

À quoi sert la pédagogie ?

Le travail de l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris... et les défis pédagogiques d'aujourd'hui

Philippe Meirieu
Professeur émérite en sciences de l'éducation
à l'université LUMIERE-Lyon 2

Je ne suis pas historien de l'Institut Supérieur de Pédagogie et je ne disposais pas des archives nécessaires pour m'aventurer avec vous dans une recherche exhaustive sur l'histoire et les apports de cette institution. Je ne peux donc pas prétendre, ici, faire un exposé complet, à la hauteur du titre de cette manifestation : « **La pédagogie sert-elle encore à quelque chose ? Un héritage éducatif pour de nouveaux défis : voies et grandes voix de l'ISP-FE** ». Aussi, inverserai-je les deux parties de votre titre : dans un premier temps, je me centrerai sur l'ISP en disant ce que je dois, personnellement, à l'ISP et à ceux qui y ont œuvré... et je vous prie, d'ores et déjà, d'excuser ceux et celles que je vais oublier, que je n'ai pas rencontrés et sur lesquels je n'ai pas assez travaillé. Après avoir énoncé ainsi mes dettes, je tenterai de répondre à la question particulièrement difficile de savoir si la réflexion pédagogique sert encore à quelque chose et à quoi ?

Première partie : ce que je dois à l'ISP...

Je voudrais d'abord remercier l'ISP pour le rôle qu'il a joué, indépendamment de l'aspect purement intellectuel et réflexif, indépendamment des publications, indépendamment de toutes ses activités universitaires, en tant que lieu d'accueil, lieu d'échange, lieu de soutien, creuset accueillant des étudiants de diverses nationalités et leur permettant de trouver ici, alors que ce n'était pas toujours facile en France, un espace pour débattre de questions pédagogiques sans

préjugés, sans a priori et sans faire acte d'allégeance à un courant particulier. À cet égard, j'ai rencontré, de par le monde, au cours de mes diverses pérégrinations et chaque fois que j'ai été invité en Amérique du Sud mais aussi en Afrique, voire en Asie, des personnes qui m'ont dit avoir une dette à l'égard de l'ISP pour l'accueil que l'ISP leur a réservé, pour les lieux de travail que l'ISP a construit avec elles et pour les échanges et l'approfondissement que la réflexion que l'ISP leur a permise. De tout cela, on ne saurait trop l'en remercier et souhaiter que l'ISP un espace de rencontre entre ceux et celles qui s'intéressent à la réflexion pédagogique.

Si maintenant je rentre un peu plus dans le fond, je voudrais dégager trois grands apports de l'ISP à mon propre travail et à ma propre réflexion. Je les énonce d'abord et je reviendrai sur chacun d'entre eux ensuite.

1. Je dois à l'ISP de m'avoir aidé à reconnaître le fait pédagogique lui-même, le pédagogique et la pédagogie, comme étant des espaces de travail dignes d'intérêt, des objets sur lesquels l'activité intellectuelle peut s'exercer solidement et pas simplement en diffusant un certain nombre de lieux communs idéologiques qui circulent ici ou là.

2. Je dois à l'ISP de m'avoir aidé à comprendre ce qui se joue dans le fait pédagogique et, en particulier, les grandes contradictions qui le traversent.

3. Enfin, je dois à l'ISP de m'avoir aidé à m'interroger sur l'institution scolaire et sur toutes les questions encore d'actualité qui traversent le fait scolaire, en France mais, plus généralement, dans le monde.

1. La spécificité du pédagogique

Je dois, en effet, à l'ISP de m'avoir aidé à reconnaître la spécificité du fait pédagogique. Évidemment je dois citer ici, en premier lieu, mon collègue Jean Houssaye, qui a travaillé dans cet institut et qui y a élaboré, en grande partie, sa théorie du triangle pédagogique que je crois extrêmement féconde, mais qui a aussi joué un rôle essentiel pour faire reconnaître le patrimoine pédagogique et sa valeur. C'est, en grande partie, grâce à Jean Houssaye que nous disposons aujourd'hui d'un nombre important de textes pédagogiques du patrimoine et que nous pouvons nous y replonger.

Jean a donc construit cette idée de « triangle pédagogique » qui relie les trois pôles que sont le savoir, le maître et l'élève. Il a montré comment,

dans ce triangle, il peut y avoir un mort ; il a montré comment certains côtés de ce triangle pouvaient être privilégiés au détriment d'autres... Et il m'a aidé, ainsi, à reprendre la figure du triangle pour proposer, dans la continuité de son travail, une modélisation possible de la pédagogie en un autre triangle que j'utilise aujourd'hui pour décrire précisément les doctrines pédagogiques que Jean a contribué à faire connaître. Quand j'ai à décrire ces doctrines, je montre toujours, en effet, qu'elles sont la combinaison complexe et, à bien des égards aléatoire, de trois pôles :

