

# Gros plan sur un colloque

Les articles de cette partie (pp. 14 à 34) émanent de personnes ayant participé au colloque «Quelles utopies pour aujourd'hui?» organisé en septembre 2016 à Villeurbanne (France) par des groupes d'Éducation Nouvelle suisse et français<sup>1</sup>.

Le premier article a été écrit par des représentants des organisateurs de ce colloque. Suivent les textes d'Odette et Michel Neumayer et d'Odette Bassis qui présentent l'utopie comme fondatrice des ateliers d'écriture et démarches mis en œuvre par ces acteurs de l'Éducation Nouvelle. Ils précèdent ceux de Jean Houssaye, Philippe Meirieu et Edwy Plenel, trois des conférenciers ayant marqué fortement ce colloque, en soulignant l'inséparabilité de la pédagogie, de l'utopie et du politique.

Soulignons, dans cette partie aussi, la présence du manifeste issu de ce colloque. Rédigé lors d'un atelier d'écriture ouvert à tous les participants, il propose cette utopie pour aujourd'hui: **l'avènement d'une école qui ne fasse qu'éduquer, instruire.** Ainsi, une école libérée de sa mission d'évaluer sélectivement, libérée de toute obligation de participer au tri, au classement des élèves, à l'exclusion de certains. Traduit aujourd'hui en plusieurs langues et signé actuellement en ligne, ce manifeste montre combien la question d'une école exclusivement formative est devenue pour des enseignants de multiples pays une question si cruciale, si urgente, qu'ils en font une utopie à partager. Parce qu'ils savent qu'imaginer cette école, c'est déjà la bâtir. Cette utopie bouscule si fortement les contrats scolaires les plus coutumiers qu'en certains pays, traduire ce manifeste est considéré comme un acte dangereux. Le signer un acte de courage.

<sup>1</sup> Les vidéos et documents de ce colloque sont en ligne: [www.gfenlyonnais.fr/?cat=9](http://www.gfenlyonnais.fr/?cat=9)

/ Quelles utopies pour aujourd'hui?

## L'utopie, c'est

Penser l'utopie, c'est s'engager dans un v la géographie est à inventer. Il y a tant à le cap sur quelques dimensions qui nous chemin à tracer sans répit ni retenue; pa rien faire, paradoxe puissant s'il en est; p

.....  
Maria-Alice Médioni, Gérard Médioni, Michel Neumayer, membres du groupe d'organisation et d'animation du coll

«Elle est à l'horizon (...).

Je m'approche de deux pas, elle s'éloigne de deux pas. J'avance de dix pas et l'horizon s'enfuit dix pas plus loin.

J'aurai beau avancer, jamais je ne l'atteindrai. À quoi sert l'utopie?

Elle sert à cela: à cheminer.»<sup>1</sup>

Eduardo Galeano

*Paroles vagabondes*, Lux, 2010

### L'utopie, instrument de l'action

Proposer l'utopie comme instrument de l'action, c'est inviter avant tout à une manière d'être, de se comporter, de regarder le monde, de se projeter dans l'avenir, de rêver. Elle nourrit ainsi les actes, favorise la tension vers un idéal pour lequel on s'engage. Elle est alors davantage chemin que résultat tangible que l'on atteindrait «un jour»... Décevant? Sans doute si l'utopie n'était que l'espoir d'un horizon qui, tout d'un coup, serait atteignable presque uniquement parce qu'on le rêve, et que de ce fait, il mériterait d'être réalisé.

Plus féconde et radicale est la conviction que l'utopie est ce chemin que l'on trace jour après jour, où l'on sème des petits cailloux, jalons qui marquent les avancées et qui permettent de maintenir le cap. Petits cailloux qui ne balisent pas, qui ne ferment pas, qui ne tracent pas une ligne sûre et indiscutable, mais plutôt qui indiquent prioritairement le réalisé, pour mieux l'évaluer, mieux discerner dans l'incertain qui s'ouvre devant soi, autoriser les bifurcations si nécessaire. Petits cailloux qui ne délivrent pas non plus le dessin d'un chemin qui

# le chemin

oyage vers une île dont les contours peuvent être familiers mais dont explorer et à construire... Dans cet article, nous nous proposons de mettre s tiennent à cœur: proposer l'utopie comme instrument de l'action, comme s d'action sans postulat, cette chose si peu assurée sans laquelle on ne peut as d'action sans imaginaire, sans droit de penser l'impossible.

Etiennette Vellas

oque *Quelles utopies pour aujourd'hui?*

ne serait que retour au cocon, au chez soi rassurant, au connu, finalement, mais qui proposent un véritable dessein, qui ouvrent des perspectives à construire, à étayer, à pousser plus avant, collectivement.

Dans cette construction d'un chemin, toutes les forces sont à convoquer. Il n'est plus temps de se maintenir sur des hauteurs qui préserveraient, pensent d'aucuns, de la boue d'un réel trop concret, trop grossier. Il n'est plus temps de craindre d'être de cette bataille pour plus de justice et d'humanité. Il s'agit, comme le dit le poète, de prendre part à l'action, car «En ces moments dramatiques que vit le monde, l'artiste doit pleurer et rire avec son peuple. Il faut laisser là le bouquet de lys et se plonger dans la boue jusqu'à la ceinture pour aider ceux qui cherchent le lys»<sup>2</sup>. Le chercheur scientifique et le pédagogue pourraient, devraient davantage ouvrir ce chemin ensemble, l'un comme l'autre artisans de ce dessein, de cette utopie qu'il faut, conjointement, délivrer de sa gangue de peur, attentisme, conformisme, certitudes multiples et enfermantes. Il nous faut avant tout de l'énergie commune, du souffle partagé pour avancer sur le chemin de l'utopie.

## Quand l'utopie se fait postulat

Reconnaître l'utopie comme chemin à tracer, c'est s'en saisir comme postulat<sup>3</sup>. *Tous capables!*, disons-nous aujourd'hui dans nos mouvements d'Éducation Nouvelle. Ce postulat – une utopie – qu'est l'éducabilité de tout être humain s'est fait, au cours du temps, pari fondamental. Éthiquement juste. Pédagogiquement indispensable. Politiquement cohérent pour tout projet d'une société juste. Mieux: fraternelle<sup>4</sup>.

Ce postulat, devenu le moteur des actions de l'Éducation Nouvelle, dit le refus de tout fatalisme, encourage à résister à tout tri des humains, fait de l'espoir une force, donne le courage tant des commencements que des recommencements. Ce *Tous capables!* provoque la recherche d'autres ou nouveaux moyens d'éduquer quand des problèmes sont à poser et à résoudre, et des

défis à relever. C'est lui qui permet d'accepter que la question pédagogique *Comment faire au mieux?* perdure en toute circonstance. Ce postulat régénère ainsi les pédagogies quand les éducateurs analysent, théorisent les liens qu'ils tissent entre leurs valeurs, leurs savoirs et leurs pratiques.

## L'utopie est au cœur de l'histoire de l'Éducation Nouvelle

Toute l'histoire de l'Éducation Nouvelle est marquée, dès ses amonts, par l'utopie de l'éducabilité de tous... Il y eut Socrate: «Les gens qu'on interroge, pourvu qu'on les interroge bien, trouvent d'eux-mêmes les bonnes réponses.» Il y eut Rousseau: «Faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent!» Il y a deux-cents ans, les intellectuels se battaient pour savoir si l'on pouvait éduquer les enfants appelés à l'époque des débiles. Mais il y eut Itard et l'invention de son matériel qui fit progresser Victor l'enfant sauvage.

Nous avons tous été marqués aussi par *La lettre à une maîtresse d'école* écrite par les enfants de Barbiana, ces enfants exclus de l'école, récupérés par un curé parce qu'ils étaient jugés irrécupérables. Nous avons été touchés par leurs mots, parce qu'ils contenaient cet essentiel: «Tous les enfants sont doués pour toutes les matières. Et, même si ce n'est pas vrai, vous devez faire comme si.»

Ce *faire comme si...* disait très exactement l'essence du postulat d'éducabilité. La manière de travailler avec les utopies éducatives. *Faire comme si*, non pas pour provoquer des mots gentils cherchant à renforcer l'image de soi de ces enfants, mais *faire comme si* pour provoquer des actes forts d'éducateurs: des créations de situations d'apprentissage de haut niveau, des défis réels à relever par des enfants vus comme intelligents, tous capables d'éprouver leurs capacités! Ce *faire comme si* a provoqué une recherche scientifique et pédagogique intensive au siècle dernier. Elle se poursuit dans les mouvements d'Éducation Nouvelle.

### Une prudence de mise

On sait aujourd'hui ce que l'état de la recherche en éducation doit à ce postulat d'éducabilité qui ne laisse jamais en repos le monde de l'éducation. Il empêche les éducateurs de baisser les bras face aux êtres qu'on dit incapables d'apprendre ou qui refusent de le faire. On sait aussi que la transformation de toute utopie en postulat fait se confronter aux obstacles rencontrés avec obstination. D'où cette nécessité éthique à honorer: reconnaître les limites de notre propre pouvoir éducatif. Savoir s'imposer la lucidité, quand le lâcher-prise devient nécessaire, pour ne pas sombrer dans le pire: l'aboutissement d'un pouvoir écrasant la liberté de l'apprenant à force de vouloir le faire grandir à tout prix. Suivre le chemin orienté par notre *Tous capables!* réclame ainsi autant de folies créatives que de sagesse face à nos tentations de dressage.

### La fonction imaginante de l'utopie

Renforcer notre capacité à nous figurer une réalité *autre*, des constructions *alternatives*, c'est opter pour la complexité. Complexité d'une pensée du changement qui reconnaît qu'inventer, concevoir, rêver, c'est aussi agir! Que ces pôles se nourrissent et simultanément (et heureusement) se contrecarrent. Complexité d'un état où la réalité est riche de sa capacité même à remettre en question la pensée (toujours fragile); où la pensée, en retour, est belle chaque fois qu'elle nous empêche de nous enfermer dans un *ici et maintenant* trop souvent perçu comme unidimensionnel.

Il s'agit aussi, à travers l'utopie, de nourrir la pensée divergente que chacun porte en soi. Loin de nous démobiliser, cette capacité à développer *l'utopie comme pensée*, n'est-elle pas ce qui, en nous, enflamme le désir d'action? Ce qui démultiplie notre énergie transformatrice? Foin du reproche que toute utopie serait par nature irréaliste! Dès que nous faisons fond sur la *fonction imaginante* de la pensée, nous considérons autrement la nature même de l'action transformatrice.

### L'humain, lieu de discordances

Penser et agir ainsi en porteurs d'utopies, assumer nos alternatives, les dire, les écrire, les diffuser, c'est mettre en avant l'humain en nous.

Ce qui est au cœur de cette conception de l'humain et que nous voulons partager, ce n'est pas l'idée de plein et de continuité, mais ce sont les notions de porosité, d'écart et de discordance. À chaque instant, nous les assumons non comme un défaut mais comme une richesse: écart entre le rêve maintenu et la réalité telle qu'elle est; écart entre la radicalité d'une pensée *hors-sol* et le calcul stratégique qui impose compromis et négociations (sans eux, pas de transformation); écart entre la fulgurance de la pensée qui émerge et le temps long des mises en œuvre.

Écarts à lire au positif! Aussi *penser utopie*, c'est revendiquer de nous tenir à la charnière de plusieurs registres que nous devons apprendre collectivement à conjointre: ceux de la pensée ET de l'action; ceux de la visée ET du programmatique; ceux de la «cartogra-



«Mes erreurs étaient le produit de mon temps, je les assume. Mais il y a des fois où j'ai envie de crier: si seulement nous avions la force de l'époque où nous cultivions autant l'Utopie!..»

José Mujica

Discours à l'ONU, 24 septembre 2013

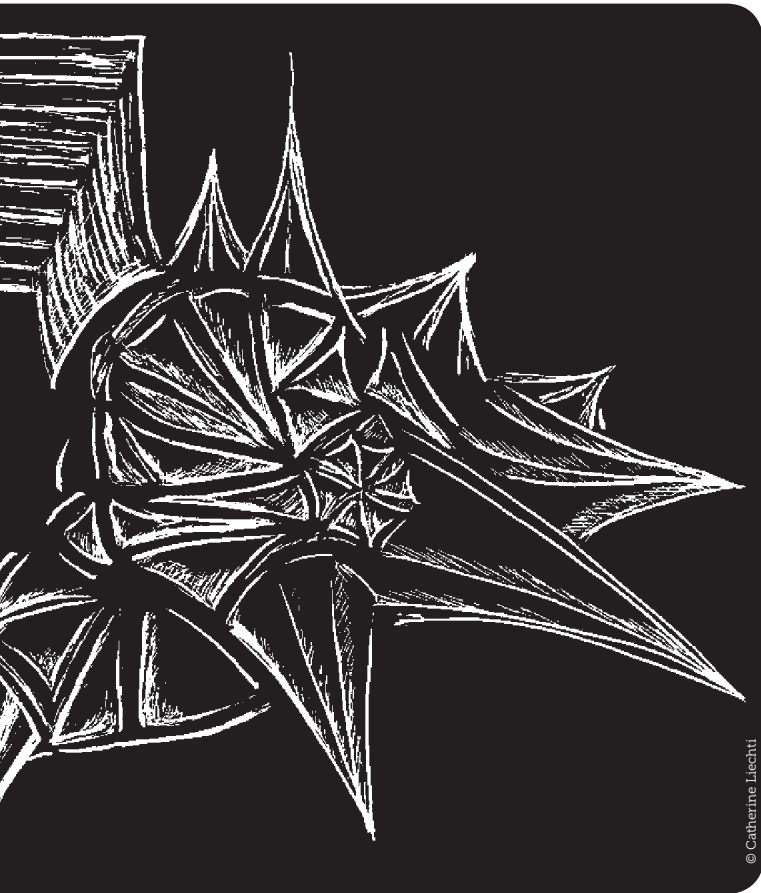
phie des possibles, des besoins, des urgences» ET du parcours; ceux du faire joints à son évaluation; ceux de l'action concrète doublée de son récit.

