

D' "enseignant-chercheur" à "formateur-chercheur" ...

Itinéraire en sciences de l'éducation

Entretien pour la revue **Recherche et formation**

Philippe Meirieu
Professeur honoraire
en sciences de l'éducation
(Université LUMIERE-Lyon2)

Pourriez-vous me rappeler votre trajectoire professionnelle ? Quel a été votre premier métier ? Quelle formation aviez-vous reçue initialement ?

J'ai passé mon baccalauréat en 1967 et, après deux années de classe préparatoire aux grandes écoles, j'ai suivi une formation philosophique jusqu'à la maîtrise où je me souviens avoir fait un mémoire sur l'idéalisme de Berkeley... Mais, dès mon année de licence, et pour des raisons « alimentaires », j'ai commencé à enseigner le français comme maître-auxiliaire. Je n'avais, alors, comme formation pédagogique, que celle reçue dans mes stages de formation à l'animation au sein d'un mouvement d'Éducation populaire dans les années qui suivirent mai 1968. J'étais donc imprégné de « méthodes actives » et de « dynamique de groupe » et ce fut, pour moi, tout à la fois, une difficulté et une chance. Une difficulté, parce que j'ignorais tout de la didactique de la discipline que j'enseignais et que j'ai dû me former sur le tas en glanant des informations dans les rares documents disponibles à l'époque (essentiellement des livres du maître). Et une chance, parce que, contrairement à la plupart de mes collègues d'alors, je n'ai pas cherché à reproduire le modèle scolaire que j'avais vécu comme élève... et qui m'avait été présenté, dans mes stages d'animateur, comme une sorte de repoussoir. En tant qu'animateur, j'étais profondément convaincu que « l'enfant devait être acteur », que « les apprentissages devaient avoir du

sens » et que tout cela n'était possible que dans un « collectif solidaire ». J'ai donc, tout de suite, « mis mes élèves en activités de groupe », tant pour leur faire étudier des textes, écrire des récits ou des poèmes, faire des enquêtes sur l'histoire littéraire ou monter des spectacles de théâtre. Je ne négligeais pas, pour autant, les apprentissages traditionnels, mais je m'efforçais de les articuler systématiquement aux projets collectifs...

Je n'ai pas un souvenir très précis des résultats que j'obtenais alors, mais je me souviens bien des conflits qui m'opposèrent alors à mes collègues. Je me revois, dans des situations de conseils de classe, accusé de « prendre systématiquement le parti des élèves », d'en faire d'« insupportables révoltés » que « je condamnais à devenir des asociaux ». Je ne battis pas en retraite pour autant. Tout au contraire : cela m'incita à faire mes premières lectures pédagogiques (Célestin Freinet, Paulo Freire, Anton Makarenko, Fernand Deligny et les théoriciens vincennois de la pédagogie institutionnelle) qui m'aidèrent considérablement à rédiger les « lettres ouvertes » à mes collègues que j'affichais en salle des professeurs et les premières ébauches d'articles que je soumettais, sans aucun succès évidemment, à de prestigieuses revues littéraires... La situation devint vite très difficile et, même assez explosive. Heureusement, c'est alors que j'appris qu'un collège expérimental lyonnais cherchait un professeur de français susceptible d'être aussi « animateur pédagogique » et qu'après avoir candidaté, je fus recruté.

Il existait à l'époque un statut officiel d'« établissement expérimental » qui permettait de déroger à de nombreuses contraintes (les horaires y étaient annualisés) ainsi que de bénéficier d'heures supplémentaires, mais à condition d'être suivi par un laboratoire universitaire chargé d'apprécier la qualité du travail accompli et d'évaluer tous les ans les résultats scolaires des élèves pour les comparer à une population-témoin. C'est le Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'université Lyon 2, dirigé par Guy Avanzini, qui était chargé de cette tutelle. Et l'expérimentation portait, dans la mouvance des travaux menés par Louis Legrand et André de Peretti¹, sur « la mise en place d'une pédagogie différenciée grâce aux outils de la pédagogie par objectifs ».

Je dus faire très vite une « mise à niveau » sur ces sujets et je dois dire que je crus très vite, alors, qu'en définissant des objectifs d'apprentissage précis et en permettant aux élèves d'y accéder par des chemins différents, nous parviendrions à lutter efficacement contre l'échec scolaire. C'est ainsi que, chaque semaine, en français, mathématiques et langue vivante, il y avait, pour l'ensemble des élèves de même niveau scolaire (6^e, 5^e, 4^e, 3^e), un même objectif d'apprentissage avec plusieurs propositions pour l'atteindre, tant sur le plan méthodologique que du nombre d'heures d'enseignement.

¹ André de Peretti, *Organiser les formations*, Paris, Hachette, 1991.

Les élèves choisissaient librement la formule qui paraissait leur convenir avant une évaluation standardisée et une remédiation obligatoire en cas d'échec. La même formule était utilisée pour les autres disciplines mais sur une unité de temps plus longue de six semaines. Le tout était complété par des ateliers d'expression artistique et des instances de régulation (des heures de vie de classe et des assemblées générales).

