

Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en pratique ?

Philippe Meirieu
Université LUMIERE-Lyon 2

J'ai deux raisons d'être inquiet de m'adresser à vous aujourd'hui. Je voudrais vous en faire part. La première est très conjoncturelle : il m'est arrivé une fois de faire une conférence dans cette salle et ce fut catastrophique pour moi. Le texte de cette conférence a donné lieu, en effet, à un pamphlet particulièrement virulent de deux philosophes, Boillot et Le Du, sous le titre : *La pédagogie du vide* (PUF, 1993), où ils ont décortiqué le texte de cette conférence pour en déduire que j'étais tout à la fois un ignare, un barbare et un homme particulièrement dangereux. Donc, je m'inquiète de savoir si cette conférence aura le même sort que la première. La seconde raison est que les thèmes des ateliers ne sont pas aujourd'hui directement dans mon champ de recherche et de préoccupation. Ce sont des thèmes que je rencontre de manière latérale et sur lesquels vous êtes infiniment plus compétents que moi. J'avoue modestement que je ne sais pas ce qu'est l'édukinésiologie et que si j'ai quelques idées sur le PEI je n'en suis pas un spécialiste, de même que pour l'ensemble des outils d'éducabilité cognitive que je ne connais, pour certains, qu'à travers des travaux de seconde main. Mes recherches ont porté sur la pédagogie différenciée durant de longues années. Elles portent plus particulièrement aujourd'hui sur le statut du discours en pédagogie et en éducation, sur son efficacité et son rapport aux pratiques. C'est là-dessus que je me propose de travailler aujourd'hui. Evidemment, je serai un peu décentré par rapport aux autres interventions mais cette décentration nous permettra peut-être d'interroger d'autres apports avec une lumière un peu différente. Je prie ceux et celles qui ont lu ce que j'ai écrit ou entendu ce que j'ai déjà pu dire récemment de m'excuser : on est toujours un peu obligé soit de se répéter soit de se contredire. Je vais essayer de ne faire ni l'un ni l'autre, mais plutôt d'approfondir ce que j'ai déjà pu dire par ailleurs sans contredire ce à quoi je crois fondamentalement.

LOGIQUE D'APPRENTISSAGE ET LOGIQUE D'ENSEIGNEMENT

Quelques éléments d'introduction, d'abord, qui vont être extrêmement brefs pour situer un champ général et dire un peu globalement dans quelle perspective générale je me situe concernant la question des apprentissages. C'est une question qui nous préoccupe tous aujourd'hui ici.

Ce champ théorique est très repérable et on peut le trouver exprimé dès les premiers balbutiements de la réflexion pédagogique et, en particulier, dès Pestalozzi. On y trouve cette réalité tout à fait étrange sur laquelle les pédagogues ne vont cesser de lutter et qui va être source d'inquiétude et d'inventivité à la fois : le concept ou la notion de "résistance". Quand on étudie et qu'on lit d'un peu près le témoignage des pédagogues, on voit que l'essentiel tourne autour de l'idée que « l'autre me résiste », qu'il ne fait pas ce que je voudrais qu'il fasse et qu'il oppose même souvent de l'hostilité et de l'agressivité au projet que je développe pour lui. Et pourtant, c'est pour son bien, c'est pour lui que je travaille et cherche à le « former ».

A partir de là, on peut regarder d'une manière très simple la plupart des textes pédagogiques en montrant qu'ils opposent une « logique de l'enseignement » à une « logique de l'apprentissage ». Je voudrais expliquer cette opposition pour montrer que ce concept de résistance est si central que c'est tout à fait miraculeux quand ces deux logiques réussissent à marcher ensemble, tant il s'agit de logiques hétérogènes. J'aimerais, avec vous, renverser l'affirmation trop souvent répandue selon laquelle les dysfonctionnements en matière d'apprentissage sont des échecs : ils sont la normalité et, les fois où ça marche, ce sont des miracles! Miracles que nous pouvons tenter de renouveler le plus possible et au service desquels nous pouvons mettre notre inventivité et notre compétence. Ce sont des miracles d'abord parce que la logique de l'enseignement est une logique expositive dont la matrice historique est l'encyclopédisme. Encyclopédisme qui émane, on le sait mal, de tout le travail de Comenius, de la Grande Didactique, mais aussi de toute une série d'auteurs dans la mouvance de Comenius et de la théologie protestante. L'Encyclopédie est, au fond, ce qui a fondé l'essentiel de nos méthodes d'enseignement, et c'est toujours le modèle des manuels scolaires qui sont encore en utilisation aujourd'hui. Sur quoi est fondée l'Encyclopédie? Sur des principes très simples : rendre les savoirs disponibles, ordonnés, rigoureux et exhaustifs.

Car, dans la réalité la plus quotidienne, les savoirs ne sont pas toujours disponibles. Si quelqu'un sait particulièrement bien fabriquer des lunettes, il n'est pas nécessairement à ma portée et il faut que j'aille au Portugal pour le trouver... Ce n'est pas disponible. Ce n'est pas progressif. Il aura peut-être un

niveau de difficulté dans sa tâche qui ne lui permettra pas de m'explique son point de départ. Ce n'est pas exhaustif. Comme le dit Comenius, le fils du boulanger n'apprend pas nécessairement le vocabulaire du charcutier. Il y a donc, dans les savoirs, un caractère aléatoire qui est tout à fait insupportable et qui est dénoncé par les encyclopédistes comme tout à fait antidémocratique. Le projet de l'encyclopédie est de rendre ces savoirs accessibles au plus grand nombre, de façon exhaustive, progressive, dégagée des contraintes géographiques et spécifiques à chacun des lieux où ces savoirs sont diffusés. Pour cela, l'Encyclopédie va faire un travail colossal à la fois dans les textes et dans les planches. Cette Encyclopédie est entièrement calibrée au niveau des gravures. Ce sont les mêmes cotes qui sont utilisées et il y a une véritable volonté d'homogénéiser les présentations et de les rendre disponibles à tous ceux qui veulent s'en emparer. Cette logique de l'exposition préside encore très largement à toute forme d'enseignement scolaire ou non scolaire. On va la retrouver, par exemple, dans la vulgarisation scientifique des revues à grand public. Ce sont des formes d'enseignement qui paraissent si normales qu'elles nous semblent aller de soi. Cela « va de soi » mais c'est historiquement daté : cela vient du 17^e et du 18^e siècle. Avant cela, il n'y avait pas d'apprentissage exhaustif ni systématique. Il y avait un apprentissage aléatoire par le contact direct avec les choses, un apprentissage par le compagnonnage avec un souci de l'efficacité et non de l'exhaustivité.

Or, alors que la logique de l'enseignement relève de l'ordre de l'exposition, celle de l'apprentissage renvoie à l'ordre de la découverte. Gaston Bachelard nous a longuement expliqué cela, en particulier *dans La formation de l'esprit scientifique*, quand il dit que tout enseignement donné est un rationalisme et que « tout enseignement reçu est un empirisme ». Tout enseignement donné est un rationalisme, parce que chaque fois que j'explique, je rationalise. Mais, les savoirs qui me sont enseignés ne sont pas nécessairement perçus comme rationnels par moi. Ce qui est rationnel pour l'enseignant ne l'est pas forcément pour l'apprenant. Les apprentissages relèvent donc de l'empirisme parce que, quand on apprend, on saisit de l'information en fonction d'un projet personnel qui n'est pas nécessairement celui de l'enseignant et que le support de tout apprentissage est intentionnel et non pas institutionnel. A partir de la constatation que « tout apprentissage donné est un rationalisme mais que tout apprentissage reçu est un empirisme », Bachelard en tire une conclusion qui est rarement citée d'ailleurs. Il dit que « toute personne qui est enseignée doit enseigner ». Dans *Le rationalisme appliqué*, il analyse plus précisément l'opposition entre rationalisme et empirisme et explique que celui qui est enseigné se saisit des choses de façon aléatoire en fonction de son projet personnel, ce qui ne lui permet pas forcément de les remettre en ordre, de les

réorganiser et d'obtenir une vision synthétique de ce qui lui a été dit. L'enseignement est donc, pour Bachelard, paradoxalement, la condition d'efficacité de l'apprentissage. Quelqu'un n'apprend véritablement que quand il est mis ensuite en situation d'enseigner à d'autres.

Pour poursuivre ces remarques préliminaires, il convient de souligner qu'il y a une autre source de « désaccord » fondamental entre l'ordre de l'enseignement et celui de l'apprentissage. Parce que l'ordre de l'enseignement est toujours organisé autour de l'idée de programmation. Ce n'est pas une idée que je connote négativement. Programmer c'est organiser une séquence, préparer les exercices, mettre des pauses à des moments choisis, introduire tel travail de groupe, tel travail individuel, préparer, planifier, une séquence d'apprentissage, même si on sait que, par ailleurs, cette séquence sera modifiée et ajustée en fonction du public auquel elle s'adresse. Mais il n'y a pas d'enseignement efficace sans ce minimum de programmation. Ceci dit, dans le domaine de l'apprentissage, la programmation n'a aucun effet. Nous ne pouvons pas programmer le désir d'apprendre et c'est tout à fait exceptionnel que l'élève ait le désir d'apprendre le théorème de Pythagore au moment où il y a précisément une programmation didactique qui prescrit de l'apprendre. L'ordre de l'apprentissage est, par définition, celui d'une prise de risque, celui d'un désir, celui d'une volonté individuelle et irréductible à toute programmation pour se saisir d'un objet de savoir. Nous nous en saisissons parce que nous sommes, à ce moment précis, disposés à nous en saisir. En ce sens, la décision d'apprendre renvoie à un acte qui est irréductible à toute programmation. C'est bien là, d'ailleurs, une des choses qui irrite le plus souvent les formateurs! Ils aimeraient bien que les gens décident d'apprendre les choses au moment où elles sont au programme. Ce serait bien plus facile et bien plus pratique, mais c'est bien rare! Et enfin, je n'insisterai pas sur l'écart entre les logiques de l'enseignement et de l'apprentissage dû aux inévitables décalages entre la planification nécessaire de tout enseignement qui va utiliser des stratégies spécifiques et le caractère singulier de chacun des apprenants qui apprend selon une stratégie radicalement différente d'un sujet à un autre.

