

Haro sur la pédagogie et les pédagogues ! Vraiment ?

Jacques Laliberté

Paul Forcier

Membres du GRA
CPE/C-PERFORMA
Université de Sherbrooke

Sous le titre *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Philippe Meirieu et Michel Develay proposent un vibrant plaidoyer en faveur de la mission sociale de l'école et des rapports que l'on peut établir entre la pédagogie et une véritable démocratisation de l'enseignement. Leur ouvrage constitue une prise de position vigoureuse dans le débat passionné qui a cours en France depuis le début des années quatre-vingt et qui porte sur l'école, son fonctionnement et ses résultats. Ce débat a été caractérisé, entre autres, par de virulentes dénonciations de la pédagogie, considérée par plusieurs de ses détracteurs comme une des principales causes du piètre état dans lequel se trouve, selon eux, le système d'enseignement français.

Un ouvrage à saveur polémique

Tout en élargissant les perspectives, Meirieu et Develay s'inscrivent en faux contre ce jugement et se livrent à une analyse méthodique des arguments et des prétentions de ceux et de celles qui ont tendance à faire des Sciences de l'Éducation et des nouvelles pédagogies les boucs émissaires de tous les maux qui affligent les écoles, collèges et lycées de France. Loin de se tenir en retrait de la polémique, les deux auteurs s'y engagent à plein, affichent clairement leurs couleurs et étayent abondamment leurs convictions. Dès le départ, ils exposent l'esprit dans lequel ils entendent déployer leur démonstration, à savoir : en prenant au sérieux les points de vue, les inquiétudes et les critiques de leurs partenaires comme de leurs adversaires, sans récuser *a priori* aucune opinion, sans disqualifier personne et en posant

MEIRIEU, Philippe et Michel DEVELAY, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992, 211 p. (coll. Pédagogies)

Nous avons le droit de préférer toutes les tentatives des hommes pour agrandir le cercle de l'humain à toutes celles qui cherchent à le réduire à un petit nombre d'élus, de performants, de normaux, de civilisés, de bien-pensants et de bien-portants, de valeureux chefs ou de géniaux intellectuels. Nous avons le droit de dire que c'est pour nous une avancée importante chaque fois que l'on parvient à traiter un échec ou un dysfonctionnement social autrement que par l'exclusion et la relégation. Et cela nous engage à juger de toutes les interventions techniques et institutionnelles au regard de cette exigence et non à celui de nos intérêts matériels immédiats. (p. 196)

tulant la bonne foi de leurs interlocuteurs, « la qualité de leur information, leur intelligence des choses et leur volonté d'apporter des solutions aux problèmes qui se posent » (p. 19).

Des problématiques contextualisées mais bien de chez nous

Nous avons donc affaire à un ouvrage profondément marqué par le contexte français et certaines des problématiques qui s'y trouvent évoquées ne nous sont pas forcément très familières. Pour l'essentiel toutefois, il nous apparaît assuré que la lectrice et le lecteur québécois trouveront grand intérêt à cette sorte de credo socio-pédagogique de deux auteurs auxquels l'AQPC et *Pédagogie collégiale* ont réservé une place de choix ces deux dernières années. En effet, par delà les indéniables différences de structures et de culture, sont abordés dans *Émile...* des thèmes qui, de par leur actualité même, ont une résonance certaine chez nous : à quel moment doit se faire l'orientation professionnelle des élèves ? sur quelle base doit s'opérer la sélection scolaire ? comment établir la ligne de partage, notamment dans le *curriculum*

des études secondaires, entre ce qui doit être appris et vécu par tout le monde et ce qui, pour divers motifs, commande des différenciations ? comment dans le contexte d'aujourd'hui l'école peut-elle favoriser l'accès à la « culture universelle », si tant est qu'il faille poser la question en ces termes¹ ? quel est le statut épistémologique et la légitimité des Sciences de l'Éducation ? quelle réponse l'école doit-elle apporter à la demande sociale de fournir aux élèves un savoir pratique, voire utilitaire ? Nous ne saurions ici passer en revue tout ce qui est soumis au crible de l'analyse de Meirieu et Develay. Nous nous contenterons donc d'attirer l'attention sur les grandes articulations de leur essai et sur un certain nombre d'idées directrices qui imprègnent tout leur discours.