Je dois dire que j'ai bénéficié là d'une situation assez exceptionnelle : une équipe de professeurs mobilisés, des échanges avec d'autres collègues expérimentaux, une formation continue donnée par d'excellents experts et une interlocution universitaire à la fois bienveillante et exigeante.

*À quel moment avez-vous décidé de vous lancer dans la recherche ?
Pourquoi ?*

J'étais passé, avec le même enthousiasme des nouveaux convertis, de la dynamique de groupe et des « méthodes actives » (dans la mouvance de Mai 68) à la différenciation pédagogique et aux taxonomies d'objectifs (qui connurent un développement exceptionnel à partir de 1975). Étonnamment, alors qu'il s'agissait de deux orientations radicalement opposées, j'avais vécu l'une et l'autre comme de formidables moyens de subversion de ce que je nommais alors « l'école traditionnelle » : dans le premier cas, parce qu'on prétendait remettre en cause la « verticalité colonialiste » de la transmission magistrale ; dans le second, parce que nous pensions que l'obligation de « nommer le résultat attendu » et d'évaluer minutieusement les acquisitions des élèves faisait voler en éclats le modèle hypocrite de « l'école bourgeoise » décrite par Bourdieu. On arrêta de se gargariser d'injonctions creuses comme « tu dois apprendre... », « il te faut comprendre... », « vous devez savoir... » - qui ne renvoyaient à rien de précis pour des élèves en difficulté - et, en définissant des « objectifs opérationnels observables », on était convaincu de permettre à toutes et tous de s'emparer de connaissances précises. Nous pensions ainsi lutter pour une école authentiquement émancipatrice.

Je me souviens très bien avoir expliqué cela à Guy Avanzini lors de l'un de nos entretiens en 1977. Il me demanda alors de rédiger un article pour la *Revue Binet-Simon*. Le texte parut en 1978 sous le titre *Itinéraire pédagogique : 1968-1978*² et me permit d'analyser et d'interroger plus globalement ce mouvement de bascule. J'y esquissais l'idée que la véritable ligne de clivage ne passait peut-être pas entre les pédagogies à tendance libertaire et les pédagogies à tendance comportementaliste. D'abord parce qu'elles étaient, l'une et l'autre, porteuses d'avancées significatives qui devaient être reconnues ; ensuite parce qu'elles s'engendraient l'une l'autre en leurs excès réciproques (aussi bien au niveau institutionnel que dans

² *Bulletin Binet-Simon*, n°565, octobre 1978, pp. 269-279.

l'activité pédagogique quotidienne) ; et, enfin, parce que le véritable clivage était alors constitué, à mes yeux, par la position que l'on prenait concrètement sur la question du caractère indépassable ou dépassable de l'échec : j'opposais, à ce sujet, le fatalisme de la psychologie des dons ou de la sociologie du handicap socioculturel au pari que « tous les élèves peuvent réussir dans toutes les matières », qu'on n'a jamais le droit d'affirmer qu'un élève n'y arrivera pas tant qu'on n'a pas tout essayé pour qu'il y arrive... et que, comme l'on ne peut jamais savoir si l'on a vraiment tout essayé, il ne peut y avoir de point d'arrêt à l'inventivité et l'obstination pédagogiques. C'est à la lecture de cet article que Guy Avanzini m'a proposé de préparer une thèse sous sa direction.

Quel était votre sujet de thèse ? Comment l'avez-vous choisi ?

Je m'étais mis, depuis mes débuts, à accumuler des notes sur de nombreux ouvrages pédagogiques, aussi bien sur des classiques de l'histoire des doctrines pédagogiques que sur des travaux de sciences de l'éducation ou des livres de témoignage... qui paraissaient, à l'époque, à un rythme soutenu. L'entrée que j'avais privilégiée était celle des conceptions explicites ou implicites des pratiques de groupe : d'abord pour nourrir mes premiers engagements puis, assez vite, pour me permettre de comprendre ce qui se passait avec mes élèves. J'avais également effectué de très nombreuses observations, avec des enregistrements audios minutieusement décryptés, sur les pratiques effectives de travaux de groupe au collège où je travaillais.

En reprenant cet ensemble de données à la lumière de l'évolution que j'avais vécue, j'ai vu très vite se dégager une ligne de force : alors qu'elles prétendaient émanciper les sujets, les pratiques de groupe risquaient fort de les enfermer dans des compétences préexistantes, voire de mettre en place une division du travail susceptible d'enkyster les personnes dans des rôles de concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs... qui leur collaient ensuite à la peau. Elles étaient ainsi ce que j'appelais à l'époque des « pédagogies à rebours » : loin de permettre d'explorer et de découvrir, de se projeter et de se dépasser, elles entérinaient et pouvaient renforcer les inégalités.

