

« Pour une éducation au politique par l'École »

Transcription de l'intervention de Philippe MEIRIEU lors du débat public organisé par le GFEN 28 à Chartres le 30 mai 2016.

* Pour réenchanter le cheminement politique de notre jeunesse autrement que par la fascination pour la haine, ne faudrait-il pas sortir au plus vite de l'incantation des valeurs de la république comme thérapeutique ?

* Une éducation au politique ne passe-t-elle pas d'abord et avant tout par l'épreuve au quotidien de pratiques anti autoritaire et de justice dans les classes ?

* À l'École : « vivre ensemble » ou « apprendre et agir ensemble » pour que tous réussissent ?

Théories - Pratiques - Valeurs

Je partage avec le GFEN beaucoup de valeurs : évidemment le « Tous capables » qui me semble structurant, fondateur. Un pari essentiel sans lequel notre métier s'effondrerait, comme nos sociétés démocratiques, d'ailleurs, puisque, sans le « tous capables », des logiques d'exclusion et une sélection implacable se développent, provoquant entre les êtres humains des rivalités, des sentiments d'injustice et de la violence.

Je partage aussi l'idée qu'en matière d'éducation ce n'est pas à la théorie de juger des pratiques mais à la pratique de juger de la pertinence des théories en fonction des finalités que l'on se donne. Ce qui est premier ce sont les finalités et, à partir de là, nous pouvons, nous praticiens, nous saisir d'un certain nombre de théories, nous permettant de promouvoir et d'incarner nos valeurs. Nous ne pouvons jamais, en éducation, nous contenter d'un binôme théorie-pratique indépendamment de la question praxéologique, celle des valeurs. Il n'existe pas, d'ailleurs, des théories d'un côté et des pratiques de l'autre : les théoriciens ont une pratique et les praticiens une théorie. Aucun « scientifique » ne peut nous prescrire des pratiques indépendamment des valeurs que nous portons. Par exemple, les neurosciences nous fournissent des savoirs mais peuvent-elles se permettre de prescrire des pratiques indépendamment d'une finalité en termes d'humains à former, de société à construire, d'émancipation des personnes ? Nous ne sommes pas en quête de savoirs-sparadraps qui viendraient

en permanence nous fournir des outils qui clôturent nos interrogations tout en nous faisant oublier les valeurs qui sont au cœur de notre action.

Nous voyons aujourd'hui se développer deux types de « savoirs » qui prétendent légiférer en éducation : ceux qui relèvent d'une vision très positiviste des neurosciences et ceux qui relèvent d'une vision libérale du management. Pour certains, ces deux « sciences » viendraient ainsi clôturer définitivement toutes les questions éducatives et apporter une scientificité qui rendrait sans intérêt l'interrogation sur les finalités, ainsi que les interrogations sociales, politique et philosophique autour de l'éducation. Nous sommes, avec le GFEN, un certain nombre à résister à ce scientisme à courte vue qui voudrait nous dicter des choix sans nous permettre d'interroger les valeurs sous-jacentes à ces choix.

Pour une éducation au politique par l'École

L'École est-elle un espace politique ?

Pour Hannah Arendt¹, il y a différence radicale entre l'autorité qui s'exerce en éducation et l'autorité qui s'exerce dans la Cité démocratique, entre adultes qui se reconnaissent réciproquement comme citoyens. **L'École est un espace « pré-politique »** : on ne peut éduquer que les enfants. Toute éducation doit avoir un terme, une limite claire entre ceux que l'on peut éduquer et ceux qui décident de l'éducation des autres et de leur propre formation... faute, sinon, de basculer dans une forme de totalitarisme. H. Arendt, qui a vécu la montée du nazisme, sait bien que tous les totalitarismes ont cette caractéristique de traiter les enfants comme des adultes et les adultes comme des enfants. Avant même la guerre de 1940, Georges Orwell, dans son livre « 1984 », racontait comment le voisin du héros était dénoncé par son propre fils, montrant par-là comment la structure totalitaire invisible qui exerce une emprise fantastique sur les esprits de chacun utilise en permanence les enfants pour dénoncer les adultes qui « pensent mal ». Et que fait-on de ces adultes ? On les envoie dans des camps de rééducation. Il y a ainsi une inversion radicale de la relation intergénérationnelle.