Une architecture en apparence éclatée

Divisé en trois parties principales, l'ouvrage de Meirieu et Develay consiste en une série de réponses à sept allégations, cinq objections et six questions qui servent en quelque sorte d'éléments déclencheurs en même temps que de points d'appui à toute

| <p align="center">PREMIÈRE PARTIE : En un combat obscur : des attaques contre les Sciences de l'Éducation à la remise en question de la démocratisation du système éducatif</p> | <p align="center">DEUXIÈME PARTIE : Vers une question centrale : de l'exaltation de l'enfant-roi à la gestion de l'anticipation en éducation</p> | <p align="center">TROISIÈME PARTIE : Pour avancer dans l'action : de l'interrogation sur l'« aide méthodologique » à l'élucidation des conditions d'efficacité des apprentissages scolaires</p> |
|--|---|--|
| <p><i>Allégation n° 1 :</i> Tout le monde est naturellement habilité à statuer sur les problèmes éducatifs ; il n'y a nul besoin, en cette matière, de spécialiste d'aucune sorte</p> <p><i>Allégation n° 2 :</i> Les Sciences de l'Éducation ne sont pas une véritable discipline universitaire ; elles sont, en réalité, un lieu de refuge des exclus des autres disciplines où se tiennent des bavardages idéologiques sans fondement ni statut épistémologique</p> <p><i>Allégation n° 3 :</i> Les militants pédagogiques sont de dangereux personnages ; ils décrètent l'autonomie des personnes tout en imposant leurs choix idéologiques par leur pouvoir charismatique</p> <p><i>Allégation n° 4 :</i> La pédagogie sous-estime la dimension culturelle et la fonction politique de l'École</p> <p><i>Allégation n° 5 :</i> La pédagogie est source d'illusions ; en laissant supposer que tout échec est dépassable, elle nie le principe de réalité</p> <p><i>Allégation n° 6 :</i> La pédagogie a contribué à la massification de l'enseignement ; celle-ci a abouti au triomphe de la médiocrité dans le système éducatif</p> <p><i>Allégation n° 7 :</i> La démocratisation du système éducatif a, jusqu'à présent, été un échec complet. Toutes les tentatives volontaristes d'une organisation démocratisante du système scolaire ont échoué. Il ne semble pas y avoir d'issue dans cette direction</p> | <p><i>Objection n° 1 :</i> L'enfant n'est pas un être achevé ; on ne peut donc lui donner les mêmes droits que ceux donnés à un adulte entré dans la maturité</p> <p><i>Objection n° 2 :</i> L'enfant n'a pas que des droits, il a aussi des devoirs ; une pédagogie qui le considère comme ayant toujours des excuses ne contribue pas à son éducation</p> <p><i>Objection n° 3 :</i> En prenant les élèves pour ce que l'on voudrait qu'ils soient on les empêche de le devenir²</p> <p><i>Objection n° 4 :</i> On ne produit pas mécaniquement la liberté, et la pédagogie, en réalité, est impuissante à faire accéder l'élève à celle-ci²</p> <p><i>Objection n° 5 :</i> La pédagogie, par sa volonté de toujours mieux connaître les élèves, s'interdit, en fait, de faire appel à leur liberté</p> | <p><i>Question n° 1 :</i> Peut-on former l'intelligence d'un sujet avec des outils méthodologiques généraux et sans contenu de savoir précis, comme le prétendent les « méthodologues » ?</p> <p><i>Question n° 2 :</i> La formation impose-t-elle impérativement de travailler sur des contenus disciplinaires précis, comme le prétendent les « didacticiens » ?</p> <p><i>Question n° 3 :</i> La pratique pédagogique permet-elle de dépasser la contradiction entre « méthodologues » et « didacticiens » ?</p> <p><i>Question n° 4 :</i> Existe-t-il des « connaissances » à faire acquérir aux élèves en dehors des savoirs eux-mêmes ?</p> <p><i>Question n° 5 :</i> Divers enseignements peuvent-ils avoir des finalités communes ?</p> <p><i>Question n° 6 :</i> Ne devrait-on pas réduire très sensiblement les prérogatives de l'École et renvoyer de nombreux apprentissages au tissu économique et social ?</p> |