### Le partage au cœur de l'utopie

Ensemble, on pense mieux! C'est bien à un partage d'utopies auquel nous convions. On le voit dans le texte de notre Manifeste<sup>5</sup>. Cela le rend certainement plus risqué. Ce partage est dans la droite ligne de nos actuelles «théories pratiques» d'Éducation Nouvelle, une manière d'auto-socio-construire notre désir d'agir et notre capacité à transformer.

L'apport de l'Éducation Nouvelle a été, après la Première

Tribute to O. Eliasson



© Catherine Liechti

Guerre mondiale et au cours du XXe siècle, de tenter de transformer l'éducation par des recherches scientifiques (mises en évidence des théories constructivistes) et pédagogiques (recherche intensive des éducateurs après la découverte que «tout se construit!») se nourrissant les unes les autres. Ce travail en commun, riche et passionnant, se fissurant en certains lieux après la naissance des Sciences de l'éducation, l'éventail des recherches et propositions éducatives s'est alors... élargi. L'Éducation Nouvelle actuelle, ce sont des enseignants, des équipes, des écoles, des formateurs, des acteurs culturels, des groupes de recherche et d'écriture; ce sont des stages, des rencontres, des colloques, des formations. Mis ensemble, configurés en réseaux, ils agissent et continuent, sur le chemin de l'utopie, à mettre en alerte.

Plus dérangeant pour les pouvoirs établis encore, ils illustrent, exemples à l'appui, qu'une école, qu'une formation qui visent à l'émancipation, qui développent les valeurs de coopération et d'égalité, non en discours mais en actes, sont possibles... Cela même au sein et malgré les sociétés inégalitaires dans lesquelles nous vivons. C'est paradoxal et réjouissant.

De la même façon, d'autres alternatives se développent autour de nous (transports gratuits dans certaines villes, transitions énergétiques, circuits courts de distribution, etc.). Ces multiples utopies provisoires, de terrains – utopies du quotidien – signalent, souvent textes à l'appui, que le changement est possible, même quand

par force il reste encore à l'état d'expérimentation locale. «L'horizon est à portée de main», disent certains!<sup>6</sup> Contrairement à l'illusion d'un «grand soir» qui dans le passé semblait être un passage inéluctable, cela prouve que des changements larges, en profondeur et immédiats sont déjà possibles!<sup>7</sup>

### Conclusion

La réalité sociale et politique de nos «démocraties» rend urgente une refonte de nos systèmes et pratiques pédagogiques. Comment former des citoyens à penser par eux-mêmes dans une société en souffrance? Il est urgent de faire de nos utopies des outils renversant les conséquences humaines des inégalités sociales quand elles sont naturalisées, contrant les conséquences de la publicité quand elle vise à transformer les enfants en consommateurs, bousculant les moyens de communication qui leur proposent des visions pauvres et aliénées du monde au service de l'argent.

Nous serons vraiment citoyens si nous apprenons à sortir de la peur d'oser (nous) transformer, à sortir des évidences et des conceptions construites par nos maîtres à penser, ceux qui affirment comme évidences les inégalités et le fatalisme. Nous échapperons à l'accablant futur qu'on voudrait nous destiner et serons en état de penser un monde nouveau et fraternel, chaque fois que - nous nourrissant de nos propres utopies et ruptures - nous saurons partager, imaginer, nourrir à notre tour de nouvelles utopies, d'autres ruptures... de celles qui engagent les sociétés humaines dans une voie émancipatrice. Le monde sera ce que nous en ferons!

<sup>1</sup> «La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.» Eduardo Galeano, *Las palabras andantes*, Buenos Aires. [www.youtube.com/watch?v=GaRplBj5xho](http://www.youtube.com/watch?v=GaRplBj5xho)

<sup>2</sup> «En este momento dramático del mundo, el artista debe llorar y reír con su pueblo. Hay que dejar el ramo de azucenas y meterse en el fango hasta la cintura para ayudar a los que buscan las azucenas.» Federico García Lorca, 1936. [www.laopinioncoruna.es/cultura/2010/01/03/ultima-entrevista-garcia-lorca/347503.html](http://www.laopinioncoruna.es/cultura/2010/01/03/ultima-entrevista-garcia-lorca/347503.html)

<sup>3</sup> Définition que nous donnons sur la base de plusieurs définitions du CNRTL: proposition qui n'est pas évidente par elle-même, pas prouvée scientifiquement, mais qu'on est conduit à éprouver parce qu'on ne voit pas d'autre principe auquel on puisse rattacher soit une vérité qu'on ne saurait mettre en doute, soit une opération ou un acte dont la légitimité n'est pas contestée.

<sup>4</sup> Voir l'article de Jean Houssaye dans ce numéro, p. 22

<sup>5</sup> Voir notre manifeste post-colloque de Villeurbanne: «Éducation-Égalité-Émancipation. Nos utopies pour aujourd'hui», p. 32

<sup>6</sup> Magali Giovannangeli, Jean-Louis Sagot-Duvaurox, *Voyageurs sans tickets, liberté, égalité, gratuité, – une expérience sociale à Aubagne*, Éditions Au Diable Vauvert, 2012.

<sup>7</sup> Voir les trois films utilisés lors du colloque de Villeurbanne cité: *Demain*, de Cyril Dion et Mélanie Laurent, 2016. Bande annonce en ligne sur: [www.allocine.fr/video/player\\_gen\\_cmedia=19558792&cfilm=229903.html](http://www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=19558792&cfilm=229903.html) *Comme des lions*, de Françoise Davis, 2016. Bande annonce en ligne sur: [www.allocine.fr/video/player\\_gen\\_cmedia=19560860&cfilm=243248.html](http://www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=19560860&cfilm=243248.html) *Merci Patron*, de François Ruffin, 2016. Bande annonce en ligne sur: [www.allocine.fr/video/player\\_gen\\_cmedia=19560135&cfilm=243117.html](http://www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=19560135&cfilm=243117.html)

# Un parfum d'utopie

## Faire de l'écriture un bien partagé

Le concept qui nous semble le plus pertinent pour faire face à l'expérience et l'informer, pour être son autre, c'est celui d'utopie.

© Gianni Chirighelli

Odette et Michel Neumayer<sup>1</sup>

Il est certainement paradoxal, dans ce moment de l'histoire contemporaine voué à l'inventaire critique des utopies du passé, de se réclamer de la pensée utopique, et ce dès l'introduction de notre ouvrage. Ce ne sera pas chose facile d'affirmer son actualité. La voie est étroite pour présenter une approche qui se veut alternative sans s'ériger en système, qui se veut aiguillon sans chercher à donner des leçons, qui se veut à l'écoute des mutations sans se soumettre aux modes, qui serait en même temps assez claire pour être reprise par d'autres, sans s'institutionnaliser ni faire système.

### L'Éducation Nouvelle, une utopie féconde, une filiation précieuse

Ce qui nous oriente vers l'utopie et qui a suscité notre engagement fidèle, c'est ce mouvement d'idées appelé Éducation Nouvelle<sup>2</sup>. Fondé sur la croyance dans l'homme et dans ses capacités à s'inventer solidairement, il a réuni, dès sa fondation en 1921 au sein de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (L.I.E.N.), des savants et pédagogues humanistes tels que Ferrière, Wallon, Decroly, Montessori. Né de la volonté de lutter contre les débordements inhumains de la Première Guerre mondiale, ce «plus jamais cela» a consisté à dire que seule une approche résolument pacifiste, construite et comprise par chaque être humain, et ce dès le plus jeune âge, donc dès l'école, permettra de garantir le développement de sociétés plus justes et plus dignes.

On sait ce qu'il en a été ensuite, au cours du siècle, et on comprend combien un tel projet pacifiste, plus que jamais d'actualité en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, doit se diffuser largement et trouver à s'incarner dans de multiples formes d'action. La question est donc de savoir si les ateliers d'écriture se prêtent à l'invention de manières inédites de donner corps à ce projet et comment. Faire appel à l'imaginaire, inviter à parler, travailler la langue, solliciter la poésie, produire les récits les plus divers à partir de l'expérience, sont des manières efficaces de mieux se connaître entre êtres humains et ainsi de surseoir aux pulsions de violence et de rejet de l'autre qui ruinent toute idée de justice et de progrès. Produire ensemble, ici et maintenant, oui, si ce qui doit en naître est un autre monde, vivable et respectueux du vivant à force d'être parlé, écrit et lu. Si c'est là le projet des ateliers d'écriture, alors ils sont partie intégrante d'une véritable «culture de paix»<sup>3</sup> dont nous ressentons tous l'urgence.

Chaque fois que nous mettons modestement en place cette sorte de microsociété qu'est l'atelier, chaque fois qu'au cœur d'une société si souvent injuste et inégalitaire, nous prenons appui sur la coopération dans les pratiques de création, et ce par des actes très simples, nous sommes dans la filiation de cette pensée de la paix. Nous le sommes lorsque nous imaginons que ce qui se passe ici et maintenant dans l'atelier pourrait jouer aussi dans d'autres lieux de la Cité, pourrait es-saimer et configurer autrement le vivre ensemble. Les ateliers d'écriture ne sont donc ni des paradis perdus ni des phalanstères, encore moins la résurgence de ces cités mythiques du bonheur programmé. Prendre appui sur sa dimension «d'imagination constituante»<sup>4</sup> et d'invention libre propre à tout atelier, faire l'hypothèse qu'à travers ce qui adviendra, de nouveaux jalons seront posés, de nouvelles exigences seront formulées, voilà notre manière à nous de pratiquer l'utopie.

Les ateliers que nous aimons tiennent du rêve – celui d'une société fondée sur d'autres valeurs que l'individualisme, la compétition et l'exclusion –, mais foin des velléités, nous avons les pieds sur terre. Mis en œuvre de multiples façons et sur bien des terrains, les ateliers s'insinuent dans les marges de ces grandes institutions de la société que sont l'école, le monde de la culture,

«(...) l'utopie, presbytie des vieux peuples.»

*La tentation d'exister*  
Emil Cioran (1911-1995)

de la formation, du travail. Parfois même ils finissent, à force d'obstination, par s'y installer. Face aux lieux établis de la société réelle, ils ne sont rien d'autre que des «contre-lieux provisoires» ou plutôt des «contre-temps», des *moments*.

La souffrance et le repli sur soi produits chez tant de nos contemporains par la vie, par les idéologies dominantes, par des années d'école, de formation, de travail font que cette utopie sera toujours lucide sur ses effets. Comment, en quelques heures, fussent-elles productives et joyeuses, aller contre un puissant nihilisme, le déni répété de capacités créatrices pourtant également réparties entre les hommes? Comment lutter contre ce qui ronge autant la sphère privée que professionnelle: l'affirmation fallacieuse, portée par tant de concitoyens, qu'on n'aurait plus besoin ni d'écrit, ni d'écriture, une fois quittés les bancs de l'école, du lycée ou de la fac; ou encore – variante moderniste – que l'écriture c'est bon pour quelques-uns seulement, pas pour tous... N'y aurait-il donc aucun avenir, aucune place, aucun temps dans la vie d'adulte, mais aussi d'enfant et d'adolescent, pour le travail de la langue? Récusé le droit à l'écriture et à la lecture, c'est-à-dire le droit à l'élaboration patiente d'une pensée complexe et autonome? Voilà le paradoxe. Voilà la difficulté.

Pour cela, qu'il s'agisse d'entrer dans la culture écrite ou de renouer avec elle, la visée doit être ambitieuse, l'action par principe discrète, l'utopie «minuscule». C'est à ce prix que les ateliers, qu'ils soient animés dans une salle de classe, une entreprise ou un hôpital, une bibliothèque ou une prison, qu'ils se donnent à voir sur la place publique ou s'abritent derrière les murs de bâtiments divers, seront cette féconde économie de moyens, cette «fantaisie» à petit budget, ces quelques poussières d'heures volées au quotidien dont, pour mieux vivre ensemble, nous avons besoin. (p. 20-22) (...)

