

Le statut de la pédagogie dans la réflexion éducative contemporaine

ou

« À quelles conditions la pédagogie peut-elle encore espérer changer l'École? »

Philippe Meirieu

Société Suisse de Recherche en Education
LOCARNO - 2 octobre 1993

Afin de faciliter la perception d'ensemble de mon discours, je l'ai structuré autour de dix affirmations - dix thèses - qui s'enchaînent, me semble-t-il, assez bien et qui constituent la trame de cette conférence. Dix affirmations que je formulerai chacune de manière un peu lapidaire avant de la commenter de façon plus ou moins détaillée... Bien évidemment, je ne revendique aucune "scientificité" pour ces thèses, même si elles sont, à bien des égards, "dogmatiques", au moins au sens que Louis Althusser donnait à ce mot¹ : en d'autres termes, elles ne sont pas réellement susceptibles de démonstration (au sens mathématique du terme), pas plus qu'elles ne sont susceptibles d'être prouvées... au sens expérimental du terme. Elles sont des sortes de "prises" sur la chose éducative qui ne valent que pour autant qu'elles correspondent aux trois

¹ *Philosophie et philosophie spontanée des savants*, Maspéro, Paris, 1974, page 13.

critères que Judith Schlanger définit, dans *L'invention intellectuelle*², comme caractéristiques de toute véritable élaboration de connaissances nouvelles : ce sera donc à vous, selon la proposition de Judith Schlanger, de décider si mes thèses sont "audibles" (c'est-à-dire si elles peuvent être entendues par les membres de la communauté des praticiens et chercheurs en éducation), si elles sont "réthoriquement efficaces" (c'est-à-dire si elles permettent de comprendre des événements et des actions jusque là dispersés et incohérents), enfin, si elles sont "fécondes" (c'est-à-dire si elles permettent, tout à la fois, d'engager l'action et de poursuivre la recherche).

THESE N° 1 : En éducation, tout le monde a son mot à dire.

Voilà, sans aucun doute, une thèse sur laquelle il n'y a pas lieu de s'arrêter très longtemps... L'éducation est, en effet, l'objet d'une multitude de discours émanant de tous les acteurs sociaux et de toutes les spécialités universitaires. Chacun d'entre eux a, sur la chose éducative, une opinion qu'il considère comme légitime puisqu'il est confronté, d'une manière ou d'une autre à des réalités éducatives.

Or, une telle situation ne posait guère de problèmes tant que les "éducateurs de terrain" ne se prétendaient nullement des "intellectuels" et que, même s'ils écrivaient quelque peu, ils restaient scrupuleusement à l'écart des reconnaissances universitaires et des labellisations académiques. Imagine-t-on Pestalozzi solliciter une chaire de pédagogie pour y discuter les conceptions kantienne en matière d'éducation ? Imagine-t-on même Freinet soutenir une thèse - même une "thèse sur travaux" - pour obtenir une quelconque accréditation universitaire? Ou alors il aurait fallu que l'impétrant s'astreigne à un long détour par une discipline reconnue, qu'il fasse un "vrai travail" de philosophie, de psychologie ou d'histoire... Mais, de toute évidence, il n'en aurait pas vu la nécessité et, surtout, n'aurait pas pu, ou pas voulu, en prendre le temps.

On sait que les choses ont un peu évolué dans ce domaine puisque, depuis vingt-cinq ans maintenant, en France, il existe une section universitaire de Sciences de l'Éducation et que, là, des praticiens, venus, pour la plupart, sur le tard à la réflexion approfondie, obtiennent des diplômes et, forts de cette reconnaissance, osent parler d'éducation, voire même osent se revendiquer de leurs travaux pour fonder leur légitimité à éclairer les réalités éducatives. Or, l'idée même qu'il puisse exister des spécialistes en éducation contredit profondément l'opinion générale et irrite particulièrement tous les intellectuels qui supposent que leur statut d'intellectuel leur confère de facto le magistère en

² *L'invention intellectuelle*, Fayard, Paris, 1983.

matière éducative. L'un d'entre eux, philosophe reconnu, rédacteur à l'estimable revue *Esprit* n'inaugure-t-il pas son dernier livre sur l'éducation en affirmant : *"Je me réjouis de ne pas être un spécialiste qui pourrait examiner le problème éducatif avec l'autorité d'un scientifique"*³. Laissons là le problème de la scientificité et les épineuses questions épistémologiques qu'il pose (la scientificité n'est pas nécessairement le scientisme et l'on parle bien des "sciences politiques", des "sciences de gestion" ou des "sciences médicales"); ce qui est en jeu, en réalité, à travers de tels propos, c'est l'affirmation qu'en matière éducative, il n'est pas nécessaire d'étudier avant de penser, ni même de s'efforcer d'étudier pour nourrir sa pensée... *"Otez toute chose que j'y voie"* enjoignait déjà le Monsieur Teste de Paul Valéry, il y a un siècle. La même fascination pour une pensée pure, aristocratie de l'intelligence qui refuse de se compromettre pas avec les contraintes d'une réalité jamais facilement accessible, la même volonté d'écarter toute considération des "choses de la vie", qui serait une entrave insupportable à la combinaison des possibles et au dialogue interminable des débatteurs radiophoniques, est à l'oeuvre aujourd'hui... Et c'est pour faire face à cette tentation toujours renaissante et - oh combien grisante ! - que le pédagogue se veut d'abord quelqu'un qui ne cesse de rappeler les dures réalités, les immenses contraintes, les terribles souffrances qui sont là, présentes, dans ce que l'on nomme "éducation". Observateur obstiné des situations faites aux petits d'hommes que l'on prétend éduquer, le pédagogue a les pieds dans la boue et s'il accepte le débat ce n'est, toujours, qu'en mesurant son caractère dérisoire au regard des urgences du "terrain", de ce qu'il a choisi comme son terrain parce que, là, l'éducation n'y est ni déjà faite, ni particulièrement facile.

*THESE N° 2 : Le discours pédagogique se constitue
comme discours de la sollicitude et s'impose par l'ardeur du
dévouement qu'il permet de mettre en oeuvre.*

Ainsi, malgré la réticence traditionnelle des intellectuels et l'effort permanent des philosophes et des penseurs attitrés pour légiférer de droit en matière éducative, il s'est constitué, à partir du XVIIIème siècle, un discours spécialisé sur l'éducation que je nomme précisément le discours pédagogique. Celui-ci, en dépit des apparences, naît plutôt chez Pestalozzi que chez Rousseau, on le retrouve, au XIXème siècle, sous la plume d'Albert Thierry, de Joseph Jacotot, de Sébastien Faure aussi bien que de Don Bosco; puis, quelques années plus tard, chez Francisco Ferrer, les pédagogues des Ecoles de Hambourg, chez Neill, chez Korczak, chez Maria Montessori, chez Célestin Freinet ou chez Don Lorenzo Milani; aujourd'hui, il est encore présent, parmi bien d'autres auteurs, dans les oeuvres de Fernand Oury ou de Deligny...

³ Guy Coq, *Démocratie, religion, éducation*, Mame, Paris, 1993, page 7.

Or, si l'on regarde de près tous ces textes, l'on observe bien vite que ce sont, constitutivement, des textes de praticiens engagés et qu'ils entretiennent avec la pratique un rapport d'implication extrêmement fort : il ne s'agit pas seulement, pour eux, de penser les réalités éducatives mais de les penser assez fort et sur un registre assez impliquant pour que cette pensée entraîne et supporte une action reconnue, tout à la fois, difficile et impérieusement nécessaire.

Le discours pédagogique émane donc de praticiens qui, directement ou indirectement, décident de se coltiner avec la dure tâche d'éduquer; il rompt avec la tradition qui veut que le discours éducatif ne soit qu'un élément, parmi bien d'autres, dans un système de pensée ou une représentation du monde. Pour le pédagogue tel que je le définis ici, "éduquer" renvoie à une foi ou, plus encore, constitue une réponse à un appel auquel lui, personnellement, ne peut se dérober : "il faut éduquer", le sort du monde, d'une manière ou d'une autre, en dépend, il ne dépend même que de cela.

Ainsi dès son apparition, le discours pédagogique cherche sa légitimité dans l'intensité de son dévouement et se place délibérément sous le signe de la sollicitude. Ce qui le justifie c'est la force de son "souci", la puissance de son "empressement". Ce qui l'inspire en permanence, c'est sa volonté de faire le salut des hommes. D'une certaine manière, on pourrait considérer que ce discours pédagogique est d'abord et avant tout une "catégorie littéraire"; c'est un genre de littérature qui s'efforce de mobiliser le lecteur - et, sans doute de remobiliser son auteur lui-même - au service d'une "cause" dont la difficulté est telle qu'il faut sans cesse s'exhorter et se donner du courage pour la tenter : l'éducation des petits d'hommes.

