

Résistance(s) et pédagogie(s) : vers une éducation à la démocratie¹

PHILIPPE MEIRIEU
Universitat Lumière de Lió II
Director de l'Institut National de Recherche Pédagogique (1998-2000)

EN INTRODUCTION...

Je suis particulièrement heureux de pouvoir participer à ce colloque international ici, à Barcelone, très heureux d'être accueilli dans une ville dont je sais qu'elle est particulièrement sensible aux questions éducatives, dans une ville dans laquelle je suis souvent venu travailler, dans une ville qui porte et qui a porté depuis longtemps très haut la résistance à toutes les formes d'oppression, de domination, de tyrannie.

La thématique qui nous est proposée ce matin, et pendant tout ce colloque, nous amène à articuler trois termes : pédagogie, résistance et démocratie. Comment articuler ces trois mots ? Lequel mettre d'abord ? On peut combiner ces trois termes de plusieurs façons et je vais essayer de le faire avec une entrée parmi bien d'autres. Mais auparavant, et avant de commencer mon exposé, je voudrais le dédier et rendre hommage à trois personnes exceptionnelles et qui ont été véritablement fondatrices pour notre combat, des militantes infatigables d'une éducation pour la démocratie. Ce sont trois femmes et ce n'est pas rien que de proposer leurs figures comme emblème de cette réflexion : Rosa Sensat, que je n'ai pas connue ; Marta Mata, que j'ai bien connue et beaucoup aimée, et Irene Balaguer, qui nous a quittés il y a quelques mois et qui était une amie proche. Ces trois femmes exceptionnelles incarnent, pour moi, la vertu probablement la plus importante en éducation : le courage. Ce courage dont le philosophe Vladimir Jankélévitch nous dit qu'il n'y a rien en amont : il est là, chez ceux et celles qui

1. Cette conférence peut être regardée avec le lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=ElNqRkr3vXE&index=1&list=PLJPVNzVlFt_Bxd8b8ut.

prennent l'initiative de s'engager alors que d'autres préfèrent le renoncement ou la résignation. « Pour commencer, il faut seulement commencer et l'on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut seulement du courage. » Rosa Sensat, Marta Mata et Irene Balaguer n'étaient pas dans le renoncement, n'étaient pas dans la résignation : elles ont eu le courage de s'engager, elles ont pris des risques et nous ont montré la voie. Quand Marta Mata a fondé Rosa Sensat, elle a posé un acte fort sous le franquisme, elle a ensuite reposé cet acte, à plusieurs reprises, et les collègues de Rosa Sensat le reposent régulièrement chaque jour et, évidemment, chaque année à l'occasion de la fabuleuse école d'été qu'ils organisent. Ce sont trois femmes qui m'ont beaucoup marqué, dont j'ai beaucoup appris et à qui je tenais absolument à rendre hommage aujourd'hui.

Cela dit, je voudrais vous proposer quelques modestes réflexions pédagogiques sur le vaste sujet qui nous occupe. Je ne suis pas un historien et je vais, sans doute, apparaître aux yeux des historiens extrêmement simplificateur. Je les prie, d'avance, de bien vouloir m'en excuser. Il y aura trois parties dans mon propos : une première partie où j'évoquerai, en m'appuyant sur un auteur américain, Neil Postman, la pédagogie comme résistance ; une seconde partie où je me demanderai au nom de quoi on peut résister et une troisième partie où j'esquisserai – mais je ne ferai que l'esquisser car ce sera développé dans les communications tout au long de ce colloque – une réponse à la question : à quoi et comment doit-on résister pour éduquer à la démocratie ?

LA PÉDAGOGIE COMME RÉSISTANCE

J'ai rencontré le terme de « résistance » dans le champ pédagogique en travaillant sur les œuvres d'un philosophe et sociologue des médias, Neil Postman. Neil Postman a publié un ouvrage important en 1985, très prémonitoire puisqu'il critiquait la publicité et les médias et que le titre de cet ouvrage avait été traduit à l'époque *Se distraire jusqu'à ce que la mort s'ensuive*. Neil Postman a écrit deux ouvrages successifs sur l'enseignement, dont les titres en eux-mêmes me paraissent particulièrement intéressants : en 1969 il a publié, avec un de ses collègues, *Teaching as a subversive activity* et puis, dix ans plus tard, un deuxième ouvrage qui s'intitule *Teaching as a conserving activity*, ouvrage traduit et préfacé en France par Daniel Hameline et Jacques-Didier Piveteau.