### Affirmer la nécessité, le droit à l'utopie

«L'utopie n'est pas fuite dans l'irréel; elle est l'exploration des possibilités objectives du réel et combat pour leur concrétisation», écrit le philosophe Ernst Bloch.<sup>5</sup> Contre-lieux et contretemps provisoires, au plus près du réel, les ateliers d'écriture se nourrissent des tensions de la société. Dans un monde où les désirs – qu'ils portent sur l'éducation, la formation, le travail, la vie privée ou la vie sociale – portent souvent l'illusion qu'il serait possible et souhaitable de jouir de tout, tout de suite, sans effort et sans labeur, l'atelier d'écriture est du côté de la longue durée et du *Principe espérance*<sup>6</sup>. Tout ne se joue pas forcément dans l'instant. À tout moment, que ce soit pendant l'atelier ou par la suite, tout sujet peut décider d'entreprendre des choses nouvelles. Il peut sortir de cette «normalité» dont parle Schérer citant Pasolini<sup>7</sup>, participer avec d'autres à l'émergence de projets et s'investir dans de nouvelles dispositions. Il peut décider de se réveiller, comme le suggère le cinéaste italien<sup>8</sup>: «L'homme tend à s'endormir dans sa propre normalité. Il perd l'habitude de se juger, il ne sait plus qui il est. C'est alors que se crée artificiellement

l'état d'émergence. Ce sont les poètes qui pourvoient à cette tâche. Les poètes, ces indignés, ces champions de la rage intellectuelle, de la furie philosophique.»

Ce qui est affirmé ici pour les poètes vaudrait-il pour l'atelier d'écriture? Et si ce qui émerge de l'atelier était ce désir nouveau d'apprendre, de faire, de découvrir? (p.88-89)

<sup>1</sup> Quelques extraits du livre d'Odette et Michel Neumayer. (2004, 1re éd. 2003). *Animer un atelier d'écriture*. ESF.

<sup>2</sup> Pour une plus ample information sur les principes philosophiques et pédagogiques de l'Éducation Nouvelle on consultera: GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), *Éducation Nouvelle – Enseigner et (se) former*, Lyon 2001, Éditions Chronique Sociale (préface de Philippe Meirieu).

<sup>3</sup> «Une culture de la paix consiste en des valeurs, des attitudes et des comportements qui reflètent et favorisent la convivialité et le partage fondés sur les principes de liberté, de justice et de démocratie, tous les droits de l'homme, la tolérance, et la solidarité, qui rejettent la violence et inclinent à prévenir les conflits en s'attaquant à leurs causes profondes et à résoudre les problèmes par la voie du dialogue et de la négociation et qui garantissent à tous la pleine jouissance de tous les droits et les moyens de participer pleinement au processus de développement de leur société.» UNESCO – Résolution du 15 Janvier 1998.

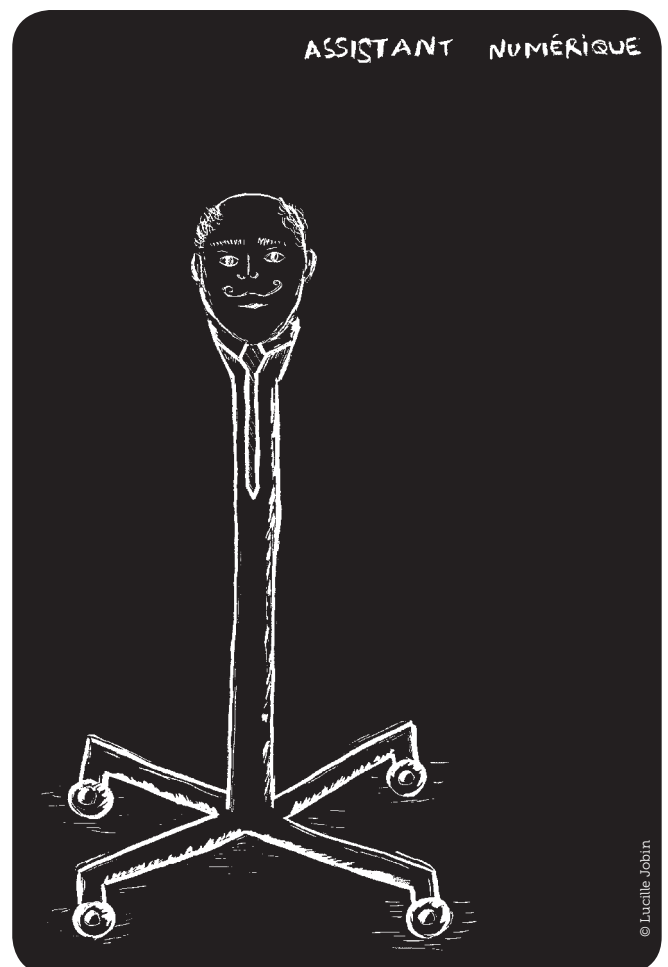
<sup>4</sup> Article «Utopie», *Encyclopédie Universalis* (Version 6). 1999.

<sup>5</sup> Bloch, Ernst. *L'esprit de l'utopie*, cité par Raoul Vaneigem dans l'article «Bloch», *Encyclopédie Universalis* (version 7).

<sup>6</sup> Bloch, Ernst. (1994). *Le principe espérance, 1954-1959*. Gallimard.

<sup>7</sup> Schérer, René (2000). «Lieux d'utopie». *L'art au XXe siècle et l'utopie*. Éditions L'Harmattan, Collection ART8.

<sup>8</sup> Pasolini Pier Paolo. (1962). *Vie nuove*. Citation donnée par René Schérer (op.cit. p.74).



# Dans l'acte d'apprendre

## Mettre en synergie théorie et pratique.

### Un enjeu d'avenir

Odette Bassis, présidente d'honneur du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)

**D**es utopies, oui, mais à travailler dès le présent actuel, le présent réel, où déjà peuvent se dessiner des enjeux au cœur même de pistes réalisables à mettre en œuvre. Pourtant l'état des lieux de ce présent est lourd d'entraves et d'inquiétudes et cela, jusqu'à l'échelle mondiale, avec des retombées imprévisibles, immédiates pour les unes ou dans un plus long terme pour les autres. Depuis le réchauffement climatique, avec toutes ses conséquences, la montée d'un extrémisme religieux aux effets dévastateurs, les masses d'immigrés fuyant leur pays et partout des sans-emploi aux abois... Que faire et surtout comment faire, dès l'École, non pas seulement pour mettre en garde contre des dangers immédiats, mais surtout pour que se construise, en vue d'un long terme, pour les apprenants, à la fois en eux-mêmes et pour cela par eux et avec eux, de solides amarres pour affronter un avenir si questionnant alors qu'ils en deviendront des acteurs.

#### Au creux des vécus, les valeurs d'avenir

La tâche d'enseigner, de la petite enfance à la formation, devient plus que jamais décisive. Non pas seulement pour l'accès aux diplômes ouvrant sur des pistes professionnelles, mais, bien plus encore, pour les effets incontournables des pratiques d'enseignement contribuant ou non, pour l'apprenant, à la construction de sa propre pensée dans son rapport aux autres et au monde. Ce qui est transversal à tout contenu d'enseignement tout autant qu'à toute pratique d'enseignement, que cela soit conscientisé ou non. En quoi il n'est aucun mode d'enseignement qui puisse revendiquer d'être neutre. Et c'est en cela que tout acte pédagogique a une dimension éthique incontournable dans le vécu lui-même des processus en jeu. Des processus qui engagent la dimension personnelle du sujet apprenant dans son vécu propre tout autant que dans son rapport aux autres au creux même de ce vécu. De quoi construire des prémisses d'une citoyenneté en émergence. De quoi interroger – dans le présent - l'enjeu et déjà des mises en pratique d'une transformation de la formation à hauteur de telles valeurs d'avenir.

**En somme, une aventure réelle de mise en recherche constructrice où enseignants et apprenants sont impliqués, les uns et les autres sur des pistes et critères différents, mais orientés vers un même but.**

#### Enseignants et apprenants: tous explorateurs de terres nouvelles

Depuis longtemps sont différenciées la question des contenus d'enseignement – laissée à la *didactique* – et la façon d'enseigner ces contenus – laissée à la *pédagogie*. Deux pôles dont l'un est centré prioritairement sur le «quoi» et le «pourquoi» et l'autre sur le «comment» et le «faire». Deux pôles à explorer l'un et l'autre, l'un par l'autre, dans l'élaboration d'une mise en situation spécifique dont l'enjeu est bien la mise en vie effective de processus constructifs dans l'acte d'apprendre. Il y a là, pour l'enseignant, et en vue d'une telle implication active de l'apprenant, une recherche propre. Il s'agit de se saisir d'un **enjeu réflexif** décisif, dans un champ conceptuel pertinent, en vue de trouver **une situation propre à développer**, par l'apprenant, une activité signifiante. C'est-à-dire une «activité» en exploration productrice d'«actions» décidées et menées par l'apprenant<sup>1</sup>, et avec les autres. Où ce qui est vécu prend «sens» personnel, pour chacun, en vue de «significations» conceptuelles à dégager. En somme, une aventure réelle de mise en recherche constructrice où enseignants et apprenants sont impliqués, les uns et les autres sur des pistes et cri-

## / Quelles utopies pour aujourd'hui?

tères différents, mais orientés vers un même but. Entrer dans l'élaboration par soi-même et avec les autres de son propre savoir. En dégager les forces et les implications. Et, ce faisant, se découvrir explorateur de terres nouvelles à arpenter. Voilà qui dépasse la seule satisfaction apparente d'avoir «bien compris» quand il s'agit, par l'apprenant lui-même, d'avoir conscientisé le savoir, devenu le sien. C'est là où l'on rejoint Vygotski quand il souligne «L'apprentissage peut non seulement marcher du même pas que le développement, mais il peut le devancer, le faire progresser et suscitant en lui de nouvelles formations».

En somme, l'enjeu aujourd'hui est d'interroger et faire tomber un cloisonnement qui demeure, entre théorie et pratique, malgré des avancées historiquement incontestables.

Il s'agit d'aller vers un *rapport dialogique entre contenus et méthodes*, entre didactique et pédagogie. Non pas séparer mais dialectiser.

C'est dans une telle problématique, et dans des conditions liées à la fois à une exigence théorique et à un engagement à dimension sociale que furent élaborées la notion et la pratique de «*démarche d'auto-socio-construction du savoir*». Celle-ci mettant en œuvre des étapes de conceptualisation dans un triple rapport entre une situation initiale porteuse d'un enjeu de savoir, la singularité de chacun des apprenants pour s'en saisir soi-même et le débat engagé avec les autres. Triple polarisation de mise en synergie entre la situation, chacun et les autres dans et par laquelle, au sein même de la problématique en jeu, émergent des modes nouveaux de penser et de faire. Où le savoir en jeu devient tremplin. Une dynamique vivante, à dimension systémique, y est engagée.

### Un chantier historique à garder grand ouvert

Ce faisant, l'enjeu, pour et par chacun, est l'élaboration de capacités de conceptualisation, dans le champ d'une recherche commune, avec les autres. Et donc, chemin faisant, *l'activation de potentialités devenant capacités effectives*. De quoi donner signification au *Tous capables* – mis en avant comme tel par le GFEN, comme réellement possible dans des conditions d'activité effective. Il y a là une mise en chantier depuis des années mise en route, porteuse d'avancées incontestables dans des savoirs différents.

Mais, plus avant, historiquement, furent apportées, par l'Éducation Nouvelle des analyses, des pratiques et des théories fécondes, particulièrement dans la réduction des inégalités. Plus précisément, c'est au lendemain de la Première Guerre mondiale, dans la conscience d'une urgence à démultiplier de tels acquis, que fut créée la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (LIEN) porteuse de réalisations significatives dans plusieurs pays qui donnèrent lieu à de grands rassemblements. C'est sur de tels enjeux que furent initiées des réalisations telles que celles de Célestin Freinet, Paolo Freire, Makarenko, Janusz Korczak, etc., ainsi que la réalisation de projets d'écoles, notamment celle de l'Expérience du 20e à Paris (1960-1971) et la réalisation d'un projet de transformation de la formation au Tchad (1972-1975), trop tôt interrompue. Avec, depuis des années,

de nombreux stages et Universités d'Été, régionaux ou nationaux, ainsi que de nombreux ouvrages, disciplinaires ou interdisciplinaires. À quoi s'ajoute dans le présent la création du *Lien International de L'Éducation Nouvelle* regroupant plusieurs pays.

