

Le texte qui suit est l'avant-propos du dernier livre de Philippe Meirieu, *Pédagogie : le devoir de résister* (ESF éditeur, août 2007). Il y explique d'une remarquable manière les tenants et aboutissants de l'originalité de la situation pédagogique où nous nous trouvons aujourd'hui — les prémices en avaient déjà été esquissés par François Taillandier en 2001 (*Les parents lâcheurs*, Éd. Le Rocher) —, et pourquoi, plus que jamais, les sirènes de la coercition et de la normalisation sont dangereuses. Il y trace aussi les pistes de travail sur lesquelles, depuis que je suis à Juilly, j'ai invité quelques éducateurs à œuvrer (pistes dont la Charte de l'Oratoire est au demeurant très proche). Les personnes intéressées pourront se reporter aux ouvrages cités en fin de document.

(Les notes de bas de page sont celles du texte original.)

« On dit que les nouvelles générations  
seront difficiles à gouverner.  
Je l'espère bien. »  
Alain  
Propos, 1932

## Pédagogie et politique sont dans un bateau...

Pour introduire par une vision globale les analyses de cet ouvrage, Philippe Meirieu s'est entretenu avec Étiennette Vellas de l'Université de Genève. Ils évoquent ensemble les questions éducatives auxquelles nous sommes confrontés aujourd'hui. Ceux et celles qui trouveront ce texte trop technique pourront aller directement au chapitre 1 où l'on entre dans les problèmes par des descriptions plus concrètes. Une partie de cet entretien est parue dans *L'Éducateur*, revue du Syndicat des enseignants romands (Suisse), le 26 janvier 2007.

***Nous vivons une période étrange où la société tout entière semble vouloir revenir à des formes d'éducation fondées sur l'autorité, voire sur l'autoritarisme. Il y aurait une crise qui appellerait une « restauration ». Comment comprendre ce phénomène ?***

Effectivement, dans toute la francophonie — en France, mais aussi à Genève, au Québec et en Belgique —, nous voyons émerger, se structurer et dominer le même type de discours : « *Les enfants sont aujourd'hui des tyrans qui imposent partout leurs caprices. ... Les enseignants ont renoncé à la transmission exigeante des savoirs... Les pédagogues ont ruiné l'autorité des adultes... Sous leur influence, on a abandonné les notes, les classements, les sanctions. ... Dans les classes, on pratique la libre découverte des connaissances... Tout cela met en péril le développement individuel des élèves et notre avenir collectif... Il est temps de revenir au bon sens et d'imposer des pratiques qui permettent à l'enfant de se structurer, de retrouver le goût de l'effort et d'être récompensé selon ses véritables mérites. ...* » Ces affirmations sont même devenues de véritables lieux communs. Plus personne ou presque — en particulier dans les médias — n'ose se porter en faux contre cette nouvelle « *pensée unique* ». Susurrés dans les conversations de comptoir ou assénés par nos plus éminents « *philosophes* », ces propos ne sont plus questionnables.

Si ces « *évidences* » se répandent aussi vite, c'est qu'elles renvoient à des expériences personnelles très largement partagées : chacun, en effet, mesure à quel point il est devenu difficile d'éduquer les enfants aujourd'hui ; chacun observe la montée de comportements préoccupants dans la jeunesse, comme la violence ou les addictions ; chacun constate que beaucoup d'enfants sont particulièrement excités, incapables de fixer leur attention, en proie à une agitation permanente ; chacun sait que les élèves d'aujourd'hui sont massivement surinformés et qu'ils ne parviennent pas à faire le tri entre les milliers de données de

toutes sortes qui les assaillent en permanence ; chacun voit bien, aussi, que les valeurs traditionnelles de l'École — « *Travaille et tu réussiras !* » — ne sont plus vraiment à l'ordre du jour. Dans ces conditions, il est évidemment plus facile d'incriminer de « *méchants pédagogues* » que de s'interroger sur nos responsabilités collectives.