Que dit Postman dans ce dernier ouvrage ? Qu'une pensée qui ne prend pas elle-même l'initiative de sa propre contestation tend toujours inévitablement vers la propagande. Que la pensée se doit d'introduire en permanence une sorte de subversion interne pour ne pas devenir dogmatique, voire tyrannique. Que l'éducation ne doit être ni inféodée à l'idéologie dominante de la reproduction sociale, bien dénoncée par les sociologues, ni une subversion individuelle et marginale au

profit de quelques élus : elle doit être, selon lui, un facteur d'« écologie sociale » et avoir une fonction « thermostatique », une fonction essentielle, à ses yeux, d'équilibration. Il explique que les grands courants éducatifs n'ont été utiles aux sociétés dans lesquelles ils se sont développés que lorsqu'ils ont fait exister, au sein de ces sociétés, des espaces susceptibles de contrebalancer les dérives de ces dernières. Ainsi, explique-t-il, dans une société très largement dominée par la superstition et les religions, Jules Ferry a voulu fonder l'enseignement sur la raison et introduire le principe de laïcité. Dans une société américaine très largement dominée par le taylorisme, John Dewey a construit une pédagogie fondée sur le projet et l'engagement collectif de sujets solidaires. Dans la société victorienne corsetée du début du xx^e siècle, Alexander Sutherland Neill a promu une pédagogie libertaire... Et aujourd'hui, dit-il, « dans nos sociétés modernes, technologiquement avancées, mécanisées, numérisées, sous le signe de l'anonymat, l'éducation doit permettre l'accroissement du potentiel de riposte des personnes et des groupes à toutes les formes d'emprise ».

Au fond, ce que nous dit Postman, c'est qu'il y a dans la démarche éducative elle-même quelque chose qui relève de ce que Daniel Hameline a appelé « l'insurrection pédagogique ». C'est au nom de cette insurrection que le pédagogue revendique de « tordre le bâton en sens inverse » pour restaurer l'équilibre nécessaire au développement de l'enfant.

« L'ENFANT AU CENTRE » ?

Cela se manifeste, dans l'éducation nouvelle, par le combat contre « l'école traditionnelle » et la résistance à une éducation qui ignore l'enfant comme personne. C'est sans doute Janusz Korczak, dont on sait qu'il exige « le droit de l'enfant au respect » et pose, le premier, les bases des « droits de l'enfant », qui incarne le mieux cette « insurrection ». Korczak pose – et ce n'est pas une chose simple – que l'enfant est, tout à la fois, un être *complet* et *inachevé*. L'enfant n'est pas un être achevé et, à ce titre, il doit être protégé. Mais il est déjà un être complet, qui dispose de toute la palette des émotions humaines, et, à ce titre, il doit être entendu. Korczak s'oppose donc à toute conception schématique de l'éducation qui ferait de l'enfant soit un adulte en miniature, soit un *infans*, celui qui ne parle pas. Et c'est contre ces deux dérives qu'il affirme que « l'enfant a un présent » et que c'est avec et dans ce « présent » qu'il faut faire son éducation.

On pourrait évoquer aussi, bien sûr, la résistance de l'éducation nouvelle à l'égard de l'organisation de systèmes éducatifs centrés sur des formes verticales de transmission et ignorant que, si c'est le maître qui enseigne, c'est l'enfant qui apprend. Face à cela, il faut procéder, explique Édouard Claparède, à une véritable « révolution copernicienne ». Il faut se débarrasser, dit Célestin Freinet, de la

« scolastique ». Il faut remettre complètement les choses à l'endroit et se débarrasser des « inventions du diable », selon la fameuse expression de Ferrière au congrès de Calais en 1921.

Il faut également souligner que tout le mouvement de l'éducation nouvelle s'est développé en réaction à la barbarie de la Première Guerre mondiale. C'est ce qu'Henri Wallon, grand psychologue mais aussi grand pédagogue, exprimait précisément à propos de ce congrès de Calais : « Il semblait que, pour assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que développer dans les jeunes générations le respect de la personne par une éducation appropriée. Ainsi, pourraient s'épanouir les sentiments de solidarité et de fraternité qui sont aux antipodes de la guerre et de la violence. »

Résistance à une conception étriquée de l'enfant, résistance à des institutions qui ignorent cet enfant dans sa spécificité, résistance à la violence et à la barbarie... l'éducation nouvelle est aussi, pour beaucoup d'analystes, une résistance à la « forme scolaire » traditionnelle, un refus de ce qu'Adolphe Ferrière appelait « l'école assise », au profit de « l'école active ». La « forme scolaire », c'est le modèle simultané créé par Jean-Baptiste de La Salle et imposé par François Guizot en France dans les années 1830 : elle consiste à enseigner à un groupe d'enfants du même âge, censés être du même niveau, et effectuant les mêmes exercices en même temps. Cette « forme scolaire » apparaît dans tous les textes de l'éducation nouvelle comme le « repoussoir » absolu ; elle condense en quelque sorte toutes les critiques et, sous des appellations diverses, incarne tout ce contre quoi il faut résister : indifférenciation des enfants, conception mécanique de la transmission, passivité des récepteurs, assujettissement des corps et enfermement des esprits. Mais, quand on regarde les choses d'un peu plus près, quand on zoome pour se rapprocher progressivement d'expériences concrètes, on s'aperçoit que ce rejet commun de la « forme scolaire », cette volonté de mettre l'enfant au cœur du système éducatif et de créer des collectifs solidaires, s'exprime, en réalité, avec des projets différents et, parfois même, divergents.