Il nous a semblé, avec Guy Avanzini, que cette question qui semblait pourtant assez académique (« *A quelles conditions des pratiques pédagogiques groupales peuvent-elles contribuer à l'émancipation des personnes ?* ») n'avait jamais été traitée frontalement et j'ai décidé de m'y atteler. Il me fallait, pour cela, combiner quatre types d'approches : un travail rigoureux sur les discours pédagogiques (les discours descriptifs et les discours prescriptifs), une observation fine des comportements des élèves en groupe de la maternelle à l'université, une exploration des apports issus de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale sur les interactions entre pairs et un travail d'élaboration et d'évaluation de pratiques groupales alternatives échappant aux dérives que je pointais. Le tout ressaisi du point

de vue de la philosophie de l'éducation, comme y tenait Guy Avanzini³, comme m'avait appris à le faire Olivier Reboul et comme je l'avais vu faire chez un chercheur dont la trajectoire et les travaux retentissaient très fortement pour moi, Daniel Hameline. C'est bien ainsi, d'ailleurs, que je me représentais ce que pouvaient être les sciences de l'éducation, articulant étroitement des approches axiologiques, scientifiques et pragmatiques, ressaisies dans une perspective philosophique qui leur confère une cohérence et une légitimité.

En réalité, je me suis vite aperçu (et cela m'a été confirmé lors de la soutenance) que je m'étais déporté de ma question initiale sur le travail de groupe vers l'exploration de ce qui me permettait précisément d'interroger le bien-fondé de ce dernier : la question de l'éducabilité. Car c'était bien là, à mes yeux, le « rasoir d'Ockham » de la réflexion éducative, dans sa simplicité et sa radicalité. C'était bien cette question, comme je l'avais suggéré dès mon premier article, qui permettait de statuer sur toutes les autres et constituait, en quelque sorte, la vraie ligne de clivage entre ce que je nommais « le pédagogique » et toutes les autres formes de conformisation éducative. Cette question va me poursuivre tout au long de mes travaux... et elle me poursuit encore aujourd'hui, tout à la fois dans son caractère positif, heuristique et éthique à la fois, et dans sa face négative, celle de la résistance du sujet à ce que je veux faire de lui. Or, cette résistance, je l'avais éprouvé et je l'éprouvais encore au quotidien ; elle était, tout à la fois, un obstacle à mon volontarisme et l'aiguillon nécessaire de mon inventivité ; elle marquait la limite de mes velléités de toute-puissance et me renvoyait en permanence, en écho, une interrogation essentielle, fondatrice aussi pour le pédagogue : qu'est-ce que je dois vouloir pour que ce soit l'autre qui veuille ? Étonnamment – ou très logiquement au contraire –, je retrouvais là un des thèmes privilégiés de l'Éducation nouvelle (la liberté de l'éduqué) en contrepoint nécessaire de la postulation de l'éducabilité dont j'avais montré qu'elle avait souvent été oubliée par l'Éducation nouvelle. Et c'est cette tension entre l'éducabilité et la liberté qui est au cœur de mon livre, à la fois le plus général et le plus personnel, *Le Choix d'éduquer*⁴. Écrit pendant une épreuve familiale particulièrement difficile (l'anorexie d'une de mes filles), il se coltine avec cette contradiction – finalement constitutive, pour moi, de toute entreprise authentiquement éducative – entre, d'une part, l'impératif de faire apprendre et grandir ceux qui nous sont confiés et, d'autre part, l'impossibilité absolue de le faire à leur place. C'est, d'ailleurs, ce que j'ai retrouvé chez Rousseau dans cette injonction étrange mais fondatrice, trop peu souvent relevée, de l'*Émile* : « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien. » Et c'est ce qui m'a permis d'avancer sur cette

³ Guy Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'institution scolaire* (1975), Paris, Privat.

⁴ Meirieu, Ph (1991). *Le Choix d'éduquer – Éthique et pédagogie*, Paris, ESF Sciences humaines.

notion, essentielle dans mon travail, de « situation d'apprentissage », dont la « situation-problème », sur laquelle je travaillerai beaucoup, n'est qu'un exemple.

Quelles étaient les préoccupations scientifiques dans ce domaine à l'époque ? Comment vous situiez-vous par rapport à ce contexte intellectuel ou scientifique ?

Incontestablement, j'ai eu la chance de rencontrer, pendant toute l'élaboration de ma thèse (que Guy Avanzini me fit transformer très vite de thèse d'université en thèse d'État, l'équivalent de l'habilitation à diriger les recherches aujourd'hui) d'autres praticiens-chercheurs engagés comme moi sur le terrain et dans l'écriture. En réalité, je me dis maintenant que nous étions tous, plus ou moins, des « enseignants-chercheurs », mais pas au sens où cette expression désigne aujourd'hui un statut universitaire : nous étions des enseignants, confrontés quotidiennement à des interrogations dans nos pratiques et qui changeaient de posture régulièrement, non pour travailler sur un « objet de recherche » extérieur à nos pratiques, mais pour améliorer nos pratiques et gagner en cohérence entre ce que nous disions et ce que nous faisons, nos finalités et nos activités. C'était sans doute lié au fait qu'en sciences de l'éducation personne, à l'époque, n'engageait une thèse dans la foulée d'un cursus universitaire ; les thèses étaient toujours engagées beaucoup plus tard, par des praticiens qui s'interrogeaient sur leurs pratiques et relevaient probablement d'une épistémologie spécifique, sans doute proche de ce que l'on nommait la « recherche-action » et qui fit l'objet de mon premier article dans la *Revue Française de Pédagogie*⁵. Il me semble que les choses sont très différentes aujourd'hui et qu'il serait, d'ailleurs, très intéressant d'engager un travail d'ampleur sur l'évolution, depuis la création des sciences de l'éducation, des sujets de thèses, des méthodologies mises en œuvre et des perspectives épistémologiques dans lesquelles elles s'inscrivent.

