RICHESSES ET LIMITES DE L'APPROCHE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE DE L'ACTE ÉDUCATIF

Ce temps de réflexion sur les richesses et les limites de l'approche scientifique en éducation effectuera seulement une première approche de ce thème. La question n'est pas ici celle de la légitimité ou non de l'existence de la 70ème section de l'Université qu'est la section des Sciences de l'éducation, laquelle fut créée entre 1967 et 1969, dans le but de regrouper des travaux en cours sur les questions éducatives. Le nom donné à cette section fut, à l'époque, l'objet d'âpres débats où Gaston Mialaret gagna la partie contre les partisans de titres où auraient figuré les mots "pédagogie", "psychopédagogie", "science de l'éducation" au singulier ... Lorsque je lui ai dit que ce terme me paraissait encore malheureux parce qu'objet d'ambiguïté, Gaston Mialaret me répondit qu'il aurait souhaité voir adoptée par le ministère non pas l'expression de "sciences de l'éducation" mais celle de "sciences des situations éducatives". Il marquait ainsi sa conviction que l'éducation en tant que telle ne pouvant pas être un objet de sciences, ce sont les situations éducatives qui peuvent l'être. Si un tel choix avait été fait, un grand nombre d'ambiguïtés aurait été évitées, mais le titre en eût été moins commercial...

Mon interrogation porte sur le fait de savoir quels sont les discours qui s'intéressent à l'éducation, quelle est leur nature et si de tels discours nous invitent à relativiser le discours "scientifique".

Littérature et mythologie

Une première remarque porte sur le fait que l'éducation a été, tout au long de l'histoire, objet de discours multiples ayant précédé de loin l'apparition de celui qualifié de "scientifique".

Le discours sur "l'éducation" ou le discours "pédagogique", (nous considérons provisoirement ces deux termes comme des synonymes), a d'abord été, et reste surtout, un discours à caractère mythologique. Tels sont bien les premiers grands textes éducatifs. Ainsi peut-on considérer qu'un des premiers textes importants en éducation est la fable de *Pygmalion* racontée par Ovide dans *les Métamorphoses*. Il y raconte comment ce sculpteur, quelque peu misanthrope, se met à réaliser la sculpture d'un être à son image de façon à donner, à travers cette oeuvre, ce qu'il a de meilleur en lui. Il tombe amoureux de sa statue, la couvre de baisers, de bijoux et de cadeaux et Vénus donne vie à cette statue. Le récit d'Ovide ne dit pas ce qui se passe ensuite. Peut-être "furent-ils heureux et eurent-ils beaucoup d'enfants" mais ce n'est pas dit !

Rousseau a repris le mythe de Pygmalion et l'idée du sculpteur voulant façonner un être selon son idée de la perfection dans un opéra. Pour faire cette statue, le sculpteur traverse des phases d'inquiétude, d'angoisse, d'exaspération, d'énervement, tous sentiments bien connus de toute personne qui doit éduquer des enfants. Il finit, lui aussi, par donner vie à sa statue et à faire d'elle un être aimé. Mais, de la même façon que précédemment, l'histoire s'arrête au moment où la statue prend vie et Rousseau ne dit rien de ce qu'il advient des rapports entre la statue et son sculpteur.

D'autres mythes sur l'éducation existent dont l'un des plus intéressants est celui du Golem qui apparaît dans la tradition juive au IIIème ou IVème siècle après Jésus-Christ et se développe essentiellement à partir des XIIème et XIIIème siècles. Remis au goût du jour, au XIXème siècle, par un roman de Gustave Meyrink ainsi que par le romantisme allemand. Le *Golem* est une créature de terre rouge façonnée par le rabbin. C'est le rabbin de Prague qui a façonné le plus célèbre *Golem* dont il est possible de trouver encore des restes. Sur le front de cette créature de terre rouge, le rabbin écrit le mot "*Emeth*" qui signifie "vérité", de façon à ce qu'elle fasse tout ce qu'il lui demandera : protéger la cité des malfrats, accomplir un certain nombre de tâches telles que porter l'eau, faire des travaux familiaux, de construction, de protection... La caractéristique du *Golem* est qu'il grandit au fil du temps et échappe donc à celui qui l'a créé. Pour l'éviter, un système de sauvegarde existe : il suffit au rabbin d'ôter la lettre *e* de *emeth*. Le mot restant *meth*, qui veut dire mort, fait alors du *Golem* un tas de boue rouge.

Tout ceci fournit déjà un premier aperçu de la difficulté d'éduquer : éduquer un être qui grandit et qui peut devenir dangereux pour celui qui prétend le maîtriser... précisément parce qu'il peut échapper à son désir de maîtrise. Dans le mythe du *Golem*, un système de sauvegarde est prévu pour le neutraliser lorsqu'il échappe au pouvoir ou aux décisions de celui qui l'a fabriqué... Annexe à celui du *Golem* est le mythe de l'apprenti sorcier, qui a fait l'objet d'un poème de Goethe et qui fut repris par Walt Disney.

Parmi les grands mythes éducatifs, l'un des plus connus est celui de Pinnochio, roman d'éducation par excellence, puisque l'être fabriqué s'émancipera et fera son éducation. Pinnochio symbolise en quelque sorte une quête initiatique de la sagesse où l'enfant oscillera sans cesse entre des tentations contradictoires, accomplir son propre plaisir ou celui des autres, jusqu'à ce qu'il soit dans le ventre du requin (et non de la baleine, car Walt Disney a déformé l'histoire) et qu'il pose alors un acte qui se démarque du désir de ses éducateurs ou de son propre plaisir.

Mais, l'un des mythes éducatifs les plus intéressants à étudier aujourd'hui, l'un des textes les plus forts en matière d'éducation, est le *Frankenstein* de Mary Shelley qui, à bien des égards, est le texte le plus représentatif de la volonté d'éduquer. Frankenstein est le savant qui crée le monstre. Il s'agit d'un roman codé qu'a rédigé son auteur à 19 ans, à Genève. Il regorge d'allusions à *l'Emile* de Rousseau et toute l'éducation de la créature n'est qu'une parodie de l'oeuvre de Rousseau à laquelle s'ajoutent quelques emprunts à l'*Essai sur l'entendement humain* de Locke et à un certain nombre d'idées issues de l'empirisme prôné à cette époque.