DIVERGENCES DANS L'ÉDUCATION NOUVELLE

Il n'est pas possible ici de faire une analyse détaillée de ces divergences, mais, pour en donner une idée, on peut comparer, par exemple, deux ouvrages : un sur l'École des Roches créée en 1899 par Edmond Demolins, et un sur une autre école « alternative » créée cinq ans plus tard, l'École de la Ruche, fondée, elle, par Sébastien Faure, un anarchiste libertaire². Ces deux ouvrages ont été publiés à quelques

2. Georges BERTIER, *L'École des Roches*, Juvisy, Éditions du Cerf, 1935, et Sébastien FAURE, *Écrits pédagogiques*, Paris, Éditions du Monde libertaire, 1992.

années près, et ces deux écoles ont été fondées par deux personnages emblématiques.

L'École des Roches a été fondée par Edmond Demolins, disciple de l'économiste Frédéric Le Play et de l'abbé de Tourville, qui se définissaient eux-mêmes comme « contre-révolutionnaires », « corporatistes », « familialistes », « organisateurs » et profondément religieux. Ils créent une « école nouvelle » au nom d'une idéologie que nous dirions aujourd'hui profondément conservatrice, voire réactionnaire, qui fait, par exemple, du modèle familial et du refus de toute intervention de l'État en matière éducative les principes fondateurs de leur école. Demolins critique ainsi très violemment l'éducation nationale et explique que de « simples particuliers, de simples pères de famille doivent créer leurs propres écoles, tant l'initiative individuelle et privée est cent fois plus forte, cent fois plus souple et alerte parce qu'elle n'est pas dominée, réglementée par une hiérarchie compliquée au sommet de laquelle se trouvent des vieillards, vénérables sans doute, mais obstinément tournés vers le passé ».

Sébastien Faure est, lui, un disciple de Jean-Gabriel Prévost, un anarchiste libertaire athée, et de Paul Robin, anarchiste comme lui, qui avait fondé, quelques années plus tôt, l'Orphelinat de Cempuis avec le soutien, d'ailleurs, de Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement scolaire en France à l'époque de Jules Ferry. Sébastien Faure explique, lui, que s'il doit travailler dans une école « privée », ce n'est pas parce qu'il récuse la légitimité de l'enseignement public. Tout au contraire, c'est pour faire un enseignement réellement public, qui échappe « à l'influence des curés et des patrons ». Il veut une école réellement émancipatrice, loin de toute tutelle familiale et qui récuse toutes les formes d'assujettissement d'un sujet à des intérêts privés.

On a là, donc, deux inspirations philosophiques radicalement différentes. Edmond Demolins ne cesse, dans ses écrits, de stigmatiser les enseignants de l'enseignement public dans lesquels il voit des conservateurs définitivement enkystés dans leurs habitudes, alors que Sébastien Faure ne cesse de faire l'éloge des « prolétaires enseignants » de l'enseignement public, qu'il voit comme des pionniers empêchés par un État capitaliste basé sur le profit, la hiérarchie et le pouvoir d'une minorité de réaliser la tâche émancipatrice qui revient, de droit, au système scolaire.

DES SLOGANS COMMUNS, DES PRATIQUES DIFFÉRENTES

Néanmoins, en dépit d'idéologies divergentes, il existe de nombreux points communs entre ces deux militants de l'« éducation nouvelle », des points communs que certains pourraient même considérer comme la matrice de cette éducation nouvelle. Dans les deux cas, en effet, l'école est à la campagne. Dans les deux cas, on fait l'éloge des bienfaits du grand air, des promenades, du sport, des activités

collectives. Dans les deux cas, on parle d'« éducation intégrale », et de formation du caractère et, dans les deux cas bien sûr, on insiste sur l'importance des méthodes actives et de la démarche inductive contre toutes les formes d'enseignement magistral.

Mais quand on regarde en détail le fonctionnement de ces écoles, on s'aperçoit qu'il y a des différences significatives dans la mise en œuvre de ces principes. À l'École des Roches, il y a des ateliers d'art et des travaux manuels, la plupart du temps animés par des artistes. À la Ruche, il y a une activité « productive » : les élèves fabriquent leurs tabourets et leurs tables, ils travaillent à la ferme de l'école et tout cela contribue à faire vivre l'école. On est, donc, dans deux conceptions de l'activité relativement différentes. Dans le premier cas, elle est à dominante artistique, dans le second, à dominante productive... De plus, à l'École des Roches, il y a une stricte hiérarchie dans la répartition des responsabilités, et Bertier, qui a dirigé longtemps l'École des Roches après Demolins, explique qu'il faut organiser une société bien ordonnée pour préparer les élèves à une bonne insertion sociale. Dans l'École de la Ruche, en revanche, il n'y a aucune hiérarchie, aucun classement entre les élèves qu'on veut préparer à « une société égalitaire »... À l'École des Roches, il y a une éducation religieuse et morale extrêmement stricte, à la Ruche, un athéisme revendiqué... Dans l'École des Roches, il y a un refus radical de se compromettre avec l'enseignement public condamné au « formatage ». Dans l'École de la Ruche, il y a une volonté de s'intégrer dans l'enseignement public et même de lui servir de modèle... L'École des Roches est évidemment payante, et extrêmement chère. La Ruche est une école gratuite, qui vit des ressources produites par l'activité des élèves eux-mêmes et des dons que fait Sébastien Faure, conférencier extrêmement prisé, qui tient à ce que les enfants et leurs familles ne payent pas la moindre scolarité.