leur réflexion. Certains de ces énoncés prennent l'allure de maximes, d'autres résonnent comme de véritables attaques, pendant que d'autres soulèvent tout simplement des questions. En termes très concrets, parfois provocants, ces énoncés permettent de cerner des facettes essentielles de la problématique scolaire actuelle et amènent ainsi les auteurs à décortiquer et à commenter des thèmes fondamentaux en faisant appel à leurs connaissances et en exprimant leurs croyances les plus profondes. Les auteurs, en même temps qu'ils nous livrent le fond de leur pensée, renvoient, par des notes de bas de pages, à de nombreux livres et documents qui remplissent une triple fonction à leurs yeux : préciser certaines de leurs affirmations, indiquer leurs sources et enfin suggérer des développements qu'il conviendrait de poursuivre. Le tout est rédigé dans une langue pleine d'allant et de ferveur et

s'appuie sur une documentation d'une grande richesse.

Conscients qu'ainsi structuré leur *Émile...* pourrait risquer de paraître un peu hétéroclite, Meirieu et Develay prennent soin de bien décrire l'architecture de leur ouvrage. Un raccourci synthétique nous en fournit un aperçu tout à fait adéquat (p. 23-24). « La première partie renvoie [...] aux finalités et à la fonction de l'institution scolaire dans nos sociétés [...]. La deuxième partie s'attache à rechercher les moyens pédagogiques qui permettent d'espérer que l'on s'achemine vers les finalités annoncées. La troisième partie prospecte, de manière plus didactique, les conditions pour que, dans l'acte quotidien de l'enseignement, sans renoncer aux exigences propres de chaque discipline, l'on puisse faire des savoirs scolaires de véritables outils d'intégration sociale et professionnelle. En bref,

à travers l'examen de ces thèmes essentiels dans le débat éducatif contemporain, nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse aux trois questions suivantes:

- **Quelles structures scolaires pour permettre à tous le plus large accès aux savoirs ?**
- **Quelle pédagogie pour que ces savoirs contribuent à l'émergence de citoyens autonomes ?**
- **Quelles didactiques pour que ces savoirs soient de véritables instruments permettant une insertion sociale et professionnelle ? »**

Qui ne perçoit l'envergure et la pertinence de pareilles préoccupations, en même temps que la gravité des enjeux que traduisent ces interrogations...

Quatre idées directrices

Pédagogie collégiale a déjà publié quelques textes³ qui permettent de saisir à quelle enseigne logent ces deux spécialistes de l'éducation, la philosophie de l'éducation qui les inspire de même que certains grands axes de leurs recherches et de leurs pratiques pédagogiques. Par souci d'éviter la redondance, nous nous satisferons de souligner ici quelques-unes des idées directrices qui traversent *Émile...* et dont nous pouvons tirer profit. Nous donnerons du relief à quatre positions ou propositions de Meirieu et Develay qui pourraient trouver écho et prolongements au Québec.