Au total, nous nous trouvons en face de deux logiques qui sont loin d'être compatibles, et qui sont même, à bien des égards, fondamentalement incompatibles.. sauf pour certains individus, comme vous et moi, qui avons « reformaté notre système d'apprentissage dans le système d'exploitation du système d'enseignement » ! Bons élèves, nous avons reconstruit notre système d'apprentissage en l'adaptant au système d'enseignement. Ce qui nous a permis d'y réussir. C'est-à-dire que nous sommes capables de découvrir les savoirs dans l'ordre où on nous les expose, ou que nous faisons l'effort de le faire.

Nous avons la volonté d'apprendre les choses au moment où on nous les propose et nous sommes plutôt tolérants au type de méthodologie dominant dans les institutions d'éducation.

Malheureusement, ce formatage est relativement éphémère par rapport au formatage informatique. Pour avoir mené l'an dernier une recherche auprès d'étudiants de licence, nous nous sommes aperçus qu'ils formatent superficiellement leur « programme mental » mais que l'essentiel de leurs apprentissages ne s'effectue pas néanmoins à l'occasion des enseignements. Il s'effectue dans de toutes autres occasions : travail en bibliothèque, interactions entre pairs, et toute une série de situations et de circonstances qui ne sont pas celles d'enseignement. Donc, si j'accepte l'idée de l'incompatibilité entre ces deux logiques, je dois aussi accepter qu'il y ait dysfonctionnement dans le rapport apprentissage - enseignement. Entre ces deux systèmes, il existe bien une « résistance » légitime de l'autre à la volonté de l'éduquer qui est au coeur de toute éducation et qui fonctionne comme un appel à entrer dans une démarche pédagogique. Si l'on n'entend ni cet appel ni cette résistance, l'éducation bascule dans la violence, dans une tentation démiurgique ou dans l'indifférence. C'est-à-dire que l'on évacue la logique de l'enseignement (« Qu'il apprenne ce qu'il veut, quand il veut, de toutes façons je ne peux pas le faire à sa place... »), ou l'on évacue la logique de l'apprentissage (« Je fais mon cours et l'apprenant doit se soumettre à sa logique sous peine d'exclusion. »)... on bascule alors dans le fatalisme au lieu de chercher ce qui est le noeud même de ce qui va nous permettre de progresser. Qu'est ce qui est au centre de cette résistance et comment la travailler?

Je scrute à la loupe les textes pédagogiques du 18e, 19e et 20e siècle et, parmi eux, il y en a un que j'aime particulièrement. Il s'agit d'un texte, étrange, écrit par un instituteur de la troisième République : *L'homme en proie aux enfants*. Ce sont ses mémoires de premières années d'instituteur. Anarchiste, il refusera l'école des officiers et sera tué pendant la première guerre mondiale dans les tranchées d'Artois. Il meurt jeune et n'a que trois ans de carrière comme instituteur mais il nous a laissé des textes fulgurants. Il écrit quelque part cette phrase qui me touche particulièrement ou il exprime cette résistance dont je parle. Il est en train d'expliquer à sa classe de première supérieure des problèmes compliqués qui sont de l'ordre de la morale et de la philosophie sur l'égalité et l'identité. Il s'aperçoit d'ailleurs assez vite qu'il ne parle que pour lui. Et il a dans sa classe des élèves qu'il connaît par leur prénom dont deux Marcells, un brun et un blond : « *Je vis ce jour là, écrit-il, le Marcel brun souffrir sous ma pensée comme on souffre sous le fer rouge* ». A partir de là, on voit bien d'où émerge le « moment pédagogique », c'est-à-dire la décision

de sortir de l'autisme réciproque, de deux subjectivités qui s'ignorent : la décision de prendre en compte cet espèce d'inter-relation entre les personnes et de travailler sur ce qui résiste dans leurs rapports inter-personnels. Il s'agit de sortir du délire, d'une certaine manière : le visage de ce Marcel brun qui souffre me sort de mon soliloque... Il m'interpelle : « Je n'ai ni envie d'apprendre ce que tu m'apprends ni envie de faire ce que tu fais. Je ne me sens d'ailleurs pas capable de le faire comme tu le fais ou comme tu veux que je le fasse ». Il y a là une résistance forte et je suis convaincu que la condition pour rentrer dans l'intelligence du pédagogique c'est la prise en compte de cette résistance, le fait de ne pas la considérer comme une scorie à éliminer... ce qui serait le signe d'une pensée magique ou démiurgique. Il faut traiter cette résistance comme le coeur vivant de la relation qui se noue entre des êtres.

A partir de cette résistance, ce qui caractérise le discours pédagogique c'est l'inventivité de stratégies pour faire des savoirs que nous nous transmettons une occasion de partage et non pas d'exclusion. Dans l'ouvrage que je viens de faire paraître (*La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, 1995), je fais allusion au dernier livre posthume d'Althusser, dans lequel il remet en question le matérialisme dogmatique pour arriver à un matérialisme qui remonterait aux origines, à Démocrite, et il nous livre une belle leçon : « L'éducateur ne peut être que matérialiste, c'est-à-dire accepter cette résistance d'un sujet dont il ne peut pas faire ce qu'il veut, comme il le veut, quand il veut ». Même si nous avons du mal à entendre cela, je crois que c'est là un fondement de toute activité pédagogique : « rentrer dans cette intelligence de la résistance ».

Je passe maintenant à l'essentiel de mon propos : "Les théories pédagogiques sont-elles faites pour être mises en application?". J'organiserai maintenant mon exposé en deux temps. Dans un premier temps, je mets en question la filiation théorie - pratique. C'est l'impossible filiation théorie - pratique. Dans un second temps je me demanderai si l'on ne peut pas envisager une nouvelle articulation théorie - pratique, qui ne soit pas une filiation.

L'IMPOSSIBLE FILIATION THÉORIE/PRACTIQUE

Un constat : les discours pédagogiques ont beaucoup de mal à passer dans les faits. Au moins dans les grands « systèmes centraux »... parce que l'on s'aperçoit que ces discours pénètrent mieux dans les lieux périphériques de l'éducation. C'est vrai depuis Itard et encore aujourd'hui, y compris sur les outils d'éducabilité cognitive sur lesquels beaucoup d'entre vous travaillent.

Tout se passe comme si le système central restait à l'abri de ce discours pédagogique et continuait à fonctionner en excluant les individus qui n'entrent pas dans son mode de fonctionnement pour qu'avec eux on fasse, enfin, de la pédagogie. Nous sommes là dans un phénomène caractéristique de l'évolution de l'institution aujourd'hui. Nous savons tous, depuis Rabelais, qu'il est absurde de laisser un enfant de dix ans 7 heures par jour à une table. Tous les psychologues et les médecins vous le rappelleront. C'est néanmoins une réalité quotidienne que tous les parents d'élèves peuvent malheureusement observer. Nous connaissons tous depuis longtemps toutes les absurdités qui jalonnent la vie quotidienne de nos enfants à l'école et nous savons aussi que le fait de les dénoncer ne change pas grand chose à la réalité. Pour ceux qui baroudent dans les établissements scolaires ou qui s'informent sur les travaux sociologiques, on est à peu près sûr aujourd'hui que dans la masse des établissements scolaires il y a plutôt une régression des pratiques pédagogiques de type actif et un retour à des pratiques pédagogiques de type magistral et expositif. Y compris, d'ailleurs, dans les disciplines qui ne s'y prêtent naturellement pas. L'an dernier, j'ai visité un collège : le principal me fait passer par une salle polyvalente dans laquelle deux cents élèves écrivaient rageusement. Je demande de quoi il s'agit et il me répond fièrement qu'ils planchaient sur le contrôle de gym... Il s'agissait d'élèves de quatrième. Je me suis satisfait de cette réponse et j'ai pensé que si j'avais été élève dans cette classe, j'aurais sans doute été meilleur en gym. Les épreuves n'étaient pas fondamentalement mal faites. Il s'agissait de trancher des cas d'arbitrage litigieux en rugby, d'organiser un échauffement et d'enchaîner des mouvements dans un ordre donné. Ce n'était pas complètement absurde ni même illégitime au regard de la didactique des APS. Mais, je me suis amusé à demander si le professeur de mathématiques introduisait l'expression par le corps dans la même proportion où le professeur d'EPS introduisait l'expression par l'écrit... Derrière tout cela, on sent bien la progression d'un modèle magistral expositif. Antoine Prost a montré cela de façon flagrante dans de très nombreuses études et il a démontré que c'était un effet pervers induit par la massification du système éducatif et la suppression des filières. Selon lui, nous vivons depuis 200 ans dans l'idée qu'il faut, pour des raisons démocratiques, fusionner progressivement les systèmes d'enseignement les uns avec les autres. On a commencé par fusionner les lycées de garçons avec les lycées de filles, les CES avec les CEG, les classes 1 avec les classes 2 et 3 sous Haby, etc... Mais, comme il le montre bien, chaque fois que l'on fusionne ainsi des filières séparées, on cale les pratiques pédagogiques pour tous sur celles qui sont utilisées par les filières les plus prestigieuses. C'est-à-dire qu'il y a une sorte d'aspiration vers le haut. Exemple : dans les 6e 1 on avait des capessiens monovalents payés pour 18 heures, dans les 6e 2 on avait des PEGC bivalents payés pour 21 heures, pour les 6e 3

