

*Philippe Meirieu, directeur IUFM de Lyon*

*A quelles conditions l'école peut-elle et doit-elle être son propre recours ?*

Bonjour,

Je suis très inquiet d'intervenir. D'abord parce qu'il y a le taux d'hypoglycémie qui commence à être dangereusement bas pour les participants. Ensuite, j'ai trois raisons qui m'inquiètent. D'abord en ouvrant le programme, j'ai découvert que je devais faire une intervention magistrale. Cela m'a beaucoup inquiété. Je me suis dit, il faut vraiment que même les gens du CLEPT confondent les modalités et les contenus pour utiliser une telle formule. Cela m'a rappelé aussi l'époque de la consultation lycée, où on demandait aux élèves ce qu'ils pensaient des cours magistraux et où ils nous répondaient « on aimerait bien que la plupart des cours soient un peu plus magistraux quand même, qu'ils ne le sont. » Donc je ne sais pas si je vais faire une intervention magistrale.

La deuxième raison de mon inquiétude, c'est que je suis le seul intervenant à cette table à ne pas être sociologue, ce qui me met dans une posture un peu particulière. Je dis bien posture et non position en distinguant la posture épistémologique de la position que l'on peut prendre dans le champ social et politique. Et évidemment la posture du sociologue, de mon voisin par exemple, est de considérer que l'école est un lieu où tout est déjà joué. La posture du pédagogue que je suis, est de considérer que l'école est un lieu où tout peut encore se jouer. La réalité est sans doute entre les deux. Elle est sans doute dans la capacité à prendre en compte ces deux dimensions.

Le troisième aspect qui nourrit mon inquiétude, c'est que je n'ai pas moi-même mené des recherches personnelles sur le travail de La Bouture ou sur le décrochage scolaire. Mes recherches personnelles aujourd'hui portent plutôt sur l'histoire de la pédagogie d'une part et sur la prise de décision dans la conduite de leurs classes d'autre part, et donc je vais m'exprimer plutôt sur le registre de la généralité, vous voudrez bien m'en excuser.

Je voudrais juste rajouter que si je suis là ce matin, c'est d'abord et essentiellement pour marquer ma solidarité militante avec les collègues de La Bouture. Je voudrais dire que j'ai beaucoup d'admiration pour le travail qu'ils ont mené contre vents et marées. Et j'ai une certaine émotion à voir André Hussenet dans la salle, parce que quand il m'a accueilli comme Directeur de l'INRP (il était Directeur de l'INRP, et je le devenais) il m'a laissé trois messages. Le premier message : « faites attention de ne pas y laisser votre peau », le deuxième : « méfiez-vous de vos amis » et le troisième : « ne laissez surtout pas tomber La Bouture » qu'il avait tenté d'accompagner. J'ai fait tout ce qui était en mon pouvoir pour continuer à accompagner La Bouture à Grenoble. Cela n'a pas toujours été facile mais je suis heureux de voir que les choses étant ce qu'elles sont, le CLEPT s'est créé et que ce colloque a lieu aujourd'hui.

Alors pour rentrer maintenant dans le vif du sujet de manière la plus brève possible, on m'a proposé de prendre comme titre de mon intervention « *l'école doit être*

*son propre recours*». C'est une formule que j'avais utilisée en 1998. Je voudrais regrouper mes remarques autour de trois séries de thématiques.

Une première série très rapide où je rappellerai quelques éléments essentiels pour moi : « pourquoi l'Ecole doit être son propre recours ? ». L'Ecole avec un E majuscule, bien évidemment. Une deuxième série de remarques : « à quelles conditions l'Ecole doit être son propre recours ? ». Et une troisième série de remarques : « dans ce cadre-là que peut nous apprendre le raccrochage scolaire sur la manière dont l'Ecole doit être son propre recours ? »

Tout d'abord, très brièvement et sous forme lapidaire de principe, *pourquoi l'Ecole doit être son propre recours ?* Parce qu'elle est une institution, dans la République, et non pas un service. La qualité d'un service se mesure à la satisfaction des usagers. La qualité d'une institution se mesure à sa capacité à promouvoir des valeurs, des valeurs qui sont instituées, qui font l'objet d'une adhésion de la collectivité nationale. Une institution est une institution publique, ce n'est pas un service que ce soient les usagers, que ce soient les professeurs d'ailleurs, que ce soient les politiques. Ce n'est pas leur satisfaction qui importe, pas plus que la satisfaction des justiciables n'est le moyen de mesurer la qualité de la Justice. La qualité de la Justice se mesure à sa capacité à incarner la justice. La qualité d'une école se mesure à sa capacité à incarner ses missions fondatrices.