Ainsi, explique Pestalozzi, parlant des orphelins de Stans, *"je voulais les dégager de cette fange"*, les élever, en faire *"quelque chose"*... mais il doit bien vite accepter l'évidence : *"les enfants ne croyaient pas aussi facilement à mon amour"*... et même *"toute la confiance et tout le zèle que je déployais ne suffisaient cependant pas pour faire disparaître la sauvagerie des individus et le désordre de l'ensemble"*. L'éducation n'est jamais une chose simple et, même quand on n'est pas confronté à des situations aussi dramatiques que celles que doit affronter Pestalozzi, on découvre bien vite que "ça résiste", que ça résiste même très fort. Quiconque s'est coltiné la tâche d'éduquer au quotidien dans des situations sociales où rien n'est joué d'avance - c'est-à-dire, au fond, quand l'éducation n'est pas déjà faite -, sait que l'on est en permanence sur la lame du couteau, que l'on peut basculer d'un instant à l'autre dans la folie démiurgique ou la résignation passive. La difficulté se redouble même du fait que, quand il nous arrive de pouvoir exhiber quelques miraculeuses réussites, nous ne savons guère si ce ne sont pas là de dangereux faux-semblants, quelques gesticulations dociles mais provisoires, la "reproduction" subtile mais implacable d'appareillages économiques et sociaux dont nous ne sommes que les spectateurs ou les complices... Dans ces conditions, si nous voulons continuer à éduquer, il nous

faut donc nous donner du courage et je fais l'hypothèse que, quelles que soient les formes qu'il emprunte, le discours pédagogique a d'abord cette fonction. Il fonctionne comme une sorte de point d'appui pour "engager quelque chose", pour accompagner l'action, l'inspirer et la ressourcer en permanence. Son pathétique si souvent dénoncé, sa manière de dramatiser en permanence les situations de l'enfance malmenée ou maltraitée, de stigmatiser les adultes en leur rappelant sans cesse, comme l'exprime si bien Daniel Hameline, que "*l'espèce est malfaisante et, principalement, vis-à-vis de ses enfants*"⁴... tout cela fonctionne comme un rappel implacable de la responsabilité éducative des hommes à l'égard de ceux qu'ils mettent au monde sans trop bien savoir pourquoi. "*L'éducateur est un insurgé*" dit encore Daniel Hameline⁵, et sa vertu principale est l'indignation. Mais il est si difficile de s'indigner, de s'indigner vraiment s'entend. Tant de choses nous sollicitent, tant de justifications se présentent que nos lâchetés, d'abord clandestines et vaguement coupables, finissent par s'installer au quotidien dans la bonne conscience collective : on ne s'insurge plus, on se syndique ou l'on a ses pauvres; on se durcit, on se replie et l'on verse une larme de temps en temps en évoquant les contradictions inévitables... Car s'indigner est infiniment difficile et c'est bien, à proprement parler, une vertu, la seule vertu, peut-être, au sens platonicien du terme, qui soit utile à l'éducateur. Mais Platon, comme Rousseau plus tard, refusait la poésie, il y voyait une dangereuse manipulation des émotions... Preuve s'il en est que ni Platon ni Rousseau n'étaient pédagogues : le pédagogue, lui, sait bien qu'il ne peut se passer de l'émotion et que la compassion est constitutive de son action. Le pédagogue sait que le discours pédagogique n'est ni fonctionnel, ni rationnel; il sait que c'est d'abord une poésie où se ressourcer de temps en temps pour trouver la force de faire échapper l'enfant à toutes les tentations démagogiques, à toutes les facilités de la reproduction, à la misère spirituelle et matérielle où les cantonnent encore bien souvent nos civilisations, même développées.

Le philosophe n'a pas tout à fait tort, dans ce sens, d'accuser le pédagogue d'être un sophiste. Car, le discours pédagogique tout entier est peut-être, en effet, une illustration du principe, si décrié par toute la tradition rationaliste, de Protagoras selon lequel c'est par la poésie que doit passer l'enseignement de la vertu. Dangereux principe, certes, et qui doit être équilibré par d'autres, comme le montre bien Henri Atlan⁶, mais principe éminemment défendable tant la

⁴ *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ODIS, Sion, Suisse, 1986, page 128.

⁵ *Ibidem.*, page 125.

⁶ Dans son ouvrage *Tout, non peut-être, éducation et vérité* (Le Seuil, Paris, 1991), Henri Atlan revalorise la thèse de Protagoras en montrant que l'éducation ne peut se passer d'un "appel à l'identification positive ou négative avec un héros"; il souligne que c'est bien ainsi que les valeurs se transmettent le plus souvent et que ce n'est pas parce qu'il existe des dangers dans ce processus qu'il faut le boudier. Les dangers sont tout aussi présents dans le

tradition socratique de l'enseignement de la vertu par la rationalité est aujourd'hui, plus que jamais, victime d'une historique faillite... On ne peut enseigner la vertu par la raison à ceux qui récusent jusqu'à la moindre légitimité de la raison et sont enfermés dans le tourbillon de leurs passions. Mais peut-être peut-on, parfois, arrêter le bras de la violence en donnant à voir, en donnant à éprouver la souffrance et l'humiliation de l'autre, de ceux que notre monde condamne au silence, à la reproduction, à la spirale infernale de la provocation et de la répression? Profession de foi, certes bien naïve et dont je mesure bien les limites - tout comme les pédagogues les ont toujours mesurées -, mais profession de foi qui ne se veut nullement arrogante et assume pleinement sa faiblesse constitutive, "*la faiblesse de croire*", comme le disait si bien Michel de Certeau.

Pour ma part, et s'il m'est permis de faire appel ici brièvement à mon itinéraire personnel, je crois avoir eu un peu de mal à accepter cette dimension du discours pédagogique, même s'il me semble l'avoir toujours pressentie. Les difficultés ont tenu d'abord, pour moi, à l'inscription de mes recherches dans une section des universités françaises dont l'intitulé - Sciences de l'Education - semblait exclure un registre de discours qui contredisait complètement les principes épistémologiques dont il convenait de s'inspirer : le scientifique contre le littéraire, le descriptif contre le prescriptif... Pour trouver leur légitimité universitaire, les Sciences de l'Education - et ce n'est pas un des moindres paradoxes que nous avons à gérer aujourd'hui⁷ - ont dû, en quelque sorte, discréditer, en leur sein, le "discours pédagogique" pour tenter d'y installer un discours calé sur les exigences des sciences humaines, extirpant - bien souvent sans succès, il faut bien le dire - toute dimension émotionnelle et prescriptive, voire même toute dimension philosophique.

À cette difficulté liée à mon environnement institutionnel, s'ajoutait, sans aucun doute, un acharnement démonstratif qui me faisait, par exemple, tenter d'argumenter le "principe d'éducabilité" dans le registre logique, heuristique,

rationalisme scientifique dont on peut mesurer facilement les dégâts... L'important, pour Henri Atlan, c'est d'équilibrer ce qu'il nomme "les trois pouvoirs de la parole" (poétique, scientifique, politique) afin qu'ils limitent réciproquement les excès dont ils peuvent, chacun, être porteurs (pages 231 et suivantes).

⁷ C'est Daniel Hameline qui, dans sa recension de l'ouvrage que nous avons écrit avec Michel Develay (*Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, ESF éditeur, Paris, 1992), pointe avec précision le clivage entre les Sciences de l'Education et la pédagogie : "*En réalité, écrit-il, il me semble que ce sont des "pédagogues" dont les auteurs font le portrait et l'apologie tout au long du livre, si l'on définit par ce terme, d'abord quelque praticien de l'éducation que ce soit qui tente de se donner lui-même la théorie de sa propre pratique, ensuite quelque théoricien de l'éducation que ce soit qui tente de s'opposer à lui-même la pratique de sa propre théorie. S'instituer "pédago" universitaire, c'est s'instaurer sans vergogne, sans espoir mais non sans humour, dans la contradiction vive où se tend cette double définition.*" (*Revue Française de pédagogie*, n° 104, juillet-août-septembre 1993, page 128).

didactique... jusqu'à transposer le "pari de Pascal" et son artifice mathématique dont je faisais semblant d'être dupe : "Ou bien l'intelligence de l'élève existe, ou bien elle n'existe pas: si elle n'existe pas et que je parie sur elle, je ne perds rien, mais si elle existe et que je ne parie pas pour elle, je perds tout!"... C'était oublier le sens même du pari de Pascal, la métaphysique qui le sous-tend et la conception fondatrice pour lui selon laquelle l'engagement précède la connaissance. Or, précisément, si l'engagement précède la connaissance, le choix de l'éducabilité ne peut s'appuyer sur aucune démonstration rationnelle, il est de l'ordre d'une adhésion, de ce que Jacotot nommait modestement - mais de manière délibérée - une "opinion" (« *Si j'ai commencé par donner à entendre que je suppose une intelligence égale dans tous les hommes, mon projet n'est pas de soutenir cette thèse contre qui que ce soit. C'est mon opinion, il est vrai; cette opinion m'a dirigé dans la succession des exercices qui composent l'ensemble de ma méthode et voilà pourquoi je crois utile de poser en principe : tous les hommes ont une intelligence égale* »⁸). Une "opinion", c'est bien peu de chose, certes. Mais sans l'adhésion à cette opinion, toutes les démonstrations de la fécondité du principe d'éducabilité sont vouées à l'échec. Les arguments que moi-même j'avais longuement développés ne s'imposent à l'interlocuteur que dans la mesure où celui-ci en admet le principe de justification dernière. Ils laissent absolument insensible celui qui campe résolument sur une théorie des dons ou sur une conception mécaniste de la reproduction sociale... Accepter l'idée que, sans le principe d'éducabilité, on ne peut engager aucune recherche didactique et que l'on paralyse ainsi toute tentative pour faire reculer la fatalité ne gêne nullement celui qui, précisément, se satisfait de cette fatalité. L'argument ne porte pas. Car, pas plus qu'on ne peut faire entendre raison à celui qui refuse de se soumettre à la raison, on ne peut convaincre de l'éducabilité celui qui ne croit pas à l'éducation.

Que reste-t-il alors à celui qui croit en cette éducabilité pour y amener ceux dont il ne se résigne pas qu'ils la récusent ? Quelque chose comme l'émotion. Une émotion pudique fuyant tout lyrisme inutile où vient toujours pointer le narcissisme. Une émotion au ras du sol, dans le juste récit des injustices insupportables faites à l'humain dans l'enfance. Une émotion comme celle qui naît à la lecture de l'oeuvre de Primo Lévi décrivant les camps de la mort sans enflure ni coquetterie stylistique, au plus près de ces choses simples et concrètes - et pourtant dont la privation est si terrible - que sont la nourriture, le vêtement, l'espace, l'attention d'autrui, la parole, la parole surtout qu'Urbinek, cet enfant né à Auschwitz tentera d'apprendre grâce à l'action d'Henek et à son "obstination tranquille" dans ce superbe passage de *La trêve* dont aucune formation d'éducateur ne devrait pouvoir faire l'impasse⁹.