on avait des instituteurs polyvalents payés trente pour cent de moins pour 26 heures et qui usaient de méthodes actives. Dans le système français, on considère que la meilleure pratique est celle qui est effectuée par celui qui a le plus de diplômes, qui gagne le plus et effectue le moins d'heures avec les élèves dont le niveau est le plus élevé. Ainsi, quand on regarde le système scolaire, on constate un effet centrifuge qui consiste à durcir le centre du système éducatif autour de pratiques éducatives qui redeviennent plus traditionnelles que jamais alors que les efforts de rénovation pédagogique ont tendance à fonctionner à la périphérie comme pédagogie de rattrapage, ou "pédagogies de remédiation". Cette réalité qui nous est révélée par l'ensemble des études, et que vous pouvez observer, est inquiétante parce qu'elle nous fait nous demander à quoi servent tous ces discours et tous ces modèles pédagogiques. Ne contribuent-ils pas à un fonctionnement pervers de l'institution qui est un fonctionnement de sélection. ? Les bons élèves sont ceux qui fonctionnent dans le modèle traditionnel et l'inventivité pédagogique n'est utilisée que pour ceux qui y sont en échec. On aurait donc une reconstitution admise par tous d'une société où les alphas et les epsilons se sépareraient progressivement. On peut d'ailleurs observer parfaitement cela dans l'écart entre des pratiques pédagogiques de lycées professionnels et de lycées généraux, de même qu'entre celles des collèges de centre ville et de Z E P. L'idéologie selon laquelle les bons élèves méritent une pédagogie abstraite, digne d'eux, centrée sur la littérature et les grands enjeux de notre monde s'accompagne du fait que les élèves des lycées techniques et professionnels doivent se contenter de déchiffrer des fiches de paye et de remplir des constats amiables ou des formulaires de demande d'emploi. Tout ceci aboutit à quelque chose de très inquiétant en termes de fracture sociale et qui traverse le système éducatif.

Mais, si l'on veut aller plus loin, il faut dépasser le constat pour comprendre pourquoi le système central s'efforce de rester immobile et confie à des gens comme vous la récupération hypothétique des élèves qu'il continue à exclure avec d'autant plus de bonne conscience que vous existez et que, par conséquent, vous allez les récupérer. Comment sortir de ce constat pour tenter une explication ?

Depuis 20 ans à peu près, les études de Michael Huberman montrent bien qu'il y a un problème de fonctionnement dans les systèmes éducatifs qui aboutit à une usure militante. Huberman parle d'écrtage des élites enseignantes. Depuis 81 et 82, depuis la rénovation des collèges, un certain nombre d'enseignants qui étaient engagés très fortement, leaders sur le terrain, sont devenus formateurs d'IUFM, formateurs d'adultes ou de MAFPEN, chefs

d'établissement, etc... toutes fonctions éminemment enviables mais qui laissent le terrain relativement déserté par les leaders naturels qui, pendant un certain temps, en avaient constitué le levain. Cet écrêtage des élites militantes est sans doute lié à un ensemble de facteurs institutionnels, à la fatigue, au sentiment de ne pas être reconnu dans son travail, au sentiment d'être suspecté quand on tente de faire quelque chose plutôt que d'être soutenu et gratifié. C'est un phénomène sociologique facile à décrire et complexe à expliquer.

Il y a un deuxième élément qui me paraît renforcer cette difficulté : c'est l'effritement progressif des courroies habituelles de transmission entre les théoriciens et les praticiens, et même la perte de mémoire qui me semblent progressivement s'emparer des formateurs en matière de pédagogie et d'éducation. Le problème est qu'il y a de plus en plus de formateurs. Toute la question est de savoir qui ils sont, d'où ils viennent, quel crédit ils ont auprès des gens qu'ils forment et quel type de formation ils mettent en place. Tout le problème est aussi de savoir si ces formations qu'ils proposent sont vraiment susceptibles de s'articuler avec les pratiques et de les transformer ou si ce sont des formations qui sont pilotées par l'institution d'une manière centralisée. Quand on regarde l'évolution des MAFPEN qui étaient quasiment des « rectorats bis » dans les premières années de leur création et qui sont devenues aujourd'hui de simples bureaux au service du recteur ou des IPR, on découvre que, progressivement, l'inspiration qu'avait eue André de Peretti, c'est-à-dire la véritable création de réseaux de formation entre les personnes, s'est transformée subrepticement en un système de démultiplication et a repris sous une forme un peu modernisée la vieille fonction des conférences pédagogiques de jadis. Je ne dis pas que c'est vrai pour tous et partout mais il me semble que c'est une tendance dominante aujourd'hui, même si beaucoup d'entre nous tentent d'y résister.

On pourrait continuer à expliquer cet immobilisme. On pourrait l'expliquer par les incertitudes des responsables politiques et la succession des politiques ministérielles qui ont contribué à déstabiliser les enseignants. Le passage de Jean Pierre Chevènement au Ministère de l'Education Nationale, les conflits qui ont suivi, ont réactivé de vieilles querelles qui ont amené un certain nombre d'enseignants à des crispations identitaires sur leurs disciplines. Particulièrement dans le second degré, où la légitimité de la fonction et de l'exercice du métier ne devient plus qu'une légitimité disciplinaire. On pourrait même voir dans ce mot une polysémie salutaire.

Je terminerai, pour ne pas être trop long, par un phénomène particulier que François Dubet analyse très bien. Vous savez tous qu'il a repris l'an dernier un

enseignement en collège à côté de ses activités universitaires et qu'il en a tiré des conclusions particulièrement intéressantes. Il montre que, contrairement à ce que l'on avait pu croire, la massification du système éducatif s'est accompagnée d'une « intimité » de la classe. Précisément parce que tout le monde entre dans le système, la classe devient un lieu de plus en plus intime, un lieu dans lequel les règles ne sont pas écrites à l'avance et où les codes de comportements ne sont pas définis une bonne fois pour toutes. En ce sens, dit-il, la montée de la violence n'est pas un phénomène nouveau : ça a toujours existé dans les établissements. Dans les lycées professionnels, elle a toujours été présente. Elle était toutefois circonscrite à un certain nombre de zones particulières. Aujourd'hui, d'une certaine manière, lorsque le professeur entre dans sa classe il n'entre pas dans un univers déjà construit spécialement où les comportements sont déjà suffisamment codés pour que chacun n'ait plus qu'à se couler dans un rôle qui a été écrit à l'avance et par d'autres. Ce qui amène l'enseignant à porter sur lui la construction de cette micro-société qu'est la classe et, simultanément, à organiser la collectivité des apprenants, à justifier auprès de son IPR qu'il suit bien les programmes, à montrer à son chef d'établissement qu'il s'inscrit dans le Projet d'Etablissement (qui n'est pas forcément compatible avec les programmes...) et aux parents qu'il prépare bien leurs enfants à l'entrée en sixième, en seconde, au bac où à Polytechnique... à la société tout entière, enfin, qu'il est bien dans le sens de la demande sociale. Il est en permanence "au front", et là où, auparavant, il ne devait qu'endosser un rôle écrit pour lui, il est obligé d'écrire maintenant son propre texte. Ce qui amène les enseignants à des attitudes réactives et à l'énonciation de ce paradoxe : « il est bien plus facile et agréable d'éduquer des gens qui sont déjà éduqués ». Et, pour ceux qui ne le sont pas, il vaut mieux les mettre ailleurs... Ce phénomène se manifeste par des symptômes : une enquête que nous avons menée à 5 ans d'intervalle montre que la montée de la préoccupation des enseignants tient moins à l'hétérogénéité des élèves qu'à leurs comportements anormaux. Ils disent qu'ils veulent bien garder les élèves faibles du moment qu'ils ont leur cahier de textes, qu'ils restent à leur place, qu'ils ne se lèvent pas pour aller boire et ne reviennent pas une heure après, qu'ils ne jettent pas leur cartable à la figure de leurs voisins et qu'on peut voir un des deux parents au moins une fois tous les quatre ans ! Au nom de la démocratisation, ils sont prêts à les garder dans leur classe... mais, en revanche, ils souhaitent qu'on exclue illico presto les deux ou trois élèves insupportables qui absorbent 90% de leur énergie ! Et, effectivement, quand on regarde d'une façon un peu précise les compte-rendus des commissions d'appel ou des conseils de classe, on s'aperçoit que les décisions d'orientation sont très largement prises sur les problèmes de comportement des élèves et de moins en moins sur les questions de niveau. Car il y a, de toute évidence, dans le système scolaire, un certain

