

Un nouvel art d'apprendre ?

Philippe Meirieu

Professeur des universités en sciences de l'éducation
Université LUMIERE-Lyon 2

Apprendre : « le plus vieux métier du monde »

Mon goût pour la provocation m'amène à commencer en inversant, en quelque sorte, ce que suggère le titre qui m'a été proposé pour cette conférence : « Un nouvel art d'apprendre ? ». Je voudrais rappeler, en effet, que, même si le monde a changé considérablement depuis l'apparition de l'homme, même s'il change sous nos yeux à une vitesse vertigineuse aujourd'hui, même si apprendre peut apparaître, en raison de mille et une nouvelles situations inédites, « un nouvel art », c'est aussi, évidemment, aussi « le plus vieux métier du monde ».

Car il n'y a de l'humain que s'il y a transmission, appropriation de ce qui est transmis et donc apprentissage. L'homme se caractérise par le fait qu'il peut et doit apprendre. Il vient au monde infiniment démuné. Il est plus fragile que le cheval, moins rapide que la gazelle. Il ne vole pas. Il a simplement une multiplicité de possibilités synaptiques. Ces possibilités, il doit les développer et il ne peut le faire qu'à travers l'éducation. L'homme est le seul être qui ait besoin d'être éduqué et nous n'avons pas connaissance d'un enfant qui ait pu devenir homme sans cela. Il nous faut donc apprendre : c'est le prix de notre liberté.

Ainsi, par exemple, ce qui différencie l'homme de l'abeille, c'est qu'il ne porte pas son régime politique dans des chromosomes. L'abeille, si ! Nul n'a jamais vu une abeille républicaine. L'abeille est génétiquement royaliste. Aucun homme n'est génétiquement ni royaliste ni républicain. Nous sommes une « possibilité d'être » et ne révélons cette possibilité que par l'apprentissage puis par les choix délibérés que nous effectuons. Mais, l'apprentissage, le plus vieux métier du monde, est aussi le plus difficile. La vieille question d'Aristote, dans *l'Éthique à Nicomaque*, est toujours d'actualité : « Comment apprendre à jouer de la cithare sinon en jouant de la cithare ? Et si on sait jouer de la cithare, alors pourquoi apprendre à jouer de la cithare ? » Vieille question philosophique qui apparaît un peu désuète au regard des nouvelles technologies, mais qui est, en réalité, toujours d'actualité. Parce qu'apprendre, c'est toujours faire quelque chose qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire. C'est d'ailleurs vrai pour toutes nos activités : nous avons tout appris une multitude de choses en ne sachant pas les faire et en les faisant quand même... pour les apprendre. Nous avons ainsi appris à marcher, à parler, à lire, à effectuer des calculs complexes, à jardiner ou à cuisiner... et jusqu'aux activités les plus essentielles de l'être humain, comme le fait de faire l'amour, par exemple. Personne n'attend de savoir faire l'amour pour faire l'amour, sinon la race s'éteindrait très vite. Il nous faut bien commencer à le faire sans savoir faire, précisément pour apprendre à faire. Dans tout apprentissage, il y a donc un pas à franchir, un saut à faire dans l'inconnu. Comme l'explique si bien Vladimir Jankélévitch, « pour commencer, il faut simplement commencer. On n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage ». Et ce courage, il

faut nous demander comment nous pouvons l'acquérir, comment, aussi, nous pouvons le transmettre dans l'éducation.

Les leçons de l'autodidacte

A écouter parler de l'apprentissage, je me dis parfois que nous n'en finissons pas de réinventer Platon. Ainsi, Socrate, qui fait advenir la vérité dans l'autre, ne prétend pas être l'auteur de cette transformation ; il explique qu'il est accoucheur, jamais géniteur. Et, au fond, cette tradition platonicienne, qui renvoie l'individu à lui-même, qui fait de l'éducateur quelqu'un qui accompagne, qui aide à faire advenir, est une tradition très féconde encore aujourd'hui.

