

INTERVENTION PRINCIPALE

Conférence de M. Philippe Meirieu

**Directeur de l'Institut des Sciences et Pratiques
d'Éducation et de Formation (ISPEF) de l'Université
LUMIÈRE-Lyon 2, de janvier 1993 à janvier 1998
Actuellement Président du Comité d'Organisation de la
Consultation et du Colloque :**

Quels savoirs enseigner dans les lycées ?

Outre de nombreux articles et ouvrages collectifs, il a publié les ouvrages suivants (par ordre chronologique de publication) :

- **Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ?**
1, Chronique Sociale, Lyon, 1984 6ème édition, 1996 (traduit en italien).
- **Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ?**
2, Chronique Sociale, Lyon, 1984, 6ème édition, 1996 (traduit en italien).
- **L'Ecole mode d'emploi,**
ESF Editeur, Paris, 1985, 12ème édition, 1995 (traduit en espagnol).
- **Apprendre, oui...mais comment,**
ESF Editeur, Paris 1987, 15ème édition, 1995 (traduit en italien, en espagnol et en anglais).
- **Les devoirs à la maison,**
Syros, Paris, 1987, 2ème édition, 1992 (traduit en espagnol et en portugais).
- **Enseigner, scénario pour un métier nouveau,**
ESF Editeur, Paris, 1989, 8ème édition, 1995.
- **Le choix diéduquer, éthique et pédagogie,**
ESF Editeur Paris, 1991, 5ème édition, 1995.
- **Emile, reviens, vite...ils sont devenus fous**
(en collaboration avec Michel Develay), ESF Editeur, 1992, 3ème édition, 1994.
- **L'envers du tableau - quelle pédagogie pour quelle Ecole ?**
ESF Editeur, 1993, 3ème édition 1995.
- **La pédagogie entre le dire et le faire, ou «le courage des commencements»,**
ESF Editeur, Paris 1995.
- **Frankenstein pédagogue,**
ESF éditeur, Paris 1996.
- **L'Ecole ou la guerre civile**
(en collaboration avec Marc Guiraud), Plon, Paris, 1997.

L'ECOLE ET LA CRISE - L'ECOLE OU LA CRISE

Conférence de M. Philippe Meirieu

Merci beaucoup de m'accueillir ce matin dans ce beau collège avec ce beau soleil. Je suis d'autant plus intéressé par le fait de discuter avec vous que le thème qui m'a été proposé «L'Ecole de la Crise» renverse un petit peu les thèmes qui me sont proposés habituellement et qui sont plutôt «La Crise de l'Ecole.»

J'ai lu avec attention le texte qui présentait cette journée. On y décrit les symptômes de cette situation: prolongation de la durée moyenne des études, recours à l'Ecole faute de travail, mutation du métier d'enseignant devenant éducateur et se substituant ainsi au rôle parental, incivilité et violences quotidiennes, contenu de l'enseignement hypertrophié et souvent inadapté.

Le constat est dur, mais avant de revenir en détail sur ce constat, je voudrais, si vous le voulez bien, évoquer brièvement le tableau sociologique général dans lequel cette crise s'inscrit. Je voudrais pour que nous comprenions mieux ce qui se passe dans l'institution scolaire et quelles sont les attentes à l'égard de cette institution, situer d'abord le paysage sociologique et politique pour que nous puissions comprendre les mutations en face desquelles nous sommes et identifier les défis que nous devons affronter.

Ma première série de remarques aura un caractère un peu général. Je vais sortir de l'institution scolaire elle-même, regarder ce qui se passe sous nos yeux, ce à quoi les jeunes et nous-mêmes sommes confrontés, avant, dans une deuxième partie, de m'interroger avec vous sur la possibilité pour l'Ecole de relever de tels défis et de tenir sa place parmi d'autres institutions pour permettre à la société d'affronter cette situation nouvelle.

PREMIÈRE PARTIE : CONSTAT

Quel est le paysage sociologique d'aujourd'hui, quels sont les principaux éléments qui nous permettent de comprendre la crise qui était décrite tout à l'heure ? Pour faire très gros, j'en ai retenu 4.

1 • PLURALISME DÉMOCRATIQUE ET RECHERCHE DES VALEURS COMMUNES

Le premier est tellement évident que nous hésitons à l'évoquer. C'est l'existence même de ce qui fonde nos sociétés occidentales démocratiques, c'est-à-dire **le pluralisme des valeurs.**

Je crois qu'on ne réfléchit pas toujours au fait que le pluralisme des valeurs, érigé lui-même comme valeur, est évidemment une richesse extraordinaire qui a été difficilement conquise tout au long de notre histoire, mais c'est aussi sur le plan éducatif quelque chose qui se paie d'une très grande incertitude. Pour dire les choses en termes volontairement provocateurs, schématiques et simplistes, on pourrait dire qu'il était plus facile d'éduquer les jeunes dans la société soviétique des années cinquante, qu'il est plus facile d'éduquer les jeunes dans la société iranienne aujourd'hui, qu'il n'est facile d'éduquer les jeunes en France ou en Suisse en 1998. D'une certaine manière, il était plus facile et il est plus facile d'éduquer les jeunes dans des sociétés dogmatiques, voire totalitaires, parce que ces sociétés indiquent clairement quelles sont les références, quels sont les repères auxquels on doit se conformer, l'éducation à ce titre étant une opération de conformisation. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard que pendant tout le moyen-âge la plupart des pédagogues ont été décrétés hérétiques parce qu'ils remettaient en question ce qu'ils appelaient l'enseignement de l'Eglise. Luther et Calvin ne remettaient pas en question la doctrine de l'Eglise, mais l'enseignement de l'Eglise, c'est-à-dire ce que l'Eglise annonçait comme devant être l'objet de ce à quoi on devait éduquer les enfants. **Le pluralisme démocratique se paie d'une grande incertitude au niveau des valeurs.**

Ce texte est la transcription de l'exposé de M. Philippe Meirieu. Seule la responsabilité des rédacteurs y est engagée. Nous nous sommes efforcés de garder le grain de la voix et la force persuasive des propos.

Nous-mêmes en dépit de nos convergences, nous sommes peut-être divergents sur toute une série de choses : peut-être ne partageons-nous pas la même conception de ce qu'est une famille réussie ; peut-être ne partageons-nous pas la même conception de ce qu'est une vie réussie, de ce qu'est une vie professionnelle réussie ; peut-être y a-t-il parmi vous certains qui estiment que c'est une vie parfaitement réussie pour un garçon de 18 ans d'envisager d'être père au foyer pendant que sa femme accomplit une activité professionnelle ; peut-être que peu oseraient pousser leur fils de 18 ans, aujourd'hui en train de passer le baccalauréat ou la maturité, à s'acheminer vers cette voie ; peut-être que d'autres ici imaginent qu'il y a des vies professionnelles réussies qui peuvent se faire sans que la carrière de l'un se construise au détriment de l'autre ; peut-être que d'autres pensent que ce n'est pas possible dans le monde de lutte extrêmement dure pour l'emploi que nous sommes en train d'affronter. Et il y aurait là dessus un débat entre nous, et, dans ce débat si nous le menions véritablement, je ne suis pas sûr que nous réussissions à nous mettre d'accord.

Et la question que je nous pose, c'est, alors que nous autres adultes, éducateurs ne sommes plus d'accord sur un certain nombre de valeurs fondamentales, pourrions-nous quand même nous mettre d'accord sur un certain nombre d'objectifs éducatifs vers lesquels nous devons amener nos enfants, objectifs qui sont des objets de travail convergents pour nous ?

C'est une vraie question, ce n'est pas seulement une question théorique, c'est une question à laquelle se trouvent confrontés aujourd'hui tous les parents, tous les éducateurs, et c'est une question qui en termes institutionnels a des répercussions considérables. Il faut se demander en effet si le prix du pluralisme démocratique n'est pas l'éclatement d'un système unique d'éducation, n'est pas la mosaïque éducative, n'est pas un système où les Ecoles viendraient s'assujettir aux idéologies et où le lien entre elles serait finalement compromis au profit d'une sorte de juxtaposition des familles de pensée qui pourraient commencer par s'ignorer et finir par se combattre. Il y a là une véritable interrogation qui me paraît tout à fait centrale. C'est le premier point de ce paysage que je souhaitais dépeindre devant vous aujourd'hui.

2 • TOUJOURS PLUS DE SAVOIRS NOUVEAUX ET LEUR IMPOSSIBLE TRANSFERT D'UNE GÉNÉRATION À L'AUTRE

Deuxième point, il est là aussi tellement évident que l'on finit par l'oublier : c'est le fait que nous nous trouvons dans une situation extraordinaire et complètement inédite dans l'histoire du monde, situation que les hommes n'ont jamais eu à affronter. **C'est le fait que pour la première fois les connaissances se renouvellent infiniment plus vite que les générations.**

Nous n'imaginons pas les conséquences de ce phénomène et, pourtant, il est considérable. Pour dire les choses en termes un peu imagés, on pourrait dire qu'au fond pendant de très nombreux siècles d'une génération à l'autre ce qu'il y avait en commun primait sur ce qu'il y avait de différent. Certes, il y avait des différences - c'était le progrès - mais il y avait assez de choses en commun pour qu'une sorte d'imprégnation s'effectue d'une génération à l'autre et pour que, d'une génération à l'autre, se transmettent des valeurs, des cultures, des comportements. Moi-même, je suis issu d'une famille parpaillote cévenole et, si je regarde ce qui s'est passé dans mon environnement familial dans mon ascendance, je m'aperçois qu'au fond mes parents, mes grand-parents se sont transmis et m'ont transmis un certain nombre de **connaissances, de valeurs et de comportements.**

Mes parents n'ont jamais eu à apprendre à l'Ecole ce qu'était ni l'Ascension ni la Pentecôte, ils n'ont pas eu à apprendre qui était Jules Ferry et le petit père Combes, parce que l'on se transmettait dans la famille toute une histoire autour du petit père Combes qui au moment de la séparation de l'Eglise et de l'Etat avait fait installer des pissotières contre les murs des églises par anticléricalisme, et cela nous faisait beaucoup rire. Mes parents n'ont pas eu à apprendre véritablement qui était Victor Hugo, qui était Jules Ferry, ils l'ont su. Ils l'ont su par imprégnation dans un environnement familial qui pourtant était extrêmement modeste, mais où un certain nombre de lectures élémentaires faisait circuler quelques noms. Mes parents n'ont pas eu à apprendre un certain nombre de comportements fondamentaux, en particulier qu'il ne faut pas répondre aux adultes quand on est un enfant.

Mes parents n'ont pas eu à apprendre comment regarder quelqu'un en face ; ils le savaient parce que leurs propres parents le leur avaient expliqué : un enfant doit regarder un adulte dans les yeux pour ne pas paraître hypocrite, mais pas trop longtemps pour ne pas paraître insolent. Ils savaient lever les yeux et baisser les yeux comme il le fallait. Ils savaient manger correctement à table, se tenir correctement à table, dire bonjour à la dame et au revoir et ainsi de suite...

Et, quand mes parents et tous ceux de leur génération arrivaient à l'École, l'instituteur pouvait construire une transmission des savoirs sur un soubassement de comportements et de codes sociaux qui étaient déjà largement stabilisés.

Ils étaient stabilisés parce que le milieu familial et social, parce que le tissu de proximité avaient massivement joué ce rôle. On peut dire qu'entre mes parents et moi, cela a encore relativement bien fonctionné : je sais ce qu'est l'Ascension et la Pentecôte, je ne ris plus beaucoup aux phrases du petit père Combes, j'ai quand même encore en moi quelques idées sur la tradition parpaillote et je m'honore d'avoir quelques ancêtres et de savoir un petit peu identifier qui ils étaient et ce qu'ils ont fait.

Mais, quand je regarde, quand j'écoute mes enfants, là les choses sont toutes différentes : je ne suis pas particulièrement dans un milieu défavorisé, mais pourtant mes enfants ne savent pas la différence entre l'Ascension et la Pentecôte. Non seulement ils ne savent pas, mais ils n'ont aucun intérêt pour ce type de distinguo ; quant au fait que le petit père Combes par anticléricalisme ait installé des pissotières contre les murs des églises, cela ne les fait même pas rire parce que la notion même d'anticléricalisme est totalement étrangère à leur univers mental. Je ne leur ai pas appris à ne pas répondre aux adultes, ce qui fait que je fais partie, tout comme vous, de cette génération sacrifiée, puisque, quand nous étions jeunes, nous n'avions pas le droit de parler à table, et que maintenant nous n'en avons toujours pas le droit. Mais, plus sérieusement encore, mes enfants vivent dans un environnement que j'étais incapable d'imaginer à leur âge, et entre mon fils aîné qui a 24 ans et ma fille cadette qui en a 17, l'écart est lui-même considérable : ils ne vivent pas dans le même univers, ils n'ont pas la même sensibilité au regard des choses du monde.