- **Il faut reconnaître qu'en soi, et surtout dans le contexte actuel, l'éducation constitue un problème complexe à l'analyse duquel les chercheurs peuvent apporter de précieux éclairages**

Il va de soi que la discussion des problèmes éducatifs n'est pas l'apanage des seuls spécialistes. L'école touche les parents soucieux du développement et de l'avenir de leurs enfants. Elle est une réalité publique qui rejoint toutes les citoyennes et tous les citoyens. Elle engage l'État et fait l'objet de décisions politiques. Aussi est-il légitime et souhaitable qu'un peu tout le monde s'exprime sur la chose éducative. Cependant, l'opinion du tout-venant n'est pas suffisante. Et l'atmosphère des controverses enflammées ne favorise pas toujours – loin s'en faut – une juste saisie des problèmes. Aussi Meirieu et Develay insistent-ils pour qu'on travaille à poser ensemble les problèmes éducatifs avec sérieux et sérénité. « *Car le danger du "consensus mou" n'est pas là ; il est plutôt dans l'esquive permanente des vrais problèmes, l'oscillation stratégique entre la dictature des experts et la démagogie des politiques, la désignation médiatique et rituelle de boucs émissaires qui opère magiquement des réconciliations de surface quand les vraies questions sont systématiquement escamotées.* » (p. 39)

- **Ce n'est pas en traitant l'échec par l'exclusion que l'on fera progresser l'institution scolaire dans son ensemble**

Nous touchons là ce qui constitue à n'en pas douter un point essentiel de la pensée

pédagogique et sociale des auteurs : en éducation, rien ne permet de conclure à un lien nécessaire et absolu entre sélection et qualité. En effet, si un certain nombre d'observations et de recherches permettent de mettre en évidence que la confrontation avec les pairs profite tout aussi bien aux sujets « performants » qu'à ceux qui le sont moins et ceci sous différents aspects, rien n'a encore permis de démontrer que l'exclusion des scolairement « moins performants » a jamais constitué un quelconque enrichissement pour les « intellectuellement mieux nantis » ou pour le système scolaire dans son ensemble.

Sans doute s'agit-il là d'une question difficile entre toutes et qui n'est pas sans créer de tensions, voire soulever des passions parfois violentes, notamment quand on la pose en termes d'adéquation entre « démocratisation » et « baisse de la qualité » de l'enseignement. Nous croyons que dans ce débat qui ne nous est pas étranger en ces temps où souffle un vent de réforme, il vaut la peine de laisser ici la parole à Meirieu et Develay : « *Où a-t-on vu qu'une institution quelconque progresse en rejetant ce qui lui pose un problème ? N'est-ce pas, bien plutôt, le contraire ? La qualité générale de l'École et de l'enseignement ne peut que se trouver améliorée par la nécessité de réduire les échecs. Cette nécessité a une fonction heuristique indispensable : elle empêche les acteurs de s'enkyster, invite à la recherche, suscite l'inventivité didactique. Qui peut croire que cela ne bénéficie pas aussi aux bons élèves ? Plus encore, la qualité d'une école et de l'éducation qui y est dispensée n'est-elle pas liée à l'effort permanent pour intégrer ceux qui, précisément, y sont en difficulté ? Ne peut-on pas voir là l'expression même de ce qui fait qu'une institution est éducative, c'est-à-dire parie sur l'homme et ne désespère jamais de lui ?* » (p. 83-84)

- **Corollaire de ce qui précède, la nécessité d'un projet social ambitieux et d'une utopie de référence générale, encore que très exigeante**

Pour les auteurs d'*Émile...*, la crise de l'école française, qui est une crise de société, voire même d'humanité, ne pourra être résolue que par l'élaboration d'un projet social ambitieux ayant ses assises dans une utopie de référence :

- *qui associe, d'une part, des structures de vie communes et des savoirs fondateurs dont personne ne soit exclu avec, d'autre part, la reconnaissance des appartenances, des références, des modes de vie différents [...]*
- *où le libre accès aux savoirs puisse permettre à chacun de se définir et de se construire, de choisir progressivement ses groupes d'appartenance et d'en changer quand il le souhaite [...]*
- *où l'apprentissage soit, en quelque sorte, un "opérateur de mobilité", tout à la fois en ce qu'il est l'expression de la liberté et permet à celle-ci de ne pas s'exercer dans le vide : parce que le fait que l'on puisse apprendre et choisir ce que l'on apprend c'est déjà être libre, et parce qu'apprendre quelque chose librement c'est toujours instrumenter sa liberté [...]*
- *qui place l'apprentissage au cœur de tout dispositif social* » (p. 195).

