

**PEDAGOGIE
INDIVIDUALISEE,
PEDAGOGIE PERSONNALISEE
ET DISCERNEMENT
PEDAGOGIQUE**

Philippe MEIRIEU

**Professeur à l'université Lumière-Lyon 2,
Directeur de l'Institut national de recherche
pédagogique**

Supplément au « Chantiers 44 » - CPPAP 56211

NOVEMBRE 1998
SALON DES APPRENTISSAGES INDIVIDUALISES ET PERSONNALISES
I.D.E.M 44 PEDAGOGIE FREINET

Introduction par André Mathieu :

Je ne sais pas si on présente un homme public comme Philippe Meirieu. Je tenais quand même à le remercier parce que spontanément, il a répondu "oui" et il y a très longtemps que nous l'avons invité puisqu'il était déjà dans les premiers intervenants du deuxième Salon des Apprentissages il y a sept ou huit ans. Et quand on a voulu fêter le dixième salon, il a répondu très vite en disant "Oui, d'accord, je viens, je veux bien revenir, aucun problème."

C'est l'ami d'abord et puis le pédagogue que j'ai invité puisque Philippe Meirieu n'était pas encore directeur de l'INRP, donc c'est à titre de pédagogue qu'il est là. C'est la pédagogie qui nous intéresse en tant que Pédagogie Freinet et c'est là-dessus que nous étions convenu du sujet de la conférence de ce soir dont il va vous parler.

*Je voulais dire qu'il a écrit beaucoup de livres que vous connaissez et je voudrais citer le dernier qui est passé un petit peu sous silence par les médias et qui s'appelle : **Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école** ; je vous le signale parce qu'on y trouve des choses très intéressantes, un peu décapantes aussi dans le style très direct de Philippe. Donc, Philippe on va te donner la parole. Je vais quand même dire comment ça va se dérouler : il est 18h30, on est ensemble jusqu'à 20h30. Après on donnera la parole pour des questions dans la salle et l'on se séparera. Monsieur Meirieu, cher pédagogue, je vous laisse la parole.*

Philippe Meirieu :

Merci à André Mathieu et merci à vous tous de m'accueillir. Je suis particulièrement heureux d'être avec vous à l'occasion de ce dixième Salon des Apprentissages. Je trouve que c'est une belle initiative et je l'avais saluée à l'époque où André m'en avait fait part, il y a déjà bien longtemps. Je suis très content que cette initiative ait pu durer et qu'elle puisse se poursuivre tous les ans avec autant de vigueur et de dynamisme.

Quand André m'a sollicité, il m'a demandé qu'elle était la question qui rentrait dans mes préoccupations actuelles et qui me paraissait susceptible d'être traitée, en rapport avec le thème de l'individualisation et de la personnalisation des apprentissages.

J'ai évoqué alors avec lui une expression, dont je voudrais m'expliquer d'entrée de jeu parce qu'elle n'est peut-être pas immédiatement lisible, le "discernement pédagogique". J'ai intitulé, en effet, cette conférence : "Pédagogie individualisée, pédagogie personnalisée et discernement pédagogique". Ce terme de discernement est suffisamment étrange pour que je m'en explique avant d'entrer dans le vif du sujet.

Pour m'en expliquer, je vais commencer par une anecdote assez terrible mais néanmoins tout à fait authentique. Je l'ai trouvée dans un livre d'Aude Warziack, **Bizut**. L'auteur raconte comment elle a été bizutée quand elle est entrée dans une école catholique de Versailles qui prépare aux "grandes écoles". Aude Warziack explique, en particulier, que l'année où elle est rentrée, le bizutage consistait dans une série de parodies macabres des camps de prisonniers et des situations de guerre. Ainsi, l'on faisait ramper les élèves en treillis, sous des barbelés, en leur envoyant par haut-parleur toute une série de bruits de canons, de mitraillettes etc. Certes, on est ici en face d'une situation qui n'est pas habituelle - fort heureusement - dans l'éducation nationale.

Mais ce qui est intéressant dans la manière dont Aude Warziack raconte cela, c'est qu'elle dit que, pour elle, l'épreuve n'a pas été terrible, elle a été humiliante, elle a, sur le moment, été particulièrement impressionnante, mais elle a pu s'en remettre assez rapidement. En revanche, elle ajoute qu'il y avait dans sa promotion une jeune femme libanaise qui venait de vivre à Beyrouth des événements particulièrement douloureux. Cette jeune femme libanaise a été tellement traumatisée par ce bizutage qu'elle a dû être hospitalisée et qu'elle est restée plusieurs mois à l'hôpital, incapable de réagir, complètement tétanisée par ce qu'on venait de lui faire vivre.

Voilà une histoire apparemment sans rapport avec notre sujet, "Les apprentissages individualisés"... mais, au-delà de son aspect singulier et tragique, une leçon me semble pouvoir être retenue pour nous. C'est que, au fond, quoi que nous proposons à des élèves, dans la vie quotidienne d'un établissement ou d'une classe, nous ne pouvons jamais savoir à l'avance les effets que vont produire nos propositions, ce que va déclencher ce que nous disons et ce que nous faisons. Nous ignorons toujours très largement l'histoire personnelle de nos élèves et ne savons pas si ce que nous leur proposons ne va pas entrer chez eux en relation

avec des événements de leur histoire plus ou moins traumatiques.

C'est vrai d'un exemple en mathématiques, c'est vrai d'un texte de français, c'est vrai d'une façon de s'adresser à quelqu'un, de le regarder même, d'aller vers lui : tout cela peut, selon les cas, selon l'élève, selon la situation dans laquelle il se trouve, être un moment fort de son développement ou au contraire, représenter pour lui un danger, avoir un caractère particulièrement humiliant, déstabilisateur, inhibant, voire destructeur.

Et si nous essayons, chacun pour notre compte, de nous rappeler notre propre histoire scolaire personnelle, nous nous souviendrons sans doute que nous avons été touchés, à certains moments, par un geste, par un mot, par une phrase, touchés positivement ou négativement mais touchés et, par là, un peu "changés". Et, probablement, la personne, l'enseignant qui nous a ainsi touchés ne se souvient-il pas, ne s'est-il pas souvenu dans les quelques secondes qui ont suivi ce qu'il a dit, de ce qu'il venait de dire... peut-être n'a-t-il pas remarqué l'impact que cela avait eu sur nous...

C'est pourquoi la question de la pédagogie personnalisée, de la personnalisation des itinéraires d'apprentissages me paraît nécessairement devoir comporter une interrogation sur cette capacité à discerner ce qui chez l'autre, chez l'enfant, chez l'élève, chez le lycéen, chez l'étudiant même, risque à un moment donné de représenter pour lui, une épreuve qui ne va pas être constructive mais, au contraire, difficile à supporter. Alors, certes, il ne s'agit pas de faire "vivre les élèves dans des bœufs".

Il ne s'agit pas de les mettre en milieu totalement fermé, de telle façon à ce qu'aucun événement ne vienne troubler leur développement ; cela serait la pire des choses que l'on puisse imaginer. Mais, pour autant, il faut quand même nous interroger, me semble-t-il, sur la façon dont l'enseignant peut se former à ce discernement qui lui permet de faire, à un moment donné et pour un élève donné, une proposition qui contribue à son développement et non pas une proposition qui pourrait être pour lui inhibante, voire destructrice.

Alors, la question que je me pose avec vous ce soir c'est : ce discernement pédagogique, qui est un élément constitutif de la démarche d'individualisation, peut-il être objet d'analyse pédagogique ? Peut-il être même objet de formation ? Comment l'exercer ? Et comment faire en sorte qu'il s'exerce dans un contexte où,

précisément, il est formateur pour l'élève sur lequel il s'exerce ? Voilà pour la problématique, comme on dit dans les milieux savants, de ce que je voudrais essayer de chercher avec vous.

<p style="text-align: center;">De l'exercice du discernement à la capacité à " saisir les occasions "... ou quand l'action humaine échappe à l'application mécanique d'une règle</p>

Quelques remarques d'abord pour rappeler que nous sommes en face d'une question très ancienne. On pourrait, bien sûr, remonter très loin, et en particulier dans les philosophies non occidentales. Mais, pour l'Occident, c'est une question qui a été posée avec particulièrement d'acuité dès l'Antiquité par Aristote. Vous savez que ce dernier a fait de ce qu'il appelle la *phronesis*, c'est-à-dire la prudence, la vertu cardinale de toute activité et particulièrement de toute activité éducative.

Mais la prudence chez Aristote n'a rien à voir avec la peur ou l'hésitation. C'est le fait d'être capable, à un moment donné, d'anticiper un petit peu la manière dont les choses vont se passer, de se projeter dans le futur, d'imaginer les conséquences de ce que l'on fait ou de ce que l'on dit pour ne pas faire ou dire n'importe quoi. La *phronesis* d'Aristote est quelque chose de profondément humain, donc de profondément imparfait et même, en un certain sens, " médiocre ".

C'est une " estimation " qui s'oppose à une conception issue, plus ou moins, de la tradition platonicienne et qui veut que l'action sur les êtres se déroule avec rigueur, de manière univoque et certaine, à partir d'une connaissance absolue et préalable que l'on aurait sur eux.

Dans la tradition philosophique, plus particulièrement occidentale, cette *phronesis*, cette prudence aristotélicienne, nous la retrouvons au XVII^e siècle à travers une vieille querelle que certains d'entre vous ont sans doute étudiée dans leur scolarité secondaire : la querelle des jésuites et des jansénistes. C'est le débat sur la casuistique que les jésuites tentent de promouvoir pour s'opposer au formalisme dogmatique qui régnait souvent alors. Souvenez-vous : Pascal, dans *Les Provinciales*, accuse les jésuites d'être capables de tout expliquer, de tout justifier, y compris le fait que le vicaire de la paroisse fréquente des filles de joie. Pascal s'insurge contre cela en disant : " Mais enfin, à force d'examiner tous les cas particuliers, à force de dissoudre toutes les règles générales en

cherchant des excuses à chacun, il n'y aura plus de limites et l'on va tout pouvoir justifier”.