Rappelons quelques chiffres traditionnels qui sont souvent redits, mais qui sont quand même importants. Chez nous, en France, à peu près 65 % des élèves qui sont entrés en sixième cette année, c'est-à-dire des élèves de 10-11 ans exerceront un métier qui n'existe pas encore ; 99 % des savants ayant existé depuis l'origine de l'humanité sont encore vivants ; 95 % des brevets utilisés dans l'industrie ont été déposés depuis moins de 5 ans. Il a fallu 17 siècles pour doubler les connaissances du début de l'ère chrétienne au 17^{ème}, 3 siècles pour les doubler ensuite et on estime aujourd'hui que les connaissances doublent environ tous les 7 ans et bientôt tous les 3 ans.

L'accélération est absolument vertigineuse au point que **cette superposition entre les générations qui a marqué toute notre histoire est en train de disparaître** et que les générations ressemblent plutôt à des plaques tectoniques qui ne se superposent pas, mais qui se heurtent. Et nous sommes dans le cas de figure qu'avait pronostiqué admirablement Hannah Arendt dans la «Condition de l'Homme moderne» quand elle parlait de la perte du lieu du commun entre les générations et quand elle expliquait que nous sommes dans la situation de joueurs de cartes qui jouent aux cartes, mais qui voient progressivement la table disparaître et se dématérialiser, de telle sorte qu'ils n'ont plus guère d'autre solution que de se jeter les cartes à la figure. Je trouve que l'image d'Hannah Arendt est très belle et très juste. C'est vrai que **ce lieu du commun, cette culture commune, ce qui fondait la possibilité d'échanger entre les générations, entre les classes sociales aussi**, est en train de disparaître et que ces générations se courent après, les unes derrière les autres, avec comme phénomène majeur ce que les psychanalystes appellent pompeusement la rupture du lien transgénérationnel, ce que l'on pourrait appeler plus simplement le fait qu'entre les jeunes et les adultes nous n'échangeons plus vraiment. Nous avons du mal à échanger, le dialogue a du mal à passer, nous avons du mal à parler parce que d'une certaine manière nous n'avons rien sur quoi parler en commun, si ce n'est le plus grand dénominateur de nos fantasmes collectifs, c'est-à-dire la télévision.

Alors, ce phénomène d'accélération vertigineuse nous met devant un défi, **un deuxième défi**, - le premier était celui d'éduquer les jeunes en dépit de nos différences d'appartenance et de nos choix de valeurs - **celui d'éduquer les jeunes dans une situation extrêmement mouvante, extrêmement rapide** et où la famille n'assure plus (cela était indiqué dans le texte préliminaire que je vous lisais tout à l'heure) cette fonction de liaison transgéné-

rationnelle, et on se tourne donc vers l'Ecole pour lui demander de faire ce que le tissu social faisait jusqu'à présent et ne fait plus aujourd'hui.

3 • INSTRUMENTALISATION DES CONNAISSANCES ET PERTE DE SENS

Troisième élément de ce paysage qui est très lié me semble-t-il au précédent, c'est le caractère instrumentalisé des rapports entre les jeunes et les adultes. A partir du moment où il n'y a plus de véritable culture commune, à partir du moment où il n'y a plus de véritables capacités de discuter, de parler sur des préoccupations et sur un socle culturel commun, **les relations entre les personnes deviennent des relations d'échanges, pour certaines, purement commerciales et, dans le pire des cas, complètement bancaires.**

Quand je dis des relations commerciales et bancaires, cela n'est une accusation ni contre les jeunes ni contre les adultes, c'est la constatation d'un phénomène de juxtaposition et de marchandage. Le jeune ne vient plus à l'Ecole parce que cela lui parle de sa vie, parce que cela l'intéresse ou que cela l'interroge. Il y vient parce qu'il décide de donner trois heures de son temps si on lui donne une note ; s'il n'est pas content, il protestera :

«Ne me demande pas de m'intéresser à ce que tu me dis, demande-moi seulement de remplir mon contrat : être là. Donne-moi ce que tu me dois et, en fonction de cela, chacun vivra dans son monde.»

et, comme on dit chez nous, «les vaches seront bien gardées.»

Nous assistons donc à la naissance d'un phénomène tout à fait étonnant dans l'institution scolaire qui est l'extrême difficulté de communication culturelle. C'est ce que j'ai appelé l'instrumentalisation des savoirs. Les savoirs circulent, ils ne sont plus occasions d'échanges : ce sont des marchandises et l'élève pilote sa scolarité selon le vieux principe d'économie de Stuart Mill : le moins d'effort possible pour le plus d'effets utiles.

«Quel est le prof qui me donne le moins de travail et qui me donne les meilleures notes ?

Quel est le comportement qui me garantira une issue correcte dans l'institution scolaire sachant que la vraie vie

PROGRES



MON ARGENT
DE POCHE
JE LE VEUX
EN "EURO"



BARRIGUE

est ailleurs, sachant que mes préoccupations ne sont plus là, sachant que je viens, que je passe, que je donne un petit peu de mon temps parce qu'on me le demande, mais que je m'en vais le plus vite possible pour faire d'une manière tout à fait personnelle ce qui me paraît essentiel et que l'École ne me propose pas.»

Cette instrumentalisation de la culture a pour conséquence une sorte de fossilisation absolue des savoirs. Récemment en m'entretenant avec un élève de 14-15 ans, je lui parlais des mathématiques. Il répondit à une de mes questions d'une manière assez étrange : il parlait de l'intérêt des mathématiques et il me dit à un moment :

«Les mathématiques, pourquoi les profs ont-ils fait cela.»

J'ai tiqué un peu :

«Tu penses que c'est qui, qui a fait les mathématiques ?»

«C'est les profs, Monsieur»

Je lui dis :

«Mais comment cela ce fait-il que les profs ont fait les mathématiques ?»

«Ils ont fait cela pour nous faire des exercices et pour voir si on pouvait passer en classe supérieure»

Dire que nous avons là un élève de 14 ans, qui a passé 12 ans ou 13 ans dans l'institution scolaire et qui est convaincu que les mathématiques sont une batterie de tests organisés par des professeurs plus ou moins sadiques pour vérifier son niveau et savoir si l'on peut passer ou pas en classe supérieure ! Quand j'ai tenté de lui expliquer qu'il y avait des hommes et des femmes, surtout des hommes, qui avaient consacré leur vie massivement à cela, qu'ils avaient laissé tomber leurs enfants, leur conjoint, toute autre passion pour se consacrer aux mathématiques, que cela les avait travaillés au point d'y laisser parfois leur existence, quand je lui ai expliqué que les mathématiques, c'était lié à une angoisse fondatrice, que c'était une manière de se retrouver dans l'espace et dans le temps, de se donner des marques, il m'a regardé avec des yeux exorbités en se disant que pour lui, de tout évidence, les mathématiques ce n'est pas cela : c'est un exercice scolaire qui lui est imposé à un moment donné de sa scolarité et qui n'a aucun sens au regard de l'histoire des hommes.

C'est un exercice fossile, c'est un savoir mort, c'est un savoir qui n'est plus qu'une marchandise dans une relation bancaire. On me le donne, je l'use un peu, je le rends à l'examen, cela explique pourquoi je n'ai pas tout à fait 20 ou 100 ou la note maximale et, puis dans cette relation-là, j'y laisse parfois quelques plumes. Le plus souvent, je suis absolument incapable d'en profiter, de répondre aux questions qui me sont posées, mais de toute façon ces exercices scolaires ne sont pas importants. Cela a été créé pour l'École. Pourquoi y investir autant de moi, autant de ma vie, pourquoi y investir le moindre intérêt ou la moindre passion ?

Nous sommes en face d'une véritable interrogation.

Dans cette perte de sens des savoirs scolaires et dans les analyses que nous faisons de l'échec scolaire aujourd'hui, il semble **que nous passons progressivement** - et l'ensemble des chercheurs à travers le monde fait à peu près la même évolution - **d'une analyse en termes de compensation, de remédiation à une analyse en termes de signification.** Pour dire les choses de façon extrêmement caricaturales : dans les années 60-70, à la suite des travaux de Bourdieu-Passeron, et de tous les travaux sociologiques qui ont été développés à l'époque, on développait la théorie du handicap socioculturel et, par rapport à la théorie du handicap socioculturel, on prônait des théories de compensation : il s'agissait de compenser le handicap socioculturel. Ensuite, à partir des années 70-80, on s'est centré essentiellement sur le fonctionnement cognitif et on a développé, que ce soit à travers la gestion mentale, à travers le programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein, à travers les ateliers de raisonnement logique de Piaget, à travers toutes les réflexions sur les compétences transversales, sur la méthodologie, toute une pédagogie de la remédiation cognitive : il s'agissait d'aider l'élève à se donner des méthodes de travail, à se construire des opérations mentales et on s'inspirait pour beaucoup des travaux piagétiens sur le caractère nécessaire de ces opérations mentales dans le développement du sujet. On travaillait alors sur ce qu'on appelait la remédiation mentale, que celle-ci passe à travers certains types d'exercices ou qu'elle passe à travers des apprentissages méthodologiques (apprendre à apprendre une leçon, apprendre à réviser un contrôle, apprendre à faire une analyse ou une synthèse, apprendre à s'évaluer). Tout ceci a été important et nous a fait progresser. Après la pédagogie de compensation, nous sommes passés à la pédagogie de remédiation. Et je crois que la plupart des chercheurs aujourd'hui sont d'accord pour dire qu'il nous faut maintenant passer - et que c'est sociologiquement nécessaire - à une pédagogie basée **sur le sens, sur la signification.**

Les théories de la compensation et celles de la remédiation ont besoin comme soubassement d'une pédagogie de la signification, c'est-à-dire de la mobilisation des élèves sur des contenus culturels à enjeu anthropologique fort. Avant de remédier, avant de compenser, nous savons aujourd'hui qu'il faut mobiliser, qu'il faut mobiliser l'énergie et que, pour cela, il faut sans doute travailler sur les contenus mêmes de savoir. Et plutôt que de chercher en permanence à compenser ou à remédier, il faut se demander s'il n'y a pas des contenus qui permettraient d'une manière efficace de redonner du sens à l'activité scolaire. C'est le troisième élément que je voulais développer avec vous : accélération des connaissances qui provoque cette instrumentalisation très forte de la culture et qui nous impose cette nécessité de redonner du sens au savoir scolaire.

Premièrement le pluralisme démocratique, la nécessité de trouver des valeurs communes, deuxièmement l'accélération des connaissances, la nécessité de reconstruire les liens entre les générations, troisièmement l'instrumentalisation de ces connaissances et la nécessité de réfléchir sur le sens véritable des savoirs que nous transmettons et plus seulement sur les problèmes de remédiation ou de compensation quand cela ne passe pas.

Autrement dit, **c'est le coeur de l'opération de transmission qui est interrogé** aujourd'hui, alors que jusqu'à présent ce qui était interrogé c'était plus la nécessité de donner des béquilles à cette opération. L'opération de transmission était considérée comme allant de soi et puis on mettait des béquilles en termes de remédiation, de compensation, de soutien, d'aide, sans chercher à s'interroger, à réinterroger l'appropriation des savoirs, la nature des savoirs et le contenu culturel de ceux-ci.

4 • LE LIEN SOCIAL EN CRISE

Je voudrais terminer par une quatrième constatation, qui me paraît une constatation nécessaire pour comprendre l'évolution de «La crise de l'Ecole - l'Ecole de la crise». C'est, et cela a été souligné à de très nombreuses reprises par les sociologues, c'est l'émergence des cultures communautaristes. Je crois que quand il y a crise du lien générationnel, quand il y a instrumentalisation des connaissances, **il y a aussi communautarisation et donc mise en question du lien social.**

On dit beaucoup et on dit très justement que les jeunes sont désocialisés. On a raison de le dire. Ce que l'on ne dit peut-être pas assez souvent, c'est qu'ils sont sur-communautarisés et qu'il y a une différence fondamentale entre **la communauté et la société.**

Une communauté, c'est un ensemble de gens qui se choisissent en fonction d'affinités électives, en fonction de préférences, en fonction de goûts et d'intérêts : vous faites partie d'une communauté, nous sommes à certains égards une communauté ; vous avez une communauté d'amis, une communauté de gens avec qui vous chantez, avec qui vous jouez aux échecs, avec qui vous allez pique-niquer, une communauté de gens avec qui vous partagez des convictions politiques ou religieuses. Dans ces communautés-là, vous décidez d'y entrer, vous décidez d'y rester ; il arrive que la communauté vous exclue. Mais ce qui fait fonctionner la communauté, ce sont les forces centripètes, c'est ce qui réunit les personnes, et c'est l'adhésion commune qui est mobilisée.