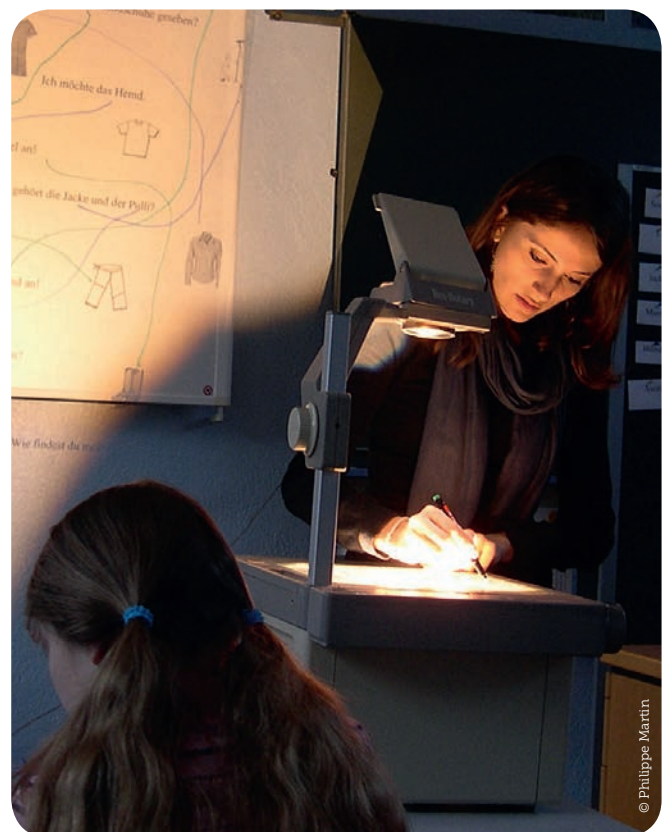
### Lucidité et audace pour des utopies en devenir

Aujourd'hui, face à une mondialisation accélérée aux risques souvent démultipliés, une lucidité accrue est nécessaire. Particulièrement, dans un usage systématique et mégalomane d'internet et dont le bénéfice immédiat fait souvent l'impasse sur ce qu'est penser, ce qu'est apprendre. De quoi interroger et clarifier un tel usage dans l'espace pédagogique où des vidéos reprennent souvent, sous des formes attirantes, les scansions d'un «magistral *up-to-date*»! Ainsi en est-il de la *pédagogie inversée*, voire même d'une *pédagogie explicite* où l'acte même d'explicitation n'est pas celui des apprenants et où le rapport aux contenus demeure en son fond inchangé, ainsi que d'autres pédagogies venues d'outre-Atlantique (telles la Khan-Académie ou l'introduction du *Teach for France*, au détriment du *learning*, et dans l'attrait du leadership!

Une grande lucidité est requise dans ce présent aux échéances lourdes pour l'avenir. Mais des repères existent, tant dans l'audace d'un horizon qui se montre déjà accessible, que dans la conviction d'un déjà-là de pratiques possibles.

C'est dans les avancées du présent que se dessinent des utopies en devenir.

<sup>1</sup> Cf : *Activité, conscience, personnalité*, A. Leontiev (traduction française 1984, Editions du Progrès) où l'auteur clarifie en les différenciant «activité» et «action», «sens » et «signification»





# Pédagogie et utopie: toujo

Quels liens établir entre pédagogie, politique et utopie? Ceux qui maintiennent en pédagogie. L'utopie se présente comme une nécessité, comme la source de l'...  
Quelles utopies au demeurant? Celles de la fraternité ne sont-elles pas nécessai...  
Prendre Dewey au sérieux nous entraîne ainsi dans des exigences éducatives q...

Jean Houssaye, Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université de Rouen

**E**n éducation aujourd'hui, nous sommes en panne d'espoir et nous avons tendance à désespérer du politique en la matière. Le risque est grand d'adopter des discours spécialisés, aseptisés et désengagés, fortement basés sur des critères de rationalité qui ne tiennent pas compte des projets sociaux de l'éducation. De ce fait, on tombe facilement dans une perspective qui tend à valoriser un certain nombre de critères (d'évaluation, de performance, de compétence, d'efficacité, de qualité...), au détriment d'une réflexion axée sur les dimensions sociales et politiques de l'acte d'éduquer.

Je réclame ici le patronage de Paulo Freire, l'emblème brésilien du pédagogue engagé dans la cité. Toute son œuvre théorique et pratique fonctionne comme une sorte de conscience critique qui nous met en garde contre la dépolitisation de la pensée éducative et de la réflexion pédagogique. L'éducation doit être envisagée en tant que projet de libération et la pédagogie doit conduire à l'accomplissement des valeurs civiques et démocratiques. Ne s'agit-il pas, davantage encore pour nous aujourd'hui, d'élaborer une conception éducative propre, qui croise la théorie sociale, le compromis moral et l'engagement politique? Ne s'agit-il pas de mettre en œuvre cette Pédagogie de l'espérance que Paulo Freire appelle? «L'espérance toute seule ne transforme pas le monde et agir sur la base de cette naïveté est le meilleur moyen de tomber dans le désespoir, le pessimisme ou le fatalisme. Mais se priver de l'espérance dans la lutte pour améliorer le monde est une illusion frivole. [...] Car l'espérance est une nécessité ontologique qui a besoin de s'ancrer dans la pratique, de façon à se concrétiser en réalité historique» (Freire, 1992, p.10-11).

Dans le projet de Paulo Freire comme dans celui qui nous occupe, l'utopie se traduit, avant tout, par éducation. Une éducation qui nous oblige à des compromis sur le plan éthique, social et politique. Et qui nous fait repenser les moyens qui organisent notre action pratique et notre réflexion scientifique.

## Entre pédagogie et politique: l'utopie

En tout état de cause, actuellement la pédagogie et la politique, si elles veulent agir dans le domaine de l'éducation, doivent trouver à se relier. Elles sont devenues par nature distanciées, d'autant que la pédagogie s'est désormais alliée à la science, à la démarche scientifique pour mieux exercer et asseoir sa crédibilité et son efficacité. D'une certaine manière, la pédagogie et la politique parviennent à s'allier quand elles se retrouvent autour de la science, dans l'espérance de la science, dans la confiance dans la science, dans cette coagulation de la science et du progrès qui a tant caractérisé l'époque moderne, mais qui s'est délitée depuis.

Ce qui amène à se demander à quelle condition politique et pédagogie peuvent se lier de façon à peu près sereine et avec un intérêt commun. La science ne peut suffire à les engager ensemble durablement. La science est froide et elle pourrait nous faire croire que la certitude est dans l'excès de rationalité. Il y faut quelque chose de plus, quelque chose de plus fou, de plus porteur, du côté du souffle, du côté de l'espérance, du côté d'un engagement sur l'éducation: une utopie portée en commun. Ce qui d'ailleurs réclame peut-être plus de courage du politique que du pédagogique. Certes le politique doit faire espérer, mais souvent, très rapidement, face aux difficultés inéluctables, il doit privilégier la sécurité de la gestion au nom du principe de réalité. Il est d'ailleurs difficile de lui en vouloir, car il est impossible de satisfaire les projections dont il a fait l'objet, surtout quand il les a alimentées.

Le pédagogue, lui, s'il tient vraiment à s'afficher comme tel, est condamné à l'utopie, ou alors il n'est qu'un rouage de la machinerie administrative de l'éducation. En éducation, le nouveau apparaît toujours comme une utopie concrète, parce que c'est précisément entre idéologie et utopie que le discours pédagogique se définit. La pédagogie se nourrit de l'insatisfaction et de la dénonciation des pratiques pédagogiques dominantes. Elle cherche à promouvoir de nouvelles pratiques,

# urs!

l'espérance, soit l'utopie,  
ouverture en pédagogie.  
res aujourd'hui?  
ue l'on dira... utopiques.

© Gianni Ghiringhelli

à faire aller de l'avant, à faire espérer, à refuser de se contenter de ce qui est. Elle apparaît ensuite comme critique: tout discours pédagogique est par définition novateur, car, quand il se donne à voir, il est toujours animé d'une intention critique, ainsi que d'une volonté d'émancipation, à l'égard de pratiques pédagogiques en place qui, elles, ne font plus état d'une argumentation, qui se contentent de leur efficacité relative (fondée sur le charisme, la tradition et les préjugés). Ces deux perspectives du discours pédagogique, idéologique mystificateur et utopique critique, se rejoignent au niveau du pouvoir politique; la rencontre s'effectue avec le passage du discours pédagogique au discours officiel, quand le discours initialement évaluatif se transforme en discours prescriptif.

L'originalité du discours pédagogique repose précisément sur cette distance entre idéologie et utopie. Un discours pédagogique nouveau signifie la nécessité pour la perspective critique de s'inscrire dans le réel, dans le contexte des traditions qui le déterminent, en dégageant de ce contexte toutes les potentialités refoulées par l'ordre existant, et d'ouvrir par là la perspective d'une utopie concrète. Car l'utopie est faite pour s'incarner. Pour ne pas se résigner en éducation. Pour ne pas accepter l'inacceptable. Pour ouvrir l'espérance. Pour donner encore et encore espoir. Tout en sachant que jamais les résultats ne pourront être à la hauteur des espérances. Mais en sachant aussi que ce qui se fait n'aurait pas existé sans cela. L'utopie est faite pour appeler, pour faire avancer, pour progresser, mais non pas pour s'épuiser ou pour s'éteindre.

Penser l'éducation comme la pure et simple réalisation d'un projet, c'est ramener la nouveauté de l'autre, enfant ou adulte, aux conditions existantes, c'est le réduire à ce qui est. Il n'est tout de même pas nécessaire de faire de l'énigme de ce qui naît un moyen pour produire un futur prévu par avance. Toutes ces idoles avides du sang des enfants, le Progrès, le Développement, le Futur ou la Compétitivité, n'ont qu'un rêve: capturer la nouveauté, l'administrer, la vendre. Certes

l'action pédagogique consiste à «faire» du réel à partir du possible. Sauf qu'il s'agit moins de passer du possible au réel que de l'impossible au vrai. Ce qui suppose que l'on accepte de renoncer à la volonté forcenée de savoir et de pouvoir. Car le salut n'arrive pas une fois pour toutes: il n'y a pas de parousie et les dieux sont en exil. Même si l'enchantement n'existe pas, il reste qu'il faut lui laisser l'occasion de réapparaître au moment où on l'attend le moins, pour parvenir à conjuguer utopie et humilité.

C'est l'utopie qui génère, nourrit et épanouit les doctrines pédagogiques. Le propre de ces doctrines est de lier doublement le savoir et l'action, le cognitif et le prescriptif, dans la créativité et l'incertitude de l'agir. Sans l'utopie, en éducation, on ne peut pas faire tenir ensemble la croyance en une scientificité descriptive des nécessités et la croyance en un salut procureur de félicités. C'est l'utopie qui donne vie à l'alternance, au faire autrement, à l'éduquer différemment, à ces soupçons que le rêve, finalement, est plus réel que le réel. Ici la politique et la pédagogie se rejoignent: comment penser et faire sans proposer des alternatives? Comment se résoudre à seulement accepter ce qui est? Comment ne pas s'insurger quand on est responsable? Comment ne pas se résigner à se résigner? Comment ne pas se contenter de l'efficacité relative de ce qui est? En retrouvant et en portant l'espérance. Car l'espérance signifie que, derrière chaque réalité, subsistent d'autres potentialités qui peuvent être libérées de la prison de l'existant, qui peuvent nous libérer de la prison de l'existant. N'est-ce pas le sens de l'acte politique et de l'acte pédagogique? N'est-ce pas le sens de la possibilité et de l'urgence de leur lien? Que faire, dans ce cas? Quels repères pouvons-nous nous donner?



© Amélie Wauthier



### Faire le choix de l'utopie de la fraternité

La question qui se pose à nous aujourd'hui, côté engagement pédagogique, est sans doute la suivante: quelle utopie revendiquer et mettre en œuvre? Je défendrai la thèse suivante: c'est bien la fraternité ou la solidarité qu'il s'agit de privilégier.

Peut-être est-il encore temps et nécessaire de réactiver l'utopie des pédagogies de la fraternité. Et de reprendre pleinement en compte, car l'utopie a bien le pouvoir au présent de catapulte le passé dans notre avenir, la conscientisation de Freire, la convivialité d'Illich, l'amour des droits de l'enfant de Korczak ou la construction de la loi de Oury.

Quitte à choisir, j'ai envie de partir de Dewey, qui revient actuellement à l'honneur, et ce n'est peut-être pas pour rien. Rappelez-vous: en 1916, il écrit *Démocratie et éducation*, un grand livre qui pose tout de même fortement les enjeux de l'école.

À quoi sert l'école? Que sert-elle?

À quoi doit-elle servir? On conviendra que ces questions ne sont pas légères... Or son constat est sans appel. L'école, nous dit-il, dans sa forme actuelle, donc celle du début du XXe siècle, se caractérise par le formalisme, l'individualisme, l'intellectualisme, la déresponsabilisation scolaire et sociale. Alors un siècle plus tard, où en est-on? Pouvons-nous vraiment affirmer que nous n'en sommes plus là?

Mais surtout attention: la fraternité ne peut pas être un lot de consolation! Bien entendu, elle pourrait fonctionner sur ce schéma. Puisque, très souvent, élèves, parents, enseignants ont intégré que l'échec scolaire revient à l'individu, qui n'a pas fait assez d'efforts, qui

n'est pas fait pour les études, qui... etc., la fraternité peut être là pour témoigner que l'on a de l'attention, de la compassion, pour tous ces élèves qui ne réussissent pas, comme on dit. C'est un moyen de faire quelque chose qui ne remet de fait pas en cause l'ordre des choses, l'ordre social et l'ordre scolaire. La fraternité comme nouvelle forme de la pédagogie de soutien? Ce n'est pas impossible.

Revenons plutôt à Dewey et à ce qu'il nous dit dans *Démocratie et éducation*. C'est sans ambiguïté. L'école est d'abord une institution sociale réelle et vivante. Et surtout on ne peut concevoir deux théories morales, l'une valable pour la vie scolaire et l'autre valable pour la vie sociale. L'enfant n'est pas en premier lieu un être scolaire, c'est un membre de la société, et cela au sens le plus large: c'est à l'école de le rendre capable de comprendre sa dépendance à l'égard de sa société et d'accepter cette solidarité. Mais attention! Ceci est à double sens. Car, fondamentalement, ceci suppose que l'école soit une institution sociale réelle et vivante. Dès lors, comment y développer la confiance, la coopération, la fraternité?