nombre d'élèves pour lesquels la construction de la loi n'a pas _t_ pas déjà effectuée, pour qui les grands systèmes de socialisation qu'étaient la famille, la religion ou le sport se sont effrités, et qui ont donc des comportements anormaux, agressifs ou violents. Cela se manifeste souvent par de simples « incivilités », mais cela prend parfois des dimensions épiques. Le ton monte entre le professeur et eux. Toute l'activité didactique est paralysée et le professeur passe l'essentiel de son temps et de son énergie à tenter de neutraliser ces élèves qui l'empêchent de faire cours. Très peu de gens avaient vu monter ce phénomène et très peu avaient imaginé qu'ils monterait si vite en puissance. La plupart des sociologues l'avaient vu monter dans les banlieues difficiles ; or, aujourd'hui, les études dont nous disposons, y compris les études publiées par les *Cahiers de la sécurité intérieure*, montrent que ces comportements ne touchent plus seulement les établissements des quartiers difficiles mais aussi ceux de centre ville. En r_alit_, il suffit de très peu d'élèves en situation de comportement anormal pour bloquer toute la machine. Trois sur trente suffisent ! Le réflexe de défense des enseignants consiste donc à dire que parce qu'ils ne sont pas déjà éduqués, mieux vaut les expédier ailleurs sans retard ni retour ! Nous sommes là devant un danger réel et devant une difficulté qui n'a pas été bien perçue par les responsables de l'institution scolaire. Pas, en tout cas, à la mesure de ce qu'elle représente. Je ne veux pas être trop pessimiste ni vous paraître catastrophiste mais je crois que l'évolution de ce phénomène est beaucoup plus rapide qu'on ne le dit et qu'on ne le croit et qu'il faut s'attendre très prochainement à des explosions de violence auxquelles nous n'aurons pas été préparés.

C'est pourquoi, pour des gens comme vous, il est important d'interroger les « systèmes centraux » pour leur demander précisément quelle est leur grille de sélection et sur quelles bases ils fonctionnent. En effet, il faut dénoncer le principe de la cascade c'est-à-dire de l'exclusion systématique vers une structure de socialisation qui va de plus en plus vers le bas. Mon inquiétude est qu'avec ce système nous allons vers une organisation scolaire à l'américaine où un petit nombre d'élèves étudiera dans des conditions privilégiées à l'abri d'un cordon sanitaire pendant que les autres élèves seront soit déscolarisés soient scolarisés dans des conditions infernales. N'oublions pas qu'un quartier comme Harlem dont la population est égale à celle d'une ville comme Montpellier comporte un taux de déscolarisation supérieur à celui du Sénégal. Et c'est, nous dit-on, le pays le plus développé du monde.

Si l'on pose comme préalable qu'il faut que l'élève soient déjà éduqué pour qu'on commence à l'éduquer, on ne l'éduquera évidemment jamais. Parce que, ce qui caractérise le pédagogue, c'est qu'il ne pose jamais de préalables. Il lui

arrive de poser des prérequis mais jamais de préalables. Poser des préalables c'est, inévitablement, aller vers l'exclusion. Celui qui résiste est exclu !

On pourrait continuer et expliquer que les difficultés qu'il y a de passer de la théorie à la pratique pédagogique aujourd'hui sont, aussi, liées à des changements fondamentaux de paradigme en terme de formation. Il n'y a pas si longtemps nous travaillions avec un paradigme - c'est-à-dire un système organisateur, une pensée organisatrice des problèmes de la formation - qui s'articulait autour de trois données constantes :

- le taylorisme, qui est toujours le principe organisateur de l'architecture scolaire, s'il ne l'est plus de la pédagogie scolaire. Selon lui, un individu doit être formé à des tâches précises identifiables et qu'il va reproduire tout au long de son existence puisqu'il est à l'école pour apprendre ces tâches-là.
- le behaviorisme, qui affirme que, pour former un individu à des tâches précises et reproductibles, il faut travailler au contrôle des comportements et sur le couple stimulus-réponse.
- le contrôle des performances : savez-vous effectuer ce que l'on vous a demandé d'apprendre ? Modèle binaire: acquis/ non acquis, en terme de performance.

Ce paradigme de formation qui a été très largement utilisé et qui l'est encore très largement en formation professionnelle est fondée sur la division des connaissances, sur leur chosification et sur leur reproduction à l'identique. Or, que l'on se réfère à Edgard Morin ou à d'autres auteurs qui pensent la modernité, ce qui caractérise notre époque c'est la crise de ce paradigme, c'est-à-dire l'effondrement progressif de cette possibilité de penser les questions humaines selon ce paradigme triangulaire.

La pensée pédagogique du 20e siècle qui germait déjà au 19e, s'inspire de trois autres pôles formant un autre paradigme.

- On y remplace le taylorisme par une démarche de projet. C'est Volvo dans les années 60 : ce n'est plus chaque ouvrier qui fait sa pièce mais une équipe de gens qui s'associent pour mener un projet en commun. C'est-à-dire que le sujet n'apprend plus une activité reproductible qu'il doit répéter tout au long de sa vie mais il apprend en inscrivant son apprentissage dans une activité collective qui donne sens à ce qu'il apprend. C'est la démarche de projet.
- Le béhaviorisme fait place au constructivisme, c'est-à-dire qu'on ne se situe plus dans une logique de couplage stimulus-réponse mais on cherche à repérer des opérations mentales chez les sujets et, à partir de ces opérations mentales, à mettre en place les dispositifs qui en rendent possible le déclenchement, la mobilisation ou l'effectuation.

- Là où l'on contrôlait des performances, on évalue des compétences. Je renvoie ici à la distinction faite par Chomsky entre les deux termes. Pour Chomsky, en effet, une performance est ce que je suis en train de produire devant vous mais cela n'est pas identique ni nécessairement représentatif de ma compétence. Par exemple, un élève qui va passer un examen peut avoir une compétence très forte mais une performance très faible parce il est ce jour-là particulièrement stressé. Si l'on veut sortir du contrôle de la performance pour aller vers l'évaluation de la compétence, il faut repérer des indicateurs (et non plus des critères) qui permettent d'inférer la mise en oeuvre d'habiletés mentales stabilisées et transférables. Mais, par définition, ces habilités mentales sont invisibles alors que les performances sont visibles et notables.

Que s'est il passé ? On peut très bien repérer dans les textes officiels le passage du paradigme de reproduction au paradigme de formation. Progressivement on a invité les gens à sortir du taylorisme ,du behaviorisme et du contrôle des performances pour aller vers la démarche de projet, le constructivisme et l'évaluation des compétences. Or ce passage est loin de se faire facilement. C'est un passage qui suppose un nombre considérable de deuils puisqu'il nécessite d'aller de la précision à la globalité. Le taylorisme, en effet, c'est la précision d'un acte techniquement reproductible. La démarche de projet, c'est l'inscription dans une globalité qui donne du sens. Il y a là une rupture qui impose la transition de l'observable vers l'invisible parce que, par définition, S-R, version Pavlov ou version Skinner, c'est observable. On passe de ce que l'on voit à ce que l'on ne voit pas. Une opération mentale ne se voit pas. C'est là « l'opacité incontournable de la conscience d'autrui », comme dit Husserl. A partir du moment où l'on travaille sur des compétences et non plus sur des performances, on sort de la certitude pour rentrer dans un certain aléatoire. Je cherche des indicateurs qui me permettent de savoir si... Mais ce ne sont que des indicateurs puisque les compétences sont intérieures et que, même si elles sont stabilisées, elles peuvent toujours être perturbées par les conditions de leur expression et de leur manifestation. Je n'ai jamais la certitude que ce sont bien des compétences que j'observe. Il va donc falloir que j'infère de ce que j'observe, l'existence de ces compétences. On est donc passé d'une formation centrée sur l'objet à une formation centrée sur le sujet. Mais, ceci s'est fait insensiblement et sans qu'on dise clairement aux formateurs quels étaient les enjeux. Sans qu'on leur dise même clairement les deuils qui accompagnent ce passage. En particulier, le deuil de la maîtrise de la situation, celui de la visibilité de la situation, celui du panoptisme. Pour Bentham, on s'en souvient, le panoptique permet de tout contrôler. Dans le taylorisme, un tel contrôle est possible ; dans la démarche de projet ça ne l'est

plus. Deuil, enfin, d'une règle construite *a priori* au profit d'une règle construite dans l'action. On a ainsi invité les gens, et sans doute avec beaucoup de bonne foi, à rentrer dans un paradigme nouveau de la formation sans leur dire que ce nouveau paradigme devait s'accompagner, pour être mis en oeuvre, d'exigences pour lesquelles ils n'étaient ni prêts ni formés. Si bien que les formateurs sont toujours tentés de jouer sur les deux tableaux. Il y a injonction à la démarche de projet, au constructivisme... mais sans que soit perçue la nécessité des changements qui les accompagnent. Dans une réunion parents-professeurs que se passe-t-il ? Les parents veulent des performances, du binaire, du visible. Parlez-leur d'opérations mentales, inférées à partir d'indicateurs et non stabilisées ; dites-leur que vous n'avez pas de certitude sur les compétences des élèves, que c'est aléatoire, que le sujet est insaisissable, etc... le message ne passera pas : ils vous demandent si leur enfant va pouvoir rentrer dans la classe supérieure ou comment il se positionne par rapport au bac. Les formateurs sont ainsi tirillés entre un paradigme qui paraît s'imposer au plan théorique mais dont tous les enjeux ne leur ont pas été précisés, et la réalité d'une situation qui les maintient dans des comportements anciens et les ramène aux repères antérieurs. Cela crée une tension qui est très difficile à vivre pour beaucoup d'entre eux.