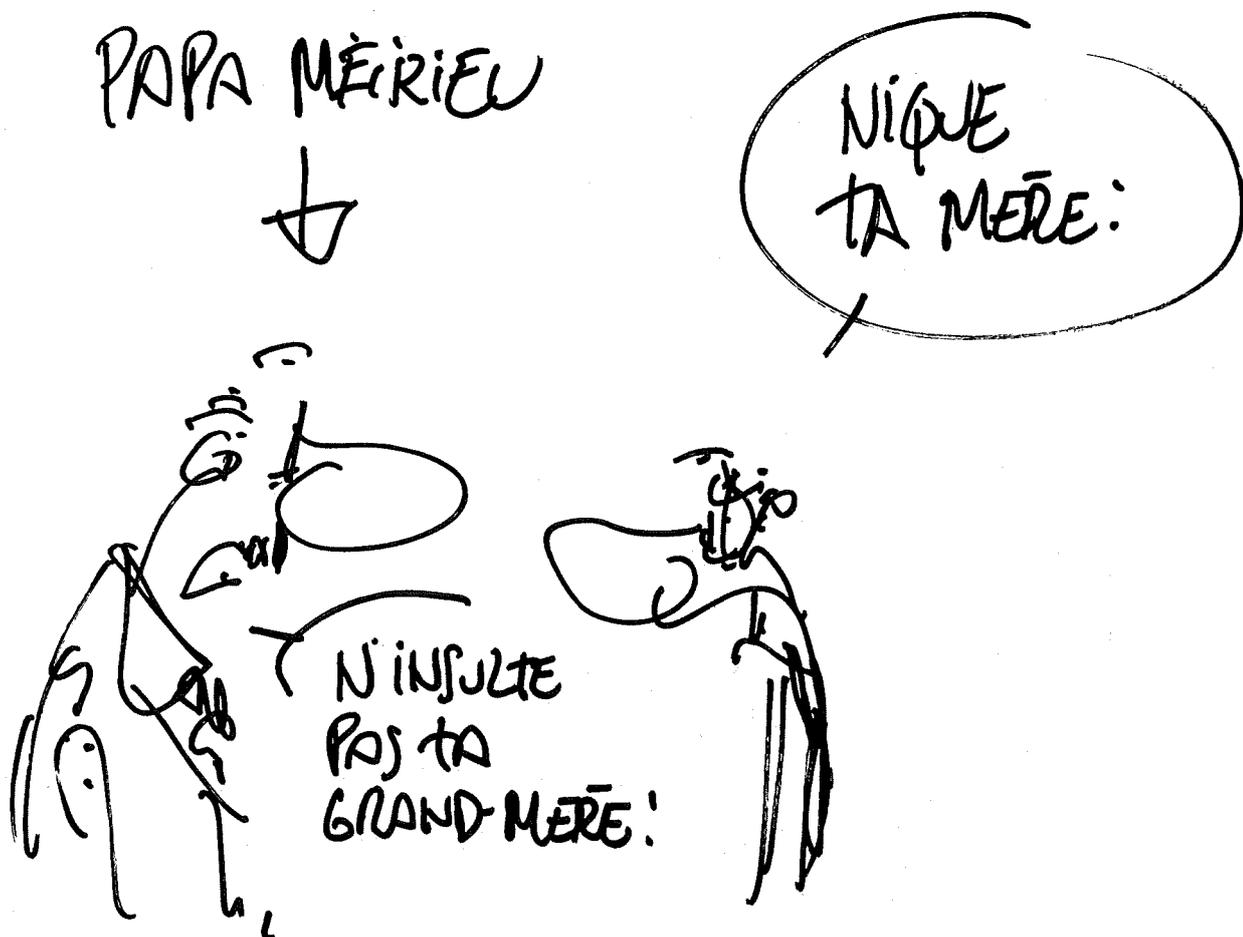
Ce qui fait fonctionner une société, ce n'est pas cela : une société ne peut pas exister exclusivement sur l'élection affective. Une société ne peut exister que sur **le respect d'une loi qui transcende les appartenances communautaires.**

Je crois qu'il y a là quelque chose de tout à fait central et sur quoi l'Ecole n'a pas suffisamment réfléchi. Une classe n'a pas à être une communauté, pas plus qu'une Ecole. Je sais bien qu'on parle de communauté éducative, mais c'est une facilité de langage. Notre objectif n'est en aucun cas que les gens s'aiment, ni même qu'ils partagent les mêmes goûts musicaux ou les mêmes goûts littéraires. **Notre objectif est que les élèves s'affirment dans leurs goûts personnels, dans leurs joies personnelles, idéologiques, religieuses et qu'ils découvrent qu'en dépit de leur choix personnel, il est essentiel d'apprendre quand même à vivre ensemble.**

Je voudrais sans trop de démagogie raconter une simple anecdote que j'ai citée à plusieurs reprises. Certains peut-être m'ont déjà entendu la citer, mais elle a été pour moi très parlante. C'est quelque chose qui m'est arrivé il y a un an environ, un peu plus d'un an, quand je réfléchissais beaucoup à ces questions. J'enseigne sur un campus universitaire qui est éloigné de quelques kilomètres du centre ville à Bron. Il m'arrive de prendre le bus pour reve-

nir du campus au centre ville où se trouve mon bureau. Un jour, en prenant le bus, j'ai vécu une aventure un peu étrange. En banlieue, deux stations après la station dans laquelle je suis monté, montait avec moi un groupe de quatre jeunes, un peu rudes dans leur apparence, dans leur comportement. Ces jeunes ont avec eux un gros magnétophone et se mettent, dès leur entrée dans le bus, à enclencher la touche et à diffuser une très forte musique que j'identifie maintenant comme étant du rap. Le conducteur hoche la tête et fait quelques signes pour expliquer à ces jeunes qu'il vaudrait mieux qu'ils se taisent et, alors là, je ne sais pas comment cela se fait, mais ces jeunes se mettent à lui parler de sa mère. Les autres passagers se mettent aussi à réagir. Là aussi, il est question de leur mère, abondamment, puis le conducteur du bus finit par appeler avec un talkie-walkie, les responsables de la sécurité sur la ligne. Et trois ou quatre stations plus tard, deux responsables de la sécurité montent et font descendre ces quatre jeunes un peu vifs. Je descends avec eux, non pas pour essayer de les convaincre de quoi que ce soit, cela serait bien un peu présomptueux de ma part. J'essaie d'engager une discussion. Evidemment, ils commencent à me parler de ma mère. C'est obsessionnel, et petit à petit, on réussit à engager le dialogue.

- C'est quoi votre musique ? On en parle un petit peu. Vous aimez cette musique ?
- Oui, on aime beaucoup cette musique.
- Et, alors, vous l'écoutez toujours dans le bus ?
- Pas seulement dans le bus. Tout le temps.
- Par exemple ?
- Par exemple, tous les soirs, on se réunit dans le garage que nous prête le père d'un copain et puis là on la met à toute blinde et tous ceux qui veulent venir viennent, c'est formidable.
- Mais dans le bus, vous pensez que vous pouvez faire la même chose ?
- Bien sûr que l'on peut faire la même chose.
- Et, alors, vous pensez que si moi, par exemple, j'arrive la semaine prochaine à la même heure et que j'ai un plus gros magnétophone que vous et que je vous impose la «toccata»...



BANQUE

Ils se remettent à me parler de ma mère. Et je découvre sans vraiment le découvrir, mais je comprends que, pour eux, il n'y a pas de différence entre le garage où ils se réunissent parce qu'ils aiment la même musique et l'autobus qui est simplement un lieu où des gens vivent ensemble parce qu'ils se dirigent à peu près dans la même direction. Alors, filons la métaphore, même si elle est approximative : **dans le garage, c'est une communauté ; l'autobus, c'est une société.** Dans une société, je n'ai pas le droit d'imposer mes goûts aux autres ; j'ai le devoir en revanche de respecter les règles qui permettent à chaque communauté de coexister dans une certaine paix sociale. Or, ce qui m'apparaît aujourd'hui, **c'est que cette distinction entre communauté et société n'est plus construite.** Elle n'est plus construite pour une série de raisons que je ne vais pas longuement détailler. Et émerge toute une série de phénomènes communautaires ou communautaristes : la création de ces bandes de jeunes que nous connaissons, des phénomènes comme des raves-parties, la montée des sectes et des mouvements extrémistes, le comportement de supporters de certains clubs sportifs et toute une série de crispations identitaires. Et ils aboutissent, chez les jeunes qui sont impliqués dans ces mouvements-là, à la perte complète de l'idée qu'il existe au-dessus de leur communauté une société, et une société qui a ses propres lois.

Ces phénomènes deviennent d'autant plus graves **quand les lois de la communauté et les lois de la société entrent en conflit.** Je discutais récemment avec des élèves en essayant de comprendre avec eux ce qui justifie le comportement de rupture complète par rapport aux lois qui leur sont imposées traditionnellement dans les établissements scolaires et ils me faisaient comprendre avec une certaine intelligence qu'ils étaient pris entre deux exigences. D'un côté, l'exigence scolaire et sociale : bien se tenir, travailler comme il faut à l'École, ne pas insulter son professeur ou son camarade, ne pas se lever pour aller boire n'importe quand pendant le cours et revenir en ayant cassé trois carreaux et éventré deux cartables. C'est la loi scolaire. D'un autre côté, il y a la loi de la bande, la loi du gang, la loi du plus fort, la loi de l'économie souterraine. Et ils me faisaient comprendre au fond que ces deux lois sont en concurrence. Qu'est-ce que le respect de la loi de la société peut nous promettre ? Qu'est-ce qu'elle nous laisse entrevoir comme satisfaction, si ce n'est souvent le chômage et la relégation ? Au moins, la loi de la bande, elle, nous laisse entrevoir la possibilité de devenir caïd à la place du caïd, de gagner peut-être un peu plus d'argent en étant un petit dealer qu'un professeur de français ou de mathématiques que l'on va croiser quelques heures par semaine. Je caricature, mais c'est aussi un peu vrai quand même.

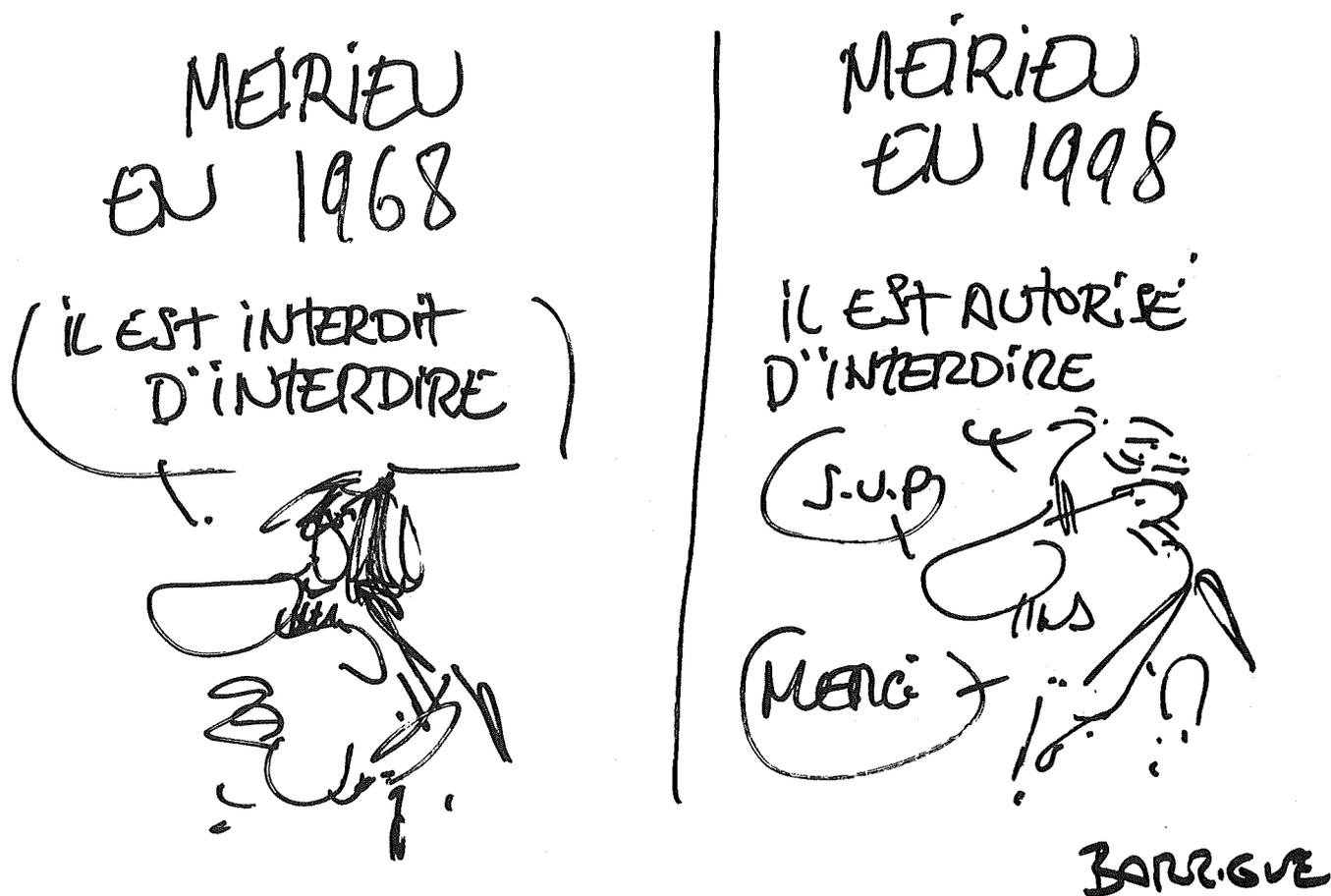
Une société ne peut imposer sa loi que si elle est capable de montrer que cette loi est féconde, c'est-à-dire si elle est capable de montrer que le respect de cette loi est porteur de plus de satisfaction que la subversion de cette loi. Or, quand le jeune se trouve pris entre la loi sociale et scolaire d'un côté et la loi de la communauté du gang de l'autre, il y a d'un côté le sentiment que cette loi est une loi dont le respect ne lui apportera rien et de l'autre côté une loi dont il peut espérer qu'elle lui permette d'accéder à certains nombres de satisfactions immédiates ou différées. Son choix est vite fait : il choisira la loi du gang, et la loi de la société, celle de l'École, pèsera peu dans la balance. Il semble qu'il y a là un phénomène tout à fait intéressant à observer et qui interpelle aussi très fortement les éducateurs : sommes-nous capables ou non de réagir à ce phénomène et pouvons-nous proposer des lois qui soient susceptibles d'être attractives et non pas de s'imposer à la force du poignet et de porter en elle la promesse de satisfaction plus grande que la loi du gang, de la bande, du club de supporters sportifs ou du petit groupe qui se retrouve pour danser des heures et des heures éventuellement en consommant de la drogue ?

