

Serge Deruette, « Éduquer à être un citoyen »,

postface au livre d'Alain GOUSSOT, *Pédagogie et Résilience*, éd. L'Harmattan, Paris, 2014, pp. 219-226.

Postface

à la mémoire de Robert Devleeshouwer

« Éduquer à être un citoyen » ! Cette antienne revient dans les notes d'intentions pédagogiques de toutes les écoles, ou presque. Pourtant, tant d'institutions scolaires, tant d'enseignants se limitent à transmettre des éléments de savoir, comme l'on remplit des récipients. Tant oublie-t-on que ceux qui reçoivent cette transmission, les élèves, sont des êtres humains, non des bœufs.

Cette vérité, Alain Goussot la rappelle avec force et avec passion. Il le fait à partir de cet angle qui lui est propre, celui de la résilience dans la pédagogie – et de la résilience chez les pédagogues. À partir d'une méthode particulière aussi : non seulement exposer l'apport des pédagogues qu'il retient, de ce qu'ils ont prôné et défendu, mais aussi à partir du point de vue à partir duquel ils l'ont dit et pensé : à partir de ce qu'eux-mêmes ont été, de la façon dont ils l'ont été, et du contexte personnel et social dans lequel ils l'ont été.

Dans le panel de pédagogues qu'il présente ici, Goussot montre qu'ils ont vécu, ou du moins connu l'expérience de la résilience, et ce qu'ils en ont fait. Il insiste sur ce fait que l'éducateur, loin d'être quelconque, neutre, est lui-même le produit d'une éducation et, comme le disait ce penseur allemand du XIX^e siècle, qu'il a dû lui-même être éduqué. Que c'est d'ailleurs moins souvent dans les textes théoriques que dans son expérience, sa propre expérience, souvent à contre-courant de ce qui se pratique, qu'il a trouvé sa voie pédagogique. Que l'éducation n'est pas l'application de méthodes toutes faites, qu'elle est tout sauf un produit désincarné, mais le fruit d'un apprentissage, celui de l'éducateur lui-même, qui mobilise pour lui-même l'expérience de son propre travail, ses propres essais et erreurs, ses forces et ses faiblesses, et celles de ses élèves.

Le choix des pédagogues présents dans ce livre n'est pas non plus quelconque. Ils se répartissent sur un large pan historique, et je me réjouis de retrouver parmi eux à la fois Rousseau, que trop souvent l'on considère seulement comme un penseur de la « préhistoire » de la pédagogie, ce qu'il n'est pas, de même qu'Helvétius, et que n'y est pas exclu non plus, avant eux encore, Montaigne, le « judicieux Montaigne ». Et puis, Goussot y insère – et en bonne place – les pédagogues Makarenko et Vygotsky que, pour avoir été soviétiques, un conformisme occidental consensuel et de bon aloi tient généralement, sinon à y être cités « en passant », à l'écart des ouvrages de pédagogie.

« Éduquer à être un citoyen »... Mais *quel* citoyen ?

Voilà bien une question que l'on ne pose guère ou, habituellement, sur laquelle on n'insiste pas. Comme si le fait d'invoquer le terme « citoyen » consistait à tout dire, que l'étiquette, par son seul label, y avait valeur de contenu, et que l'on y trouvait sans peine, au simple fait de le mentionner, le sens évident de l'homme libre et épanoui, de l'« homme-citoyen » conçu tel qu'il sied d'être : modelable et conforme à ce que la société veut qu'il soit. Car si elle n'est jamais ouvertement exprimée, l'idée de la conformité à la société dans laquelle on vit est toujours sous-entendue. Elle y gît implicite sous la formule, comme une vérité qu'il serait impoli de questionner, indécent de remettre en cause.

La société dans laquelle ces citoyens que l'éducation se doit de former serait-elle à ce point parfaite ? Sur le plan, ne serait-ce que de cette éducation – sans même parler de tant d'autres, plus explicites encore ! –, elle exclut, ignore ou marginalise les enfants qui sont au centre des préoccupations des pédagogues faisant l'objet de ce livre. À quoi sert-il donc de former des citoyens consensuels, adaptés à cette société faite d'injustices et d'inégalités qui exclut ou marginalise tant d'enfants défavorisés sur les plans économique, social, culturel ou psychique ? N'y a-t-il pas là un désaveu de l'objectif même de l'éducation, une contradiction en son sein, que de vouloir mener des enfants à accepter, pour devenir citoyens, le fonctionnement et les règles mêmes d'une société qui, dans son mode de fonctionnement, les rejette ou les méprise en tant qu'enfants présentant des problèmes ou des déficits, les empêchant ce faisant de devenir ces citoyens qu'elle proclame vouloir former ?