En somme – et c'est là un autre leitmotiv d'*Émile...* – la construction d'une société véritablement humaine passe nécessairement par le refus radical d'une société construite sur la dualité au profit d'une société véritablement « plurielle » où, dès l'École, les humains auront appris « *à conjuguer unité et diversité, diversité et unité, inlassablement.* » (p. 195) Selon Meirieu et Develay, une telle utopie sociale de référence ne peut prendre véritablement racine que dans une École authentiquement démocratique et indéfectiblement fidèle à sa mission de responsable du processus d'apprentissage.

- **La mission de l'École :**

- faire acquérir des compétences aux élèves à partir de l'analyse des problèmes que l'on veut qu'ils sachent résoudre au sortir de la scolarité ;
- susciter chez eux la réflexion métacognitive qui leur permet d'affirmer et de construire leur personnalité ;
- mettre de l'avant des valeurs à travers les contenus enseignés et les méthodes utilisées ; valeurs qui apparaissent comme étant de trois ordres : intellectuel, social et démocratique.

« *Créée pour permettre de faire échapper la formation aux exigences de l'efficacité productive immédiate, constituée pour donner à celui qui apprend le temps du*

tâtonnement et celui de l'erreur, institutionnalisés pour lutter contre l'inégalité des situations et l'héritage des privilèges, elle [l'École] reste un outil essentiel pour la réalisation de l'unité nationale et de la justice sociale. Cela ne veut pas dire, pour nous, qu'elle assure actuellement cette tâche de manière satisfaisante, mais cela signifie, pour nous, que ce n'est pas en cassant l'outil que l'on facilitera la réalisation de ce à quoi il est destiné. Sans une École véritablement démocratique dont la responsabilité revient à l'État et à ses représentants, on pourrait craindre une formation éclatée en centaines de cursus différenciés et hiérarchisés, la création de ghettos sociologiques encore plus importants que ceux que nous connaissons, la vassalisation des établissements scolaires par des notabilités locales, la multiplication des systèmes éducatifs à caractère religieux ou politique, bref l'abandon des objectifs que nous avons définis. » (p. 181-182)

Acte pédagogique et engagement social

Nous avons là le moteur premier de l'intervention de Meirieu et Develay dans le débat que nous évoquions au début de cette recension : lutter contre la remise en question de la démocratisation du système scolaire. Voilà leur objectif premier et leur combat de fond. Pour cela, ils font un sort à certaines propositions touchant l'organisation de l'ensemble du système d'enseignement français (e.g. faut-il privatiser le système éducatif pour déjouer les effets pervers de la massification ?) ou concernant plus spécifiquement le premier cycle du secondaire (e.g. faut-il reconstituer des filières afin de promouvoir la qualité et d'éviter la sélection par l'échec ?). Mais ce à quoi ils s'attachent plus particulièrement c'est à faire ressortir les enjeux des rapports entre la démocratisation de l'enseignement et la pédagogie pratiquée dans les écoles, collèges et lycées.

Loin de croire – comme certains le soutiennent – que la pédagogie a contribué à la massification de l'enseignement et au triomphe de la médiocrité dans le système éducatif, ils la voient plutôt comme un ensemble de démarches et d'outils à l'aide desquels on peut travailler à relever les défis réels et nombreux qu'entraîne l'accès généralisé à l'école dans un contexte

social en très forte mouvance. Les pratiques traditionnelles s'avérant nettement insuffisantes et souvent inadéquates, la nécessité de faire preuve de créativité sur les plans pédagogique et didactique devient inéluctable. Les propositions de cet ordre ne manquent pas dans les différents ouvrages de Philippe Meirieu⁴. Nous nous satisferons de mentionner ici deux propositions dont Meirieu et Develay se font les promoteurs dans le présent ouvrage.