J'en veux pour preuve le succès de la formule et du projet de Dewey qui affirme que « toute leçon doit être une réponse ». C'est le principe de toutes les « méthodes actives » et de « l'Education nouvelle », de ce que l'on nomme l'alternance, de ce qui se développe sous le nom de *La Main à la pâte*. C'est ce que disait Piaget en affirmant : « Tout apprenant est un constructeur. »

Le paradoxe est que tous ces auteurs qui valorisent l'autodidaxie, ne cessent de nous « donner des leçons ». C'est une caractéristique assez constante et assez amusante de la pédagogie que de faire sans cesse des leçons pour expliquer qu'il n'en faut point faire. Et pourtant, nous devons entendre la leçon du Menon de Platon : il nous faut « enseigner » (impossible de déserrer : l'élève ne parviendrait à rien sans nous) mais aussi nous « déprendre », à l'instant même où l'on transmet, de la responsabilité de l'apprentissage... pour que l'autre puisse investir cet apprentissage et devenir lui-même dans l'acte d'apprendre. À l'instant même où je fais tout (où je crois tout

faire), j'accepte de n'être pas pour grand chose dans ce que je fais. Même si j'ai tout organisé même si rien ne serait advenu sans moi, je dois accepter de n'y être pour rien !

“ Ne jamais revendiquer la paternité comme causalité ”, explique Emmanuel Levinas. Le doute, quand nous éduquons et quand nous enseignons, le sentiment qu'il se passe quelque chose qui est de l'ordre du miracle, donnent à la paternité et à l'enseignement, cette fragilité qui les rend supportables : nous ne sommes pas dans le registre de la transmission mécanique, mais dans celui de la construction fragile de l'humain.

Il faut donc prendre au sérieux les leçons de l'autodidacte : elles nous renvoient à cette idée qu'effectivement, c'est toujours l'autre qui apprend. Je ne peux pas apprendre à nager à la place de quelqu'un. Je peux simplement l'aider à apprendre lui-même à nager. Et ce qui est vrai pour la nage, l'est pour les mathématiques comme pour la géographie ou la littérature. Et je ne dois pas attendre que quelqu'un sache nager, ou lire ou parler, pour lui permettre de nager, de lire ou de parler.

Le paradoxe du bricoleur

La question qui taraude le pédagogue en permanence est donc de laisser à l'autre la place qui lui revient pour qu'il construise son propre savoir. Pour cela, le pédagogue en est réduit au bricolage. Au sens où l'entend Claude Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage*¹, le bricoleur n'est pas l'ingénieur ; pour autant, son activité est loin d'être méprisable. La différence entre l'ingénieur et le bricoleur, c'est que le bricoleur travaille avec des matériaux précontraints : il entasse dans sa cave un certain

nombre d'objets qu'il ramasse au fur et à mesure. Le samedi, il descend dans sa cave ; il trouve une vieille roue, une vieille planche, un vieux morceau de caoutchouc et avec ça, des matériaux qui préexistent à son projet, il fait quelque chose dont il est loin d'avoir prévu à l'avance ce que ce sera. L'ingénieur, lui, asservit les matériaux à son projet : son projet préexiste et il crée les matériaux ensuite.

À cet égard, le modèle du bricoleur est le modèle d'un homme beaucoup plus cultivé que le modèle de l'ingénieur, puisque le bricoleur travaille à partir d'éléments déjà existants. Il est beaucoup plus proche d'un homme de culture dans la mesure où il a besoin d'engranger ce qui existe déjà pour créer quelque chose de nouveau.

Quelques exemples rapides de grands bricoleurs : quand Picasso récupère une selle et un guidon de vélo et qu'il nous présente un superbe taureau, il bricole. Un certain nombre de grands littérateurs sont aussi des bricoleurs. J'ai regardé d'un peu près récemment comment étaient construits certains romans de Jules Verne, en particulier un texte peu connu, *Le sphinx des glaces*². C'est, en fait, une sorte de suite, très largement déformée, des *Aventures d'Arthur Gordon Pym*, d'Edgar Poe³. On y voit comment Jules Verne crée en recomposant, en reconstruisant. Il prend des éléments qui existent déjà mais, en les mettant ensemble, en les connectant avec d'autres, en faisant toute une série d'opérations de déformation qui déplacent la ligne de fuite, il réorganise la structure narrative. Là où Edgar Poe utilise la magie comme modèle explicatif, Jules Verne mobilise la science.

¹ Pocket, collection Agora, 1985.

² Éditions du Carroussel, 1999.

³ *Les aventures d'Arthur Gordon Pym de Nantucket*, Éditions du Carroussel, 1999.

Comme Jules Verne, l'appreneur est un bricoleur, au sens où, en permanence, il va chercher un morceau de mathématiques, un morceau d'histoire, un morceau de français, un morceau du cours d'il y a quinze jours, un objet qu'il a trouvé, un événement découvert dans ses lectures, quelque chose qu'il a vu à la télévision ou au cinéma. Et il connecte tout cela d'une manière qui est, le plus souvent, imprévisible, aléatoire, produisant quelque chose d'irréremédiablement neuf et personnel.

