

# Entretien avec Philippe Meirieu

« Nous sommes confrontés à la double nécessité de tenir l'émotion à distance et de ne pas en nier l'existence ni comme obstacle ni comme vecteur des apprentissages et du développement »

Philippe Meirieu, est professeur émérite des universités en sciences de l'éducation à l'université Lumière, Lyon 2.

Entretien réalisé par Régis Guyon en juin 2018.

**Régis GUYON.** Comment définir les émotions dans un cadre éducatif sachant qu'elles relèvent de l'intime et participent à la socialisation ? Quel rôle et quelle place leur attribuer dans la relation éducative ?

**Philippe MEIRIEU.** On sait que le pari de Condorcet était de construire « l'instruction publique » sur la rationalité et de transmettre les savoirs nécessaires à la formation des citoyens en supposant possible une suspension des émotions. On croit souvent que Condorcet a été suivi par Jules Ferry. Mais Christophe Nique et Claude Lelièvre, dans *La République n'éduquera plus*<sup>1</sup>, ont bien montré qu'il y avait une rupture radicale entre Condorcet et Ferry. Jules Ferry va construire « l'École de la République » en mobilisant largement les émotions, en s'appuyant, en particulier, sur le double traumatisme de la défaite de Sedan et de la Commune de Paris. Même si Jules Ferry promeut,

par ailleurs, la pédagogie de Ferdinand Buisson<sup>2</sup>, qui mobilise aussi bien Les Lumières que la tradition protestante du « libre examen » et la « méthode expérimentale », il n'en reste pas moins attaché à ce qui, historiquement, lui apparaît comme un enjeu fondateur, la construction de l'unité nationale. En cela, il s'inscrit parfaitement dans le prolongement de la création d'une « éducation nationale » par François Guizot<sup>3</sup> pour qui la grande affaire, on le sait, était « le gouvernement des esprits ». Et, pour gouverner efficacement les esprits, il faut associer une structure hiérarchique efficace (Guizot crée les corps d'inspections, les Écoles normales et l'ancêtre de notre Bulletin officiel) avec un dispositif pédagogique capable de mobiliser et contrôler les individus : Guizot impose le modèle « simultané » et vertical de Jean-Baptiste de La Salle contre le modèle « mutuel » qui pratique le monitorat entre élèves et peut remettre en question la toute-puissance

1 Nique C., Lelièvre C. (1993), *La République n'éduquera plus : La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon.

2 Homme politique français, célèbre pour son combat en faveur d'un enseignement laïque, il a créé le mot « laïcité » et a été le cofondateur de la ligue des droits de l'Homme. Il a dirigé le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* édité en 1887. Réédition de larges extraits en 2017 : *Dictionnaire de pédagogie*, sous la direction de Ferdinand Buisson, édition établie et présentée par Patrick Dubois et Philippe Meirieu, Paris, Robert Laffont, collection « Bouquins ».

3 François Guizot, ministre de l'instruction publique sous Louis-Philippe I<sup>er</sup> fait voter le 28 juin 1833 une loi sur l'instruction primaire.

du maître<sup>4</sup>. Jules Ferry laïciserait l'école de Guizot – acte politique essentiel – mais, en même temps, il en mettrait la structure au service de la construction de l'État-nation, jouant très fortement sur le registre des émotions pour faire émerger un sentiment national au service de son projet politique : la prééminence de l'État sur l'influence des églises, la mobilisation autour de la langue nationale (avec l'éradication des patois) et des valeurs républicaines, très fortement liées, dans le contexte géopolitique de l'époque, à la mise sur pied d'une armée coloniale efficace et à la préparation de la revanche sur l'Allemagne. On chante, à l'École de Jules Ferry, les chansons de Paul Déroulède, on y développe les bataillons scolaires et, tout en respectant « la bonne vieille morale de nos pères », on inculque aux enfants que l'État républicain incarne l'égalité nationale contre les inégalités locales, le mérite contre l'hérédité des privilèges, la science contre la superstition, la raison contre la religion, le savoir contre les émotions... Mais, suprême « ruse de l'histoire », c'est en mobilisant les émotions que Jules Ferry parvient à faire adhérer les petits Français à son projet de « Nation incarnant la raison » ; plus encore, c'est en faisant de la laïcité une véritable nouvelle religion qu'il cherche à l'imposer et à en faire, avec l'aide des « hussards noirs de la République », le ciment nécessaire pour mener à bien ses projets.