Or cette pensée paresseuse est, en même temps, injuste et dangereuse : injuste, parce que les pédagogues sont, précisément, des gens qui travaillent depuis toujours — et aujourd'hui plus que jamais — sur la manière d'apprendre à un enfant à surseoir à ses impulsions, à se concentrer sur un travail, à être exigeant en matière de connaissances. Dangereuse, parce qu'en fonctionnant sur le principe du bouc émissaire, on s'interdit de regarder en face la situation et de réagir en conséquence.

En réalité, nous assistons aujourd'hui à une conjonction de phénomènes de société complètement inédite : d'un côté, ce que j'appelle l'infantile — et non pas l'enfance — est érigé en mode de fonctionnement général de notre système. D'un autre côté, face aux comportements des enfants et des adolescents, notre société ne cesse de proclamer sa volonté de mettre en place et de renforcer des dispositifs de normalisation de plus en plus coercitifs.

### ***Mais peut-on traiter cet infantile autrement que par la répression ?***

L'infantile, c'est une étape probablement nécessaire du développement d'un sujet : nommé « *narcissisme infantin* » par les uns, « *égocentrisme initial* » par les autres, il correspond à ce moment de la croissance d'un sujet où, encore dans la toute-puissance, il tente de construire une relation dialectique avec l'altérité. Cette altérité est vécue par lui comme une altération, aux contraintes difficiles à accepter : entendre que le monde résiste à notre volonté et qu'il faut lui obéir pour pouvoir lui commander n'est pas facile. De même, il est difficile d'accepter que l'autre et les autres ne sont pas complètement à notre disposition, que leurs souhaits ne correspondent pas aux nôtres et que nous devons apprendre à « *faire avec eux* ». Enfin, il est très compliqué d'accepter que l'autre ait raison contre nous, contre nos propres intérêts. Tout cela impose un effort pour se décentrer, abandonner l'impérialisme de son propre point de vue, se dégager de l'immédiateté et du « *tout, tout de suite* ».

Or l'éducation est, précisément, un accompagnement qui permet à l'enfant d'entrer dans un dialogue avec l'altérité. Mais un « *dialogue* » précisément : il ne s'agit pas de brutaliser l'enfant pour qu'il soit destitué par la force de son trône d'enfant-roi, au risque qu'il n'attende que l'occasion d'y remonter pour prendre sa revanche. Il s'agit de créer des situations où le dialogue de l'enfant et des autres, de l'enfant et du monde, soit possible et fécond. C'est là, au fond, ce que cherchent les pédagogues depuis longtemps et c'est sans doute pourquoi, en dépit de postures épistémologiques différentes et de malentendus persistants, ils ont trouvé chez des psychologues comme Jean Piaget et Lev Vygotsky, des modélisations acceptables de l'apprentissage et du développement.

Derrière les « *méthodes actives* », il y a, en effet, cet effort pour faire en sorte que l'enfant dialogue avec le monde afin de se construire et qu'il abandonne ainsi la posture de l'enfant-roi, ce qui lui permettra d'accéder progressivement à une posture « *citoyenne* ». Les pédagogues<sup>1</sup> de l'Éducation nouvelle et des « *méthodes actives* » tentent, en effet, une synthèse originale entre « *construction de l'intelligence* » et « *formation du citoyen* » : l'une et l'autre s'inscrivent dans un même mouvement de décentration progressive et de construction du collectif, d'acquisition des savoirs et de pratique du débat démocratique. En désinquant progressivement — mais sans jamais pouvoir y parvenir complètement, évidemment — le « *croire* » et le « *savoir* », on rend possible une vie sociale basée sur l'interargumentation. C'est ce que veut dire, malgré son aspect jargonant, la formule « *auto-socio-organisation des savoirs* » ou ce que l'on peut voir comme enjeu essentiel, au-delà des techniques mises en œuvre, dans le « *socio-constructivisme* ».

---

<sup>1</sup> On trouvera, en épilogue et sous le titre « Quand les pédagogues d'hier résistaient », un ensemble de brèves notices présentant quelques-uns de ces pédagogues.