- Un pôle axiologie qui renvoie aux finalités théologiques, philosophiques et politiques : finalités dont on ne peut pas se passer, finalités qui sont toujours là, même à l'insu de ceux qui prétendent être dans la pure observation ou dans la pure scientificité. Il y a toujours de l'axiologie quelque part, chaque fois que quelqu'un « cause d'éducation », comme dit Daniel Hameline, il dit toujours bien plus que ce qu'il dit : il dit toujours quel type d'homme, quel type de société, quel type d'avenir pour l'humanité il préfigure. Il faut d'autant plus l'interroger là-dessus qu'il ne le dit pas et qu'il laisse penser que son discours pourrait précisément faire l'économie de ce pôle axiologie.
- Mais la pédagogie, ce ne sont pas simplement des finalités, c'est aussi tout un étayage de connaissances, tout un pôle que j'appelle épistémologique qui renvoie aux savoirs constitués à un moment donné, aux savoirs construits dans de nombreux domaines et qui nous apprennent un certain nombre de choses sur la façon dont se passent les apprentissages et sur les différentes dimensions de l'éducation. Il y a là des éléments historiques, sociologiques, psychologiques, voire neuroscientifiques, mais aussi économiques, linguistiques... venant de disciplines contributives qui vont, à un moment donné, apporter leur un étayage à une doctrine pédagogique.
- Le troisième pôle constitutif de toute doctrine pédagogique, c'est le pôle praxéologique, celui des propositions concrètes, celui des perspectives ouvertes pour les institutions et pour les éducateurs, les situations et outils qui favorisent le développement des personnes et leurs apprentissages.

Or, ce qui caractérise la pédagogie, c'est que ces trois pôles sont profondément hétérogènes. Rien ne rassemble dans un même lieu, avec les mêmes chercheurs dans des débats scientifiques et

épistémologiques unifiés, **les travaux sur l'axiologie, les travaux sur l'épistémologie et les travaux sur la praxéologie**. Il faut une sorte de miracle pour qu'à un moment donné, **de la cohérence s'établisse entre les finalités, les données scientifiques élaborées par les chercheurs et les outils qui sont mis à disposition des praticiens**. Cette cohérence entre les finalités, les recherches scientifiques et les outils est, d'ailleurs, toujours à réinterroger et à reconstruire. Le danger - le risque et la tentation qui existe en permanence - est d'écraser le triangle et d'oublier un de ces pôles. On peut oublier le pôle axiologique et s'en tenir à un axe épistémologico-praxeologique où l'on déduit des connaissances scientifiques les outils techniques à mettre en œuvre dans les classes sans s'interroger sur ce qui se fabrique là-dedans et quel est le profil d'humain que l'on cherche à promouvoir. Dieu sait que ce type de configuration pédagogique existe aujourd'hui ! On le trouve particulièrement développé autour des neurosciences qui cherchent à déduire, en quelque sorte, de ce qu'elles observent dans le fonctionnement du cerveau, des prescriptions pédagogiques sans s'interroger sur les finalités qui sous-tendent cette déduction, ni même sur les questions éthiques posées par l'application de leurs prescriptions.

Il y a aussi la possibilité d'écarter le pôle épistémologique et de s'en tenir à un axe qui va directement de l'axiologie à la praxéologie c'est-à-dire des finalités aux pratiques sans prendre en compte suffisamment les savoirs scientifiques qui viennent étayer ces pratiques. On pourrait reprocher cela à certains pédagogues de l'Éducation nouvelle dont les références scientifiques sont ténues, voire inexistantes : ils associent des finalités et des outils sans disposer d'informations suffisantes sur les mécanismes à l'œuvre et les conditions de leur efficacité.

On peut aussi imaginer des configurations dans lesquels on dispose d'une sorte de solidarité entre l'axiologie et l'épistémologie sans, pour autant, se soucier de l'instrumentation quotidienne des praticiens. Nous avons, alors, ce que Fernand Oury nomme « une pédagogie intentionnelle » qui peut être tout à fait satisfaisante sur le plan spéculatif sans avoir la moindre chance de s'incarner.

On voit que l'image du triangle est importante ici : la triangulation, c'est ce qui ouvre un espace. C'est ce qui empêche de rabattre la réalité sur des dimensions simplificatrices. C'est ce qui impose de mettre en relation des éléments qui ne sont pas nécessairement homogènes entre eux mais qui « tiennent ensemble » et constituent un « modèle » acceptable par ceux et celles qui se donnent l'objectif d'éduquer. Cela fait de la pédagogie quelque chose qui ressemble plus à un bricolage, au sens de Claude Lévi-Strauss, qu'au travail de l'ingénieur. Lévi-Strauss

explique, en effet, que l'ingénieur, quand il a à concevoir quelque chose, se met devant sa table, imagine l'objectif, va chercher les matériaux, accumule les outils, identifie les spécialistes et, avec tout cela, construit le pont ou l'édifice qui lui est commandé. Le bricoleur, explique Lévi-Strauss, ne fonctionne pas du tout comme cela. Le samedi ou le dimanche, il descend dans sa cave, dans son atelier. Il trouve quelques vieux objets abandonnés, une selle de vélo, quelques planches, d'anciens ustensiles, et se demande ce qu'il va bien pouvoir faire avec ce qui existe et qui est déjà.

Ainsi conçu, le bricolage est consubstantiel à la pédagogie car la pédagogie « combine » toujours des éléments hétérogènes qui sont déjà là : des finalités qui ont été travaillées par le théologien, le philosophe ou le politique, des savoirs scientifiques qui ont été élaborés dans le cadre de la recherche, des outils fabriqués ou empruntés, déjà existant dans le champ social ou inventés spécifiquement.