On aurait tort, cependant, de céder à l'illusion rétrospective d'une « École de la République » monolithique, entièrement dévouée à une mystique nationaliste. Les choses sont plus complexes. Les intellectuels sur lesquels s'appuie Jules Ferry et que Ferdinand Buisson mettra à contribution dans l'élaboration du fameux *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, qui paraît tout au long de la

période de création de l'École républicaine et dont l'influence sera considérable sur les instituteurs, développent, pour la plupart, une conception rationnelle de la laïcité : ils ne nient pas l'existence des émotions – qui s'expriment socialement à travers les liens affectifs familiaux et les croyances religieuses – mais font de l'École le lieu du travail de l'esprit qui apprend à désintriquer les croyances des savoirs, les émotions collectives, qui structurent les groupes affinitaires, des connaissances objectives qui réunissent, elles, les humains bien au-delà des croyances qui les séparent. En cela, ils se rapprochent d'une idée du philosophe allemand Johann Gottlieb Fichte<sup>5</sup> pour qui le savoir est « partageable à l'infini » entre tous les humains alors que la croyance ne peut

réunir que quelques-uns d'entre eux, fondée qu'elle est sur les circonstances, les relations contingentes, les phénomènes d'identification ou d'emprise. Un savoir est démontrable et doit pouvoir être transmis à tout être de raison, une croyance ne peut démontrer ni qu'elle

est vraie, ni qu'elle est fausse, elle est réfractaire à l'universalité de la raison. On retrouve une trace particulièrement emblématique de cette conception dans l'attachement de Ferdinand Buisson et des pédagogues qui l'entourent à la « leçon de choses ». La « leçon de choses », en effet, permet de se confronter à une réalité, pour que la parole du maître ne soit pas vécue comme une croyance qui s'oppose à celle de l'élève, mais comme une médiation qui renvoie à une réalité extérieure à la fois au maître et à l'élève et sur laquelle l'un et l'autre peuvent exercer leur raison commune.

Ainsi au tournant du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècles cohabitent, au sein même de l'école, une instrumentalisation des émotions patriotiques, considérées non seulement comme légitimes mais comme essentielles, et une méfiance à l'égard des émotions communautaristes,

“

**Le savoir est  
« partageable  
à l'infini »**

”

4 Voir Jouan S. (2015), *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui : Archaisme ou école de demain ?*, Paris, ESF.

5 Successeur de la chaire de Kant à Königsberg.

dans lesquelles on voit un facteur d'assujettissement dont l'exercice de la raison doit pouvoir libérer le sujet. Plus encore : l'émotion qui s'exprime dans le « sentiment national » doit permettre de libérer des émotions claniques, l'enthousiasme pour la patrie de tenir à distance l'attachement pour le local et l'électif. Là où certains voudraient voir le combat de la « raison universelle », qui unit les humains, contre « l'archaïsme émotionnel », qui les divise, il y a plutôt la tension entre deux « rationalités émotives ». Morale de l'histoire : « Chassez l'émotion, elle revint au galop » ou encore : « Pour promouvoir la raison, vous avez besoin de l'émotion ».

On retrouve, bien sûr, cette problématique chez le philosophe Alain. Ce dernier écrit ainsi : « *L'école fait contraste, au contraire, avec la famille, et ce contraste même réveille l'enfant de ce sommeil biologique et de cet instinct familial qui se referme sur lui-même. Ici égalité d'âges; liens biologiques très faibles, et au surplus effacés; deux jumeaux, deux cousins du même âge se trouvent ici séparés, et aussitôt groupés d'après d'autres affinités. Peut-être l'enfant est-il délivré de l'amour par cette cloche et par ce maître sans cœur. Car le maître doit être sans cœur; oui, insensible aux gentillesse du cœur, qui, ici, ne sont plus comptées. Il doit l'être, et il l'est. Ici apparaissent le vrai et le juste, mais mesurés à l'âge. Ici est effacé le bonheur d'exister; tout est d'abord extérieur et étranger. L'humain se montre en ce langage réglé, en ce ton chantant, en ces exercices, et même en ces fautes qui sont de cérémonie, et n'engagent point le cœur. Une certaine indifférence s'y montre; l'esprit y jette son regard oblique et son invincible patience. L'œil mesure et compte, au lieu d'espérer et craindre. Le temps prend dimension et valeur. Le travail montre son froid visage, insensible à la peine et même au plaisir.*<sup>6</sup> » Ce texte, maintes fois repris et commenté, exprime, à bien

des égards, une aspiration pédagogique parfaitement intelligible et légitime. Quand Alain dit que l'école a pour objectif de « délivrer l'enfant de l'amour », il préfigure assez bien ce qu'expliquent aujourd'hui nombre de pédopsychiatres et philosophes : l'enfant a besoin de rompre avec l'univers domestique pour se libérer de « l'infantile » ; il lui faut s'émanciper de « l'égoïsme initial » ou du « narcissisme infantin » pour accéder à « l'objectalité » du monde. Il doit découvrir que le monde ne cherche ni à lui faire plaisir ni à lui faire peur, mais qu'il existe en dehors de lui, résiste à ses velléités de toute-puissance et qu'il va devoir « faire avec ». Il y a là quelque chose que je trouve très juste et qui est une des raisons pour lesquelles je suis hostile à « l'instruction en famille ». Mais, si les analyses d'Alain sont, à bien des égards, salutaires, elles sont souvent « radicalisées » par certains intellectuels, au point d'en devenir intenable. Ces derniers, en effet, s'appuient sur Alain pour faire de la seule exigence de rationalité le principe de toute transmission et considèrent l'intelligibilité du discours comme le seul fondement de l'acte pédagogique. C'est ce que j'ai nommé, dans mes travaux, « le principe d'intelligibilité suffisante » : il postule que, dès lors qu'un discours est rationnel et intelligible, l'objectif de la transmission est automatiquement atteint... ignorant ainsi que ceux et celles qui n'y accèdent pas sont disqualifiés. Pour moi, le « principe d'intelligibilité suffisante » renvoie incontestablement à une forme d'« hygiène enseignante » : il invite à se méfier de toutes les formes de séduction et de manipulation, de toutes les opérations de captation – importantes aujourd'hui et responsables de nombreux dysfonctionnements psychiques – voire de dévoration que l'on peut, parfois, voir à l'œuvre dans l'acte éducatif. La littérature a abondamment illustré cela. *La Confusion des sentiments*<sup>7</sup> de Stefan Zweig montre très bien comment la force de l'émotion et la captation qui en découle peuvent phagocyter totalement la relation entre le maître et l'élève. On trouve aussi cela dans *La Leçon*<sup>8</sup> de Ionesco, un texte très emblématique, avec un enseignant qui finit par dévorer son élève, transformant la relation pédagogique en une opération de vampirisation absolue.