Alors je voudrais préciser quelles sont pour moi ses trois missions fondatrices et pourquoi elles impliquent en elles-mêmes l'idée de recours interne.

La première de ses missions fondatrices, et c'est une grande banalité, c'est que pour moi l'Ecole est un espace non pas clos, mais séparé, où la recherche de la vérité, de la précision et de la justesse, l'emporte sur le rapport de force, le rapport d'influence et les parties de bras de fer. Alors dire cela, ce n'est pas simplement dire une banalité, c'est dire comme je le dis aux stagiaires de mon IUFM, que quand on entre dans un bâtiment où il y a écrit Ecole sur le fronton, il n'y a pas nécessairement que de l'école dans l'Ecole. Il y a de la famille, il y a de la bande, il y a de la tribu, il y a des affinités, il y a de la Star' Ac, il y a des tas de choses. Et tout cela n'est pas forcément de l'école. L'Ecole en tant que principe a à s'incarner, à se réincarner dans le bâtiment que l'on appelle école, en mettant la recherche de la précision, de la justesse et de la vérité au cœur du travail scolaire. A l'Ecole, la vérité d'une parole ne se mesure pas au statut de celui qui l'énonce, je vais même dire une très grave grossièreté, fût-il enseignant, la vérité d'une parole se mesure à sa capacité à être démontrée avec le maximum de rigueur, avec le maximum de précision et à emporter la conviction. A cet égard l'Ecole ne peut pas, bien évidemment, entrer dans le champ « marchand », ou « commercial ». Elle est un lieu dans lequel, précisément, se met en route cette utopie de l'inter argumentation rationnelle que Habermas considère comme étant une perspective possible pour la modernité. Je dis une perspective possible, je ne dis pas que c'est une perspective actuelle ni même que les événements actuels rendent cette perspective très proche.

Deuxième élément fondamental pour moi, l'Ecole est un lieu où il est plus important de comprendre que de réussir. Je m'excuse de reprendre ainsi le titre, en le dévoyant, de la dernière œuvre fondatrice à mes yeux de Piaget. Et parce que l'Ecole est un lieu où il est plus important de comprendre que de réussir, l'Ecole est un lieu où l'échec est fécond, où la difficulté doit être prise en compte comme un moyen pour dépasser les problèmes que l'on rencontre. C'est aussi un lieu qui va à l'encontre de toute une logique qui est, on va le dire, la logique marchande par excellence ; celle où réussir à tout prix est plus important que de comprendre. La technique d'une certaine manière, tout entière, nous entraîne sur cette voie. Quand j'étais petit, il m'arrive de le rappeler pour réussir une photo nette, il fallait que je calcule le rapport entre la profondeur de champ et le diaphragme. Bien évidemment aujourd'hui pour réussir une photo nette il suffit d'acheter un appareil jetable ou un appareil automatique. Il n'est plus nécessaire de comprendre pour réussir. Vous ne comprenez pas forcément ce qui se passe sous le capot de votre voiture quand vous mettez la clé de contact. Et bien, l'Ecole est un lieu où on ouvre le capot. Parce que, sinon, on ne voit pas pourquoi on empêcherait un élève de copier sur son voisin, si le plus important était de réussir et pas de comprendre. Le plus important est bien de comprendre c'est à dire de prendre le temps de ne pas réussir, de tâtonner, de prendre le temps de ne pas aboutir tout de suite à un produit fini satisfaisant. L'Ecole n'est pas une entreprise, non pas seulement parce qu'elle n'est pas un lieu qui produit des marchandises. Elle n'est pas une entreprise parce qu'elle est le lieu précisément où l'on peut gâcher des marchandises, gâcher du matériel, perdre du temps pour comprendre, comprendre et apprendre, qui sont toujours les stratégies les plus longues par rapport à la réussite immédiate qui va toujours à l'économie et qui s'adresse toujours à celui qui sait déjà, plutôt que de faire apprendre à celui qui ne sait pas.