Je me demande d'ailleurs, avec le recul, si je n'ai pas conservé cette posture d'« enseignant-chercheur sur ses pratiques d'enseignant » tout au long de ma carrière et encore aujourd'hui, d'une certaine manière... même si je n'enseigne plus et que mes interrogations actuelles portent surtout sur les questions que les enseignants et éducateurs en activité me renvoient. J'ai, d'ailleurs, toujours été très mal à l'aise avec l'opposition praticiens / chercheurs. À la fois parce que j'ai étudié et côtoyé toute ma vie, à travers des textes et des rencontres, des praticiens qui étaient d'authentiques chercheurs (qui pourrait prétendre que Célestin Freinet n'était pas un chercheur ?) et parce que les chercheurs sont toujours, évidemment, des

⁵ "Les expériences éducatives nouvelles: praticiens et chercheurs", *Revue Française de Pédagogie*, n°68, juillet-août-septembre 1984, pages 117 à 122.

praticiens (ne serait-ce que de leurs propres recherches) et qu'ils ne peuvent pas s'exonérer d'un travail sur les effets de leurs pratiques de recherche. En réalité, je me demande si cette opposition praticiens / chercheurs ne pourrait pas, bien souvent, être lue comme une opposition entre inventeurs et évaluateurs... avec tous les problèmes épistémologiques, institutionnels et politiques auxquels renvoie la question de l'évaluation : la confusion entre l'évaluation et le contrôle ou entre la corrélation et la causalité, l'explicitation du référent et la distinction entre critères et indicateurs, le rapport évaluation / prescription, les rapports de pouvoir implicites ou explicites dans toute situation évaluative ainsi que les usages institutionnels des résultats de l'évaluation, etc.

C'est pour échapper à ces ambiguïtés que je n'ai jamais vraiment voulu me situer comme « chercheur » en position de surplomb par rapport aux praticiens. Et j'ai bien conscience que c'est en grande partie pour cela que j'ai subi des attaques de celles et ceux qui, dans le milieu de la recherche, me considéraient plutôt comme un « militant », au mieux comme un « habile vulgarisateur », au pire comme un « dangereux idéologue »... Ainsi, en même temps que j'étais une cible facile pour celles et ceux qui, comme Guy Coq, voyaient en moi « le gourou des sciences de l'éducation », menaçant la magistrature traditionnelle des philosophes sur ce qui leur apparaissait comme leur « domaine réservé »... j'étais la « tête de turc » des « républicains anti-pédagogistes » qui ne supportent pas que l'on puisse rappeler cette réalité qui contrevient à leur croyance fondatrice : « l'apprentissage ne se décrète pas. »

Mal à l'aise dans cette dualité « praticien /chercheur », je crois avoir trouvé, sinon une réconciliation, du moins une ligne de passage possible pour moi dans la posture et l'activité de « formateur ». Le formateur que j'ai commencé très tôt à être, et que je suis encore aujourd'hui, trouve en effet une forme d'équilibre personnel et institutionnel - et j'oserais même parler d'un équilibre épistémologique - dans ses activités de formation... qu'elles s'effectuent dans le cadre de « cours », de stages ou par l'intermédiaire d'écrits. Je considère, en effet, que beaucoup de mes articles et ouvrages ne sont ni des « écrits de recherche », au sens strictement académique du terme, ni des témoignages ou des récits, destinés à convaincre du bien-fondé de telle ou telle pratique, mais, plutôt des « écrits de formation », des outils pour comprendre « et » agir, avec la volonté assumée de ne pas disjoindre compréhension « et » action, et même de faire de ce « ET » un principe d'écriture.

En effet, la formation articule, pour moi, quatre registres complémentaires : 1) elle s'inscrit dans le prolongement de problèmes professionnels (vécus ou observés) que l'on analyse avec le plus de lucidité possible ; 2) elle rend possible l'introduction des savoirs appartenant à différents registres et champs disciplinaires (on retrouve là la multiréférentialité des sciences de l'éducation) ; 3) elle permet de réfléchir sur

la prise de décision en mobilisant et en mettant à l'épreuve des outils empruntés ou inventés ; 4) elle active la solidarité critique entre les sujets et favorise la recherche de la vérité par l'exigence réciproque des sujets. Ainsi, le formateur n'est pas celui qui détient la vérité des autres mais celui qui crée les conditions qui leur permettent de la chercher de la façon la plus efficace possible. Et, à ce titre, il peut concevoir des dispositifs originaux, mettre en place des « méthodes actives », se poser la difficile mais essentielle question du transfert des connaissances et travailler sur la problématique très importante de la prise de décision experte.