On a beaucoup ri des jésuites et de la casuistique ; on a peu compris, me semble-t-il, l'intérêt de la méthode casuistique : celle-ci part du principe que les règles de comportement, y compris les règles morales (dont nul ne peut nier l'importance), ne peuvent guère s'appliquer *in abstracto* comme des “essences éternelles et immuables” qui viendraient trancher de tout et sur tous, indépendamment des situations concrètes dans lesquelles les personnes sont impliquées. Mais, bien sûr, ce que Pascal dénonce c'est le moment où, à force d'utiliser “l'excuse”, il n'y a plus de règle du tout.

Il me semble, néanmoins, qu'il y a dans la casuistique bien plus que “la manipulation de l'excuse” et ce n'est pas un hasard si ce sont dans les écoles et dans les institutions jésuites que se sont développées les méthodologies dites d'“études de cas” ; c'est là qu'a été proposée, d'abord, toute une série de travaux et d'exercices qui consistent à essayer de comprendre en quoi une situation particulière ne ressemble pas précisément à une autre et ne peut pas être résolue exclusivement à partir d'une règle unique qui serait imposée d'en haut à tout le monde.

Certes, on trouverait d'autres auteurs qui formulent le même type de recommandations. Beaucoup expliquent aujourd'hui qu'il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire pour bien le faire et répondre à une situation donnée ; il faut aussi savoir quand le faire, à quelle occasion le faire et comment le faire. Savoir ce qu'il faut faire ne dit jamais exactement quand le faire, comment le faire et comment négocier, dans le cas concret, la règle générale.

Ainsi, on trouve toute une série de travaux aussi sur ce que nos collègues allemands appellent “le tact”. Le terme est un peu désuet, passé de mode chez nous, mais je ne suis pas sûr qu'il ne soit pas intéressant de réfléchir aux conséquences pédagogiques du tact tel que, par exemple, Gadamer dans *Vérité et Méthode* tente de le réhabiliter.

On trouve aussi ce type de proposition chez des gens comme Bourdieu : pour lui, il n'y a pas de règle qui préside à l'application de la règle. L'idée d'*habitus* chez Bourdieu, c'est précisément l'affirmation que savoir “appliquer” une règle ne suffit pas : il faut aussi inscrire son acte dans un ensemble idéologique et social ; il y a, dans l'acte, une sorte de “savoir-faire” irréductible à toute rationalité extérieure et qui en fait d'abord un signe involontaire de

reconnaissance. Autrement dit, savoir réussir un exercice ne suffit pas, pour parler en termes scolaires et revenir à des préoccupations plus quotidiennes. Il faut aussi et surtout savoir quand le réussir, comment le réussir et comment faire valoir sa réussite.

Le bon élève n'est pas celui qui sait sa leçon : savoir sa leçon ne sert à rien. Ce qui est important, c'est de montrer qu'on sait sa leçon. Ce qui est important, c'est de le montrer au bon moment, au moment où le maître l'attend et où cela le valorise le plus, au moment où cela fait ressortir l'ignorance des autres. Et ce qui est le plus important, c'est de montrer qu'on sait sa leçon... quand on ne la sait pas ! C'est cela, d'ailleurs, le *nec plus ultra* de l'*habitus* qui ouvre la voie de la réussite scolaire et universitaire.

C'est sur ce principe qu'a été construite l'épreuve qui est en quelque sorte “l'assomption” de la réussite pédagogique de nos écoles : le grand oral de Sciences Politiques, cette séance au cours de laquelle, devant un jury de plusieurs personnes, vous devez, sans préparation, improviser sur une question sur laquelle, par définition, vous ne connaissez rien. La réussite au grand oral de Sciences Po, c'est la capacité à faire semblant de savoir quand on ne sait pas. C'est au fond l'expression, dans sa plus grande perfection, de ce que l'école apprend à ses meilleurs élèves depuis tout petit.

Ainsi, nous savons bien que, dans l'école, il y a un certain nombre de règles implicites qui sont beaucoup plus importantes que les règles explicites du fonctionnement scolaire. Il ne faut pas “répondre” à la maîtresse ou, en tout cas, il ne faut pas lui répondre n'importe comment. J'ai étudié, avec quelques-uns de mes étudiants, il y a deux ans, la fonction du regard dans les classes maternelles : quand on interroge les institutrices et les enfants, on voit tout de suite que beaucoup de choses se jouent à travers le regard. Il faut que l'enfant regarde la maîtresse en face, assez longtemps pour ne pas paraître hypocrite mais pas trop longtemps pour ne pas paraître insolent.

Donc juste le temps qu'il faut pour que les regards se croisent et se reconnaissent sans pour autant s'affronter. Voilà, précisément, quelque chose qui est de l'ordre de l'*habitus* social ; ce n'est pas une règle formelle que l'on apprend, c'est un comportement que l'on acquiert et qui fait que notre action est plus ou moins adaptée au milieu dans lequel nous nous trouvons.

Un bon élève est capable de poser la question à laquelle il sait que l'enseignant à envie

de répondre. Il y a une grande subtilité dans cette capacité-là qui n'est jamais explicitée... mais on sent au sourire de l'enseignant qu'il vous dit : "C'est vraiment une très bonne question"... et vous admet dans le groupe des initiés qui se comprennent à demi-mots.

Certes, nous sommes ici dans une conception très "sociologique" du discernement qu'il faut manipuler avec précaution : elle décrit des phénomènes et ne les prescrit pas. Elle dénonce même une forme de "complicité culturelle" qui vient surdéterminer les rationalités pédagogiques que l'on croit mettre en œuvre.

Mais il faut entendre ici le sociologue, au moins pour nous aider à faire notre deuil d'une conception de l'action comme rationalité explicite qui se déroulerait en toute clarté logique, conformément à ce que nous annonçons, en accord spontané avec nos intentions. Cette perspective est illusoire et ruine toute possibilité d'agir autrement qu'en cherchant, "à l'estime", ce qui est le plus conforme à notre dessein : nos actes ne sont pas compris dans nos intentions comme l'arbre dans la graine, ils s'inventent et se régulent dans un processus complexe d'ajustement.

Nous pourrions continuer ainsi et citer d'autres références d'auteurs qui insistent sur ce caractère un petit peu étrange de l'action humaine où la règle formelle est moins importante que la façon de l'appliquer et le comportement un peu subtil, souvent indiscernable à première vue, que l'on manifeste à cette occasion. C'est Michel de Certeau, par exemple, dans *Arts de faire* qui explique admirablement, dans ce qu'il appelle la "théorie de l'occasion", comment réussir "c'est saisir l'occasion de faire quelque chose" et non pas "faire quelque chose". On peut savoir faire une chose et attester qu'on sait la faire, ça n'est pas vraiment important. Ce qui est important, c'est de trouver l'occasion pour la faire, de montrer qu'on sait la faire et de rendre ainsi ce qu'on fait vraiment efficace, parce qu' "intéressant" et visible.

On voit ainsi, si l'on étudie toute cette tradition, qu'il y a un vrai courant de pensée assez fort autour de l'idée qu'au fond, l'essentiel de l'action humaine ne se joue pas dans la partie visible de l'iceberg, ne se joue pas dans les compétences, les savoir-faire, les acquisitions évidentes, mais se joue dans une manière de négocier tout cela, dans l'exercice d'un "discernement".

On pourrait faire l'hypothèse que, pour l'enseignant, il en est sans doute de même, qu'un grand nombre de capacités ou de compétences d'enseignement ne sont efficaces que lorsque l'on sait saisir les occasions, quand on sait les proposer au bon moment à des élèves, quand on sait les inscrire au bon endroit dans une progression, si on sait les proposer de telle sorte qu'elles soient acceptables par les élèves.

Et nous savons bien que les mêmes propositions pédagogiques peuvent être acceptables à certains moments et non acceptables à d'autres, provoquer parfois, dans la classe, le refus ou la révolte et, d'autres fois, au contraire, remporter l'adhésion. Il nous faut donc essayer de comprendre comment cela peut se faire et comment on peut aider les enseignants à le faire.

Vous voyez bien que nous sommes au cœur de la question de l'individualisation des apprentissages. Parce que si je veux individualiser les apprentissages, je suis obligé de saisir les bonnes occasions, de comprendre à quel moment il me faut proposer tel exercice à quelqu'un, de comprendre pourquoi telle chose va être efficace ou pourquoi au contraire, elle va provoquer le refus et de ne pas m'entêter dans le moment ou le cas où ça provoque le refus.

L'individualisation entre utopie mécanique et pratique de l'invention régulée
--

S'il en est ainsi et si, dans l'activité pédagogique, il y a toujours cette part de discernement difficilement analysable et palpable, comment peut-on imaginer individualiser la formation à partir d'un diagnostic préalable que l'on porterait sur les individus ?

Cela a été et reste une songerie pédagogique extrêmement prégnante et tenace : depuis longtemps circule l'idée que l'on peut connaître assez les personnes à l'avance pour ne pas avoir à exercer son jugement - ou le moins possible - et fonctionner en circuit court : diagnostic / remédiation. L'histoire de la pédagogie allemande mais aussi l'histoire de la pédagogie suisse, italienne et française, est, à cet égard, une grande songerie utopique. Tous les pédagogues ont imaginé qu'il serait possible d'avoir une espèce de repérage préalable, de diagnostic exact grâce auquel on puisse faire la proposition pédagogique correspondant aux

besoins de l'individu donné en face duquel on se trouve.

On a, dans ce domaine, une débauche de théories qui vont des plus sérieuses, fondées sur des analyses psychologiques extrêmement étoffées aux plus farfelues. Dans le domaine des farfelues, il y en a une qui est peu connue mais que je vous citerai pour son caractère vraiment extravagant et qui, pourtant, émane d'un des hommes qui a le plus marqué la pédagogie de ce siècle, c'est Adolphe Ferrière. Ce dernier, dont vous savez qu'il est un des promoteurs de l'individualisation des apprentissages, avait conçu un outil extrêmement sophistiqué grâce auquel l'enseignant était sensé pouvoir proposer à chaque élève exactement ce dont il avait besoin, et cela à partir d'une analyse préalable de sa personnalité. Ferrière avait, pour cela, construit une typologie caractérologique fondée sur l'astrologie.