6 Alain (2015), *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie infantine*, Paris, PUF.

7 Zweig S. (2013), *La Confusion des sentiments*, Paris, Payot, [1<sup>re</sup> éd., 1927].

8 Ionesco E. (1994), *La Leçon*, Paris, Gallimard, [pièce écrite en 1950].

De nombreux chercheurs ont, de plus, analysé ces phénomènes en montrant l'importance de la complicité affective et sociale. Le psychanalyste Wilfred Bion<sup>9</sup>, qui a beaucoup travaillé sur les groupes, a expliqué qu'une partie d'entre eux se structureraient autour d'une « hypothèse de base » qu'il appelle le « couplage » : dans une classe, l'enseignant finit par ne plus faire cours symboliquement que pour une ou deux personnes, celles qu'il se représente au moment de la préparation et dont il cherche l'approbation dans le regard pendant le cours, et la reconnaissance affective en récompense. Dans cette configuration, les autres servent d'alibi : ils constituent une protection sociale à une relation duale, à un « couplage », voire à un « accouplement » psychique, que leur présence contribue à masquer... Sur un autre registre, Pierre Bourdieu a bien montré l'importance de « la distinction<sup>10</sup> » dans les relations interpersonnelles : la complicité culturelle, le partage d'émotions communes, tracent, dans un groupe, des frontières indépassables entre les élus et les exclus. Bourdieu montre même très bien comment l'expression du « déni esthétique du scolaire » va privilégier les élèves capables d'une certaine posture émotionnelle dans l'école, au détriment des autres. Au total, la position d'Alain me semble, tout à la fois, nécessaire et impossible. Nécessaire en tant qu'hygiène professionnelle pour éviter de laisser jouer massivement des complicités affectives aliénantes, et impossible car on ne peut suspendre les émotions par décret. Alain lui-même, en commentant le célèbre poème de Lamartine, *Le Lac*, et son fameux vers « Oh, temps, suspends ton vol... » se demandait « Combien de temps le temps suspendra-t-il

son vol? » On pourrait retourner de la même manière la question à celui qui demande au professeur de « faire la classe comme on balaie » : « Quelle affectivité faut-il pour suspendre son affectivité? »

**R. G.** Mais comment trouver la bonne distance ? Comment trouver le juste équilibre, toujours instable, consistant à tenir compte des émotions, donc à ne pas les nier sans, pour autant, en faire une boussole déterminant les pratiques de classe ?

**P. M.** Effectivement, on ne peut pas nier les émotions dans les pratiques de classe. Quand on lit, sous la plume de Régis Debray<sup>11</sup>, l'éloge du cours de philosophie de Jacques Muglioni<sup>12</sup> au lycée Jeanson-

de-Sailly dans les années 1960, on peut se demander si ce qui nous est décrit comme une suspension de l'émotion au profit d'une rationalité qui s'expose, ne relève pas, en fait, d'une forme d'emprise émotionnelle... Est-on vraiment là dans l'universel kantien ou bien dans la séduction

“

**L'identification au maître joue un rôle déterminant**

”

qui opère, dans un « bouillon de culture » favorable, le « charme discret de la bourgeoisie ». Ou encore – pour être moins sévère – n'assiste-t-on pas là à un véritable éveil de la rationalité mais qui passe par une forme d'émotion partagée ?

**R. G.** Ne retrouve-t-on pas alors l'essentiel de ce qui se joue avec les émotions dans la relation entre le maître et les élèves ?

**P. M.** Jean Guillaumin, un des grands psychanalystes à avoir pensé l'acte éducatif, a montré que, d'un point de vue psychanalytique, le phénomène d'identification au maître, partiel ou total, généré ou non, etc., joue un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire.

9 Bion W.R. (1965), *Recherches sur les petits groupes*, Paris, PUF [1<sup>re</sup> éd., 1961].

10 Bourdieu P. (1979), *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

11 Debray R. (1998), *Par amour de l'art : Une éducation intellectuelle*, Paris, Gallimard.

12 Inspecteur général de philosophie qui a joué un rôle décisif dans les débats éducatifs français et a théorisé cette suspension de l'émotion.