¹ Philosophe allemande naturalisée américaine (1906-1975) connue pour ses travaux sur l'activité politique, le totalitarisme et la modernité.

Il est du devoir des adultes d'éduquer les enfants parce qu'ils viennent au monde infiniment démunis et que, contrairement à l'abeille (« génétiquement royaliste »), il ne porte pas son régime politique dans son patrimoine génétique. À l'inverse des animaux, les humains ne sont pas spécialisés à leur naissance et il leur faut donc une éducation pour leur permettre de décider par eux-mêmes de ce qu'ils vont devenir. Nous avons ainsi envers l'enfant un impérieux devoir d'antécédence : **nous devons, tout à la fois, le protéger du monde qui le menace et lui transmettre le monde dont il doit s'approprier la culture pour s'y intégrer et contribuer à le renouveler, y devenir citoyen à son tour.** Nous ne pouvons donc pas, au prétexte de respecter sa « liberté », lui laisser choisir sa langue et les savoirs qu'il doit apprendre pour se former : car s'il pouvait effectuer ces choix lui-même, c'est qu'il serait déjà éduqué !

Pour H. Arendt il y a un grand danger à confondre enfants et adultes. Tous les régimes autoritaires prétendent éduquer les adultes, leur dire ce qu'il faut penser. Il y existe un catéchisme qui explique comment chacun doit s'assujettir à une « vérité » non questionnable. Or, la démocratie, c'est l'institution du débat et, à travers lui, la prise de décision collective de sujets qui se reconnaissent comme membres d'un même collectif. Nul n'a donc jamais légitimité à éduquer les adultes.

Mais, le problème complexe, non résolu, est de savoir **comment déterminer la nécessaire frontière entre l'enfant et l'adulte**, entre ceux que l'on éduque et ceux qui éduquent, ceux que l'on prépare à la citoyenneté et ceux qui l'exercent. Les frontières sont inévitablement arbitraires parce que liées à l'âge. Pourtant il ne se passe rien la nuit de ses 18 ans... mais la veille je ne pouvais voter et lendemain je le peux. Nous décidons d'un moment de bascule là où il y a, en réalité, un continuum, ce qui pose des problèmes aux juristes comme aux éducateurs.

Pour H. Arendt c'est aux sociétés de déterminer ce moment de bascule. Elle pensait qu'il serait plus logique de fixer ce moment moins sur un âge, qui serait le même pour tous, que sur la condition de l'émancipation : on deviendrait citoyen lorsque l'on est indépendant financièrement de son cercle familial, que l'on reçoit un salaire à travers un emploi qui permet d'affirmer une autonomie. Mais cette proposition s'inscrivait dans les années soixante, à une époque où il n'y avait pratiquement pas de chômage, où

l'emploi salarié apparaissait comme le statut normal de tout individu, où tous les jeunes, diplômés ou non, entraient facilement dans le marché du travail... ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Mais cela ne doit pas nous empêcher, pour autant, de nous interroger sur la nécessité d'un « revenu universel formation » qui permettrait d'accéder aux droits et aux devoirs du citoyen.

Une École « politique », au sens d'« espace politique démocratique » est donc un dangereux fantasme dont il faut se défaire car il prendrait les enfants pour des adultes alors qu'ils ne sont pas capables de décider en toute autonomie. Cela inciterait à de la manipulation pour qu'ils décident eux-mêmes ce que l'on a déjà décidé pour eux ou bien à une sorte d'« autogestion » immature où régnerait inmanquablement la loi du plus fort, comme le note H. Arendt. Dans les deux cas, on passerait à côté de ce qui fait la spécificité de l'École et de l'éducation, parce qu'on les aura calquées sur le mode de fonctionnement politique des adultes. La question est donc : **qu'est-ce que l'autorité dans un espace pré-politique ?** Car l'École est le lieu de la découverte du politique. Elle doit donc éduquer **au** politique pour permettre à l'enfant d'entrer ultérieurement dans **le** politique.