Ainsi, les formateurs, y compris ceux qui ont intellectuellement fait le premier pas vers le nouveau paradigme, sont inscrits dans une situation sociale qui les maintient dans l'ancien. Intellectuellement on leur a enjoint de passer vers ce type de démarche mais socialement ils sont insérés dans des tissus institutionnels et économiques qui les ramènent en permanence à se justifier selon le premier paradigme... alors qu'on les incite à agir selon le deuxième. Il y a là un élément profondément déstabilisateur qui est un élément créateur de difficultés significatives pour les éducateurs aujourd'hui et qui rend très difficile l'application de ces théories pédagogiques, difficulté qui s'ajoute aux difficultés conjoncturelles que j'ai évoquées plus haut.

Je termine cette première partie : "l'impossible filiation théorie pratique", en disant que cette filiation est impossible tant pour des raisons conjoncturelles que parce qu'on n'a pas pris la mesure des changements paradigmatiques auxquels on invitait les acteurs.

VERS UNE NOUVELLE FILIATION THEORIE/PRACTIQUE

Je propose, pour dépasser ces difficultés, de tenter de sortir, dans un premier temps, du couple infernal « descriptif - prescriptif »... cette « tenaille » dont il semble si difficile de se dégager.

En 1912, c'est la fondation à Genève par Claparède du premier institut de Sciences de l'Education. Selon lui : « *seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et fournir à la pédagogie une base réellement scientifique, elle que l'on disait naguère une branche de la philosophie a conquis son brevet de science expérimentale et peut fonder l'éducation* ». Il y a là une idée géniale et diabolique qui consiste à dire : observons comment se développe l'enfant - et en ce sens il se place sous les auspices de Rousseau - et, à partir de cette observation, prescrivons la manière dont doit se dérouler l'éducation. La prescription échappe ainsi à l'aléatoire, au philosophique, à l'éthique : elle s'inscrit délibérément hors de l'axiologique en étant déductible d'une observation scientifique. On fait cette hypothèse que le psychologue va pouvoir observer les conditions maximales du développement de l'enfant, que cette observation est objective et qu'à partir d'elle on va pouvoir prescrire les activités pédagogiques permettant ce développement ! Exit toute la réflexion sur les finalités et toute inventivité. Nous sommes dans un couple où l'on prescrit ce que l'on décrit et où l'on décrit ce que l'on prescrit. C'est là un coup de génie parce que c'est une manière d'esquiver la question des fins et de nous mettre dans une tenaille où n'est légitime que l'action conforme à ce qui a été observé. Il y a là une scientification qui renvoie à la première époque du positivisme d'Auguste Comte. Bien sûr, on n'en est plus là aujourd'hui, mais une certaine psychopédagogie a très longtemps alimenté ce courant et une certaine didactique s'inscrit bien dans la continuité de ce mouvement en remplaçant le couple psychologie-pédagogie par le couple épistémologie-didactique. C'est du même ordre : l'épistémologie décrit la genèse des savoirs et la didactique construit les dispositifs permettant de les élaborer. On est dans la même logique, c'est-à-dire dans un cercle infernal qui tente de fonder la pratique en scientificité et d'obtenir la certitude que ce que l'on prescrit est bien conforme à ce que l'on décrit. Nous sommes, en réalité, dans un modèle pré-moderniste, qui me semble évacuer la question fondatrice qui permettrait d'échapper à cette tenaille et de passer au stade de « la formation du jugement ».

Dans le projet de Claparède et dans tout ce qui a suivi, on « applique », on construit des dispositifs à partir de tout ce que l'on a observé. Claparède et ses successeurs ont oublié des réflexions plus anciennes que l'on pouvait déjà trouver chez Aristote. Rappelons-nous cette vertu cardinale chez lui qu'est « la prudence », et bien sûr aussi, rappelons chez Kant l'importance du « jugement ». Il est clair, en effet, qu'il y a des théoriciens qui ne deviendront jamais des praticiens parce qu'il leur manque la faculté de juger. C'est le cas

des maîtres d'hôtel dit Kant, mais aussi des médecins ou des juristes qui ont fait de bonnes études mais ne savent pas comment s'y prendre quand il s'agit de donner un conseil. Car selon lui, « *il faut toujours joindre au concept de l'entendement qui contient la règle, un acte de la faculté de juger qui permet au praticien de décider si le cas tombe sous la règle ou non* ». On trouverait la même chose plus près de nous, chez Bourdieu dans *Le sens pratique* (1980) où il explique qu'aucune règle ne donne en plus d'elle-même, sur le moment, les conditions dans lesquelles il faut l'appliquer. On peut transmettre des règles mais on ne peut jamais dire quand, pourquoi, dans quelles conditions et avec quelle technique particulière il faut les utiliser. Reboul, enfin pour prendre une source très différente, dit qu'être pédagogue ne se réduit pas à connaître des principes mais suppose de savoir lesquels il faut appliquer, à quel moment, devant quelle classe, pour tel individu, etc... Il y a donc quelque chose sur quoi une impasse a été faite dans la réflexion sur les problèmes de formation. Si l'on fait l'impasse de l'axiologique - ce qui est pour moi une impasse inadmissible - il reste, de toutes façons, le problème de la pertinence de l'application de la théorie dans la pratique et des conditions de cette application.

La difficulté c'est qu'en ce moment même je fais devant vous de la théorie et que, si je voulais résoudre ce problème en théorie, je ne pourrais le faire que par un surcroît de théorie. Ce que Kant avait d'ailleurs très bien vu, dans son opuscule sur « théorie et pratique », dans une note significative où il explique son embarras de résoudre en théoricien un problème dont il se demande si le praticien pourra utiliser pratiquement les méthodes qu'il a utilisées en théoricien pour le résoudre ! C'est une mise en abyme par un effet de miroirs dont il semble difficile de sortir... Penser le passage de la théorie à la pratique ne peut se faire que théoriquement c'est-à-dire par une enflure de la théorie qui ne vient pas à bout de la pratique. Nous sommes en face d'une aporie inévitable parce que la recherche inlassable des éléments théoriques qui permettent de penser le passage à l'acte, engage dans une recherche théorique qui est elle-même toujours inachevée et qui risque de toujours empêcher ce passage à l'acte. On n'aura pas assez de théories pour savoir s'il est pertinent de passer à l'acte à tel moment plutôt qu'à tel autre ! Nous sommes dans une situation philosophiquement très délicate qui est de comprendre comment on peut passer de la théorie à la pratique, étant entendu que seule la théorie permet de penser ce passage et que, par ailleurs, comme la théorie ne peut pas le penser complètement, elle va théoriser encore plus sur sa difficulté à passer de la théorie à la pratique et qu'elle va s'installer dans une fuite sans fin où le passage à l'acte sera perpétuellement repoussé. C'est donc là une difficulté très forte. Si nous voulons en sortir il faut non seulement nous dégager de la

tenaille descriptif-prescriptif et intégrer l'idée d'une formation du jugement, mais accepter que le passage à l'acte soit irréductible à toute théorisation préalable. En plagiant Milan Kundera, on peut parler d'une « insoutenable légèreté de la pédagogie ». On pourrait d'ailleurs citer Kundera à ce propos : « *La planète avance dans le vide sans aucun maître, voilà l'insoutenable légèreté de l'être (...) car en travaux pratiques de physique n'importe quel collégien peut faire une expérience pour vérifier l'exactitude d'une hypothèse scientifique mais l'homme, parce qu'il n'a qu'une vie, n'a aucune possibilité de vérifier l'hypothèse par l'expérience de sorte qu'il ne saura jamais s'il a eu tort ou raison d'obéir à une prescription* ». Ce que dit Kundera de la vie on pourrait le dire de la relation pédagogique en ce qu'elle est irréductible à toute généralisation. Nous savons tous, depuis Platon, qu'il n'y a de science que du général mais, par définition, la relation pédagogique est individuelle, particulière, singulière. Elle n'est pas reproductible. Nous ne vivons jamais deux fois la même situation pédagogique. La pédagogie est héraclitéenne par nature. Cette singularité de la situation fait que jamais aucune description ou prescription ne pourra correspondre à une situation identique à aucun moment. Sinon, ce serait supposer que l'éducation des personnes n'a pas de différence avec la fabrication des objets. Clermont Gauthier, collègue canadien, dans son livre ***L'insoutenable légèreté de la pédagogie*** commente la citation de Kundera en disant : « *enseigner nécessite du jugement. Maintes fois par jour, le professeur ou l'éducateur doit juger sur une foule de détails. Souvent même il n'a pas besoin de réfléchir, la décision vient presque d'elle même. En d'autres circonstances il faut peser le pour et le contre et trancher, c'est là affaire du jugement qui trouve la règle pour le cas. Le professeur, le formateur, l'éducateur aura beau être informé de toutes les données de la situation, être formé scientifiquement, il ne saura pas véritablement quelle est la règle qui lui indiquerait en toute sécurité quoi faire dans ce cas. Le jugement est une affaire de talent. Il ne s'enseigne ni ne s'apprend. Il s'exerce. S'exerçant, on en vient à constituer progressivement une jurisprudence personnelle mais celle-ci ne garantit pas l'exactitude du prochain jugement qui arrive dans un autre contexte. Il n'y a pas de règle qui indique que c'est telle règle qu'il faut appliquer dans telle situation.* ».