⁸ *Enseignement universel - Langue maternelle*, Editions de Paw, Louvain, 1823, page VIII.

⁹ Primo Lévi, *La trêve*, Grasset, Cahiers rouges, Paris, 1989, pages 25 à 27.

On répondra, bien sûr, que c'est là une situation-limite, comme celle de Pestalozzi évoquée plus haut. Sans aucun doute. Une situation limite où se révèle l'essence même du pédagogique. Mais il en est beaucoup, beaucoup plus qu'on ne le croit, des situations limites en matière éducative. Et peut-être même le pédagogue est-il celui qui est capable de voir, dans toute situation éducative, une situation-limite ? Pour ma part, j'en ferais volontiers l'hypothèse... même si je suis encore prêt à admettre que l'on ne peut guère être "pédagogue à plein temps" et qu'il n'est sans doute pas souhaitable que le pédagogue exerce le pouvoir - *a fortiori* tous les pouvoirs - dans les institutions éducatives.

THESE N° 3 : La sollicitude pédagogique a pris, au cours de la deuxième moitié de ce siècle, deux formes apparemment antagonistes mais profondément complémentaires: l'accompagnement des âmes et l'instrumentation des esprits.

Ainsi que je viens de le définir, comme "catégorie littéraire" en quelque sorte, le discours pédagogique est assez facilement repérable dans l'histoire des idées et, si on peut en discuter l'intérêt, la portée, la valeur, on ne peut guère en critiquer l'opacité ou les arrière-pensées. Les pédagogues que j'ai cités plus haut ne s'embarrassent guère, d'ailleurs, de précautions oratoires, ils disent ce qu'ils ont à dire en durcissant plutôt le trait et en manipulant sans scrupules l'éloquence pathétique... Ils s'assument même parfaitement comme littérateurs ou orateurs : Albert Thierry adopte, pour ses réflexions pédagogiques, un style romantique, voire épique, délibéré¹⁰; Korczak écrit des romans pour les enfants¹¹; et une récente édition des écrits pédagogiques de Sébastien Faure est précédée significativement d'un texte intitulé "Pour le centenaire d'un orateur"¹².

Les choses étaient donc claires. Ce qui les complique aujourd'hui, depuis un peu moins d'un siècle, c'est que le discours pédagogique s'avance maintenant masqué, empruntant des formes qui lui étaient jusque-là étrangères, se métamorphosant contre toute attente en utilisant des oripeaux qui ne lui conviennent guère et qui vont très largement contribuer à brouiller les cartes. Certes, à y regarder de près, la sollicitude reste première, fondatrice, mais celle-

¹⁰ Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants*, Magnard, Paris, 1986.

¹¹ Le plus célèbre est *Le roi Mathias Ier*, ouvrage dont le pessimisme pathétique est parfaitement en concordance avec la volonté de Korczak de mobiliser "le monde entier", comme il le disait lui-même, au service de l'enfance en danger.

¹² *Ecrits pédagogiques de Sébastien Faure*, Editions du Monde libertaire, Paris, 1992 (pages 5 à 14, conférence de René Louzon pour célébrer le centenaire de la naissance de Sébastien Faure).

ci va prendre deux formes radicalement différentes : l'accompagnement des âmes et l'instrumentation des esprits, la première se drapant dans un discours aux consonances psychologiques, politiques, voire religieuses, la seconde empruntant toutes les caractéristiques du discours technocratique.

La première forme de sollicitude - l'accompagnement des âmes - s'exprimait traditionnellement à travers les velléités éducatrices des "grands pédagogues"; on y insistait sur la valeur de l'exemple et sur l'importance de l'attitude de l'éducateur, un amour dégagé d'exigence de réciprocité, *l'amorevolezza* disait Don Bosco¹³, "l'amour libérateur" dont parlait Korzack¹⁴. Mais, depuis quelques dizaines d'années, ces termes-là sont tombés en désuétude; sans doute en avait-on abusé pour camoufler quelques relations suspectes, voire perverses, que la psychanalyse est venu opportunément débusquer. Mais, est-ce à dire que les réalités ainsi désignées ont, pour autant, disparu? Je ne le crois pas. Seulement, elles s'expriment aujourd'hui à travers une psychologie à dominante rogérienne qui est devenu, depuis les années cinquante, la vulgate incontournable des éducateurs et travailleurs sociaux. Congruence, empathie, considération positive inconditionnelle, qualité de la relation d'écoute, importance de la reformulation, présence désintéressée... voilà autant de "concepts" et d'attitudes dont on peut observer la valorisation systématique dans le discours pédagogique, au point que celui-ci se confond même, pour certains, avec "le discours psy" et qu'il se résume à un patchwork mêlant sans distinction Carl Rogers, Françoise Dolto, Jacques Salomé et quelques autres, dans une hypothétique et introuvable "théorie du développement personnel". On comprend ainsi la méfiance qui peut apparaître chez les enseignants dès qu'on évoque le terme de "tutorat" et les inquiétudes très fortes des ténors syndicaux dès que l'on suggère la possibilité de s'intéresser dans l'Ecole à la socialisation des élèves... "Les enseignants ne sont pas des assistantes sociales" réaffirmait récemment, une nouvelle fois, la responsable d'un grand syndicat d'enseignants français. Autrement dit, "nous ne voulons pas voir dissoudre nos tâches d'instructions, essentielles à nos yeux, dans des pratiques sociales d'assistantat imprégnées de toute une idéologie "psy" issue de sciences humaines maladroitement vulgarisées". On peut comprendre une telle réaction de défense... Après tout les choses étaient plus claires avant d'être ainsi "psychologisées" : les tâches d'instruction pouvaient parfaitement rester

¹³ Voir Xavier Thévenot, "Don Bosco éducateur et le "système préventif", in *Education et pédagogie chez Don Bosco*, Editions Fleurus, Paris, 1989 (pages 95 à 134) : "L'affection éducative est celle qui ouvre un chemin qui permette de détacher l'éduquant de son éducateur".

¹⁴ "Il y a des moments où l'enfant t'aime d'un amour sans limites, où tu lui es nécessaire comme Dieu aux hommes frappés par le malheur : ces moments-là sont la maladie de l'éducation", Janusz Korczak, *Comment aimer un enfant*, Laffont, Paris, 1978, page 211.

premières, on reconnaissait simplement qu'elles n'étaient possibles, précisément, que dans la mesure où elles s'arc-boutaient sur une sollicitude fondatrice.

La deuxième forme de sollicitude - l'instrumentation des esprits - se manifeste, dans le discours pédagogique, à travers toutes les expériences qui se veulent plus ou moins inspirées par la technique ou par la "rationalité". Certes, là encore, on pourrait trouver des précurseurs : des premiers outils didactiques d'Itard jusqu'à l'organisation minutieuse de la "leçon" d'Herbart... des premiers efforts pour organiser, dans les salles d'asile, un milieu favorable au développement de l'enfant jusqu'aux dispositifs didactiques les plus sophistiqués construits dans le sillage de Piaget¹⁵, c'est bien une même intention qui se développe: celle de maîtriser la construction de l'intelligence. Mais ces travaux restaient encore acceptables en ce qu'ils semblaient tolérer une large part d'aléatoire, affirmaient d'emblée leur modestie, tant dans leur projet (on convenait bien que les apprentissages qu'ils visaient étaient limités à des apprentissages instrumentaux de base) que dans leur public (qui était, le plus souvent, constitué d'enfants très défavorisés, voire handicapés, avec lesquels tout autre forme d'enseignement avait échoué). Ils étaient surtout acceptables dans la mesure où ils ne remettaient pas en cause la part essentielle du maître, qu'ils contribuaient même (comme cela est manifeste pour Herbart dont les cinq étapes de la leçon sont pourtant très formalisées) à renforcer... et, évidemment, à travers la place du maître, c'est bien le caractère absolument central et irréductible de la rencontre entre des intelligences qui était mis en valeur.

Or, le changement essentiel, sinon dans le fond au moins dans la forme, intervint avec l'irruption dans le champ pédagogique de ce que l'on va appeler "la pédagogie par objectifs" puis "la pédagogie de la maîtrise". Car, il s'agit là, apparemment tout au moins, d'une tout autre ambition : il s'agit de faire subir à l'ensemble des savoirs un traitement très particulier au terme duquel des objectifs formulés en termes de comportements observables et situés de manière linéaire les uns derrière les autres permettent d'espérer que tous les publics vont pouvoir - ce ne sera qu'une question de temps et de technologie! - accéder à l'ensemble des connaissances humaines... La chose est d'autant plus préoccupante que, comme nous avons été nombreux à le faire remarquer très tôt, cette pédagogie par objectif semble accumuler les défauts : elle s'appuie sur un behaviorisme contestable, n'hésite pas à souligner sa parenté avec l'enseignement programmé et avec un déterminisme skinnerien à bien des égards indéfendables, contribue à définaliser les savoirs et à atomiser la relation pédagogique. Mais, les adversaires des pédagogues n'ont guère prêté attention aux tourments de ceux-là même qui contribuaient à installer - avec d'infinies

¹⁵ Il y en a, en réalité, fort peu; l'ouvrage le plus significatif est, à ma connaissance, l'ouvrage d'Hans Aebli, *Didactique psychologique : application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget* (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1951).

précautions - la pédagogie par objectifs... Ils n'y ont vu que l'immense danger d'une entreprise technocratique de dressage compromettant l'idée même d'une éducation.