Comment définir le politique ?

Le philosophe Claude Lefort² définit le politique comme étant la **gestion d'un collectif dans lequel le lieu du pouvoir est en permanence vide, mais dans lequel l'autorité est régulièrement déléguée en fonction des responsabilités que ce collectif a besoin de donner aux uns et aux autres.** C'est-à-dire que personne ne peut jamais légitimement exercer le pouvoir - qui renvoie à la force, au charisme, à l'hérédité, à la maîtrise du langage... - qui est la négation même du politique authentique en tant que construction d'un collectif démocratique. Le lieu du pouvoir est vide et il doit être assumé comme vide. Nul n'a le pouvoir. C'est ce que tout politique doit assumer et poser en préalable de toute construction de l'autorité. Ainsi **faire de la politique c'est, par définition, contester le pouvoir**, contester toute personne qui estimerait que, par nature - en raison de sa naissance, de sa force physique, de son hégémonie commerciale ou

² Philosophe français (1924-2010) connu pour sa réflexion sur les notions de totalitarisme et de démocratisation.

culturelle -, il peut exercer le pouvoir sur ses semblables.

Si le politique est d'abord la contestation de toutes les formes de pouvoir c'est, en revanche, **l'institution de l'autorité, liée à la responsabilité.** Dans un collectif qui se veut démocratique il n'y a d'autorité **qu'en tant que** l'on exerce une responsabilité. Ce point a été longuement travaillé par les collègues de la pédagogie institutionnelle : former les élèves à l'autorité, c'est leur faire entendre qu'un enfant de 3 ans peut avoir autorité sur le bocal à poissons rouges dans la mesure où il en est responsable. Il peut dire à ses camarades, même plus âgés, qu'ils ne doivent pas jeter n'importe quoi dans le bocal puisque c'est lui qui en est responsable. **L'autorité n'est légitime qu'au nom d'une responsabilité au service du collectif.** Cette manière de concevoir le politique comme une façon de lutter contre tout pouvoir afin d'instituer des autorités légitimes suppose que tout collectif identifie, à un moment donné, à la fois ce qui unit **et** ce qui libère.

Claude Lefort retrouve là une formule du philosophe de l'éducation Olivier Reboul (1925-1992) qui se pose la question « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? » et répond « ce qui unit et libère ». Au même moment C. Lefort affirme que **ce qui caractérise un collectif politique c'est qu'il est capable de travailler en même temps sur ce qui unit et sur ce qui libère.**

Le « en même temps » est ici très important car si l'on ne travaille que sur ce qui unit on peut en arriver à des formes d'autorité qui confinent à l'assujettissement à un groupe fusionnel. Ainsi, lors d'une recherche universitaire avec Azouz Begag sur les déplacements physiques et symboliques de jeunes des banlieues nous avons mis en évidence ce que nous appelons l'« effet jokari »³. Ces jeunes n'arrivaient pas à se déplacer seuls, dans les transports en commun comme à pied. Le groupe exerçait sur eux une pression « à la norme », une sorte de diktat qui les obligeait d'écouter telle musique de tel groupe, de prendre une copine au sein du groupe, de penser et parler comme le groupe, etc. pour manifester leur assujettissement à

un chef. **Le groupe leur donnait une identité et une sécurité et leur demandait, en retour, d'aliéner totalement leur liberté.** Toute personne qui s'échappait du groupe, ne serait-ce qu'en manifestant une petite divergence de pensée par rapport au leader, était sanctionné durement. L'exclusion pouvait intervenir après avoir été plusieurs fois sanctionné et profondément humilié. On assiste là à des phénomènes que l'on rencontre aujourd'hui dans ce qu'on appelle des groupes radicalisés. Des jeunes et des moins jeunes qui sont en quête d'identité et de sécurité, à qui la République et ses valeurs n'apportant ni l'une ni l'autre, vont les chercher ailleurs, auprès de ceux et celles qui vont les leur fournir mais moyennant l'abandon total de leur liberté.