Enfin l'Ecole, et c'est le troisième principe qui m'est cher, est le lieu qui parie sur l'éducabilité de tous et non sur l'élimination du maillon faible. C'est paradoxal de devoir rappeler cela aujourd'hui. C'est pourtant quelque chose à mes yeux de fondateur de l'Ecole républicaine. Dire que l'éducabilité de tous est plus importante que le maillon faible, c'est assumer la fonction de résistance de l'Ecole y compris par rapport à un certain nombre d'idéologies qui triomphent dans les médias. Celles-ci me paraissent tout aussi dangereuses pour l'avenir de la République que certaines formes de fondamentalisme qui s'expriment ici ou là.

Donc si on s'entend sur le fait que l'Ecole est un lieu non pas clos, mais un lieu, une institution, qui se donne des règles et des objectifs qui lui sont propres, et bien alors elle ne peut pas permettre qu'un certain nombre de ceux qui la fréquentent aillent chercher ailleurs (et en payant), ce que elle-même doit proposer et fournir. Elle doit être cette instance nationale au sein de laquelle ceux qui sont en butte à des difficultés, ceux qui sont en butte à un certain nombre de problèmes, doivent pouvoir trouver des alternatives internes et non pas aller chercher à l'extérieur, avec toute l'inégalité à laquelle cela renverrait, des solutions externes.

Très brièvement, deuxième série de remarques. *A quelles conditions l'École peut-elle être son propre recours ?* J'en identifierai cinq, mais cinq extrêmement rapides, parce que tout cela me demanderait beaucoup de temps.

- D'abord la première condition, elle nous paraît élémentaire, évidente mais à mon sens elle est un enjeu fondamental : Il s'agit de la lisibilité de l'institution scolaire. Je crois que pour la majorité des familles aujourd'hui l'institution scolaire est devenue illisible, totalement illisible. La superposition des instances ou des structures, des réformes, de la multitudes d'interlocuteurs, fait que on ne sait plus exactement à qui s'adresser, que faire en cas de difficultés. On n'a absolument aucune lisibilité et on renvoie les gens à leur angoisse sur laquelle spéculent les officines privées, « mon fils est faible en mathématiques, il va être orienté vers l'enseignement professionnel, je vais donc le mettre sur une liste d'attente dans un établissement privé ». Cette absence de lisibilité de l'institution scolaire en terme de capacité à s'offrir au regard de la population, me paraît un des chantiers prioritaires sur lesquels il nous faut travailler aujourd'hui.

- Lisibilité, premier élément ; deuxième élément, avoir des objectifs clairs, c'est à dire redéfinir ou en tout cas mieux définir les objectifs de la scolarité obligatoire. Ce tronc commun de connaissances fondatrices sans lesquelles il n'y aura pas de citoyenneté possible, sans lesquelles il y aura des citoyens d'en haut et des citoyens d'en bas ; en somme, ceux qui comprendront le monde dans lequel ils vivent et ceux qui seront condamnés à ne pas le comprendre, à ne pas même avoir accès aux éléments fondateurs que sont la compréhension par exemple de la proportionnalité ou la différence entre le civil et le pénal sur le plan juridique. Toutes notions sans lesquelles la lecture même d'un journal quotidien régional n'est pas possible, et sans lesquelles pour autant, nous renvoyons à l'extérieur de l'école un nombre beaucoup trop important de jeunes.

- Une institution lisible, une institution qui affiche des objectifs, une institution qui dispose de ressources diversifiées et qui accepte de mettre à disposition de tous une diversité de ressources. Une institution qui organise un accompagnement pertinent parce que la diversification des ressources peut aboutir à un éclatement et à une parcellisation complète et enfin une institution dans laquelle les structures alternatives ne sont pas des structures marginales. Je voudrais dire ici, de manière un peu polémique, au regard des objectifs de la République comme de l'histoire de la pédagogie (et sous le patronage de Pestalozzi qui fut, vous le savez, citoyen d'honneur de la République française) pour moi c'est bien le lycée Henri IV qui est une structure marginale par rapport aux orientations et aux principes de la République et non le CLEPT ou La Bouture de Grenoble. Je crois qu'il faut le dire et qu'il faut l'affirmer. Il faut dire et affirmer clairement que l'enseignement public s'est largement privatisé. Il faut dire et affirmer clairement qu'il est devenu aujourd'hui la propriété d'une classe moyenne supérieure qui se l'est approprié et que nous avons le devoir de le rendre, ni aux corses, ni aux bretons, ni à quiconque, mais à la nation toute entière, y compris aux élèves les plus en difficulté.