Un des plus intéressants modèles de bricoleur, c'est le facteur Cheval. Un homme qui, pour le coup, est un autodidacte complet et qui, un jour du mois d'avril 1879, trouve un morceau de caillou et décide de construire un palais fantastique. Ce palais sera, selon l'inscription qui trône encore à l'entrée, « l'œuvre d'un homme seul ». Mais ce palais fantastique n'est lui-même qu'un collage tout à fait inédit qui n'aurait pas pu exister sans la multitude de cartes postales collectées minutieusement par le vieux bonhomme. Au total, ce n'est qu'une infinité de modèles hétéroclites combinés : temples hindous, chalets suisses, châteaux du Moyen Âge, tombeaux égyptiens, statuaire romaine et minarets turcs. Tout ça fait « l'œuvre d'un homme seul ».

Un élève, ça n'est rien d'autre : une multitude d'apprentissages et d'expériences... Et tout ça, au total, fait « l'œuvre d'un homme seul », c'est-à-dire d'un homme non pas « en état de solitude », mais d'un homme qui est véritablement le seul de son espèce à être porteur de cette configuration de savoirs, d'une manière tout à fait spécifique.

Les exigences de la filiation

Mais le bricoleur, précisément parce qu'il travaille sur du

« déjà-là », ne peut pas exister sans filiation. La question de la filiation est essentielle parce qu'elle concerne l'inscription dans la culture et dans l'histoire. Le paradoxe de l'éducation, c'est qu'à la fois nous devons aider chacun à être lui-même et à se faire, comme dit Pestalozzi, “ œuvre de lui-même ”... Mais qu'il ne peut faire œuvre de lui-même que s'il s'inscrit dans une histoire collective où puiser les matériaux de son histoire singulière. C'est pourquoi nous devons « présenter » le monde à l'enfant, l'organiser sous ses yeux pour qu'il puisse le comprendre et s'en approprier les savoirs. À ce titre, nous avons à assumer l'idéal encyclopédique du XVIII^e siècle.

On a beaucoup caricaturé l'encyclopédisme : on y a vu une espèce de volonté de dressage, voire de gavage, généralisé. L'idéal encyclopédique, c'est bien autre chose. C'est cet effort des hommes pour que le monde qui les a précédés apparaisse à ceux qui les suivent autrement que comme du chaos. C'est organiser, en lieu et place de connaissances éparses, éclatées et imbriquées, des classements qui vont s'appeler “ disciplines scolaires ”, “ champs de savoir ”. Et qu'est-ce qu'un musée si ce n'est cet effort-là ? Le musée n'est un progrès que parce qu'il permet aux savoirs artistiques, aux biens culturels d'être à la portée de tous, de manière accessible, et de ne pas rester dans le salon de quelques-uns. C'est un lieu d'organisation de la filiation, de cette nécessaire inscription dans le monde : on y présente les choses de telle façon qu'elles soient saisissables, assimilables, comprises par le plus grand nombre. Ça n'est rien d'autre, au fond, que le projet de Comenius dans sa *Grande didactique* de 1657 qui reste particulièrement d'actualité⁴.

⁴ Comenius, *La Grande didactique ou l'Art universel de tout enseigner à tous*, Klincksieck, 1992.

La contradiction au cœur de l'acte d'apprendre

Il nous faut donc assumer une contradiction fondamentale : “ On n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même ”, comme le dit Carl Rogers... Mais on n'apprend soi-même que ce qui vient des autres ! L'acte d'apprendre est, en effet, la capacité à tenir ensemble ces deux exigences. Car apprendre, nul ne peut le faire à notre place... et apprendre des autres est nécessaire parce que nous ne pouvons pas recréer le monde chacun à notre tour : ce qui nous caractérise comme être humain, c'est ce rapport à l'héritage.