LA GRANDE AMBIGUÏTÉ DES PRATIQUES DE GROUPE

Nous sommes là devant une opposition qui doit, à mon avis, nous faire réfléchir et nous permettre d'aller au-delà des simplifications qu'on voit circuler autour de l'école nouvelle : école de l'activité, école de l'enfant dans la nature. Regardons donc aussi quel projet de société il y a derrière et quelles activités concrètes sont mises en œuvre. Pour ma part, j'ai fait cela d'une manière plus générale, au-delà de ces deux exemples qui mériteraient, bien sûr, des analyses beaucoup plus poussées sur une question qui m'a préoccupé pendant de très nombreuses années et qui a été l'objet de mes premiers travaux de recherche : la question du travail en groupe. J'ai observé, tout à la fois dans les textes et dans les pratiques pédagogiques, quelle était la signification et quelle était la perspective du travail en groupe. On met, en effet, les élèves à travailler en groupe en perma-

nence dans l'éducation nouvelle : pour réaliser un panneau, monter une pièce de théâtre, travailler au potager, etc. On prétend ainsi lutter contre l'individualisme et engendrer de « véritables collectifs ». Or, j'avais montré, il y a déjà de cela une quarantaine d'années, que ce travail en groupe, chez les auteurs comme dans les faits, pouvait renvoyer à deux projets radicalement différents.

On peut voir dans le travail de groupe, comme c'est le cas, par exemple, chez Adolphe Ferrière dans son livre *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, une préfiguration de la division sociale du travail entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs. Et c'est, d'ailleurs, ce qui se passe quand on propose à des personnes de travailler ensemble et qu'on les laisse s'organiser « spontanément » : les plus « doués » conçoivent, ceux qui sont de bons exécutants exécutent, ceux qui ne savent rien faire regardent les autres et sont, finalement, contents de ne pas participer ainsi à la qualité du produit fini ; ils sont payés de leur abstention dans la fabrication par une identification dans le résultat... Quant aux gêneurs, il faut les neutraliser d'une manière ou d'une autre, le plus souvent par l'exclusion.

Adolphe Ferrière est une figure emblématique de cette dérive et cela en dépit de ses professions de foi humanistes : on découvre, chez lui, ce que j'appelle un « spontanéisme organiciste ». Le groupe est une sorte d'organe, qui, spontanément, va permettre à chacun de trouver sa place dans une vision « libérale » de l'organisation sociale : « *the right man at the right place* ». Il faut mettre ici le mot libéral entre guillemets : il y a, en effet, beaucoup de débats, aujourd'hui, autour de ce terme et je l'emploie au sens le plus simple, c'est-à-dire au sens de *La fable des abeilles* de Mandeville : « les vices privés font les vertus publiques », autrement dit la recherche par chacun de son intérêt personnel permet d'accéder immédiatement au bien commun. Il faut rappeler aussi, à propos d'Adolphe Ferrière, qu'il publie, en 1942, un ouvrage très curieux, *Vers une classification astrologique des types psychologiques*, ouvrage dans lequel il montre que chaque personne est prédestinée à certaines activités et, même, à un métier, en fonction des signes astrologiques qui président à sa naissance. Publié dans une petite édition, Édition des cahiers astrologiques, à Nice, pendant l'Occupation allemande, le livre est étrange. Ses propos résonnent avec les thèses d'Albert Hutt, le célèbre psychopédagogue allemand qui, à la même époque, mesurait l'intelligence des enfants à partir de leur physique : les élèves minces et grands étaient faits pour étudier les mathématiques alors que les élèves plus petits et gros étaient faits pour étudier les lettres ! Même si Ferrière est loin de cette perspective et s'il ne faut nullement le suspecter de sympathies nazies, il n'en reste pas moins dans une conception extrêmement fixiste de l'éducation.

Or, cette conception est très liée à une vision sociétale et, très concrètement, à une perspective pédagogique : la priorité au « produit » permet – et impose – la

division du travail... Les « méthodes actives » sont donc perçues comme un moyen privilégié pour susciter une répartition « spontanée » des tâches en fonction des capacités préexistantes. C'est le leitmotiv : il faut que chacun trouve sa place... Il y aurait une place réservée à chacun dans une sorte de configuration idéale qui permettrait d'aller vers une société bien ordonnée, une société enfin vaccinée contre toutes les formes de subversion et de révolution puisque chacune et chacun auraient intégré qu'il doit « occuper » une place... et y rester.