Nous sommes là au cœur de quelque chose de fort, même si l'on peut faire des réserves sur cette idée de « talent ». Je voudrais illustrer ce point en dénonçant les excès de la métaphore médicale en éducation. Je suis d'ailleurs prêt à faire mon *mea culpa* parce que j'ai, moi-même, beaucoup donné dans ce défaut. La métaphore et le vocabulaire médical sont une tentation facile en éducation. J'ai moi-même dit de l'école, à plusieurs reprises, que c'était « un lieu où l'on soignait les biens portants et d'où l'on excluait les malades ». Les termes de

« diagnostic » ou de « remédiation » sont eux-mêmes très largement empruntés à ce registre. Cette métaphore a sa richesse, mais elle nous laisse croire qu'il y a déductibilité de la situation et de la solution par rapport au diagnostic. C'est, je pense, une erreur : il n'y a pas, en pédagogie, de déductibilité légitime d'une solution à partir d'un diagnostic. On pourrait montrer par exemple comment, à travers le filiation de Rey et de Feuerstein, tout ce problème se trouve posé d'une manière très pertinente. Il y a dans l'abus de la métaphore médicale l'idée qu'il suffirait d'identifier le besoin pour pouvoir trouver le remède. Or l'expérience quotidienne montre que ce n'est jamais le cas ! Ça l'est d'autant moins en éducation que nous n'avons pas de pouvoir sur « les besoins ». Je prends l'exemple d'une étudiante de licence, institutrice en zone difficile. Une petite fille refusait chaque matin de rentrer dans sa classe. Elle pleurait, se débattait, etc. Cette étudiante que je voyais chaque semaine était désespérée et ne savait plus que faire. Pendant longtemps nous avons cherché avec elle les causes de cette attitude. On a pensé que si l'on trouvait les causes on trouverait la solution. Et on en a trouvé des causes : traumatisme familial, rupture avec un milieu et des amis, traumatisme scolaire, violences sexuelles, etc. Mais quand on sait cela, qu'est-ce qu'on sait et qu'est-ce qu'on fait quand on est institutrice ? Quand on sait que cette petite fille a été traumatisée par un instituteur particulièrement violent dans une classe précédente à une période déjà très difficile pour elle sur le plan familial, qu'est-ce que vous savez ? Qu'est-ce que ça vous donne comme solution ? L'envoyer chez un psy ? D'accord. Dénoncer l'instituteur à l'inspection académique ? Ça n'aurait sans doute pas d'effet... Bref, les solutions sont limitées. Puis, un jour, cette jeune femme nous a fait part d'un fait nouveau : cette enfant est venue la voir en lui demandant : « Est-ce qu'on pourrait refaire comme on a fait ce matin ? » Et elle ne pleurait plus. Le matin ils avaient fait un journal. Est-ce que ça veut dire qu'elle pleurait parce qu'on ne faisait pas de journal ? Ce serait absurde. Mais nous sommes dans une situation où il y a eu une rencontre qui a permis que quelque chose bascule. Cette « rencontre », c'est une occasion saisie, selon la formule que j'emprunte à Michel de Certeau dans *Arts de faire*: Certains d'entre vous connaissent peut-être de Certeau qui s'est intéressé à travers les deux tomes d'*Arts de faire* à la manière dont les gens agissaient quand ils n'étaient pas spécifiquement compétents dans un domaine mais que, pourtant, ça marchait. Il nous dit que ce qui fait que ça marche n'est jamais de l'ordre du déclic automatique ni de l'application d'une règle mais de celui de la capacité à se saisir d'une "occasion". En 1983, Huberman dans son enquête sur la pratique des enseignants, disait que l'explication fournie par un collègue ayant une classe du même degré sur la manière de résoudre un problème de discipline a mille fois plus de conséquences qu'un séminaire de formation de quinze jours

présentant une centaine de recherches validées scientifiquement sur le même sujet. Ça m'avait interpellé. Il remettait en question une continuité entre la théorie et la pratique et l'idée selon laquelle il suffisait de disposer d'une grande théorie pour pouvoir passer à la pratique. Il laissait entrevoir par là que la pratique est affaire d'occasion et que « l'occasion » est elle-même quelque chose qui est la rencontre entre une « mémoire » et une « vigilance ». Il n'y a pas, en effet, d'occasion si l'on ne dispose pas d'une mémoire sédimentée, organisée et si l'on n'a pas la vigilance nécessaire pour s'emparer au moment opportun de ce que l'on a dans sa mémoire afin de « passer à l'acte ».

A partir de ces quelques éléments, je propose une modélisation, qui n'a rien de définitif et doit être considérée comme un outil de travail. La première dimension de ce modèle concerne « la résistance » ou « la difficulté » dont j'ai parlé tout au début. C'est ce moment où l'enseignant accepte d'entendre que l'autre résiste, le moment où il accepte de suspendre sa logique d'enseignement, son exposé encyclopédique, son dispositif didactique, son plan, son programme, ses ateliers... pour entendre que l'autre, en face de lui, ne comprend pas, ne désire pas, ne décide pas. C'est l'instant où l'éducateur accepte que la réalité ne comble pas son désir d'éduquer mais où, pour autant, il ne bascule pas dans la déprime : « je suis nul, je n'y arrive pas, etc. »... ni dans l'exclusion : « c'est l'autre qui est mauvais, qui est nul et qui doit disparaître de ma vue parce qu'il représente un signe vivant de mon incapacité à faire la classe ». Ce moment est celui où l'on accepte de dépasser ces deux tentations qui consistent à projeter l'échec et la résistance, d'un côté, sur la culpabilisation de l'enseignant et, de l'autre côté, sur l'exclusion de l'enseigné. Je dirais volontiers que ce moment est celui de la « compassion », au sens étymologique du terme. Pour les uns, ce terme apparaît un peu sulpicien, pour les autres ça évoque l'empathie rogérienne. Pour ma part, je l'utilise sans scrupule parce qu'il signifie, étymologiquement, « compatibilité ». Avoir de la compassion c'est se reconnaître compatible avec l'autre. En outre, ce terme a un équivalent grec dans le terme « sympathie » qui a exactement la même structure sémantique. La compassion est, en ce sens, ce moment où j'accepte de me rendre compatible à la difficulté de l'autre. Il m'est arrivé de dire, dans une conférence à la Sorbonne, que pour former des éducateurs il était plus important de leur faire lire *Le Sagouin* de Mauriac que les oeuvres complètes de Piaget ! Ca m'a valu beaucoup de retours de bâton... Mais je le maintiens parce que je considère qu'en éducation la confusion entre savoir scientifique et savoir savant est une confusion extrêmement grave. Comme si le savoir littéraire n'était pas un savoir savant, par exemple ! Je considère, pour ma part, que Montherlant est tout aussi savant que bien des psychologues sur les choses de l'enfance et de

l'éducation. Cet implicite selon lequel seul le travail scientifique produirait du savoir savant pour penser n'est pas acceptable ! Je considère que Picasso ou René Clair nous donnent des clés d'intelligence du monde ou de l'expérience éducative largement aussi positives, instructives et fondatrices que Durkheim ou Guillaume... pour ne froisser personne. Je considère également que Rimbaud nous ouvre autant à l'intelligence du monde que Newton, Saint-John Perse qu'Auguste Comte et Van Gogh qu'Einstein... En ce sens, je ne supprime pas de la mémoire pédagogique dont je vais parler les oeuvres scientifiques et psychologiques. Simplement, je ne leur donne pas la totalité de la place. Je me refuse à le faire.

Deuxième élément du modèle : la mémoire pédagogique. Pour moi, elle se perd. En ce sens, je suis très irrité par ceux qui accusent les Sciences de l'Éducation et les pédagogues d'être contre la culture parce qu'eux mêmes font preuve ici d'une inculture très grave, qu'ils sont incapables de nous dire deux mots sur Pestalozzi, trois sur Froebel, quatre sur Fransisco Ferrer, alors que ce sont, pour moi, des auteurs dont l'importance est aussi grande dans l'histoire de la pensée que d'autres qui ont largement pignon sur rue. Il y a une vraie mémoire pédagogique à construire mais c'est une mémoire et non pas une liste ni une série d'archétypes. C'est une mémoire qui se sédimente comme toute mémoire, qui oublie, se fissure, se réactive et dans laquelle il me semble nécessaire qu'il y ait une « base de connaissances », comme disent nos collègues québécois, et un ensemble d'émotions que la littérature peut nous apporter, que le cinéma peut nous faire découvrir ou le théâtre nous aider à comprendre. Une mémoire dans laquelle il y a toute cette histoire qui s'interroge sur la difficulté d'éduquer ses semblables. J'ai évoqué Aristote et son concept de prudence dont Pierre Aubenque dit, dans son livre *La prudence chez Aristote* : « la prudence est le substitut proprement humain de la providence défaillante ». C'est la "phronèsis" (prudence) par opposition à la "technè" (technologie). J'ai évoqué Aristote... on pourrait évoquer des auteurs contemporains comme Schön, qui reprend dans des analyses beaucoup plus empiriques des idées très proches de ce que je vous indique là. Cette mémoire pédagogique, je dis qu'aujourd'hui, dans la formation des éducateurs, elle n'est pas constituée, mais il serait plus exact de dire qu'elle n'est que partiellement constituée. En fait, elle est amputée. En particulier, elle est amputée de ce que l'on pourrait appeler pour faire vite, l'étude des grands pédagogues... amputée du discours pédagogique et du discours philosophique au profit d'un discours néopositiviste. Cela limite considérablement sa portée.