Troisième série de remarques, la plus importante après ces quelques points un peu polémiques dont vous voudrez bien m'excuser, *dans ce cadre, que nous apprend le raccrochage scolaire ? Que peut-il nous apprendre et en quoi peut-il nous aider pour faire évoluer l'école et pour qu'elle soit son propre recours ?*

Cinq points très rapides.

- D'abord un rappel historique que Monsieur De Queiroz vient de faire et que je voudrais reprendre parce qu'il me paraît essentiel. Le raccrochage scolaire nous rappelle historiquement que les classes homogènes de niveau sont une invention extrêmement récente de l'institution scolaire. C'est une modalité, ce n'est pas une finalité de l'école. Et a fortiori, l'adéquation automatique présupposée entre l'âge et le niveau de l'élève est encore plus récente. C'est véritablement quelque chose qui ne s'est construit qu'au cours du XIXème siècle ; ce n'est qu'une modalité parmi d'autres de l'organisation dans l'institution scolaire et de l'enseignement. Et même si personne ici n'est assez vieux pour avoir connu autre chose, il n'est pas possible de considérer *sub specie aeternitatis* que l'école doit toujours scolariser des élèves du même niveau et, au même niveau, du même âge. Le croisement de ces deux critères aboutit précisément aux impasses institutionnelles dans lesquelles nous sommes aujourd'hui. Le croisement de ces deux critères est destructeur, me semble-t-il. Il est en tout cas un obstacle heuristique objectif à l'invention de nouvelles formes de scolarité susceptibles de permettre de relever les défis qui se posent à nous aujourd'hui. Croiser le critère de l'âge et le critère du niveau, et considérer que ces deux critères à eux seuls structurent l'institution scolaire, c'est s'interdire de la faire évoluer. C'est s'interdire d'inventer des nouveaux dispositifs ; c'est s'interdire de faire ce travail d'inventivité pédagogique que nos prédécesseurs ont fait (qui a été exemplaire et remarquable) que ce soit au moment de la Révolution française (en théorie tout au moins) que ce soit à l'époque de Jules Ferry, ou que ce soit à la Libération dans le plan Langevin-Wallon (même si celui-ci, comme vous le savez, n'a été que très partiellement adopté).

J'en profite pour dire ici quelque chose qui n'est pas pour moi une incidente. C'est qu'une démocratie qui se veut exigeante et ambitieuse en matière de niveau du savoir de sa population, doit à mes yeux faire sauter toutes les formes implicites et explicites de limites d'âge dans l'entrée à tous les niveaux de son institution. Ces formes implicites et explicites de limite d'âge sont en réalité des obstacles majeurs à la démocratisation de l'institution scolaire. Et des expériences comme celle du CLEPT sont à cet égard absolument essentielles parce qu'elles nous montrent que c'est possible et que c'est non seulement possible mais que c'est fécond. Je parle de formes explicites et implicites, parce qu'il y a des formes, bien évidemment vous le savez, explicites de limite d'âge, mais qu'il y en a énormément d'implicites. Nous savons très bien qu'un enfant qui redouble en réalité augmente ses chances de redoubler encore, puisque le fait qu'il soit plus âgé donne de lui une image d'enfant en retard et donc d'enfant en difficulté. Ce qui bien évidemment lui interdira progressivement l'accès à toute une série de structures et à toute une série de niveaux de scolarisation. C'est le premier point, un rappel historique, ne confondons pas le principe et la modalité. Cette modalité qui consiste à mettre ensemble niveau et âge pour en faire la matrice institutionnelle de l'école, est un

obstacle heuristique aujourd'hui à l'invention de nouvelles formes d'institutions scolaires adaptées à notre temps.