Véritable traité d'éducation, ce roman fait le récit de la fabrication d'un homme par un autre qui, pour réaliser son projet, déterre des morceaux de cadavres dans les cimetières. Il choisit les plus volumineux en raison de la facilité chirurgicale ainsi offerte pour recoudre les morceaux. Une fois cet homme fabriqué, le savant découvre que "le pardon n'est pas systématiquement acquis à ceux qui ne savent pas ce qu'ils font". Cette créature lui apparaît monstrueuse, du moins sur le plan physique, car elle ne l'est pas psychologiquement ou mentalement. Elle est, bien au contraire, l'incarnation même du mythe du "bon sauvage" cher à Rousseau et au XVIIIème siècle. Bonne, généreuse, intelligente, cette créature se trouve abandonnée par son créateur et doit faire elle-même sa propre éducation. Ainsi va-t-elle apprendre à lire et à écrire dans des conditions particulières, cachée dans un appentis, chez une famille qui l'a recueillie sans le savoir. Cette créature commettra d'ailleurs toute une série de gestes valeureux et généreux : sauver des enfants, sauver un village de la famine... jusqu'à ce qu'elle tente enfin, un jour, de faire une authentique entrée dans le monde des hommes. C'est là que commence le malentendu puisque les hommes croient qu'il s'agit d'un monstre non seulement physique mais moral et en sont effrayés. Un jour, alors qu'il est en train de sauver une petite fille de la noyade, les hommes le découvrent la tenant dans ses bras et croient qu'il est en train de la tuer ; aussi tirent-ils un coup de fusil sur lui. Tel est le point de départ d'une course folle entre le créateur et sa créature, la créature et son créateur. La créature reproche à son créateur de l'avoir créée et abandonnée sans l'avoir introduite dans le monde des hommes, sans l'avoir éduquée.

Il aurait en effet été imaginable que Frankenstein introduise et fasse accepter sa créature dans le monde des hommes, comme le fait le médecin pour *Éléphant Man*. Frankenstein qui ne choisit pas ce chemin et abandonne sa créature, se condamne ainsi au malheur en refusant de faire son éducation, en croyant que l'éducation se limite à la fabrication, en confondant la fabrication d'une personne avec celle d'un objet.

Pour reprendre une distinction aristotélicienne célèbre, il croit que l'éducation est une *poiêsis* alors qu'elle est une *praxis*. Pour Aristote,

la *poiêsis* est une action qui se donne à l'avance une représentation de son propre résultat : ainsi la fabrication d'un pot, ou de quelque objet manufacturé. Dans la *praxis*, au contraire, je ne me donne pas à l'avance une représentation de mon propre résultat, j'agis et c'est dans l'action elle-même, dans l'interaction avec ce sur quoi j'agis, que le résultat se dessine et m'échappe dans une opération marquée du sceau de l'imprévisibilité.

Frankenstein, en croyant que l'éducation est une *poiêsis* où il est possible de se donner à l'avance une représentation du résultat de l'éducation, et ainsi échapper à l'imprévisibilité de l'aventure éducative, court à son propre désastre parce qu'il recherche la reconnaissance de cet autre qu'il a fabriqué et avec qui il voudrait engager une relation, mais dans le même temps, il ne voudrait pas que cet autre s'émancipe de lui-même.

C'est là un récit mythologique très fort que l'on peut éclairer à la lumière de la dialectique du maître et de l'esclave développée par Hegel telle que la commente Kogève. Ce dernier explique que la maîtrise est une "impasse existentielle" dans la mesure où le maître cherche à être reconnu comme maître par l'esclave mais l'esclave ne peut reconnaître le maître en tant que tel, puisqu'il est esclave. Pour être reconnu par l'esclave, le maître devrait faire en sorte que l'esclave n'en soit plus un ! Impasse existentielle, car il est impossible d'être reconnu comme maître par un esclave qui soit en même temps une personne libre. La même impasse touche la relation éducative qui confond *poiêsis* et *praxis*.

Cette introduction sur les mythes met en évidence le fait qu'il existe un discours sur l'éducation largement sous-estimé, qui échappe aux catégories habituelles de ce que l'on considère comme le discours pédagogique, philosophique ou même éducatif. Mythologique et littéraire, c'est un discours qui parle de l'éducation d'une manière singulière, en essayant d'aller jusqu'au noyau fondateur, jusqu'à ce fait central : nous avons tous, les uns ou les autres, les enfants dans les bras puis sur les bras et dans cette deuxième étape, nous ne savons pas toujours quoi en faire. Ce verbe "faire" doit ici être utilisé avec de très grandes précautions puisque nul ne "fait" quelqu'un, il s'agit seulement d'une contribution à ce qu'il se fasse et pourtant, chacun veut le faire et lui donner ce qu'il a de meilleur en soi.

Cette mythologie, si négligée et sous-estimée par les pédagogues, formateurs et universitaires, a particulièrement bien débusqué ces inextricables problèmes d'éducation. Je crois qu'il existe une conviction implicite chez les formateurs, selon laquelle seul le discours scientifique serait formateur à l'encontre des discours littéraire, cinématographique, mythologique... comme si tout ce qui donne accès à l'aventure singulière de la formation et de l'éducation ne pouvait pas contribuer à la formation et à l'intelligence des faits

éducatifs. C'est ainsi qu'il m'est arrivé d'affirmer, non sans retours de bâton de la part de certains collègues, qu'il était possible d'imaginer, à titre d'hypothèse d'école, que la lecture du livre de Mauriac, *Le sagouin*, puisse être plus déterminante pour la formation d'un enseignant que la lecture de toute la psychologie de Piaget... Paradoxe qui mériterait d'être exploré.

Gardons donc en mémoire ce fait qu'un trésor considérable de textes, mythes et images (ainsi, la *Pietà* de Michel-Ange) nous offre autant de métaphores éducatives extraordinaires sur le rapport mère-enfant ou parents-enfants. De même le cinéma nous montre-t-il un nombre considérable d'histoires singulières, notamment le cinéma contemporain met-il en scène la quête permanente du père. Une telle réserve de matériaux permet une approche des faits éducatifs qui n'a rien de scientifique, au sens traditionnel du terme, mais qui me semble riche et intéressante, pour les formateurs et les éducateurs.