Ces deux modalités du discours pédagogique que je viens d'évoquer rapidement, dont on peut suivre la trace dans l'histoire des doctrines pédagogiques depuis un demi-siècle, qui s'entrecroisent avec plus ou moins de bonheur chez bien des auteurs et qui ont été si magistralement théorisées par Daniel Hameline¹⁶, sont, en réalité - et il est important de ne jamais le perdre de vue - l'expression d'un même projet envers l'enfance. D'ailleurs, si on lit d'un peu près les textes des auteurs que je viens d'indiquer et bien d'autres, on ne manquera pas de découvrir, au détour d'une phrase ou au coeur d'un ouvrage, quelques-unes de ces "professions de foi" que j'ai évoquées plus haut¹⁷. Il faut une grande cécité pour ne pas voir, à travers ces métamorphoses du discours pédagogiques, que se poursuit une tradition ancestrale sous des formes nouvelles, une tradition de sollicitude envers l'enfant qu'il faut aider à grandir et vers lequel l'adulte, au sens propre et au sens figuré, doit se pencher.

THESE N° 4 : La modernité voit dans la sollicitude un évitement de la véritable responsabilité éducative : "présenter le monde" (Hannah Arendt).

Car, précisément, le fait majeur de ces deux dernières décennies, en matière éducative, m'apparaît être la récusation toujours plus violente des deux formes de sollicitude que je viens de décrire, l'affirmation toujours plus vive et

¹⁶ De *La liberté d'apprendre* (Editions ouvrières, Paris, 1967) à *La liberté d'apprendre - situation 2* (Editions ouvrières, Paris, 1977) jusqu'à *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* (ESF éditeur, Paris, 1979) dont la huitième édition comporte une postface particulièrement éclairante: "L'éducateur et l'action sensée" (1991).

¹⁷ Il est toujours inconfortable et prétentieux de se citer soi-même... Pourtant je dois le faire ici car, au moment où j'écris ces lignes, vient de paraître un ouvrage qui s'en prend avec violence à mon travail considéré comme la mise en oeuvre de "la gestion technocratique des différences" (*La pédagogie du vide*, H. Boillot, M. Le Du, PUF, Paris, 1993). A côté de leurs outrances verbales et d'une méthodologie particulièrement défailante, je souffre de voir ces auteurs faire totalement l'impasse, dans l'"analyse" qu'ils font de mon travail, de plusieurs ouvrages et de très nombreux textes qui les auraient informés sur les principes fondateurs de ma réflexion (comme les deux tomes de ma thèse où je m'explique longuement sur la question du behaviorisme - *Apprendre en groupe? 1 et 2*, Chronique Sociale, Lyon, 1984 - ou comme *Le choix d'éduquer* - ESF éditeur, Paris, 1991 - où je travaille sur la question du sujet en pédagogie, ou même sur des pans entiers de certains de mes ouvrages comme la première partie de *L'école mode d'emploi* - ESF éditeur, Paris, 1985 - où je me place résolument du point de vue d'un élève exclu, Gianni, dont j'emprunte l'image à la *Lettre à une maîtresse d'école* - Mercure de France, Paris, 1977).

plus dure qu'il ne faut pas "se pencher" vers l'enfant, que cela est une faiblesse inexcusable, le signe d'un refus d'éduquer, d'un véritable déni d'éducation.

Le soupçon s'infiltré d'abord à travers les analyses cliniques de l'intention d'instruire et d'éduquer. Il est distillé ensuite, à mots couverts, dans la remise en cause des expériences non-directives. Puis c'est le fameux texte d'Hannah Arendt qui entend redresser la sollicitude éducative en responsabilité assumée du monde qu'il s'agit de présenter à l'enfant sans état d'âme inutiles; et la force qu'il faut y mettre, elle la met elle-même pour séparer, à sa manière, le bon grain de l'ivraie : "*Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde tel qu'il est ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation*"¹⁸... On ne peut être plus clair.

À partir de là - et en référence constante à ce texte mythique - les intellectuels ne cessent de dénoncer le pédagogisme : la sollicitude envers l'enfance malheureuse ou opprimée, comme sa version modernisée et laïcisée de la "démocratisation du système éducatif", sont pourchassées, l'une et l'autre, sous toutes leurs formes. On accuse le pédagogue d'être, tout à la fois, un directeur de conscience douteux et un technocrate manipulateur. Les philosophes évoquent les sophistes. Le rogérisme, quoique abandonné par ceux-là mêmes qui l'ont promu, est toujours assassiné régulièrement avec une rage vengeresse. Le discours rationnel et son rejeton le plus vivace - la pédagogie par objectifs - sont récusés au nom même d'une Raison qui ne peut se résigner à voir dissoudre les fins de l'École en une multitude de manipulations taxonomiques... Bref, la pédagogie est "satanisée", et, même si cette attitude n'est pas très nouvelle¹⁹, elle devient particulièrement véhémement, jusque dans les colonnes de magazines traditionnellement réputés pour leur sérieux et leur sens de la mesure, comme *Le Monde diplomatique* qui publie en décembre 1992, à propos de la réforme des lycées français, cette lettre d'un lecteur (M. Pierre Lutz) que je me permets de citer in extenso tant elle résume parfaitement les arguments anti-pédagogiques dominants :

¹⁸ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Folio-Essais, Paris, 1989, page 243.

¹⁹ D. Hameline le montre très bien dans "L'école, le pédagogue et le professeur", in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (ESF éditeur, Paris, 1993, pages 327 à 341).

« Cette réforme suppose et implique l'adoption par un corps enseignant ligoté par ces nouvelles structures, d'une pédagogie totalisante. Au vrai, sous couvert d'une phraséologie à prétention scientifique, c'est une idéologie qu'on impose. Une idéologie visant à disqualifier le professeur en tant que transmetteur de savoirs. L'historien, le mathématicien doivent laisser la place au "scientifique de l'éducation", maître ès théorie générale de la transmission - la didactique - discipline maître à laquelle toutes les autres doivent se soumettre.

Les instructions fournies aux professeurs d'histoire de seconde sont particulièrement éclairantes à cet égard. L'enseignement y devient une "technologie" : "Il s'agit de séparer le contenu enseigné et le processus cognitif mis en oeuvre par son appropriation afin de démonter les mécanismes du processus lui-même. L'élève est mis en face de la construction du savoir donc de la technologie du travail intellectuel.

Exemple de cette "technologisation", la technique de repérage des "mots-clés" dans le commentaire de texte. N'allez pas chercher un tel "concept" en linguistique, vous ne l'y trouverez pas, car il ne s'agit que d'une technique de classement informatique, sans aucun lien avec l'analyse scientifique du discours. À preuve, cet exercice issu des fameuses instructions : déduisez le mot-clé de la phrase suivante : "Grâce au feu, l'homme préhistorique a survécu par temps froid." La réponse est "chauffage"... Ainsi saurons-nous que l'homme préhistorique n'a pas inventé le feu... mais le chauffage.

Afin de mieux masquer sa nature technocratique, le discours pédagogue se voile des oripeaux de l'affectivité triomphante : un bon professeur se doit d'aimer ses élèves-enfants; une finalité du module est "l'amélioration du climat de la classe", "du climat relationnel fondé sur une (re)connaissance mutuelle plus approfondie". Surgissent ici les rêves narcissiques ou bien les terreurs des pédagogues ayant fui les salles de cours pour les groupes de recherche en didactique. Au pire, "le module peut être assuré par le professeur d'histoire d'une autre classe, ce qui favorise les déblocages des situations conflictuelles".

Au mieux, s'établit une relation de l'élève seul au professeur-tuteur, de l'élève faible à l'élève fort-moniteur dans un contexte de prof-G.O., style Club Med. Dans l'affaire, le professeur perd son statut : le voici devenu une "personne-ressource" (sic), autant dire personne. Il n'est ressource que pour autant qu'il répond à la "demande" - et voilà le marché - sur la base d'un "contrat personnalisé"... »

Il serait particulièrement intéressant d'analyser ce texte dans le détail, de s'interroger sur l'usage fait des citations, sur le renversement autour duquel il est construit... Mais, la place nous manquant ici, contentons-nous de repérer comment il manipule la double critique correspondant aux deux formes de sollicitude pédagogique que j'ai définies : le relationnel et le technologique. Bien sur, il serait extrêmement facile de retourner le texte comme un gant et de montrer qu'un enseignement qui n'intégrerait aucune technique et qui ne porterait aucune attention à la relation serait impossible et vain. Il serait facile, également, d'épingler quelques exemples absurdes auxquels conduirait ce refus. Mais je ne voudrais pas entrer avec vous dans ce fonctionnement polémique et je voudrais plutôt tenter d'entendre ce que ce type de discours anti-pédagogique a à nous dire... D'autant plus qu'on le retrouve sous des plumes autrement mieux trempées et informées, comme celle de Jacques Billard qui, dans un article de la *Revue de l'enseignement philosophique* ("Sciences de l'éducation et pédagogie de la philosophie") consacré à l'examen de thèses de didacticiens de la philosophie (en particulier Michel Tozzi²⁰), énonce, à quelques pages d'intervalle, les trois thèses suivantes :

- 1) "La pédagogie, au fond, n'est rien d'autre qu'une manière de circonvenir un élève" (page 99).
- 2) "Le cadre général de cette pédagogie, on l'aura compris, est celui de la pédagogie par objectifs. Il n'existe d'ailleurs pas d'autre cadre de référence en usage, à l'heure actuelle, dans les sciences de l'éducation" (page 104).
- 3) "Tout (dans les procédés pédagogiques actuellement en usage) est, en effet, emprunté aux techniques de la dynamique des groupes restreints" (page 115).

On ne peut mieux exprimer les différents registres de la critique à l'égard de la pédagogie; derrière les discours actuellement dominants qui sont pris pour cibles, c'est bien l'idée même fondatrice du pédagogique qui est remise en cause. Eduquer, ce n'est pas, ce ne peut pas être, se pencher sur l'enfant malheureux pour lui apporter la chaleur humaine ou la culture dont on est porteur. Éduquer c'est appeler l'enfant à se redresser vers l'adulte qui incarne la continuité d'une culture et l'autorité d'une société. Que ce "redressement" soit occasion de souffrances, voire d'exclusions, cela n'est pas, n'est plus le problème. On ne mesure pas l'éducation à l'aune de l'humain mais à celle de l'"humanité"; c'est désormais une abstraction rationnelle qui gouverne l'éducation des hommes et est censée décider de leur avenir. La sollicitude est toujours signe de faiblesse; elle est l'aveu que l'autre - et, ici, l'enfant! - a quelque prise sur nous. L'homme occidental ne veut pas de cela : il a supporté le poids de tous les soupçons,

²⁰ Ces thèses sont énoncées dans l'ouvrage *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette Education - CRDP de Montpellier, Paris, 1992.