Par exemple, je lis dans un de ses ouvrages publié en 1943 que : " grâce à des tests soigneusement élaborés, on peut distinguer chez nos élèves le type inquiet qui est, en matière typocosmique, sous l'influence de Pluton ou du Scorpion, du type conventionnel qui est sous l'influence de Jupiter et du Cancer, ainsi que du type original et spontané qui est, lui, sous l'influence d'Uranus et du Bélier ". Je pourrais continuer et évoquer " le type imaginaire qui lui est sous l'influence de Saturne et des Gémeaux et qui s'oppose au type logique qui, lui, doit être aiguillé vers les mathématiques puisqu'il est, comme chacun le sait, placé sous le signe du Mercure de la Vierge "... C'est assez extravagant pour être signalé : voilà un pédagogue de renom qui a comme objectif l'individualisation de la pédagogie et qui produit comme outil pour cela une typologie caractérologique fondée sur ce qu'il appelle les " catégories typocosmiques ".

Alors, vous me direz que tout cela n'est plus du tout en vigueur. Détrompez-vous : un de mes étudiants en doctorat, Jean-Paul Sauzède, a soutenu, il y a moins d'un an, une thèse dans laquelle il étudie les logiciels d'aide à l'orientation des élèves au collège. Il y montre que ces logiciels sont structurés exactement sur les principes des horoscopes, avec le même type de prise en compte de données et le même type d'informations, en général assez ambivalentes, interprétables de toutes les manières, etc. De même, il y avait, il n'y a pas si longtemps de cela, la caractérologie de Le Senne, (certains s'en souviennent peut-être) avec les " affectifs ", les " primaires ", les " secondaires " etc. Il y a eu plus tard les " auditifs ", les " visuels ". Là où,

chez Ferrière, on avait les Sagittaires et les Verseaux.

Si nous sommes capables d'imaginer toutes ces typologies, c'est parce que nous sommes inquiets devant la diversité et que la diversité de nos élèves, nous cherchons toujours à la réduire. Nous cherchons toujours à ramener l'autre au même, nous cherchons toujours à ramener l'inconnu au connu et nous cherchons toujours à fonder nos propositions d'actions sur une connaissance préalable de l'individu.

Ce que je voudrais plaider avec vous aujourd'hui, c'est qu'en dépit de cette songerie pédagogique rémanente, il n'est pas possible de fonder nos propositions d'actions sur la connaissance préalable du sujet.

Cela n'est pas possible, d'abord, parce que l'enquête préalable, psychologique, sociologique ou cognitive n'est jamais terminée. À quel moment puis-je dire que je connais vraiment quelqu'un ? Par ailleurs ai-je les outils nécessaires pour mener cette investigation ? N'y a-t-il pas toujours des pans de sa personnalité qui vont m'échapper ?

De plus - et ça me paraît très important - puis-je imaginer, ne serait-ce qu'un instant, que la connaissance des causes d'un dysfonctionnement ou d'un blocage scolaire va me donner immédiatement la solution qui me permettra de surmonter ce blocage ou ce dysfonctionnement ? Pas du tout. Dans l'immense majorité des cas, il n'en est rien. Je raconte, de temps en temps, l'anecdote de cette institutrice que j'avais en " groupe de suivi des pratiques ". On se réunissait deux fois par mois, le mardi soir avec une série d'enseignants pour analyser les difficultés pratiques auxquelles nous étions confrontés. Un jour, elle nous a raconté qu'elle était terriblement peinée, profondément affectée même, par le fait qu'une petite fille de CE1 refusait de lâcher la main de sa mère et d'entrer dans la classe tous les matins à 8h30 et tous les après-midi à 13h30.

Cette institutrice était tellement affectée, nous expliquait-elle, d'arracher deux fois par jour cet enfant à la main de sa mère et de la voir continuer à pleurer et à gigoter, incapable de la faire rentrer dans la classe, que toute sa gestion de classe en était compromise. Alors, le groupe de suivi des pratiques avait spontanément eu tendance à dire : " On va essayer de comprendre pourquoi cette petite fille est comme ça... et l'on pourra proposer ainsi des solutions ". Certes, on aurait pu essayer de comprendre pourquoi cette

petite fille était comme ça ; on aurait pu même imaginer de lui faire suivre une thérapie qui permettrait d'apprendre, peut-être, qu'elle a subi un traumatisme, il y a un, deux ou trois ans parce que son père, sa mère, son instituteur, ses copains, ses copines ont agi avec elle de telle manière et alors ?

Quand je saurai qu'elle a subi un traumatisme - à supposer même que je sache quel traumatisme, quand, par qui - est-ce que je saurai, pour autant, comment faire pour qu'elle ne me gâche plus les trois premiers quarts d'heure tous les matins et tous les après-midi ? Non, évidemment. À la rigueur, si je suis psychothérapeute, je peux, bien sûr, engager avec elle une relation transférentielle complexe sur la durée, mais cela va demander tout un accompagnement spécifique. Et si je n'ai pas les moyens d'effectuer cette psychothérapie, de quoi est-ce que je dispose ?

Et j'ai souvenir que, dans ce groupe de suivi des pratiques, un jour, l'institutrice est venue plutôt contente en nous disant : " Je trouve que ça va mieux parce qu'on a commencé un journal scolaire, parce qu'on a échangé avec une autre école etc. On a fait un petit travail de groupe et le soir, en sortant, à 16h30, la petite fille m'a demandé : " Madame est-ce qu'on refera du travail de groupe demain ? " et elle avait l'air plutôt contente et puis ça c'est mieux passé le lendemain matin ".

Alors, entendez-moi bien, ce n'est pas parce que l'institutrice ne faisait pas de travail de groupe que la petite fille pleurait... la nature de la remédiation proposée n'est pas contenue à l'intérieur du diagnostic préalable comme la noisette dans sa coquille. Il faut l'inventer.

Ici, nous sommes, à mon avis, très mal servis par le modèle médical. On a abusé, à mon sens, de ce modèle en pédagogie : diagnostic préalable / analyse du mal / identification des remèdes possibles / choix d'une remédiation adaptée. Comme si, en éducation, la seule analyse des difficultés portait en elle-même les remèdes comme une sorte de prolongement naturel de ces difficultés ! Or, ça n'est pas le cas.

Cela peut-être le cas dans une démarche psychothérapeutique, c'est même la spécificité de cette dernière ; s plaider avec vous aujourd'hui, c'est qu'en dépit de cette songerie pédagogique rémanente, il n'est pas possible de fonder nos propositions d'actions sur la connaissance préalable du sujet. Cela n'est pas possible, d'abord, parce que l'enquête préalable, psychologique, sociologique ou cognitive n'est jamais terminée. À quel moment puis-je dire que je connais vraiment quelqu'un ? Par ailleurs ai-je

les outils nécessaires pour mener cette investigation ? N'y a-t-il pas toujours des pans de sa personnalité qui permet de décider des activités pédagogiques. C'est la variété des activités pédagogiques proposées qui permet d'observer les réactions des élèves et de les connaître.

Ce qu'on voit quand on se promène un petit peu sur le terrain, ce qui est confirmé par les travaux de Marc Bru par exemple à Toulouse, c'est que les enseignants agissent en fonction de la richesse de leur palette méthodologique. C'est la variabilité de leurs pratiques didactiques qui est l'outil de connaissances des élèves et donc l'outil de leur suivi individualisé. C'est le fait de pouvoir disposer d'un éventail de propositions et de pouvoir piocher dans cet éventail pour observer les réactions que les élèves vont avoir à telle et telle d'entre elles qui permet de connaître progressivement sa classe et d'ajuster progressivement à elle les propositions qu'on lui fait.

Au fond, tout cela est parfaitement conforme à ce que disait Alain quand il expliquait : " Comment pourrai-je savoir si un enfant est musicien tant que je n'aurai pas tenté de lui apprendre à jouer du piano ? Et comment pourrai-je savoir s'il est fait pour le piano tant que je n'aurai pas épuisé toutes les méthodes possibles pour lui apprendre à jouer du piano ? Et comme je n'aurai jamais épuisé toutes les méthodes possibles pour lui apprendre à jouer du piano, je ne pourrai jamais dire qu'il est mauvais musicien ".

Il faut donc abandonner le modèle du diagnostic *a priori* comme fondant la remédiation, pour **aller vers quelque chose qui va nous ramener au cœur de la question du discernement, qui est la capacité à maîtriser une panoplie d'outils pédagogiques la plus variée possible et, à partir des propositions que l'on peut faire avec cette panoplie, à voir, compte tenu des réactions des élèves, comment on peut ajuster, réguler, évaluer, reprendre les activités qu'on leur propose.**

J'ajoute, très rapidement, que l'hypothèse du préalable de la connaissance de l'autre se heurterait, en termes éthiques, à un certain nombre d'obstacles fondamentaux. Je crois, en effet, pour ma part, au fait qu'il y a " une opacité incontournable " de la conscience d'autrui... et j'emploie volontairement cette expression, qui est reprise de Husserl, où le mot " incontournable " a vraiment sa place :

cette opacité incontournable est la limite entre moi et l'autre, elle installe la possibilité

pour l'autre de n'être pas simplement un objet entre mes mains. Nous ne pouvons pas pénétrer dans la conscience d'autrui et, même si nous espérons le faire, même si nous croyons le faire, nous sommes toujours dans l'illusion :” Vous êtes là devant moi, vous avez l'air d'écouter avec une certaine attention, mais qu'est-ce que je sais de ce à quoi vous pensez vraiment actuellement ?” Vous pouvez être là, attentifs, vous avez tous été suffisamment à l'école pour être capable de faire semblant d'écouter en étant parfaitement ailleurs, même en opinant du chef de temps en temps, en souriant, en prenant quelques notes, enfin nous savons tous faire ça. Qu'est-ce que je sais de ce qui se passe vraiment dans votre tête ? Rien. Je n'en sais rien et ça m'agace... et je dois même dire que ça agace constitutivement l'éducateur, cette opacité incontournable de la conscience d'Autrui. C'est très agaçant de ne pas savoir ce qui se passe dans la tête des gens.