Je crois que, malheureusement, il existe encore quelques professeurs et formateurs qui se satisfont parfaitement d'un fonctionnement groupal inégalitaire, qui accroît les écarts et légitime des exclusions, quand il faudrait, au contraire, faire le pari de l'éducabilité de toutes et tous, travailler en « réseau homogène » de telle manière que chacun soit impliqué dans la réussite de tous et progresse grâce à cette implication, tout en faisant l'expérience de la solidarité et de la coopération.

C'est ce que suggère, par exemple, Joseph Jacotot, en postulant l'égalité des intelligences dans une vision solidariste ou coopérative de l'organisation sociale. Jacques Rancière, le meilleur lecteur de Jacotot, explique en effet que toute éducation à la liberté suppose que « quand une volonté obéit à une autre volonté, l'intelligence n'obéit qu'à elle-même ». C'est une autre manière de dire que celui qui apprend doit construire son propre savoir, mais pas seul évidemment... dans des situations conçues par l'éducateur pour cela. C'est ce que vont développer plusieurs auteurs qui, dans la mouvance de l'éducation nouvelle, s'efforcent d'articuler contrainte et liberté en construisant des « institutions » au sein desquelles le sujet peut non seulement s'impliquer, mais aussi s'exhausser au-dessus de ce qu'il fait ou croit : c'est, aussi bien, le cas d'Anton Makarenko que de Korczak ou de Freinet.

LA RÉSISTANCE DANS LA PÉDAGOGIE : LE « MOMENT PÉDAGOGIQUE »

Si je me suis permis de développer ces quelques éléments à propos de l'éducation nouvelle, c'est pour en arriver à l'idée que définir la pédagogie comme « résistance » ne suffit pas : toute l'éducation nouvelle est, à sa manière, une résistance à la « forme scolaire » issue du « modèle simultané d'apprentissage », mais toute l'éducation nouvelle ne partage pas les mêmes finalités. Il faut aller au-delà des déclarations d'intention générales pour débusquer ce qui se joue dans leurs pratiques, il faut se dégager d'une lecture naïve des textes et d'une observation que j'appellerai « plate » des « expériences pédagogiques » où l'on constate, simplement : « Là, les élèves travaillent en groupe... Voilà, donc une pédagogie qui rompt avec l'école traditionnelle, promeut des méthodes actives, facilite les apprentissages et construit la solidarité ! »

Il me semble que ce qui est plus intéressant, c'est de chercher la « résistance » non pas *de* la pédagogie, mais *dans* la pédagogie, et de montrer qu'au sein même des discours pédagogiques, il y a ce que j'ai appelé le « moment pédagogique », c'est-à-dire le moment où quelqu'un est mis en échec et va devoir réélaborer à la fois sa théorie et sa pratique, sortir de sa doxa et mettre en place quelque chose qui ressemble un peu à ce que Machado décrit dans son célèbre poème, « c'est en cheminant que l'on fait le chemin », « se hace camino al andar ».

J'ai découvert essentiellement cette réalité-là à travers l'œuvre d'un instituteur français peu connu en Catalogne, Albert Thierry, dans un livre superbe où il raconte son expérience face à des élèves particulièrement réfractaires à son enseignement, *L'homme en proie aux enfants*. Thierry découvre que, face à lui, ça résiste, les élèves résistent et qu'il doit renoncer à la toute-puissance éducative... Si l'on prend cette perspective, alors il faut faire un travail que j'appelle épistémologique, en analysant le discours et les pratiques pédagogiques, non pas avec une vision naïve et plate, mais en traquant, dans ce discours et dans ces pratiques, les résistances qui émergent, les tensions fondatrices, génératrices d'inventivité.

RÉSISTER AU NOM DE QUOI ?

La résistance me semble à chercher au cœur de la pédagogie elle-même, chaque fois que, comme le dit Daniel Hameline, elle bute sur « des vérités contradictoires ». L'expression de « vérités contradictoires » est difficile à accepter : comment deux choses peuvent-elles être vraies et contradictoires à la fois ? En sciences, c'est impossible, mais Pascal nous a dit que « l'humaine condition », pour reprendre le syntagme de Montaigne, était pétrie de contradictions. J'ai beaucoup appris de Daniel Hameline, et en particulier quand il fait remarquer que tout discours pédagogique comporte toujours deux facettes profondément liées mais profondément contradictoires. La première, il l'emprunte à Paul Ricœur, qui affirme que « tout autodidacte est un imposteur » : nous apprenons toujours de quelqu'un, nous ne pouvons pas inventer le savoir, ce n'est pas possible, il y a une sédimentation de connaissances tellement importante que nous avons besoin d'un acte de transmission. Mais, en même temps, dit Daniel Hameline, il est vrai aussi que, selon la fameuse formule de Carl Rogers, « on apprend bien ce que l'on apprend soi-même ». Et ce qui est important ici, et que Daniel Hameline souligne à plusieurs reprises dans son œuvre, c'est que nous n'avons pas à et nous ne pouvons pas choisir entre ces deux vérités contradictoires.