Il y a là une vraie question, et cette question ce n'est pas moi qui la pose, ce sont les adolescents qui la posent. Qu'est-ce que le respect de votre loi nous promet ? Qu'est-ce que vous nous promettez ? Quel avenir vous nous offrez si nous respectons les règles de votre jeu ? Il faut que vous nous le montriez, cet avenir, sinon nous respecterons d'autres règles, puisque vos règles apparaissent aussi peu fécondes.

DEUXIÈME PARTIE DEUX : DEFIS, DEUX TACHES PEDAGOGIQUES :

Peut-être qu'on est effectivement à un moment où nous avons à la fois l'extrême inconvénient de vivre des ruptures graves, mais l'extraordinaire chance d'avoir à réinventer des solutions nouvelles pour faire face à ces défis. On peut se dire que dans l'histoire des hommes chaque fois que l'on a réinventé quelque chose, c'est une chance parce que cela mobilise nos énergies, cela nous permet d'exercer aussi notre intelligence.

Alors, il faut peut-être réinventer un certain nombre de perspectives qui permettraient de faire face à ces défis que je viens d'évoquer. Je vais aller très vite, et simplement ouvrir deux pistes qui me paraissent essentielles. Il semble qu'au regard de tout ce que je viens de dire, l'Ecole doit se recentrer sur deux objectifs en même temps : **la construction de la loi et l'acquisition d'une culture commune.** Et il semble que le vrai défi de l'Ecole, c'est d'être capable de travailler ces deux éléments en même temps : **rapport au savoir, rapport à la loi.** Chaque fois qu'elle travaille sur le savoir, elle permet de construire la loi et chaque fois qu'elle travaille sur la loi, elle permet d'acquérir des savoirs. Je vais séparer brièvement les deux pistes, tout en vous disant que leur séparation n'est qu'un artifice de présentation parce que, dans la réalité des institutions scolaires, ce qu'il nous faut, c'est en permanence réarticuler la construction de la loi et la définition de la culture.



1 • CONSTRUCTION DE LA LOI

Quand je dis la Loi, je ne dis pas les règles ; la Loi, c'est la Loi avec un L majuscule. La seule loi qui peut s'imposer comme Loi, c'est l'interdit de la violence. Il n'y a pas d'autre Loi. Le reste, ce sont des lois, des règles, des conventions. Mais, il y a quelque chose sur quoi nous ne pouvons pas discuter parce que cela frôle la possibilité même de toute discussion, c'est l'interdit de la violence.

Il existait à Athènes sept tribus, et Clithène affirma un jour que quand il y aurait un meurtre, quand quelqu'un aurait tué quelqu'un d'une autre tribu, on ne se ferait plus vengeance soi-même : on irait dans un lieu particulier, **un lieu extrait, un lieu abstrait** que l'on va appeler l'agora, le forum, le tribunal - peu importe - **où on va débattre sur le mode de l'argumentation et non plus sur celui de la violence physique ou verbale**. Et cela, c'est un acte fondateur ; c'est le moment où nous créons véritablement les conditions de possibilité d'une société, disons

civilisée, pour faire gros. C'est un acte fondateur, c'est l'acte fondateur que souligne Marcel Mauss quand il évoque dans «l'Essai sur le Don» la métaphore formidable «des Chevaliers de la Table ronde» et quand il dit que nous sommes là, devant la métaphore fondatrice de l'ordre social. Pour les chevaliers de la Table ronde, il faut qu'il y ait une table autour de laquelle s'asseoir, il faut que l'on décide de poser la lance avant d'entrer dans la salle et il faut que quand la lance est posée l'on puisse se parler autrement que dans la violence.

Je crois qu'il n'y a que cette Loi. Après, il y a des lois locales, spécifiques, des règles... mais la seule Loi, c'est celle-là. **Et cette Loi-là, je le dis avec fermeté, n'est pas négociable**, par définition, puisque toute négociation est subordonnée au respect de cette Loi. Elle ne peut pas être négociable et il me semble qu'à cet égard, il y a un énorme travail éducatif à faire : apprendre aux élèves, non pas à respecter cette Loi, mais à construire cette Loi, à se construire dans cette Loi. C'est dire qu'il faut poser des interdits, mais c'est dire aussi que si on ne veut pas que ces interdits soient transgressés, il faut que les interdits autorisent. Un interdit n'est éducatif que s'il autorise : il faut que les promesses de satisfaction soient plus grandes que celles de la transgression de l'interdit.

Nous revenons à ce thème que j'ai évoqué tout à l'heure. La construction de la Loi, ce n'est pas le fait d'imposer une Loi qui serait subvertie et que la lutte réapparaisse dès que l'enfant est hors du champ de vision de l'adulte, mais c'est la découverte progressive par l'enfant que le respect de la Loi est fondatrice de tout ordre social et la condition de possibilité de la réalisation de lui-même, en nous, entre nous, et que c'est aussi la condition de possibilité à la fois de toute vie sociale, individuelle également.

Mais ceci se construit, ne peut s'imposer arbitrairement et prend du temps parce que dès l'instant où j'interdis, je génère de la frustration. Dès que je dis à l'élève : «Pose ta lance», je génère de la frustration et il faudra que progressivement je fasse découvrir qu'elle n'est que provisoire et qu'au-delà de cette frustration il y a la promesse d'une satisfaction. Ce à quoi nous avons à faire aujourd'hui ce sont ce que Francis Imbert appelle des enfants-bolides : ils partent tout de suite dès qu'il y a un problème, des difficultés, une insatisfaction, ils vous volent dans les plumes, ils crient, ils crachent, ils jurent, ils s'excitent, ils montent aux créneaux, etc. Les enfants bolides - «boilos» en grec, le javelot - des enfants-javelots et Francis Imbert explique que les enfants-bolides sont ceux qui n'ont pas atteint le stade du symbolique, c'est-à-dire le stade où l'on débat dans des lieux abstraits, extraits dans l'ordre du symbolique et non plus dans l'imaginaire, dans ce qui nous préoccupe ensemble.

Construire le symbolique dans des lieux abstraits en sursoyant à cette violence et à cette impulsion immédiate, c'est la condition de l'accès à une véritable Loi. C'est long, lent, difficile, et ne peut être qu'une démarche sur le moyen terme.

Nous serions très souvent beaucoup plus sécurisés si nous étions capables d'imposer la Loi, mais nous savons que, si nous l'imposons, il suffit que nous absentions pour que la Loi disparaisse. Si la Loi, c'est nous, notre départ abolit la Loi. C'est dire qu'il n'y a pas de Loi. Il y a vraiment un travail éducatif fort, me semble-t-il : comment faire pour que l'enfant-bolide, javelot, passe au symbolique et arrive à cet espace de discussion, d'inter-argumentation réciproque ?

Pour arrêter le javelot, pour arrêter l'enfant-bolide, on a besoin d'espaces où l'argumentation, la médiation culturelle puissent jouer. Or, l'École n'est pas toujours, me semble-t-il, à la hauteur dans ce domaine-là : si on dit souvent à un enfant de ne pas passer à la violence, lui donne-t-on des occasions de **transformer sa violence en argumentation** ? Si on ne lui donne pas ces occasions-là, on peut longtemps retenir le bras de celui qui veut lancer le javelot. On peut retenir son bras si on ne lui laisse pas la possibilité dans des espaces et dans des lieux de transformer sa violence en impulsion, son désir immédiat en argumentation organisée. Mais si on ne lui donne pas ces occasions-là, il viendra un jour où il lancera le javelot, où la cocotte-minute explosera pour prendre des métaphores dans un tout autre registre.

Donc, la construction de la Loi me paraît ici quelque chose de tout à fait fondamental et, quand je dis construire la Loi, c'est vraiment pour moi un travail qui n'a rien à voir avec imposer des règles.

Je suis même assez frappé de la manière dont l'institution scolaire inverse souvent règles et lois. Par exemple en laissant des élèves enfreindre impunément la Loi alors qu'on les sanctionne d'une manière grave dès qu'ils enfreignent des règles qui sont très souvent relatives ou discutables. On laisse des élèves humilier d'autres élèves, on laisse des élèves terroriser une classe ou accaparer la parole en interdisant à l'autre de s'exprimer, utiliser massivement la séduction ou l'intimidation sans intervenir, alors qu'on les punit s'ils ont oublié leur cahier.

Il y a une inversion de la Loi et de la règle avec une fixation parfois complètement maniaque sur les règles au détriment d'une véritable réflexion sur la Loi. Je ne dis pas que les règles sont inutiles, ni qu'aucune société ne peut vivre sans règles, mais que les règles elles-mêmes sont subordonnées à la construction de la Loi, à la réflexion sur la Loi et au travail que l'on fait avec les élèves sur la Loi. Il me semble qu'il y a une première direction de travail absolument indispensable : la construction de la Loi comme dépassant à la fois les divergences de point de vue en termes idéologiques que l'on a évoquées tout à l'heure, et les différences en terme de générations et de communauté. La loi transcende et doit transcender le pluralisme ; elle doit transcender aussi les ruptures générationnelles et elle doit transcender les appartenances communautaires. Mais, cette Loi ne peut être construite que dans le travail pédagogique au quotidien, dans la lenteur, dans la complexité et avec des dispositifs dont beaucoup ont été très longuement travaillés, élaborés par des pédagogues, mais qui restent pour l'essentiel très largement sous utilisés.

2 • LA CULTURE DE LA TRANSMISSION

Au-delà de la construction de la Loi, la transmission d'une culture. Là aussi, les deux mots sont importants, «transmission» et «culture». On pourrait dire que nous étions contre la transmission et contre la culture, que nous étions pour le libre épanouissement des personnes, dans l'écoute réciproque, les dialogues empathiques avec une espèce d'utopie de fraternage très largement empreinte de Rogers et de Vatican 2, de Hugues Aufray et de Jacques Brel. Je crois que ces phénomènes sociologiques nous imposent de repenser l'idée de transmission et l'idée de culture. Ce n'est pas retourner sa veste, c'est simplement prendre acte de ce qui se passe. Pour moi, l'idée de culture est importante et je préfère le terme culture à celui de connaissance ou de discipline. La culture, c'est autre chose qu'un ensemble de connaissances, qu'une juxtaposition de disciplines. C'est la capacité à se penser dans sa propre histoire et à penser l'histoire des hommes, et à penser ce que l'on est en train de vivre et, à cela, me semble-t-il, on n'y accède que par la médiation de l'objet culturel.