Une pédagogie de la résilience ne fait pas cela. Elle ne peut faire cela. La pédagogie tout court d'ailleurs qui, le livre le montre, a tant à apprendre de la résilience, ne peut proposer une telle définition de la citoyenneté à laquelle on prétend qu'elle doive mener. Elle ne peut avoir pour but de former des individus ajustés au moule social et pour l'adaptation desquels il s'agirait de râper les aspérités, pour qu'ils deviennent des citoyens convenables, bienpensants, « propres sur eux » en somme. Au contraire, son objectif est de former des hommes et des femmes qui aient un regard sans concession sur la société, une analyse critique pour comprendre ce qui y est inacceptable, un discours de dénonciation des inégalités qu'elle porte, et une pratique qui y répond. Des hommes et des femmes qui veulent agir pour transformer cette société, non s'y insérer en cautionnant et perpétuant les injustices. Une conception de la société à l'image de la pédagogie de la résilience donc, qui prend le parti des laissés pour compte et des défavorisés, des opprimés et des écrasés, qui va à contre-courant de ce que fait la société et de sa logique de l'éducation, qui est de reproduire les rapports sociaux et de les présenter pour ce faire comme indépassables. Une pédagogie de la résistance à l'oppression, de quelque forme qu'elle soit, une pédagogie de l'émancipation, de la libération et de l'épanouissement, tant individuel que social. Transformer la société, non y trouver une place meilleure. Changer le monde, non participer à son injustice.

Chacun des auteurs dont il est question dans ce livre a vécu les contradictions et les difficultés de la vie. Chacun s'en inspire. Dans leur expérience de travail en tant que pédagogues, mais aussi leur parcours personnel de vie. Ces obstacles qu'ils ont rencontrés et, chacun à leur manière surmontés, ne sont jamais quelconques, ils ont leurs causes. Des causes individuelles qui leur sont propres, mais aussi des causes indépendantes de leur histoire familiale, plus profondes, et dans lesquelles celles-ci trouvent leur terreau. Goussot ne l'ignore pas, qui prend soin de toujours replacer dans le cadre plus large de l'histoire et de la société où ont vécu les pédagogues dont il parle. Tant il est vrai que, autant que les histoires personnelles, l'histoire, la grande, celle des sociétés et groupes sociaux auxquels participent les individus, forme leur conception des choses, leur orientation, leur appréhension des questions qui s'y posent et qu'ils se posent, et la pensée qui s'y trame, jamais isolée, toujours ancrée et pour une bonne part formée sinon même formatée par les rapports sociaux dans lesquels elle germe et trace son sillon. On l'oublie si souvent à notre époque où triomphe l'individualisme, toujours idéologique – même si ceux qui en sciences humaines le promeuvent, aiment à l'appeler « méthodologique », et qui pourtant est bien induit par des mécanismes sociaux et non individuels, ceux de la société en crise qui exacerbe la concurrence et disqualifie la solidarité.

Car les idées pédagogiques, comme toutes les autres, ne flottent pas en apesanteur dans les cieux de la pensée, elles s'inscrivent dans l'histoire réelle à laquelle elles sont liées, cette histoire économique et sociale, culturelle et idéelle aussi, dans laquelle les individus les produisent.

Qu'Alain Goussot n'oublie pas cela n'est pas fortuit : à l'Université de Bruxelles (l'ULB) où nous avons étudié, lui comme moi avons eu un professeur excellent, exceptionnel, Robert Devleeshouwer. C'était un historien pour qui les phénomènes historiques ne se produisent pas innocemment, mais participent d'une logique sociale et économique plus profonde. À sa manière, il était aussi un pédagogue hors pair.

Robert Devleeshouwer

Récemment décédé, la mémoire de Robert Devleeshouwer, « Devleesh » comme, le prononçant « *devlèch* », nous l'appelions affectueusement est en nous vivante, lumineuse. Elle le restera. Nous lui devons tous deux notre conception de l'histoire. Sa façon d'enseigner aussi.

Il a marqué tant de générations d'étudiants. C'est avec lui que nous avons appris à toujours situer les choses dans l'histoire, l'histoire réelle, celle des hommes. Que les idées en sont le produit, toujours concret, de la façon dont les individus et les sociétés, à travers contraintes et difficultés, construisent leur vie.