L'« enseignant-chercheur » que j'étais avait, en effet, repéré très vite que l'expertise se joue sur la capacité à prendre les bonnes décisions au bon moment. Il avait compris que, comme le dit bien Vladimir Jankélévitch, tout se joue dans le « je-ne-sais-quoi et le presque-rien »⁶. Le formateur que je devenais se devait donc de mettre cette question au cœur de ses interventions, tant dans les situations d'analyse de pratiques que dans celles où l'on explore les décisions possibles en fonction des objectifs poursuivis et des comportements des groupes. J'ai beaucoup travaillé sur ces questions en m'appuyant sur les « tensions structurantes » de l'activité enseignante : programmation / improvisation, finalisation / formalisation, priorité au réussir / priorité au comprendre, attention aux individus / construction du collectif, etc. J'ai utilisé, pour décrire l'expertise de la bonne décision, la métaphore du curseur que l'on déplace pour rétablir les équilibres du « système apprenant ». Je crois que cette manière de faire – que j'utilise de plus en plus – ouvre des perspectives vraiment intéressantes dans la mesure où elle permet réellement d'augmenter le pouvoir d'agir des acteurs et non de leur imposer des protocoles standardisés.⁷ Elle permet aussi d'avancer sur la question du transfert de connaissances.

C'est, d'ailleurs, cette question du transfert des connaissances – sur laquelle j'ai organisé à Lyon II en 1994, avec mon laboratoire et à la demande de l'Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation, un colloque international – qui a été au centre de mes réflexions pendant plusieurs années et m'a permis d'avancer de manière significative en tant qu'enseignant-chercheur-formateur. Penser le transfert, en effet, c'est penser, tout à la fois, la question du sujet, de l'objet et du projet. C'est tenter de rendre compte comment fonctionne cette triade en intégrant, tout à la fois, la dynamique de la personne, les contraintes du savoir et la question de l'action en situation. Triade qu'on retrouve, à bien des égards, dans tous les apprentissages.

⁶ Jankélévitch, V. (1980), *Le Je-ne-sais-quoi et le presque rien*, Paris, Le Seuil.

⁷ Sur cette question, j'ai esquissé une synthèse dans *Dictionnaire inattendu de pédagogie* (2021), article « curseur », Paris, ESF-Sciences humaines.

Et c'est parce que je me suis construit ainsi progressivement comme « formateur-chercheur » que j'ai été heureux de prendre des responsabilités politiques dans mon domaine en devenant, en 2010, vice-président de la région Rhône-Alpes délégué à la formation tout au long de la vie. Ce poste m'a permis d'entrer dans les mécaniques complexes de la formation professionnelle des demandeurs d'emploi. Je me suis efforcé de faire sortir celle-ci d'une concurrence ravageuse en créant un « service public régional de la formation » ; j'ai voulu démocratiser la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et j'ai conçu un plan de « raccrochage » pour les jeunes en déshérence. A ces occasions, j'ai pu vraiment mettre à l'épreuve ce que j'avais découvert et élaboré. Comme je l'ai raconté dans un livre d'entretiens avec Luc Cédelle, *Un pédagogue dans la Cité*⁸, le travail avec les organismes de formation, les fonctionnaires territoriaux et les chômeurs m'a permis de « valider » certaines idées-fortes autour de l'alternance, de l'usage des compétences, de l'articulation du personnel et du collectif, du social et du professionnel, etc. Et puis, la confrontation, parfois très dure, avec les élus de la droite et du Front National m'a montré que toutes ces questions, apparemment très techniques, étaient, en réalité, très politiques et renvoyaient toujours à des choix de valeurs.

Plus généralement, comment vous êtes-vous orienté en tant que chercheur ? Qu'est-ce qui a guidé vos choix de recherche ?

J'ai voulu regarder, pour approfondir cela, du côté de textes alors assez peu étudiés en sciences de l'éducation et qui, pourtant, me semblaient pouvoir recéler des enseignements importants : les textes littéraires, d'une part, et les « grands textes pédagogiques » produits par les figures marquantes de l'histoire de la pédagogie, d'autre part. Les textes littéraires d'abord : ceux, évidemment, des romans de formation, du *Télémaque* de Fénelon au *Wilhelm Meister* de Goethe, jusqu'à *L'homme sans qualité* de Musil... mais aussi des romans, nouvelles ou œuvres théâtrales « travaillés » par la question de l'éducation et où des personnages se trouvaient confrontés à l'épineuse question de transmettre sans reproduire, de « domestiquer » et d'« affranchir » à la fois, pour reprendre le titre de Daniel Hameline⁹. J'ai mis en place alors, à l'université LUMIERE-Lyon 2 où j'enseignais, un enseignement de licence et un séminaire de maîtrise consacrés à « l'approche éducative de textes littéraires ». Ce fut l'occasion, pour moi et les étudiants, de vrais bonheurs intellectuels. Nous eûmes des discussions sans fin sur *Perceval Le Gallois*, *Les désarrois de l'élève Toerless*, *La ville dont le prince est un enfant*, *Le Meilleur des Mondes* et tant d'autres œuvres. Et, chaque fois, j'ai été étonné du pouvoir heuristique de ces textes : ils permettent, en effet, d'approcher, au plus près du plus vif en quelque sorte,

⁸ Paris, Desclée de Brouwer, 2012.