On voit ici que la pédagogie est consubstantiellement et solidairement unité et hétérogénéité, unité à partir de l'hétérogénéité. C'est d'ailleurs ce qui en fait une discipline « vivante », au sens propre du terme, soumise à des tensions, fragile et menacée, mais capable de se régénérer justement parce que son unité n'est pas réductible à une « identité » dogmatique, que « ça vit là-dedans », et que cette vie-là est une promesse d'inventions nouvelles.

Je ne voudrais pas terminer cette première excursion dans l'histoire de l'ISP sans me référer au dernier livre de Jean Houssaye, *La pédagogie traditionnelle*, et à l'alerte particulièrement salutaire qu'y fait Jean quand il emprunte à un collègue américain la distinction entre progressisme administratif et progressisme pédagogique. Il montre, en effet, avec beaucoup de talent que, si le progressisme administratif (qui se réfère au béhaviorisme et aux théories du management) a gagné dans le domaine de l'organisation scolaire, le progressisme pédagogique (inspiré de Dewey et porté par un idéal d'émancipation) est cantonné dans la formation des enseignants et quelques innovations marginales. Et il est très intéressant d'interroger les évolutions de nos entreprises éducatives, y compris parfois les circulaires ministérielles, à la lumière de cette opposition entre le **progressisme administratif** et le **progressisme pédagogique**. J'ai le sentiment que cette opposition à une actualité particulièrement forte et que nos collègues enseignants se sentent prisonniers d'une sorte de progressisme administratif qui s'exprime à travers la multitude des tableaux Excel que les responsables de l'éducation produisent toute la journée. Ces tableaux sont à mille lieues du progressisme pédagogique qui, lui, s'intéresse à l'élève en devenir

dans des collectifs solidaires et ne décide pas de ses ambitions en fonction des résultats des évaluations et des comparaisons internationales.

2. La pédagogie comme « contradictions à l'œuvre », voilà le deuxième point que je dois à l'ISP.

Et je ne peux pas faire autrement que de dire ici ma dette absolument immense à l'égard de Daniel Hameline qui a joué un rôle essentiel et structurant dans cette institution. Dans le texte qu'il nous a fait parvenir pour cette manifestation, il rappelle cette fameuse opposition entre deux formules qui lui sont chères, celle de Carl Rogers selon lequel « on n'apprend bien que ce qu'on a appris par soi-même » et celle de Paul Ricœur pour qui « tout autodidacte est un imposteur ». Daniel Hameline ajoutant, comme il le fait depuis de nombreuses années, qu'il n'est pas question de choisir entre Rogers et Ricœur mais qu'il faut entendre qu'ils ont raison tous les deux et qu'ils ont raison en même temps... Il est vrai, en effet, que l'on n'apprend bien que ce qu'on a appris soi-même mais il est vrai aussi que tout autodidacte est un imposteur car nul humain ne peut réinventer les savoirs qu'il s'approprie. C'est parce qu'on investit cette contradiction, parce qu'elle est au cœur de notre travail, que nous pouvons inventer dispositifs pédagogiques, c'est-à-dire imaginer ce qui va permettre d'associer, même si c'est dans ce que Daniel appelle « un affranchissement furtif », la transmission et l'émancipation. Rien n'est facile dans ce domaine. La transmission peut se figer dans la mécanique et l'émancipation peut devenir une intention évanescence. Associer transmission et émancipation dans le même acte, ce n'est jamais joué d'avance et c'est même un des enjeux au quotidien de **l'attitude pédagogique**.

J'en viens ainsi à ce concept d'attitude et, si Daniel Hameline en a moins parlé dans son introduction d'hier, c'est néanmoins un point qui m'a beaucoup impressionné quand je l'ai lu et m'a beaucoup influencé ensuite. Souvenez-vous. Daniel Hameline avait été professeur de philosophie dans les années soixante dans l'ouest de la France et il avait pratiqué ce qui s'appelait alors, d'un terme relativement mal choisi d'ailleurs, la « non-directivité ». C'est quelque chose qui n'est même plus vraiment imaginable. Cela consistait, pour le professeur de philosophie, à entrer dans sa classe le premier jour et à s'asseoir au fond de la classe en disant qu'il se mettait à disposition des élèves et qu'il s'interdisait de faire cours. Il ne prenait donc la parole que pour annoncer son silence et qu'expliquer que la classe devait s'organiser pour faire en sorte que ces

heures soient les plus utiles possible aux uns et aux autres. Daniel Hameline s'inspirait là de Carl Rogers qui lui-même s'appuyait sur les travaux de la psychosociologie américaine de Kurt Lewin, montrant que l'auto-organisation dans un groupe permettait d'atteindre des objectifs beaucoup plus efficacement que le laisser-faire ou l'autoritarisme. Daniel Hameline a écrit un premier livre, *La liberté d'apprendre*, où il faisait un premier bilan plutôt positif de ce qui s'était passé là. Peu de temps après, cependant, il écrit un deuxième livre qui s'intitule *La liberté d'apprendre - situation 2*. Là, il passe au crible de la critique ce qu'il a lui-même mis en place. Il montre qu'il a, pour une part, été victime d'une illusion généreuse, imaginant que ce qu'il avait proposé aux élèves de cette classe de terminale, dans cette institution plutôt privilégiée, était systématisable partout. Il convient avoir surestimé considérablement les capacités des élèves à s'auto-organiser et sous-estimé symétriquement le rôle de la parole magistrale, y compris dans ce qu'elle a d'instituant et de structurant pour l'intelligence de celui à qui elle s'adresse. Il conclut ce livre en évoquant une formule que j'ai moi-même souvent reprise dans mes écrits : **la non-directivité est une impasse comme système mais c'est une nécessité comme attitude.**