L'Université, pour la pédagogie, est un monde à part. S'il y existe un département où on l'étudie, on ne la pratique guère. Peu nombreux y sont les enseignants qui s'en préoccupent, quittant ainsi résolument les autoroutes macadamisées par lesquelles se transmettent tant bien que mal les « savoirs » universitaires. Devleeshouwer était l'un de ceux-là. Chacun de ses étudiants était individualisé. Non qu'il ait pour ce faire nourri une conception individualiste mais, à l'exact opposé, parce que chacun de ses étudiants – et il en avait des centaines ! – était considéré comme une personne humaine à part entière, résultante complexe de ses multiples déterminations, personnelles et familiales, culturelles et ethniques, régionales et nationales, sociales et économiques. L'intérêt qu'il portait à tous et à chacun de ses étudiants pouvait aussi bien se manifester par de l'affection et une empathie non feinte pour les étudiants

défavorisés qui, par une de ces voies étroites et difficiles dont ils avaient trouvé l'accès, étaient parvenus à l'Université que par une froide intransigeance face aux pédanteries de ceux qui, le sort social les ayant comblés, considérait leur « moi » comme un astre autour duquel le monde tournait.

Peut-être aurait-il été étonné de l'apprendre lui-même, mais sa conception de l'enseignement s'inscrivait, à son niveau universitaire, dans la ligne de la pédagogie de la résilience, trouvant un mérite singulier à ceux dont l'accès et le parcours universitaires étaient semé d'embûches, là où tant d'autres préféraient n'y voir qu'adaptation imparfaite au monde académique et faiblesses considérées comme indépendantes des conditions dont ils étaient issus.

Loin des conformismes routiniers dont ce monde intellectuel peut être blindé, les incongruités et les distances à la norme qu'un étudiant pouvait présenter plaisaient à Devleeshouwer, qu'elles soient dues à sa personnalité propre ou à son origine sociale ou géographique. Aussi avait-il une estime particulière pour ces étudiants issus du monde ouvrier ou paysan, de l'immigration ou de l'exil, comme pour ceux d'ailleurs qui, issus de la bourgeoisie et en rupture de ban avec elle, étaient des « renégats à leur classe ». Alain Goussot et moi, qui venions tous deux de la classe ouvrière du Hainaut et ne connaissions rien à l'avance de ce qu'était le milieu universitaire, le savons pertinemment, qui avons tous deux bénéficié de son empathie dès les premiers instants où il nous a rencontrés, décryptant rapidement d'où nous venions, partageant le souffle de révolte qui soufflait en nous et le désir d'apprendre et de comprendre qui nous animaient.

Il aimait donner cours, et il le faisait avec passion, aidé par une éloquence peu commune. Il y bousculait idées reçues et préjugés, surprenant souvent. Pour lui plus que pour tout autre, l'« étonnement », comme le disait Aristote, était à la source de la connaissance et de la réflexion¹. Mais il n'appréciait guère ce penseur antique qui, en dépit de ses connaissances encyclopédiques, était par trop conformiste dans ses jugements politiques et sociaux. Il lui préférait Socrate qui, plutôt que de se soumettre, avait bu la cigüe. Avec ce dernier, il avait en commun cet aspect de l'éducateur public. Toujours après chaque cours, quelques étudiants intrigués par ce qu'il y avait avancé, par des idées parfois si éloignées de la « bienpensance » habituelle qui ronronne dans le monde académique, venaient le retrouver et lui poser des

¹ *Métaphysique*, livre I, chap. 2.

questions. Il pouvait passer des heures à répondre, avec patience et avec verve, toujours avec bienveillance. Son bureau aussi était toujours ouvert à tous. Son bureau mais aussi les couloirs de l'université étaient son auditoire privilégié. En cela était-il socratique. Goussot et moi y avons appris plus qu'au travers de n'importe quel enseignement conventionnel.

Mais il était d'abord et avant tout un historien et un intellectuel matérialiste, issu du monde du travail de la ville et de la campagne tout à la fois, des racines qu'il n'a jamais reniées et dont il avait su tirer le meilleur, un monde pour lequel l'intelligence comme la vérité sont toujours concrètes. Il se moquait de ces formules toutes faites que l'on s'ingénie à répéter. Il s'agissait de comprendre et de pouvoir expliquer. Que l'Université doive « éduquer à être un citoyen » ne pouvait pour lui se concevoir dans le sens du consensualisme moutonnier ambiant, mais dans celui d'un souffle critique appelé à renverser des montagnes d'idées toutes faites. Cela impliquait toujours d'aller à contre-courant des pensées dominantes qui sont, comme l'on sait, celles de la classe dominante et de sa domination, et incluait la contestation théorique sinon pratique. Il savait ironiser sur cette habitude de juger avec la bonne conscience qu'il sied au monde universitaire, celui d'exprimer tout en la consacrant de son aura une pensée formatée avec tous les gages de ce sérieux qui, exposait Bourdieu,

« ne confère les garanties statutaires attachées à la pensée d'institution qu'à ceux qui acceptent sans le savoir les limites assignées par l'institution² ».