Histoire de Sophistes

Un deuxième type de discours, dans cette analyse systématique et chronologique, est le discours éducatif pris entre la "sophistique" et la "philosophie". Dès Platon, la question se pose (fortement réactivée aujourd'hui dans les débats sur l'éducation) de savoir si éduquer, c'est séduire ou convaincre. En d'autres termes moins polémiques, il s'agit de savoir si l'éducation consiste en l'adaptation à des situations particulières ou en l'accès à l'universalité. Beaucoup de polémiques contemporaines reprennent, en toile de fond, le célèbre débat entre Platon et les Sophistes. Henri Atlan réhabilite les Sophistes contre Platon en montrant que seul le Sophiste a compris l'accès à la singularité de l'acte éducatif, alors que Platon en reste à l'image de la caverne et propose un accès à l'universalité sous une forme à la fois abstraite et considérée par Atlan comme totalitaire.

Éduquer, est-ce donner à voir une rationalité qui s'expose, y compris à celui qui n'en veut pas ? Telle est l'hypothèse platonicienne. Les humains qui se trouvent dans la caverne y sont bien et se satisfont de ce qu'ils y voient. Une fois dehors, ils ont mal aux yeux et la contemplation du soleil est si douloureuse qu'ils veulent retourner dans la caverne. Ou bien éduquer, est-ce donner aux personnes la possibilité d'argumenter à partir de ce qu'elles sont, de ce qu'elles veulent, en s'adaptant à chacune des situations singulières ?

Voici le débat intellectuel d'aujourd'hui, entre les partisans d'une éducation qui passe en force, d'une éducation fondée sur la matrice encyclopédique, accès à une culture universelle sur laquelle ne se pose aucun problème de motivation, la culture ne devant pas être "objet de motivation", puisqu'elle est l'universalité qui constitue l'humain dans ce qu'il a de plus magnifique et de plus élevé. Il

importe peu, dès lors, de s'interroger sur le fait que les élèves soient motivés ou non. Pour l'immense majorité des philosophes aujourd'hui, la question de la motivation est une question de basse psychologie qui consiste à tenter de mettre du miel sur les bords de la coupe, à tenter de faire passer un savoir de manière démagogique. Il suffit d'exposer le savoir dans sa rationalité, de donner à voir une raison qui s'expose à des raisons en cours de construction et à postuler que le choc de ces raisons donnera accès à une rationalité commune qui permettra la communication et l'accès commun à l'humain.

De l'autre côté, se trouvent ceux qui, plus proches des Sophistes et moins sensibles à l'accession à l'universalité, sont plus centrés sur la prise en compte du particulier, du singulier et sur l'accompagnement de ce particulier à partir de ce qu'il est, dans des trajectoires individuelles qui peuvent être perçues par le philosophe comme ruinant la possibilité de toute culture, laquelle constitue l'humain dans sa dimension universelle.

Les discours éducatifs sont également pris en étau, dans les grands débats des XVIIème et XVIIIème siècles entre grammaire et mystique. La grammaire est représentée par Condillac et tous les Encyclopédistes qui le suivront. La mystique prône la seule présence, le fait de ne rien faire, d'être simplement là à regarder ensemble, puis l'abolition même de cette présence pour que l'autre se donne à lui-même les moyens "de devenir ce qu'il est".

Le projet Encyclopédique a vocation de démocratisation. En effet, lorsque les Encyclopédistes construisent l'oeuvre immense que constitue l'Encyclopédie, Diderot et d'Alembert ont pour objectif de mettre à disposition des savoirs qui jusque là étaient dispersés dans le monde entier. Comme l'écrit d'Alembert, "il y a sans doute au Portugal des personnes qui savent faire des lunettes, d'autres à Venise qui savent faire des vitraux, d'autres encore en Hollande qui maîtrisent les techniques de l'irrigation. Tous ces savoirs sont dispersés, éclatés, éloignés. Si j'allais voir toutes ces personnes, encore faudrait-il qu'elles aient le temps de me parler et que j'aie le savoir nécessaire pour les comprendre ou que je dispose d'un interprète... Alors, autant disposer tout de suite d'une grande quantité d'informations dans un minimum de volume". L'Encyclopédie, en ce sens, est la naissance de la formation, en particulier de la formation professionnelle car elle institue un intermédiaire entre les praticiens et les apprenants alors que seul existait jusque là le compagnonnage, comme mode d'apprentissage. L'Encyclopédie cherche à extraire les savoirs des champs sociaux où ils sont apparus pour les présenter, par ordre de complexité croissante, à un public qui n'est pas supposé connaître les codes préalables pour y accéder. Tous les manuels scolaires produits depuis

le XVIIIème siècle sont, d'une certaine manière, des succédanés de l'Encyclopédie.

Quelques rares professions existent encore sans manuel ni référentiel, sans intermédiaire. Par exemple, le métier de paludier : ce sont les hommes qui s'occupent des marais salants de Guérande. Deux sociologues, Jorion et Delbos, en ont fait un objet d'étude du point de vue de leur formation. C'est un des rares métiers sans C.A.P. ni B.E.P. qui se transmet de père en fils, sans l'appui du langage. En revanche, la formation passe par des gestes. La "taloche" par exemple, y est utilisée de manière systématique, à chaque erreur. Pour apprendre ce métier, il faut dix-huit à vingt ans et aucun savoir du paludier n'est à ce jour consigné dans des livres.

Bien rares sont donc les quelques métiers qui échappent à cette formalisation ; l'ensemble de l'école et de la formation est l'héritière du projet encyclopédique qui instaure une instance intermédiaire entre le niveau de la production , territoire du professionnel, et le niveau de la formation, territoire de formateurs qui organisent des savoirs afin de les rendre accessibles par un système de transposition didactique.

Dès sa naissance, au XVIIIème siècle, où ce projet prend forme avec la Grande Didactique de Coménius, la fameuse grammaire pédagogique de Condillac et l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert, il est massivement considéré comme progressiste et soulève de vives oppositions.