En effet, chaque fois que l'on tente de ne retenir que l'une d'entre elles, la « résistance » de l'autre va la mettre en échec. Chaque fois que l'on campe sur le principe de transmission, on se trouve confronté à une sorte de béance, car ce

principe ne peut pas être mis en œuvre sans solliciter la liberté d'apprendre de l'autre... Et, chaque fois que l'on s'en tient au seul principe de la liberté d'apprendre, on bute sur la question de la transmission, nécessaire pour que cette liberté ne soit pas une liberté du vide !

C'est ainsi que l'éducabilité de tous et l'impérieuse nécessité de transmettre peuvent être porteuses de très graves dangers. Transmettre « tout à tous », comme le préconisait Comenius, c'est prendre le risque de l'autoritarisme, de la normalisation, du dressage, de la manipulation, de l'emprise, de l'assujettissement, et peut-être même de la tyrannie. Mais, au nom de la liberté d'apprendre, on est guetté par d'autres dangers : le naturalisme spontanéiste, le renvoi aux inégalités des histoires et des aspirations individuelles, l'individualisme et le relativisme.

LE PRINCIPE D'ÉDUCABILITÉ FACE AU PRINCIPE DE LIBERTÉ DANS L'HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE

Chacun apprend ce qu'il veut au moment où il le veut et comme il le veut... C'est pourquoi, face aux dangers d'une éducabilité volontariste, il faut introduire le principe de liberté et, face aux abandons que pourrait induire le principe de liberté, il faut introduire le principe d'éducabilité. Regardons ce qui se passe chez Comenius lui-même : « *Omnes, omnia, omnium* », c'est le principe de la *Grande Didactique*, un traité d'éducabilité universelle. Et j'ai là un texte de Comenius où il compare le maître au soleil et explique qu'il doit dispenser un enseignement simultané et exigeant au plus grand nombre d'élèves possible, de manière progressive, homogène et parfaitement magistrale. Mais j'ai retrouvé aussi, chez Comenius, une dédicace de la dernière édition de son vivant de la *Grande Didactique*, où il écrit : « Nous, hommes d'âge mûr persuadés que seuls nous étions des êtres raisonnables, nous vous avons traités comme des petits singes. Nous pensions avoir seuls le privilège du savoir et de l'action et vous étiez, pour nous, des insensés privés de l'usage de la parole. Désormais, c'est à votre école que nous serons envoyés. C'est vous qui serez nos maîtres. Vos actions nous serviront d'exemples et de modèles ». Voilà un des derniers textes écrits par Comenius, un homme que l'on présente souvent comme un tenant de la « transmission » oublieux de la logique de l'apprentissage.

À l'inverse, Korczak, grand théoricien des droits de l'enfant, auteur de *Le droit de l'enfant au respect*, où il écrit « nous devons en finir avec le despotisme des adultes sur les enfants » et ne cesse de dire que « l'enfant a le droit de vivre sa vie aujourd'hui, qu'il a le droit d'être ce qu'il est et non ce que nous voudrions qu'il soit », cet homme-là est aussi celui qui a fait, le plus magistralement, l'éloge de belles contraintes. Les belles contraintes sont celles qui vont permettre à l'enfant de se dégager de son impulsivité, d'accéder à la réflexion, à l'écriture, au débat

démocratique, de se dépasser, de s'exhausser au-dessus de son présent. Il souligne aussi l'importance du nourrissage culturel et le met en pratique, y compris à travers la littérature de jeunesse qu'il écrit lui-même.

Ainsi, un pédagogue comme Comenius, partisan du modèle académique traditionnel, finit-il par dire « Mettons-nous à l'écoute des enfants ! », et un pédagogue comme Korczak, qui milite pour « le respect de l'enfant », nous prévient : « Attention, le respect ce n'est pas l'absence de contrainte, le respect c'est aussi le fait d'inscrire dans l'acte éducatif lui-même, ce qui permet à l'être de grandir. » On pourrait citer aussi Fernand Deligny, qui a commencé dans la mouvance de l'éducation populaire après la Deuxième Guerre mondiale et qui a terminé en s'occupant d'enfants autistes dans les Cévennes. Ce dernier, fidèle aux idéaux de l'éducation nouvelle, écrit : « Tu n'obtiendras rien de la contrainte, tu pourras à la rigueur les contraindre à l'immobilité, au silence et, ce résultat durement acquis, tu seras bien avancé ! » Mais il dit aussi, à propos d'un des gamins qui lui sont confiés : « H. a été mis au monde par sa mère, élevé par sa tante, puis par une cousine, placé dans une ferme, repris par ses grands-parents pour t'arriver frais sorti de prison. Et tu accuses la société ? Quand tu connaîtras H., tu seras plein d'indulgence pour la mère, la tante, la cousine, le fermier, le grand-père et le directeur de prison... ce qui n'excuse pas la société. » Deligny ne croit donc pas que tous les enfants sont naturellement des êtres bons, faciles, généreux, qu'il suffit de regarder avec bienveillance pour qu'ils se développent en toute liberté et deviennent des citoyens lucides d'une démocratie heureuse. Il met en garde les éducateurs contre tout spontanéisme sentimental : « Il faut savoir ce que tu veux. Si c'est de te faire aimer d'eux, apporte-leur des bonbons. Mais le jour où tu viendras les mains vides, ils te traiteront de grand dégueulasse. Si tu veux faire ton travail, apporte-leur une corde à tirer, du bois à casser, des sacs à porter. L'amour viendra peut-être ensuite. Mais là n'est pas ta récompense. » Deligny place ainsi l'activité – une activité difficile où l'on peut, précisément, « éprouver la résistance des objets et du monde » – au cœur de l'action éducative, et c'est par et dans l'activité que l'enfant, parce qu'il est contraint, peut exprimer sa liberté.