Là est la difficulté précisément, si l'on suit Dewey dans sa réflexion et dans son action éducative. Si l'école n'est pas une institution sociale réelle et vivante, comme il le réclame, dans quoi verse-t-elle et que favorise-t-elle? Un intellectualisme des savoirs civiques et moraux d'un côté, un formalisme des attitudes morales au caractère particulièrement artificiel de l'autre. La morale, et la fraternité en tout premier lieu, n'est pas une affaire d'actes délimités, de savoirs spécifiques ou de vertus à étudier, intégrer et reproduire. La morale, c'est avant tout de l'intelligence sociale et du pouvoir social.

## / Quelles utopies pour aujourd'hui?

Que faut-il entendre par là? L'intelligence sociale, c'est le pouvoir d'observer et de comprendre la solidarité humaine; le pouvoir social, c'est la capacité de contrôler soi-même son caractère. Et donc l'éducation à la fraternité, c'est un tout et non une part de l'éducation à l'école et par l'école.

Faire vivre la fraternité à l'école, c'est tenter d'assurer les conditions d'une fraternité démocratique... Vivre la démocratie à l'école, est-ce bien raisonnable? N'est-ce pas plus simple de se contenter de favoriser l'intelligence d'un certain nombre de marqueurs de la démocratie et de la fraternité? Certainement. Mais Dewey (un incurable utopiste, assurément!) resurgit pour nous montrer les limites et les contradictions d'un tel positionnement. Si l'on estime que les arrangements sociaux de type démocratique sont plus essentiels, plus favorables, plus «éducatifs» que les arrangements de type contraire, si l'on estime que les consultations mutuelles et les convictions à base de persuasion sont bien préférables aux méthodes d'imposition ou de coercition, on n'a pas le choix. Obligation nous est faite de permettre à chaque élève, avec les autres, d'en faire concrètement l'expérience, avec les autres. Tel est le rôle capital dévolu à l'école.

Certes tout ceci nous emmène très loin, mais, quoi qu'il en soit, il va bien falloir choisir. Ou la fraternité est un à part, sans être nécessairement un à côté. Ou elle est liée à l'ensemble du fonctionnement scolaire. Si c'est le cas, de même que la fraternité se conjugue avec la démocratie, de même elle est fortement liée à des notions capitales comme l'autonomie et la socialisation. Prenez l'autonomie. On n'est pas autonome tout seul. L'autonomie ne trouve sa cohérence que dans une interdépendance et une socialisation grandissantes; elle conjugue les sentiments d'indépendance, de liberté, de responsabilité et de convivialité. Il y a bien de la fraternité là-dedans!

L'autonomie désigne une façon de vivre ensemble, elle s'énonce en termes de pratiques sociales, elle donne à entendre ce qui doit être respecté dans un vivre ensemble, dans la constitution d'une loi qui se fait et se défait. C'est une attitude générale devant la vie. Et, dans ce cas, elle ne s'enseigne pas, elle s'apprend, elle s'éprouve. Et donc elle passe par des pédagogies vraiment actives et une conception renouvelée de la relation pédagogique.

Socialisation, autonomie, relation éducative, fraternité sont en quelque sorte équivalentes. Pourquoi? Parce qu'elles visent le fonctionnement tolérant et démocratique des structures sociales. L'école en est une, toute particulière, puisque c'est là que l'on est censé apprendre à les pratiquer. C'est à l'école que doit se forger le creuset démocratique de l'avenir. Pas facile, hein? Oui utopique, tout simplement.

Pour terminer sur une note d'espoir supplémentaire, j'ajouterai que l'éducation a toujours été traversée par une force de proposition et une force de soupçon, par l'affirmation d'une volonté et par la dénonciation de la critique. Pendant longtemps, la volonté l'a emporté sur la critique. C'était le bon temps, celui où pédagogie et politique se disaient directement et conjointement. Ce monde s'est effacé parce que la critique est deve-



© Philippe Martin

nue première, quitte à se faire volonté. Il ne peut plus y avoir vraiment «projet» politique en pédagogie, mais seulement intention politique en pédagogie, ouverture politique en pédagogie, expérience politique en pédagogie. La politique est plus que jamais nécessaire en pédagogie. On sait que la pédagogie est éducation au politique, on sait qu'elle doit l'être, on sait qu'elle ne peut l'être vraiment que dans une société démocratique, mais on sait qu'elle ne peut vouloir une politique: elle est dessein politique, mais non dessin politique, même si elle a la politique comme destin. Mais, à ceci une condition: que la pédagogie reste liée à l'utopie, faute de quoi elle n'est plus qu'un service de la politique. Il faut ici nous éloigner de Dante qui, au seuil de *La Divine Comédie*, énonce les paroles qui surmontent la porte de l'Enfer: «Vous qui entrez laissez toute espérance.» À l'inverse, réjouissons-nous qu'il y ait encore et toujours en éducation des lieux et des projets où l'on puisse dire: «Vous qui éduquez retrouvez l'espérance.» À condition d'ajouter que seule l'utopie est encore apte à maintenir et à nourrir fraternellement cette espérance.

### Bibliographie

- Dewey J. (2011). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin. 1916.  
Freire P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.  
Hameline D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion: ODIS.  
Houssaye J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF.  
Houssaye J. (2004). «Utopie: le chant du monde». *Utopies et Pédagogies*.  
Waldersbach: CIVIIC-Musée Oberlin.  
Rey Herme A. (1979). «La liberté d'enseignement: liberté de qui?». *Le sujet de l'éducation*. Paris: Éditions Beauchesne.  
Touraine A. (1995) «L'école du sujet». *Les entretiens Nathan*. Paris: Nathan.

# De la pédagogie comme utopie

© Gianni Chiarini

Philippe Meirieu

Contrairement aux représentations les plus répandues chez ses partisans comme chez ses adversaires, la pédagogie ne fait pas «naturellement» bon ménage avec les utopies. Tout au contraire! Que l'on définisse, en effet, la pédagogie selon la tradition étymologique, comme «accompagnement» de l'enfant vers le précepteur, ou que l'on préfère une définition plus conceptuelle en la considérant comme une relation nécessaire et provisoire visant à l'«émergence» d'un sujet autonome, dans les deux cas, ce qui la caractérise, c'est le mouvement: «accompagnement» ou «émergence» sont opposés, en effet, à tout enkystement. Être «pédagogue», c'est ainsi refuser, tout aussi bien, l'enfermement et la fatalité, c'est lutter contre toute assignation à résidence et toute reproduction sociologique ou mimétique; c'est, selon la formule de Kant définissant *Les Lumières*, permettre à chacune et à chacun de «penser par soi-même» ou encore, comme le disait plus radicalement Pestalozzi, faire en sorte que chacune et chacun puissent «se faire œuvre de soi-même».

Certes, cette injonction n'est pas une négation; elle n'abolit pas par décret toute histoire personnelle, familiale ou sociale; elle ne suppose pas une capacité illusoire d'auto-engendrement ou même l'abolition de toute contingence, pas plus qu'elle ne postule une toute-puissance qui permettrait à un individu, à l'image du Baron de Münchhausen, de se sauver lui-même de la noyade en se tirant par ses cheveux! La pédagogie ne nie pas le donné, elle cherche comment créer les conditions permettant à un «petit d'hommes» de le prolonger en s'en dégageant, de le subvertir, au moins partiellement... ou encore de l'assumer, mais délibérément. Elle est une propédeutique du dépassement lucide. Ou, au moins, du déplacement assumé.

## Les «utopies» contre la pédagogie

Or, les grandes utopies ne présentent guère le déplacement. De *La République* de Platon à *L'Utopie* de Thomas More, de la *Cité du Soleil* de Campanella, au *Meilleur des Mondes* d'Aldous Huxley, c'est la fixité qui l'emporte. Certes, on peut considérer l'œuvre de Platon comme une démarche qui, tout entière, fait l'éloge de l'«élévation» philosophique, nous permettant de passer des illusions du sensible à l'évidence de l'intelligible... Mais la conséquence de cela dans l'organisation de la Cité idéale, c'est le refus de la «confusion des classes», la do-

«Comment puis-je croire, dit le gars  
que le monde a été laissé sans utopies  
comment puis-je croire  
que l'espoir est un oubli  
ou que le plaisir est une tristesse.»

Mario Benedetti - *Utopías*

mination nécessaire des philosophes, les «gardiens» de la vertu, sur les soldats, des soldats sur les artisans, des artisans sur les marchands; c'est aussi l'application d'un eugénisme rigoureux qui se débarrasse des enfants «mal formés» et promeut les unions entre les membres de l'élite... car la hiérarchie de l'âme – qui place le Bien au-dessus de tout le reste – doit s'imposer à toute l'organisation sociale. Quant à Thomas More, qui publie son fameux ouvrage sur l'île d'Utopia en 1516 et en dépit de sa réputation de «grand humaniste», il ne nous en présente pas moins une société où, quoique la misère ait été éradiquée, l'autoritarisme règne en maître: les hommes dominent les femmes, les vieux imposent leurs volontés aux jeunes, le travail est réglé pour chacune et chacun au point que le moindre manquement entraîne l'esclavage, il est interdit de sortir de son lieu d'habitation sans autorisation spéciale et la sexualité est régulée de manière particulièrement stricte: là encore la «perfection de l'organisation» se paye d'un assujettissement drastique des personnes. Quatre-vingts ans plus tard, le dominicain rebelle Campanella adoptera le même principe dans sa *Cité du Soleil*, ville dirigée par un «métaphysicien» où la planification absolue sanctionne féroce toute déviance. Et, malgré la sympathie que l'on peut éprouver pour la théorie du Phalanstère de Charles Fourier, comment ne pas constater que les quelques applications concrètes qui ont pu en être faites, comme le Familistère de Guise, construit à partir de 1858, se sont érigées en véritables «sociétés du contrôle» dans une perspective panoptique quasiment carcérale où le moindre déplacement d'un individu en dehors des cadres fixés était épié et sanctionné? Quant

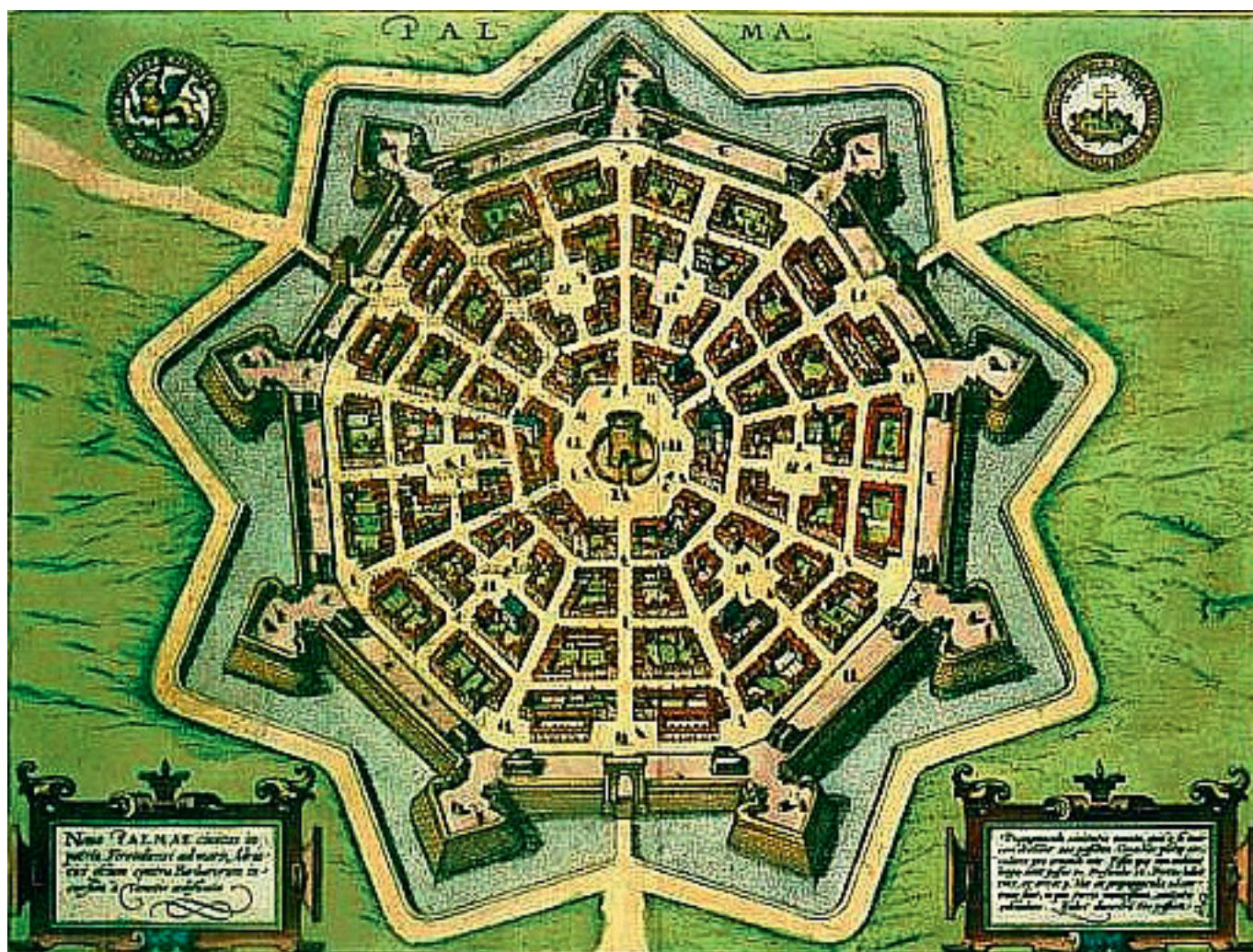
## / Quelles utopies pour aujourd'hui?