□ Ils préconisent le recours à une *pédagogie différenciée* qu'on ne laisse pas fonctionner d'une façon sauvage mais qu'on tente de « *contrôler afin de la faire servir aux objectifs scolaires et sociaux que l'on s'est explicitement donnés* » (p. 68). Il n'est pas inutile de préciser que la pédagogie différenciée dont il s'agit ici consiste non pas à « *produire une analyse préalable des besoins des élèves pour leur appliquer ensuite des méthodes ou des objectifs différents* », mais bien « *à introduire une régulation commune du choix des méthodes et des objectifs, à la lumière de ce que chacun peut savoir de lui-même et de l'autre, mais aussi en explorant systématiquement de nouveaux possibles* » (p. 69).

□ Convaincus qu'il faudra bien un jour cesser de naviguer sans fin des classes hétérogènes aux classes homogènes en accumulant leurs inconvénients respectifs et sans jamais réussir à échapper complètement aux dérives qui menacent chacune des deux formules, convaincus aussi de l'importance de « *se dégager de l'idée que l'enseignement est consubstantiel à la notion même de "classe"* », Meirieu et Develay donnent leur appui à une formule d'organisation du premier cycle du secondaire (le « *collège* », d'une durée de quatre ans) proposée par le Conseil national des programmes, dont le principe consiste à « *combinaison, pour chaque élève, l'appartenance à sa classe (hétérogène) et sa participation à des regroupements temporaires sur des critères de besoin* » (p. 90).

Il s'agit là de formules pédagogiques dont les visées traduisent un idéal élevé mais dont les difficultés de mise en œuvre n'échapperont à personne. Tel est pourtant le chantier, telles sont les perspectives exigeantes qui s'offrent à ceux et à celles qui veulent contribuer à la réussite scolaire du plus grand nombre de même qu'à la construction d'une société plus juste – et ce, malgré des données de départ caracté-

« *Ce n'est pas en cassant l'outil que l'on facilitera la réalisation de ce à quoi il est destiné* »

risées par une mosaïque de différences économiques, sociales, ethniques et culturelles très prononcées. L'acte pédagogique est de soi une forme d'engagement social. Les dispositifs que le pédagogue invente ou met en place pour favoriser des apprentissages significatifs chez ses élèves et pour les amener à apprendre de façon concrète à vivre selon des principes démocratiques font davantage que tous les discours enflammés et les exhortations pressantes qui risquent de fonctionner à vide ou de tomber à plat. L'action par la modélisation a des vertus que la seule parole n'a pas.

Deux écueils à éviter

Dans toute cette entreprise cependant, il ne faut pas perdre de vue deux écueils antinomiques mais très fréquents : celui d'une surestimation pédagogique et celui d'une sous-estimation pédagogique.

Dans le premier cas, on en demande trop aux pédagogues, on mise trop uniquement sur leur action et sur leur engagement, on postule que s'ils faisaient toujours davantage et toujours mieux avec les moyens (trop souvent insuffisants) qu'on met à leur disposition, les résultats seraient meilleurs. « Dans ces conditions, le politique lui-même se voit déchargé de ses responsabilités en matière sociale, dédouané de ses défaillances économiques, pardonné de ses réformes inefficaces et de sa gestion défectueuse : si l'échec scolaire subsiste, c'est à cause de la résistance des enseignants à la pédagogie, de leur refus de se former et de travailler en équipe. [...] La surestimation du pédagogique a pu servir objectivement l'immobilisme institutionnel ou permettre d'esquiver certaines responsabilités ; elle a pu entretenir l'illusion d'un changement à faible coût et même contribuer à affaiblir les enseignants en les divisant aux yeux des parents entre "corporatistes" et "vrais pédagogues" » (p. 65).