Cette contradiction, qui est au cœur de l'acte d'apprendre, place souvent les pédagogues dans une situation difficile : alors, on est tenté de caricaturer. Certains disent : “ Il faut tout apprendre tout seul et à bas la transmission ! ” Pour d'autres : “ Il faut transmettre ; n'écoutez pas ceux qui nous expliquent que le sujet doit construire ses savoirs. ! Enseignons ! Enseignons ! ”

Le pédagogue est celui qui cherche une ligne de passage possible pour, tout à la fois, apprendre soi-même et apprendre des autres, pour apprendre soi-même des autres. Une de ces lignes de passage possible est celle de Rousseau : c'est « la ruse » que le pédagogue connaît et explore en permanence. “ Jeune instituteur, disait Rousseau, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes et de tout faire en ne faisant rien (...) Votre élève ne doit faire que ce qu'il veut. Mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse. Il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu. Il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. ” Dans la fameuse leçon d'astronomie de l'*Emile*, le précepteur perd l'enfant dans la

fôret, un soir, et lui fait retrouver son chemin, alors qu'il est terriblement affolé, grâce aux étoiles ; on trouve là la matrice fondamentale de toutes les situations d'apprentissage qui ont été construites depuis : la « situation problème », la pédagogie de projet, la pédagogie par alternance... tout ce qu'on a pu imaginer n'est rien d'autre que la leçon d'astronomie de Rousseau déclinée de mille manières. On décide d'une situation et, dans cette situation construite autoritairement, on fait en sorte que l'enfant exerce son intelligence librement... pour qu'il découvre lui-même des savoirs que, pourtant, on avait décidé qu'il devait découvrir et qu'il ne peut pas savoir qu'il doit découvrir, puisque l'éducateur est seul à savoir ce que l'éduqué doit apprendre ! Si ce dernier le savait, c'est qu'il serait déjà éduqué !

Il est évident qu'ici, comme dans toute la pédagogie, la ligne de passage entre manipulation et abdication est étroite. Manipuler, c'est imposer, abdiquer, c'est laisser faire. Manipuler c'est vouloir absolument que l'autre apprenne par tous les moyens, quitte à lui brancher des électrodes, comme le préfigurent les caricatures de la science-fiction les plus terribles. Se résigner, c'est l'inverse : « Après tout, seul l'autre apprend. Je ne peux pas apprendre à sa place. Laissons donc le faire. Qu'il prenne ses responsabilités ! »

C'est pourquoi la pédagogie est une affaire difficile : être capable de ne pas imposer tout en proposant, d'organiser des situations tout en permettant l'émergence de la liberté, de créer des conditions qui favorisent, sans, pour autant, se mettre à la place de l'autre pour apprendre, parce que, comme le dit très justement Lacan : “ Si je me mets à la place de l'autre, l'autre, où se mettra-t-il ? ”

La tentation du clerc

Il faut donc accepter « l'insoutenable légèreté de l'apprentissage », accepter qu'enseigner, former, ne s'inscrivent pas dans un désir de maîtrise de l'autre. La formation, comme l'explique Francis Imbert dans *L'impossible métier de pédagogue*⁵, est de l'ordre de la *praxis* et non de la *poiesis*, reprenant les catégories aristotéliennes. La *poiesis*, c'est ce qui se passe quand un artisan fabrique un pot : l'existence du pot, sous sa forme achevée, préexiste, au moins partiellement, à l'acte de le fabriquer. La *praxis*, c'est quand l'existence du résultat ne préexiste pas à l'acte qui le fait exister. Et l'éducation est de l'ordre de la *praxis*. Nous ne savons pas ce que nos enfants décideront de devenir ; ce n'est pas pour autant que nous devons renoncer à les éduquer. Nous ne savons pas ce qu'ils retiendront du cours ; ce n'est pas pour autant que nous devons renoncer à enseigner. Nous ne savons pas ce qu'ils retiendront de la visite du musée ; ce n'est pas pour autant que nous devons renoncer à l'organiser.

Mais, tout cela est difficile à accepter : au point qu'il en est qui n'aiment pas, mais vraiment pas du tout, qu'on ne puisse pas « décréter l'apprentissage ». C'est ainsi que nous assistons à la résurgence récurrente, depuis deux siècles, d'un discours selon lequel il suffirait de « décréter l'élève » pour imposer l'apprentissage. C'est là une conception cléricale de l'éducation. Les clercs prêchent le savoir, la culture, l'instruction et cultivent l'allergie pour tous ceux qui sont attentifs à ce qui est de l'ordre de la construction, de l'émergence du sujet, de la liberté d'apprendre. Ils nous renvoient ainsi au monde de Kafka,

au sens où le définit remarquablement Milan Kundera⁶ quand il explique que le monde kafkaïen est celui où « les étiquettes se substituent aux personnes ». Selon Kundera, le dossier, chez Kafka, représente, comme dans l'idée platonicienne, la vraie réalité, tandis que l'existence de l'homme concret n'est qu'une illusion. Chez les clercs, c'est la même chose. L'étiquette ou le dossier - l'élève abstrait, décrété élève, indépendamment de toute référence à l'histoire de chacun - se substituent à la personne. Il y a là négation de l'individu concret, dans sa démarche irréductiblement singulière, dans son cheminement original, dans la manière dont il se construit en subvertissant son propre héritage...