L'identification positive opère tout autant que l'identification négative. Et ignorer ce phénomène, c'est se condamner à le laisser se développer à notre insu, avec toutes ses conséquences. La difficulté de nombreux enseignants aujourd'hui vient peut-être du fait qu'ils incarnent ce que précisément certains de leurs élèves refusent, tant dans le domaine des modèles sociaux que des modèles personnels. C'est, d'ailleurs, un des éléments que certaines analyses mettent en avant pour expliquer l'écart des résultats scolaires entre les garçons et les filles et en faveur de ces dernières : l'école serait un milieu très féminisé et l'identification des filles à leurs professeuses serait plus facile que celle des garçons pour qui la culture scolaire représenterait un reniement de leur virilité, et donc un signe de faiblesse. Évidemment, cette analyse est un peu courte, mais on ne peut pas nier, pour autant, que les phénomènes d'identification genrés jouent un rôle significatif dans les situations scolaires. Quoi qu'on en dise ou pense, sous une forme ou sous une autre, l'émotion est toujours là.

**R. G.** Et que sait-on des émotions qui « empêchent d'apprendre » pour reprendre l'expression de Serge Boimare<sup>13</sup> ?

**P. M.** Nous savons qu'il y a des enfants dont la charge émotionnelle bloque les apprentissages. C'est le cas de ceux dont l'histoire personnelle envahit la totalité du champ psychique et qui deviennent incapables de penser l'extériorité et l'objectalité. Pour ceux-là, tout ce que fait l'enseignant est dirigé vers eux : s'il les regarde, c'est parce qu'il les soupçonne ; s'il ne les regarde pas, c'est parce qu'il les méprise. Pour ceux-là également, les savoirs n'ont pas d'autonomie et ils sont toujours rapportés à des affects :

ils contredisent leurs parents ou, au contraire, renforcent leur emprise, ils sont corrélés à des situations insupportables ou agréables et cette dimension fait complètement obstacle à toute considération sur leur degré de précision, de justesse ou de vérité. Les rééducateurs des RASED travaillent précisément sur cette question et leur rôle est précieux<sup>14</sup>. Mais, plus largement, cette question de « l'entrée dans le registre de la vérité », de faire taire son plein de pulsions et d'intérêts pour accepter une interlocution rationnelle, est centrale aujourd'hui dans bien des situations pédagogiques.

Se pose alors la fameuse question qui inaugure le plus célèbre dialogue de Platon, *La République*<sup>15</sup>, et qui met Socrate lui-même en échec : « Comment faire entendre raison à quelqu'un qui n'est pas dans la raison ? » C'est-à-dire comment entrer dans le champ de la rationalité avec quelqu'un qui est tout entier dans l'émotion, le rejet ou l'adhésion ? À ce sujet, j'ai travaillé récemment avec la CinéFabrique<sup>16</sup> et cinq collègues lyonnais sur une opération financée par la Fondation de France et l'Éducation nationale, « Tu ne m'auras pas !<sup>17</sup> » ; cette opération se donne pour objectif la prévention contre toutes les formes de radicalisation et, dans ce cadre, se propose de travailler sur les théories du complot et leur propagation dans les collèges. Dans ce cas précis, les arguments rationnels ont du mal à porter, tant l'adhésion est irrationnelle. Car, croire à une théorie du complot est terriblement satisfaisant sur le plan psychique : une théorie du complot donne une clé de lecture magique qui fonctionne parfaitement, permet de se représenter le monde de façon simple et efficace ; elle fournit ainsi une certitude qui dispense désormais de poursuivre la moindre investigation ; elle abolit l'inconnu, nie l'existence de la moindre zone d'ombre ; elle est séduisante et saisissable immédiatement ; elle fonctionne comme un pansement narcissique parfait. Et, chez certains enfants et adolescents, ce rapport à la certitude est tellement nécessaire à leur stabilité, à leur construction identitaire, qu'ils préféreront

14 Yanni-Plantevin E. (2001), *Comprendre et aider les élèves en échec*, Paris, ESF.

15 Platon (2008), *La République*, Paris, Flammarion.

16 École nationale supérieure de cinéma.

17 Opération ayant pour objectif d'initier une réflexion auprès de 300 collégiens sur le pouvoir des images.

13 Boimare S. (1998), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

une « certitude fictive » à la recherche d'une vérité qui les mettrait en danger... Alors, oui, la question se pose de ce que l'on peut proposer à ces élèves-là pour qu'ils acceptent de sortir de la forteresse de leurs certitudes et s'engagent dans des apprentissages authentiques. Transformer la satisfaction de « croire savoir » en plaisir de « chercher » : voilà un enjeu majeur, déjà au cœur de l'enseignement de Socrate et plus que jamais d'actualité !