Ainsi, quand je dis « un espace politique est un espace où l'on s'interroge sur ce qui unit et ce qui libère », je formule deux exigences qui peuvent paraître contradictoires mais qui sont constitutives du politique en tant que lieu de construction de l'autorité, c'est-à-dire d'un lieu qui ne soit pas sous l'emprise d'un pouvoir hégémonique qui s'impose à tous. Il faut que **l'espace politique relie les individus entre eux et il faut qu'il organise, dans le même temps, la possibilité pour chacun de pouvoir se libérer de ce qui les relie.** On perçoit que la difficulté est grande car si on forme exclusivement à ce qui unit on favorise des groupes fusionnels et l'on va vers des formes soit de nationalisme, soit de fanatisme - même si le nationalisme est souvent une couverture qui cache un libéralisme sauvage en matière économique -, et si on insiste exclusivement sur ce qui libère au détriment de ce qui unit, on va vers un mouvement brownien des individus, un triomphe des individualismes qui suscitera inévitablement la montée des systèmes de contention et de l'autoritarisme.

Pour récapituler : **un espace politique est un espace qui lutte contre le pouvoir arbitraire, pour instituer de l'autorité.** Et cette autorité nous ne pouvons l'instituer que si nous répondons à deux questions : qu'est-ce qui unit les gens et qu'est-ce qui les libère ? Répondre à l'une ou à l'autre seulement n'institue pas du politique car, dans le premier cas favorise le totalitarisme et dans le second de l'individualisme. Et, dans tous les cas, une tension entre intérêts individuels et autorité contenante qui bloque tout accès à la construction collective du « bien commun ».

À son époque, Jules Ferry avait trouvé ce qui unissait et libérait. Dans l'École de Jules Ferry

³ Voir article Philippe Meirieu « *L'urgence de la construction du collectif à l'École* » in L'Expresso du 6 mars 2015 du *Café Pédagogique* et le diaporama « *Apprentissage et transgression* » sur le site de Philippe Meirieu

ce qui unissait était le nationalisme, un nationalisme conquérant, colonialiste, éradiquant de manière extrêmement violente les patois, donnant à tous le sentiment d'appartenir à une nation (voir le succès du livre « *Le Tour de France par deux enfants* »), construisant une armée pour prendre la revanche suite au traumatisme de la défaite de Sedan en 1870 et à la grande peur de la bourgeoisie causée par la Commune de Paris. Il fallait donc, tout à la fois, récupérer l'Alsace et la Lorraine et empêcher les insurrections du peuple. D'où une idéologie de l'obéissance à la patrie et, dans le même temps, l'institution d'une école laïque et obligatoire, avec une intention d'émancipation, de liberté, à travers l'accès pour tous à la lecture, à l'écriture et aux poids et mesures (nécessaires dans le quotidien des Français de l'époque). Ferdinand Buisson, très imprégné de la tradition protestante, alors, Directeur du ministère de l'Instruction Publique s'inscrit parfaitement dans ce projet d'émancipation par la lecture et l'écriture et il constitue le « versant liberté » du nationalisme qu'on impose par ailleurs.

Une vieille opposition entre catholicisme et protestantisme

Revenons un instant sur cette question : alors que le protestantisme est la religion d'un livre, la Bible, le catholicisme est celle d'un manuel, le Missel. Dans le catholicisme, le croyant n'avait pas le droit d'accéder directement au texte (au moment des guerres de religions, l'excommunication est prononcée pour ceux qui sont trouvés en possession de la Bible) ; il n'avait le droit que de lire des morceaux choisis commentés par les clercs, seuls à connaître « la vérité du texte ». Ainsi était-il interdit aux catholiques de se réunir pour parler de leur foi en dehors de la présence du clerc dont la légitimité tenait au sacrement qu'il avait reçu, sacrement venant de Dieu lui-même.

Le protestantisme va émerger et se construire dans une lutte contre le pouvoir des clercs afin d'installer un rapport direct au texte, avec le droit, pour l'ensemble des fidèles, de s'appropriier par eux-mêmes ces textes, de discuter librement de leur foi avec un pasteur qui accompagne un collectif sans avoir le monopole sacramentel ni détenir la seule vérité de « la parole ».