Qu'entend-il par attitude ? L'attitude c'est, ici, le contraire de l'habitude, c'est une manière de ne pas s'enkyster, de se maintenir toujours à l'état de vigilance maximale, d'être attentif à ce qui se passe et « advient ». C'est une manière de comprendre et de réagir face à une situation donnée. L'attitude n'est pas simplement la somme de nos comportements, mais ce qui les unifie en un projet porteur de sens. Daniel Hameline la décrit à travers trois verbes : anticiper, évaluer, réguler. Ainsi, explique-t-il, l'attitude non-directive consiste d'abord à antécéder sans anticiper : antécéder, c'est faire de la place, faire venir mais sans anticiper, c'est-à-dire sans décider, à la place de l'autre, de ce qui va venir. Elle consiste aussi à valoriser sans juger : « Valoriser sans juger, c'est suspendre le fonctionnement spontané des stéréotypes et des catégories pour permettre à l'interlocuteur d'être entendu pour ce qu'il dit et non d'abord pour ce qu'il représente ». Elle consiste, enfin, à réguler sans régulariser, c'est-à-dire « à éviter d'engluer l'interlocution dans les pièges de la dépendance affective sans, pour autant, interdire aux affects d'être et de s'exprimer. » Car on ne peut pas suspendre l'affectivité par décret, mais il faut apprendre individuellement et collectivement à la réguler.

Ces trois versants de « l'attitude non-directive », selon Daniel Hameline, constituent, à mes yeux, quelque chose d'absolument fondateur en

éducation, une « hygiène pédagogique » essentielle et face à laquelle nous avons sans cesse à nous interroger.

Enfin, je ne voudrais pas terminer cette évocation de Daniel Hameline sans évoquer une tension qu'il a particulièrement bien mise en relief dans *Les objectifs pédagogiques*, la tension entre les finalités et les modalités au sein de toute activité éducative. Cette tension apparaît dans un livre qui a fait l'objet de nombreux malentendus et a parfois, même, été interprétée comme un livre techniciste, voire un « manuel » de la pédagogie de la maîtrise enfermé dans un béhaviorisme étroit. Or, ce livre est exactement l'inverse. Il s'inscrit, d'entrée de jeu, et encore plus dans le texte de la postface, comme un travail sur « l'écart », contre toute pensée verrouillée, pour une investigation rigoureuse et ouverte, ouverte et rigoureuse.

Car, nous ne manquons pas de finalités en éducation, et elles sont toujours, à quelques exceptions près, générales et généreuses. On les retrouve dans les projets éducatifs et d'établissements, avec des formules relevant de lieux communs et renvoyant à des poncifs, qui ne sont d'ailleurs guère « discutables » : personne n'est contre l'épanouissement des enfants, personne n'est contre l'autonomie des élèves ou la lutte contre l'échec scolaire. La difficulté n'est pas d'énoncer les finalités : la plupart des institutions passent leur temps à le faire, non pas pour les mettre en pratique mais pour n'avoir point à les mettre en pratique, pour juxtaposer des discours généreux à des pratiques médiocres, reproductibles au moindre coût. C'est pour tenter de colmater, ou plus exactement de réduire ces contradictions, que le pédagogue a pour tâche de faire en permanence le chemin qui va des finalités aux modalités dans les deux sens. Daniel Hameline dit : « parcourir la chaîne dans les deux sens ». C'est-à-dire se demander en permanence comment les finalités peuvent s'incarner dans des modalités et comment les modalités sont, ou non, représentatives des finalités que l'on a affichées. Et mettre de la cohérence n'est pas ici chose facile.

Il y a donc une forme de « rationalité subversive » dans la pédagogie quand elle se permet de dire, avec une forme de « candeur calculée », (selon l'expression que Daniel Hameline avait employée à mon sujet le jour de ma soutenance de thèse) : mais pourquoi ne faites-vous pas ce que vous dites ? Vous parlez d'autonomie, de transparence, d'information partagée, de solidarité, de justice, mais comment les choses se passent-elles, concrètement, au quotidien ? Il y a un vrai danger pour les « organisations » à se confronter à ces questions au point que les gens qui les posent sont souvent subrepticement

marginalisés. On en fait des « spécialistes des finalités » qu'on envoie dans des colloques pour parler finalités avec d'autres spécialistes des finalités... mais, pendant qu'ils sont dans les colloques, on continue à faire fonctionner l'institution au moindre coût et sans la moindre remise en question.

J'ai appris aussi cela de personnes avec cet esprit incisif qui est une des caractéristiques de l'ISP. Je me souviens d'une journée pédagogique dans un établissement où j'étais enseignant, animée par Étienne Verne, au cours de laquelle il a fait preuve de cet esprit incisif avec un génie extraordinaire, prenant les enseignants au pied de la lettre et les mettant à l'épreuve en leur disant : oui, l'autonomie de l'élève c'est bien, oui l'épanouissement c'est bien, la créativité, le collectif et tous ces « lieux communs » de la pédagogie bien-pensante, c'est formidable ! Mais concrètement, vous faites quoi quand vous rentrez dans votre classe pour mettre cela en pratique ?