- Deuxième rappel qui n'est pas historique mais qui est, lui, purement institutionnel. En réalité, je ne devrais avoir à vous dire cela parce qu'il existe déjà dans l'Education nationale des textes sur ce qu'on appelle (d'un très mauvais terme) la scolarité par récurrence. Textes qui ne sont pas appliqués, textes dont nous savons très bien que les instances officielles de l'Education Nationale, non seulement les mettent sous le boisseau mais interdisent souvent aux chefs d'établissement de les utiliser. Ces textes permettent à des enfants qui ont arrêté leur scolarité à 16 ans (par exemple pour aller travailler, décharger les cageots ou faire autre chose) de reprendre l'école au niveau où ils se sont arrêtés. Ces textes existent, on peut les utiliser. Mais ils font peur parce que dans la majorité des cas, on s'inquiète de voir arriver dans des classes de 2<sup>nde</sup>, des élèves qui auraient 18, 19 ou 20 ans et qui pourraient déstabiliser ou déconstruire une certaine représentation de l'institution scolaire. Pour ma part, je ne m'en inquièterais pas. Je ferais au contraire le pari qu'il s'agit là d'un objectif important et intéressant. Tout à l'heure, Dominique Glasman nous en a parlé longuement à partir de l'enquête qu'il a faite : ce renversement sur ce qu'est le travail salarié par rapport au travail scolaire. Je verrais d'un très bon œil que des élèves qui ont quitté l'école, et qui se sont coltinés un travail salarié difficile, dans des conditions de galère parfois extrêmement dures, puissent se retrouver côte à côte sur les mêmes bancs avec des élèves qui trouvent que le travail scolaire sur lequel ils sont aujourd'hui à la tâche est extrêmement ingrat. Et je trouverais très bon qu'ils puissent échanger leurs expériences, et que entre eux quelque chose se passe qui permette de redonner du sens à leur vie commune à l'école.

- Troisième élément, que nous rappelle, me semble-t-il, le raccrochage scolaire et les expériences que je peux connaître dans ce domaine. Le premier était historique, le second institutionnel, le troisième sera, et je m'en excuse, sociologique. Je ne suis pas sociologue pour autant mais néanmoins, je suis frappé de voir à quel point les structures de raccrochage scolaire que je connais, je pense, par exemple à une que je connais bien pour en connaître le responsable et avoir longuement travaillé avec lui, qui est le Lycée Lurçat à Paris (son responsable est Gilbert Longhi). Je suis frappé de voir à quel point dans ces structures, on a réussi à déconnecter ce que j'appellerais l'ordre scolaire, pour reprendre une expression de M. Darcos, du charme discret de la bourgeoisie. Je crois que nous avons trop souvent confondu l'un et l'autre. Nous avons trop souvent confondu ce qui est structurant dans l'école et ce qui est finalement le comportement de la classe sociale la mieux adaptée à cette école. Nous tolérons très bien des formes d'incivilité qui prennent l'apparence de la civilité dès lors qu'elles s'inscrivent dans une tradition sociologique qu'on appellerait petite bourgeoise, pour parler comme quand j'étais petit, alors que nous tolérons beaucoup moins bien des formes d'incivilité qui mettent pourtant moins gravement en péril l'organisation même des principes de l'école, mais qui ne correspondent pas effectivement à ce consensus de la bourgeoisie traditionnelle selon lequel, par exemple, il ne faut surtout pas montrer que l'on s'ennuie quand on s'ennuie. J'ai raconté à quelques reprises cette anecdote : je suis rentré à l'école avec ce propos