Pour dire les choses rapidement et caricaturalement les cultures à dominante catholique (Europe du sud) sont des cultures de la

parole et les cultures à dominante protestante (Europe du nord) des cultures de l'écrit. Ainsi les statuts des bibliothèques dans les Universités : en libre accès complet, ouvertes en permanence dans les pays à dominante protestante où les études consistent à lire les livres et rencontrer le professeur quand il y a incompréhension ; ou, au contraire, dans les pays à tradition catholique, avec des ouvrages accessibles seulement s'ils sont prescrits dans le cadre d'un cours et où, souvent, les étudiants ne lisent des morceaux choisis. Le manuel scolaire est un reliquat d'une approche catholique, traditionaliste de la transmission, dans lequel on choisit pour l'autre et lui délivre la vérité du texte. Le retour aux documents et aux textes eux-mêmes s'inscrit, lui, dans la tradition pédagogique protestante.

Ferdinand Buisson, exilé en Suisse sous le Second Empire, était très impliqué dans le mouvement protestant qui portait cette espérance d'une émancipation des humains par la lecture, leur permettant de vérifier par eux-mêmes sans avoir besoin de croire quiconque sur parole. Dans son « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » (1887) il explique que la leçon de choses est, à cet égard, de même nature que la lecture. Si le maître apporte en classe une balance Roberval et un faisan empaillé c'est pour que les élèves n'aient pas à le croire sur parole, pour qu'ils puissent vérifier par eux-mêmes comment fonctionne une balance Roberval et ce qu'est un faisan. En effet, puisque nous demandons, au nom de la laïcité, de séparer les savoirs et les croyances, **nous ne pouvons enseigner les savoirs comme des croyances**. En demandant aux élèves de nous croire sur parole, en ne leur demandant pas de vérifier ce que nous leur avons dit, nous ne pouvons être laïques. Ce qui explique le lien très fort et structurel chez Ferdinand Buisson entre la laïcité et les « méthodes actives ». Pour lui, il n'y a pas de laïcité possible sans la pratique des méthodes actives. Sans elles, on est dans l'endoctrinement et non dans l'enseignement. **L'École, institution publique, doit former par le savoir à ce qui réunit les humains, au contraire des croyances qui sont du domaine de l'espace privé et se différencient en fonction des individus.**

On avait donc, à cette époque, une vraie unité entre ce qui unissait (le nationalisme) et ce qui libérait (l'accès à un savoir qui émancipe du pouvoir des clercs). L'émancipation de l'enseignement par rapport à l'église incarnait cette

unité. Et, dans la laïcité proclamée, **l'École était bien le lieu où la vérité d'une parole n'était plus relative au statut de celui qui l'énonce**. Ce qui, à l'époque, était très subversif... et ce qui le reste, d'ailleurs, aujourd'hui ! L'enseignant est un médiateur dans la rencontre entre l'élève et le savoir.

Mais, autant on voyait bien, à l'époque de Jules Ferry, ce qui unissait et ce qui libérait, autant cela devient aujourd'hui compliqué, car bien plus difficilement et directement lisible. Si l'École n'a plus cette vocation de transmettre ce qui unit, et dans le même temps, ce qui libère, si ces deux fonctions ne sont plus réunies par la « laïcisation », quelle est sa vocation ?

Et cette question a été réactivée fortement après les attentats de l'année 2015... Comment réenchanter notre jeunesse ? Comment mettre en place une éducation au politique qui ne soit ni une éducation à l'obéissance aveugle, ni une éducation à l'individualisme absolu, une éducation qui ne confonde pas collectif et communautarisme (ce qui unit sans libérer) et individualisme (ce qui libère sans unir) ?

Premier débat avec la salle

Pour éclairer l'action

Huit verbes, parmi bien d'autres, semblent pouvoir être mis en avant et se structurer d'une manière cohérente entre eux pour contribuer à apporter une réponse provisoire à nos questions, huit verbes sur lesquels nous pouvons réfléchir pour penser nos pratiques au quotidien : surseoir – symboliser – compatir – comprendre – ritualiser – débattre – coopérer – modéliser.