L'ISP a ainsi été un des lieux où l'on a osé poser cette question : **mais concrètement vous faites quoi ?** On a essayé, aux meilleurs moments, d'y pratiquer cette rationalité subversive qui menace parfois celui qui s'y aventure, mais qui est un moyen extrêmement précieux pour faire évoluer, progresser toutes les institutions.

3. Les institutions à la question.

Je voudrais maintenant évoquer les interrogations qui sont nées à l'ISP, ou avec l'ISP, au cœur du pédagogique et qui ont porté sur le scolaire et, en particulier, sur cette capacité fondamentale pour celui qui enseigne de penser d'abord à celui qui apprend. Vous avez, ce matin, consacré un travail à Antoine de la Garanderie ; j'ai eu la chance et le plaisir de collaborer avec Britt-Mary Barth et ce sont là deux personnes que j'estime beaucoup et dont l'apport est important. L'un et l'autre ont mis au cœur de leur travail quelque chose d'essentiel et, pourtant, invisible : **l'opération mentale de l'élève**. Ils ont recentré la pédagogie, non pas sur ce qu'il faut dire, non pas sur ce qu'il faut faire, non pas sur ce qu'il faut organiser mais sur **ce qui doit se passer dans la tête de l'élève... et au service de quoi l'on doit mettre ce qu'il faut dire, ce qu'il faut faire, ce qu'il faut organiser**. Avec des référents théoriques très différents puisque rien ne réunissait Burloud, le « maître » de La Garanderie, et Piaget, ce courant s'inscrit parfaitement dans la trajectoire ouverte par la psychologie cognitive, développée par les successeurs de Wallon et de Piaget, comme, par exemple, Hans Aebli dans son livre *Didactique psychologique*, où il insiste tant sur le fait qu'« apprendre

c'est opérer mentalement ». Dans cette perspective, l'enseignant ne pourra organiser ses apprentissages que quand il aura, d'une manière un peu approfondie, compris ce qui doit se passer dans la tête de l'élève, ou, plus exactement, quand il disposera d'un « modèle », d'une « hypothèse » sur l'opération mentale que l'élève doit accomplir. C'est à partir de là qu'il pourra organiser l'acte pédagogique lui-même. La notion d'opération mentale va ainsi servir d'interface entre l'objectif et le dispositif. On pourrait dire que c'est une « hypothèse opératoire » entre ce que l'on veut obtenir et ce que l'on met en place. Sans elle, je bascule dans l'injonction et la pensée magique.

Les progrès didactiques ont ainsi toujours été corrélés à la prise en compte de l'opération mentale, c'est-à-dire à la formulation d'hypothèses sur ce qui doit se passer dans la tête de l'élève... ce que je ne verrai jamais et que je ne saurai jamais exactement (car il y a, comme le dit Husserl, une « opacité incontournable de la conscience d'autrui »), mais qui va me permettre de **traduire une intention en dispositif**. C'est ce qu'a fait Britt-Mary Barth sur l'induction et la construction des concepts. Et c'est bien ce qu'a fait Antoine de la Garanderie quand il s'attache à la construction des images mentales. Car, si l'on a beaucoup insisté sur les « profils pédagogiques » et sur la différenciation de ces profils avec leurs différents paramètres, on n'a peut-être pas suffisamment souligné que ce qui est central chez La Garanderie, c'est **la construction de l'image mentale, la capacité à la faire émerger avec nos élèves et à la faire « manipuler » par nos élèves**.

Au-delà de cette interrogation sur l'acte d'enseigner, j'ai trouvé aussi à l'ISP une multitude d'interrogations sur ce que mon collègue Guy Vincent, sociologue à Lyon, a théorisé sous le nom de **forme scolaire**. C'est là la « forme » héritée, en particulier, du modèle simultané, lui-même imposé par Guizot dans les années 1830 contre le modèle mutuel. La querelle des modèles, quoique largement oubliée aujourd'hui est un épisode essentiel de l'histoire institutionnelle de notre école. Elle met aux prises les partisans d'un enseignement frontal distribué de manière homogène à des élèves du même âge et du même niveau et ceux d'un enseignement très organisé mais interactif, réunissant des enfants d'âges différents et utilisant très largement le monitorat entre pairs. Les premiers se réfèrent, à l'époque, à Jean-Baptiste de La Salle et se recrutent chez les conservateurs catholiques, les seconds se réfèrent au Père Girard, à Fribourg, ou aux expériences anglo-saxonnes de Lancaster et Bell et se recrutent plutôt chez les protestants et les progressistes. On sait que le modèle simultané l'a emporté au point qu'il

apparaît aujourd'hui comme une donnée universelle consubstantielle à l'enseignement lui-même.

Or, à l'ISP, certains, comme Didier Piveteau et Etienne Verne, furent parmi les premiers à oser contester ce modèle. C'est là, très largement, que l'on travailla le plus, et le plus sérieusement, sur les thèses d'Yvan Illich qui, loin de se réduire aux caricatures largement diffusées alors, s'avèrent d'une grande fécondité. En effet, c'est en interrogeant la légitimité pédagogique du modèle simultané que l'on peut réhabiliter les classes multiniveaux, développer la formule des « groupes de besoins », imaginer des systèmes souples (comme les « cycles », aujourd'hui enterrés, ont tenté de le faire) permettant, tout à la fois, d'accompagner chacun et de construire du collectif.