éprouvé l'échec de tous les mythes progressistes. On ne lui en remontre pas, il sait ce qu'il a à faire... et d'abord à s'affirmer sans états d'âme inutiles. S'il y parvient, tout le reste viendra de surcroît. Mais, en attendant l'apothéose, peut-être peut-on encore sauver quelques pédagogues, simplement pour s'occuper de ces petits d'homme qu'on a brisé en voulant trop vite et trop maladroitement les redresser?

THESE N°5 : L'attitude des pédagogues les rend, sans doute, très largement responsables des attaques qu'ils subissent.

Même si cela est désagréable à entendre, il faut en convenir, les pédagogues sont très largement responsables des agressions qu'ils subissent. Ils ont prêché la sollicitude avec tant de certitude et, parfois même, de suffisance, qu'ils ne devraient pas être surpris de recevoir, en retour, de violents coups de bâton. Vulgarisé, découpé, photocopié, vidéoscopé, le "savoir" pédagogique s'est diffusé avec une arrogance inconsciente qui ne pouvait manquer d'agacer. En effet, quand la sollicitude envers l'enfance s'accompagne de la condamnation sans appel de ceux qui ne la pratiquent pas, elle ne peut manquer d'être perçue comme une machinerie suspecte; elle ne peut manquer d'en culpabiliser certains qui - pour survivre ou même simplement pour conserver un peu l'estime d'eux-mêmes - devront, bien entendu, s'efforcer de la délégitimer.

Pour comprendre comment cela a été possible, il faudrait, sans doute, faire un détour par l'histoire de la formation des maîtres et, en particulier, étudier de très près ce qui s'est passé, en France, avec la création, en 1982, des MAFPEN (Missions académiques à la formation des personnels de l'Education Nationale créées à la suite du rapport remis par André de Peretti au ministre Alain Savary). Avant la création des MAFPEN, il n'existait guère, en effet, de formation continue des enseignants autre que dans des registres strictement disciplinaires et sous forme de conférences pédagogiques; les corps d'inspection étaient les seuls à être reconnus comme "formateurs institutionnels" (et, statutairement, d'ailleurs, leur situation n'a pas changé depuis). Or le besoin d'une formation pédagogique (en particulier autour du thème des apprentissages et de la différenciation pédagogique) se fit sentir très vite sous la pression, en particulier, de la mise en place de la rénovation des collèges. Les MAFPEN firent donc appel, pour intervenir dans les établissements scolaires, à un profil d'enseignants bien particulier : il s'agissait de militants pédagogiques ou syndicaux (essentiellement, dans ce cas, militants du SGEN, syndicat de la "nouvelle gauche" ouvert aux propositions pédagogiques et largement inspiré du christianisme social) ; ces militants étaient des leaders dans leur établissement, des animateurs d'équipes de terrain, plus rarement des membres de groupes de recherche en didactique des mathématiques constitués dans les IREM (Instituts

de recherche sur l'enseignement des mathématiques qui existaient depuis plusieurs années et dont beaucoup de directeurs devinrent chefs de MAFPEN). À de très rares exceptions près ces formateurs n'avaient aucune formation universitaire dans le domaine des sciences humaines; ils ignoraient, pour beaucoup, l'histoire de la pédagogie et, s'ils avaient quelques convictions sur la nécessité de démocratiser l'accès aux savoirs, de "partir de l'enfant et de le mettre en situation d'activité", de créer des situations d'apprentissage" plutôt que de se contenter de situations d'enseignement... ils ne disposaient ni d'outils théoriques ni d'outils de formation pour mettre en oeuvre ces convictions et, a fortiori, pour les mettre en perspective.

Dans ces conditions, ils utilisèrent très largement quelques textes, relativement peu nombreux, disponibles sur le marché éditorial et accessibles aux enseignants sans trop de soubassements théoriques. Une enquête réalisée par l'INRP, sous la direction de Christiane Etévé²¹, montre bien quels étaient ces textes : les ouvrages d'Antoine de la Garanderie, de Louis Legrand, d'André de Peretti et de moi-même, auxquels il faut ajouter les fiches qui parurent à l'époque à un rythme soutenu dans les *Cahiers pédagogiques*²². Ces textes n'étaient pas mauvais et loin de moi l'idée qu'il faille aujourd'hui les renier; ce qui, en revanche, est patent est le fait qu'il apparurent comme une nouvelle "bible pédagogique" et qu'ils furent utilisés sans que l'on en dégager suffisamment les enjeux et les limites. Paradoxalement, l'effort que nous avons été quelques-uns à faire pour élaborer un langage pédagogique "intermédiaire", à égale distance des ouvrages purement spéculatifs et des livres du maître, un langage susceptible de transformer les enseignants en "véritables acteurs", comme nous disions alors, s'est partiellement retourné contre nous. Alors que nous voulions responsabiliser les enseignants, nos textes leur sont apparus comme normalisateurs, intimidants, culpabilisants parfois. La référence au Sciences de l'Education semblait, de plus, leur donner une légitimité universitaire alors même qu'au sein de cette discipline universitaire les producteurs de ces textes étaient considérés comme des marginaux, peu scientifiques, ne contribuant pas à asseoir le statut épistémologique de la discipline. Il n'empêche : la visibilité de ces textes qui tranchait avec le caractère un peu confidentiel et parfois ésotérique des discours produits par la majorité des collègues les faisait assimiler, en une métonymie dangereuse pour tout le

²¹ Voir *Pour une bibliothèque idéale des enseignants* (INRP, Paris, 1990), *Que lisent les enseignants?* (INRP, Paris, 1992) et la thèse de Christiane Etévé sur "le cas des minorités lectrices dans les établissements scolaires" soutenue en 1993.

²² Ces fiches, textes et outils, introduits par le célèbre article de Daniel Hameline sur les objectifs paru en 1976, furent réunis dans un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques* - Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée - qui fut et est encore sans cesse réédité. Cette brochure est sans doute l'ouvrage le plus caractéristique de cette "culture de la formation" qui est en question ici.

monde, aux "véritables Sciences de l'Education" : dans ces conditions, les récuser c'était récuser "la Science"... et cela malgré les dénégations obstinés des auteurs de ces textes qui s'empressèrent - mais sans être entendus - de récuser la "scientificité" de leurs propos et aimèrent, plus que tout, se mettre sous le signe du "bricolage", révérence obligée à Lévi-Strauss²³ et référence délibérée aux propos de Daniel Hameline, une nouvelle fois clairvoyant avant tous les autres²⁴.

Certes, nous ne référons pas l'histoire et, de plus, il serait inconvenant pour moi de dénigrer ceux et celles qui ont tant contribué à faire connaître nos travaux. Mais il est, je crois, nécessaire, toujours et partout, d'être conscient des effets pervers que l'on peut produire à son insu. On peut, d'ailleurs, espérer en tirer quelques enseignements pour le présent et le futur; c'est même une des conditions, à mon sens, pour continuer à pouvoir parler de pédagogie.

*THESE N° 6 : Mais les attaques contre le discours
pédagogique témoignent d'une ignorance, très largement
partagée, du statut et de la fonction de ce discours.*

Car, si le discours antipédagogique a pu, pour trouver du crédit auprès des maîtres, s'appuyer sur les maladresses des pédagogues, il a aussi profité d'un grave malentendu que les pédagogues - pour de mystérieuses raisons - ont contribué à entretenir. Pédagogues et antipédagogues font, en effet, semblant de croire, les uns comme les autres, que ce que la pédagogie énonce dans ses textes prescriptifs, elle parvient à le mettre en pratique.

Or, il faut mettre fin à ce malentendu une bonne fois pour toutes : la non-directivité, ça n'a jamais vraiment existé... c'est, comme le dit si bien Daniel Hameline, "un lieu d'où tout le monde revient sans jamais y être allé". Et la "pédagogie de la maîtrise", personne ne l'a jamais pratiquée, pas plus que l'évaluation formative ou formatrice, pas plus que la pédagogie différenciée! Personne n'a jamais pratiqué cela parce qu'il est impossible, dans un système scolaire soumis à des contraintes de fonctionnement particulièrement lourdes, de gérer une classe en faisant fi de ces contraintes, en ignorant les attentes des responsables, des parents et des élèves eux-mêmes : à l'exception, peut-être, de quelques professeurs de philosophie des années soixante, personne ne s'est installé le jour de la rentrée au fond d'une classe en attendant que le groupe s'organise, gère ses conflits et structure ses demandes. À l'exception de quelques professeurs de retour d'un stage sur la pédagogie par objectifs, et pour quelques heures ou quelques jours au plus, personne n'a construit des progressions taxonomiques individualisées qui structurent la totalité d'un enseignement. La

²³ *La pensée sauvage*, Plon, Paris, 1962, pages 28 et suivantes.

²⁴ "Le bricolage et la vertu", in *Connexions*, n°37, août 1982, pages 123 à 127.

différenciation pédagogique elle-même, si elle est un horizon partagée par beaucoup, n'est, en aucun cas, et pour personne, une pratique systématique : adapter à chaque instant à chaque élève une situation d'apprentissage en tenant compte tout autant de ses stratégies d'apprentissage, de son rapport social au savoir et de ses connaissances déjà stabilisées... cela exige, comme le montre bien Philippe Perrenoud, de gérer un tel nombre de micro-décisions dans des temps tellement courts qu'un ordinateur n'y suffirait pas. Heureusement, sans doute, car on imagine mal - ou trop bien, au contraire - ce que donnerait une analyse par objectifs qui viendrait s'instituer en système permanent d'enseignement ou une pédagogie différenciée qui penserait pouvoir connaître suffisamment chacun des élèves avant de lui proposer une "remédiation" adaptée²⁵.