Je lisais, il y a quelque temps, le compte-rendu d'une expérience américaine tout à fait fabuleuse que j'aimerais pouvoir réaliser, - y compris ce soir en vérité : une classe de mathématiques d'élèves de onze ans. Un petit effectif, dix élèves pas plus. Des élèves très suivis individuellement puisqu'ils sont tous à la fois sous perfusion et électroencéphalogramme ! Une infirmière par élève : on utilise ici la technique dite du marquage nucléaire avec ce qu'on appelle une caméra à positrons ; c'est-à-dire qu'on marque un globule rouge sur cent mille ou deux cent mille et l'on observe la circulation de ces globules rouges dans le cerveau. Or, vous savez qu'il y a des zones cérébrales dont on sait que leur irrigation correspond à l'activation de certaines fonctions. Alors c'est formidable, parce que l'enseignant, en même temps qu'il fait son cours de maths a, en face de lui, au-dessus de la tête des élèves, un poste de télévision pour chacun avec son prénom ; et il peut savoir si untel est en train d'échapper à l'apprentissage de la proportionnalité et de penser à sa petite copine... parce que c'est la zone des activités affectives et non celle des activités logiques qui est irriguée par les globules rouges.

Certes, on pourrait quand même se demander si le système est parfait... parce que, si l'élève est en train de compter son argent de poche, et bien effectivement c'est la zone des activités logiques qui est irriguée... et pourtant il ne suit pas le cours. Mais on peut imaginer que, les progrès scientifiques aidant, on détectera facilement tous ceux qui ne font pas exactement ce qu'on leur dit.

On peut se moquer, il faut se moquer d'une telle “expérience”. Mais on peut, en même temps, la prendre très au sérieux. Moi je suis fasciné par elle et tous les enseignants dans la salle se disent, sans doute, en leur for intérieur “Qu'est-ce que ce serait bien si on pouvait faire ça... Si on pouvait contrôler en temps réel l'activité mentale de l'autre.” Nous y gagnerions en efficacité et nous pourrions vraiment espérer une pédagogie individualisée...

Mais nous sommes très ambivalents là-dessus parce que, en même temps que nous pensons “qu'est-ce que ce serait bien !”, nous sentons que sur le plan éthique, déontologique, ce n'est pas si bien que ça. On serait, certes, dans une forme d'individualisation des apprentissages qui pourrait être assez efficace, mais vous voyez bien que cette songerie pédagogique, qui prend ici des formes de science-fiction absolument hallucinantes, va s'anéantir dans le dressage et qu'à terme nous arrivons à **1984** d'Orwell qui est sans doute la fiction pédagogique la plus terrible qu'on puisse imaginer, puisqu'elle se termine par la maîtrise totale du cerveau de l'autre.

Je crois qu'il nous faut accepter, sur ce point, notre ambivalence d'éducateur ? Est-ce qu'un enseignant qui renierait toute volonté de maîtriser l'activité mentale de l'autre serait vraiment efficace ? Est-ce que, d'une certaine manière, nous n'avons pas besoin de cette volonté ? Est-ce que nous ne sommes pas des êtres paradoxaux qui, simultanément, aimeraient pouvoir exercer cette emprise sur l'esprit de l'autre au nom de notre efficacité pédagogique et, en même temps, qui reconnaissent que cette emprise même serait particulièrement fâcheuse, le contraire même de toute éducation ?

Nous savons qu'il faut nous vouloir efficaces, exercer une influence, mais nous savons aussi qu'il ne faut pas confondre l'éducation et la fabrication, la formation d'un être humain avec la construction d'un objet, la *praxis* - qui accompagne une liberté qui émerge - avec la *poiesis* - qui impose une forme préalable, appose un sceau sur une cire molle.

Le discernement pédagogique à l'épreuve

Accompagner une liberté qui émerge, cela suppose une capacité de regarder, pas nécessairement de regarder “ce qui se voit”, ni même “ce qui se fait”, mais de regarder “ce qui se joue”.

Je voudrais insister sur cette distinction : ce qui est important dans la relation pédagogique, ce n'est pas ce qui se voit, ni ce que le maître voit, ni ce que les élèves ou l'inspecteur voient, c'est " ce qui se joue ", ce sont les enjeux. Quel est l'enjeu pour la personne qui est en face de moi ? Qu'est-ce qui se trame comme " modèle d'humanité ", quelles traces vont subsister de ce que nous avons vécu, quel homme se construit là dans la relation pédagogique que nous engageons avec lui ?

À titre illustratif de cet élément fondamental, je voudrais vous citer un bref roman, une nouvelle tout à fait fulgurante de François Mauriac qui s'appelle *Le Sagouin*. Je crois que la lecture de cette nouvelle devrait être obligatoire dans tous les programmes de formation, au moins autant que la psychologie de Piaget ou que *Les héritiers* de Bourdieu et Passeron. *Le Sagouin*, c'est une histoire assez tragique : celle d'un gamin issu d'une alliance un peu étrange entre une bourgeoise arriviste et un vieux baron à moitié ruiné. Le mariage ne sera consommé qu'une fois et il en naîtra un enfant dont on dit dans le pays que c'est " une fin de race ", qu'il est à moitié fou, débile, caractériel.

Un enfant qui se fait mettre à la porte de toutes les écoles privées catholiques auxquelles on le confie, un enfant qu'on appelle " le sagouin " parce qu'il est toujours sale sur lui. Alors sa mère, la baronne, finit, après avoir " tout tenté ", par se résoudre à un acte qui est, pour elle, très difficile : aller trouver l'instituteur laïque du village, qui est aussi correspondant local de *L'Humanité*, secrétaire de mairie, communiste convaincu. L'instituteur qui a quelque attirance pour la baronne accepte de prendre " le sagouin ", Guillou... Non pas dans sa classe parce qu'il aurait honte mais le soir, dans sa cuisine, pour lui faire faire quelques travaux et essayer de voir si on ne peut pas " le dégrossir ", comme il dit. Avec sa femme, Léone, ils lui font éplucher des haricots, lui font faire des tas de choses sans intérêt, simplement pour l'occuper.

Et puis, un jour, Guillou monte voir la chambre du fils qui est à l'Ecole Normale Supérieure. Là, il y a des livres ; ce sont les prix qu'il a reçus tout au long de sa brillante carrière scolaire. Guillou reste seul dans cette chambre quelques instants puis, monsieur Bordas le rejoint. Guillou est alors en train de lire un livre ouvert sur ses genoux. Monsieur Bordas lui demande : " Mais que lis-tu ? " Guillou lui explique qu'il lit *L'île mystérieuse* de Jules Verne et, plus particulièrement, un passage qu'il connaît et aime bien. L'enfant, dont tout le

monde croyait qu'il ne savait pas lire, se met alors à lire tout fort ce texte à l'instituteur : c'est le moment où les marins abordant dans une île trouvent une sorte d'être bizarre, mi-homme, mi-bête, dont on ne sait pas exactement ce que c'est.

Et ils s'amuse avec lui en lui envoyant des pierres, des pics, des flèches : " Mais presque aussitôt l'inconnu se replia sur lui-même, s'affaissa à demi et une grosse larme coula de ses yeux. Ah ! S'écria Cyrus Smith (le capitaine) te voilà donc redevenu un homme puisque tu pleures " Guillou s'arrête à cette phrase. François Mauriac note alors : " L'instituteur recula un peu sa chaise. Il aurait pu, il aurait dû s'émerveiller d'entendre cette voix fervente de l'enfant qui passait pour idiot. Il aurait pu, il aurait dû se réjouir de la tâche qui lui était assignée, du pouvoir qu'il détenait pour sauver ce petit être frémissant mais il n'entendait l'enfant qu'à travers son propre tumulte. "

La phrase est superbe et terrible : " Il n'entendait l'enfant qu'à travers son propre tumulte ". Monsieur Bordas est plein d'ambitions politiques, il a quantité de problèmes, tous plus légitimes les uns que les autres. Comme nous tous. Des problèmes essentiels pour son avenir. Ces problèmes, c'est un tel tumulte intérieur qu'il n'entend pas, qu'il ne veut pas ou ne peut pas entendre que quelque chose d'essentiel se passe.

Il voit un enfant lire, il le voit lire un livre particulier, une phrase particulière dans un livre particulier. Il y a un enjeu essentiel : Guillou est en train de parler de lui, bien évidemment. Il est en train de dire quelque chose de très important qui n'est pas entendu parce que l'enjeu n'est pas perçu. Qu'est-ce qui se joue ?

Son identité, son insurrection fondatrice contre le sort qui lui est fait, la demande désespérée d'une reconnaissance, l'affirmation par un enfant de son humanité. Cela ne se joue pas dans un registre purement " psychologique " et ne sollicite pas l'instituteur comme psychothérapeute, mais cela se joue sur le plan symbolique, à travers la médiation d'un objet culturel. Guillou ne sollicite pas un confesseur... il appelle un instituteur avec qui se dégager de la gangue dans laquelle on l'a enfermé. Il est en quête d'une interlocution intellectuelle qui lui permettrait de se construire...

Et il est vrai que, nous aussi, nous entendons bien souvent les enfants " à travers notre propre tumulte ". Nous avons tous nos préoccupations légitimes de carrière et de vie quotidienne. Des obligations de toutes sortes, les programmes qu'il ne faut pas perdre de vue,

l'image qu'on doit donner de nous-mêmes à l'institution, etc. C'est vrai que tout cela s'interpose entre l'enfant et nous. C'est vrai que nous ne sommes pas toujours disponibles pour saisir les enjeux. Et, quand nous devrions percevoir ces enjeux, c'est vrai que, bien souvent, nous rabattons la situation sur des choses tout à fait banales, nous nous rétractons en nous-mêmes pour traiter les choses en les neutralisant, pour écarter tout véritable enjeu symbolique...

Dans le roman de Mauriac, l'affaire tourne mal. Les ragots commencent à arriver dans le village, on commence à insinuer que, compte-tenu de ses fréquentations, la carrière politique de l'instituteur est compromise. Léone est jalouse de la baronne et le ménage commence à battre de l'aile. L'instituteur renvoie Guillou. Quelques jours après, on trouve le corps de Guillou et celui de son père dans l'eau du moulin.