Ainsi tout pédagogue doit résister - et moi le premier - à la tentation du clerc : celle d'évangéliser les foules, de croire que la parole provoque, par miracle, l'apprentissage chez l'autre. Nous sommes tous tentés d'imaginer que notre parole déclenche automatiquement l'apprentissage, que c'est le cachet de cire sur le cerveau de l'autre qui appose son empreinte ineffaçable. Ce serait tellement plus pratique !

C'est Albert Thierry, sous la III^e République, un instituteur extraordinaire, dreyfusard, anarchiste, qui tombera dans les tranchées de Verdun, qui, dans son journal *L'homme en proie aux enfants*⁷, explique comment il se met à faire des cours pour transmettre les connaissances essentielles qui lui tiennent à cœur. Et, de temps en temps, devant ces classes déjà très hétérogènes, il s'interroge : « Mais à qui donc je parle ? Ce n'est pas à eux que je parle. C'est à peine si je les questionne. Nul sourire aux yeux, nulle excitation aux langues. Je ne m'adresse

⁵ ESF éditeur, Paris, 1999.

⁶ *L'art du roman*, Folio, n°2702.

ni à toi, Marcel, ni à toi, Léopold ni à Léon ni à Henri. Je m'adresse à un être abstrait, un être de raison ou de déraison, un fantôme imaginé subtil et savant, à la classe en tant qu'individualité, à la foule... » Le clerc est celui qui prêche à la foule et qui oublie qu'il a, en face de lui, des personnes singulières, des facteurs Cheval qui se construisent chacun un palais personnel, irréductiblement différent de celui du voisin... des élèves ou des étudiants qui, chacun, s'approprient des connaissances en les recomposant, en se donnant un projet, en articulant ce qu'il reçoit et ce qu'il décide d'en faire.

Peut-être sommes-nous encore trop dans une école de clercs ? On nous dit qu'il faut passer à « l'ère de l'informatique ». Je ne suis pas absolument certain, pour ma part, que l'on ait déjà bien intégré Gutenberg dans l'Éducation nationale. Combien de cours oraux ne sont que de pâles et médiocres copies de manuels auxquels il vaudrait mieux renvoyer directement les élèves ? Comment se fait-il qu'un nombre considérable d'informations qui pourraient être transmises par écrit, de manière beaucoup plus individualisée, plus personnalisée, continuent à faire l'objet de prêches collectifs qui, parfois, en tout cas dans un certain nombre de situations sociales difficiles, ne font que stimuler la violence de ceux qui les refusent.

Notre école, non seulement reste une école de clercs, mais elle reste une école de clercs catholiques. Étant cévenol, je me souviens pour ma part avoir visité, quand j'étais enfant, les maisons des protestants et vu les cachettes dans lesquelles ils mettaient la Bible. Les catholiques n'avaient pas le droit de lire la Bible ; ils n'avaient pas le droit d'accéder directement au texte. Seul le clerc pouvait choisir, lire et commenter le texte

sacré. Celui qui lisait la Bible lui-même était considéré comme un hérétique. Nous sommes toujours, d'une certaine manière, dans une église de clercs catholiques, c'est-à-dire dans une institution où le clerc choisit le texte, le lit, l'interprète et donne sa version en renvoyant rarement l'élève au document original. Comment se fait-il qu'il existe encore aujourd'hui des classes où tous les élèves ont le même manuel dans la même discipline ? Alors qu'il serait tellement plus intéressant et efficace que l'on achète les vingt manuels qui existent sur le marché et qu'on apprenne aux élèves à les comparer.

Ce qui renforce nos difficultés aujourd'hui, c'est que des clercs en colère, qui trépignent en permanence parce que les élèves résistent à leur parole, ne font qu'aggraver la violence des « barbares ». Les barbares sont ceux qui ne peuvent pas, qui ne peuvent plus aujourd'hui entendre la parole des clercs, la parole magique de ceux qui détiendraient la vérité et qui voudraient l'imposer sans passer par le cheminement de celui qui apprend. Le choc des cultures auquel nous assistons aujourd'hui — dans un certain nombre de banlieues mais aussi dans nos centres-villes — est directement lié au modèle clérical du maître et du savoir.