de ma mère qui m'avait dit « tu sais, pour trouver un mari, il ne faut jamais qu'une femme montre à un homme qu'il l'ennuie ; eh bien tu sais, pour réussir à l'école, tu dois faire pareil avec tes professeurs. C'est à dire que tu dois, même s'ils t'ennuient, surtout ne jamais le leur montrer parce qu'ils sont très susceptibles de ce côté là. C'est presque tous des hommes d'ailleurs tu verras, et si on veut réussir à l'école, c'est comme pour trouver un mari, il ne faut jamais montrer aux gens importants qu'ils nous embêtent. » Je crois que nous avons là (je m'excuse de caricaturer un peu mais l'hypoglycémie m'y invite) une confusion qui me paraît extrêmement grave aujourd'hui entre ce qui relève des principes fondateurs, que j'appellerais philosophiques de l'école, et des normes qui sont des normes sociales qui appartiennent à une classe sociale particulière qu'elle impose en les faisant passer pour la loi. On arrive dans un certain nombre d'établissements à ce paradoxe extravagant où l'on est beaucoup plus puni si on mange un chewing-gum que si on tabasse un copain. C'est à dire que la norme, qui consiste à ne pas manger un chewing-gum parce que c'est impoli dans la classe, prend plus d'importance que l'interdit fondateur qui est l'interdit de la violence. Et je crois que cette confusion entre la norme et la loi (la norme étant en fait un mode de reconnaissance, voire de complicité au sein d'une classe sociale déterminée ; la loi étant quant à elle ce que l'institution impose légitimement au nom de ses principes) est quelque chose qu'il nous faut travailler. Pour ma part, pour avoir rendu visite à plusieurs reprises à des enseignants qui travaillent dans des classes relais, qui travaillent dans des groupes de décrocheurs, j'ai découvert avec beaucoup de bonheur que l'on réussissait progressivement à ne pas leur faire entendre que la norme était la loi. A leur faire redécouvrir ce qu'était la loi, et à leur montrer que la loi fondatrice de l'école n'est pas simplement le fait de passer sous les fourches caudines du charme discret de la bourgeoisie.

- Quatrième élément : que nous rappelle, et ce sera plutôt un rappel philosophique celui là, l'existence de ces structures de raccrochage scolaire ? Elles nous rappellent que l'éducabilité, cela a été dit par ma collègue dans son introduction tout à l'heure, que l'éducabilité n'est pas un vain mot et que la véritable fracture politique aujourd'hui passe entre ceux qui font ce pari de l'éducabilité contre tout réalisme, et ceux qui se résignent à l'élimination systématique du maillon faible. Je m'excuse d'insister sur ce point. Je pense que c'est là la vraie ligne de clivages, c'est là le point fort sur lequel nous devons insister . C'est là-dessus qu'insistent, parmi bien d'autres choses, les structures de raccrochage dont nous parlons.

- Enfin, cinquième point, un rappel pédagogique, et j'aurais aimé insister sur ce point parce que c'est la seule chose que je connaisse à peu près ! Que nous apprennent ces structures ? Elles nous apprennent la vanité, l'inanité de certaines oppositions manipulées ici ou là. Opposition par exemple entre l'intérêt et la contrainte. On voit bien que la notion de place telle que Dominique Glasman l'a développée tout à l'heure, la notion de projet, telle qu'on la voit mise en œuvre au CLEPT (comme dans d'autres structures de raccrochage) est bien un moyen de dépasser cette alternative, l'alternative entre l'intérêt et la contrainte telle qu'elle est aujourd'hui développée au plus haut sommet de l'Etat. On nous laisse entendre qu'il faudrait choisir l'un contre l'autre, et toujours

préférer l'un à l'autre. Nous aurions pêché depuis de nombreuses années en préférant l'intérêt sur la contrainte, et il nous faudrait une bonne fois pour toute préférer la contrainte sur l'intérêt. Il y a dans la notion de place, dans la notion de projet, dans l'articulation possible qu'un jeune fait entre son passé, son présent et son avenir, quelque chose qui me paraît capable de dépasser cette aporie factice et, à mes yeux, génératrice de malentendus.

Deuxième aporie qui me paraît être travaillée dans les lieux de raccrochage scolaire, c'est l'aporie entre autorité et liberté. Entre ce qui serait le laxisme de mai 68 et ce qui serait d'autre part le retour à l'ordre scolaire nécessaire dans une société permissive. D'abord je ne partage pas complètement l'analyse qui est faite ici de mai 68, (mais c'est une autre chose). Ensuite je ne crois pas que le problème se pose comme cela. Je pense qu'aucun de ceux qui travaillent dans les structures alternatives dont nous parlons aujourd'hui, ne se trouve en position d'avoir à choisir entre une espèce d'autogestion spontanéiste, et d'autoritarisme aux forceps. Tout le monde sait bien que ce choix-là est un choix qui n'existe pas, que cette opposition est complètement factice. La réalité c'est la construction lente et progressive de la loi avec les élèves par la découverte que le monde résiste à leur toute puissance. Il s'agit d'une découverte difficile, très difficile, qu'il faut accompagner progressivement, mais découverte éducative entre toutes. Nous avons, nous le savons, des jeunes qui sont le plus souvent dans la toute puissance, dans le tout, tout de suite, dans la confusion des sexes, des genres, des places. Découvrir avec eux qu'il y a une résistance à cela, qu'apprendre à lire, c'est apprendre aussi cette résistance, parce que le texte résiste à la toute puissance de mon imaginaire ; qu'apprendre la science, c'est apprendre à résister à la toute puissance de ma volonté, parce que la science fait la vérité et arbitre entre les différentes interprétations du monde. Découvrir cela et le construire avec les élèves, est infiniment plus constructif que se crêper le chignon pour se demander s'il vaut mieux revenir à mai 68 ou revenir à Mussolini.