Ce qui caractérise l'objet culturel, c'est qu'il est une médiation entre moi et moi, entre moi et le monde. L'objet littéraire, par exemple, me permet de parler de lui à l'élève sans violer son intimité ni jouer au psychanalyste de hasard. Je lui parle néanmoins de lui et cette médiation de l'objet littéraire le renvoie à ses peurs, à ses fantasmes, à toute une série de choses qui le travaillent, qui le traversent, mais, pour autant, je ne viole pas sa personne. Je suis très frappé de l'appauvrissement culturel de l'enseignement français de ces dernières années au profit d'un technicisme que je trouve souvent très stérile et je suis très frappé de la manière dont cet appauvrissement culturel a été lié à plein de bonnes intentions, à un effort pour s'adapter au public défavorisé : puisqu'ils sont défavorisés, on va leur faire du plus facile, de l'instrumental ; on va leur faire remplir les feuilles de maladies, les feuilles d'impôts ; on va leur faire étudier le code de la route, les interviews des chanteurs à la mode dans les hebdomadaires de télévision etc., puisque Verlaine, Balzac et Mallarmé, c'est trop difficile pour eux. Je trouve que c'est extrêmement grave. Et je le dis d'autant plus librement que j'ai participé sans doute à ce mouvement, que j'ai pensé ainsi à un moment donné, et je suis convaincu aujourd'hui que les élèves, y compris les élèves en difficultés, ont d'abord besoin de cela avant d'avoir besoin d'utile. Lévi-Strauss dit dans «La Pensée sauvage» que, pour les «sauvages», les choses ne sont pas connues pour autant qu'elles sont utiles, elles sont utiles pour autant qu'elles sont connues. **C'est le sens qui précède l'utilité** et non pas l'utilité qui précède le sens : les sauvages passent à côté de baies ou de champignons qui pourraient les nourrir et pourtant ils ne les mangent pas. Si l'utilité présidait à l'organisation mentale de leur savoir et de leur connaissance, ils mangeraient ces baies. Ils ne les mangent pas parce que ce qui prime sur l'utilité, c'est l'espace mental. Je crois que, pour les élèves, c'est un peu pareil : les choses ne sont pas connues pour autant qu'elles sont utiles, elles sont utiles pour autant qu'elles sont connues.

Cela veut dire qu'elles ont du sens. Il semble qu'il y a vraiment à réfléchir sur les contenus d'une manière que j'appellerai à la fois anthropologique et culturelle. On a trop réfléchi sur les contenus en termes purement programmatiques **sans penser à ce que j'appellerai leur force d'interpellation en termes anthropologiques forts : en quoi cela interpelle-t-il très fort, cela mobilise-t-il très fort les énergies ?**

Je crois que nos élèves quand ils sont à l'Ecole maternelle chez nous ont l'immense chance de pouvoir étudier les contes. Ils étudient le «Petit-Poucet». C'est superbe, le «Petit-Poucet» ; c'est absolument terrifiant comme histoire : anthropophagie, abandon d'enfants, pédophilie, c'est tout ce que vous voulez. Et si on étudie le «Petit-Poucet» et si le «Petit-Poucet» marche toujours, c'est parce qu'à travers le «Petit-Poucet» l'enfant découvre, par exemple, qu'il n'est pas le seul à avoir peur d'être abandonné par ses parents, qu'il n'est pas le seul à rêver de choses extraordinaires, de monstres et de dévorations... Et sans que l'on entre pour autant dans son intimité personnelle et familiale, on lui donne un objet qui lui permet de se reconnaître et de se découvrir comme participant dans les mêmes conditions : je ne suis plus seul. Je trouve formidable ce travail sur les contes dans les écoles maternelles. Rien n'a plus de densité anthropologique que ces contes-là par leur renvoi **aux grands invariants de l'humanité** : la peur de la mort, l'inquiétude devant l'infini : **aux grandes questions fondatrices** : pourquoi peut-on aimer quelqu'un et le détester en même temps ? ; **aux angoisses** : l'idée d'être abandonné, l'idée d'être seul, le désir d'être aimé, pourquoi tout enfant, tout adolescent rêve-t-il de son propre enterrement pour être sûr que ses parents y pleurent ? Donc le «Petit Poucet», c'est bien et, si vous avez des enfants, vous savez que cela marche encore.

Ce que je trouve terrible dans l'institution scolaire française, c'est qu'après avoir étudié des textes d'une telle densité anthropologique, l'enfant commence l'apprentissage de la lecture sur des textes aussi fort culturellement que «Papa cherche sa pantoufle sous son lit» et, encore, cela est un texte fort parce que l'on peut y voir toute une métaphore sur le père qui s'agenouille etc. Je trouve qu'il y a un aspect méprisant à écarter les contenus culturels au profit de ce qui apparaît comme techniquement utile au détriment des interrogations fortes et des questions fortes des enfants.

Mon collègue Michel Weber raconte que dans une classe où il était récemment, la maîtresse expliquait qu'il y avait une graine et que cette graine était une plante et que cette plante avait des graines et que ces graines on les plantait et que cela faisait des nouvelles plantes et ainsi de suite. Il y a une petite fille au deuxième rang qui lève la main et qui dit :

«Madame, et la première graine ?»

L'institutrice fait :

«Tu ne peux pas comprendre, tu verras cette question quand tu seras grande».

Quand elle sera grande, elle aura compris que l'Ecole n'est pas faite pour répondre à ces questions-là et ne répondra jamais à ces questions-là, que ce sont des questions que l'on n'a pas le droit de poser. Alors, c'est vrai que si vous étiez, ou du moins si nous étions enseignants, dans une classe où la petite fille nous dit :

«Madame, Monsieur, et la première graine ?»

on serait bien embêté. Déjà il y a une chose que l'on pourrait ne pas dire :

«Tu poseras la question quand tu seras grande» ;

on peut toujours dire ; c'est le b.a.-ba du métier d'enseignant :

«C'est une très bonne question».

Tout le monde parmi vous aurait eu le réflexe immédiat de dire :

«C'est une très bonne question»,

cela fait partie des réflexes élémentaires du bon pédagogue. Une fois que l'on a dit cela, on n'est pas plus avancé, mais on peut aller encore au-delà :

«Mais, vous, vous savez, vous avez une idée là-dessus». Et nous avons travaillé avec des classes de primaire, et on s'aperçoit que lorsqu'on pose la question à des élèves de primaire, ils réinventent le créationnisme, l'évolutionnisme etc., et que l'instituteur n'a pas à trancher, n'a pas à dire comment est apparue la première graine. Il a à dire :

«C'est une vraie question que les hommes se posent depuis bien longtemps, sur laquelle ils ont toujours fondé un certain nombre d'hypothèses».

On peut découvrir avec eux toutes ces hypothèses, et on n'a pas à trancher : s'il n'y a pas moyen de trancher, il

n'y a pas à trancher, mais à dire : «Il y a des hypothèses». Il faut au moins engager la réflexion et susciter des idées, ne pas mettre une espèce de barrière à la réflexion. Sinon la petite fille va se dire qu'après tout les savoirs scolaires ne la concernent pas, ne l'intéressent en rien, que les questions qu'elle se pose, elle doit les traiter comme des objets, comme des choses : les prendre, les ranger et les oublier. Et nous savons aujourd'hui, pour l'avoir essayé et pour avoir beaucoup travaillé sur ces questions, que ce n'est pas utopique. On peut travailler avec des élèves de primaire qui n'ont pas encore acquis les mécanismes de la soustraction ni de la division, sur la classification des infinis de Cantor en leur disant :

«Ecoutez, dans un segment il y a une infinité de points, dans une droite une infinité de points, dans une demi-droite une infinité de points, dans un plan une infinité de points et tous ces infinis sont à la fois égaux et inégaux. Ils sont égaux parce qu'ils sont tous infinis, mais, seulement, il y en a un qui est le double de l'autre. Comment cela se fait-il et qu'est-ce que c'est que ces points qui sont infinis ? Et entre deux points, qu'est-ce qu'il y a ? Il y a un espace. Est-ce que l'on ne peut pas mettre un autre point ? Et s'il n'y a pas d'espace, c'est qu'on peut les compter et, alors, comment cela se fait-il qu'ils sont infinis, si on peut les compter.»

Vous allez voir que le calcul infinitésimal qui ennuie tant les élèves de second cycle, c'est absolument passionnant parce que cela travaille pour l'essentiel les questions qui se posent tout les jours : si je vais tout droit, où est-ce que j'arrive ? Cela travaille les questions que l'on va trouver dans tous les films de science-fiction qui font leur week-end et leurs soirées télévisées.

Et les savoirs des hommes, construits par les hommes tout au long de leur histoire, vont devenir des savoirs vivants, inscrits dans une culture et pas seulement des connaissances scolaires fossilisées. Si nous ne prenons pas ce parti, je crois que nous entérinerons à terme un clivage extrêmement fort entre une structure scolaire morte et purement instrumentale et une culture vivante purement commerciale, et cela sera terrible.

J'étais il y a quelques mois avec des élèves de 13-14 ans et avec un de mes collègues nous leur avons demandé d'apporter tout ce qu'ils lisaient, parce que nous voulions regarder un petit peu leur centre d'intérêt. Ils avaient tous apporté des magazines ; ils ne lisaient pas beaucoup de livres, dans les banlieues de Lyon à Saint Priest un peu défavorisées. Ils avaient apporté, d'abord un certain nombre de livres pornographiques : sans beaucoup de textes, mais quand même un peu, et c'était d'une manière tout à fait provocatrice ; ce n'était pas très étonnant, et n'aurait pas été très différent il y a trente ans, je pense. Ensuite, et cela nous a beaucoup étonnés, des élèves, y compris des élèves en grande situation d'échec, en grandes difficultés par exemple en physique, lisaient avec une attention et une compétence extraordinaire des journaux techniques d'une très grande difficulté, tels que : «Haut-parleurs», par exemple, qui parle de transistor, de trucs très compliqués etc., qui leur dit comment on peut brancher un autoradio volé dans une Mercedes. S'y ajoutent un troisième type d'écrits : les magazines sur les vedettes et les émissions de télévision, et un quatrième type qui nous a beaucoup intéressés : les BD. Parmi elles, arrivent les Manga, dont les personnages un peu androgynes ne sont ni des adultes ni des enfants et vivent dans une sorte de monde virtuel avec des aventures d'une violence hallucinante. Dans le numéro qu'un élève avait apporté, l'histoire se terminait par une éviscération absolument abominable : un Manga en plaquait un autre au sol et lui ouvrait le ventre avec une sorte de sabre laser, les viscères dégoulaient de tous les côtés. Je demande à cet élève :

- Et cela te plaît ?

- Oui, oui cela me plaît beaucoup.

- Et pourquoi ?

- Je n'ai pas le droit de vous le dire ;

- Tu n'as pas le droit de me le dire, mais pourquoi ?

- Parce qu'il y a un meurtre dans ce livre ; moi j'ai envie de cela, mais je n'ai pas le droit d'avoir envie de cela.

- Bien sûr que tu serais anormal si tu n'avais pas envie de cela. Depuis l'origine de l'humanité le désir de meurtre est inscrit au plus profond de chacun d'entre nous. Ce n'est pas le fait d'avoir envie de tuer quelqu'un qui est interdit, c'est de le faire. Cela n'a strictement rien à voir ! Tout le monde a envie de tuer quelqu'un. Tu n'as pas à être culpabilisé d'avoir envie de tuer quelqu'un. En revanche tu as à réfléchir aux conséquences, si tu passais à l'acte, ce qui est complètement différent.

Ce gamin n'avait jamais imaginé qu'on pouvait penser les choses ainsi. Cela l'a un peu libéré et je dis qu'il avait le droit d'avoir envie de tuer quelqu'un parce que c'est vrai que l'on a ce droit-là. Il suffit de lire Eschyle, Euripide

pour découvrir que l'on a tous envie de tuer des gens. Ce n'est pas grave, c'est bien, au contraire. Il n'avait jamais réfléchi à cela. On discutait sur cette violence et il me disait qu'il en avait aussi envie :

- Mais quand ?

-En gym, je plaque des types au sol

Et alors je lui dis :

Mais, tu confonds faire un match et faire une guerre.

Il me dit:

Et bien, c'est pareil !

Je lui dis :

Non, parce que lors d'un match il ne faut pas anéantir l'adversaire, sinon tu ne pourras pas jouer d'autres matchs. La fécondité d'un sport, c'est de laisser à l'adversaire la possibilité de jouer d'autres matchs. On discute de chose et d'autres et il me dit :

«Comment cela se fait-il que je n'ai jamais appris cela à l'Ecole ?»

Et je demande aussi comment il est possible qu'on n'ait jamais appris cela à l'Ecole, que ces choses-là n'aient jamais émergé dans l'enseignement scolaire ? Je trouve qu'il y a là une véritable interrogation.