⁹ Hameline, D. *Le domestique et l'affranchi – Essai sur la tutelle scolaire* (1977), Paris, Editions ouvrières.

les tensions de l'acte éducatif, et sans se limiter à leur dimension scolaire. Ils permettent d'entrer finement dans l'intelligence de ce qui se joue dans la relation toujours – et heureusement ! – problématique entre l'adulte et l'enfant, de comprendre pourquoi ça bloque et comment ça bascule, de repérer ces « moindres gestes », comme disait Deligny, qui changent tout. Je dois dire que cette approche m'a assez enthousiasmé et que les retours des étudiants qui me disaient acquérir, grâce à nos échanges, plus de lucidité et pertinence dans leur rôle de parent, de professeur ou d'éducateur, m'ont vraiment impressionné. Au point que j'ai pu dire un jour, dans un colloque, que je me demandais si la lecture du *Sagouin* de Mauriac n'était pas, finalement, plus formatrice que celle d'un ouvrage de Piaget ! Hypothèse hasardeuse s'il en est, mais hypothèse qui me semblait pouvoir, au moins, être examinée et mise à l'épreuve. C'est pourquoi j'ai publié, à cette époque, quelques propositions méthodologiques sur « l'étude littéraire » (auquel j'ai ajouté ensuite « l'étude cinématographique ») en formation. J'ai aussi produit un ensemble de monographies sur des textes littéraires dont l'intérêt pédagogique me semblait majeur et que j'ai regroupés dans un ouvrage *Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie, tome I : La promesse de grandir* publié en 1999¹⁰. C'est peu dire que cet ouvrage n'a pas vraiment eu d'écho : il ne s'en est vendu que quelques centaines d'exemplaires et le stock fut vite mis au pilon. J'avais accumulé des notes pour un tome II qui, dans ces conditions, n'a jamais vu le jour... Mais je ne regrette pas cette « excursion » un peu exotique aux yeux de bien des collègues car elle m'a beaucoup apporté et elle nourrit encore aujourd'hui ma réflexion. Quand on est tenté par le vertige spéculatif de *Monsieur Teste* (« Ôtez toute chose que j'y voie. »), la littérature apporte, en effet, cette dimension de chair et de sang qui nous rapproche de nous-mêmes et des autres... et qui, loin de nous éloigner des concepts, leur donne une prise sur le vivant. Je me réjouis d'ailleurs que de jeunes collègues explorent aujourd'hui cette voie et ne désespèrent pas qu'elle s'impose un jour dans la formation des professionnels de l'éducation.

Parallèlement à ces travaux, et en tension avec eux, je me suis aussi intéressé aux « grands textes pédagogiques » d'auteurs classiques comme Pestalozzi ou Itard, de pédagogues comme Makarenko, Jean Bosco ou Korczak, de professeurs exceptionnels comme Albert Thierry ou Alain, de penseurs de référence comme Claparède ou Cousinet et, bien sûr, de personnages incontournables comme Montessori ou Freinet. Il existait, bien sûr, d'excellents travaux d'histoire des doctrines pédagogiques et Jean Houssaye avait ouvert, dans ce domaine, un champ de recherche très important¹¹... Mais j'ai travaillé, de mon côté, de manière un peu décalée. Je

¹⁰ Paris, ESF-Sciences humaines.

¹¹ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique – Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, 2 tomes (2000), Lausanne, Peter Lang.

me suis demandé quel était le statut de ces textes pédagogiques qui mêlent, le plus souvent, souvenirs et témoignages, références explicites ou implicites à des travaux scientifiques, réflexions philosophiques, proposition d'outils très pragmatiques et injonctions militantes. C'est, à mon avis, un « genre littéraire » à part entière qui méritait d'être analysé et compris dans sa spécificité. Et c'est ce que j'ai tenté de faire dans mon ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire* publié en 1995¹². Là encore, mon travail s'est articulé sur des lectures et recherches conceptuelles, d'une part, et sur mes engagements, d'autre part. En effet, ce livre correspond à la période où, après avoir exercé plus de dix années à l'université, j'ai souhaité retourner enseigner en lycée professionnel à Vénissieux. Cela m'a permis, sans doute, de mieux comprendre de quel bois étaient faits les textes pédagogiques, pourquoi les praticiens en avaient besoin et comment ils pouvaient les utiliser. Je dois dire que j'ai trouvé, à ce moment-là, de précieux éclairages dans les travaux de Michel de Certeau sur le « braconnage culturel » et les « arts de faire »¹³.