**R. G.** Et l'on retrouve encore ici la distinction entre croyance et savoir...

**P. M.** Oui, même si, aujourd'hui, les épistémologues des sciences nous invitent à plus de modestie en nous montrant qu'il reste toujours, d'une certaine manière, un peu de croyance dans les savoirs comme il y a souvent un peu de savoir dans les croyances. Cela nous invite à être moins dans le registre de la classification que dans celui d'une démarche jamais achevée de désintrinsication. Il n'en reste pas moins vrai que la position d'un Buisson reste particulièrement heuristique en pédagogie : engager l'élève dans un « dialogue » avec les objets de savoir qui lui résistent (que ce soit la « matière » elle-même, des objets techniques ou des œuvres de toutes disciplines), l'amener à expérimenter, vérifier, ajuster, se documenter, valider, démontrer, est un principe essentiel pour une pédagogie de l'émancipation fidèle au *Sapere aude*<sup>18</sup> de Kant. Mais encore faut-il que nous soyons conscients que le passage d'un « érotisme de la certitude » à un « érotisme de l'exploration » n'est pas pensable dans le registre de la pure rationalité. Il suppose un glissement – lui-même articulé à un « transfert », diront certains – qui met en jeu fortement la dimension émotionnelle. L'ignorer, c'est se condamner à l'échec

ou à des succès totalement aléatoires... des succès réservés à ceux qui auront rencontré à l'extérieur de l'école les satisfactions que procure l'aventure intellectuelle.

En ce sens, l'émotion n'est pas « un plus » dans la transmission. Il n'y a pas la transmission qui s'effectuerait exclusivement sur le registre du rationnel et auxquels certains seraient réfractaires parce qu'ils seraient figés dans le registre de l'émotionnel. La transmission, même apparemment rationnelle, véhicule de l'émotionnel. Concevoir l'apprentissage comme une « simple rupture » entre l'émotionnel et le rationnel est une impasse. D'où la nécessité de dialectiser les choses : l'acte pédagogique nécessite, tout à la fois, ce que j'ai appelé une hygiène

professionnelle et qui consiste à mettre à distance les émotions – en acceptant la fécondité du principe d'intelligibilité maximale – et l'accompagnement lucide de transactions émotionnelles sans lesquelles l'accès à l'objectalité et à la rationalité des savoirs est impossible.

“

**La transmission  
véhicule  
de l'émotionnel**

”

On pourrait évoquer, à cet égard et parmi d'autres dimensions, le phénomène bien connu de « l'effet d'attente », ou « effet Pygmalion ». Les travaux de Rosenthal et Jacobson<sup>19</sup> montrent, en effet, que le comportement de l'enseignant au regard de l'éducabilité de l'élève, ce qu'il lui transmet, volontairement ou involontairement, sur la possibilité même de sa réussite, va déterminer largement sa réponse, ses apprentissages et son développement. Nous sommes donc confrontés à un double impératif : tenir l'émotion à distance et ne pas en nier l'importance ni comme obstacle ni comme vecteur dans la relation pédagogique. Sur ce sujet, je ne saurais trop recommander la lecture de Daniel Hameline<sup>20</sup>, *La liberté d'apprendre. Situation II*. Hameline

19 Rosenthal R.A., Jacobson L. (1971), *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.

20 Hameline D., Dardelin M. -J. (1977), *La liberté d'apprendre : Situation II*, Paris, Les éditions Ouvrières.

18 « Ose penser par toi-même. » : c'est la réponse de Kant à la question : « Qu'est-ce que les Lumières ? »

a commencé sa carrière comme professeur de philosophie disciple de Carl Rogers<sup>21</sup> et adepte de la non-directivité : en début d'année, il ne prenait la parole devant ses élèves que pour leur annoncer son futur silence et leur demander de s'organiser eux-mêmes pour préparer l'examen.

Daniel Hameline a écrit un premier livre, *La liberté d'apprendre*<sup>22</sup>, où il décrit cette expérience, et – ce qui est assez rare en pédagogie – a publié quatre ans plus tard, *La liberté d'apprendre. Situation II*, dans lequel il fait le constat de l'échec de la non-directivité comme « méthode ». Il démontre qu'elle est illusoire – le maître récupère en séduction bien plus qu'il n'a abandonné en contrainte –, inégalitaire – tous les élèves ne sont pas spontanément « égaux » face à l'autonomie totale à laquelle ils sont abandonnés –, et peu démocratique – l'on sous-estime le caractère émancipateur des contenus de savoir au profit de la « dynamique du groupe ». Mais, si la non-directivité est, selon lui, une impasse comme « système pédagogique », elle n'en reste pas moins, à ses yeux, absolument nécessaire comme « attitude pédagogique ». Il dégage, à ce sujet, trois caractéristiques principales de cette attitude, susceptibles, je crois, d'articuler une mise à distance et une prise en compte positive de l'émotion. Cette attitude consiste, dit-il, à « antécéder sans anticiper, à valoriser sans juger et à réguler sans régulariser. » « Antécéder sans anticiper », c'est-à-dire être là pour accueillir positivement mais sans anticiper au point que l'autre n'a plus rien à dire. « Valoriser sans juger », c'est-à-dire suspendre le fonctionnement spontané des stéréotypes et permettre l'intériorisation par l'élève de l'exigence qui lui permettra de progresser. « Réguler sans régulariser »,