J'ai demandé à mes étudiants l'an dernier de faire une petite enquête sur le film qui avait marqué le plus les adolescents de 14 à 18 ans pendant ces trois dernières années et le film qui est sorti m'a beaucoup surpris, parce que je ne l'attendais pas. Le film, c'est «Seven», un thriller américain qui est sans doute techniquement assez bien fait, qui raconte l'histoire des sept péchés capitaux et le passage à l'acte pour ces sept péchés. **C'est l'histoire des grandes transgressions.**

Ce qui est extraordinaire, c'est que ces adolescents n'ont jamais entendu parler des sept péchés capitaux alors que ce film exerce sur eux une fascination fantastique parce qu'au fond ce film les met en face des grands problèmes qui les tenaillent, qui les travaillent au fond. Et, ces transgressions-là, où ont-elles été débattues ? quand a-t-on pu en parler ? quand a-t-on pu proposer des objets culturels susceptibles de les penser ? Là, je crois qu'il y a un vrai travail qui ne concerne pas seulement les enseignants de lettres, mais qui concerne les enseignants de toutes les disciplines : art plastique, éducation physique, sciences parce que mathématiques, physique, etc., toutes les sciences ont quelque chose à voir avec ces angoisses fondatrices de l'homme, y compris la géographie. La géographie, qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'une carte ? S'est-on interrogé sur une carte, sur la fascination de la carte. Ce n'est pas du tout un simple objet utilitaire. Il y en a peut-être parmi vous qui comme moi sont fascinés par les cartes, qui peuvent regarder des cartes pendant des heures et des heures parce que la carte est une manière de se situer dans le monde, de s'approprier des paysages, de comprendre les choses. La carte est fantastique. Mon collègue Mendelssohn, de Genève, raconte souvent cette histoire absolument extraordinaire. Je ne résiste pas à vous la raconter. C'est l'histoire de ce groupe de soldats pendant la première guerre mondiale, perdus dans les Alpes à la limite de l'Autriche et de la Suisse et qui meurent de faim, de soif dans des tourmentes de neige abominables. Ils ne savent pas du tout où aller, ni que faire ; ils sont à la limite du seuil de résistance et, miraculeusement, l'un d'entre eux trouve au fond de son sac un bout de carte. Et grâce à ce bout de carte ils réussissent à s'en sortir et à rejoindre la civilisation. Quand on analyse le bout de carte, on découvre que c'était une carte des Pyrénées. C'est intéressant parce que cela nous livre le secret de la carte. Elle n'est pas la photographie du paysage.

Il y a, au regard de cette évolution, un vrai travail, me semble-t-il sur, à la fois, **la construction de la Loi et sur la construction de la culture.** Ce qui fait la spécificité de l'Ecole, c'est qu'il ne peut y avoir d'autres lieux où on construit la Loi, d'autres lieux où on acquiert de la culture. En tant qu'institution, l'Ecole est peut-être le lieu où doit s'opérer en permanence la construction des deux : **la Loi doit être acquise à travers l'acquisition de la culture et la culture doit donner en permanence les moyens d'accéder à la Loi.** A cet égard d'ailleurs, il faudrait réfléchir.

Dans le questionnaire que nous avons proposé aux enseignants en France, nous rappelions sur une suggestion de Daniel Hameline de Genève qu'il y a à peu près 100 ans un haut fonctionnaire qui était chargé de la réforme de l'enseignement, a répondu au ministre qui lui demandait ce qu'il fallait enseigner : «Il faut enseigner aux élèves ce qui ne leur est pas permis d'ignorer». Effectivement, c'était assez lapidaire mais juste. Enfin, c'est difficilement contestable. J'ai beaucoup médité cette phrase et en réfléchissant je me suis dit : «Mais qu'est-ce qui n'est pas per-

mis d'ignorer ?» Il n'y a qu'une seule chose que la Constitution française (je ne sais pas si c'est la même chose en Suisse) interdit d'ignorer, c'est la Loi, puisque nul n'est censé ignorer la Loi. C'est la chose que l'on n'enseigne pas. Je crois à la possibilité d'un vrai travail en profondeur, mobilisateur et non pas à une situation dans laquelle nous serions condamnés à mourir ou à dépérir. Je crois que l'Ecole est placée devant des défis qui ne peuvent que nous démobiliser et qui devraient nous donner à la fois du courage, de l'espoir et de la confiance et je crois que les jeunes et les adultes sont à un moment où ils peuvent construire ensemble quelque chose. Et je crois que cette construction est intéressante à travailler et je me réjouis que ce soit autour de thèmes comme celui-là que travaille ce Forum Transfrontalier.

N'HÉSITEZ PAS À ME POSER
DES QUESTIONS !!



Intervention du public et réponse de Philippe Meirieu

Comme on a terminé sur cette notion de construction de la Loi, je souhaiterais que Monsieur MEIRIEU nous dise quelques mots sur un outil que j'aime beaucoup qui est le conseil de classe et le conseil d'Ecole.

Bien sûr, cela fait partie des outils possibles. Je crois à la nécessité de construire la Loi à travers ces outils que sont les conseils. A condition :

1. qu'ils soient préparés très sérieusement, soit par le système de la boîte à questions, soit par des systèmes de questionnaires préparatoires, soit par le système du tableau qu'avait inventé Freinet où les élèves inscrivent les points qu'ils souhaitent voir à l'ordre du jour ;
2. qu'ils soient animés correctement avec des vrais présidents de séance, avec un véritable rituel dans la prise de

parole. Je crois au conseil dans la mesure où il est défini clairement dans ces prérogatives. Il ne peut pas être éducatif de laisser entendre aux élèves que ces conseils ont des pouvoirs qu'en vérité ils n'ont pas. Il faut donc définir clairement ce sur quoi ils ont pouvoir, ce sur quoi ils n'ont pas pouvoir et il faut aussi que l'adulte qui occupe très clairement sa place soit garant d'un certain nombre de choses et, en particulier, de la sécurité psychologique et physique des personnes, et des finalités de l'institution. **Je crois que le conseil est un très bon outil à condition d'être ritualisé, travaillé sans démagogie et d'être véritablement inscrit dans une dynamique complète.**

Un mot peut-être pour prolonger en disant qu'à cet égard un de mes soucis, c'est de travailler effectivement sur la construction de nouveaux rites scolaires. Je pense que nous avons laissé tomber, et d'une manière tout à fait naturel - enfin chez nous en France, je ne sais pas pour nos collègues suisses- presque partout les traditionnels rites scolaires. Le rite qui consiste à se lever quand le professeur entre et à se tenir une minute en silence à côté de sa table. Ce n'est plus un rite qui est pratiqué massivement, chez nous.

Néanmoins, je ne suis pas pour restaurer ce rite parce qu'il ne correspond sans doute plus aux mentalités et je pense qu'il en faut quand même un parce qu'il faut montrer une césure claire entre le temps de la récréation et le temps de l'étude. Si cette césure n'est pas marquée et si elle n'est pas marquée d'une manière forte et symbolique, s'il n'y a pas quelque chose qui marque cette césure, on ne crée pas la possibilité pour l'élève de cette tension nécessaire qui lui permet de construire sa personnalité. Et il va toujours vivre dans l'impression que la récréation se poursuit et on va le lui reprocher alors que l'on n'a pas pris les moyens d'introduire cette ritualisation qui lui permettrait de percevoir la différence entre le divertissement et l'étude.

Il faut travailler sur les rites, il faut reconstruire des rites scolaires, il faut reconstruire des rites de communication avec une symbolique forte en termes aussi d'appartenance à ce qu'on appelle des communautés scolaires et que je préfère appeler des institutions scolaires, - je vous l'ai dit tout à l'heure. Je crois qu'il y a vraiment toute une réflexion à mener à ce sujet. Elle est en France extrêmement embryonnaire et freinée chez nous par des



problèmes d'ordre technique, que sont par exemple les problèmes d'architecture des établissements scolaires. Une des choses qui me frappent, c'est l'absence complète dans nos lycées et collèges français de ce qui existe dans la quasi totalité des bâtiments helvétiques, un lieu où on peut réunir d'une manière significative et symbolique l'ensemble des élèves ou un ensemble important d'élèves. Pour qu'ils entendent une parole d'adultes, une parole solennelle, une parole forte, une parole qui puisse se vivre comme appartenant à la même société. Nous n'avons pas ce type de lieu dans la majorité des établissements français. Il n'y a donc pas d'interlocution, ou pratiquement jamais, de face à face entre le chef d'établissement et les élèves. Ils ne se connaissent pas. Je crois qu'il faut penser les rituels scolaires et penser aussi à l'architecture scolaire en fonction de ces rituels au service de la construction de la Loi qui est elle en interrelation permanente avec les apprentissages culturels comme je l'ai indiqué tout à l'heure.

Pour revenir sur votre idée de construction de la Loi, sur la nécessité de construire la Loi, je me demande quel rôle nous devons jouer, nous les pédagogues, à l'intérieur d'une société où on voit que l'infraction à la loi sous ses formes diverses est relativement acceptée, où les médias jouent à mon avis ce rôle sinistre de ne parler que des infractions et ne mettent pas en valeur ce que l'humanité fait aussi de positif. D'autre part, l'évolution de la société fait que le savoir ne se transmet pas. Que dire des élèves de troisième qui ont longtemps étudié en histoire, puis en français la deuxième guerre mondiale, et qui demandent à la fin ce qu'est l'antisémitisme ? Nous sommes dans une espèce d'incapacité de transmettre. Ma question : quelle est la possibilité pour des pédagogues d'aller contre une telle évolution de notre société ?

Le rôle de l'enseignant, c'est parfois être à contre-courant et il faut assumer très librement cela. On n'est pas du tout obligé d'aller dans le sens de la plus grande démagogie, d'aller dans le sens des rites que vous avez décrits. **L'Ecole, -je l'ai dit à plusieurs reprises, j'ai insisté d'une manière très forte récemment - est une institution qui n'est pas un service.** Ce qui différencie une institution d'un service est tout à fait central à mon avis pour comprendre les problèmes. Un service, la qualité d'un service se mesure à la satisfaction immédiate des usagers : en ce sens, la voirie est un service, la poste est un service, le dépannage des télévisions est un service. Mais il y a dans toute société moderne, démocratique, en toute république, il y a au moins trois grandes organisations qui doivent échapper, me semble-t-il, à la logique du service : la Justice, l'Armée et l'Ecole. Je veux dire que nul n'imagine que la qualité de la justice se mesure à la satisfaction des justiciables, nul n'imagine que la qualité d'une armée se mesure à la satisfaction des militaires, et ce serait même plutôt dangereux de le croire. De la même manière, la qualité d'une Ecole ne se mesure ni à la satisfaction des usagers ni aux états d'âmes des enseignants, elle se mesure à sa capacité à promouvoir les valeurs qui la font. La qualité de la justice se mesure à sa capacité à promouvoir la valeur de justice. L'armée se mesure à sa capacité à défendre un certain nombre de choses essentielles, nations, pays... La capacité d'une Ecole semble relever de la même logique, qui n'est pas une logique de service, mais d'institution - l'institution étant un espace qui ne relève pas de la demande sociale, mais de la capacité des hommes à permettre la construction de ce qui rend possible la Société, donc la Loi.

Ce qui veut dire, si je caricature beaucoup, qu'on peut parfaitement imaginer des situations scolaires qui fonctionnent pour le plus grand bénéfice à la fois des élèves et des parents, et qui pourtant sont en totale contradiction avec la vocation de l'institution scolaire en tant que telle. Je peux parfaitement avoir des élèves heureux, épanouis, des parents tout à fait satisfaits et être dans une institution qui est à l'inverse de ce qui fonde l'exigence même de l'Ecole, son rapport organique avec l'Etat, **c'est-à-dire le fait qu'elle est là pour installer les lois qui permettent le partage d'une culture commune.**

C'est dans ce sens qu'il me semble que nous ne devons pas mesurer le rôle de l'Ecole à la satisfaction des usagers ou à la pression de l'ordre politique ou commercial environnant, mais à la force que nous avons et que nous nous donnons de rendre possible une société et le fonctionnement démocratique d'une société. Notre mission scolaire, elle, n'est pas de satisfaire les parents, je suis désolé de le dire, elle n'est même pas de nous satisfaire nous individuellement en tant que parents. En tant que parent, je sais très bien que c'est pénible, je sais très bien moi par exemple que j'ai eu une tentation très forte de truquer la carte scolaire et de mettre mes enfants dans des sections ou dans des lycées où ils auraient eu plus de chances de réussir. L'institution scolaire ne peut se fonder que sur la valeur de l'Ecole et sur l'Ecole comme valeur. Elle ne peut pas être livrée aux pouvoirs des forces de pression quelles qu'elles soient, même si celles-ci représentent massivement les parents d'élèves, les professeurs etc.. Il y a

un caractère instituant de l'École qui l'a fait échapper à la logique de service, qui l'a fait échapper à la logique marchande, qui l'a fait échapper à la logique d'influence.

Si l'École a un sens et si l'École a un sens en tant qu'institution scolaire, c'est parce qu'elle promet des valeurs qui sont précisément celles permettant de construire la possibilité du lien social et cela me paraît devoir être tenu envers et contre toutes les pressions de tous ordres, qu'elles viennent du monde de l'économie, des parents d'élèves, des politiques, des médias... J'allais même dire qu'elles viennent des élèves eux-mêmes. La vocation d'une institution, c'est d'avoir des valeurs de référence qui font barrage à un fonctionnement qui serait chaotique s'il était le fait des groupes de pression qui entourent l'institution et qui cherchent chacun à l'attraper ou à la tirer de son côté ou à l'utiliser à son profit.