***Mais les adversaires de la pédagogie considèrent tout cela comme une démission et la promotion de l'enfant-tyran...***

C'est l'inverse. Toute la pédagogie est un travail compliqué — rien de magique, en effet, dans une démarche de ce type ! — pour aider l'enfant à se dégager de la logique du caprice. Logique du caprice qui est devenue, précisément, le moteur essentiel de l'organisation économique de nos sociétés sous le nom de « *pulsion d'achat* ». Car tel est bien le message répété à l'infini par les médias et repris en chœur par la publicité : « *Tes désirs sont des ordres ! Surtout ne réfléchis pas ! Passe à l'acte... le plus vite possible !* » Ainsi l'infantile est-il massivement promu, chez les enfants, évidemment, mais aussi chez les adultes dont la régression psychologique devient la condition de la croissance économique. Conjoncture assez inédite dans l'histoire des hommes et aux termes de laquelle la société tout entière travaille en quelque sorte contre la pédagogie, contre cet accompagnement nécessaire à l'enfant pour qu'il puisse sortir de l'infantile.

Dans ces conditions, on peut se demander si les injonctions répétées en faveur du « *retour de l'autorité* » à l'école ne sont pas une manière pour nos contemporains d'assumer l'infantilisme dominant et de demander aux enseignants de porter seuls la responsabilité de la frustration nécessaire à toute éducation. Comme l'écrit le psychologue Laurent Carle, « *le paradoxe de la situation éducative moderne consiste à placer l'enfant-roi ou centre de la famille, à lui accorder tous les achats inutiles qu'il demande et, par ailleurs, à exiger qu'il se soumette en classe, avec une docilité débile, aux règles capricieuses d'adultes inconstants.* » Paradoxe ou, plus exactement, comme l'analyse Sylvain Grandserre, « *complémentarité de deux attitudes qui se nourrissent et se justifient l'une l'autre* ». Complémentarité qui fait passer à la trappe, en réalité, le vrai travail pédagogique : juxtaposer « *l'enfant-roi* » et « *l'enfant assujéti* » ne permet nullement d'accompagner l'émergence d'une liberté. Cela nous engage dans une oscillation infernale entre le « *fais comme tu veux* » et le « *fais comme je veux* », à mille lieues d'une éducation qui tente d'instituer, dans la durée (et, donc, avec des tâtonnements, des aller retour, des temps d'accélération et de pause, des moments de découverte et des moments de formalisation...) un projet commun.

Pour sortir de l'oscillation entre autoritarisme et laxisme qui caractérise notre société, il est plus important que jamais de « *faire de la pédagogie* ». C'est aussi la seule manière de construire une véritable autorité : une autorité qui autorise. Car c'est bien là le nœud : il n'y a pas de crise de l'autorité aujourd'hui, il y a une crise du futur. Car, nous l'avons dit, pas d'éducation sans frustration, sans sursis à l'acte, sans renoncement à la jouissance immédiate. Mais la frustration n'est éducative que si elle est promesse de satisfactions futures. Elle ne contribue au développement du sujet que si elle lui permet de métaboliser son énergie. Il ne s'agit pas simplement de « *contenir* » les forces archaïques, de s'opposer aux débordements de la subjectivité... Il s'agit de permettre aux sujets de s'intégrer et de s'engager à la fois dans du collectif. Le collectif seul est constructeur d'autorité légitime, formateur du citoyen. Et la pédagogie nous fournit des modèles — certes imparfaits et provisoires — pour penser et accompagner ce mouvement.

***Mais nous assistons justement à une demande forte d'un retour à des organisations du travail ou à des méthodes d'enseignement d'un autre temps, comme l'organisation par degré, le redoublement, les méthodes de lecture syllabiques, l'uniforme, le latin pour tous, etc. À quoi attribuer cette régression ?***