1. Surseoir

Éduquer c'est faire sortir l'enfant de l'infantile pour le faire accéder à la pensée. L'infantile c'est la toute-puissance de la pulsion, l'exigence d'avoir tout et tout de suite (en langage populaire : le caprice). La caractéristique de la pulsion est qu'après avoir eu satisfaction elle disparaît jusqu'à l'émergence d'une nouvelle pulsion. À l'inverse, le désir, une fois assouvi, demeure. Ainsi le désir de savoir ne s'éteint pas quand il est satisfait et se trouve même alimenté d'avoir été satisfait. De même le désir de l'être aimé

n'est pas éteint par l'assouvissement de la pulsion sexuelle. Anthropologiquement, **l'éducation a pour mission de permettre à l'enfant de surseoir à ses pulsions pour lui permettre d'entrer dans la réflexion** (cf. *Malaise dans la civilisation*, S. Freud). Or, aujourd'hui, nous ne sommes plus seulement face à des pulsions infantiles « normales », mais également face à l'émergence de ce que Bernard Stiegler (philosophe français) appelle le « capitalisme pulsionnel ». Nous sommes dans un monde où la pulsion est instrumentalisée au service du commerce, dans un monde qui a pour matrice comportementale la pulsion d'achat. B. Stiegler explique que le capitalisme est passé par trois phases : le capitalisme industriel tel que l'a décrit Zola, le capitalisme financier caractérisé par la virtualisation de l'économie et la disparition de la notion de coût (mesurable) au profit de la notion exclusive de prix (fruit de la spéculation) et, maintenant, le capitalisme pulsionnel, grand système du caprice mondialisé, qui se développe principalement à travers la publicité et l'utilisation du numérique et qui vise, dit Bernard Stiegler, la « disparition systématique de l'appareil psychique juvénile ». Son principe étant de faire de la pulsion le moteur des comportements individuels, il va ramener l'adulte de la réflexion à la pulsion. Ainsi, ce qui est extrêmement fondamental aujourd'hui, comme condition première de toute éducation, avant tout le reste, c'est de restituer de l'espace et du temps pour la pensée. Or, on s'aperçoit que l'École est elle-même prise dans cette course à la pulsion contre la pensée quand, par exemple, elle accorde une prime à l'élève qui répond le premier : abolition du temps de la réflexivité, minoration de la capacité à réfléchir. L'institution scolaire doit devenir un espace de la décélération : savoir prendre le temps du silence, du travail personnel, des échanges collectifs et arrêter de donner la prime à la vitesse qui est finalement une prime à la pulsion, pouvant favoriser chez certains des passages à l'acte.

2. Symboliser

C'est la capacité à faire exister ce qu'on ne voit ni ne manipule pas. Piaget montre qu'il y a un «*bond mental*» considérable quand l'enfant prend conscience que la balle qui avait disparu sous le canapé, hors de sa vue, continue, en réalité, à exister. La symbolisation est la construction d'images mentales pour manipuler symboliquement les choses dans un registre qui n'est pas celui

de l'action immédiate, directe. Cette capacité à symboliser est fondatrice chez l'être humain : elle lui permet, par exemple, de faire exister la mémoire des disparus. Elle permet aussi de donner forme à tout ce qui nous habite psychiquement et est ainsi à la base de toute expression artistique. Elle permet, enfin, de construire des concepts qui permettent de comprendre et de parler le monde.

3. **Compatir** (à entendre comme « avoir de l'empathie » plus qu'avoir de la « compassion » !).