Cette interrogation sur la forme scolaire a été très présente et très saine dans ces murs. Elle nous est fort utile aujourd'hui parce qu'aucun d'entre nous n'est assez vieux pour se souvenir d'une école qui ait été organisée autrement. Si nous avons vécu des classes uniques dans notre enfance, elles étaient présentées comme des archaïsmes visant à être éradiquées et pas du tout comme un avenir pour l'Éducation nationale. Or, je crois qu'elles sont l'avenir et qu'elles ouvrent, tant en formation initiale qu'en formation continue, des perspectives pédagogiques particulièrement intéressantes. Mon collègue Albert Moyne, promoteur du travail autonome et longtemps directeur de l'ISP, a bien montré que la communication entre élèves était une richesse absolument infinie dont on ne pouvait pas se passer si l'on voulait se centrer sur les apprentissages.

On pourrait, bien sûr, continuer longtemps à interroger cette forme scolaire dans le prolongement de ce qui a été fait à l'ISP sous l'influence d'Illich. Car elle évolue très vite sous nos yeux. Une de ses caractéristiques majeures, c'est que, pour pouvoir maintenir des classes homogènes d'élèves de même âge et de même niveau, elle doit externaliser le traitement de tous ceux qui n'entrent pas dans le modèle standardisé, que ce soit pour des raisons sociales, cognitives ou liées à un handicap. Et le discours sur « l'école inclusive » pèse ici fort peu à côté d'un mode de fonctionnement qui impose sa loi d'airain. J'ai fait soutenir récemment une thèse d'un étudiant de mon laboratoire qui a étudié le fonctionnement de sept collèges REP de la région lyonnaise et y a dénombré pas moins de vingt-sept dispositifs externalisés d'accompagnement et d'aide aux élèves en dehors de la classe. La plupart de ces dispositifs externalisés – qu'ils s'appellent « projet personnalisé de réussite éducative », aide aux devoirs, « Cordées de la réussite », soutien scolaire, études dirigées, etc. - ont été créés pour

tenter de compenser l'inégalité du suivi scolaire des familles. Or, l'on voit que la majorité de ceux qui fréquentent ces dispositifs est déjà aidée dans leurs familles. Ceux qui ne sont pas aidés dans leurs familles, les plus abandonnés, les élèves qui sont complètement en déshérence, échappent à ces dispositifs ou en décrochent très vite. Cela n'empêche pas, bien sûr, l'institution scolaire de continuer à externaliser et à fonctionner sur un modèle qu'avait déjà repéré Illich, Étienne Verne et Jean-Didier Piveteau, le modèle de « **la détection dérivation** » : pour pouvoir avoir la classe la plus homogène possible, on détecte et on dérive vers l'extérieur tous ceux qui n'entrent pas dans le cadre de l'homogénéité postulée. C'est le modèle de la centrifugeuse : la classe devient une institution qui, comme elle, expulse tout ce qu'elle ne peut « digérer » et, puisqu'elle tourne de plus en plus vite, crée, en son centre, une dépression, au sens physique et institutionnel (les parents ne croient plus que c'est là que se joue, pour l'essentiel, la réussite scolaire) comme au sens psychique (les enseignants se sentent dépossédés de leur responsabilité essentielle et « prolétarisés » : parfois, ils s'en satisfont, mais, bien souvent, ils en souffrent).

Il faut réinterroger plus que jamais cette forme scolaire qui, au nom de l'homogénéité de la classe, externalise de plus en plus, et le fait sur le modèle médical qu'Illich a justement étudié aussi de façon particulièrement pertinente : c'est un modèle strictement individuel, voire individualiste, qui considère le sujet comme une « machine » dont il faut diagnostiquer les dysfonctionnements afin d'en confier la réparation (remédiation) à des experts spécialisés. Ce mode de fonctionnement s'est tellement imposé aujourd'hui qu'il laisse entendre aux parents des élèves eux-mêmes que, puisqu'il y a tant de choses autour de l'école pour faire réussir les élèves, la classe ne doit pas servir à grand-chose ! Mes collègues de Paris VIII ont interrogé beaucoup d'élèves qui font l'objet de propositions d'aides multiples, scolaires, mais aussi médicales et paramédicales, sociales, psychologiques, psychopédagogiques etc. ; ces enfants finissent par se dire : « S'il y a autant de gens autour de moi et pour s'occuper de moi, c'est que, vraiment, je dois être nul. Et, si je reste aussi nul malgré tout ça, c'est que je ne vais jamais pouvoir progresser. » Il y a une sorte d'intériorisation de la fatalité de l'échec.

Enfin, sur ces questions institutionnelles, je voudrais évoquer le fait qu'à l'ISP, il y a eu des chercheurs et des formateurs qui ont été parmi les premiers à interroger les frontières scolaires elles-mêmes. Étienne Verne a produit des analyses de grande qualité **sur les effets de la loi de 1971 sur la formation tout au long de la vie**. À l'époque, peu de gens se saisissaient de cette perspective et y voyaient une manière de

redistribuer les cartes entre la formation initiale et la formation continue tout en les fécondant mutuellement. Là encore, l'ISP, avec Bertrand Schwartz, a ouvert la voie.