Je crois qu'il faut inscrire tout cela dans une situation globale : des changements civilisationnels d'une très grande rapidité et sans précédent (alors que la vie quotidienne des occidentaux d'origine modeste n'avait pratiquement pas bougé en deux millénaires, tout a été bouleversé complètement en un siècle), la découverte en peu de temps d'enjeux majeurs qui concernent la pérennité même de notre monde, l'effondrement des grands récits, la montée de la médiatisation et de modes de communication inédits... Il est clair que, dans ce tohu-bohu, le repli sur un passé mythifié est une solution facile. Dans les situa-

tions d'inquiétude majeure, les « *discours de la décadence* » font toujours recette. Ce sont des discours qui placent l'âge d'or en amont et ne nous proposent que d'y revenir. À l'opposé des « *discours de la révolte* », ils obturent le futur et interdisent d'imaginer d'autres alternatives au présent que ce qui aurait déjà existé. De plus, ils interdisent de regarder le passé du point de vue de l'histoire : en sacralisant des formes données d'organisation, ils ne permettent ni de comprendre en quoi elles ont été un progrès ni pourquoi elles peuvent devenir des obstacles pour avancer. La nostalgie du passé est toujours corollaire d'un refus de l'histoire. Or, à mes yeux, c'est le refus de l'histoire qui est la clé de ces régressions.

En refusant l'histoire, en effet, on s'interdit de comprendre la situation de notre école. On porte sur elle des jugements qui ne tiennent aucun compte ni des changements de l'environnement, ni même de l'évolution considérable de nos ambitions éducatives et scolaires. Ainsi une société évalue-t-elle toujours le niveau de son école — qui, aujourd'hui, dit-on, ne cesse de baisser — à l'aune de ses ambitions. Le niveau nous paraît plus bas aujourd'hui parce que, tout simplement, nous avons tous, individuellement et collectivement, des ambitions beaucoup plus grandes pour nos enfants. Indépendamment des évolutions sociales et curriculaires — qui font que les élèves maîtrisent aujourd'hui d'autres savoirs que ceux d'il y a 50 ou 100 ans — nous passons notre temps à comparer les « *niveaux* » avec un mètre étalon différent. Plus l'ambition est grande, plus la comparaison nous fait apparaître un niveau bas. Simple question de perspective !

***Et comment sortir de ces vaines querelles qui nous envahissent et absorbent toute notre énergie ?***

Plutôt que de s'enfermer dans des débats stériles, il me paraîtrait plus fécond de se mettre d'accord le plus clairement possible sur les ambitions de notre école et de chercher quels sont les moyens qui permettent d'atteindre ces ambitions. Chercher, c'est-à-dire inventer. Loin de la pensée paresseuse qui croit que tout a été fait et que nous disposons d'une sorte de réservoir de solutions toutes faites dans lesquelles nous n'avons qu'à puiser. Ainsi, par exemple, j'ai beaucoup travaillé sur la question des « *rituels scolaires* » qui est essentielle pour les pédagogues : on constate qu'effectivement les rituels du passé ont été très largement abandonnés et qu'il manque aujourd'hui de rituels permettant d'instituer le travail scolaire, de spécifier des lieux, de structurer l'attention, etc. Face à cette carence, il y a deux manières de réagir : ou bien, on cherche dans le passé mythifié des rituels qu'il faudrait restaurer (les rangs, la blouse, les sanctions et les prix, etc.), soit on se demande quels rituels on pourrait inventer pour aujourd'hui. On se pose alors des questions nouvelles sur l'organisation de l'établissement, la fonction de la classe, les horaires, l'utilisation des technologies, le travail en équipe des enseignants, la place de l'école dans la Cité, l'architecture scolaire, etc.

De même, sur la question très importante de la maîtrise de la langue écrite : on peut vivre dans la nostalgie des rédactions du certificat d'études qui étaient, effectivement, des textes souvent bien écrits quoique fâcheusement stéréotypés. Mais on peut aussi regarder de plus près ce qui a changé depuis : les élèves maîtrisent un vocabulaire plus riche, font des textes plus imaginatifs et mieux ponctués où l'orthographe grammaticale est, malheureusement, en chute libre. Il faut se demander, alors, comment redonner à l'écrit la rigueur nécessaire pour qu'il reste un objet du « *monde commun* ». Il faut intégrer les contraintes et les ressources apportées par l'informatique. Il faut réhabiliter l'écriture différée et le travail sur les brouillons, promouvoir la correspondance, faciliter l'accès à la presse et aux livres. Il faut s'interroger aussi, peut-être, sur une possible réforme de l'orthographe, limiter les règles et être plus fermes sur leur application. On est alors dans une attitude prospective dont je souhaite, évidemment, qu'elle fasse l'objet d'une réflexion collective et citoyenne.