La fin du livre est tout à fait étonnante, elle est écrite en plus d'une manière absolument fantastique et je me permets de vous en lire deux trois paragraphes : " Aujourd'hui, jeudi [c'était à l'époque où l'on n'allait pas à l'école le jeudi], les enfants ne viendront pas mais l'instituteur a du travail à la mairie. Il passe rapidement une main sur son front, éponge sa figure tuméfiée par le sommeil. À quoi bon se raser ? Pour qui ? Il ne met pas de souliers ; par un temps pareil les chaussons tiennent les pieds chauds et, avec les sabots, il n'y a pas à craindre de les mouiller. Leone est allée à la boucherie. L'instituteur écoute la pluie sur les tuiles. Une flaque s'élargit d'une ornière de la route à l'autre. Lorsque Leone rentrera, elle lui demandera : " à quoi penses-tu ? ". Il répondra " à rien ". Ils n'ont parlé de rien, ils n'ont pas parlé de Guillou depuis le jour où les corps ont été repêchés contre la roue du moulin.

Ce jour-là il a dit une seule fois " le petit s'est tué ou bien c'est son père qui... et Léone a haussé les épaules. Et puis ils n'ont jamais plus prononcé le nom de l'enfant. Mais Leone sait que le petit squelette sous sa pèlerine et sous son capuchon erre jours et nuits entre les murs de l'école et se faufile dans la cour de récréation sans se mêler aux jeux. Elle est à la boucherie. Robert Bordas entre dans la chambre de Jean-Pierre, prend *L'île mystérieuse*, le livre s'ouvre à la même page : " Mais presque aussitôt l'inconnu se replia sur lui-même, s'affaissa à demi et une grosse larme coula de ses yeux. Ah ! S'écria Cyrus Smith, te voilà donc redevenu un homme puisque tu pleures ". Monsieur Bordas assis sur le lit de Jean-Pierre (son fils), le gros livre rouge

et or ouvert sur ses genoux. Guillou, l'esprit qui couvait dans cette chère souffreteuse, ah que ç'eut été merveilleux de l'aider à jaillir. Peut-être était-ce pour ce travail-là que Robert Bordas était venu en ce monde ?

À l'École Normale, un de leur maître leur apprenait les étymologies : instituteur de *institutor*, celui qui établit, celui qui instruit, celui qui institue l'humanité dans l'homme... Quel beau mot ! D'autres Guillou se trouveraient sur sa route peut-être. À cause de l'enfant qu'il avait laissé mourir, il ne refuserait rien de lui-même à ceux qui viendraient vers lui, mais aucun d'eux ne serait ce petit garçon qui était mort parce que monsieur Bordas l'avait recueilli un soir et puis l'avait rejeté comme ces chiots perdus que nous ne réchauffons qu'un instant.

Il l'avait rendu aux ténèbres qui le garderaient à jamais. Mais était-ce bien les ténèbres ? Son regard cherche au-delà des choses, au-delà des murs, des meubles et des tuiles et du toit et de la nuit lactée et des constellations de l'hiver, cherche, cherche ce royaume des esprits d'où peut-être l'enfant, éternellement vivant, voit cet homme et sur sa joue noire de barbe, la larme qu'il oublie d'essuyer.

L'herbe du printemps envahit le cimetière de Cernès. Les ronces recouvrent les tombes abandonnées et la mousse acheva de rendre les épitaphes indéchiffrables. Depuis que monsieur Galléas a pris son petit garçon par la main et a choisi de partager leur sommeil, il n'y a plus personne à Cernès pour s'occuper des morts".

Monsieur Bordas n'est pas un saint. Mais nous non plus. Il laisse passer des occasions, nous aussi. Bien sûr la vie reprendra son cours. Bien sûr, monsieur Bordas aura appris de cette histoire et peut-être sera-t-il plus attentif à d'autres cas de ce genre, moins absorbé par son propre tumulte... Mais cela ne rendra pas la vie à Guillou.

Il y a là un phénomène qui est celui de l'irréversibilité du temps, un phénomène qui est pédagogiquement insupportable. Ce que j'ai dit et qui a fait mal, je ne peux l'effacer. Je ne peux revenir en arrière. Bien sûr, je peux essayer de me m'excuser, de me faire pardonner, d'enfourer un acte ou une parole sous une multiplicité d'autres actes et d'autres paroles. Mais ce que j'ai dit, je l'ai dit et qui d'entre nous n'a pas vécu cette souffrance de l'irréversibilité du temps.

Alors que nous reste-t-il pour nous " récupérer " ? Il a fallu à monsieur Bordas un échec tragique pour sortir de sa léthargie.

Sommes-nous condamné comme lui à vivre des échecs et à apprendre des échecs ? C'était la fameuse formule d'Eschyle : " Apprends de ta souffrance " ou, dans une autre traduction, " Tu n'apprends que de ta souffrance ".

Ça ne veut pas dire que la souffrance nous apprend tout sur toutes choses, mais ça veut dire que la souffrance nous apprend les limites des choses, jusqu'où nous pouvons aller. Elle nous enseigne cette vertu fondamentale qu'Emmanuel Lévinas nomme " la retenue ". Elle nous aide à faire moins mal pour avoir moins mal.

Mais pouvons-nous nous former autrement que par nos propres erreurs ? Voilà une des questions que je voudrais poser avec vous ce soir. Est-ce qu'on peut se former autrement que par ses erreurs, y compris par des erreurs irréversibles qui, en matière humaine, parce qu'on travaille avec des enfants, peuvent avoir des conséquences considérables ?

Ce n'est pas facile, car je crois que nous sommes des êtres fondamentalement imparfaits et fragiles ; nous avons quantité de préoccupations de toutes sortes. Nous ne pouvons pas être disponibles à temps plein à chaque élève et l'individualisation, à cet égard, reste bien utopique. Nous ne sommes pas des saints. On ne peut pas exiger de nous d'être attentifs à tous les enjeux de toutes les situations pédagogiques... Mais alors, comment faire ?

Pour une pédagogie de la promesse...

J'ai plaidé jadis pour une pédagogie du contrat. Je crois encore que ce terme et l'idée qu'il recouvre sont encore acceptables. Le contrat explicite avec chacun de nos élèves réduit le jeu des attentes à des engagements réciproques accessibles. À ce titre, il est une concrétisation essentielle de la relation pédagogique et une occasion particulièrement précieuse d'exercice du discernement. Mais je voudrais plaider, aujourd'hui, plus encore que pour une pédagogie du contrat, pour une pédagogie de la promesse.

Je crois, en effet, à l'activité pédagogique tâtonnante, médiocre, qui n'arrive jamais à temps pour tout le monde, qui se heurte aux limites inévitables de notre finitude. C'est quand même un métier difficile, éducateur, parce que quand vous êtes chargé de poser une fenêtre, vous avez fini de poser la fenêtre et vous partez, puis vous dites : " j'ai fini ".

Mais quel est l'instituteur ou le professeur qui peut dire un jour " j'ai fini " ?

Fermer la porte de sa classe, dire : " Je n'ai plus un élève à qui parler, j'ai bien écrit à tous les parents à qui j'avais décidé d'écrire, j'ai exploré toutes les formes d'exercices pour la leçon prochaine, j'ai corrigé en détail toutes les copies et j'ai fait les propositions de remédiation nécessaires pour chacune des erreurs commises par chacun des élèves dans chacun des devoirs " ? Qui peut dire un jour, en sortant de sa classe, " je ferme la porte et j'ai fini " ?

Nous savons bien que nous ne pouvons jamais avoir fini, nous sommes condamnés à l'approximation, à la médiocrité et, pourtant, nous ne pouvons pas nous consumer, comme disait Hegel dans " le martyr (le plaisir ?) de la belle souffrance " : " Oh comme je suis malheureux de ne pas arriver à faire ce que je voudrais faire ! "... Chacun sait que c'est là une tentation forte : expier son inaction ou ses erreurs dans " la souffrance intérieure " et jouir de cette souffrance qui nous offre, en quelque sorte, la réparation nécessaire. Expié notre inaction est parfois plus facile qu'agir.

Il nous faut donc échapper au paradoxe mortifère de l'expiation. Et, en même temps, il faut bien qu'à un moment ou à un autre nous fermions la classe et que nous mettions la clé sous la porte, que nous passions à autre chose. Comme le dit Jankélévitch dans *Le paradoxe de la morale*, " il faut bien de temps en temps se nourrir en cachette pour pouvoir continuer officiellement à faire la grève de la faim ". Ou, en d'autres termes, il faut bien s'économiser un peu pour pouvoir continuer à se donner, y compris à nos élèves.

Comment gérer alors une situation où l'on n'a jamais fini, où l'on ne fait jamais ce qu'il faut, où l'on laisse toujours passer les occasions et où l'on ne peut pas déduire les remédiations de l'analyse des personnalités des élèves ? L'éducation serait-elle, comme le disait Freud, un " métier impossible " ? Probablement, si l'on entend par " métier " une activité entièrement programmable, réduite à un ensemble de " compétences " définitivement stabilisées. Peut-être pas, si l'on conçoit le métier d'éducateur comme une activité constituée de savoirs et de savoir-faire mais qui déborde très largement l'ensemble de ceux-ci, une activité qui est travaillée de l'intérieur par une exigence fondatrice : l'exigence du sens. Une activité qui s'interroge en permanence sur les renoncements qu'elle impose et les satisfactions qu'elle promet, sur cette étrange " différence de potentiels " entre ce que l'on décide de sacrifier et ce que l'on

espère devenir : car c'est bien cette "différence de potentiels" qui fait grandir.

Mireille Cifali, comme beaucoup d'analystes, explique que "l'éducation est la gestion du renoncement". S'éduquer, c'est apprendre à gérer son renoncement. Éduquer, c'est aider les autres à gérer leurs renoncements... à accepter et intégrer le fait qu'il y aura, à terme, plus de satisfaction à faire une version latine qu'à regarder un feuilleton télévisé. Il faut renoncer à certains plaisirs immédiats dans l'espérance d'accéder à des plaisirs beaucoup plus importants, à de véritables bonheurs intellectuels, à la plénitude de l'humanité.