Deuxième partie : sept alertes sur la pédagogie aujourd'hui... ou : « À quelles conditions la pédagogie peut-elle encore servir à quelque chose ? »

1. *La pédagogie sert d'abord aujourd'hui à résister à la pensée magique* : il ne suffit pas d'enseigner pour que les élèves apprennent ! Voilà une affirmation d'une banalité extraordinaire, mais qui me paraît d'une importance fondatrice. On peut enseigner devant des élèves qui n'apprennent pas, voire qui refusent notre enseignement. Et nous ne pouvons pas faire l'économie du travail sur la prise en compte des résistances de l'autre. Dans une société technologique comme la nôtre, ce n'est pas un hasard que la pensée magique soit si puissante : la technologie fait l'impasse sur l'épaisseur de l'humain. À bien des égards, technologie et magie sont les deux faces de la médaille. La technologie nous laisse entendre que la transmission est mécanique. Or, dans le champ de l'humain, la mécanique, c'est toujours de la magie... puisque cela permet de faire l'impasse sur l'existence de ce qui, précisément, n'est maîtrisable par aucune technologie : le sujet et son intentionnalité.
2. *Alors à quoi peut servir la pédagogie aujourd'hui ? À résister au fatalisme sous toutes ses formes.* Il y a plusieurs formes de fatalisme qui nous guettent. Nous le savons : les écarts se creusent entre nos élèves, la société et l'école sont de plus en plus inégalitaires. Mais, ce qu'on oublie souvent de dire, c'est que les difficultés ne sont que le revers de nos ambitions. Nous sommes sans doute la première société qui veut faire atteindre à tous ses adolescents de seize ans un tel niveau de culture. **Or, on peut facilement réduire nos difficultés : il suffit, pour cela, de réduire nos ambitions.** Et nous avons un moyen extraordinaire et d'une efficacité à toute épreuve pour cela : la transformation permanente de nos objectifs en préalables. En théorie, tout le monde admet que la motivation est un objectif de l'institution scolaire. Cela fait partie du travail des professeurs que de motiver les élèves. Mais, si vous écrivez sur la porte des classes, non pas, comme Platon à l'entrée de l'Académie, « *Nul n'entre ici s'il n'est géomètre* », mais « *Nul n'entre ici s'il n'est déjà motivé* »... Si vous

ajoutez : « *Nul n'entre ici s'il n'est déjà, attentif, capable de suivre un cours pendant une heure, de faire ses devoirs de manière autonome, de mener une recherche documentaire exigeante, de préparer ses contrôles sans qu'on lui rappelle etc.* »... vous êtes certain que vos élèves vont réussir ! Non pas parce que vous les aurez bien formés, mais parce vous aurez simplement transformé vos objectifs en préalables. Combien de fois entend-on : « Il ne réussit pas parce qu'il n'est pas motivé » ? Et si c'était le contraire ? S'il n'était pas motivé parce qu'il n'a jamais réussi ? Car, ce qui démotive le plus, c'est bien l'échec.

3. *Mais la pédagogie sert aussi, à mes yeux, à résister à la montée, de ce que Marcel Gauchet nomme « l'individualisme social » et de son corollaire, la montée en charge de ce que Bernard Stiegler appelle le capitalisme pulsionnel.* Notre hypermodernité n'a pas inventé le narcissisme initial et l'égoïsme infantile, mais elle les a formidablement instrumentés grâce à l'action conjuguée de la publicité (le caprice mondialisé) et du fabuleux besoin des adultes d'être aimés de leurs enfants pour se sentir reconnus. « En mettant les adultes en concurrence, on finira toujours par obtenir satisfaction » se disent nos enfants. « Et en exigeant tout – tout de suite, comme nous y invitent nos prothèses technologiques, on sera heureux ! », pensent-ils. Nous avons donc des enfants qui vivent dans le pulsionnel. **Or, le pulsionnel, c'est l'immédiateté, et l'immédiateté, c'est le contraire de la pensée.** C'est même ce qui écrase la pensée. **Et, la pédagogie, dans son histoire, a toujours été ce travail compliqué et difficile pour aider l'enfant à surseoir à l'acte et à faire émerger sa pensée :** « Non, pas tout de suite ! Prenons le temps d'y penser et, même, nourrissons notre pensée par la culture parce que c'est ainsi que notre pensée sera plus pertinente et nos choix plus judicieux. »
4. *Cela m'amène à une idée qui m'est chère : la pédagogie doit résister à ce que j'appelle le « naturalisme familial », dont la forme la plus extrême est la déscolarisation totale de l'enfant et l'enseignement à la maison, dans un monde où il est censé « s'épanouir » naturellement.* L'enseignement en famille ne concerne pas beaucoup de gens quantitativement, mais c'est une sacrée lame de fond. Il n'y a aujourd'hui que 3300 enfants environ en France qui sont sous ce régime. Mais il y a un nombre considérable d'ouvertures d'écoles privées à caractère familial qui arrivent chaque mois sur le bureau du ministre. Écologie ou technologie, « école démocratique » ou « école à discipline

militaire », Montessori ou Steiner... Toutes ces écoles mettent en avant des « pédagogies » ou des « valeurs » qui prétendent lutter contre le formatage insupportable des écoles « ordinaires » : la liberté, la spontanéité, le contact direct avec la nature, c'est tellement mieux que cette école qui enferme les enfants en leur faisant étudier des programmes qu'ils n'ont pas choisis ! Résultat : la seule école légitime est celle où les parents choisissent le directeur, les enseignants et la pédagogie ! Et, si l'on veut une société clanique, une société où les individus ne se regroupent en fonction de leurs affinités idéologiques, religieuses, ou sociologiques, une société où le « vivre ensemble » ne soit plus qu'un slogan creux, faisons ainsi. Si, en revanche, comme je le crois, y a certaines vertus dans la rencontre de la différence et une vraie valeur éducative dans la confrontation avec une « institution » régie par d'autres rapports que les affinités, alors résistons au « naturalisme familialiste » et à ses illusions, travaillons à une pédagogie de la construction de collectifs solidaires avec des sujets qui ne se ressemblent pas nécessairement. Résistons, selon l'expression d'André de Peretti, au « mythe identitaire ».