La première, qui sera reprise deux siècles et demi plus tard par Freinet, est de couper les savoirs des champs sociaux qui leur ont donné naissance et de les vider ainsi de sens pour ceux qui les acquièrent. En conséquence, il faut restituer aux savoirs le champ social qui leur a donné naissance.

Autre fut l'opposition de la tradition religieuse à l'Encyclopédie et pas seulement pour des raisons théologiques, sous prétexte que Diderot et d'Alembert fussent de connivence avec un certain athéisme, mais plus profondément en raison de la conception même de l'accès au vrai et à la vérité. Pour cette tradition, le vrai et la vérité ne sauraient faire l'objet de découpages et de transpositions, puisqu'ils sont objet d'intuition, d'appréhension, de contact, "d'illumination" comme le disait Saint Augustin, c'est-à-dire le fruit d'un rapport direct, quasiment mystique avec quelque chose que l'on appréhende dans sa globalité.

Dès lors, il est possible de voir se dessiner les résistances au projet Encyclopédique dans une volonté de récuser ce que l'on pourrait appeler le traitement logique et distributif des savoirs au profit d'un traitement intuitif d'appréhension directe de ceux-ci, dans ce qui

resterait un rapport de compagnonnage. C'est justement à la même époque que se constituent les loges maçonniques. Alors que les francs-maçons avaient largement contribué à la diffusion des métiers, ils se replient, au XVIIIème siècle, sur le secret et sur l'idée qu'il n'est pas possible d'accéder aux métiers par un ensemble de compétences et qu'il y faut, à un moment donné, l'accès à un secret presque inaccessible, selon des procédures que l'on ne peut décrire si ce n'est au risque de les abolir.

Des traces subsistent aujourd'hui de cette conception de l'éducation, y compris chez des éducateurs comme Deligny qui s'occupe d'enfants autistes dans les Cévennes et qui a théorisé cette idée de l'éducation comme simple présence, quasiment minérale. Il explique qu'avec les enfants autistes, est nécessaire une ascèse fondatrice qui consiste à refuser de leur donner quoi que ce soit, de façon à éviter le registre nutritif : être là non pour nourrir mais pour être présent, quasiment dans le silence absolu. Etre là et attendre, mais ne rien attendre. Si quelque chose se passe, c'est justement parce que je ne l'attends pas, parce que je ne suis qu'une présence. L'ascèse de la relation éducative s'accomplit dans une simple présence dont on fait l'hypothèse qu'elle permettra à l'autre d'accéder à quelque chose qui est de l'ordre du sujet.

Nous sommes bien là face à l'alternative du "tout faire" ou du "ne rien faire". Tout faire, c'est vouloir tout organiser : "Seigneur, j'ai tout prévu pour une mort si juste". A quoi les adversaires du projet Encyclopédique rétorquent qu'il s'agit bel et bien de mort, la vie ne se prévoyant pas, la présence suffisant à la vie. Pour enseigner, au contraire, il faut tout prévoir, tout organiser.

Est-il possible, et comment, de tenir un discours qui soit à la fois du registre de la grammaire des apprentissages et de la mystique de la présence ?

Rousseau tentera de dépasser cette opposition par le récit et, en particulier, par la fameuse ruse de *l'Emile* :"tout faire en ne faisant rien". Rousseau tente la synthèse impossible. Dans la leçon d'astronomie, l'enfant est perdu dans la forêt et reçoit de l'aide pour retrouver sa route grâce au soleil. Il s'agit donc de créer la situation dans laquelle l'enfant fera tout lui-même. Il faut donc tout faire en ne faisant rien, agir sur la situation sans agir sur la personne mais en lui donnant les moyens d'agir par elle-même.

Cette idée connaîtra de nombreux développements et sera reprise par de nombreux discours pédagogiques. Nous sommes dans la même tradition rousseauiste, lorsque aujourd'hui il est question de situation-problème où il faut organiser un dispositif dans lequel l'élève fasse lui-même ce qu'on veut qu'il fasse. L'action porte non pas sur l'élève mais sur le dispositif.

Une telle démarche part de l'hypothèse qu'il existe un malheur qui s'attache à l'éducation : le heurt d'une volonté à une autre, car, je ne peux pas agir sur la volonté de l'autre mais je peux agir sur les situations qui permettent à l'autre d'exercer sa volonté. D'ailleurs, telle est bien l'expérience que partagent tous ceux qui sont en charge de publics difficiles et qui ne peuvent que créer les conditions pour que l'autre apprenne. Dans le cas contraire, il y a durcissement de la situation, rapport de force, combat "à mort", car il y a toujours un mort symbolique à l'issue du combat :"tais-toi, je veux que tu te taises". Une telle situation de blocage se rencontre dans certaines classes où volonté de l'enseignant ou du formateur et volonté de l'élève se font face. Cet engrenage mène au malheur des jeux de cirque, où tous les assistants recréent mentalement l'arène, attendent que "ça saigne" et qu'il y ait une mise à mort. Le face à face des volontés conduit nécessairement à ce que l'une des deux cède : si c'est celle de l'éducateur, il n'y a plus d'éducation, si c'est celle de "l'éduqué", il ne peut non plus y en avoir puisque l'éducation avait précisément en charge de lui former la volonté.

Telle est bien la grande intuition rousseauiste que cette impossibilité éducative, ce caractère tragique de la confrontation des volontés. Faute donc de pouvoir agir sur les personnes, en éducation, il faut construire des situations qui permettent aux personnes d'agir de leur propre volonté.

Les nombreux développements qu'a connus la thèse rousseauiste oublient parfois la philosophie sur laquelle elle prend appui, en particulier la manière dont s'articule *l'Emile* avec *le Contrat social* et quelques autres textes fondamentaux.