c'est-à-dire fournir l'accompagnement et les ressources culturelles grâce auxquels le sujet pourra progresser sans être « normalisé », éviter, aussi, « d'engluer l'interlocution dans les pièges de la dépendance affective sans pour autant interdire aux affects d'être et de s'exprimer. » Être capable d'un minimum de lucidité sur sa propre affectivité et savoir réguler ses comportements afin d'éviter la formule qui décourage, le regard qui méprise, l'attitude qui humilie. Savoir que nous produisons des « effets » sur l'autre à travers le moindre de nos gestes et réguler son comportement pour que jamais l'autre ne puisse se sentir exclu du cercle des « élus ».

**R. G.** Cela correspond à ce qu'on nomme aujourd'hui bienveillance ?

**P. M.** J'aime bien le mot de bienveillance, mais il me semble ambigu parce que, trop souvent, dans les discours polémiques sur l'éducation, opposé à exigence... alors qu'une véritable bienveillance est évidemment très exigeante. Je préfère dire, comme Hameline, « suspendre le fonctionnement spontané des stéréotypes », et même des catégories prédéfinies, pour permettre à l'autre d'être entendu pour ce qu'il dit et non pas pour ce qu'il est ou pour ce qu'on croit qu'il est. Cette question des stéréotypes a été largement étudiée dans le registre du genre et c'est tant mieux. Mais il ne faudrait pas oublier les stéréotypes psychologiques et sociaux qui conditionnent des comportements aussi banals que la manière de se déplacer ou de s'asseoir, le regard, la prise de parole, la tenue des instruments de travail, etc. Il y a là des « indices » qui risquent de figer les relations pédagogiques et de ne pas permettre de regarder et d'entendre l'autre pour ce qu'il fait et dit plutôt que pour ce qu'« il est ». On retrouve la question de distance. Aussi, plutôt que la notion de bienveillance, je préfère celle d'éducabilité qui pose un regard encourageant pour l'élève, qui lui laisse entendre qu'il peut y arriver et que l'enseignant va tout mettre en œuvre pour favoriser sa réussite... mais cela n'en nécessite pas moins que l'élève mette tout en œuvre de son côté pour y arriver. C'est ainsi que la responsabilité que prend l'enseignant ne confisque pas celle de l'élève pas plus que celle de l'élève ne confisque celle de l'enseignant.

21 Fondateur de l'Approche Centrée sur la Personne (*Person-Centered Approach*).

22 Hameline D., Dardelin M. -J. (1968), *La liberté d'apprendre*, Paris, Les éditions Ouvrières.

**R. G.** L'expression des émotions dans la classe ne peut-elle pas prendre parfois des formes pathologiques ?

**P. M.** Si, bien sûr... J'ai parlé jusqu'ici du point de vue pédagogique et non clinique. Le clinicien va travailler, lui, sur les situations où l'émotion devient pathologique. Mais j'ai bien conscience que la question qui se pose à de nombreux enseignants est celle de la frontière entre ce qui relève du pédagogique et ce qui relève du pathologique. Il existe aujourd'hui un débat concernant les intérêts et les dangers de la médicalisation des situations scolaires. Je crois, pour ma part, à la nécessité d'une complémentarité des approches. On peut, par exemple, lutter contre le stress de manière pédagogique par la construction d'espaces, de temps, de rituels, de dispositifs d'apprentissage et d'évaluation différents, mais il est vraisemblable que, pour certains enfants dont l'histoire familiale est particulièrement anxiogène, cela ne suffira pas... ce qui n'empêche évidemment pas d'essayer, car on ne saura si cela suffit ou pas qu'après avoir essayé précisément ! Pierre Delion<sup>23</sup>, qui a beaucoup travaillé sur ces questions pense que ces questions ne peuvent être étudiées sans un partenariat étroit entre les différents acteurs éducatifs. Il s'est intéressé, en particulier, aux enfants hyperactifs souffrants de troubles de déficit de l'attention et d'hyperactivité : il montre que, si certains peuvent en effet être « soignés » grâce à des activités sportives, théâtrales, etc., d'autres, en revanche, ont besoin d'un suivi médical et, parfois, d'une thérapie familiale ou d'un traitement médicamenteux. Si les acteurs ne s'informent pas réciproquement sur ce qui a été mis en place, s'il n'y a pas un travail

23 Professeur émérite à la faculté de médecine de Lille, pédopsychiatre, psychanalyste, auteur de nombreux ouvrages de psychiatrie, centrés sur l'autisme, le développement de l'enfant, la psychothérapie institutionnelle et la psychiatrie de secteur.

commun pour traiter le problème, on va aboutir à une juxtaposition d'interventions qui peuvent se neutraliser réciproquement.