Troisième dimension : la mémoire ne suffit pas. Elle nécessite la capacité de prélever des indices, qui vont réactiver des éléments qui sont dans la mémoire.

Cela concerne ce que j'ai appelé, en empruntant le terme à Jankélévich : la vigilance. C'est elle qui nous permet de saisir des correspondances entre ce que nous mettons en mémoire et ce que nous sommes amenés à vivre. Et si je parle de « correspondances » ici, c'est en assumant pleinement la référence baudelairienne tant on est loin, me semble-t-il, du fonctionnement mécanique en terme d' « application ».

Quatrième élément : Le Je, en tant qu'acteur, doit retrouver (construire, en réalité) son unité. Il doit être parlé. Pour comprendre pourquoi on a agi ou réagi ainsi et analyser tout cela. Je suis très proche là-dessus des propositions de gens comme Jeanne Moll, Mireille Cifali, Jacques Levine, sur la fonction du récit dans la formation des éducateurs : la capacité à mettre en récit. On peut également se reporter à Ricoeur et à tout ce qu'il nous dit sur la fonction de la mise en récit de ce que l'on vit. Le vrai professionnel est celui qui sait mettre en récit et qui a acquis par là la capacité de saisir des occasions.

En conclusion, et très rapidement, il me semble que l'enjeu, en matière éducative, est toujours de « donner de l'espoir », parce que donner de l'espoir n'est jamais méprisable... Mais qu'il est aussi de chercher la vérité, parce qu'elle est toujours souhaitable et que, seule, « elle nous délivre ». Ce qui est dommage c'est de tenter de donner de l'espoir au détriment de la vérité. Ou de sacrifier la recherche de la vérité à une espérance illusoire. Il faut tenter de tenir les deux exigences en même temps : donner de l'espoir et chercher la vérité... Et c'est ce que je nous engage à faire le plus souvent possible.

- Q. Question : Dans *Eloge des Pédagogues*, Antoine Prost dit, à propos de la montée de la violence à l'école, que dans à peu près 20% des coll_ges de France ne sont plus réunies les conditions de possibilité de l'école, il n'y a plus de consensus sur le contrat éducatif. La question est simple : le début de l'intervention m'a surpris. Sait-on si la situation s'est dégradée, a-t-on des connaissances précises et clarifiées sur ce point
- R. Ph. M. : On a les travaux de François Dubet et d'Eric Debarbieux par exemple. On peut difficilement parler de pourcentage en terme d'établissement parce qu'un établissement n'est plus une unité homogène. Beaucoup d'établissements secondaires, surtout des collèges, se sont subdivisés. On a créé des collèges dans les collèges. Ne parlons pas des classes CAMIF où sont réunis les fils d'enseignants mais, à côté, on a créé partout un jeu de choix d'options, toute une série de filières qui se sont discrètement séparées et progressivement définies et qui font que l'apartheid scolaire n'est plus seulement entre les établissements en difficulté et les autres, mais qu'il s'établit au sein de tous les établissements y compris les meilleurs.

Un mot pour aller plus loin que la question. Vous parlez de contrat pédagogique non respecté. Il y a des travaux intéressants qui ont été menés. J'ai moi-même bénéficié des apports de mes collègues de l'UFRAPS de Lyon sur les rapports entre « contrat social » et « contrat didactique » dans les classes, à travers la mise en place de certaines activités motrices. Je trouve qu'il y a là une piste de recherche déterminante : jusqu'à présent on a fait comme si le contrat didactique, à partir du moment où il était clarifié, suffisait à construire le contrat social. Il n'est pas certain qu'il n'y ait pas à réfléchir sur les conditions de construction du contrat social non pas indépendamment mais en inter-relation plus étroite et plus complexe avec le contrat didactique. Un des thèmes sur lesquels je travaille, ainsi que des collègues des *Cahiers Pédagogiques*, c'est le thème du Droit à l'école. Je crois qu'il y aurait beaucoup à réfléchir sur ce thème du Droit à l'école. Est-ce que l'école est une société de Droit, est-ce que s'y construit une société de Droit ? En particulier est-ce un lieu où les principes élémentaires du Droit sont respectés ? En particulier, il faudrait réfléchir sur le fait que l'école est un lieu où le principe fondateur de la société de Droit - selon lequel la victime ne peut jamais être juge - n'est pas respecté. Il n'y a pas de société de Droit si la victime peut être juge. Quand la victime se fait juge, elle ne fait plus justice, elle se venge, donc elle enclenche le cycle de la violence. En ce sens, l'école est massivement une société de non - droit puisque les victimes y ont le droit d'être juge. Elle engage un rapport de force qui va vers le développement de situations de violence paroxystiques. Ces dernières ne sont peut-être pas très importantes quantitativement. Il ne faut pas monter en épingle un certain nombre de choses que véhiculent les médias. Mais ce sont des abcès de fixation difficiles pour les éducateurs qui sont sur le terrain. Il y aurait donc à réfléchir, pédagogiquement, avec les équipes sur le terrain, à ce qu'est une école qui vise la construction de la société de Droit. Je fais partie de ceux qui, au sein du Conseil National des Programmes, avaient milité pour l'introduction du Droit comme matière obligatoire dès la 6^{ème} dans toutes les sections et pour tous les élèves. Neuf élèves de terminale sur dix sortent du lycée sans savoir la différence entre le Civil et le Pénal - différence pourtant fondatrice du Droit français. L'école a été jusqu'au 19^{ème} siècle un temple, un sanctuaire, à l'abri de la violence sociale. La violence sociale n'entrait dans l'école que sous des formes ritualisées comme les chahuts qui étaient très normés et maîtrisés. Elle s'est ouverte aujourd'hui à la violence sociale. Il est temps, maintenant, que l'école intègre ce qui permet de canaliser la violence sociale : le Droit. Il y a un vrai travail à faire là-dessus. Un point essentiel, à cet égard, est de faire comprendre aux élèves la différence entre la règle et la loi. De faire entendre que l'éducation est là pour faire accepter les frustrations inhérentes aux interdits du passage à l'acte. La loi assure les conditions mêmes de la

discussion de la règle. Elle est fondatrice de toute société civile et de la démocratie en particulier.

Q : Je fais de la formation pour adultes et j'ai quitté l'Education Nationale pour des raisons qui ressemblent à ce que vous disiez. Je trouve que le métier de formateur est passionnant mais également difficile. Dans ma carrière j'ai participé à plusieurs actions - recherches. Ma remarque : c'est très difficile pour un formateur de participer à une action - recherche avec des chercheurs parce que les chercheurs n'ont pas avec les formateurs l'attitude qu'ils disent aux formateurs d'avoir avec les stagiaires. J'ai accepté plusieurs fois d'être observé en vidéo et il ressort de cette vidéo qu'il y a plus de choses critiquables que de points positifs. Vous dites qu'il est difficile aux praticiens de mettre en pratique les théories mais je remarque et je regrette qu'il soit si difficile aux théoriciens de prendre en compte le travail des praticiens.

Q : Je suis psychologue clinicien de formation et je travaille dans un hôpital. Je participe à des actions de remédiation dans l'hôpital et dans l'école. J'ai trois remarques / questions :

1 - Par rapport à la permissivité. On a parlé de la violence. Elle peut gêner l'école et l'enseignant dans l'école. Elle a sans doute des causes, des sens et des finalités. Mais il faut voir aussi que la société a beaucoup changé et que les règles d'éducation parentale ont beaucoup changé aussi. Le système éducatif dans la famille a suivi ces changements. La permissivité a pris une place considérable au point que certains parents ont abandonné tout ce qui est règle éducative, pour des raisons multiples. Les enfants finissaient par avoir une construction personnelle tout à fait singulière avec cette originalité que l'on peut transgresser la loi n'importe comment sans culpabilité.

2- Il y a une résistance à l'envie d'apprendre, à l'autre et à être enseigné qui n'est pas seulement affective : c'est la résistance due à l'incompréhension. Quand on ne comprend pas, on résiste. Et ce qui est terrible c'est que ça peut être pris comme du refus, c'est à dire avec une mauvaise interprétation de la réaction du sujet. C'est pourquoi, à force de ne pas comprendre, on finit aussi par refuser l'école.

3 - Lien entre théoriciens / chercheurs et praticiens. On a des théories sur ce que disent les praticiens mais il y a un écart énorme entre ce que l'on peut dire sur ce que l'on pratique et ce qui se fait réellement. Et cet écart peut amener à créer des théories complètement fausses dans la mesure où l'on finit par poser des problèmes qui ne sont pas vraiment ceux des sujets qui sont en difficulté ni ceux que l'on rencontre réellement. De ce point de vue là, un des problèmes majeurs qui sépare monde universitaire et monde des praticiens c'est la possibilité de restituer les vrais problèmes.