L'année suivante, je publierai un petit ouvrage auquel je tiens beaucoup (et qui est mon livre le plus traduit) *Frankenstein pédagogue*¹⁴ : une manière de faire la synthèse de mon approche de la pédagogie à travers les textes littéraires et à travers les enseignements des pédagogues : une synthèse nourrie par mon expérience d'enseignant auprès d'un « public difficile », confronté concrètement à la résistance de ceux à qui il doit enseigner... Et mes publications suivantes seront toujours, plus ou moins, dans cette veine, articulant, autant que faire se peut, des apports scientifiques et des outils utilisables sur le terrain, reliés par une visée, un projet, à la fois philosophique et politique. Une manière de faire modestement, à mon tour, œuvre de pédagogie sur la pédagogie.

Pouvez-vous m'indiquer les personnes que vous avez rencontrées et qui ont le plus compté pour vous dans votre itinéraire ?

Il y a, bien sûr, Guy Avanzini sans lequel je ne me serais jamais lancé dans un travail de recherche et d'écriture : homme de culture et de confiance, directeur de recherche exemplaire, il m'a permis d'entrer dans une réflexion qui, dès l'origine, tenta de conjoindre l'exigence intellectuelle et le souci de l'action juste. Même si nous avons eu des désaccords et des tensions, c'est lui qui m'a engagé sur le chemin de ce que Daniel Hameline décrit comme la démarche rigoureuse par excellence, celle qui « parcourt sans cesse dans

¹² Paris-ESF-Sciences humaines.

¹³ De Certeau, M. (1980), *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

¹⁴ 2003, Paris, ESF-Sciences humaines.

les deux sens la chaîne qui relie les finalités aux modalités »¹⁵. Effort de cohérence jamais véritablement abouti mais éminemment nécessaire.¹⁶

Daniel Hameline m'a, d'ailleurs, montré le chemin dans ce domaine comme il l'a fait dans bien d'autres. Au point que j'ai pu dire que je ressentais à son égard le syndrome de l'imposteur. Il a eu l'élégance de récuser ce point de vue, mais je continue à croire qu'il fut, pour moi, une tutelle intellectuelle essentielle. Et je n'ai pas honte de dire que j'ai trouvé en lui une source d'inspiration et un regard critique sans lesquels je n'aurais jamais eu le courage et les moyens de mener mes travaux à bien. Et, après tout, je préfère encore le syndrome de l'imposteur à celui du Baron de Münchhausen qui prétendait s'être sauvé lui-même de la noyade en se tirant par ses propres cheveux.

Je ne veux pas oublier Georges Snyders, à la fois complice et adversaire amical de Daniel Hameline, dont les mises en garde, au nom d'un marxisme rigoureux, furent de précieux points d'appui. J'eus avec lui des entretiens fermes mais féconds et il me fit l'honneur d'analyser mes propositions avec une lucidité exigeante qui m'a infiniment touché. Ce qu'il écrit dans un de ses derniers livres, *J'ai voulu qu'apprendre soit une joie*¹⁷, reste encore, à mes yeux, une des analyses les plus intéressantes de mon travail. Et je ne veux pas oublier Antoine Prost dont l'*Éloge des pédagogues*¹⁸ m'a accompagné tout au long de mes travaux et dont l'interlocution, bienveillante et exigeante à la fois, comme l'extraordinaire culture historique m'ont été d'une aide infiniment précieuse.

Il me faut évoquer aussi la figure d'Emmanuel Lévinas : grand admirateur du philosophe, j'ai eu la chance de pouvoir l'inviter à Lyon 2 pour qu'il évoque, devant nos étudiants, ce « visage de l'autre » dont la reconnaissance fonde toute éthique. Notre rencontre fut, pour moi, un « événement » dans le sens qu'il donne lui-même à ce mot : l'irruption d'une forme de verticalité à laquelle on peut s'adosser un moment pour lutter contre la tentation de s'engluier dans la violence des rapports de force. « L'humain ne s'offre, explique-t-il, que dans une relation qui n'est pas de pouvoir » : je n'ai pas la naïveté de croire que j'ai pu échapper aux relations de pouvoir et je sais à quel point elles sont, parfois, très dures, mais Lévinas m'a appris à ne pas y patauger avec une satisfaction suffisante... en me laissant espérer la possibilité d'autre chose, « pure éventualité et éventualité pure » dit-il, mais éventualité qui fut, et reste pour moi, le seul moyen de ne pas désespérer¹⁹.

¹⁵ Hameline, D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* (1979), Paris, Entreprise moderne d'édition.

¹⁷ 2008, Paris, Institut de recherche de la FSU – Éditions Syllepse.

¹⁸ 1985, Paris, Le Seuil.

¹⁹ Lévinas, E. (1991). *Entre nous – Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset.