Introduire l'histoire, c'est, enfin, s'interroger sans relâche sur le rapport entre les finalités et les modalités... ce qui permet de remettre bien des choses en place. Ainsi faut-il, par exemple, arrêter d'opposer, comme on le fait trop en France, les « *méthodes traditionnelles* » et les « *méthodes actives* ». Franchement, je n'ai pas envie de choisir entre « *faire*

*une dictée» et « foire des classes vertes».* Le pédagogue ne peut choisir *a priori*. D'une part, parce qu'il ne s'interdit pas de faire les deux si cela lui paraît nécessaire ; d'autre part, parce que sa fonction est plutôt d'interroger ces deux activités et de se demander : *« Qu'est-ce qu'elles permettent de foire découvrir, acquérir, construire, transférer, etc. ? »* Ce sont des modalités discutables ou regard des finalités que l'on vise et que le pédagogue est invité à tenter de définir avec les citoyens dans la Cité.

***Justement. on accuse les « réformateurs » de s'être appropriés l'école, d'avoir imposé leurs vues contre la majorité, d'exercer une sorte de dictature intellectuelle. Qu'en pensez-vous ?***

Tous les sociologues expliquent aujourd'hui que l'on ne peut faire table rase des perceptions que la société a de ce qui se passe. Les acteurs ont, sinon raison, du moins toujours leurs raisons, qu'il faut tenter de comprendre. On ne peut donc se contenter de protester de notre innocence.

Pas question, pour autant, de s'affliger et de sombrer dans une culpabilité morbide — même si les pédagogues ont, depuis Jean-Jacques Rousseau, la propension à cela ! Bien au contraire, il faut tenter d'y voir clair pour avancer. Pour ma part, je crois que nous devons aujourd'hui clarifier les choses plus que nous ne l'avons fait. Par exemple, il faut distinguer fermement, ou plan épistémologique et politique, les *« sciences de l'éducation »* de la didactique et la didactique de la pédagogie. Cela permettra de mettre clairement et sans aucun scrupule la question des valeurs au centre de notre réflexion. Chose que, me semble-t-il, nous n'avons plus fait avec suffisamment de vigueur depuis 50 ans.

Ainsi par exemple — et je force volontairement le trait — un *« scientifique »*, bardé de diplômes et de validations en tout genre, pourrait bien m'expliquer que, pour que les élèves apprennent à lire vite et bien, l'implantation d'électrodes sur leur cerveau et la mise en place d'un système de surveillance directe des activités mentales par des caméras à positions sont des moyens particulièrement efficaces, le pédagogue que je tente d'être ne céderait pas pour autant. Il continuerait à affirmer que, pour lui, un apprentissage n'est formateur que s'il allie, dans le même temps, acquisition de connaissances et projet d'émancipation. Sur cette question de l'évaluation, peut-être manquons-nous parfois de hardiesse ? Pourquoi ne disons-nous pas plus souvent que *« le travail scolaire n'est pas une marchandise »* ? Voilà qui mettrait les *« anti-libéraux anti-pédagogues »* en position de se découvrir. Dans un autre domaine, je regrette que la question des cycles n'ait été posée, en France du moins, que sous l'angle de leur efficacité en termes d'apprentissages scolaires strictement cognitifs. Peut-être aurait-il fallu être, à la fois, plus clair et plus ambitieux et dire que nous voulions promouvoir les cycles parce que c'est le choix de l'hétérogénéité et que nous ne cherchons pas seulement que nos élèves apprennent, mais aussi qu'ils apprennent à apprendre ensemble ? Et si la question des cycles était plus celle de *la solidarité entre les niveaux et les âges* que celle des conditions optimales du conflit socio-cognitif ? Entendons-nous bien : j'ai beaucoup travaillé sur le conflit socio-cognitif et je suis convaincu que ces travaux peuvent éclairer les pratiques... Ils peuvent éclairer les pratiques, mais non permettre de décider mécaniquement du paradigme organisateur de l'institution scolaire !