Je vais dire une chose qui me paraît dans le contexte français, je m'excuse pour nos amis suisses, qui me paraît tout à fait étrange. C'est qu'en France aujourd'hui d'une manière très paradoxale, l'enseignement catholique a plus de pouvoir, je ne dis pas qu'il l'utilise, je dis qu'il a plus de pouvoir pour résister aux pressions des parents que l'enseignement public. Pourquoi ? Parce qu'il peut toujours dire, moi, j'ai des valeurs, des valeurs évangéliques par exemple : l'Évangile se préoccupe du plus faible, donc je ne vais pas faire une politique scolaire hyper sélective. Je ne dis pas que c'est ce que fait l'enseignement catholique, je dis que c'est ce qu'il pourrait faire. Autrement dit, elle a une référence extérieure aux parents eux-mêmes, référence qui lui permet de faire barrage en quelque sorte à cette somme d'intérêts individuels qui finirait par dissoudre l'institution scolaire. Il a une référence, et, le paradoxe, c'est que l'enseignement public n'a plus de référence : il ne sait plus pour quelles valeurs il est là et quelles sont les valeurs qu'il doit instituer, et c'est la raison pour laquelle il est vraiment indispensable de redonner d'une manière claire ces valeurs et se redire que nous sommes là pour permettre précisément la construction de cette Loi et la transmission de cette culture. L'École entretient dans toutes les sociétés modernes démocratiques un rapport organique avec l'État : elle n'est pas comme la Poste ou la Voirie dans un rapport de dépendance et de service.

La construction d'un État démocratique suppose une éducation à cette démocratie, à la Loi, au respect de la parole de l'homme, à cette extraction-abstraction dont je parlais à propos de Clisthène, éducation qui permet de se retrouver dans le registre de l'argumentation et de l'inter-argumentation réciproque et de fuir celui de la violence.

Alors, entendons-nous bien : je ne pense pas pour autant que l'on pourra éradiquer la violence entre les hommes, je ne pense pas que l'on pourra se situer un jour dans l'échange abstrait de raison à raison où n'interviendrait aucune séduction, ni aucune intimidation, ni aucun rapport de force, de violence ou de pouvoir. Mais je pense que ce n'est pas parce qu'on n'y arrivera pas qu'il ne faut pas que cela fonctionne comme le principe organisateur de ce que nous devons faire. **Et une des convictions fortes que je peux avoir au plan philosophique, c'est que dans ce domaine l'exigence nous fait exister et que contrairement à ce que l'on croit, c'est l'exigence qui donne l'existence et pas l'existence qui donne l'exigence.** C'est l'exigence d'aller vers un type de rapport entre les hommes qui soit un type de rapport fondé sur le respect et l'inter-argumentation réciproque. Cette exigence-là, même si on sait que dans le concret et, in fine, elle ne sera pas réalisée, c'est cette exigence-là, qui nous permet de nous lever, qui nous permet de résister, qui nous permet de nous donner de la force et des valeurs et qui nous permet de faire barrage à ce qui finalement va nous dissoudre, va nous emporter, va nous fatiguer, va nous précipiter dans un abîme qu'est cette multitude de demandes contradictoires, de tous ordres, consuméristes, qui arrivent sur l'École. Ce qui caractérise la démocratie, c'est qu'il y a un saut qualitatif entre la somme des intérêts individuels et le bien commun, et ce n'est pas dans le pays de Rousseau que j'argumenterai longuement un tel saut qualitatif. **Entre la somme des intérêts individuels et le bien commun, il n'y a pas continuité.** C'est une illusion de penser que la somme des intérêts individuels produit le bien commun. Rousseau l'a montré, l'a expliqué, l'a discuté. Le bien commun se définit en rupture par rapport à la somme des intérêts individuels et cette rupture elle ne peut se faire que par la discussion, le dialogue, que par la réflexion collective et pas par la simple juxtaposition ou l'ajout des intérêts communs. Je n'obtiendrai pas la définition de la mission de l'École en ajoutant ce que veulent les parents, ce que veulent les entreprises, ce que veulent les élèves, ce que veut le tissu associatif etc. Je l'obtiendrai évidemment en prenant l'avis de tous, évidemment en faisant discuter tout le monde, - il ne s'agit pas d'exclure quiconque ; mais évidemment en s'efforçant dans cette discussion de sortir du registre

de la somme des intérêts **pour entrer dans le registre qui est radicalement différent, qui est celui de la définition des valeurs fondatrices.** C'est très important. Et le rôle d'un établissement scolaire au niveau des instances représentatives, c'est aussi cela. Au quotidien, les chefs d'établissement le savent bien : le travail, c'est passer de la somme des intérêts individuels auxquels on ne peut pas donner individuellement satisfaction au risque de se perdre et d'être perclus de contradictions, à une définition raisonnable des biens communs. Et je crois qu'en ce sens il ne faut pas céder à toutes ces pressions. **Il faut travailler en permanence, travailler, travailler et retravailler pour se redonner la force de se fixer des valeurs en commun et des valeurs qui transcendent la somme des intérêts individuels.** Je me répète un peu parce que je crois que nous sommes vraiment au coeur d'une problématique qui est tout à fait centrale, qui est la problématique de la distinction entre le service et l'institution. Je crois à la nécessité de maintenir l'École comme institution dans son lien organique avec l'État. Je pense que c'est une des conditions d'un État libre, mais j'ai bien conscience que c'est difficile.

Je voudrais revenir sur ce que vous avez dit sur la construction de la Loi, il me semble que vous avez beaucoup parlé du comportement des élèves et vous avez en particulier évoqué les enfants-bolides avec le javelot. Est-ce que ne nous pourrions pas aussi évoquer le comportement de certains enseignants ? Est-ce que nous avons seulement un type d'enseignants pour faire face aux élèves ? Est-ce que la violence n'arrive pas aussi avec l'interlocuteur au bureau parfois ? Et à ce moment-là, est-ce que l'on ne pourrait pas introduire aussi dans la formation des maîtres toute la réflexion que vous venez de faire et sortir d'une formation uniquement disciplinaire ?

Ma réponse sur tous les points est oui.

Vous avez évoqué les matières tout à l'heure qui permettraient justement d'éviter de rester très catégoriel. Vous n'avez pas cité l'histoire ni la musique. Je pense qu'elles en font partie. Et alors je crois à l'inter, à la pluri, et à la transdisciplinarité dans toutes les matières et chacun est capable de le faire, ne serait-ce qu'en acceptant que dans chaque cahier individuel il y ait un lexique et que chaque fois que l'on a un terme, une explication etc., on prenne le temps de le chercher ensemble. Parce que je crois à une chose : nous ne sommes ni enseignants, ni pédagogues, mais nous sommes Pierre, Paul, Jacques, Jean, Fernand, Monique etc..

Merci de votre témoignage.

Je voudrais savoir en quoi la formation est devenue si importante ? est-ce que vous pourriez être plus précis ?

Je n'ai pas la prétention de faire la réforme complète de la formation des enseignants. Je sais que d'autres s'y emploient, avec beaucoup de talents dans le canton de Genève. J'ai tenté au moment de la construction des I.U.F.M. en France, un certain nombre de choses. Je dois dire d'ailleurs avec beaucoup d'humilité que nous n'avons pas réussi parce que, ce que j'appelle les lobbies disciplinaires étaient beaucoup trop forts, et ils nous ont complètement laminés. Il faut que nous ayons à la fois cette modestie et cette ambition dans notre rapport au savoir pour introduire, je vais vous dire une banalité, la pédagogie dans la formation des enseignants.

Quand je dis que c'est une banalité, cela peut vous apparaître vraiment très gros, mais c'est vrai que nous arrivons à avoir des enseignants qui sont reçus à des concours de très haut niveau et qui sont considérés comme l'élite des maîtres et qui sont incapables de dire, ni qui était Freinet, ni qui était Decroly, ni qui était Montessori ... Nous avons, dans la formation des maîtres, passé par pertes et profits, de façon extrêmement grave à mon avis, tout un pan complet de notre culture pédagogique. Elle a disparu pour être récupérée par soit les philosophes qui travaillent sur Aristote, soit les didacticiens, soit les psychologues. **Mais je suis de ceux qui regrettent très profondément ce déni de la pédagogie tel qu'on le voit aujourd'hui.**

Et puis, j'ajouterai juste un élément puisqu'il m'est arrivé d'écrire des articles là-dessus. Je travaille actuellement, avec notre équipe de maîtres, une approche, disons, littéraire des faits éducatifs. Je fais l'hypothèse que la lecture, le commentaire et la réflexion sur «Le Sagouin» de Mauriac sur «La Ville dont le Prince est un enfant» de Montherlant, sur Stefan Zweig, c'est peut-être aussi important pour la formation d'un maître que toute la psychologie de Piaget, et je m'en excuse auprès de lui dans ce lieu qui doit être tout entier dédié à sa mémoire. Pourquoi, alors que l'on reconnaît que, dans la formation d'un homme, au lycée, il faut une culture littéraire et une culture scientifique, a-t-on totalement abandonné dans la formation à un métier de l'humain comme le

métier de l'enseignement l'approche littéraire, voire mythologique des faits éducatifs. Je travaille chaque année sur un thème précis avec mes étudiants futurs maîtres.

J'ai travaillé il y a trois ans sur le thème des hommes qui fabriquent les hommes. Cela a donné naissance au livre «Frankenstein». J'ai travaillé l'an dernier initiation et éducation à partir du Roman arthurien et cette année sur la mythologie grecque et en particulier sur le mythe d'Héraclès. Il y a là une richesse patrimoniale extraordinaire, et on n'a pas commencé à parler d'éducation avec les sciences expérimentales. Héraclès nous parle de l'éducation d'une façon extraordinaire, quand on comprend ses exploits et la manière dont il compte préserver sa faiblesse intérieure en s'enfermant dans une sorte de carapace virile qui lui permet d'affronter des situations dans la violence pure. On comprend ainsi infiniment plus de choses sur l'éducation et sur les enfants-bolides dont je vous parlais tout à l'heure que l'on ne pouvait comprendre en lisant des multitudes de textes théoriques qui disent la même chose.

Il serait intéressant, à la fois, de redécouvrir le patrimoine pédagogique lui-même.

Je crois que quelqu'un qui n'a pas, je ne dis pas cela par flatterie parce que je suis en Suisse, mais quelqu'un qui n'a pas un petit peu regardé du côté de Pestalozzi me paraît avoir raté un moment essentiel de la réflexion éducative de notre histoire et tellement actuel parce cela n'est pas très loin en termes de situations sociales de ce que vivent certains de nos éducateurs de nos banlieues. Donc retrouver le patrimoine pédagogique me paraît être une chose complètement essentielle et puis ne pas écarter d'autres approches, ne pas systématiquement écarter tout ce qui n'apparaît pas comme scientifique, c'est-à-dire tout ce qui n'est pas psychologie expérimentale, didactique et tout ce qui n'est pas noble comme la grande philosophie, mais accepter aussi qu'il y ait d'autres oeuvres humaines qui nous en apprennent autant sur la réalité éducative que des textes scientifiques très élaborés et qui jouent aussi pour le futur enseignant ce rôle de médiation dont j'ai parlé tout à l'heure pour l'élève. Ce sont des moments importants dans sa formation.

Alors j'ai un peu l'air de plaider pour ma paroisse, ce sont des choses sur lesquelles je travaille, ce ne sont que des pistes, je n'ai pas du tout la prétention de faire ou de refaire un plan général de formation.