Ph. M. : Quelques mots sur la permissivité et le passage à l'acte. Il faut amener l'élève à réfléchir avant de frapper. Il faut « poser les lances », comme disait Marcel Mauss, et discuter les règles pour faire respecter la loi. Il faut que l'adulte accepte de porter sur lui les frustrations qu'il impose dans le non-passage à l'acte de l'autre pour que quelque chose de l'ordre de la société civile, voire même de la société tout court, puisse naître.

J'adhère à votre deuxième remarque parce que l'une des violences majeures qui puisse être faite à l'enfant, c'est de ne pas l'amener à la compréhension et au partage du savoir que j'essaie de lui transmettre. Sans cette exigence de compréhension et de partage, je l'exclus. L'enfant résiste parce qu'il ne comprend pas. La résistance de l'autre me renvoie à ma capacité à partager mon savoir avec l'autre et à ne pas faire de ce savoir un moyen d'exclusion. Il y a là de grandes difficultés dans le niveau épistémologique des savoirs enseignés. Si l'enseignant maîtrise le savoir mais ne maîtrise pas les questions afférentes à la structuration de la connaissance et au niveau épistémologique du sujet auquel il s'adresse, alors ce dernier résiste. Cette résistance est liée à l'incompréhension. Mais, plus fondamentalement, l'éducation c'est aussi la prise de conscience de son impuissance à agir sur l'autre. Il ne faut pas prendre la place de l'autre même si c'est pour son bien. Je ne peux que l'aider à « faire sa place ». Il faut préparer la place, et seul l'autre peut la prendre. Pour moi, le véritable pouvoir éducatif consiste à réserver la place pour que l'autre vienne l'occuper et que cela échappe à ce qui pourrait être un désir de maîtrise sur sa propre liberté. Michel Serres dirait que tout apprentissage exige que l'on saute dans la rivière, que l'on quitte le connu pour l'inconnu. Ces prises de risque, personne ne peut les faire à la place de quelqu'un d'autre. Tout le monde connaît le paradoxe de la cythare chez Aristote : « comment peut-on apprendre à jouer de la cythare quand on ne sait pas jouer de la cythare si ce n'est en jouant de la cythare ? Mais si on joue de la cythare c'est qu'on sait jouer de la cythare donc on n'a pas besoin d'apprendre à jouer de la cythare ». Lors d'un stage d'instituteurs sur le thème « comment apprendre à prendre la parole en classe ? », le problème qu'ils posaient était le suivant : « comment apprendre aux élèves à prendre la parole quand ils ne savent pas parler ou qu'il n'y a que ceux qui savent parler qui prennent la parole et qu'il n'y a qu'en prenant la parole qu'on apprend à parler ? » On est dans le même paradoxe que celui de la cythare. On est dans cet effort qui est constitutif de l'entreprise pédagogique : ne pas parler à la place de l'autre parce que je ne l'éduquerai pas ainsi... mais construire des dispositifs qui permettent à l'autre de prendre le risque de s'engager et de parler lui-même. J'ai essayé de repérer à travers l'histoire de la pédagogie, depuis Pestalozzi et jusque aux auteurs contemporains, tout ce qui avait été sédimenté sur le thème de la prise de

risque dans les apprentissages et de proposer cette mémoire comme une possibilité ouverte à tous pour se confronter aux situations que l'on rencontre dans les classes.

Troisième point abordé par notre collègue psycho-clinicien, soulève la question du fossé qui se creuse entre le chercheur et le praticien. Je partage votre analyse. Pour moi, tout théoricien est praticien de sa théorie et nous sommes là dans une version moderne du paradoxe du crétois. Il faut que les chercheurs eux-mêmes interrogent leurs propres pratiques de recherche. Le fait de permettre au gens qui travaillent d'interroger leurs pratiques est quelque chose de déterminant. Il n'y a pas de chercheurs purs. Il faut qu'ils en acceptent les conséquences. Les vrais problèmes sont les problèmes que se posent les gens. Or, la nature des problèmes dépend du projet et des finalités que l'on se donne. Du projet de société que l'on a fait dépend que telle ou telle chose va ou ne va pas poser problème. Il y a des sociétés dans lesquelles l'échec scolaire ne fait pas problème. Un problème n'est un problème qu'au regard d'une axiologie et est relatif à des visées.

Q : Quand vous avez évoqué le changement des paradigmes, les termes des paradigmes s'opposent-ils vraiment? Il y a des risques pour que, sous des formes différentes, se jouent les mêmes choses. Dans un certain nombre de mises en oeuvre et de formalisations des éléments des pratiques, il me semble que les acteurs, ceux dont on parle et ceux qui sont censés agir à propos de ce dont on parle, n'ont pas tout à fait modifié leurs façons de regarder et ce qu'ils regardent. S'il y a un enjeu, c'est d'arriver à construire quelque chose qui nous permettent de regarder autre chose autrement. Ce qui est difficile à vivre, ce sont les ruptures qu'il faudrait opérer et qui ne peuvent pas être uniquement d'ordre théorique mais pratico-théorique. Il faut travailler sur des changements d'objet et des changements de regard.

Ph. M : À travers cette question c'est le statut du sujet dans la relation pédagogique qui est posé. C'est celle des sujets en interaction dont il est question. On peut faire la même chose sous des étiquettes contradictoires. Il y a des pédagogies qui se prétendent constructivistes et qui sont d'un behaviorisme strict. Elles sont dangereuses parce qu'elles prétendent maîtriser l'opération mentale alors que le propre du constructivisme est de dire que celle-ci est invisible et non maîtrisable. Je crois qu'il faut se méfier de changements d'étiquettes qui ne recouvrent pas de changements d'attitudes fondamentaux. C'est ce que vous avez nommé justement : regarder autrement, se regarder autrement, regarder autre chose. La relation pédagogique doit être une « relation de rencontre » avant d'être une « relation de maîtrise ». Dit comme cela, ça peut paraître un peu fourre-tout, un peu moralisateur, mais,

fondamentalement, il y a un travail à faire d'urgence sur ce point. Cela appelle des deuils essentiels. Il faut accepter l'opacité de la conscience d'autrui. Et y a entre nous des objets médiateurs qui nous permettent de réguler ce que nous faisons chacun de notre côté. Mais rien de ce qui se fait en lui ne peut se faire sans lui et rien de ce qui se fait en moi ne peut se faire sans moi. La résistance de l'autre est légitime : je n'ai pas à prendre sa place mais seulement à créer les moyens qui lui permettraient, à lui, de prendre la sienne. Il y a ainsi une liberté d'initiative qui se dégage et une déculpabilisation qui crée une sérénité dans la relation qu'on peut trouver à travers des modélisations comme celle que Feuerstein a essayée de mettre au point dans sa modélisation de la médiation.

Q : Je voudrais revenir sur un point qui m'a interrogée quand vous avez évoqué le passage du paradigme de l'éducation au paradigme de la formation, ce que vous avez évoqué en terme de passage d'une centration sur l'objet à une centration sur le sujet. J'ai été surprise par l'équivocité de votre formule, dans la mesure où l'on pourrait comprendre qu'en passant du behaviorisme au constructivisme on évacuerait la relation du formateur à l'objet de savoir. Cela paraît d'ailleurs d'autant plus important que l'on relie cette question au thème de la liaison théorie-pratique, avec ce paradoxe que vous avez souligné. Peut-être que moi qui tente de former de futurs enseignants, mon problème est de savoir comment je vais amener ces formés à entrer en relation avec un savoir auquel ils ont été formés en tant qu'objet du savoir savant et avec lequel ils vont devoir travailler avec une facette qui n'est pas celle du savoir savant.

Ph. M. : Je suis d'accord avec cette remarque : le passage au constructivisme n'évacue pas la question du savoir. Il s'agit de penser le rapport au savoir qui s'établit entre le formé et le savoir.

Q : Vous n'avez pas parlé du respect des autres. Ce point passe par la connaissance du référentiel culturel de l'autre pour créer ces espaces dont vous parlez.

Ph. M. : Je n'ai pas parlé du respect de l'autre volontairement. Respecter l'autre c'est n'exiger de lui que ce qu'il peut donner mais aussi tout ce qu'il peut donner. C'est la construction, au-delà de ce qui nous différencie, de ce qui nous unit. Le droit à la ressemblance est aussi essentiel, pour moi, que le droit à la différence. « Je participe à l'humanité », comme dirait Jacquard. Il n'y a pas d'éducation sans universalité. Il nous faut partager ce qui nous unit

profondément. On se reconnaît l'un dans l'autre, on se redécouvre et cette humanité fondatrice est le seul point sur lequel nos différences peuvent s'exprimer. Une différence qui ne s'exprime pas sur un fond de ressemblance est une différence qui aboutit à l'intolérance et au fanatisme, une ressemblance qui ne laisserait pas s'exprimer les différences aboutirait à l'uniformité. Si je suis trop différent de l'autre je ne peux pas parler avec lui et si nous sommes trop semblables nous n'avons plus rien à nous dire. Le véritable enjeu c'est de maintenir en permanence le droit à la différence et le droit à la ressemblance sans jamais abandonner l'un ni l'autre, même si, historiquement, l'un a pu paraître ponctuellement plus important que l'autre.