à l'Icarie de Cabet, elle vécut, au Texas, de telles convulsions que, lassés de l'autoritarisme de chefs autoproclamés et de la reproduction routinière des mêmes modes de vie, la révolte des jeunes Icarieus finit par en avoir raison, en 1886.

C'est ainsi qu'en dépit de la générosité de leurs inventeurs ou promoteurs, les «grandes utopies» préfigurent, à leur manière, les sombres descriptions de 1984 d'Orwell ou du *Meilleur des Mondes* d'Huxley: on sait que dans ce roman célèbre, l'avenir du monde se joue dans un «centre d'incubation et de conditionnement»; la reproduction sexuée est bannie, les enfants sont fabriqués en laboratoire et subissent, dès l'embryon, des traitements qui détermineront aussi bien leur développement physique qu'intellectuel que leur place dans la hiérarchie sociale. Tous reçoivent, pendant leur sommeil, un enseignement qui leur fournira une morale commune et annihilera toute tentation de déviance.

Nous voici au point le plus radical de tout «système utopique»: la toute-puissance d'une «machine sociale» parfaitement huilée qui, au nom d'une perfection formelle décrétée par «l'élue», réduit les individus à n'être que des rouages programmés d'un «ordre idéal». L'ensemble de la société fonctionne ici sur le «mode horloger» qui caractérise, selon Claude Lévi-Strauss, les sociétés que nous disons «primitives», avant que nous déstabilisions leur fonctionnement millénaire,

les fassions basculer dans «l'histoire» et les condamnions à disparaître. Et, même si Lévi-Strauss avoue une certaine tendresse pour ce qui constitue, à ses yeux, «l'essence de ce que nous fûmes et continuons d'être en deçà de la pensée et au-delà de la société»<sup>1</sup>, qu'on nous permette de douter que la «société horlogère» puisse et doive représenter, pour le pédagogue, un projet mobilisateur. Elle ne le peut guère, tant la fin des sociétés holistiques et l'émergence de l'individualisme social apparaissent aujourd'hui comme des événements irréversibles: qui, dans nos sociétés occidentales, accepterait de bonne grâce qu'«on» décide de sa vie personnelle et professionnelle, de ses choix affectifs et idéologiques à sa place? Et la «société horlogère» ne peut pas, non plus, malgré les fugaces séductions littéraires qu'on peut avoir pour elle, constituer un projet éducatif et social acceptable. Dotée aujourd'hui d'un arsenal technologique sophistiqué, elle prendrait vite la forme, en effet, de cette «société du contrôle absolu» que décrivait déjà Gilles Deleuze en 1990: «Les sociétés de contrôle opèrent par machines informatiques et ordinateurs dont le danger passif est le brouillage, et l'actif, le piratage et l'introduction de virus. [...] Le service de vente est devenu le centre ou l'«âme» de toute entreprise. On nous apprend que les entreprises ont une âme, ce qui est bien la nouvelle la plus terrifiante du monde.





Le marketing est maintenant l'instrument du contrôle social, et forme la race impudente de nos maîtres. Le contrôle est à court terme et à rotation rapide, mais aussi continu et illimité.»<sup>2</sup>

Comment, dans ces conditions, se résigner à abandonner nos enfants à une «machine sociale» dont l'empêchement de penser semble devenu le principe organisationnel? Comment échapper à l'exaltation de la pulsion, à la captation de l'attention par la surenchère des effets, à l'abolition de la temporalité par la réaction systématique «en temps réel», au triomphe du slogan et de la «com», à la substitution systématique, en particulier dans notre environnement numérique, du principe de vérité par le principe d'attractivité? Créer aujourd'hui les conditions éducatives pour restituer, comme le demande Alain Badiou, une «densité à la pensée»: voilà l'impératif catégorique de la pédagogie. Prendre soin de toute pensée qui se construit, se libère des schématismes et des simplifications rassurantes, s'émancipe des idéologies claniques mortifères... bref, retrouver l'inspiration fondatrice de la pédagogie comme propédeutique du développement autonome, voilà l'enjeu, contre toutes les utopies de l'enfermement qu'elles empruntent ou non les oripeaux de l'hyper-modernité technologique.

### La pédagogie comme antidote

1762: Jean-Jacques Rousseau publie la même année *Le Contrat social* – un projet politique démocratique – et *l'Émile* – son traité sur l'éducation. Le lien entre les deux œuvres est si fort que Rousseau reprend dans *l'Émile* l'explication du *Contrat social*, insistant sur la solidarité fondatrice qui lie la construction d'une démocratie à la mise en œuvre d'une pédagogie émancipatrice: «Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux; mais, pour nourrir sa

curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.»<sup>3</sup>

On peut discuter des thèses du *Contrat social*. On doit débusquer dans *l'Émile* les tensions qui traversent la pensée pédagogique de Rousseau pour en comprendre la complexité et la fécondité<sup>4</sup>. Mais il y a dans l'articulation étroite entre un projet démocratique et un projet pédagogique une perspective qui est, sans doute, la seule à nous permettre de faire face aux défis d'aujourd'hui. Face à l'épuisement des grands récits unificateurs, face à la montée des communautarismes et totalitarismes, quand la construction du «bien commun» tâtonne ou s'égare, que les intérêts individuels prennent le dessus partout et que rien de suffisamment important ne peut convaincre quiconque d'y renoncer, les finalités éducatives normatives consensuelles sont devenues, désormais, largement introuvables. L'éducation, dans ces conditions, n'a que deux issues: ou bien le repli clanique dans l'entre-soi, l'atomisation des institutions éducatives en une myriade de petites communautés où l'on espère, tout à la fois, se protéger et se promouvoir... ou bien la recherche obstinée de ce qui peut donner encore sens à une éducation au «commun». Et, dans ce domaine, c'est bien «la pédagogie qui est à la peine». C'est elle qui doit faire découvrir à nos enfants que ce qui les réunit au sein de «l'humaine condition», comme disait Montaigne, est plus important que ce qui les sépare; mais aussi, que ce qui spécifie chacune et chacun doit pouvoir enrichir un collectif où l'on apprend réellement à coopérer. C'est elle qui doit faire entendre que les savoirs,

par définition, peuvent se partager avec toutes et tous et que c'est même ce qui les spécifie au regard des diverses opinions et croyances: du savoir, précisément, nul n'est jamais exclu. C'est elle aussi qui doit enseigner à débattre sereinement, à se documenter, à argumenter, à comprendre – sans s'y perdre – la position de l'autre, à distinguer un exemple et une preuve, à stabiliser un accord et à tenir parole, à distinguer ce qui «fait loi» pour tous de ce qui relève du domaine privé de chacun... Bref, parce qu'il n'y a pas de contrat social démocratique en actes sans une éducation exigeante à la précision, à la justesse et à la vérité, parce qu'il n'y a pas de «vivre ensemble» sans un apprentissage rigoureux du «faire ensemble société», éduquer, aujourd'hui, nous impose de mettre en œuvre une pédagogie pour la démocratie.<sup>5</sup>

Rien d'évident dans ce projet. Une «pédagogie pour la démocratie» n'est pas une «pédagogie démocratique»: c'est précisément parce que les comportements enfantins ne sont pas spontanément et systématiquement démocratiques qu'il convient de construire une «pédagogie institutionnelle» qui permette à chacune et à chacun d'avoir une place et de s'exercer à diverses fonctions. Une «pédagogie pour la démocratie» n'est pas une «pédagogie individualiste»: c'est parce que l'attention est, chez les humains, une question sociale, une affaire de focalisation collective, de rituels de passage et de construction du «commun» que l'éducation doit rester, fondamentalement, collective. Une «pédagogie pour la démocratie» n'est pas une «pédagogie du vide»: c'est parce que l'enfant vient au monde infiniment démuné et qu'il arrive à l'école avec des histoires profondément différentes et génératrices d'inégalités, que la transmission des savoirs ne peut être laissée à la motivation ou aux capacités «spontanées» stimulées par l'environnement social. Et c'est parce que nous avons besoin non pas d'être contrôlés individuellement par les appareillages technologiques du «capitalisme pulsionnel», mais de personnes capables de construire collectivement et lucidement un avenir possible, que la pédagogie reste un antidote essentiel face aux dangers qui nous menacent.

### La pédagogie «impossible»?

J'ai écrit plus haut: «la pédagogie est à la peine.» Ce n'était pas une simple formule de style! Et tous ceux qui s'y frottent le savent bien. Il est loin – si tant est qu'il n'ait jamais existé! – le temps où il suffisait, pour enseigner, de «porter le savoir au plus haut degré d'intelligibilité pour autrui»<sup>6</sup>. Une telle conception suppose des élèves ou des étudiants spontanément disponibles à la raison qui s'expose. Des élèves mobilisés, attentifs, investis, adoptant immédiatement la posture mentale requise selon les types de travaux effectués, anticipant les difficultés, se documentant à l'avance, reprenant systématiquement ce qui n'est pas vraiment compris, etc. De tels élèves – malheureusement ou, plutôt, heureusement! – n'existent guère. Tout ce qu'on leur suppose, ici, n'est pas, en effet, dans nos écoles, de l'ordre des préalables, mais de l'ordre des objectifs: à nous de mobiliser nos élèves, de les rendre attentifs, de leur apprendre à s'organiser! Certes, il y aurait bien une solu-

tion: transformer nos objectifs en préalables et écrire, à l'instar de Platon, au fronton de nos classes, non point «Nul n'entre ici s'il n'est géomètre»... mais «Nul n'entre ici s'il n'est déjà motivé, attentif, organisé, etc.»<sup>7</sup>. L'école assumerait ainsi, sans le moindre scrupule, sa fonction de «reproduction», revenant aux vieilles utopies fixistes! Pour en sortir, on est bien, alors, «à la peine»: car, face à des élèves indifférents, voire hostiles, il nous faut trouver une ligne de passage entre la démission ou le forceps, le renoncement ou la violence, l'abandon ou l'exclusion. «Comment faire entendre raison à celui qui ne veut rien entendre?», demande Platon au tout début de *La République*, mettant d'ailleurs Socrate en échec sur cette difficile question. Car nul ne peut convaincre l'autre par la raison d'être raisonnable... sinon, c'est qu'il le serait déjà!<sup>8</sup>

Je fais l'hypothèse qu'il n'y a peut-être pas de réponse à cette question, ou, au moins, pas de réponse toute faite et utilisable dans tous les cas. Et, pourtant, il faut rejeter, tout à la fois, la tentation de l'indifférence – «Tant pis pour toi! Après tout, c'est pour toi que tu travailles et je ne peux pas faire ton travail à ta place!» – et celle de la violence – «Tu la comprendras la proportionnalité, je te l'assure! Et j'y mettrai tous les moyens! Tu vas le sentir passer!». Aucune de ces deux attitudes ne permet de mobiliser, d'impliquer, d'engager l'autre dans un travail intellectuel qui, nécessairement, le déstabilisera et qui, évidemment, ne peut que l'inquiéter. «Aucun apprentissage n'évite le voyage»<sup>9</sup>, dit Michel Serres. Et nous sommes condamnés à pratiquer «l'invitation au voyage»... la poésie en moins, sans les clichés aux couleurs éclatantes des guides touristiques ni la séduction des médias à la mode. Nous sommes condamnés à une «invitation au voyage» toujours un peu médiocre et bricolée, mais qui laisse entrevoir, néanmoins, le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre.

À cet égard, il est peut-être bien possible que la pédagogie soit une sorte de ligne de fuite, une perspective pour donner un peu de sens à notre activité quotidienne et susciter notre inventivité individuelle et collective. Une utopie alors? Sans doute, mais au meilleur sens du terme: ce qui soutient notre courage de ne pas désespérer.

<sup>1</sup> Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955, p. 479.

<sup>2</sup> Gilles Deleuze, «Post-scriptum sur les sociétés de contrôle», *L'autre journal*, n°1, mai 1990. Disponible avec le lien suivant: [https://infokiosques.net/imprimersans2.php3?id\\_article=214](https://infokiosques.net/imprimersans2.php3?id_article=214)

<sup>3</sup> *Émile ou De l'Éducation*, Garnier-Flammarion, Paris, 1966, p. 215.

<sup>4</sup> Cf. Philippe Meirieu, *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur, Paris, 2013.

<sup>5</sup> Cf. Philippe Meirieu, *Faire l'École, faire la classe – Démocratie et pédagogie*, ESF éditeur, Paris, 2004.

<sup>6</sup> «Ce qui préoccupe, à titre générique, le bon professeur pourrait être appelé précisément la Mathesis dans l'ensemble de ses dimensions, autrement dit l'élevation de sa matière à son plus haut degré de communicabilité.» Denis Kambouchner, *L'École, question philosophique*. Paris, Fayard, 2013, p. 54.

<sup>7</sup> Nul n'osera jamais écrire ou dire cela, évidemment. Mais, en revanche, ne trouve-t-on pas des classes et des établissements où l'on ne s'occupe que des élèves déjà motivés, attentifs, organisés?