Dans le deuxième cas, sous prétexte de récuser la toute-puissance des pédagogues, on décrète leur radicale impuissance. Ainsi, alors que « *le véritable pédagogue [...] sait que son pouvoir est limité mais qu'il doit perpétuellement faire comme si tous ses élèves pouvaient réussir afin d'inventer des procédés didactiques toujours plus adaptés... celui qui récuse la pédagogie se décrète impuissant pour mieux faire ce qu'il veut et ne rendre de compte à personne. Il procède en fait comme le politicien qu'il dénonce : en projetant la responsabilité sur d'autres que lui, il préserve l'ordre établi et sa "liberté d'action" qui pourrait bien ressembler ici à la revendication de son irresponsabilité* » (p. 66).

En guise de conclusion

Les véritables complices de la stagnation voire de la détérioration du système éducatif, ce « *sont ceux qui, de tous les bords, investissent l'essentiel de leur énergie à se déclarer irresponsables pour pouvoir ensuite agir à leur guise* » (p. 66). Mais qui sont alors les véritables alliés ? Quels sont ceux qui peuvent contribuer efficacement à la transformation et au mieux-être du

système éducatif ? Pour Meirieu et Develay, ce sont ceux et celles qui, sans donner dans l'angélisme, sans prétendre disposer de recettes magiques, sans croire que parce qu'il y a un problème il y a nécessairement un coupable, « *s'interrogent, chacun à leur place, sur le pouvoir dont ils disposent et qui engagent entre eux une collaboration sur cette base* » (p. 66). Ceux-là et ceux-là seuls peuvent contribuer à la transformation du système éducatif et, du même coup, travailler à l'incarnation d'un projet social qui passe par une compétence professionnelle toujours à raffiner et à approfondir. ❏

NOTES

1. Voici ce que Meirieu et Develay écrivent à ce sujet. « Que veut-on dire, en effet, quand on affirme qu'il faut transmettre aux enfants les grands acquis de la "culture universelle" ? Veut-on indiquer par là qu'il existe des auteurs et des œuvres qui ont été définis une bonne fois pour toutes comme ayant valeur universelle et que c'est cela qu'il faut imposer aux élèves quoi qu'il en coûte ? Ou bien veut-on dire que c'est au pédagogue, par son action pédagogique, par son inventivité didactique, à tenter de faire partager la valeur de certaines œuvres, l'émotion, la joie, la lucidité

qu'elles procurent... et à établir, par là, leur valeur universelle ? [...] L'universel ne préexiste pas à l'Éducation, mais c'est bien l'Éducation qui permet de construire l'universel [...] La pédagogie, en d'autres termes, c'est bien l'"universel en actes", mais un "universel modeste", se construisant en permanence par l'interpellation de la liberté d'autrui... » (p. 62-63)

2. Voir Philippe Meirieu, « Éduquer : un métier impossible ? ou "Éthique et pédagogie" » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 32-40. Les pages 34 à 40 reprennent à toutes fins utiles intégralement les pages 111 à 120 (Objection n° 3) et 121 à 128 (Objection n° 4) de l'ouvrage dont nous traitons ici.
3. Voir Suzanne Laurin, « Lire Philippe Meirieu » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 3, mars 1992, p. 27-29 ; Philippe Meirieu, article cité dans la note précédente ; Philippe Meirieu, « Mais comment peut-on être adolescent ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, décembre 1992, p. 29-32 ; Paul Forcier et Jacques Laliberté, « Enseigner... oui, mais comment » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 21-26.
4. À ce propos, nous voulons mentionner ici les titres suivants, tous publiés aux éditions ESF : *L'école mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* ; *Enseigner, scénario pour un métier nouveau et Apprendre... oui, mais comment*.