconnues et honorées de ce temps, qui font et défont l'opinion publique au gré de leurs analyses ou de leurs humeurs, c'est tenter de faire jouer le pédagogue dans la cour des grands. Entreprise insensée. Le pédagogue est un personnage peu fréquentable : faux savant, alternant lieux communs et jargon spécialisé, atrocement pétri de bons sentiments et réfractaire au cynisme qui vaut aujourd'hui autorisation de penser. Mal dans sa peau, il s'essaye maladroitement au sérieux nécessaire pour être entendu dans le monde. C'est souvent pitoyable : on s'amuse de lui sans qu'il s'en aperçoive, avant de l'abandonner à une solitude qu'il ne sait guère occuper que par de laborieuses études. Qu'il cherche à échapper à cet image et c'est la curée : voilà quelqu'un qui, décidément, ne sait pas rester à sa place. Quand il tente de penser, il ne fait que manier lourdement de tristes lieux communs, quand il cherche à démontrer il s'empêtre dans une technicité ridicule.

Se gausser du pédagogue est devenu un sport national dans lequel excellent aussi bien Monsieur Meyer, brillant chroniqueur radiophonique, Bertrand Poirot-Delpech, académicien cultivé et caustique, de nombreux enseignants « sérieux », véritables spécialistes de leur discipline, beaucoup d'inspecteurs généraux de l'Éducation nationale et la quasi totalité des universitaires. Facile. Qui sait se moquer des pédagogues et de la pédagogie est assuré du succès mondain. En Allemagne, en Italie, aux États-Unis, la chose serait moins assurée. Mais, en France, chacun sait que les pédagogues n'ont pas leur place : la réflexion sur l'éducation fait l'objet d'un accord tacite entre les psychologues de bazar et les philosophes de salon. Ils se partagent le gâteau.

Aux premiers, les psychologues, les élucubrations toujours prisées sur l'emprise de la mère et l'absence du père : une référence à Dolto, un clin d'œil à Lacan, quelques emprunts aux théories californiennes et le tour est joué... vous pouvez vous repaître de quelques pages bien senties sur les effets pervers de comportements familiaux trop possessifs et le caractère bienfaisant du dialogue entre les générations.

Aux seconds, les philosophes, le droit exclusif de légiférer sur les fins : une révérence obligée à Kant, une référence à Hannah Arendt, quelques remarques bien trempées sur la recherche de la vérité ou la promotion de l'humain et vous n'avez plus qu'à vous taire... vous devez vous incliner devant les grands clercs et faire allégeance aux formes les plus traditionnelles de l'école de Jules Ferry. Qu'un Michel Serres, un Edgar Morin ou un Jacques Bouveresse s'aventurent hors des sentiers battus de la nostalgie républicaine et ils sont alors l'objet d'une moue condescendante : que ne sont-ils pas restés dans leur champ de compétence !

Éduquer n'est donc chez nous qu'occupations de nourrices et spéculations d'intellectuels. Entre les unes et les autres il n'y aurait de place que pour une école entièrement et exclusivement dévolue à l'instruction, aux savoirs disciplinaires s'exposant dans leur transparence mystique. S'interroger sur la manière dont ces savoirs s'articulent au désir de l'enfant, la façon dont ils peuvent prendre sens dans sa propre histoire, les conditions pour qu'un élève soit disponible et attentif à leur exposition, qu'il apprenne à surseoir à sa violence et à accéder au débat argumenté... c'est commettre un crime contre le bon goût intellectuel. Quiconque s'y hasarde, se condamne à apparaître comme un nouveau Diafoirus cherchant désespérément une légitimité que ni la psychologie, ni la philosophie, ni les mathématiques, ni l'histoire n'ont pu lui apporter. Peine perdue : ses ouvrages seront relégués dans « l'enfer » des librairies, le rayon pédagogie. Et ne cherchez pas à en trouver la moindre recension dans un grand quotidien ou dans une revue littéraire : ces livres-là n'existent pas.