De même, avec ce ton sardonique qu'il ne désapprouvait pas, Devleeshouwer avait avant lui dépeint ces universitaires qui, quoiqu'ils puissent s'affirmer progressistes, jouent ce jeu de dupes au sein du monde académique. Je ne résiste pas au plaisir de citer cette « subtile transaction » qu'il dénonçait :

« Tout en contestant le pouvoir, bien des intellectuels de gauche, parfaitement intégrés dans l'organisation de la recherche et de l'enseignement, broutent dans sa main en ruant dans le vent. Lui le sait qui les intègre. Eux le savent, quoiqu'ils prétendent vouloir le désintégrer³. »

² *Homo academicus*, Paris, éd. de Minuit, 1984, p.127.

³ « Quelques questions sur l'histoire et la Belgique. Entretien avec l'historien Robert Devleeshouwer », dans *Critique politique*, Bruxelles, n° 2, printemps 1979, p. 29.

Avec la même acuité incisive que Bourdieu, sinon qu'elle était toujours – souci pédagogique qui lui était cher – exprimée sans complexité de langage, Devleeshouwer aurait pu faire siens ces mots du sociologue français critiquant ce que, dans le monde universitaire,

« l'on appelle le “sérieux”, c'est-à-dire la disposition à prendre au sérieux les suggestions ou les injonctions scolaires⁴ ».

Je me souviens que, défendant un chercheur qui, précisément, prenait ses libertés avec ces « injonctions scolaires », il avait rétorqué à un de ses confrères que, dans cette institution universitaire, « l'intelligence est un crime », traduction concrète de ce que, tout aussi éloquemment mais plus exhaustivement, Bourdieu de son côté vilipendera comme les

« valeurs institutionnelles qui s'enracinent toutes dans le refus institué de toute pensée non institutionnelle, dans l'exaltation du “sérieux” universitaire, cet instrument qui a pour lui toutes les apparences, celles de la science et de la morale⁵ ».

Devleeshouwer dénonçait quant à lui cette attitude qui pousse tant d'enseignants, non à faire germer pensées, réflexions et analyses chez leurs étudiants, non à être eux-mêmes avec leur connaissance toute relative, non à se mettre à l'école de la vie et des hommes, à l'école de leurs étudiants donc aussi, avant de prétendre leur enseigner quoi que ce soit, mais à « se comporter en prof », suffisants et hautains :

« Qu'est-ce qu'un professeur, sinon quelqu'un “qui joue à être un professeur” et fait semblant de l'être, revêtant pour ce faire les oripeaux de la fonction, ce qu'il croit lui-même en être les attributs sinon les vertus »,

disait-il (je le cite de mémoire) dans une de ces nombreuses considérations « socratiques » faite hors de l'auditoire – mais cela aurait très bien pu être, dans une de ses « parenthèses » qui parsemaient ses leçons en auditoire.

Il ne gavait pas ses étudiants de « matière », de cette accumulation de noms, de faits, de dates à retenir qui, tout pédagogue le sait pertinemment, seront au lendemain de l'examen tous oubliés. Il ne visait pas à ce que l'on reproduise moutonnièrement un savoir institué. Ce qui

⁴ *Op. cit.*, p. 134.

⁵ *Ibid.*, p. 128.

lui importait était que l'on comprenne sur quelles trajectoires historiques, et dans quels rapports de forces se situaient tel événement ou tel personnage, et bien plus que l'on sache le situer sur une ligne du temps que d'en connaître avec précision l'année. Comprendre pour connaître, et non connaître sans comprendre. Devleeshouwer le savait, il n'y a pas de « route royale pour la science », seulement des « sentiers escarpés ». Combien de sentiers de traverse, parallèles et hors-piste n'a-t-il pas suggérés à ses étudiants d'emprunter ? Combien de rivières, de torrents mêmes parfois, n'a-t-il pas incité à remonter le cours, combien de traversées contre les vents de la pensée dominante n'a-t-il pas proposées ? Combien de secousses, de chocs, de bousclements Devleesh n'a-t-il pas donnés à la pensée dominante si convenablement, ennuyeusement, révérencieusement instituée pour amener ses étudiants à penser par eux-mêmes, à s'appropriier les connaissances, à décrypter des idées que l'on reçoit si facilement ?

En cela, à sa manière, à son niveau, il fut un grand éducateur, un grand pédagogue. Et si, comme l'on dit si souvent, l'enseignant doit « éduquer à être un citoyen », Robert Devleeshouwer a éduqué chacun des citoyens qu'il avait pour étudiant à ne pas s'en laisser conter.

Serge Deruette