Troisième élément qui me paraît important, troisième aporie que les lieux de raccrochage scolaire me permettent, me semble-t-il, d'esquisser. Il s'agit de l'aporie entre ce qu'on pourrait appeler la toute puissance de l'éducateur et son impuissance. Pour avoir travaillé, il y a deux ans, dans le cadre d'une recherche menée avec deux de mes thésards (et avec quelqu'un que par ailleurs vous connaissez peut-être, Azouz begag), sur la fréquentation des transports en commun dans l'agglomération lyonnaise par ceux que l'on appelle les lascars. Pour avoir longuement discuté avec beaucoup d'entre eux, j'ai découvert énormément de choses. J'ai découvert ce que disait Monsieur De Queiroz tout à l'heure, à savoir à quel point la loi était vécue comme le caprice de l'adulte quand elle était imposée sous la forme d'un autoritarisme primaire. Pour beaucoup de jeunes, la loi n'est que le caprice d'une autre tribu « tu veux m'imposer ta loi ? mais de quel droit tu m'imposes ta loi ? c'est ton caprice, à toi. Moi j'ai un autre caprice ». Alors bien évidemment, on est très loin de Rousseau et de la définition de la démocratie (l'obéissance à la loi qu'on s'est soi-même prescrite) et de la liberté (« je n'obéis à la loi que parce que je la fais et si je ne la faisais pas je n'aurai pas à y obéir » disait Rousseau). C'est parce que nous sommes législateurs que nous sommes obéissants. C'est pour cela que c'est grave que les jeunes ne votent pas. C'est parce que dès lors qu'ils ne participent pas à la construction de la loi, ils peuvent s'y exonérer. Donc cette

capacité qu'on a de faire apparaître la loi autrement que comme le caprice de l'autre tribu, la tribu des adultes ou la tribu de l'autre quartier, est absolument décisive. Mais j'ai appris aussi à quel point ces jeunes étaient déstabilisés par une sorte d'attitude psychotique de beaucoup de leurs éducateurs qui consiste à alterner entre une sorte de « je peux tout pour toi » et une sorte de « tu ne peux t'en sortir que par toi-même ». Il y a là quelque chose qui les déboussole complètement. Il y a en même temps dans notre société une espèce de fantasmagorie qui se développe à partir de laquelle, des individus et des dispositifs, dès lors qu'ils seraient bien armés, seraient capables de sauver complètement des jeunes en difficulté. Et puis dès lors que on n'y arrive pas, et bien, on renvoie l'enfant, le jeune, à sa responsabilité en disant « écoute, après tout, c'est ton problème, ce n'est pas le mien ». Alors entendez-moi bien, je ne stigmatise personne et moi-même en tant que parent, je suis souvent tombé dans ce travers, qui consiste le matin à dire « écoute, à partir de ce soir, tu ne regardes plus la télé, tu fais tes exercices de maths » et le soir, parce que j'étais fatigué, de dire « après tout, ta réussite c'est toi, c'est ton problème, fais bien ce que tu veux. Moi, ma vie, elle est faite, mon salaire, il tombe. Donc si tu ne veux pas travailler, je ne peux pas travailler à ta place. ». Je vois certains de mes stagiaires que je vais visiter dans les classes primaires qui sont toujours dans cette oscillation. Ils arrivent le matin en disant « allez les jeunes, on va y arriver. Je vous promets qu'on va tous y arriver », et puis au bout d'une demi-heure, c'est « eh bien écoutez, si vous ne voulez pas faire votre boulot, et bien tant pis pour vous. Vous êtes la pire des classes que j'ai eue de ma carrière de toute façon, et puis je ne peux pas apprendre à votre place. Il n'y a que vous qui pouvez apprendre, etc.. ». Rien n'est plus déstabilisant pour les jeunes que de rencontrer en face d'eux des adultes qui oscillent entre la toute puissance et l'impuissance. Qui oscillent entre l'idée qu'ils leur donnent, qu'ils vont pouvoir totalement les sauver, et l'idée qu'ils leur donnent l'instant d'après, qu'ils ne peuvent strictement rien sur leur destin et que seule leur liberté individuelle est en jeu.