<sup>8</sup> Cf. Philippe Meirieu, *Éduquer après les attentats*, ESF éditeur, Paris, 2016, en particulier pages 9 à 18.

<sup>9</sup> Michel Serres, *Le Tiers-Instauré*, Paris, François Bourrin, 1991.



# Dire nous

## Contre les peurs et les haines, nos causes communes

«Les murs menacent tout le monde, de l'un et de l'autre côté de leur obscurité. Ils achèvent de tarir ce qui s'est desséché sur ce versant du dénue-ment, ils achèvent d'aigrir ce qui s'est angoissé sur l'autre versant, de l'abondance. La relation à l'Autre (à tout l'Autre, dans ses présences animales, végétales, et culturelles, et par conséquent humaines) nous indique la part la plus haute, la plus honorable, la plus enrichissante de nous-mêmes. Que tombent les murs.»

Édouard Glissant et Patrick Chamoiseau,  
*Quand les murs tombent.* (2007)  
Citation présente en début du manifeste

### Il est temps de dire nous

Dire nous pour éviter le désastre où nous entraîne une politique de la peur qui se sert du terrorisme comme d'un alibi pour nous congédier, mettre en panne notre démocratie, mettre en cause nos libertés, mettre en péril notre sécurité.

Dire nous pour ne pas tomber dans le piège tendu par des idéologies totalitaires dont les crimes sont une provocation à la haine afin de nous entraîner dans une guerre des mondes d'où toute civilisation sera bannie.

Dire nous pour trouver, ensemble, les réponses aux défis qui nous assaillent quand ceux qui nous gouvernent, aujourd'hui comme hier, ne pensent qu'à se succéder à eux-mêmes, qu'à survivre à l'abri du pouvoir.

Dire nous pour dessiner l'horizon des possibles, des volontés et des rêves, à rebours d'une politique aveugle aux causes et indifférente aux solutions, uniquement préoccupée d'intérêts immédiats et de profits personnels.

Dire nous pour refuser cette fatigue qui nous saisit devant tant de reniements, tant de déceptions, de promesses trahies et de corruptions dévoilées, de petitesse et d'arrogances, de mensonges aussi.

Dire nous, notre nous, celui que nous lègue notre histoire républicaine et la cohorte de ses vaincus victorieux, momentanément défaits par les oligarchies régnautes, puis durablement réhabilités par la mémoire populaire.

Le nous de l'égalité, sans distinction d'origine, de condition, d'apparence, d'appartenance ou de croyance, de sexe ou de genre.



Le nous des exigences communes où s'imaginent concrètement l'espérance, là où nous vivons, là où

nous travaillons, là où nous habitons, dans tous ces lieux où nous faisons déjà route ensemble.

Le nous des audaces démocratiques, sociales, écologiques et culturelles sans lesquelles il n'est pas de confiance retrouvée dans un avenir partagé.

Le nous des humanités conscientes de leur relation vitale à la nature, à la terre et au ciel, à l'eau et aux plantes, aux autres espèces, au tout vivant du Tout-Monde dont nous sommes.

Le nous de ceux qui ne veulent plus emprunter cette impasse des dominations et des exploitations, de l'oppression de l'homme par l'homme et de la destruction de la nature par l'homme.

Le nous de notre richesse commune.

Le nous de ceux qui ne spéculent pas sur l'inégalité, tirant profit des détresses et des misères, ni ne jouent l'argent des autres au casino de la finance.

Le nous de ceux qui refusent d'être dépossédés et dépouillés par un capitalisme avide, dérégulé et prévaricateur, qui ne bénéficie qu'à une infime minorité de privilégiés, coupés du monde et des autres.

Le nous du plus grand nombre où se retrouvent toutes celles et tous ceux qui vivent de leur travail – ou qui voudraient en vivre – et sont ainsi les vrais créateurs de valeur, non seulement matérielle mais aussi spirituelle.

Le nous de toutes les minorités actives dont sortiront, demain, les majorités inventives, ce divers qui fait l'exceptionnelle pluralité de la France, de sa langue comme de ses territoires, de ses paysages comme de ses nourritures, de ses sons et de ses images, de ses cultures et de ses récits.



Le nous qui refuse la diversion des peurs et des haines. Le nous qui se dresse contre les fauteurs de division et

de trouble, pressés de nous opposer les uns aux autres pour échapper à leurs échecs et prolonger leurs dominations.

Ce nous, seul capable d'enrayer la machine infernale qui met la France en péril, l'entraînant dans des guerres sans fin au lointain et dans une guerre contre elle-même au plus près.

Ce nous des fraternités reconstruites, se rassemblant contre la chasse aux boucs émissaires, quels qu'ils soient.

Ce nous qui fera enfin barrière aux divisions où, par le rejet et la crainte, se perpétuent la domination d'une infime minorité et la dépossession de la grande majorité.

Ce nous où s'inventera un espoir commun, dans la délibération collective, plutôt qu'une aventure personnelle, avec son cortège de déceptions et d'amertumes.

Ce nous qui s'oppose au je présidentiel où se ruine la confiance démocratique par la confiscation de la volonté du peuple au profit d'un seul, de son clan politique et de sa caste sociale.

Ce nous qui rassure par ses audaces, ce nous qui crée de la confiance en risquant son bonheur.

~

Dire nous pour partir en quête d'un horizon des possibles en faisant chemin tous ensemble, dans le souci des plus fragiles et des moins protégés, des moins habiles et des plus exploités.

Dire nous pour inventer un nouvel imaginaire qui nous élève et nous relève, en nous extirpant du marécage où macèrent nos divisions, nos rancœurs, nos ressentiments.

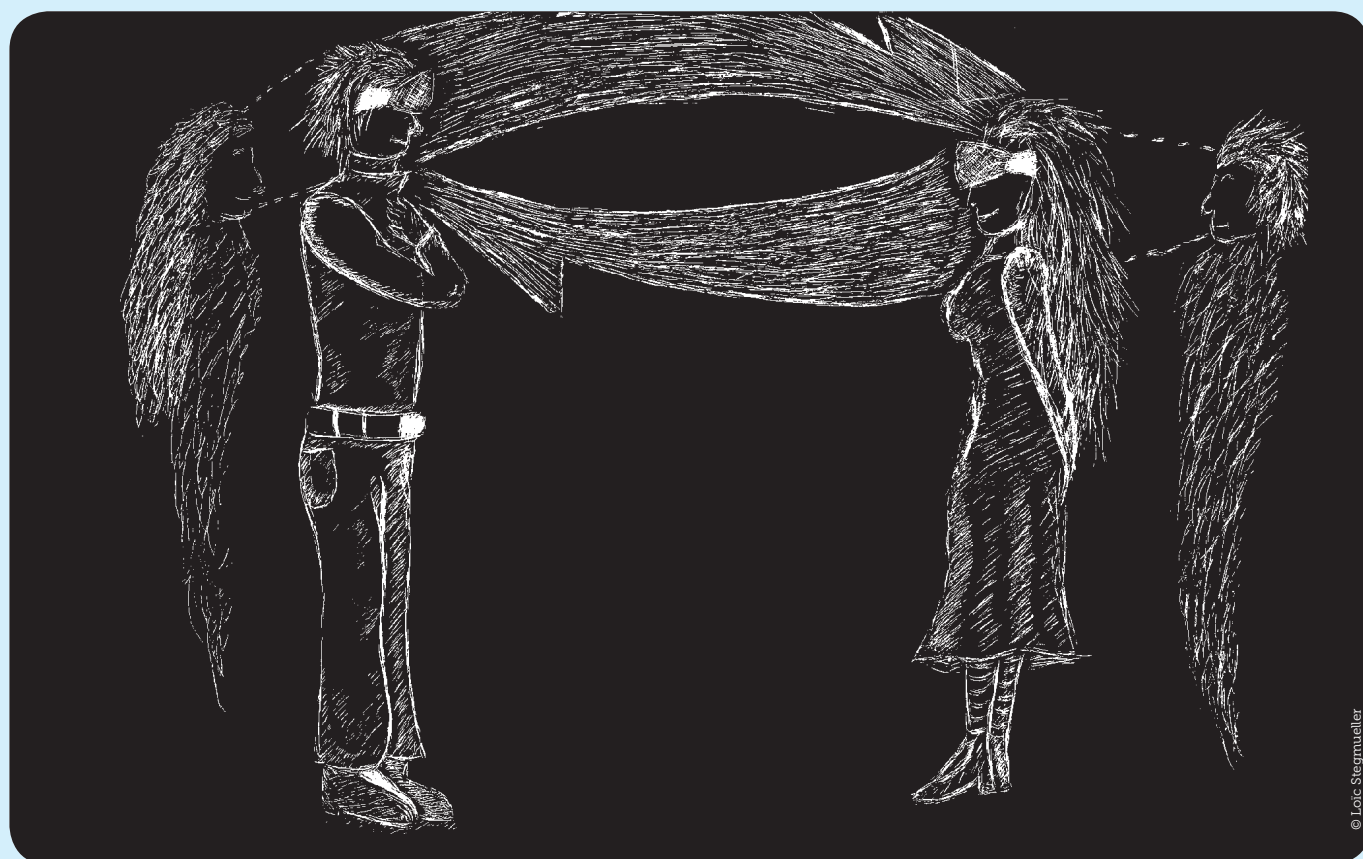
Dire nous pour cesser de dire eux contre nous, nous contre eux, notre nous contre le leur, dans une guerre sans fin dont nous serons tous les victimes, nous comme eux.

Dire nous pour réussir à échapper aux fatalités du présent par la subversion de l'ordinaire et du quotidien, en l'enchantant par la beauté et la bonté, contre la laideur et la méchanceté.

Dire nous avec cette certitude que la politique, comme bien commun, est d'abord une poésie, une poétique où l'espérance retrouve l'énergie qui lui manquait, comme un souffle libérateur.

Dire nous avec nos mots de tous les jours, en retrouvant leur sens véritable, la sécurité que nous disons sociale, écologique, urbaine, rurale, démocratique; le travail dont nous défendons la valeur, la richesse et la dignité; la patrie qui reconnaît tous les siens, tous ceux qui l'ont construite et rejointe, prolongée et rehaussée, sans distinction de croyance ou d'appartenance, de couleur de peau ou de pays d'origine.

Dire nous, donc, pour inventer tous ensemble le oui qui nous manque, celui d'un peuple réuni dans sa diversité et sa pluralité autour de l'urgence de l'essentiel: la dignité de l'Homme, le souci du Monde, la survie de la Terre.



© Loïc Stegmüller

# Éducation-Égalité-Émancipation

## Nos utopies pour aujourd'hui – *Manifeste*

.....

### **Nous sommes à l'heure du choix**

Nous, acteurs sociaux, éducateurs, créateurs, voulons-nous perpétuer un système scolaire si souvent destructeur des intelligences autant que des personnes, adultes comme enfants? Voulons-nous maintenir en l'état des pratiques pédagogiques inchangées, des contenus d'enseignements immuables, une évaluation-sélection héritée d'un autre temps? Non. La dimension d'utopie est la pierre angulaire des propositions pour l'École et la formation que nous faisons en 2017.

### **Le pédagogue est condamné à l'utopie**

Porter l'espérance, croire en l'avenir n'est pas affaire de vertu, mais d'intelligence sociale et de courage. *Nous décentrer, surseoir à la violence, cultiver l'empathie, construire des espaces pour penser et agir ensemble, être vigilants face aux mots et à leurs usages, construire de l'individuel au sein des collectifs, débattre, sont les ferments de notre engagement.* Sans une École qui autorise et permet à tous les enfants et adultes de nos pays de construire un avenir commun et digne – sans une école qui cherche vraiment à se transformer – aucune issue durable n'est politiquement, ni humainement possible. La partie n'est pas facile, mais elle est déjà largement engagée. De multiples pratiques en attestent en France et dans le monde.

**L'humanité est UNE. Sa diversité est sa richesse. Le Tous capables doit guider notre action éducatrice et citoyenne.**

## Des constats

*Tout est dit, mais rien n'est fait*

### **Des injonctions paradoxales**

Nous sommes les héritiers d'un contrat social tacite. Il confère à l'École la double mission:  
– d'éduquer et instruire tous les enfants.  
– d'organiser, dans le même temps, la société en triant ces mêmes enfants.  
Nous, acteurs de l'École, souffrons de cette schizo-

phrénie. Elle nous empêche d'accomplir notre mission d'éducation. Diagnostiquée par la recherche en éducation, cette situation perdue par la force des coutumes scolaires.

L'École est devenue une institution qui, paradoxalement, a besoin de l'échec pour fonctionner. Qualification et disqualification sont associées comme les deux faces d'une même pièce de monnaie. Sans disqualification des uns, pas de qualification des autres. L'École a inventé et développe de plus en plus une multitude de médicaments et de dispositifs pour les maux qu'elle génère, mais ceux-ci restent inefficaces, et le mal, qu'elle est censée réparer, empire. Car les nouveaux métiers qui vivent de ces réparations ont eux aussi besoin de l'échec pour perdurer. Le cercle vicieux est en place.