Que l'on ne se méprenne pas : je ne considère pas les discours pédagogiques tenus sur tous ces thèmes comme inutiles. Je persiste à penser que nous avons eu raison de les élaborer. Mais je crois, aujourd'hui, que nous avons eu tort de nous taire sur leur statut. Nous aurions dû dire beaucoup plus tôt que "personne ne fait cela"; cela aurait peut-être évité, précisément, qu'on nous reproche de le faire. Cela, aussi, nous aurait permis de réfléchir à ce qui est devenu maintenant, pour moi, une conviction essentielle : en matière pédagogique, la réussite n'est pas, n'est jamais, dans la perfection technologique. La perfection verrouille... et c'est bien l'imperfection qui permet le travail permanent d'ajustement, dans ce que nous nommons la métacognition, et où nous croyons que se construit vraiment, tout à la fois, l'intelligence et la liberté²⁶.

Plus fondamentalement encore, il nous faut revenir à nouveau à Pestalozzi et à sa vigoureuse mise en garde de la *Lettre de Stans* : "*Ne rêve point jamais d'une oeuvre accomplie*". Rien ne serait pire, en effet, que de croire pouvoir réaliser parfaitement ce que prescrivent nos discours. Car le discours pédagogique pense a maxima, de manière excessivement polémique, il tord le bâton en sens inverse systématiquement, il insiste avec vigueur sur ce qui lui apparaît comme une injustice majeure (comme, par exemple le fait de ne pas prendre en compte la réalité de la diversité des élèves), mais il sait bien - les pédagogues les plus lucides, au moins, le savent bien - que, s'il allait jusqu'au bout de ce qu'il prescrit, il engendrerait une aussi grand injustice (enfermer, par exemple, les élèves dans une "identité" psychologique comme l'ont tenté toutes les typologies caractérologiques, toujours affleurantes mais toujours dénoncées):

²⁵ J'ai moi-même dénoncé cette tentation à plusieurs reprises et dès mon premier ouvrage sur la pédagogie différenciée, *L'école, mode d'emploi* (ESF éditeur, Paris, 1985, pages 123 et suivantes).

²⁶ J'ai montré cela très concrètement en rendant compte d'une expérimentation pédagogique que j'ai animée dès 1979 et qui était précisément consacrée à la diversification des itinéraires d'apprentissage : "L'expérience du collège Saint-Louis-Guillotière", in *Education et pédagogie à Lyon de l'antiquité à nos jours* (CLERSE, Lyon, 1993, pages 335 à 346).

summus jus, summa injuria... Plus que partout ailleurs cette maxime peut être vérifiée en pédagogie. Mais, en pédagogie, il existe, me semble-t-il, un rempart contre la *summa injuria* en raison même des contradictions fondatrices qui travaillent le discours.

*THESE N° 7 : Le discours pédagogique peut se
comprendre, en réalité, comme discours de la contradiction
éducative.*

Les discours pédagogiques doivent, en effet, être compris, me semble-t-il, non comme l'expression de ce qu'il convient exactement de faire, mais comme l'expression de ce qu'il convient de dire - et même, peut-être de penser - pour faire ce que l'on veut vraiment faire... et que, précisément, l'on ne dit pas!

En ce sens, les deux formes de sollicitude que nous avons pointées - la sollicitude charismatique et la sollicitude technocratique - peuvent être comprises comme les deux extrémités entre lesquelles est tendue la toile où nous dessinons maladroitement nos activités pédagogiques quotidiennes. Elles permettent d'ébaucher des pratiques éducatives qui soient travaillées, tout à la fois, par le désir de maîtriser pour mieux instrumenter et la volonté d'être plus présent pour mieux interpeller la liberté de l'autre et s'effacer alors devant elle.

La pédagogie n'est pas, dans cette perspective, l'association dangereuse d'une direction de conscience douteuse et de dispositifs didactiques manipulateurs; elle est la double affirmation...

- que toute éducation à la liberté impose une instrumentation de cette liberté,

- et que toute rationalisation didactique requiert un souci constant de ce qui permet à l'autre d'échapper à l'emprise technocratique qu'on exerce sur lui.

En d'autres termes, je suis convaincu que le pédagogue doit s'investir, avec ce que j'ai appelé plusieurs fois une salutaire "obstination didactique", dans le registre de l'organisation des situations d'apprentissage, dans la recherche des démonstrations les plus efficaces et des médiations qui vont permettre, avec le plus de chances possibles, de faire accéder l'élève à la culture qui le délivrera de ses préjugés et lui permettra de se penser dans le monde. En ce sens, son travail s'apparente bien à une sorte de traque de l'aléatoire, une recherche systématique des déterminants et des variables qui entrent en jeu dans l'apprentissage... Mais, en même temps, il doit savoir qu'il ne peut jamais agir directement sur les ressorts du développement d'un sujet, il ne peut jamais décider d'apprendre quoi que ce soit à la place de l'autre, il ne peut jamais rien imposer à l'autre par la violence de ses dispositifs car il sait qu'en matière éducative, imposer est le signe de la plus grande faiblesse : c'est avouer que l'on est incapable de rendre ce

que l'on veut transmettre désirable, de susciter la libre adhésion de l'autre. En ce sens, la pédagogie est, tout à la fois, une grammaire des savoirs susceptible d'ordonner le chaos des connaissances humaines en un ensemble accessible progressivement à l'esprit de l'élève, et l'expérience irréductible de la limite du pouvoir de l'homme sur l'homme, en d'autres termes, l'expérience irréductible du sujet²⁷.

Il existe donc un écart fondamental et sans cesse réinstauré entre **ce que nous pouvons organiser** (et que nous n'aurons jamais fini d'explorer) et **ce que l'autre peut devenir** (et que nous ne pourrons jamais décider pour lui). Dans l'ordre de nos activités pédagogiques - l'ordre de l'instrumentation - il n'y a pas de limite possible à notre recherche et à notre imagination; dans l'ordre du développement d'un sujet - l'ordre de l'accompagnement - nous n'avons aucun pouvoir direct autre que celui de nous retirer, de nous dégager, de "désétayer", comme nous le disons volontiers, en empruntant le modèle de Vygotsky, sans doute le psychologue qui a le mieux perçu le sens de l'activité pédagogique²⁸. Ainsi, retrouvons-nous à nouveau sur notre route Pestalozzi qui disait à propos de sa méthode : *"Quiconque se l'approprie, celui-là se heurtera toujours dans ses exercices à un point qui sollicitera principalement son individualité et par la reprise et le développement duquel se déploieront à coup sûr en lui des forces et des moyens qui l'élèveront bien au delà du besoin d'aide et de formation, pour le mettre en état de parcourir et d'achever lui-même le reste du chemin de sa formation. S'il n'en était pas ainsi, ma maison ne tiendrait pas debout, mon entreprise aurait échoué."*

La pédagogie se constitue alors, non point comme pensée contradictoire de la sollicitude mais comme activité en tension permanente entre "ce qui domestique et ce qui affranchit", activité souvent médiocre, toujours fragile, mais où l'on peut parfois sauver un peu d'humanité. Et c'est la contradiction du discours pédagogique lui-même qui le rend non seulement tolérable mais, à mes yeux, absolument irremplaçable : *"La non-contradiction, telle qu'elle peut être maintenue par une déduction du discours de principes universellement admis, est le caractère le moins important du discours, une forme vide qui se remplit grâce à la contradiction dans les phénomènes, la maîtrisant mais ne la niant pas : si jamais l'homme ne se trouvait plus devant la contradiction, tout problème aurait disparu pour lui, en même temps que toute possibilité d'action (qui n'est pas autre chose que la lutte - la contradiction - contre la contradiction), en*

²⁷ Philippe Gaberan, membre de notre équipe doctorale, réalise actuellement un travail remarquable sur l'oeuvre de Condillac, dans lequel il montre précisément comment celui-ci articule sa pensée sur cette tension.

²⁸ Sur cette conception de l'éducation comme une dialectique (non linéaire) entre étayage et désétayage, voir *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous* (Philippe Meirieu et Michel Develay, ESF éditeur, Paris, 1992, pages 117 et suivantes).

même temps qu'aurait disparu pour l'homme toute possibilité de prendre conscience de lui-même et de la nature" (Eric Weil)²⁹.

THESE N° 8 : Mais, quand il doit se déterminer, le discours pédagogique choisit toujours "en dernière instance", la valeur de PAIX contre la valeur de VÉRITÉ.

Il reste, malgré tout, une objection majeure des philosophes rationalistes à l'égard de la pensée pédagogique : dans sa sollicitude, même conçue comme contradiction assumée entre la relation et l'outil, il y aurait un évincement implicite de l'idée même de Vérité. Car la Vérité ne tolère pas la sollicitude, elle impose l'exigence et, pour tout dire, le sacrifice de toute sentimentalité au profit de l'établissement d'une instance critique universelle. La Vérité ne fait pas de sentiment... or le pédagogue passe son temps à faire du sentiment, même s'il le dissimule habilement derrière un arsenal technologique sophistiqué. Quoiqu'il en dise, il sous-estime bien les contenus de savoirs et son intérêt pour les procédures d'apprentissage finit même parfois par dissoudre ce vers quoi ils sont chargés de conduire... Il peut bien se récrier, avec toute sa bonne foi, qu'il s'"intéresse aussi" aux contenus disciplinaires, il est finalement assez facile de l'amener à avouer qu'à travers ces contenus c'est bien autre chose qu'il vise : des capacités ou des attitudes, une certaine idée de l'homme et de la société... C'est ainsi Antoine Prost lui-même, historien scrupuleux et soucieux, s'il en est, de "produire des connaissances historiques" qui conclut son *Eloge des pédagogues* en formulant cette alternative, fondatrice pour lui : *"Il faut choisir entre affirmer sa supériorité, son pouvoir même, grâce au savoir, et mettre ce savoir au service des élèves. On devine où me porterait mon choix personnel, s'il fallait absolument choisir. Je ne revendique pour lui aucune supériorité morale, car il peut y avoir autant d'orgueil que d'humilité à se penser comme un serviteur plutôt que comme un maître. En revanche, ce choix me paraît socialement préférable. Et des satisfactions exaltantes de la recherche, du savoir neuf que l'on constitue, ou de celles, émouvantes, de l'enseignant qui fait comprendre et apprendre et voit les visages s'éclairer, je préfère sans doute les secondes. De toutes les pierres que peut tailler un universitaire, les plus précieuses sont vives : ce sont les hommes"*³⁰.