Tant que l'on restera dans le néopositivisme, on sera taxé — et, parfois, à juste titre — de technocrates. Il me semble important de mettre clairement en débat nos valeurs et d'afficher tout aussi clairement que les inventions pédagogiques ne peuvent aucunement être déduites d'affirmations scientifiques. Le débat citoyen sur les valeurs et l'affirmation de la nécessaire créativité pédagogique collective — en particulier avec les parents — seraient peut-être susceptibles de déverrouiller un peu la situation.

***Vous avez eu, vous-même, des responsabilités politiques en France dans l'organisation du système scolaire. Vous avez été expert et tenté de faire passer des choses... regrettez-vous de l'avoir fait ?***

Nullement ! Je crois bien, d'ailleurs, que la plupart des pédagogues ont cru, à un moment ou à un autre, à la possibilité de l'avènement du pédagogique dans le politique. D'une certaine manière, c'est très heuristique d'y croire : cela permet d'inventer des choses nouvelles. Il y a une vraie fécondité dans cette illusion. Même si cela reste une illusion. Disons que c'est une illusion nécessaire. Il faut y croire et, en même temps, accepter que le politique soit radicalement hétérogène au pédagogique. Cela permet, simultanément, aux pédagogues d'espérer et aux responsables politiques de garder leur nécessaire autonomie.

***Croyez-vous toujours en l'École publique ? Si oui, quels mots dire à ces enseignants qui durant des années travaillent sans relâche à rénover cette école et se retrouvent rejetés avec les réformes auxquelles les États renoncent, y compris par ceux qui les ont poussés à innover ?***

Je crois plus que jamais à l'École publique. Je crois qu'en ces temps de régression et de repli, ceux qui y travaillent sans relâche pour la rendre plus accueillante, plus démocratique et plus émancipatrice souvent l'honneur. Je comprends qu'ils se sentent trahis et que, parfois, ils se découragent. Mais je ne voudrais pas qu'ils baissent les bras. Quand tant de nos contemporains ont les yeux tournés vers le passé pour mieux cocher leur fuite en avant vers la catastrophe, ces enseignants incarnent la construction patiente de l'avenir. Autant dire l'essentiel.

### **Bibliographie indispensable aux éducateurs et enseignants souhaitant vraiment rentrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle :**

- ***École : changer de cap - Contributions à une éducation humanisante***, sous la direction de Armen Tarpinian, Laurence Baranski, Georges Hervé et Bruno Mattéi, Éditions de la Chronique sociale, Lyon, janvier 2007
- ***Apprendre et faire apprendre***, sous la direction d'Étienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle, P.U.F., Collection Apprendre, Paris, mars 2006
- ***(Se) Motiver à apprendre***, sous la direction de Benoît Galand et Étienne Bourgeois, P.U.F., Collection Apprendre, Paris, novembre 2006
- ***Enseigner avec bienveillance - Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants***, Marshall B. Rosenberg, Éditions Jouvence, Genève, juillet 2006
- ***Éduquer sans punitions ni récompenses***, Jean-Philippe Faure, Éditions Jouvence, Genève, mars 2005
- ***Apprendre à apprendre***, André Giordan et Jérôme Saltet, Librio, Paris, novembre 2007
- ***Carl Rogers et l'action éducative***, coordonné par Jean-Daniel Rohart, Éditions de la Chronique sociale, Lyon, janvier 2008

*Pour ceux qui douteraient un seul instant de la validité des approches abordées dans ces ouvrages récents, je rappellerai qu'elles ont été adoptées de façon tout à fait institutionnelle par plusieurs États occidentaux — dont la Finlande considérée comme ayant aujourd'hui le système éducatif le plus performant au monde.*