Martha Nussbaum (philosophe américaine) et Hélène Martin-Kajman (linguiste française, auteure de *Dans la gueule du loup*) font l'éloge de la littérature comme objet et enjeu de formation. Elles montrent que ce qui se joue dans la littérature, et plus globalement les œuvres d'art, c'est la possibilité de découvrir l'autre comme un autre soi-même. L'école peut agir sur ce qui nous unit en nous montrant que nous partageons tous les mêmes questions existentielles, les mêmes angoisses, les mêmes espérances, les mêmes inquiétudes... même si nous y donnons des réponses différentes. Compatir permet de se vivre comme partie prenante de l'humaine condition : la littérature et les œuvres d'art ont, en effet, cette fantastique capacité de **relier ce que nous avons de plus intime à ce qu'il y a de plus universel, sans nous violer dans notre intimité**. Paul Ricœur, dans son livre *Soi-même comme un autre*, développe l'idée qu'il faut être capable de se percevoir soi-même comme un autre et de percevoir l'autre comme soi-même. Dans un travail effectué sur le cyber harcèlement nous avons découvert que les jeunes qui harcelaient à travers les réseaux sociaux étaient beaucoup plus violents et engendraient des effets plus graves que le harcèlement en présentiel. Ce qui est compréhensible car quand l'autre n'est pas là – en particulier son visage qui exprime de l'inquiétude, de la peur, de la terreur ou de la souffrance - on peut aller beaucoup plus loin. On a aujourd'hui, malheureusement, un nombre significatif de suicides de jeunes filles liés à la mise sur Internet de scènes scabreuses dans lesquelles elles sont impliquées ou auxquelles elles ont été contraintes. Aussi, je pense, comme M. Nussbaum, que la fonction de l'art et de la littérature, mais aussi d'une approche anthropologique des sciences, peut nous faire découvrir que ce qui nous rapproche, ce qui nous fait partager l'humaine condition, dont la

dignité est inaliénable, est sans doute plus important que ce qui nous sépare.

4. **Comprendre**, au sens de « prendre avec ».

Il s'agit ici de ce qui se passe « dans la tête » d'un élève, quand ce dernier réussit à penser ensemble des faits ou des événements jusque-là séparés et qui, tout à coup, se retrouvent liés et font sens en commun. Ce qui se passe là et qui renvoie à ce qu'Augustin appelait l'*illuminatio* ou à ce que décrit la psychologie de la gestalt, peut être considéré comme l'accès à l'intelligence (étymologiquement ce qui relie) des êtres et des choses. C'est, bien sûr, ce qui est au cœur du « plaisir d'apprendre » et de cette émancipation par la connaissance qui, loin d'alourdir le sujet, l'allège.

5. **Ritualiser**

Il n'y a pas de possibilité de collectif politique sans rites. Le rite est anthropologiquement la condition du collectif : il est ce qui unit (nous l'effectuons tous) et ce qui libère car il laisse des espaces-temps pour que le sujet puisse penser sa résistance au collectif. Le rituel est donc essentiel dans tout apprentissage et dans toute formation à la citoyenneté. À condition, bien sûr, que ce ne soit pas un rituel vide ou adopté simplement parce qu'il relève de la « tradition », mais en raison de ce qu'il permet, de ce qu'il autorise, de sa fécondité inséparablement sociale et intellectuelle, intellectuelle et sociale.

6. **Débattre**

Le débat est ce qui structure la démocratie. Mais le débat démocratique s'apprend. Débattre, ce n'est pas se livrer à une conversation aimable ni, *a fortiori*, entrer dans des rapports de force où celui qui l'emporte est celui qui séduit le mieux ou qui impressionne le plus. Débattre, c'est se soumettre ensemble à l'exigence de précision, de justesse et de vérité. C'est pourquoi, le débat, en pédagogie, est tout le contraire de la représentation que l'on en a habituellement : ce doit être un exercice collectif porté par une rigueur assumée. Il doit être préparé, régulé, interrompu régulièrement pour faire des pauses méthodologiques et afin d'identifier ce qui a été stabilisé, ce qui relève des faits et ce qui reste du domaine des opinions.

7. **Coopérer**

La coopération n'a rien de spontané. Et les interactions entre pairs ne se développent pas toujours naturellement. Il arrive souvent qu'une « mise en groupe » ne produise qu'une division du

travail entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gèneurs. C'est que le « modèle économique libéral » prend le pas alors sur le « modèle formatif solidaire ». Pour coopérer, se décentrer, profiter de l'interlocution d'autrui, se former à son contact, il faut apprendre à travailler ensemble. Cet apprentissage nécessite des modes de fonctionnement spécifiques, avec une rotation des tâches et des rôles, des temps de travail individuel et de synthèse collective. Il nécessite aussi que les objectifs du « faire ensemble » soient clairement identifiés et qu'ils ne soient pas réduits à la satisfaction narcissique du formateur et des formés.