J'exagère. Et cela m'arrange un peu, il est vrai, d'apparaître plus persécuté que je ne le suis. En réalité, les choses ne sont pas aussi caricaturales, et les mentalités évoluent. Il était temps. Temps pour les pédagogues. Temps, surtout, pour la société et la République.

Car, ce n'est pas la peine de se raconter des histoires : l'école de la République est une institution fragile. Certes, elle porte encore haut les couleurs et la fierté de ses fondateurs ; mais ses maîtres sont inquiets, ses élèves démobilisés et les parents souvent agressifs. Son fonctionnement est devenu opaque. Des pressions s'exercent sur elle de toutes parts et chacun se dispute pour lui imposer sa loi : les entreprises, les coterie philosophiques, les politiques de tous bords, les syndicats et les collectivités territoriales, les groupes de parents, les sociétés savantes et les

corporations de toutes sortes. Peut-on encore espérer pour elle autre chose qu'une conjonction de jacqueries maintenant un équilibre précaire ?

Certes, dans ce cas, l'existence d'un bouc émissaire est précieuse. Le pédagogue, on l'a vu, peut facilement jouer ce rôle : une multitude d'alliés conjoncturels et hétéroclites s'entendent aujourd'hui pour faire de lui le responsable de tous les maux que, précisément, il cherche à guérir.

On suspecte le pédagogue d'organiser en coulisses la privatisation de l'école ; alors que cette privatisation se nourrit précisément de tout ce qu'il combat : réduction des savoirs à de simples utilités scolaires, individualisme triomphant et concurrence effrénée. On imagine que le pédagogue abolit la culture au profit de l'épanchement affectif ; alors qu'il cherche inlassablement des médiations pour que les objets culturels fassent sens pour les élèves et leur permettent de mettre à distance leurs émotions. On croit que le pédagogue ruine l'autorité et encourage toutes les déviances ; alors qu'il n'a de cesse de faire construire la loi par chacun pour fonder un ordre social authentique. On accuse le pédagogue de mettre la République en péril en livrant son école aux caprices d'enfants et d'adolescents manipulés par les médias ; alors qu'il s'obstine, en ses moindres gestes, à construire des institutions qui puissent servir de points d'appui pour résister précisément, au nom de valeurs reconnues, à l'emprise de l'immédiat.

Je crois devoir le dire ici avec une certaine solennité : le mépris dans lequel beaucoup de nos intellectuels, certains enseignants et une partie de l'opinion publique tiennent la pédagogie prépare la privatisation rapide du système scolaire. Inévitablement, les parents et les élèves qui ne trouvent pas à l'école une aide personnalisée au travail personnel, une réflexion sur le sens des savoirs et la formation à la citoyenneté se retourneront vers des filières spécialisées, des

officines douteuses, quand ce ne seront pas des sectes millénaristes prêtes aujourd'hui à proliférer sur les décombres de la laïcité. L'école publique n'a pas d'autre choix : investir massivement dans la pédagogie ou périr.

Et la pédagogie n'est pas l'ennemi de la République. Je le dis, avec conviction et sans lassitude à mes « amis politiques ». La pédagogie est une condition essentielle pour que l'institution républicaine soit habitée par des hommes et des femmes capables, à la sortie de l'école, d'incarner les principes de Liberté, d'Égalité et de Fraternité dans des conditions historiques nouvelles et définitivement imprévisibles. Seule l'école républicaine peut permettre la découverte progressive de ce qui réunit les hommes, au delà de leurs différences : les questions fondatrices de « l'humaine condition », les langages fondamentaux en leur apprentissage exigeant, la loi essentielle de l'interdit de la violence et les fragiles institutions qui l'incarnent. Et seule la pédagogie, au sein de cette école, peut éviter que ces acquisitions ne soient instrumentées, recyclées dans le circuit marchand d'un économisme triomphant. Sans elle, l'école républicaine devient une forme vide, champ clos de tous les affrontements ou espace ouvert à l'expression incontrôlée des passions collectives.

La République et la pédagogie sont dans un bateau. Il faut espérer qu'en dépit de tous ceux qui la poussent par dessus bord la pédagogie ne tombe pas à l'eau. C'est tout le bien que je nous souhaite.