Pestalozzi, disciple de Rousseau, a tenté difficilement de mettre en application les principes de Rousseau. Homme généreux, possédant une ferme au Neuhof, il décide d'y faire venir les vagabonds afin de leur donner une éducation rousseauiste, à la manière de *l'Emile*. Mais, ces vagabonds font du commerce avec les outils, prostituent les jeunes filles... le centre est finalement perçu comme un lieu dangereux et fermé par les autorités. Pestalozzi en conclut qu'il a pris les personnes pour ce qu'il voulait qu'elles soient, au lieu de leur permettre de le devenir. C'est cela qu'il a remarquablement exprimé dans *La lettre de Stans,* ville où il essaiera d'éduquer les orphelins, après le passage de l'armée bonapartiste. Le discours pédagogique y fait figure de discours sur la résistance : toute éducation se heurte inéluctablement à la résistance de celui que l'on veut éduquer. Cette idée de résistance connaîtra des développements après Pestalozzi : il faut entendre la résistance chez celui que l'on cherche à éduquer, comme une part essentielle et justement constitutive du projet de "l'éduqué". Sans cette résistance, il ne s'agirait plus d'éducation mais

d'un dressage dont l'aboutissement ne serait plus une personne mais une chose.

Discours scientifiques

Un peu plus tard dans l'histoire, survient la dénonciation du discours éducatif comme utopie, chez Durkheim qui invitait à ranger les textes pédagogiques dans les bibliothèques à la rubrique de la science-fiction, l'éducation n'ayant, selon lui, d'autre finalité que de pourvoir à des fonctions sociales et pérenniser la société. Dès lors, les rêveries rousseauistes ne présentent aucun intérêt, puisque l'éducation est "ce que fait une société pour former les enfants d'une part à la prorogation de cette société et d'autre part aux fonctions qu'ils auront à y assumer de manière précise".

Il s'agit là d'un tournant décisif. En effet, avant Durkheim, le discours éducatif avait pris toutes les formes : mythologique, philosophique, encyclopédique... oscillant entre la grammaire de Condillac, la fiction de l'Emile et les mémoires de Pestalozzi,. C'était une littérature de témoignages, d'innovations, de métaphores (Daniel Hameline a analysé toutes les métaphores éducatives, horticoles, technologiques...). Mais, dès lors que Durkheim eut fait le procès de non scientificité au discours éducatif pour cause d'utopie, l'eut accusé de ne pas traiter "les faits sociaux comme des choses" et en particulier les faits éducatifs, tous les discours relatifs à l'éducation tenteront de se constituer comme des discours scientifiques.

Trois types de discours scientifique apparus successivement demeurent présents aujourd'hui, telles des couches géologiques d'ères différentes restant visibles dans leurs soubresauts et failles. Ainsi, certains discours anciens réapparaissent-ils à la surface quand d'autres, plus récents, disparaissent dans les profondeurs. Le premier est le "discours de Claparède", premier à fonder une approche scientifique de l'éducation, puis le discours des "sciences de l'éducation" et enfin le "discours technologique".

La vogue "psychopéda"

Le "discours Claparède" correspond à la vogue "psychopéda" (plutôt que psychopédagogique). Claparède ouvre le premier institut de science de l'éducation en 1912 à Genève. Il se dit rousseauiste tout en étant psychologue. Aussi, en tant que psychologue, va-t-il observer comment l'enfant se développe et en tant que pédagogue va-t-il prescrire aux enseignants et aux formateurs de faire ce qu'il aura observé comme conditions optimales du développement de l'enfant. C'est un accouplement descriptif-prescriptif où le descriptif devient prescriptif. Voilà le coup de génie qui fondera la "psychopéda" où la

pédagogie s'appuiera sur la psychologie parce qu'il suffit, pour elle, de savoir comment fonctionnent et se développent les êtres pour prescrire ce qu'il faut faire pour les aider à fonctionner et à se développer.

Ce premier discours scientifique connaîtra une nombreuse descendance, tant dans les écoles normales que dans les institutions de formation d'adultes et d'éducation populaire... Il s'agit d'un discours qui rabat l'éducation sur la psychologie. Le "Rogérisme" par exemple, n'est rien d'autre qu'une des manifestations, parmi beaucoup d'autres, de la psychopédagogie. Cette démarche fait l'impasse sur les aspects culturels et sur tout contenu à donner à l'éducation. Ainsi, les formateurs se noieront-ils dans la psychologie, devenue seul objet de formation, unique culture à transmettre. Les formateurs forment des formateurs, c'est-à-dire que les psychopédagogues, formateurs d'aucun contenu, ne peuvent qu'être formateurs de formateurs, ultime étape d'une carrière. Cette invraisemblable chaîne est bien l'héritière de cette idée de Claparède selon laquelle les problèmes de contenu doivent être abolis en faveur d'une focalisation sur la dimension psychologique de 'l'individu. Bon nombre d'institutions fonctionnent encore sur ce modèle où la psychologie est la seule culture. D'ailleurs, plusieurs enquêtes montrent que, dans certaines zones difficiles, les seuls jeunes qui s'en sortent le font précisément dans les métiers de la formation, c'est-à-dire en s'occupant des autres...

Cette première strate géologique fut assez vite battue en brèche sur le plan scientifique. Il apparut assez rapidement qu'il n'était pas possible de déduire le pédagogique du psychologique, ce dernier étant de l'ordre de la description quand le pédagogique est de l'ordre de l'action. Il y a donc incompatibilité épistémologique. Plutôt qu'une approche spéculative, en voici un exemple concret. Une institutrice présentait, dans un séminaire d'étudiants, le problème d'une petite fille qui, dans sa classe de CE2, pleurait tous les matins et tous les après-midi et ne voulait pas rentrer en classe. Ceci perturbait l'institutrice et toute la classe puisqu'il fallait, pendant une demi-heure, tenter de l'arracher à sa mère. La réaction immédiate de l'institutrice "psychopéda" fut de se demander quel était le problème (traumatisme infantile grave, attitudes négatives d'instituteurs, difficultés familiales...). Mais toutes ces hypothèses relevaient du passé sur lequel l'action n'est pas possible. De plus, le traitement thérapeutique n'était ni de son ressort ni de sa compétence. Un jour, en discutant avec des collègues, cette institutrice évoque l'idée d'un échange de journaux de classes. Elle organise des groupes de travail pour faire un journal qui fera l'objet d'échanges avec la classe d'une autre institutrice. De façon tout a fait inattendue, la petite fille ne pleure pas ce jour-là et vient voir l'institutrice le lendemain pour lui demander quand on refera ce travail de groupe. Il ne s'agirait pas de conclure qu'elle avait pleuré parce qu'il n'y avait pas de travaux de

groupe !... Mais la proposition pédagogique n'avait pas été prévue dans l'analyse des difficultés....