Vous allez rentrer chez vous tout à l'heure, comme moi, vous allez peut-être trouver votre fille, comme la mienne, devant la télévision, et dire : "Comment ça se fait que tu n'es pas en train de réviser tes maths ? Tu sais bien qu'il y a beaucoup plus de joie intérieure à réviser tes maths qu'à regarder cette stupidité télévisée !". Mais je ne suis pas certain que ni ma fille ni la vôtre ne soient véritablement prêtes à nous entendre. Et c'est bien là le problème.

L'une des questions essentielles auxquelles nous sommes confrontés aujourd'hui, c'est, en effet, la crise de la promesse scolaire. Qu'est-ce que nous avons à promettre aux élèves contre le sacrifice d'une partie de leur jeunesse ? Il fut un temps, nous pouvions leur promettre quelques vagues espérances de réussite sociale ; il fut un temps où l'école française savait faire avec un petit-fils d'agriculteur un président de la république : il s'appelait Georges Pompidou. Aujourd'hui Zidane, ce n'est pas l'école qui l'a promu. Et nous ne savons plus guère ce que l'école peut promettre en termes de mobilité sociale ? Qu'est-ce qu'elle peut promettre en matière de satisfactions futures dans certains quartiers de nos villes où le gamin peut observer sans aucune difficulté que le plus petit dealer gagne plus que son professeur ?

Et, à tout prendre, entre la promesse de la bande et du gang, d'un côté, et la promesse de l'institution scolaire, de l'autre, quelle est la plus alléchante ? Au moins dans la promesse de la bande et du gang, vous avez une chance de devenir un "caïd". Bien sûr, vous avez neuf chances sur dix de finir en prison, mais il y a quand même une chance de "promotion" que le groupe sait habilement vous faire miroiter pour obtenir votre soumission. En face, l'école ne sait plus que promettre à ceux qui respectent ses règles ? Certes, le professeur continue à dire : "travaille et tu réussiras"... Mais les élèves ont

des frères et des sœurs, des cousins et des cousines, des oncles et des tantes... ils sont informés, ils savent que, à peu de choses près, tout est joué à l'avance.

L'hypothèse que je voudrais explorer avec vous, c'est qu'il est absolument nécessaire aujourd'hui que l'école soit capable de promettre quelque chose aux élèves. Bien évidemment, quand je dis "promettre", ça ne veut pas dire donner tout de suite. L'école est incapable d'échanger l'effort et le travail contre des satisfactions immédiates. Ce n'est d'ailleurs pas son rôle.

En revanche, elle doit pouvoir incarner le fait qu'un jour, peut-être, nous pourrions entrevoir des satisfactions porteuses de plénitude et capables de justifier les efforts que nous aurons consentis. "Incarner" est le terme exact, car l'éducation, ici, passe par la présence d'un adulte qui assume sa parole comme promesse et dont le témoignage même est le signe qu'il ne ment pas. La présence est, ici, tout à la fois, "promesse" et "exigence", en deux mouvements indissolublement liés. Elle doit ainsi assumer aussi bien les satisfactions de l'avenir que les frustrations du présent. Les interdits que l'on pose et les satisfactions que l'on propose. Car nous savons bien qu'en éducation, il n'y a d'interdits que parce qu'ils autorisent.

Une anecdote familiale extrêmement triviale peut illustrer ce paradoxe apparent et qui est, pourtant, au cœur de l'éducation. Il fut un temps où mes quatre enfants, tous les quatre scolarisés dans l'enseignement secondaire, rentraient du collège ou du lycée tous les après-midi, entre 14h30 et 19h00. En général, ils ne rentraient pas seuls mais avec un groupe de copains, et ils se mettaient à table en pillant abondamment le réfrigérateur. Tant et si bien que quand on passait à table le soir, à 19 heures30 ou à 20 heures, c'était un peu problématique : certains venaient de manger, n'avaient pas faim et partaient dans leurs chambres, d'autres se chamaillaient, etc. Le repas prévu n'était pas possible car il manquait toujours quelque chose ou quelqu'un.

Jusqu'au jour où, mon épouse et moi-même avons "craqué". On a dit : "Ecoutez, maintenant c'est plus possible, on va mettre un tiroir avec des goûters et il sera formellement interdit d'aller se servir dans le réfrigérateur n'importe quand. D'ailleurs, si vous vous servez, nous n'y mettrons plus rien"... Mais, je ne peux assumer cet interdit que si je promets quelque chose en échange.

Si j'interdis de manger n'importe quand et n'importe comment et que j'impose à mes enfants de déglutir ensemble en silence devant notre plateau-télé, ou que je demande à mes enfants de supporter un repas dans lequel je les assomme de mes soucis professionnels sans jamais leur donner la parole... mon interdit n'a pas de portée éducative. L'enfant s'y soumettra si j'ai la force de l'y soumettre mais il s'y soumettra par contrainte et non par conviction ou par espérance de satisfactions partagées. Un interdit ne fait grandir que si l'on sait montrer ce que cet interdit autorisera. L'éducateur est porteur d'une espérance de satisfactions plus grandes quoique différées.

La promesse culturelle au cœur de l'acte éducatif...

La question devient alors : qu'est-ce que l'école peut promettre de spécifique ? Et ce que je voudrais montrer, c'est que l'école doit promettre, d'abord, à travers la médiation de la culture, de sortir de la solitude. En d'autres termes, elle travaille sur l'articulation essentielle du singulier de l'universel. Elle doit s'efforcer de répondre à la question : comment pouvons-nous permettre aux élèves, tout à la fois, de se reconnaître dans leur singularité et de s'impliquer dans l'universalité des objets qu'ils découvrent ?

Difficile question à laquelle savent pourtant répondre les institutrices d'école maternelle qui racontent à leurs élèves l'histoire du Petit Poucet. Voilà un conte assez atroce, quand on y réfléchit bien : une histoire d'anthropophagie, d'abandon d'enfant, de trahison dans la phratricie. Et c'est un véritable "objet culturel". Parce qu'au fond, ça répond aux questions fondamentales que se pose tout gamin : est-ce que je ne vais pas être abandonné par mes parents ? Est-ce que mes parents m'aiment ? Est-ce que je peux être trahi ? Est-ce que je peux être mangé ? Est-ce que l'amour que l'on me porte ne va pas finir par m'engloutir ?

Qu'est-ce qu'un objet culturel ? C'est quelque chose qui me permet d'entrer dans des réponses universelles à partir de mes questions singulières sans pour autant violer mon intimité. Et ce qui est vrai pour les contes l'est aussi pour toutes les connaissances et tous les savoirs humains.

Les mathématiques, par exemple, c'est une "affaire extraordinaire" pour un enfant, une affaire qui a un rapport fondateur avec l'angoisse

essentielle de tout homme devant la question de l'infini, c'est un ensemble de moyens permettant de se situer dans l'espace et dans le temps, de compter, de se repérer, etc. Les mathématiques, même, nous plongent au cœur des mystères les plus passionnants, ceux qui, précisément, taraudent les auteurs de bandes dessinées de science-fiction que nos élèves apprécient tellement. Travaillez avec des gamins de CM et vous verrez que si vous tentez de définir avec eux sur ce qu'est un segment, une demi-droite, une droite, vous serez amené à leur expliquer que, dans un segment, il y a une infinité de points, dans une demi-droite une infinité de points, dans une droite une infinité de points, dans un plan une infinité de points... et tous ces infinis sont à la fois égaux et inégaux !

Comment peut-il y avoir une infinité de points dans une demi-droite et dans une droite alors que la première est la moitié de la seconde et que pourtant elles sont égales puisque l'infini est, par définition égal à lui-même. Comment peut-il y avoir une infinité de points dans un segment ? Ces points, est-ce qu'ils sont collés les uns aux autres ? S'ils sont collés, on peut les compter, s'ils ne sont pas collés, il y a de l'espace entre eux, pourquoi, alors, on ne met pas de point dans cet espace ? etc. Essayez de discuter, creusez cela avec des enfants et vous verrez...

Vous verrez que Leibniz et le calcul infinitésimal sont là, tapis dans l'ombre, il suffit de le faire sortir au bon moment. Comme Pythagore et les mathématiques classiques. Comme Cantor et toutes les "mathématiques modernes". En mathématiques, comme ailleurs, les questions singulières que chacun se pose – celles, par exemple que formule Pascal dans *Les Pensées* – s'articulent à l'universel et, ainsi, le sujet sort de sa solitude pour accéder à une aventure dans laquelle le savoir construit tout au long de l'histoire des hommes est articulé à un individu concret, dans son histoire singulière.

On pourrait multiplier les exemples dans tous les domaines. Celui de la géographie est particulièrement intéressant. Vous savez que dans la consultation que nous avons faite sur les lycées, on a découvert que la géographie était une matière peu appréciée par les élèves et même par les professeurs d'histoire-géographie qui ont tendance à la reléguer au second plan. C'est quand même dommage parce que la géographie a une résonance anthropologique extraordinaire ! L'essence épistémologique de la géographie, ce que nous nommons sa "matrice disciplinaire", c'est la carte. Et les cartes nous fascinent : que ce soit la carte de l'île au trésor ou la carte d'une ville perdue. Elles nous fascinent parce qu'elles

nous renvoient à une inquiétude fondatrice : la peur de se perdre. Et comment, alors qu'on sait que tout le monde a peur de se perdre, a-t-on réussi à écarter tant d'élèves de la géographie ? Sans doute parce qu'on a perdu sa véritable signification culturelle dans l'histoire des hommes.

À cet égard, je cite parfois cette anecdote que mon collègue Patrick Mendelshon, de l'université de Genève, a découverte : c'est l'histoire d'un petit groupe de soldats perdu sur la frontière germano-suisse pendant la guerre de 40. Il fait froid, ils ont faim, ils n'ont rien à manger. Ils sont vraiment au bord du désespoir. Ils se voient voués à une mort certaine. Alors qu'ils en sont à la dernière extrémité, ils trouvent au fond de la poche d'un sac à dos de l'un d'entre eux un morceau de carte. Grâce à ce morceau de carte, ils se retrouvent et ils arrivent à leur quartier général à Berne. Là, à Berne on regarde la carte et c'était une carte... des Pyrénées. C'est quand même assez extraordinaire !