La paix des braves

Il nous faut en venir, enfin, à la question essentielle : qu'y-a-t-il au cœur de l'apprendre quand « ça marche » ? Peut-être pouvons-nous esquisser une hypothèse : l'apprendre marche quand on « déclare la paix ». Déclarer la paix, ce n'est pas renoncer aux autres valeurs dans une sorte de relativisme où tout se vaudrait, mais c'est la placer, à l'instar d'Emmanuel

Lévinas, comme valeur des valeurs. Et si j'ai intitulé ce dernier chapitre, sur le mode de l'humour, " la paix des braves ", c'est bien pour signifier que ce n'est pas « la paix des faibles », la paix du renoncement, ni la paix qui scellerait « la défaite de la pensée ». C'est la paix des chevaliers de la Table ronde, de ceux qui acceptent de poser les lances pour se parler et « faire société ».

Mais il n'y a de paix et d'apprentissage possibles que si l'on se donne des objets à construire en commun. Combien d'enfants aujourd'hui, d'adultes, ont-ils besoin de reconstruire sans cesse la matrice de toute communication, c'est-à-dire le rapport sujet-prédicat ? De quoi je parle et qu'est-ce que j'en dis ? Je parle de « la Terre » et je dis « qu'elle tourne autour du Soleil ». Si je ne sais pas de quoi je parle, nous ne pouvons discuter de ce que nous en disons. S'il n'y a pas d'objet commun que nous posons en extériorité par rapport à nous, nous ne pouvons pas entrer en communication les uns avec les autres. Pour engager un dialogue qui puisse échapper au conflit de volontés et à la loi du plus fort, il faut que nous posions l'existence d'objets et que nous puissions nous y référer pour qu'ils viennent arbitrer, d'une manière ou d'une autre, entre les opinions, les idées, les points de vue, les arguments... Dans le musée, dans les expériences de « pédagogie active », dans l'étude de textes littéraires ou historiques, la lecture d'une carte, l'organisation d'une expérience scientifique, si nous ne voulons pas nous précipiter les uns sur les autres dans un chaos qui interdit toute communication, il faut que nous fassions cet effort qui permet que l'objet arbitre entre nous : l'objet doit pouvoir se dégager de nous, se construire entre nous et, en même temps, nous permettre de nous exprimer sur lui. Son extériorité est ici la

condition de l'expression de notre intériorité. L'une et l'autre se conquièrent ensemble dans le même mouvement.

Le problème de l'apprentissage, pour beaucoup d'élèves « en difficulté » aujourd'hui, c'est qu'ils n'ont pas d'objets de référence communs ; ils sont en permanence dans un imaginaire personnel vorace. L'objet qui existe dans le musée, dans la classe, dans la bibliothèque, l'objet scientifique, l'objet artistique, l'objet culturel, c'est l'objet qui sépare les subjectivités et qui leur permet de se parler entre elles. Or, aujourd'hui, les subjectivités n'ont jamais été aussi fortes, aussi exaltées, voire invitées à s'exprimer sans limites, tandis que les objets, eux, ont tendance à disparaître des situations éducatives. Il y a là un vrai chantier qui s'ouvre devant nous : créer une véritable « pédagogie des objets » capable de fonder un « pédagogie du monde commun ».

Conclusion

Il reste, évidemment, que tous les objets ne se valent pas. Il en est qui rassemblent les hommes, d'autres qui soufflent la haine et produisent la division. Il est des objets à travers lesquels les hommes se reconnaissent ensemble, se découvrent fils et filles des mêmes questions fondatrices. Ce sont des objets de toutes sortes : des objets de la cité, de la classe, de la bibliothèque, du laboratoire, de l'atelier, du musée... Des objets qui interpellent l'intelligence des hommes et esquissent un universel possible.

Car, que cherchons-nous, enfin, si ce n'est ébaucher quelques universaux, un universel peut-être, mais un universel assigné à la modestie et à la pudeur ? Un universel qui sache rompre avec l'impatience exhortative des clercs, appuyée ou non par les

baïonnettes des colonisateurs ; un universel qui sache s'écarter, aussi, de la loi du marché de la culture mondialisée. Un universel qui sache prendre ses distances avec les lobbies médiatiques, y compris ceux qui dénoncent le marché pour mieux y vendre leur propre hégémonie. Un universel qui ne soit pas arrogant, qui ne s'impose pas mais qui s'expose à l'adhésion raisonnable des hommes. Un universel qui se sache délibérément inscrit, comme le disait Vladimir Jankélévitch, « quelque part dans l'inachevé ».