Car ce qui caractérise l'éducatif par rapport au psychothérapeutique, c'est qu'il est d'abord du domaine de l'inventivité, de la proposition, tout autant si ce n'est plus, que de l'analyse du donné. En matière éducative, c'est l'action qui permet de connaître les élèves et non pas la connaissance préalable des sujets qui permet d'agir. Comment saurais-je s'il est musicien, dit le philosophe Alain, tant que je n'ai pas tenté de lui apprendre à jouer du piano ?

A la question de savoir où mène la "psychopéda", Claparède répond implicitement "vers les typologies caractérologiques". Puisque l'action se fonde sur une connaissance préalable des personnes, il faut pouvoir les classer. C'est ainsi que fleurirent bon nombre de typologies caractérologiques : celle, bien connue de Senne (avec ses caractères affectif, primaire, secondaire, etc.) mais il y a également celle d'Albert Hutt, construite en Allemagne de 1930 à 1940, et qui explique que les élèves petits et gros sont mauvais en mathématiques, contrairement aux grands et maigres bons en science !... Chez Ferrière est développée une typologie quasiment astrologique... C'est ainsi que la fascination des pédagogues pour le donné préalable aboutit à des dérives classificatoires. Poussée jusqu'au bout cette dérive pourrait aboutir à une éducation proche de celle décrite dans *Le meilleur des mondes* ou dans *1984* de Orwell. Aujourd'hui, on sait que ce discours "psychopéda" ne fonctionne pas, mais il demeure un discours de référence. Selon l'image géologique donnée en exergue de notre présentation, il suffirait qu'un directeur d'institution, entiché de psychologie, remette la psychopédagogie à la mode... Nous sommes tributaires des aléas de l'histoire.

Sciences de l'éducation

La deuxième strate, qui a suivi ce discours "psychopéda", fut la constitution des sciences de l'éducation au pluriel. Pourquoi "sciences" au pluriel ? Existe-t-il seulement l'idée d'une discipline qui serait constituée des sciences, au pluriel ? Par définition, l'appréhension d'un objet ne peut se réaliser qu'au sein d'un champ scientifique déterminé. En termes épistémologiques, il n'est de vérité que disciplinaire. Par exemple, le même arbre peut être appréhendé par un biologiste, un paysagiste, un historien, un économiste... De même, n'importe quel texte peut faire l'objet d'interprétations différentes par un économiste, un juriste, un sémanticien... Toute "vérité" est posée en référence à une épistémologie qui la fonde.

La difficulté vient du fait que la décision, elle, n'est référencée dans aucun domaine. Pour reprendre notre exemple, s'il s'agit d'un terrain acquis par héritage pour lequel il faut décider de l'arbre à y planter,

tous les conseils réunis, celui de l'économiste, du biologiste, du chimiste, du paysagiste... et de la grand-mère, ne permettent pas de prendre une décision. Par définition, la décision est irréductible à la somme des éclairages disciplinaires qui permettent de la prendre. L'idée de multiréférentialité selon laquelle la prise de décision en matière éducative se ferait après avoir fait intervenir le psychologue, le sociologue, l'économiste, l'historien, si belle soit-elle en théorie, est difficile à manipuler. Dans l'immense majorité des cas, la décision privilégie un des éclairages, une axiologie, celle-là même qui légitime la décision.

Il est, en effet, toujours possible de trouver une théorie pour légitimer n'importe quelle décision. Ainsi, au sujet du redoublement, puis-je argumenter du fait qu'un redoublement en collège coûte 16 000 francs par an et par élève et donc que, pour un établissement de 500 élèves, 40 redoublements par an coûteraient... x francs, j'adopte alors un raisonnement d'économiste. Si je veux, au contraire, réfléchir au niveau de la crise identitaire des enseignants, il apparaît alors que les enseignants doivent résister à la pression familiale et donc maintenir leurs positions sur le redoublement... Toutes les décisions peuvent être légitimées en choisissant la discipline adéquate et, au sein de celle-ci, la bonne théorie. Il en ressort que le discours scientifique qui s'est substitué à la psychopédagogie n'a de scientificité que l'apparence, dans la mesure où les discours scientifiques sont pluriels et où l'on ne sait pas ce qu'ils produisent en terme de décision car il est sûr qu'il n'existe pas de décision scientifique.

Or, c'est bien la mystification qu'opère toute technocratie ou bureaucratie de faire croire à la scientificité de ses décisions pour effacer les choix axiologiques, les choix de valeurs qui les fondent. Au discours selon lequel "c'est la décision qui s'impose", la réponse est que rien ne s'impose jamais en matière de décision. Toute décision peut être contestée au nom des valeurs dont elle est porteuse.

Le retour de Frankestein

La troisième strate, aujourd'hui dominante, est la strate technologique. La technologie a pris d'assaut le discours éducatif avec l'idée qu'avec de bons référentiels, de bonnes technologies multimédias, un environnement bien structuré, une pédagogie de la maîtrise bien organisée, une évaluation diagnostique formative et sommative bien utilisée, il est possible de former quelqu'un et de l'éduquer dans de bonnes conditions. Ce discours dominant rappelle le mythe de Frankenstein et son idée qu'il est possible de faire un corps avec de la viande. Or, nous savons bien que c'est impossible. Un corps est autre chose que de la viande, même quant il est mort et enterré. Les formateurs, néanmoins, continuent à croire qu'il est

possible, en entassant des compétences, de faire un professionnel, en accumulant des connaissances, de faire un bon élève, etc... En d'autres termes, l'impasse est toujours faite de la question du sujet en éducation. C'est là un évitement dans le discours éducatif, fort préoccupant qui rappelle singulièrement la violence originelle et fondatrice de cette conception de la *poiêsis* éducative qui gomme toute *praxis*.

Chanson de gestes...

Après ce panorama bref et lacunaire, que nous reste-t-il pour parler d'éducation aujourd'hui ? Il nous reste l'éducation comme objet d'un discours sensé (et non scientifique). Sensé veut dire "qui a du sens" et aussi "qui peut faire un certain consensus". Ce discours sensé me semble pouvoir prendre plusieurs formes.