Mais pourquoi n'assumerait-on pas sereinement ce choix ? Pourquoi n'accepterait-on pas de fonder notre action sur autre chose que sur la valeur absolue de la Vérité rationnelle ? Pourquoi n'avouerait-on pas que ce qui nous préoccupe par dessus tout c'est la paix ? Et pourquoi ne revendiquerait-on pas

²⁹ *Logique de la philosophie*, Vrin, Paris, 1967, page 46.

³⁰ *Eloge des pédagogues*, Le Seuil, Paris, 1985, page 212.

précisément la paix, le refus de la violence, de tout ce qui abîme et divise, comme valeur fondatrice de notre action ?

En le poussant ainsi à se dévoiler, le philosophe rationaliste aurait rendu alors un immense service au pédagogue : il lui aurait permis d'épurer en quelque sorte sa sollicitude première en légitimation dernière, de transformer son dévouement, généreux mais souvent aussi dérisoire, en activité mesurée à l'aune de ce qu'elle rend possible : des rapports humains que ne régissent pas la violence, où les sujets sachent pratiquer cette "retenue" essentielle dont parle Michel Serres³¹, ce sursis à l'acte qu'aucune raison ne peut justifier ou expliquer puisque c'est grâce à lui seulement que la raison, parfois, peut tenter d'exercer sa timide législation.

Car, pour moi, il n'y a rien en amont du refus de la violence et une telle affirmation ne renvoie nullement au relativisme, elle peut seule fonder, au contraire, une universalité de l'humain où chacun s'astreigne - sans toujours y parvenir, j'en suis bien convaincu - à convaincre sans vaincre.

Le pédagogue, dans ces conditions, a une lourde tâche, puisqu'il lui revient de décliner, comme on dit aujourd'hui, cet interdit fondateur de la violence dans la multiplicité des activités scolaires quotidiennes : il peut aider à choisir les connaissances qui délivrent l'homme de la violence des rapports de force, lui permettent d'échapper aux manipulations de toutes sortes; il peut travailler à organiser des institutions qui autorisent, en classe, une communication sans violence; il peut, surtout, apprendre, lentement et dans la difficulté quotidienne, à ses élèves à surseoir à la violence pour prendre le temps d'écouter - même sans approuver - ce que dit l'autre et ce qu'il a à lui apprendre. Surseoir pour s'entraîner à cette retenue essentielle sans laquelle l'homme se précipite sur son semblable comme sur une proie et bascule dans la sauvagerie.

Korczak, là-dessus, a des pages inoubliables, quand il décrit le dispositif tout simple de "la boîte aux lettres" : *"La boîte aux lettres permet de remettre à plus tard une décision : "Ecris-le moi et nous verrons" (...) Grâce à elle, les enfants apprennent :*

- à attendre une réponse au lieu de l'exiger sur le champ et à n'importe quel moment;

- à faire la part des choses : distinguer parmi leurs peines, leurs vœux, leurs doutes, ce qui est important, ce qui l'est moins;

- à réfléchir, à motiver une décision,

- à avoir de la volonté (il faut vouloir pour savoir)..."³².

³¹ *Le tiers-instruit*, François Bourrin, Paris, 1991.

³² *Comment aimer un enfant*, Robert Laffont, Paris, 1978, pages 289 et 290.

Qui peut dire que ce ne sont pas là les éléments fondamentaux d'une véritable éducation?

THESE N° 9 : Ainsi thématisé, le discours pédagogique ouvre une configuration possible pour la construction de savoirs praticiens.

Déplacé du souci de se répandre en sollicitude vers la volonté de rendre possible la rencontre et la socialité, le ressort de l'activité pédagogique permet alors d'envisager une nouvelle configuration intellectuelle, un nouveau modèle d'intelligibilité des pratiques éducatives.

La pédagogie sera, en effet, le lieu d'élaboration de pratiques originales qui, dans le double registre de l'instrumentalisation et de l'interpellation, permettront d'accéder, tout à la fois, aux savoirs qui, selon la belle formule d'Olivier Reboul, "*libèrent et unissent les hommes*"³³ et aux attitudes par lesquelles l'homme parvient à accueillir et à reconnaître l'autre, même quand il ne lui ressemble pas, même quand il ne l'approuve pas.

On peut alors présenter le champ de l'investigation pédagogique à travers le tableau suivant :

	registre de l'instrumentalisation	registre de l'interpellation
savoirs à s'approprier	travail sur les opérations mentales (dispositifs didactiques)	travail sur la prise de risque (anticipation)
attitudes à adopter	travail sur la construction de la loi (dispositifs pédagogiques)	travail sur la retenue (médiation)

Ainsi formalisées, les choses apparaissent, évidemment, bien triviales. Mais la formalisation peut être utile, pour autant que l'on ne perde jamais de vue l'irréductibilité du projet à toutes les tentatives, aussi sophistiquées soient-elles, pour l'opérationnaliser.

³³ *La philosophie de l'éducation*, PUF, Que-sais-je?, 1989, page 106.

Rappelons donc ici, brièvement, les pistes qui existent et les perspectives qui s'ouvrent dans chacune des quatre catégories de travaux délimitées par notre tableau... Je serai, bien sûr, nécessairement lacunaire, mais cela aura le mérite de concrétiser un peu les choses.

S'agissant du travail sur les opérations mentales qui sous-tendent la construction des connaissances, en dépit des recherches élaborées dans le sillage de Piaget ou des constructions théoriques qui ont tenté de faire échapper la notion d'objectif au behaviorisme (comme d'Hainaut ou Gagné), les travaux ne sont guère avancés. C'est qu'une opération mentale est, par définition, invisible et que l'on ne peut en percevoir que les effets en faisant des hypothèses invérifiables sur sa structure. Pourtant, si l'on veut abandonner la vieille exhortation à apprendre - que nous autres enseignants savons si bien manipuler en l'entourant de tous les adverbes possibles et imaginables ("travaille sérieusement"... "apprends vraiment"... "écoute attentivement"... "réfléchis complètement", etc.) -, il nous faut bien tenter de comprendre "ce qui doit se passer dans la tête de l'élève" pour qu'il apprenne, comment il doit "opérer", au sens propre du terme, pour apprendre, savoir, restituer et transférer. J'ai moi-même exploré cette direction de recherche en procédant à une analyse a priori des activités scolaires et en m'appuyant sur les travaux de Piaget; j'ai proposé, à partir de là, des dispositifs groupaux - que j'ai nommé "groupes d'apprentissage" - dont la structure reconstituait en quelque sorte l'opération mentale et dont le mode de fonctionnement s'assurait que chacun des membres effectuait bien l'apprentissage requis³⁴. Plus tard, avec l'appui des travaux des didacticiens des mathématiques et de l'éducation technologique en particulier, j'ai formalisé cela en parlant de "situation-problème"³⁵. Mais beaucoup reste à faire... Michel Develay et moi-même travaillons actuellement sur l'apprentissage comme capacité à corrélérer une famille de problèmes et un programme de traitement³⁶; ce n'est sans doute pas là une panacée mais la recherche avance en explorant des pistes successives, quitte à découvrir leur caducité et à revoir ses hypothèses de travail. D'autres avancent dans des directions comparables, en particulier dans la psychologie cognitive et les didactiques... Il conviendra, sans doute, dans quelque temps, de faire un bilan des avancées réalisées. Mais, en attendant, ce qui apparaît d'ores et déjà comme très vraisemblable c'est l'extraordinaire fécondité de l'attitude pédagogique qui consiste à s'interroger inlassablement sur ce que l'élève doit faire "dans sa tête" pour apprendre.

Toujours dans le registre de l'instrumentation mais dans le domaine des dispositifs proprement pédagogiques, il existe une tradition de pensée et de

³⁴ *Apprendre en groupe? 1 et 2*, Chronique sociale, Lyon, 1984. Pour un survol de ces recherches, voir *L'envers du tableau*, ESF éditeur, Paris, 1993, pages 39 à 53.

³⁵ Voir *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1990, pages 164 à 179.

³⁶ *Emile, reviens vite, ils sont devenus fous*, ESF éditeur, Paris, 1992, pages 156 et suivantes.

pratiques aussi discrète - dans le "grand public" enseignant, tout au moins - que vivace et féconde; c'est celle de la pédagogie institutionnelle. Dans la suite des propositions de Freinet, les institutionnalistes ont montré comment l'introduction d'un objet-tiers dans la classe permettait à la relation pédagogique de pouvoir échapper au cycle infernal de la fascination/répulsion et aux dangers des relations duelles très largement dominantes dans l'enseignement collectif frontal qui ne fait que les juxtaposer en prétendant les abolir. L'objet-tiers (l'imprimerie, la correspondance scolaire, le règlement, les rôles dans la classe, le document travaillé en groupe...) permet de réélaborer le système de relations en donnant à chacun les moyens de se mettre en jeu "en tant que" et, donc, de s'impliquer tout en pouvant préserver sa "zone de sûreté personnelle". Autour de cet objet-tiers et de l'interdit de la violence, se mettent ainsi en place des institutions qui, progressivement, donnent aux élèves les moyens de construire véritablement la loi au lieu d'intégrer superficiellement un règlement auquel on s'empressera de déroger dès que la surveillance sera défaillante³⁷.