### **Un enjeu central masqué**

Entre les murs des écoles est ainsi «déposé» cet enjeu sociétal aussi central qu'inavouable: la sélection précoce des futurs exclus des «bonnes places sociales». Ce tri est accepté parce qu'il apparaît comme légitime.

### **Une légitimité en question**

Cette légitimité est construite socialement et pédagogiquement par le processus même des enfants mis en échec, qui intériorisent très tôt la conviction subjective qu'ils sont responsables de leur propre exclusion de certaines classes, filières ou écoles de prestige. Cette dévolution de la responsabilité a désormais gagné de nombreux parents d'élèves. L'École réussit ainsi ce tour de force: faire que l'échec scolaire qu'elle produit soit *in fine* assumé par les élèves eux-mêmes et leurs parents. Mais aucun de ces acteurs n'a conscience de ce phénomène. Les parents d'élèves ont toute confiance dans les promesses faites par l'École.

**Liberté, égalité, fraternité**, ces valeurs annoncées par l'École sont bafouées par une sélection qui se drape d'arguments prétendument formateurs: «la nécessité d'une notation», «le bien-fondé de compétition», la punition. Ces arguments, en réalité, renforcent la ségrégation sociale en hiérarchisant les savoirs, les cultures et les êtres.

## Lutter

On ne peut lutter contre un échec scolaire programmé, intrinsèque à l'École. De nombreuses pratiques scolaires, parce qu'elles sont en accord avec ce que préconise l'institution, servent ces dérives. Seuls de trop rares militants parviennent à résister à ce tourbillon ségrégeur. La désobéissance est alors inévitable. Il est pourtant des pratiques non sélectives et des classes où l'on ne s'ennuie pas! Où l'on n'a pas «mal à l'école»! Où l'on a du plaisir à enseigner et à apprendre. Mais leur succès ne pouvant que faire s'écrouler le système, celui-ci ne peut les valoriser et encore moins les intégrer. Ces expériences réjouissantes demeurent ainsi trop marginales pour se diffuser largement.

Pour les mêmes raisons, la recherche des mouvements pédagogiques éprouvant une école sans exclusion et théorisant leurs expériences, leurs réussites, est dévalorisée systématiquement et leurs mots sont repris, détournés et dénaturés. Comme toutes les expériences qui ébranlent trop le système. N'est pas mise en place, non plus, une formation des maîtres qui soit une formation de pédagogues, ces praticiens-chercheurs en alerte sur la société et proposant des «théories pratiques» pour éduquer en fonction des besoins de leur lieu de travail. Ce qui prive l'École de précieux modèles d'intelligibilité de l'action éducative.

**Il est urgent du point de vue de la démocratie de repenser le contrat scolaire actuel, sauf à laisser disparaître l'École publique elle-même.**

## Déconstruire le présent, inventer l'avenir

*Comprendre et décoder pour pouvoir proposer*

L'École a du mal à s'affranchir des conceptions qui ont prévalu et prévalent encore dans nos actuelles sociétés inégalitaires: l'exploitation de l'homme par l'homme, l'esclavagisme, les migrations non consenties, les autoritarismes de toutes sortes, les conflits, guerres et colonisations, le sexisme, le racisme, les ethnicisations, le refus de la pluralité des Histoires, la peur de «l'autre».

**Oser l'utopie** est une condition nécessaire pour construire et reconstruire une société planétaire, libre et émancipée des errements du passé. Et d'abord à l'École où il s'agit de rompre avec des certitudes, des opinions et des croyances qui pèsent lourdement sur l'avenir des jeunes, et de les remplacer par des propositions plus émancipatrices.

**Nos utopies face à des conceptions et arguments qui ont la vie dure:**

– **La croyance qu'il est impossible d'éviter les exclusions, discriminations et violences**, régnant au sein même des institutions de la République.

Notre pari consiste plutôt à créer les conditions d'un brassage des cultures, d'une «créolisation» afin de faire émerger, par les récits de vie et l'histoire des déplacements humains, des formes nouvelles de productions (œuvres, récits et relations). Renouer ainsi

les fils de l'histoire et construire ensemble un avenir à partager.

– **L'enfant pensé comme un être faible**, mauvais, à corriger, à redresser, enclin à la paresse, incapable de jugement et que l'autorité, les punitions, et la «tolérance zéro» peuvent seules redresser.

Il est nécessaire de changer cette conception de l'enfant, notre rapport à l'école, à l'apprendre, à la culture; permettre aux valeurs humanistes d'être transmises en même temps que le savoir; travailler démocratiquement avec les citoyens de toute culture sans assignation identitaire, sans territoire de relégation, sans hiérarchisation.

– **La fraternité confondue avec la compassion** qui valorise l'aide au «défavorisé» et le soutien, renforçant et légitimant ainsi les inégalités.

C'est en revanche dans la solidarité entre tous les acteurs engagés dans l'apprendre, que peut se construire la fraternité que les leçons de morale formelles ou informelles dispensées sans relâche empêchent de construire.

– **«L'égalité des chances» prétendument garantie par l'École**, est un mensonge social. Elle renforce un système injuste en confortant en chacun le sentiment qu'il «mérite» son sort. Elle interdit que l'on se plaigne ou que l'on exige, puisque «tout a été fait» pour donner à tous la chance de réussir! Cette mystification repose sur le postulat que la réussite des uns et l'échec des autres s'expliquent par des «dons» reçus ou pas à la naissance ou par le mérite personnel.

Nous affirmons que ces représentations émanent d'une conception erronée du développement et de l'apprentissage. Et d'une difficulté à reconnaître que la réussite et l'échec sont un construit social. D'où l'urgence à analyser ensemble, de façon critique, les mécanismes de différenciation et de hiérarchisation sociale; de (faire) comprendre les violences de classes à l'œuvre à l'école comme dans toutes les institutions, lesquelles favorisent la reproduction des inégalités.

– **La conception explicative de la transmission des savoirs**, qui confie à l'intelligence du maître le soin de combler la distance séparant l'ignorant du savoir: elle valide et renforce l'inégalité conçue comme une évidence; elle provoque l'abdication des dominés face aux savoirs qu'ils pensent ainsi inatteignables pour eux.

Tout au contraire, il nous faut miser sur la recherche et l'inventivité pédagogique pour créer une fraternité productrice d'émancipation; sur l'intelligence collective entre les apprenants et tous les acteurs de l'École; sur la solidarité au cœur même de l'acte d'apprentissage; sur la capacité des enseignants à mettre en place des dispositifs permettant à chacun de réussir ensemble.

– **Le «savoir-être»**, nouvel habillage de la normalisation. Il conforme l'apprenant en un élève idéalisé, «naturellement» ponctuel, assidu, impliqué, participant spontanément à la vie de l'établissement, et «par chance» dénué de tout esprit critique!

À l'opposé, nous voulons construire un espace de pensée et d'action où le questionnement fait émerger l'étonnement, la curiosité, le plaisir d'apprendre ensemble. La construction du sens est le moteur de tout apprentissage et vecteur d'émancipation individuelle et collective.

– **La conviction que la compétition** est source de motivation, qu'elle encourage l'apprentissage, qu'elle justifie efforts et sacrifices, en séparant plaisir et travail.

Loin de tout formatage, nous voulons, par la coopération, réunir plaisir et travail, favoriser les découvertes, tenir compte de l'expérience de chacun, cultiver l'empathie.

– **Le système de sélection** qui, en orientant les activités des élèves vers la recherche de bonnes notes plutôt que vers celle de l'acquisition et la consolidation des savoirs, met en concurrence les apprenants et conduit à des impasses, tant pour les élèves issus des milieux les plus populaires que pour la démocratie elle-même. Il y a urgence à enfin distinguer contrôle et évaluation. À repenser l'évaluation, comme construction du sens, à partir de l'analyse des chemins parcourus et qui demeurent à parcourir; à éveiller l'esprit critique; créer des situations d'apprentissages qui permettent aux enseignants, parents et élèves d'éprouver le pouvoir formatif du travail mené dans un climat de confiance et sans peur du jugement; apprécier et valoriser les efforts des apprenants.

**Il est urgent maintenant, forts de ces prises de conscience et de ces convictions, de transformer nos constats et nos propositions en actes.**

## De l'ambition pour l'École

*De l'utopie en actes*

Pour tous, nous avons besoin d'une École, ambitieuse, de l'intelligence et de l'égalité.

– **Une École** du raisonnable et du réalisme: appel à la raison face au gâchis humain actuel, appel au réalisme face aux savoirs et pratiques sur lesquels prendre appui pour y parvenir et grâce aux forces qui déjà s'expriment et ne demandent qu'à s'investir davantage dans cette utopie commune, sur le plan des apprentissages comme sur celui de la construction citoyenne.

– **Une École** qui encourage et promeut curiosité, étonnement, humour, insolite, rencontres imprévues, création, bousculade intellectuelle, perturbation génératrice de nouvelles découvertes, assure la sécurité pour dépasser la peur, accepter le flou, l'incertitude plutôt que les dogmes et construire le désir d'apprendre, toujours, de se poser des questions, de les confronter à celles des autres, de résister à toutes les emprises.

– **Une École** qui propose défis, problèmes à résoudre, difficultés à surmonter: ce qui mérite qu'on mobilise son énergie, son intelligence et son humanité, parce que l'effort est alors promesse de portes qui s'ouvrent, de dépassements inespérés, de connaissances renouvelées, d'habiletés ignorées, d'aventures inimaginées, d'émancipation devinée.

– **Une École** qui ne hiérarchise pas les objets qu'elle enseigne, qui refuse le clivage manuel/intellectuel et sache au contraire mettre en valeur, dans chaque pratique, la pensée humaine à l'œuvre. Une école

qui n'aseptise pas les savoirs au nom d'une supposée neutralité, mais qui éclaire les apprenants sur la nature polémique de toute rupture dans le champ de la pensée et du savoir.

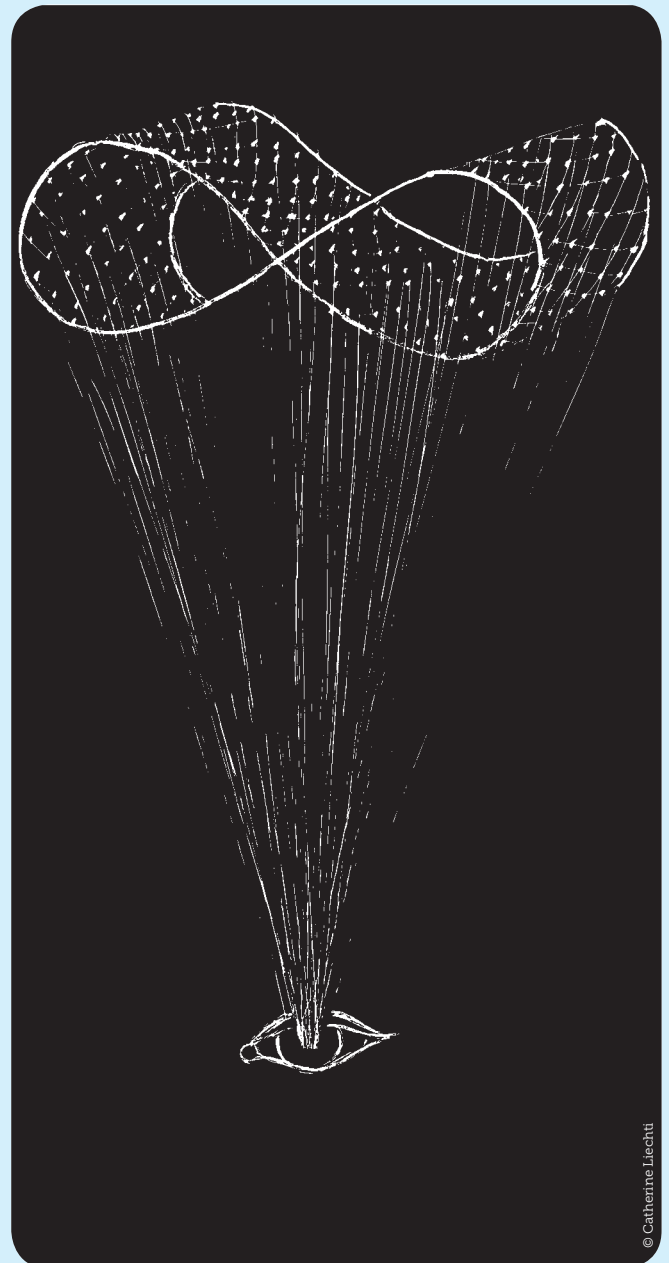
– **Une École** du partage des savoirs, de la joie d'apprendre et de construire ensemble, de mettre ses pas dans l'aventure de ceux qui nous ont précédés, de prendre place dans ce qui vient, le monde que l'on transforme et construit ensemble.

– **Une École** du *Tous capables* qui postule et institue l'excellence de chacun par la coopération, l'entraide et l'exigence. Une École de l'égalité non de paroles, mais de fait.

Cette École ambitieuse de l'intelligence et de l'égalité, il est de notre responsabilité de la construire.

Pour signer et consulter la liste des signataires:  
[www.gfenlyonnais.fr/?cat=14](http://www.gfenlyonnais.fr/?cat=14)

<sup>1</sup> Pour voir les interventions de ce colloque de septembre 2016:  
[www.gfenlyonnais.fr/?p=1312](http://www.gfenlyonnais.fr/?p=1312)



© Catherine Liechti