Au risque de paraître burlesque, il me semble que la première fonction du discours éducatif est d'être une chanson de gestes. Il en va ainsi de cette conférence, et de ce genre de manifestations, qui rassemblent en général des personnes qui n'ont aucun besoin d'y assister mais qui y viennent néanmoins comme pour une "messe pédagogique" où elles entendront dire ce qu'elles seront contentes d'entendre et d'où elles ressortiront rassurées, avec la conviction de ne pas trop mal se débrouiller.

Cette fonction est essentielle. Le discours éducatif et pédagogique a socialement cette fonction première, que je qualifierais de militante et dont il n'y a pas lieu de rougir. Bien évidemment, tous mes collègues de sciences de l'éducation n'apprécieraient pas de m'entendre parler de fonction militante ! Dans la chanson de gestes, il y a les bons et les méchants : dans le discours éducatif aussi. C'est ce que révèle un examen de la façon dont le discours éducatif traite les méthodes traditionnelles. Dans *les Dits de Mathieu*, Freinet compare la classe traditionnelle à un camp de concentration et à un élevage de poules ; il propose de remplacer le fronton des écoles, "liberté, égalité, fraternité" par la maxime que Dante écrit aux portes de l'Enfer :"O toi qui entres ici, abandonne tout espoir". Voilà qui est des plus épique !

Il faut bien entendre qu'il s'agit là de chanson, en son sens étymologique, presque sacré. De même que certains se rendaient à l'église ou au temple, d'autres se rendaient aux manifestations d'éducation populaire, sur des stades. Nuremberg n'avait pas le monopole de la chanson. Celle-ci, dans son sens étymologique de chanson de gestes, est bien une chanson qui raconte des "gestes", des hauts faits et, ce faisant, qui incite à les refaire et donne du coeur à ceux qui l'écoutent.

... et observation rigoureuse

Mais, simultanément, il faut tenir l'exigence opposée et avoir un discours éducatif où l'on ne se raconte pas d'histoires. Une telle exigence requiert la capacité de passer ses émotions, ses convictions et ses intentions au crible d'une observation rigoureuse (ce qui est quelque peu différent de la science, au sens strict). Cette rigueur dans l'observation est d'autant plus nécessaire qu'est naturellement forte la tendance à prendre ses désirs pour des réalités. Nous avons besoin du regard de l'autre pour examiner de près ce que nous faisons réellement et que, dans l'immense majorité des cas, nous ne savons pas. Nous ne savons (à peu près) que ce que nous disons et beaucoup moins ce que nous faisons. Aussi est-il indispensable d'instaurer ce regard extérieur et méthodologique qui, sans prétendre à l'objectivité, tend à un minimum d'objectivation.

L'objectivité n'existe pas, elle n'est qu'un principe régulateur au sens kantien du terme. Il faut faire comme si existaient la beauté, la justice et la bonté... même si nul ne les a trouvées, tous les artistes les cherchent. Il en va de même pour l'objectivité que personne n'a jamais rencontrée puisque tout point de vue est énoncé par quelqu'un qui se trouve dans une situation particulière et se prononce en fonction d'intérêts particuliers. La fonction régulatrice de l'objectivité permet de déclencher et de mettre en place des processus d'objectivation.

Il est possible, sans tomber dans la systématisation, de présenter la tension dans le discours éducatif entre, d'un côté, des enjeux personnels, une subjectivité, des principes axiologiques, une volonté de se mettre au travail, de ne pas se soumettre au fatalisme, de chercher le mieux pour les autres et puis, de l'autre, un effort permanent de décentration, de confrontation, de mise en rapport de ce qu'on fait avec ce que l'on peut en savoir de l'extérieur.

Un autre schéma mettrait en évidence une tension permanente dans l'acte et le discours éducatif entre implication et explication. Toute la difficulté du discours éducatif réside dans le fait de trouver, non pas un équilibre car je ne crois guère au juste milieu aristotélicien, mais une forme de travail (de labeur), entre la nécessaire implication et l'effort d'expliquer, de mettre à distance, d'objectiver dans le but de mieux voir ce que l'on fait, et comprendre la direction prise, l'effet produit, ce qui se cache derrière les bonnes intentions...

La formation du jugement

A travers cette tension entre implication et explication, se forme quelque chose d'essentiel pour l'éducateur : le jugement. C'est

précisément la capacité d'être à la fois en situation de distanciation pour pouvoir mieux s'impliquer et d'implication pour pouvoir mieux se distancier. La formation du jugement ne saurait se limiter à une simple série de compétences instrumentales. Nous pouvons ici nous référer à la troisième critique kantienne (la première est "la critique de la raison pure", la seconde celle de "la raison pratique") qui est la moins utilisée : c'est la critique du jugement où Kant prend l'exemple des gens de maison, exemple familier pour lui, pour montrer qu'il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire sur un mode livresque, encore faut-il être capable de juger si c'est pertinent ou pas de le faire à ce moment-là. Saint Thomas d'Aquin et Bourdieu ont dit des choses équivalentes à travers la notion *d'habitus*. L'un et l'autre affirment que la connaissance de la règle ne délivre jamais la connaissance de la règle qui permet d'appliquer la règle. Le fait de savoir ce qu'il faut faire ne dit jamais quand et comment il faut le faire. Là se retrouve le travail sur le jugement, sur la situation, sur la façon de s'y confronter... toutes choses qui devraient constituer un travail central dans toute formation mais qui, jusqu'à présent, n'ont pas fait l'objet de suffisamment d'investissements.

L'équipe de Jean-Marie Barbier explore cette voie avec l'idée de savoirs d'action. Nous l'explorons, quant à nous, avec une autre entrée, en utilisant le modèle de Michel de Certeau sur "la théorie de l'occasion". Dans *Arts de faire*, Michel de Certeau montre comment agir ne consiste pas à déduire des actes d'un savoir préalable, mais à mettre en connexion des savoirs et des situations, en sachant saisir les occasions. Ceci nous semble constituer une entrée du problème dont il est possible d'opérer une formalisation et de projeter le schéma (voir schéma ci-joint).