Contre cette oscillation, je crois que ce que nous apprennent les lieux de rattachement, et j'aurais aimé développer ce terme parce qu'il m'est cher, c'est que seule l'alliance de deux volontés (et non pas l'alternance de deux impuissances) fait la réussite. Ce que les jeunes fréquentant ces lieux trouvent, c'est des adultes qui font alliance avec eux. Faire alliance, c'est sortir de cette oscillation psychotique du « je peux tout pour toi ou toi seul peux t'en sortir ». C'est se dire « nous pouvons nous en sortir ensemble ». Cette alliance - j'aimerais la développer parce que j'ai beaucoup fait parler des jeunes des classes relais qui m'ont expliqué comment ils y ont trouvé cette relation d'alliance alors qu'ils s'étaient retrouvés dans une relation soit d'adversité, soit d'indifférence dans d'autres structures scolaires - cette relation d'alliance ne nie pas une certaine dénivellation. Il est bien évident que l'adulte n'est pas au même niveau que l'enfant, mais il fait alliance avec lui pour le faire grandir. Il fait alliance avec lui s'il veut grandir. Il ne dit pas qu'il n'a pas sa liberté à mettre en œuvre, mais la liberté de l'un ne varie pas en sens inverse de la liberté de l'autre. Ce dont souffre une grande partie de nos adolescents, c'est la conception absolument dérisoire et particulièrement passéiste, quantitative, de la liberté ou de la responsabilité. Je crois que c'est Guy Berger qui un jour avait pris devant moi cette métaphore, que je ne cesse d'utiliser tellement elle est

parlante : « la liberté ou la responsabilité, ce n'est pas comme un gâteau. Dans un gâteau plus j'en prends, moins il en reste. La liberté, la responsabilité, elles sont vraies et authentiques, ainsi plus j'en prends plus j'en donne. Plus j'engage ma liberté et ma responsabilité pour te faire réussir, plus toi tu t'engages, plus nous nous engageons ensemble, à travailler, à réussir et à nous en sortir ». Et je crois que dans ces lieux de raccrochage scolaire, il y a cette alliance qui opère. Cette alliance est visible au travers de petits symptômes. Elle est souvent repérable à des attitudes de compagnonnages très efficaces, mais un compagnonnage qui, encore une fois, ne nie pas la dénivellation.

Voilà, je vais m'arrêter là, parce que j'ai moi aussi très largement dépassé mon temps. Je voudrais simplement conclure en disant que j'ai beaucoup appris et que j'apprends beaucoup de ces lieux de la marge. La pédagogie a toujours vécu dans une dynamique où la marge nourrissait la norme, où la marge tenait la page, comme disait Jean-Luc Godard en parlant du cinéma. Les dispositifs les plus révolutionnaires sont toujours apparus du côté de ceux qui se coltinaient l'exclusion des inéducables. Depuis le docteur Itard qui se coltinait Victor de l'Aveyron et qui n'a pas réussi à faire lire et écrire Victor de l'Aveyron mais qui a quand même réussi à fabriquer une boîte aux lettres, avec des trous en étoiles, en carrés et en lunes, que vous utilisez encore pour vos enfants ou vos petits enfants (même si elle est aujourd'hui commercialisée par Fisher Price). Depuis ce docteur Itard qui a fait ce pari de l'éducabilité de l'inéducable, nous savons que c'est quand on fait ce pari-là, qu'on invente. Et qu'on n'invente pas seulement pour les jeunes accueillis, ceux qui sont là aujourd'hui. Itard n'a pas seulement inventé pour Victor de l'Aveyron. Il a inventé pour tous les enfants du monde une multitude d'outils pédagogiques parce que c'est toujours en se coltinant l'éducation des élèves en difficulté ou des élèves difficiles (j'aime mieux en difficulté que difficiles) que l'on fait progresser la démocratisation du système tout entier.

Merci de votre attention.