Et puis, à côté de ces personnages emblématiques, il me faut dire tout ce que je dois aux amis que furent Jean-Pierre Astolfi, Louis Legrand ou André de Peretti : sans leur interlocution, je n'aurais pas pu avancer dans ma réflexion sur la pédagogie différenciée. C'est grâce aux débats que j'ai eus avec eux que j'ai pu stabiliser une conception de la pédagogie différenciée qui échappe à toute forme d'adéquationnisme individualiste, de rétention dans le passé et d'essentialisation des personnes. Contre la formule du « diagnostic a priori », j'ai pu développer ce que j'ai nommé « l'inventivité régulée » et réconcilier ainsi, à mes yeux, différenciation et émancipation²⁰.

Enfin, je ne voudrais pas oublier celles et ceux qui m'ont ouvert les yeux sur la dimension clinique de l'éducation : le psychanalyste Jacques Lévine et sa collaboratrice Jeanne Moll, Fernand Oury, son frère Jean et les *amis* de la clinique de La Borde, comme Lucien Martin, Jacques Pain et toute son équipe qui m'ont fait découvrir la pédagogie institutionnelle aux apports infiniment féconds. Leurs travaux ont fait sens pour moi parce que, tout à la fois, j'ai pu les utiliser dans mes activités de formation et les intégrer dans mes formalisations théoriques.

Comment avez-vous vu évoluer les problématiques de recherche en éducation depuis vos débuts jusqu'à nos jours ?

Je n'ai absolument pas de vision exhaustive de la recherche en éducation de ces 50 dernières années. De mon point de vue d'« éducateur-chercheur-formateur », il me semble que la recherche s'est spécialisée en privilégiant les approches sociologiques et didactiques. J'ai vu ainsi émerger des travaux particulièrement intéressants dans ces deux domaines, mais au détriment des approches pédagogiques qui travaillent sur la mise en cohérence des finalités et des modalités, en s'efforçant de combiner axiologie, assise scientifique et proposition d'outils. Et c'est vrai pour l'éducation scolaire comme pour l'éducation familiale (si peu travaillée alors qu'elle est si importante) ainsi que pour l'éducation non formelle et informelle, trop souvent négligée.

Il me semble que la recherche s'est ainsi déplacée, majoritairement, de l'élaboration de « théories pratiques », pour reprendre la formule par laquelle Durkheim définissait la pédagogie, vers la production d'expertises scientifiques. À ce titre, elle semble plus faite pour éclairer les décideurs politiques que pour armer, moralement et techniquement, les praticiens du quotidien. Dans les faits, je crois que les décideurs politiques l'ignorent assez largement – hélas ! – et que les praticiens sont de plus en plus considérés comme des exécutants. Ce qu'il reste de la réflexion proprement pédagogique dans les librairies flirte donc souvent avec le « développement

²⁰ Meirieu, Ph. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, ESF-Sciences humaines.

personnel » (nourri de quelques découvertes des neurosciences) ou se contente de totémiser telle ou telle « méthode » (comme l'illustre bien tout le merchandising sur Montessori)...

Sans doute, ai-je tendance à noircir un peu le tableau en comparant la situation actuelle à celle des années 1980-1990, avec l'impulsion des MAFPEN et le développement extraordinaire des sciences de l'éducation qui accueillaient alors une grande majorité de personnels éducatifs en formation continue. Il y a évidemment de beaux travaux pédagogiques aujourd'hui, et, en tant que directeur de la collection « Pédagogies » chez ESF-Sciences humaines, je reçois des textes de haut niveau fort stimulants. Mais ils sont, pour la plupart, produits par des collègues impliqués dans une activité de formation. J'y vois la confirmation de l'importance de cette dernière, non pas seulement comme « terrain d'application » des recherches fondamentales, mais comme lieu privilégié de production de savoirs éducatifs intégrant différentes dimensions et articulant obstinément la réflexion sur les finalités et la lucidité sur les pratiques. C'est pourquoi je crois qu'il serait fort dommage, pour notre avenir commun, d'abandonner complètement cette épistémologie de la « recherche-formation ».

-o0o-

J'ai abordé, sous divers angles, l'articulation « recherche / formation » dans les textes suivant :

Apprendre en groupe, 1. Itinéraire des pédagogies de groupe, Chronique sociale, 1984

Apprendre en groupe, 2. Outils pour apprendre en groupe, Chronique sociale, 1984

Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF Sciences humaines, 1989

Le Choix d'éduquer. Éthique et pédagogie, ESF Sciences humaines, 1991

L'Envers du tableau, ESF Sciences humaines, 1993

La Pédagogie entre le dire et le faire, 1. Le courage des commencements, ESF Sciences humaines, 1995

Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie, ESF Sciences humaines, 1999

Faire l'École, faire la classe, ESF Sciences humaines, 2004

Un pédagogue dans la Cité. Conversation avec Luc Cédelle, Desclée de Brouwer, 2012

Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés, ESF Sciences humaines, 2013

Qui veut encore des professeurs, Le Seuil, 2023.