5. *Mais renoncer au « mythe identitaire » ne veut pas dire renoncer à construire du « commun » en éducation et à l'École, bien au contraire.* Nous retrouvons là la tradition « laïque » de Ferdinand Buisson et des « pères fondateurs » de l'École de la République qui insistaient tant sur le fait que, si les croyances séparent, les savoirs unissent. Je peux croire que je vais me réincarner dans une grenouille, mais je ne peux pas vous le démontrer, comme aucun d'entre vous ne peut me démontrer le contraire. J'ai le droit d'y croire. J'ai même le droit de faire un « club » des gens qui croient se réincarner dans une grenouille. Mais le rôle de l'École est de transmettre des savoirs qui sont vrais pour tous et démontrables pour tous, dont nul ne puisse être exclu. Et nous avons besoin de cela plus que jamais dans notre société où le lien social est mis à mal chaque fois que les ghettos se développent, quels qu'ils soient... Car, nous sommes devenus, dit Marcel Gauchet, « métaphysiquement démocrates ». Et nous le revendiquons : aucun d'entre nous ne veut que quiconque choisisse son conjoint, sa voiture, sa profession, sa chaîne de télévision à sa place. L'explosion des sociétés qu'on appelle holistiques – où nous n'étions que des parties d'un tout qui décidait à notre place - nous a libérés. Mais nous n'avons fait que le premier pas. Maintenant que nous nous sommes libérés d'un

« commun » imposé par le haut, nous avons à construire un commun capable de nous rassembler sans nous opprimer. Et, le pédagogue croit que cette construction du commun commence tôt. Car les intérêts individuels ne deviennent pas du bien commun miraculeusement. Tout cela nécessite un travail pédagogique méthodique et rigoureux, celui qu'on trouve chez Pestalozzi ou dans la pédagogie coopérative, chez Makarenko ou dans la pédagogie institutionnelle.

6. *Et, pour avancer vers plus d'apprentissage comme sur la construction du commun, la pédagogie ne croit pas qu'il suffit d'appliquer mécaniquement des « recettes », voire des « savoirs scientifiques » ; elle se sait assignée à la créativité didactique.* En effet, il n'y a pas de recette miracle parce qu'il n'y a que des situations singulières. Enseignant-chercheur, à cet égard, est un pléonasme. Et ce titre ne devrait pas être un privilège universitaire : **tout enseignant doit être un chercheur.**
7. *Et la pédagogie doit être d'autant plus inventive que nous vivons un moment difficile de notre histoire.* Que s'est-il passé depuis les attentats qui nous ont frappés ? Je me suis particulièrement intéressé à la manière dont les enseignants les avaient traités avec leur classe. Et j'ai découvert que, si ces attentats ont tellement bouleversé les enseignants, c'est qu'ils posent une question terrible, une question que Platon pose au tout début de *La République* et qui met Socrate lui-même en échec : **comment faire entendre raison à celui qui n'est pas dans la raison ?** Faire entendre raison à un être raisonnable, avec qui on peut discuter, ne pose pas problème. Mais faire entendre raison à celui qui n'est pas dans la raison, c'est un sacré défi. Or, c'est ce qui nous arrive : nous avons affaire à des êtres qui sont dans la pulsion, dans un fanatisme terrible, sous des emprises de grande violence. Face à ces gens-là, nous sommes démunis. Et, en classe, toutes proportions gardées, nous avons parfois affaire à des élèves qui relèvent de la même logique et à qui nous ne parvenons pas à « faire entendre raison ». Alors, bien sûr, il y en a qui ont des solutions : la lobotomisation des terroristes en puissance ou le conditionnement disciplinaire des élèves réfractaires. Mais là, nous utilisons l'arme de l'adversaire : la violence... La pédagogie, à l'inverse, cherche le chemin qui permet de convaincre sans vaincre. Elle se demande comment faire découvrir par les intéressés le caractère absurde de certaines « théories du complot » ou le caractère mortifère du radicalisme.

Elle se pose aussi la question : si ces jeunes se sont engagés ainsi dans une voie barbare, n'est-ce pas parce que nous n'avons pas eu grand-chose à leur offrir à la place ? Si ces jeunes se sont engagés dans ces idéologies mortifères, c'est peut-être parce que nous ne leur avons proposé comme idéal que la consommation compulsive à laquelle ils ne peuvent accéder. Il y a une formule de Régis Debray que j'aime bien : « On ne détruit, dit-il, que ce que l'on remplace ». Alors, de quelle espérance la pédagogie est-elle porteuse ?

Voilà une question que la pédagogie ne peut pas ne pas se poser aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle vous avez bien fait de vous demander à quoi sert la pédagogie et si elle sert encore à quelque chose aujourd'hui ? Oui, elle sert au moins à poser des questions même si elle n'a pas trouvé, loin de là, toutes les réponses.