*Dans le registre de l'"accompagnement des personnes" et de l'interpellation de leur liberté, on ne peut guère, à mon sens, faire l'impasse sur le constat de Daniel Hameline : si la non-directivité a échoué comme système pédagogique, si elle est définitivement discréditée sur ce plan, elle reste une "tentative d'hygiène mentale" essentielle dans toute activité éducative : "Elle consiste à antécéder sans anticiper, à valoriser sans juger, à réguler sans régulariser"*³⁸. Elle permet - pour autant qu'on la place en tension dans la complexité du discours pédagogique telle que j'ai tenté de la définir - de travailler, tout à la fois, sur "la prise de risque" de l'apprenant et sur ce qui en constitue la négativité : la retenue.

On connaît la célèbre aporie d'Aristote sur l'apprentissage de la cithare; certains pourraient croire qu'il s'agit là d'une vieillerie philosophique complètement dépassée; il n'en est rien. Chaque enseignant en fait l'expérience quotidienne : ainsi, par exemple, pour apprendre à parler il faut prendre la parole, mais comment prendre la parole - et en trouver le courage - si l'on ne sait pas parler? Quoi que l'on fasse, aussi loin que l'on pousse les dispositifs d'aide, il vient toujours un moment où l'apprenant doit prendre le risque, faire le saut et décider de se lancer pour quitter les rivages connus de ses connaissances déjà stabilisées et affronter ce que, par définition, il ne connaît pas encore. Je ne crois pas que l'éducateur puisse jamais faire ce pas à la place de quiconque, mais il

³⁷ Sur la pédagogie institutionnelle, outre les trois grands ouvrages "classiques" de Fernand Oury, on pourra lire le très bel ouvrage publié avec Catherine Pochet, *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud* (Matrice, Vigneux, 1986) : ce texte comporte, outre une monographie passionnante, des développements théoriques très synthétiques sur la pédagogie institutionnelle aujourd'hui.

³⁸ *La liberté d'apprendre - situation II*, en collaboration avec Marie-Joëlle Dardelin, Editions ouvrières, Paris, 1977, page 291.

peut, tout au moins, être conscient de la difficulté que cela représente et témoigner de sa confiance en l'autre par ce "regard qui change tout", ce regard dont parlait déjà Alain et dont les auteurs de *Pygmalion à l'école*³⁹ ont pu montrer que, s'il n'opérait jamais à coup sûr, de manière mécanique, il n'en constituait pas moins un précieux point d'appui pour celui qui veut "se lancer". Il y a quelque chose, sans doute, dans ce regard, qui renvoie à ce qu'Emmanuel Levinas nomme l'"invocation" et quelque chose qui renvoie à ce que plusieurs psychanalystes nomment l'"ouvert" : cet effort pour ne pas verrouiller, prévoir et définir tout à l'avance pour lutter d'abord contre notre propre angoisse, cet effort pour maintenir un espace ouvert, même minime, entre l'ordre et le chaos, tous deux également mortifères⁴⁰... un espace pour que l'autre puisse oser se "mettre en jeu" ou, selon un jeu de mots que j'affectionne, "se mettre en je".

Pour autant, et si l'effort de l'éducateur pour accompagner la prise de risque est essentiel, il ne peut s'en tenir là : la prise de risque érigée en absolu tourne à l'absurde, supprime toute possibilité de réflexion, engage la spirale de l'activisme et, à terme, à l'exploration systématique des limites, c'est-à-dire du suicide. Le risque n'a de sens que s'il est en tension permanente avec ce qui en est la négativité, à savoir la retenue de soi, cette sorte d'inquiétude étrange, cette rétractation modeste, cette pudeur qui nous fait, de temps en temps, suspendre la phrase, suspendre le bras, suspendre l'action... Travailler sur la retenue, pour le pédagogue, c'est donc accepter de venir interrompre l'immédiateté des réactions, des paroles, des jugements des élèves... "Attendez. Suspendez les choses un instant. Ne vous précipitez pas. Réfléchissons. Lisons. Ecrivons. D'autres ont peut-être déjà rencontré ce problème. Qu'en ont-ils dit? Qu'ont-ils fait? Que peut-on en penser? Et si nous prenions le temps d'y penser sérieusement nous-mêmes?"... La culture, alors, n'est pas un exercice académique qui permet simplement de réussir des examens; elle vient s'inscrire au coeur de l'activité quotidienne pour lui donner sens. Elle institue de l'humain, timidement... mais c'est, on le sait bien, la seule manière pour que l'humain soit vraiment humain.

Voilà donc, brièvement évoqués, quatre registres de "savoirs praticiens", quatre registres à mettre en tension, dans la difficulté quotidienne, mais qui représentent, je crois, des outils - j'ose à peine employer ce terme en raison de ses consonances technologiques - qui peuvent permettre d'espérer transformer positivement l'Ecole.

THESE N° 10 : Ces savoirs praticiens ne peuvent contribuer à changer l'Ecole que s'ils savent se faire modestes

³⁹ R.A. Rosenthal et L. Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 1973.

⁴⁰ Jean Oury, *Onze heures du soir à La Borde*, Galilée, Paris, 1980, en particulier pages 85 et suivantes.

et renoncent à toute prétention de scientificité pour assumer leur véritable statut de "points d'appui et d'aide à la conduite de l'activité éducative".

Une fois le travail d'explicitation de ce modèle fait et refait, il restera toujours la question difficile du "changement" - le thème de ce congrès - entendu comme transformation progressive des structures et évolution positive des comportements et des résultats de l'activité éducative en milieu scolaire.

Or, à la suite des remarques que je viens de faire et au regard de ce que j'ai pu observer depuis une vingtaine d'années, il me semble qu'un véritable changement ne peut intervenir que si cinq conditions sont remplies.

1) *La première condition est que ceux qui proposent le changement ne basculent jamais dans des attitudes intimidantes ou culpabilisantes...* ce qui pose la difficile question de la formation des directeurs, inspecteurs et formateurs d'enseignants, de leur capacité à identifier les problèmes des acteurs de terrain, à penser les finalités de l'activité éducative et à mettre en perspective théorique ce qu'ils proposent.

2) *La deuxième condition est que les propositions pédagogiques qui sont faites renvoient à des pratiques sociales valorisées...* ce qui nous oblige à prendre en compte la dévalorisation objective des pratiques enseignantes - et, donc, de l'image sociale de l'enseignant - dès lors qu'elles ne sont plus une sorte de reproduction mimétique de pratiques professionnelles prestigieuses comme celles du conférencier, de l'universitaire, de l'avocat ou de l'homme politique. Or, dans la crise d'identité actuelle, il est vrai que le risque existe que les modèles professionnels de l'enseignant soient empruntés au domaine de l'animation socioculturelle, voire à celui du show-business. Le rapprochement avec les professions médicales - en dépit de tous les dangers dont il est porteur et qui doivent nous inviter à la plus grande vigilance - peut, en ce sens, être une chance à saisir... pourvu que l'enseignant ne se contente pas de donner des diagnostics, de calculer des chances de survie, mais sache aussi proposer à temps des remèdes!

3) *La troisième condition est que l'on n'ignore jamais la dimension narcissique chez le maître...* ce qui signifie que, si le discours pédagogique doit rester, sans aucun doute, empreint de sollicitude à l'égard de l'enfant, il ne doit pas produire des images sulpiciennes du maître souffrant et portant sa croix dans la douleur pour assurer le salut de l'enfance malmenée. Ces images sulpiciennes engendrent, en effet, très vite, tout une imagerie victimaire dans laquelle l'enseignant se met en scène comme un persécuté et qui l'amène à se replier sur les attitudes d'immobilisme les plus dures. La générosité du pédagogue se doit d'être réjouissante pour avoir la moindre chance d'être contagieuse... réjouissante et "jouissante", c'est-à-dire capable de trouver des satisfactions dans la tâche

quotidienne et, en dépit ou à cause des contradictions qui la traversent, de savoir renverser les obstacles en défis pour son propre plaisir.

4) *La quatrième condition est que les pratiques promues permettent une réduction sensible des variables à gérer...* Sans aucun doute, avons-nous été, à cet égard, trop ambitieux. Ainsi m'arrive-t-il aujourd'hui de me retourner sur certaines de mes propres propositions pédagogiques et d'avoir le sentiment - toute proportions gardées et toute modestie mise à part - d'avoir contribué à construire des sortes de "châteaux de Versailles de la pédagogie". C'est beau le château de Versailles, c'est intéressant à visiter... on peut passer sa vie à figoler le château de Versailles, à dorer à l'or fin telle ou telle figurine, voire à rajouter une aile... Mais on ne peut pas transporter tous les matins le château de Versailles à Vénissieux! C'est pourquoi il nous faut chercher quelque chose qui ressemble à cette "didactique tous terrains" dont parle Philippe Perrenoud. Et, pour cela, nous avons à beaucoup travailler, à travailler surtout en grande proximité avec les praticiens eux-mêmes.

5) *La dernière condition est que ces pratiques puissent être présentées comme plus efficaces...* Bien évidemment, on n'aura pas manqué de remarquer la provocation qui consiste à placer l'efficacité en dernier lieu. C'est que je ne crois pas qu'il soit jamais possible, en pédagogie, d'évaluer l'efficacité de quoi que ce soit. Une telle évaluation reviendrait à considérer que l'on maîtrise toutes les variables, et, en dernière limite, à s'estimer capable de neutraliser l'initiative des sujets éduqués. Seul le dressage est évaluable. Et c'est pourquoi l'enseignant, s'il peut être soumis à une "obligation de moyens", ne peut jamais tomber sous le coup d'une "obligation de résultats".

Voilà, sans aucun doute, quelque chose qu'il est proprement scandaleux d'affirmer devant une assemblée de chercheurs en éducation. Mais c'est, je crois, un scandale nécessaire si on veut sauver l'idée même de recherche en éducation, et, au fond, l'idée d'éducation tout court.