8. **Modéliser** : construire des modèles de compréhension et d'intelligibilité du monde.

Sans modèle, un sujet est aveugle, il va à tâtons et est incapable de se donner un projet. Nous avons besoin de modèles pour penser et agir. Bien sûr, ces modèles ne doivent pas seulement être adoptés passivement. Ils doivent être intégrés et modifiés en fonction de l'expérience du sujet. C'est à partir de « modèles d'intelligibilité du monde » qu'un sujet peut s'engager et ses engagements vont, en permanence, enrichir son modèle.

Ces verbes, choisis parmi d'autres, constituent une configuration possible pour l'action pédagogique. Mais il ne faut pas les considérer séparément. On peut aussi les relier ces pôles entre eux et ces liaisons sont toutes porteuses de sens. (Se référer au document joint « Les huit exigences »)

A – En articulant « surseoir » et « ritualiser », on peut construire la notion de **dispositif pédagogique**. Un dispositif pédagogique est un rituel qui permet de surseoir pour réfléchir, de différer un jugement ou une action pour se nourrir par l'échange et la culture. C'est aussi un moyen de convoquer l'attention collective.

B – En articulant « symboliser » et « mobiliser », on trouve la **construction de l'abstraction**.

C – En articulant « symboliser » et « compatir », on parvient à « **consentir** », sentir quelque chose avec l'autre, se retrouver dans la même expression symbolique de ce qui nous habite.

D – En articulant « symboliser » et « comprendre », on peut **entrer dans la généalogie des savoirs humains**.

E – En articulant « symboliser » et « ritualiser » on accède à **l'efficacité symbolique des rituels**.

F – En articulant « débattre » et « symboliser », on accède **aux règles du débat argumentaire**.

G – En articulant « coopérer » et « symboliser », on accède **aux principes de la coopération**.

H – En articulant « compatir » et « comprendre », on accède à **la capacité de percevoir les enjeux et relations entre les humains**.

I – En articulant « compatir » et « ritualiser », on accède à la capacité d'**entrer dans l'altérité sans se dissoudre dans la compassion, d'entrer dans le référentiel de l'autre sans s'y perdre**.

J – En articulant « compatir » et « débattre », on accède à la capacité de **séparer sympathie et opinion**.

K – En articulant « compatir » et « coopérer », on accède à la possibilité d'**entendre les difficultés de l'autre à travailler avec soi, de construire un échange respectueux**.

L – En articulant « compatir » et « modéliser », on accède à la capacité de **penser les situations humaines dans leur complexité**.

M – En articulant « comprendre » et « ritualiser », on accède **aux principes du travail intellectuel**.

N – En articulant « débattre » et « comprendre », on accède **au principe qui régit le débat : l'exigence de précision, de justesse et de vérité**.

Nous pourrions continuer ainsi et décliner toutes les articulations possibles. Mais l'important n'est pas le résultat que je pourrais vous présenter, l'important est qu'ensemble nous fassions cet

exercice pour relire et relier nos pratiques. Je vous invite à le faire comme « exercice de formation » : indiquez les verbes que vous considérez comme essentiels dans votre pratique et reliez-les entre eux pour explorer sous toutes ses facettes votre « configuration pédagogique ».

En guise de conclusion

On peut être très agacé par le succès rhétorique de l'expression « vivre ensemble ». Car, on peut vivre ensemble lobotomisés sous la coupe d'un groupe charismatique, dans l'indifférence absolue, chacun devant son écran, etc. C'est moins le « vivre ensemble » qui importe que le « FAIRE ENSEMBLE », l'« apprendre ensemble »... qui doit être aussi un « construire ensemble du politique ». C'est en apprenant ensemble à l'école, en apprenant ce qui nous réunit et ce qui nous libère, en construisant un rapport émancipateur aux savoirs, en les vivant comme un moyen de « construire du commun » et de se libérer de tout ce qui nous opprime que nous ferons une véritable éducation citoyenne au politique.

Second débat avec la salle

Transcription de Jean BERNARDIN
Relu et amendé par Philippe MEIRIEU