Beaucoup d'enseignants se posent aujourd'hui la question de la gestion des émotions face à des élèves incapables de se contrôler, des « enfants bolides », comme les nomme Francis Imbert<sup>24</sup>. Je crois que, face à ce phénomène, il ne faut ni démissionner

“  
**Beaucoup d'enseignants se posent la question de la gestion des émotions**

pédagogiquement, ni renoncer à faire appel à d'autres intervenants qui vont, eux, pratiquer d'autres approches. Sur le plan pédagogique, le travail sur les rituels est, à mes yeux, une excellente entrée : ce n'est pas une démarche thérapeutique, mais cela peut avoir, néanmoins, des effets thérapeutiques.

De même que la démarche clinique peut, bien évidemment, avoir des effets pédagogiques. Il faut raisonner ici en termes de (re)construction d'un écosystème permettant au sujet de retrouver son équilibre par un engagement dans une activité qui le stabilise...

**R. G.** Ne retrouve-t-on pas ici, à travers la nécessité des rituels, l'idée d'institutionnaliser, et sans doute de remettre de l'institution dans les pratiques ?

**P. M.** Une partie de la surcharge émotionnelle, positive ou négative, qui se déverse aujourd'hui dans les établissements scolaires est liée, je crois, à leur désinstitutionnalisation. L'institution n'est pas perçue comme un cadre qui permet de « tenir debout ensemble », mais comme une forme de normalisation arbitraire. Il faut insister ici sur la différence mise en avant par Georges Canguilhem<sup>25</sup> entre normalisation et normativité. La normalisation, c'est l'obligation de se conformer au principe de reproduction à l'identique... en biologie c'est le cancer. La normativité, c'est tout autre chose :

24 Imbert F. (2000), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF.  
25 Épistémologue, philosophe, biologiste français.



c'est la capacité pour des cellules de vivre ensemble sans se dupliquer à l'identique, la construction de systèmes d'échange et d'organisation pour vivre ensemble et se développer conjointement. Or, on confond parfois, en éducation, normalisation et normativité; on croit trop souvent que, dès lors que nous croyons que telle règle relève de la normativité, elle est perçue comme telle par ceux avec qui elle s'applique. Or, ce n'est que rarement le cas : l'expérience montre qu'elle est souvent perçue comme relevant de la normalisation et, donc, génératrice de refus. Un enfant qui vit comme normalisatrice une règle qu'il devrait percevoir comme une condition de son développement et de sa réussite, risque fort de développer un refus scolaire. Ce refus va s'exprimer par de l'émotionnel et l'institutionnalisation, la ritualisation sont alors capitales.

**R. G.** Au total, s'il fallait souligner l'importance d'une émotion dans l'éducation...

**P. M.** ... je citerais l'empathie dont la philosophe américaine Martha Nussbaum a bien montré, dans son livre *Les émotions démocratiques*<sup>26</sup>, qu'elle était l'« émotion démocratique » par excellence. Car, si notre éducation doit se donner pour objectif principal la formation des élèves à la capacité effective de participer à la vie démocratique, nous devons leur apprendre à entrer dans une relation pacifiée avec les autres, à échanger ensemble, dans le respect réciproque, pour accéder au bien commun. « *L'enfant, explique-t-elle, doit apprendre à s'identifier au sort des autres, à voir le monde à travers leurs yeux et à ressentir leurs souffrances par l'imagination. C'est seulement de cette manière que les autres personnes, éloignées, deviennent réelles et égales à lui.* »

26 Nussbaum M. (2011), *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du xx<sup>e</sup> siècle ?*, Paris, Flammarion.

Elle rejoint ainsi les précieuses remarques d'Adorno qui, dans « Éduquer après Auschwitz<sup>27</sup> », se demande comment construire un monde où la répétition de l'horreur sera devenue impossible. Adorno souligne qu'il est, pour cela, essentiel de lutter contre ce qu'il nomme « la froideur » : l'indifférence absolue à l'égard de ce qui arrive aux autres, à l'exception de quelques proches que l'on s'est choisis. Ces « autres » sont considérés comme des « objets » – des « consciences réifiées », dit Adorno – relevant de la seule « technique ». C'est ainsi que des hommes ont pu, avec une conscience professionnelle impeccable, « imaginer un système de transport conduisant les victimes aussi rapidement et facilement que possible à Auschwitz, tout en oubliant ce qui leur adviendra une fois là-bas<sup>28</sup> ». Les bourreaux manipulateurs savent cela : ils ont compris à quel point des êtres peuvent devenir des artisans minutieux de la barbarie, appliqués à obéir aux injonctions les plus terribles, dès lors qu'ils trouvent leur satisfaction dans le sentiment d'être au service d'une « œuvre » collective, la certitude de bénéficier de l'amour promis par le chef ou le dieu et la joie d'obtenir l'estime de leurs pairs en récompense du « travail bien fait ». Faut-il, pour cela, se demande Adorno, « prêcher l'amour<sup>29</sup> » ? Cela ne sert à rien, explique-t-il, dans la mesure où l'on demande à des êtres d'entendre quelque chose qui échappe à leur construction mentale et supposerait « chez ceux à qui l'on s'adresse une autre structure caractérielle que celle que l'on veut modifier<sup>30</sup> » : la disponibilité à l'altérité. On ne convainc ni ne contraint jamais personne à aimer. Faut-il, pour autant, se résigner à cette « froideur » et à ses terribles conséquences ? Nullement. Si l'incapacité à s'identifier aux autres est, au moins en partie, responsable du passage à la barbarie, l'éducation doit permettre de « prendre conscience de la froideur et des raisons de son existence ». Pour cela, il lui faut mettre à jour les processus sous-jacents qu'une histoire critique permet de repérer, mais que les œuvres de culture, dans leur ensemble, dévoilent aussi très souvent. Y accéder peut ainsi ouvrir quelques fissures dans le bloc granitique de l'indifférence. Jamais mécaniquement,