Je suis très sceptique sur la communication. Sans doute est-ce dû à ma formation philosophique. Je pense qu'un centrage sur la communication risque de toujours se faire un peu au détriment du contenu. Il n'y a de communication que d'un contenu parfaitement élaboré. **La vraie communication est celle qui est tellement en adéquation avec le contenu que d'une certaine manière elle se fait oublier.** C'est dans ce sens que les techniques de communication me paraissent parfois dangereuses : elles me paraissent laisser penser que communiquer, ce n'est pas maîtriser de l'intérieur et avec le maximum de cohérence ce que l'on dit, c'est simplement être capable de l'enluminer, de mettre du miel sur la coupe, comme disait Socrate. Je crois que ce n'est pas cela la pédagogie. **La pédagogie, c'est un rapport d'intériorité au savoir et je dis souvent que le rapport entre l'élève et le savoir, le maître et le savoir, l'élève et le maître renvoie au rapport interne du maître et de son propre savoir, et que c'est dans le rapport du maître et de son propre savoir que se joue quelque part le rapport du maître à l'élève et de l'élève à son savoir.** En ce sens, j'aurai peur d'une communication qui se réduise à un ensemble de gadgets déconnectés des contenus de l'enseignement. Cela ne veut pas dire qu'il suffit de connaître pour enseigner, cela veut dire qu'il suffit d'entretenir à l'objet que l'on connaît un rapport particulier qu'il faut travailler et, ce rapport est à la fois d'appropriation et d'expression, par lequel on donne sa propre pensée en partage et l'on fait voir sa propre pensée en acte pour que l'autre face œuvre de sa propre pensée. Si vous pensez à une technique de gestion de conflit, de médiation, alors c'est autre chose. Je suis assez favorable aux techniques de médiation parce que je pense que cela fait partie des rituels nécessaires qu'il faut réinstitutionnaliser. Je suis toujours terrifié par le fait que chez nous en France quand deux paysans se disputent un mètre carré de terrain, il faille dix ans de procédure, deux tonnes de papiers, des avocats, des juges etc. parce que sinon on sait très bien qu'ils vont prendre chacun leur fusil et se tirer dessus, alors que quand deux élèves sont en conflit grave, qu'un élève et un professeur sont en conflit grave, on les reçoit entre deux portes pendant la récréation en disant qui a tort et qui a raison : on laisse parler 30 secondes l'un, 10 secondes l'autre, en attendant que le téléphone sonne et que la conversation soit interrompue, et on pense que l'on a réellement effectué une médiation. C'est terriblement idéaliste et complètement à côté de la réalité humaine.

J'aimerais vous poser des questions à propos de la formation des enseignants et également à propos du rapport transfrontalier entre Genève et la Haute-Savoie. Pour revenir à la formation des enseignants, ne pensez-vous pas qu'actuellement dans le système éducatif français il y a un décalage entre les exigences universitaires très spécialisées et la démarche sur le terrain quand on arrive en face d'une classe ? Ce qui me choque, cela fait seulement deux ans que j'enseigne, c'est ce décalage tout à fait frappant entre les demandes qu'on exige pour le métier d'enseignants, et ce qui est nécessaire pour affronter les élèves.

Ma seconde question concerne l'irrespect de la Loi. Ne pensez-vous pas que le système éducatif français parce qu'il a été un bastion politique pendant des années récolte ce qu'il a semé ?

Ma troisième et dernière question : ne pensez-vous pas que les parents jouent un rôle trop important en s'immisçant trop directement entre le professeur et l'élève si bien que le rapport de confiance entre maître et élèves s'est dégradé ?

Je ne répondrai pas aux trois questions parce que je ne suis pas sûr tout d'abord de les comprendre, en particulier la deuxième, et par ailleurs cela nous demanderait un temps de développement très long.

Sur les parents d'élèves, je crois que vous avez un peu raison. D'abord, le statut de parents d'élève est un statut un peu étrange. On n'est pas parents d'élève à vie, ce n'est pas une profession, c'est un statut provisoire. Je trouve qu'effectivement le parent d'élève n'a pas à légiférer dans la classe. Je pense même, et là je suis en phase avec la tradition républicaine française, que l'Ecole a une fonction saine d'arrachement de l'enfant au milieu familial.

Toute société, y compris les sociétés primitives, ont des rites de ce type parce que toute société sait bien que la famille est la meilleure des choses pour élever l'enfant, mais qu'il est nécessaire à un moment de prendre des distances avec elle, et l'Ecole est un de ces lieux où on peut prendre ses distances avec la famille. Le fait de faire intervenir en permanence la famille dans l'Ecole ne me paraît pas nécessaire, ce qui ne veut pas dire que les parents ne doivent pas être parties prenantes dans la communauté scolaire. Ils doivent avoir une place et s'y tenir.

Ne faudrait-il pas que l'Ecole et le pouvoir politique restent toujours indépendants l'un de l'autre, ce qui n'a pas toujours été le cas ?

Et ce qui n'est pas nécessairement le cas dans les Ecoles qui se prétendent indépendantes. Je crois qu'il ne faut pas non plus être naïf et imaginer que lorsque l'on se proclame indépendant du pouvoir politique, on ne peut pas être manipulé en sous-main par celui dont on se prétend indépendant. Il faut être plus prudent dans les constats. Vous avez raison sur un point : quand je dis que l'Ecole est une institution, cela veut dire qu'elle est pérenne. La différence entre une institution et un service, c'est que l'institution se réfère à des valeurs et pas à des demandes et, donc, elle doit être pérenne, elle doit être au-delà de l'ensemble des partis politiques et elle doit permettre l'actualisation, l'institutionnalisation des valeurs fondatrices de notre société. Cela dit, il est clair que le politique fait partie d'une manière tout à fait fondamentale de la vie des hommes et qu'on ne pourra pas complètement, même si on le souhaite, couper, comme vous le dites, le cordon parce que quiconque arrivera au pouvoir en matière politique s'intéressera - c'est bien légitime - à l'Ecole et cherchera à faire triompher certaines conceptions. Je n'ai aucun idéalisme de ce côté-là.

En revanche ce que je cherche, ce sont des conditions institutionnelles qui permettent à l'Ecole de remplir néanmoins sa mission. Je crois qu'il y a un effort à faire et qu'il y aurait pour cela sans aucun doute des suggestions institutionnelles à proposer. J'en ai fait quelques-unes qui ont été pour le moment tout à fait en l'air. Je pense que par exemple, il y a un problème d'arbitrage aujourd'hui entre l'administration scolaire et les parents. Et nous voyons en France se développer ces conflits entre l'Ecole et les parents et, si nous ne résolvons pas ce problème par une structure d'arbitrage à peu près clair, nous allons aller vers le juridique à l'américaine. Vous savez qu'actuellement aux Etats-Unis, il y a à peu près plus de 800 procès par jour qui sont intentés par les parents d'élèves contre des enseignants des Ecoles, y compris parce qu'on a mal expliqué tel point du programme à leurs enfants. Ils estiment qu'en tant que contribuables ou en tant qu'ils paient la scolarité de leurs enfants, ils sont lésés. Il y a une inflation de procès de ce type. Le juridique est en train d'envahir l'éducation. Actuellement, ce n'est pas encore au point des Etats-Unis, mais presque. Le nombre d'appels devant les tribunaux administratifs croît d'une manière absolument exponentielle. Je ne sais pas ce qu'il en est pour le secondaire, mais, à l'université, c'est abso-



BARRIÈRE

lument effarant. Rien que dans une université comme la mienne, il y a 4 délégués des étudiants, des permanents, à temps plein, pour aider les étudiants à porter plainte devant les tribunaux administratifs pour protester contre telle note ou tel professeur. Donc, le juridique va s'emparer de l'institution et je crois que pour lutter contre ce juridique, il faudrait des instances d'arbitrage. Actuellement, les instances d'arbitrage ne sont pas satisfaisantes parce qu'elles sont confiées à l'administration scolaire qui est à la fois juge et partie. Les parents se disent lésés et, c'est la raison pour laquelle j'avais proposé par exemple que soit réfléchi une structure équivalente à ce qui existe dans le monde du travail sous le terme de tribunal des prud'hommes et qui soit susceptible de légiférer en matière éducative et où soient représentés les différents partenaires et pas seulement l'administration.

Les grands pédagogues ont rejeté l'idée d'exclusion. Or, les Ecoles actuellement ont tendance à exclure, semble-t-il, comme le modèle économique. Tant qu'elle exclura, peut-elle être encore considérée comme une institution ?

C'est très difficile de répondre à votre question parce que l'exclusion, à mon avis, n'est pas délibérée dans l'Ecole : c'est l'effet de dysfonctionnement. L'incapacité de l'Ecole à gérer un certain nombre de choses la pousse à exclure un certain nombre de gens d'une façon systématique pour conserver un fonctionnement de type traditionnel. Globalement, si je caricaturais vraiment beaucoup, je dirais que pour continuer à enseigner sans n'avoir rien à changer dans l'enseignement, pour exclure les barbares, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas déjà prêts à recevoir l'enseignement qu'on leur donne, l'Ecole doit dire «Nul n'entre ici, s'il n'est pas déjà éduqué, et bien éduqué de préférence».

Les autres, on les exclut au fur et à mesure. L'exclusion n'est pas fondatrice de l'Ecole. Aujourd'hui, elle est un fait : l'Ecole présuppose pour bénéficier de ses services toute une série de qualités, de capacités qui ne sont pas acquises par un nombre de plus en plus grand d'enfants et donc il lui faudrait changer son fonctionnement pour ne pas avoir à les exclure, mais pour ne pas avoir à changer son fonctionnement, elle les exclut. Elle les exclut pour pouvoir continuer à utiliser les mêmes fonctionnements traditionnels. Il faut faire porter l'interrogation sur

les fonctionnements générateurs d'exclusion. Par ailleurs, j'ajouterai qu'il me semble nécessaire pour la clarté du débat de distinguer très fortement entre ce que l'on va appeler la scolarité obligatoire où l'investissement de l'Etat a une nature toute particulière puisqu'il s'agit là d'amener l'ensemble d'une classe d'âge à ce que l'on pourrait appeler les incontournables de la citoyenneté, et le postobligatoire. Autant je suis tout à fait contre la sélection, ne parlons pas d'exclusion, pendant l'Ecole obligatoire, autant je ne suis pas un utopiste rêveur au sens où je n'imagine pas qu'une société puisse ne pas sélectionner les gens aptes à effectuer les fonctions sociales dans les meilleures conditions possibles.

Et je suis moi-même, comme vous, bien content quand je vais me faire opérer que la société ait sélectionné un bon chirurgien et qu'on nous garantisse ses facultés, de la même manière que quand je vais chez un garagiste, je suis bien content qu'on lui ait expliqué comment serrer les freins et la direction. Donc une société ne peut pas, semble-t-il, s'interdire de sélectionner des personnes qui sont les plus à même de remplir les fonctions sociales de la façon la plus pertinente. Simplement ce qui trouble beaucoup le débat sur la sélection, c'est qu'on ne distingue pas ce qui est du ressort de la scolarité obligatoire où la logique ne peut pas être la sélection - elle est celle de la promotion commune de tous, aux incontournables de la citoyenneté - de la logique, de la spécialisation après la scolarité obligatoire qui me paraît ressortir d'un autre mode de fonctionnement. Cette distinction est tout à fait centrale et je fais partie de ceux qui regrettent que les politiques français, en particulier, n'investissent pas suffisamment ce concept de scolarité obligatoire et ne nous montrent pas suffisamment à quel point la scolarité obligatoire suppose un raisonnement spécifique qui n'est pas celui que l'on va trouver après et qui est celui précisément de la non-exclusion. Cela dit, une fois que l'on a affirmé les principes, il faut les mettre en œuvre, et en trouvant des pratiques capables de nous y aider.

Pour la formation des enseignants, j'ai l'impression que l'on parle beaucoup de la formation des jeunes enseignants, mais ne faudrait-il pas se poser la question des enseignants ayant déjà de l'expérience ?

Vous avez tout à fait raison. Je dirai que ceci se heurte à un problème qui est celui de la nécessité pour l'institution d'assurer quand même le fonctionnement, l'accueil et les services aux élèves. Et nous sommes aujourd'hui devant un problème qui est de trouver les formations continues des enseignants qui ne soient pas incompatibles avec la continuité du service assuré aux élèves et cela c'est un vrai problème sur lequel, me semble-t-il, nous n'avons pas assez travaillé. Et je crois qu'il y aurait moyen - je ne suis pas très utopique en disant cela - d'associer d'une certaine manière, au moins dans certains établissements et pour les plus grands, des élèves à des systèmes de formation continue.

Je crois qu'il y aurait moyen de travailler en équipe pour répartir le travail de telle manière à ce qu'il n'y ait pas interruption du service aux élèves au moment où certains vont en formation. On ne plaidera le dossier de la formation des enseignants, la formation continue que si simultanément on cherche des modes originaux d'organisation de cette formation qui n'interrompent pas le service aux élèves. J'observe quand même que ceux que l'on pourrait appeler les élites enseignantes - c'est-à-dire vous qui êtes ici - recherchent de la formation bien qu'ils en aient moins besoin, alors que ceux qui en auraient besoin ne la recherchent pas et ne sont pas ici : le métier est pour eux une routine. Il ne faudrait pas que les élites que vous représentez finissent par succomber sous la tâche, sous le fardeau de toutes les formations qu'on leur impose ou qu'ils s'imposent pendant que les autres fonctionnent de plus en plus le travail.

Et si j'avais à conclure par une boutade qui n'est pas complètement une boutade, mais plutôt une réflexion apéritive, je dirais que les enseignants sont des hommes comme les autres, pour plagier une formule célèbre, au sens où il faut aussi leur permettre de s'économiser pour qu'ils puissent continuer à se donner parce que, sinon, ils n'auront plus rien à donner, y compris les élites enseignantes. Je trouve que les élites ne s'économisent pas assez et beaucoup sont déjà fatigués. Alors je vous invite à aller vous restaurer.