Et, si nous essayons de comprendre la portée de cette histoire, nous sommes bien obligés de dire qu'ici la fonction symbolique, - parlons comme Lévi-Strauss -, surdétermine la fonction instrumentale. Ça veut dire, pour reparler comme Lévi-Strauss, dans *La pensée sauvage*, que " les objets ne sont pas connus pour autant qu'ils sont utiles, mais ils sont déclarés utiles pour autant qu'ils sont connus ".

En d'autres termes, directement opérationnels pour comprendre les enjeux des situations pédagogiques, " le symbolique est plus important que l'instrumental ". L'enjeu de la géographie est d'abord " un enjeu fabuleux ", comme disait Gaston Bachelard. Nous avons tous besoin de cartes pour voyager en rêves, sans doute même avant d'en avoir besoin pour voyager réellement.

Et c'est pourquoi on peut effectivement présenter les savoirs, y compris en leurs exigences les plus arides, dans la promesse fondatrice d'une universalité anthropologique, d'un récit qui renvoie chacun à ses intérêts fabuleux, aux intérêts fabuleux que l'humanité s'est donnés tout au long de son histoire. Nous accédons ainsi à une universalité qui n'est pas triomphante, qui n'écrase pas, qui n'arrache pas la culture vernaculaire mais s'articule à elle, en réalisant les promesses dont cette dernière est porteuse.

C'est cela qu'il nous faut faire revivre.
Individualiser, c'est interpeller chacun. C'est

impliquer chacun dans les enjeux de ce dont on parle, dans les enjeux culturels de ce que l'on présente en classe. L'individualisation est bien plus qu'une procédure par laquelle on amène chacun à cocher des cases ; c'est plus encore que ce que nous avons appelé la pédagogie différenciée – éminemment nécessaire, essentielle.

Individualiser, c'est actualiser à chaque instant le vecteur vivant qui relie chaque élève au savoir, qui relie chacun, dans sa singularité, à tous les hommes, dans leur universalité... Et c'est bien cela qu'aurait pu faire Monsieur Bordas, s'il avait été attentif à l'appel de Guillou : " Mais presque aussitôt l'inconnu se replia sur lui-même, s'affaissa à demi et une grosse larme coula de ses yeux. Ah ! s'écria Cyrus Smith, te voilà donc redevenu un homme puisque tu pleures. "

Il n'est pas question ici d'aller fouiner dans l'inconscient de Guillou, mais, bien plutôt, de saisir l'occasion extraordinaire que livre cet objet culturel qu'est le livre de Jules Verne pour faire le lien entre une question universelle et l'existence concrète d'un sujet. C'est là que demeure la vraie promesse.

C'est cette promesse-là qui est constitutive de l'acte éducatif. C'est dans cette promesse que l'école peut retrouver un sens, celui de construire ce " lieu du commun ", comme dit Hannah Arendt, que nous nommons " culture ".

Et il y a un véritable enjeu de société, un enjeu politique, à revendiquer l'école comme " lieu de culture " et pas seulement de transmission de connaissances. Car les connaissances et les savoirs n'ont de sens qu'inscrits dans une culture, c'est-à-dire inscrits dans quelque chose qui réinstalle l'enfant dans l'histoire de l'homme et dans sa dimension anthropologique fondatrice.

Mon collègue Serge Boimare, dans un texte tout à fait remarquable dont je vous recommande la lecture (*L'enfant et la peur d'apprendre*), montre comment il travaille avec des enfants en très grande difficulté sur le mythe d'Héraclès ; il explique comment ces enfants, qui sont particulièrement violents, réfléchissent sur eux-mêmes, sur " la carapace virile " dont ils s'entourent, comme Héraclès, pour camoufler leurs doutes, masquer leur chaos intérieur, se protéger quand il faudrait, au contraire, se projeter en avant et se structurer.

Promesse pédagogique et promesse politique

Je voudrais conclure en sortant un peu de l'obligation de réserve imposée aux fonctionnaires d'autorité (c'est le nom pour les gens qui se sont "compromis" comme moi). Car la promesse dont l'éducateur est porteur dans sa classe, cette promesse d'universel, cette promesse de sortir de la solitude, de s'inscrire dans l'humain, dans tout ce que ça a de plus extraordinaire, ne me paraît pouvoir être réalisée que si elle est soutenue par une véritable "promesse politique", quelque chose comme un "projet de société", fort, identifié, capable de donner sens collectivement aux efforts de chacun. Or, c'est peu dire que ce projet manque aujourd'hui et qu'il y a urgence à le construire.

Certes les politiques ont raison de dire que l'école doit être mieux gérée... mais au service de quelles valeurs, de quelle promesse ? Je crois, pour ma part, que la valeur essentielle est l'apprentissage du vivre ensemble. Vivre ensemble, cela signifie inscrire son individualité dans une collectivité respectueuse de chacun, mais capable aussi de se donner une conception du "bien commun" qui s'exhausse au-dessus des intérêts individuels.

Vivre ensemble implique que l'on prenne au sérieux, tout à la fois, la transmission de la culture et de la loi. Dans ce domaine, l'engagement individuel ou collectif des militants pédagogiques est essentiel, mais il ne peut pas se substituer, *in fine*, à une détermination politique qu'en tant que citoyens nous devons, de toutes nos forces, contribuer à construire.

Débat

Question : je voudrais vous demander ce que vous pensez de cette phrase, dont je n'ai pas l'auteur, "l'éducateur est celui qui impose un sens à la vie" ?

Philippe Meirieu : Pour moi l'éducateur est celui qui fournit, propose des occasions grâce auxquelles chacun peut donner un sens à sa vie et, comme le disait Pestalozzi, "se faire œuvre de lui-même". Nous travaillons comme des "pourvoyeurs d'occasions" : ainsi, dans ma besace, quand je vais dans un amphî ou dans un TD, avec des élèves, j'ai des tas de dispositifs, des méthodes que j'ai empruntées à Freinet, à Herbart, à Makarenko, à Piaget et à des tas d'autres. J'ai des textes que je trouve forts,

essentiels, des exemples qui me paraissent particulièrement parlants, des formules qui "font sens"... Je viens avec moi-même, mes espérances, mes projets. Et je fais en sorte que les élèves se saisissent, dans tout cela, de ce qui leur permettra de construire le sens de leur existence.

Je crois que le rôle de l'éducateur, c'est, en effet, de permettre aux gens de donner un sens à leur vie, de relier ce qu'ils vivent. Je pourrais faire allusion, à ce sujet, à une recherche que j'ai faite, il y a trois ans, avec des publics en grande difficulté, à qui j'ai demandé, avec des collègues, de raconter leur vie, de raconter leur histoire.

On s'est aperçu de l'extraordinaire difficulté que les jeunes avaient à seulement raconter, à mettre en ordre les événements de leur vie. Ils ne possèdent pas ce que, dans notre jargon savant, nous appelons les "connecteurs sémantiques", c'est-à-dire ils ne savent pas dire : "ce jour-là, il m'est arrivé....", ou "à partir de ce moment-là...", ou "tout à coup....", "j'ai découvert que...", etc. Quand ils racontaient, ils livraient une espèce d'imbroglio invraisemblable de faits et d'impressions non articulés, c'était un mauvais clip vidéo où tout se télescopait, où tous les événements se mélangeaient les uns aux autres.

Il n'y a pas de sens possible de cette vie-là, parce qu'il n'y a pas là de "récit" possible de sa vie. Car, comme l'explique Paul Ricoeur, "donner un sens c'est écrire son histoire". C'est être capable de se dire : "Voilà ce qui m'est arrivé...". Car c'est le récit qui va mettre en ordre des "faits" et les transformer en "événements". Des faits, il y en a des centaines, des milliers, des millions. Aujourd'hui, dans cette salle, à cet instant, il se passe des milliards de choses.

Donner du sens, c'est isoler un fait, et en faire un événement, dire "ce fait-là, j'en fais quelque chose, il est important pour moi, il vient avant quelque chose, après autre chose..." Permettre aux gens de faire du "récit" avec leur vie fait partie des responsabilités de l'éducateur. C'est pourquoi la formation à la narrativité est une chose à laquelle j'attache tant d'importance, à la suite, par exemple, des travaux de Bruner. À sa manière, Freinet avait déjà dit cela en proposant le texte libre.

Témoignage : Je suis engagé depuis très longtemps dans la formation professionnelle des adultes, après avoir travaillé avec des jeunes. En regardant l'intitulé de ce Salon, je lis "apprentissage", je lis "individualisation", et d'autres termes fortement connotés au domaine

de la formation professionnelle et de la formation d'adultes. Ce que je voudrais dire, en termes de témoignage de mon expérience professionnelle passée auprès des jeunes, c'est que, par rapport à leurs difficultés et en particulier de jeunes de milieux sociaux assez défavorisés, on se rend compte que le fait d'avoir un parcours individualisé passant par la vie professionnelle, c'est-à-dire par l'entreprise, est extrêmement positif et important. Ce que je regrette depuis quelques années, c'est que l'Éducation nationale semble un peu oublier cette voie de formation permanente. Une mission pourrait être d'accompagner jeunes et adultes pour aller vers des projets différents de ceux que la vie leur donnait au départ.

Philippe Meirieu : Je ne peux être qu'en plein accord avec votre intervention. J'ai essayé aujourd'hui de parler d'une manière un peu différente par rapport à ce que j'ai pu dire dans des cadres plus officiels ou plus "politiques", au bon sens du terme. Mais je crois que, politiquement, vous avez tout à fait raison ; il est extrêmement important que l'Éducation nationale ne laisse pas le privé s'emparer de tout ce qui est individualisé dans l'enseignement. Or nous sommes en train d'assister à une évolution qui pourrait aboutir à ce cas de figure : l'enseignement public produit le "collectif frontal" et tout ce qui est personnalisé, individualisé, tout ce qui relève du suivi, de l'accompagnement individuel, est sous-traité par le privé, sous forme de leçons particulières, d'aides familiales, d'officines privées !