27 Adorno T.W. (2003), « Éduquer après Auschwitz », in *Modèles critiques*, Paris, Payot, p. 234-251 [texte écrit en 1966].

28 *Ibid.*, p. 247.

29 *Ibid.*, p. 248.

30 *Ibid.*, p. 248.

car la rencontre entre l'histoire singulière d'un sujet et une parole sur le monde ne se programme. Fugitivement, car la construction psychique défensive reprend vite le dessus. Et clandestinement, car il est difficile de l'avouer à quiconque et, surtout, au professeur médiateur à l'égard duquel il faudrait alors reconnaître sa dette. Aussi Martha Nussbaum insiste-t-elle sur la nécessaire rencontre avec la littérature et les arts : elle considère celle-ci comme fondamentale dans la construction des « émotions démocratiques » en ce qu'elle permet d'accéder à « l'imagination narrative ». « *J'entends par là, explique-t-elle, la capacité à imaginer l'effet que cela fait d'être à la place de l'autre, à interpréter intelligemment l'histoire de cette personne, à comprendre les émotions, les souhaits et les désirs qu'elle peut avoir.* » Car, montre-t-elle, apprendre à voir un autre être humain non pas comme une chose mais comme une personne ne va pas de soi : cela s'apprend et se construit. Et l'art, pour cela, est essentiel : il donne à voir, à la fois, l'identité et l'altérité, il permet de se reconnaître dans l'autre et, aussi, de se reconnaître « soi-même comme un autre », selon la belle expression de Paul Ricœur<sup>31</sup>. Nous retrouvons ici les propositions formulées récemment par Hélène Merlin-Kajman dans son livre revigorant *Lire dans la gueule du loup*. Cette dernière explique, en effet, que « *l'enseignement de la littérature s'est transformé en raison de l'entrée des disciplines chargées d'étudier les textes dans les sciences humaines et sociales. Le gain en rigueur épistémologique a été considérable. Mais les textes littéraires sont désormais observés comme s'ils existaient en dehors des liens transitionnels qu'ils tissent pour nous.* »<sup>32</sup> Conséquence : le « partage transitionnel » qui s'effectuait à travers la littérature

en classe s'est appauvri, laissant la place à une approche plus objectivante et technicienne. La littérature ne produit plus de « consentement » entre enfants ou adolescents et adultes ; le « partage littéraire », qui contribuait à la construction de ce monde commun auquel nous aspirons, est compromis. Il faut donc, non pas « revenir » aux pratiques didactiques anciennes – tout aussi formalistes que les nouvelles, si ce n'est plus ! –,

“

**L'art donne  
à voir, à la fois,  
l'identité  
et l'altérité**

”

mais travailler sur des textes qui, loin de créer de l'impassibilité analytique, « *parlent aux "zones" de la personne humaine par lesquelles nous ne faisons pas que "fonctionner"* »<sup>33</sup>. Le partage de l'émotion littéraire pourra alors se faire sans violer l'intimité du sujet et en veillant à adoucir le

trauma éventuel qu'il pourrait provoquer : « *Le lecteur ne doit être forcé ni de dévoiler son intimité, ni de la refouler, mais pouvoir la transformer, la déplacer.* »<sup>34</sup> La force symbolique du texte lui permet, en effet, de s'y reconnaître et de s'en distancier ; le langage littéraire l'implique dans sa subjectivité et le dégage, en même temps, de son narcissisme ; les personnages incarnent ce qu'il vit sans se confondre avec lui, résonnent avec sa singularité tout en le reliant aux autres. Il peut ainsi construire son identité tout en s'inscrivant dans ce qui fait société : « *Par la figure, la littérature permet que des épreuves incommensurables et apparemment incommunicables deviennent communicables, partageables. Si notre société se prive de ce langage exceptionnel, nous n'aurons aucune chance d'échapper au renouveau des fondamentalismes religieux qui offrent aux blessures subjectives provoquées par les bouleversements sociaux propres à notre époque des formes d'élaboration, de réparation ou d'exutoires fondées non sur [...] le libre jeu des figures, mais sur le repli communautaire, le sens univoque de la lettre, voire la mystique de la mort.* »<sup>35</sup>

31 Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

32 Merlin-Kajman H. (2016), *Lire dans la gueule du loup : Essai sur une zone à défendre de la littérature*, Paris, Gallimard, p. 18.

33 *Ibid.*, p. 273.

34 *Ibid.*, p. 275.

35 *Ibid.*, p. 275-276.