Il s'agit de toujours partir d'une difficulté, non pas dans le sens où elle serait négative mais positive. Lors d'un séjour au Canada, j'ai pu remarquer qu'aussi bien en territoire francophone qu'anglophone, les mots "*échec*" et "*difficulté*" sont bannis. Un élève n'évoquera jamais ses "*difficultés*" en mathématiques, mais son "*défi*" en mathématiques (*challenge* en anglais). Ceci pourrait n'être qu'un habillage verbal quelque peu idéologique qui ne change rien à la réalité. Mais, à travers ce vocabulaire, transparaît l'idée que la difficulté ou le problème ne sont pas des échecs mais des occasions de progression. Ceci est vrai aussi bien pour les individus que pour les sociétés. Par exemple, Andrea Canevaro, avec qui je travaille, défend l'idée que l'intégration des enfants handicapés ne les concernent pas seuls mais qu'il s'agit, grâce à eux, de faire progresser le système, à la condition qu'elle soit appréhendée comme un moment pédagogique, où la décision est prise de les traiter positivement.

Le modèle que nous utilisons comporte, d'un côté ce que nous appelons une mémoire pédagogique composée de sédimentations : idées, concepts, outils, et de l'autre, une capacité de lucidité, de

prélever les indices et repérer les enjeux, et enfin le passage à l'acte qui n'est jamais scientifique. En d'autres termes, il n'est pas possible d'établir un lien scientifique entre la mémoire, qui est la boîte à outils et le prélèvement d'indices dans la situation ; seules des connexions, des correspondances (y compris dans la connotation baudelairienne du mot) peuvent se faire.

Ensuite s'accomplit une restauration de l'unité par le récit et le passage à l'écrit, à quoi nous travaillons beaucoup, mes collègues de Genève et moi. Il s'agit de voir comment la monographie, l'explicitation écrite de ce qu'un formateur ou un éducateur a fait dans une situation donnée constitue pour lui une manière de se regarder, de s'analyser et de se distancier, de donner à lire aux autres et d'entrer dans une relation différente de celle de l'immersion dans la pratique. L'écrit devient un outil d'objectivation qui permet de ne pas tomber dans les pièges de la complaisance tout en restant impliqué.

L'approche scientifique en éducation comporte donc quelques richesses, mais beaucoup de limites aussi. Pour ma part, je ne crois pas que l'éducation soit objet de science. Elle est une aventure humaine compliquée, difficile à vivre, que les mythes, la littérature le cinéma, la philosophie nous permettent d'appréhender.

Nous qui sommes les acteurs de l'éducation, nous avons besoin de la vivre dans le registre de la chanson de gestes, c'est-à-dire du passionnel mais aussi dans celui de l'objectivation afin d'éviter que la passion ne se fasse démence.

Question dans la salle
Vous dites que le développement des techniques d'ingénierie pédagogique fonctionne sur le mythe de Frankenstein, en essayant de faire un corps avec de la viande et que l'impasse est alors faite du sujet en éducation. Est-ce que vous pourriez en dire plus ?

Philippe Meirieu
Il est difficile d'en dire plus en peu de mots. Je crois que la question doit être posée en termes éthiques. Par delà l'excès auquel est livré ce mot à la mode, l'éthique, au sens propre, dit les conditions qui permettent à la rencontre avec l'autre de ne pas être une manipulation ni une violence mais une rencontre véritable et partagée. L'intégration de la question du sujet comporte celle de la prise de risque. J'ai connu des professeurs d'éducation physique et sportive, spécialistes de natation, qui avaient établi une taxonomie de 167 objectifs, depuis l'entrée dans la piscine jusqu'au crawl de compétition, avec pour chacun des objectifs une déclinaison

d'indicateurs psychomoteurs, socio-affectifs et cognitifs, avec une description des pré requis, l'évaluation diagnostique formative et sommative... Si admiratif que je puisse être devant cette taxonomie à la contribution de laquelle j'ai donné de ma personne, elle me laisse aujourd'hui perplexe. En effet, elle fait l'impasse sur deux choses. D'une part, quels que soient les 167 objectifs, vient le moment où l'élève doit sauter dans l'eau, où c'est lui qui agit et personne d'autre. D'autre part, ce travail fait l'impasse sur les conditions de la prise de risque et en particulier sur l'instauration d'un "espace de sécurité".

Apprendre est en effet très mystérieux : il s'agit de faire quelque chose qu'on ne sait pas faire tout en le faisant. C'est ainsi que chacun apprend à jardiner, faire la cuisine ou l'amour... La question est de savoir s'il est possible d'apprendre quelque chose qu'on ne sait pas faire, en le faisant précisément, puisqu'on ne sait pas le faire et qu'il faut le faire. C'est le vieux paradoxe de la cithare chez Aristote, dans *l'Éthique à Nicomaque* puis, admirablement développé dans le *De magistro* de Saint Augustin. La seule manière de surmonter ce paradoxe est d'accepter l'idée qu'apprendre, c'est prendre un risque de se décaler par rapport à une image de soi. Lorsque l'enseignant demande à des élèves de parler, qui parle ? ceux qui savent déjà parler ! ceux qui ne savent pas parler ne parlent pas, parce qu'ils ne savent pas parler. Or il faudrait qu'ils le fassent pour apprendre à parler... Et comme ils n'apprendront pas à parler, continuer à donner la parole creuse les écarts au lieu de les combler. La seule hypothèse est bien de placer la liberté du sujet au centre : quelles conditions faut-il construire pour que celui qui ne sait pas parler ose parler, ose faire quelque chose qu'il ne sait pas pour apprendre à le faire ? Voilà ce que j'entends par "espace de sécurité", lieu où celui qui ne sait pas est assuré qu'il peut prendre le risque d'essayer, sans qu'on se moque de lui ni qu'on le note mal s'il échoue, et que la personne en face de lui aura un regard positif, et non le "regard qui tue la bonne réponse" comme disait Alain.

Placer la question du sujet au coeur de la formation revient à accepter que je ne peux pas tout faire à la place de l'autre. Lacan disait "si je me mets à la place de l'autre, où est-ce que l'autre se mettra ? Certainement pas à la mienne ?"