C'est l'enjeu fondamental de l'évolution du système scolaire aujourd'hui : est-ce que celui-ci sera capable de mettre en place en interne des techniques, des moments, des espaces de suivi individualisé qui permettront effectivement que les élèves trouvent dans l'école des recours en cas de difficultés... ou est-ce que l'on fait du "collectif frontal" pour le tout venant, laissant le suivi individualisé et l'accompagnement personnalisé à la marge pour ceux qui peuvent payer ?

C'est dans l'école que le recours doit exister, pas à l'extérieur. Quand ma fille vient m'apporter une dissertation de français qu'elle a faite et qu'elle me dit : "Qu'est-ce que tu en penses, est-ce que tu peux me donner un conseil ?"... bien sûr que je peux lui donner un conseil – même si je ne suis pas toujours disponible et si mes souvenirs scolaires sont un peu anciens - mais les autres parents... ? Nous voyons bien que le système est extrêmement

inégalitaire parce que ce recours devrait pouvoir exister en interne, dans le lycée.

Il devrait y avoir des permanences, - nous les avons appelées des "permanences d'aide individualisée" dans le rapport que j'ai coordonné sur les lycées -, où l'élève puisse aller trouver un professeur, pas nécessairement le sien d'ailleurs, pour lui dire : "Tenez, j'ai une dissertation pour la semaine prochaine, est-ce que mon introduction est correcte, ou est-ce que je dois l'améliorer ?" Cela fait déjà quelque temps que nos collègues de mathématiques ont mis en place, dans les établissements du second degré, le système "SOS maths" : des enseignants de mathématiques disponibles de 13 à 14 heures, par exemple, à tout élève, et pas seulement aux leurs, pour proposer un recours devant une explication mal comprise, un devoir dont on ne sait pas lire l'énoncé, une correction qui n'a pas été intégrée, etc...

C'est pourquoi, d'une manière plus large, ce Salon a une portée politique très forte qu'il faut souligner, c'est l'individualisation : ou bien elle se fera dans le service public, par une amélioration de ce service public, ou bien elle ne se fera pas dans le service public et celui-ci sera menacé par la déferlante de l'initiative privée, du libéralisme scolaire.

Question : *J'ai été intéressé par la notion pédagogique de promesse, celle de ne plus être seul. Je voulais savoir ce que vous pensez de ce que j'ai compris, qu'en fait, on ne va plus à l'école pour avoir un boulot, mais on va à l'école pour se sentir moins isolé. Mais est-ce que ne pas avoir de travail, ce n'est pas s'éloigner des autres et donc les deux idées seraient paradoxales ?*

Philippe Meirieu : Vous avez raison : je dis simplement que l'école, au moins dans la phase de la scolarité obligatoire, a été - et je reprends là une expression d'un de mes collègues de Lyon, Pierre Boutin, dans un livre que j'admire beaucoup, "malade de la formation professionnelle". Il y a une anticipation de la formation professionnelle qui me paraît prématurée. Certes, l'une des fonctions de l'école c'est bien évidemment de permettre l'accès à une activité - je ne trancherai pas ici sur le fait de savoir si le "travail" et "l'activité salariée" c'est, à jamais, la même chose. Mais, dans la perspective même d'une formation professionnelle réussie, il me paraît utile, si on ne raisonne pas à court terme ni d'une manière trop étroite, de se donner une culture générale de base suffisante. Ensuite, dans l'enseignement

professionnel “ acquisition de compétences ” et “ réflexion anthropologique ” me paraissent pouvoir être menées de pair.

J'ai travaillé, par exemple, avec un lycée professionnel qui forme des chaudronniers. Aujourd'hui, quand on parle de chaudronnier, tout le monde imagine encore que ce sont des gens qui tapent sur des tôles avec des marteaux : en réalité ce sont des gens qui font fonctionner des machines à commandes numériques et qui fabriquent les réservoirs de la fusée Ariane. Avec ces chaudronniers, on a tenté de réinscrire ce métier dans l'histoire de la chaudronnerie, y compris dans ses aspects mythologiques, avec le feu, le foyer, le métal, etc. parce que tout cela participe à la construction identitaire professionnelle.

Je crois que nous avons ainsi compris ensemble que, dans une formation professionnelle très pointue comme la chaudronnerie, il y a place pour des enseignements capables de resituer le métier dans une histoire des hommes ; là, il n'est plus seulement “ utilitaire ”, mais participe à la construction de l'humanité en devenir. Aujourd'hui le système scolaire est clivé : d'un côté, on forme à la “ culture ”, de l'autre à des “ compétences professionnelles ”.

On aboutit ainsi à une sorte d'apartheid scolaire. Je souhaiterais plutôt que dans l'enseignement général comme dans l'enseignement professionnel, d'une manière thermostatique, on introduise systématiquement le pôle manquant... on ferait peut-être des gens un peu moins handicapés. Quoi qu'il en soit, je ne vis pas personnellement comme contradictoire une formation professionnelle et une inscription culturelle. Je pense que les deux ne sont pas contradictoires, même si c'est parfois difficile à négocier.

Question : Au sujet de sortir de la solitude et s'inscrire dans l'humanité. Acquérir du savoir, c'est avoir un pouvoir dans le lycée aussi. Est-ce qu'on ne pourrait pas faire la promesse à tous ces jeunes d'avoir l'aventure du pouvoir ici ?

Philippe Meirieu : Je crois que oui. Je le souhaite, je l'espère. J'ai milité pour cela et je continue de le faire en sachant que ce n'est pas possible de la même manière à l'école maternelle et au lycée. En affirmant aussi la nécessité de clarifier d'emblée la sphère de pouvoirs délégués et celle où il n'y a pas de négociation possible. C'est la raison pour laquelle j'ai proposé la création de

“ Conseils de la vie lycéenne ”. L'arrêté qui est en préparation n'est pas tout à fait ce que nous avons proposé mais ça me paraît quand même une ouverture.

Question : je voulais demander ce que vous proposiez comme mesures concrètes et comme applications de toutes ces remarques et de votre rapport ?

Philippe Meirieu : Je pense que la clé de l'évolution du système éducatif c'est la transformation du métier d'enseignant. Je pense que ce dernier ne peut plus être simplement un dispensateur d'informations ; il ne l'est plus de fait.

Mais le travail de suivi individualisé que nous appelons de nos vœux, beaucoup d'enseignants sont contraints de le faire dans les marges, dans les interstices, dans les interours. Ce travail essentiel dans la démocratisation dans l'accès aux savoirs n'est pas assez reconnu ; il n'est pas placé au cœur des institutions. Je pense qu'il faut faire évoluer le métier et donner une place forte à cette part de notre activité.

Il faut favoriser tout ce qui peut contribuer à faire vivre l'établissement et donner à cette relation personnalisée un espace officiel d'existence. C'est pourquoi j'ai plaidé, et je continue encore de le faire, pour une modification du service d'enseignant et l'intégration dans ce dernier d'activités autres que les activités traditionnelles de cours ; celles-ci me paraissent devoir garder leur place mais être complétées par d'autres activités gérées en équipe au sein de l'établissement.

Question : Concernant les conseils de la vie lycéenne, j'étais moi-même aux élections ce matin, ça a l'air très joli, mais ça n'a pas l'air de servir à grand chose, je voulais le dire, et aussi on attend vraiment beaucoup de la réforme à venir pour les lycées.

Philippe Meirieu : Je ne suis pas le maître d'oeuvre de la réforme. Cela revient au politique et c'est normal. Ce serait pervers pour une démocratie et pour tout État que des “ experts ” qui n'ont pas de compte à rendre devant les élus aient des responsabilités politiques et les exercent ; le politique prend ses responsabilités et s'entoure des conseils qu'il souhaite. Le politique a pris les décisions qu'il a jugées souhaitables ; c'est à lui aussi maintenant de respecter l'esprit qu'il a lui-même indiqué pour que ses propres propositions ne soient pas des coquilles vides.

J'espère de tout coeur que ce n'est qu'un début et que les choses vont pouvoir évoluer. Il me semble absolument essentiel que les conseils de la vie lycéenne aient un véritable objet de travail. Dans mon esprit, l'objet central des conseils, ce sont les apprentissages... ce n'est pas la couleur des murs de la classe ou l'organisation de la vente des croissants pour financer la sortie de neige... C'est : " Comment on s'y prend pour étudier le participe passé et les équations du second degré ?... "

Est-ce que le travail de groupe est plus ou moins efficace que le cours magistral ? Comment améliorer le suivi individualisé en français ou en anglais ? Comment mutualiser nos compétences en matière documentaire ou informatique ? ". Si les conseils de la vie lycéenne ne se saisissent pas de ces questions, ce seront des " suppléments d'âme " sans aucun intérêt, complètement marginaux.

Question : Je suis enseignante dans un lycée professionnel, nous avons 38 élèves par classe, donc il est clair que l'individualisation me paraît un peu difficile. Nous avons du mal à adapter à chaque élève un parcours qui pourrait lui convenir, du fait justement du nombre d'élèves dans les classes.

Philippe Meirieu : Dans les propositions que nous avons faites nous avons demandé l'introduction systématique de travaux dirigés dans toutes les disciplines, pour précisément permettre cette individualisation. Il y a, étrangement, des disciplines où les professeurs eux-mêmes s'y sont opposés. Nous avons proposé qu'en philosophie, par exemple, il y ait des travaux dirigés par demi-classe pour apprendre à faire les dissertations aux élèves... et c'est l'association de professeurs de philosophie qui s'y opposent.

Pour le reste, il faudra, j'en suis convaincu, introduire systématiquement des demis groupes pour des travaux dirigés et une véritable aide individualisée. J'espère que, dans les projets en cours actuellement, il y aura une introduction très significative de demis groupes.

Alors, bien sûr, le Ministère de l'Education Nationale n'est pas tout puissant et c'est en dernier ressort le premier ministre, donc vous mêmes par la voix de vos députés, qui arbitrez entre les agriculteurs bretons, les chauffeurs de poids lourds, les demandes de

construction d'autoroutes supplémentaires... et les dédoublements de classes... Car, l'argent de l'État n'est pas dans un panier sans fond. Je ne peux donc que vous renvoyer ici à vos responsabilités de citoyen.