C'est donc en résistant aux écueils symétriques de l'éducabilité à tout prix, qui bascule dans le dressage, et de la liberté du vide, qui renvoie à un spontanéisme naturaliste, que le pédagogue est amené à inventer, à proprement parler, du « pédagogique ». C'est parce qu'il est confronté à cette tension qu'il revisite avec profit Pestalozzi, Freinet et les autres ; c'est parce qu'il ne s'enferme ni dans l'autoritarisme ni dans l'abstention éducative qu'il invente des institutions, des dispositifs, des situations et des outils pédagogiques. Car voilà, finalement, la vraie leçon de Rousseau : « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien. » Tout faire, et donc assumer l'autorité, mais en ne faisant rien, c'est-à-dire en laissant l'autre agir de lui-même. C'est aussi la leçon de Joseph

Jacotot, particulièrement bien reformulée par Jacques Rancière : « Une éducation est émancipatrice quand une volonté obéit à une autre volonté tandis que l'intelligence n'obéit qu'à elle-même. »

On retrouve cela, évidemment, dans la magnifique *Lettre de Stans* de Pestalozzi, dans le *Poème pédagogique* de Makarenko, comme chez Célestin Freinet avec le texte libre et les projets d'élèves, d'un côté, et les brevets et les fichiers auto-correctifs, de l'autre : avec le texte libre, chacun s'exprime... Mais Freinet découvre très vite qu'il y a des choses que certains ne peuvent pas écrire, donc il introduit le plan de travail et le système des brevets qu'il emprunte au scoutisme. On le voit découvrir, au début de sa carrière, qu'une petite fille ne participe pas à l'activité collective, qu'elle est exclue et que, même, la classe exige son exclusion parce que dès qu'elle participe à l'imprimerie, elle crée du désordre, met de l'encre partout et sabote le travail. C'est à ce moment-là qu'il va utiliser le système des brevets, qui permet à cette petite fille de réintégrer le groupe en ayant appris un « métier » grâce auquel elle va pouvoir être utile à tous et rentrer dans la dynamique essentielle de la coopération, quand l'apport de chacun est indispensable à la réussite de tous et la réussite de tous permet le progrès de chacun.

COMMENT RÉSISTER POUR ÉDUIQUER À LA DÉMOCRATIE ?

La coopération est ainsi une forme essentielle d'« institution », au sens de Cornélius Castoriadis : « Une institution est un ensemble de dispositifs dont l'intériorisation par le sujet ne limite pas, mais élargit ses capacités à devenir autonome et à participer à un projet collectif. » Construire des « institutions éducatives » est, à cet égard, un objectif fondamental de l'éducation à démocratie : c'est résister, tout à la fois, à l'autoritarisme et au spontanéisme pour entrer dans la véritable formation du citoyen. C'est « transmettre et émanciper » en même temps, transmettre pour construire de l'unité, émanciper pour permettre à chacun d'exister en tant que sujet.

Et nous nous retrouvons là face à l'enjeu de toute démocratie, bien sûr. Car la démocratie suppose que chacun ait été confronté à des situations où il a pu apprendre à « oser penser par lui-même » comme dit Kant. Mais, en même temps, cette démocratie qui émerge au moment de l'effondrement des sociétés holistiques, comme l'analyse parfaitement Marcel Gauchet, entraîne l'effondrement de tous les catéchismes éducatifs. La démocratie exige plus d'éducation mais rend plus difficile, d'une certaine façon, la construction d'un projet éducatif commun, puisqu'en démocratie tout projet éducatif, dès lors qu'il n'entre pas en contradiction avec le cadre de l'État, est légitime. C'est ainsi, par exemple, que les démocraties autorisent la « liberté d'enseignement », et donc la création d'écoles privées qui, par leur existence même, remettent en cause le « vivre ensemble ». Il leur faut

donc s'atteler à une réflexion à la fois institutionnelle et pédagogique qui leur permette de sortir de cette impasse.

En matière pédagogique, nous devons parvenir à articuler l'impératif kantien – « Ose penser par toi-même » – avec la construction du commun. C'est d'autant plus important dans un contexte civilisationnel marqué par un changement du statut de l'enfant dans la configuration familiale : aujourd'hui, en effet, ce ne sont plus les parents qui font le bonheur de l'enfant, c'est l'enfant qui fait le bonheur de ses parents, un enfant à qui nous donnons ainsi un pouvoir extraordinaire et qui risque d'autant plus de peiner à se dégager de l'infantile et à se libérer de la tentation de la toute-puissance. D'autant plus que cela s'inscrit dans le cadre de ce que Bernard Stiegler appelle le « capitalisme pulsionnel » : une société marchande où le caprice est mondialisé et où l'on suggère en permanence à l'oreille des enfants de faire leurs caprices pour faire marcher le commerce. C'est aussi l'ère de la « post-vérité » et des « théories du complot » : ces théories sont terriblement séduisantes, et face à elles, nous avons plus besoin que jamais du *sapere aude* : le sentiment que nous possédons la certitude est le pire adversaire de la recherche de la vérité. Celui qui campe dans la certitude peut détruire le monde au nom de ses certitudes. La recherche de la vérité, en revanche, c'est la démocratie en actes. Donc, passer de la certitude à la recherche de la vérité, c'est, bien évidemment, le fondement d'une éducation démocratique.

Évidemment, cette tâche est bien difficile au moment où les populismes assèment en permanence des certitudes pour interdire la recherche de la vérité, des certitudes qui désignent des boucs émissaires et diffusent des slogans simplificateurs qui flattent les intérêts individuels à court terme. Il faut donc faire du *sapere aude* le cœur de la résistance pédagogique à nos dérives sociétales, mais il faut l'articuler à la construction du commun, plus que jamais nécessaire dans un contexte civilisationnel marqué par des phénomènes de déliaison sociale, d'isolement des individus, corollaires à la montée des individualismes et à l'hégémonie du paradigme néolibéral.

VERS UNE PÉDAGOGIE QUI RÉSISTE AUX DÉRIVES SOCIÉTALES AU NOM DE L'ARTICULATION FONDATRICE DES PRINCIPES D'ÉDUCABILITÉ ET DE LIBERTÉ

Il est temps de relier les deux principales thèses de mon propos : l'éducation doit résister aux dérives sociétales, mais en s'appuyant, pour cela, sur ce qui constitue le cœur même du pédagogique, le moment où achoppent les principes d'éducabilité et de liberté, le moment qui ouvre la porte à l'inventivité pédagogique. Et c'est cette inventivité pédagogique qui permet d'imaginer les situations grâce auxquelles nos élèves pourront surseoir à la pulsion, à l'immédiateté, à la

certitude, qui est au cœur de la nécessaire résistance à une société du tout, tout de suite, du prêt à penser, de la théorie du complot, du slogan. C'est ainsi qu'émerge la pensée qui peut se nourrir de la culture, aller en quête d'informations, rechercher de la documentation, consulter des témoins ou des experts, s'ouvrir à tout ce que les êtres humains du passé et du présent peuvent nous apporter. C'est dans le prolongement de ce mouvement qu'on peut accéder à la pensée critique et à la délibération. C'est pourquoi l'apprentissage du débat est si important, car pratiquer le débat, ce n'est pas s'adonner à une conversation gentille, c'est s'astreindre à une écoute attentive, reformuler l'affirmation que l'on va contredire, s'astreindre à exemplifier et à synthétiser, faire régulièrement des pauses pour repérer ce qui est stabilisé et ce qui doit encore être approfondi, etc. C'est entrer dans une réelle inter-argumentation, comme le dit Habermas, et permettre l'inscription de chaque sujet dans un collectif apprenant solidaire pour faire ensemble société.

POUR CONCLURE...

Une citation d'Italo Calvino, un auteur italien que j'aime beaucoup, décédé en 1985, et qui conclut son livre *Les villes invisibles* en disant ceci : « L'enfer des vivants n'est pas chose à venir ; s'il y en a un, c'est celui qui est déjà là, l'enfer que nous habitons tous les jours, que nous formons d'être ensemble. Il y a deux façons de ne pas souffrir de l'enfer – ajoute Calvino – accepter l'enfer, en devenir une part au point de ne plus le voir. La seconde façon d'habiter l'enfer, elle est risquée et elle demande une attention, un apprentissage continu : chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer, lui faire de la place. »

Et bien, les pédagogues catalans que nous honorons dans ce colloque ont, dans l'enfer du franquisme, puis dans l'enfer d'une société où les caprices mondialisés s'étaient substitués à la réflexion collective, tenté de faire exister des espaces qui n'étaient pas l'enfer. « Un apprentissage continu : chercher et savoir reconnaître qui et quoi, au milieu de l'enfer, n'est pas l'enfer, et le faire durer, lui faire de la place. » Au fond ce colloque n'a pas d'autre objectif, grâce à la pédagogie, grâce à la réflexion collective sur l'éducation que vous menez, que nous menons, que de construire des espaces et d'instituer des temps qui ne soient pas l'enfer, de les faire durer, de leur faire de la place, la plus grande possible... C'est tout l'objectif de ce colloque.