

[¹]

A cura di Michele Mainardi e Adolfo Tomasini

Con la scuola per la dignità

**Incontro con
Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois**

L'educazione alla pace, alla convivenza civile, alla democrazia rappresenta un'opera di formazione al rispetto e alla sua ricerca, attraverso la riflessione sulle esigenze proprie e su quelle altrui, sui diritti e sui doveri del singolo, delle comunità, della società, del primo verso quest'ultima e della società verso la comunità e verso il singolo.

Partendo dagli atti delle giornate circondariali tenutesi a Locarno il 18 e il 19 agosto 1997 sul tema «Fare scuola: un affare di tutti», questa pubblicazione sviluppa uno specifico itinerario, con lo sguardo rivolto ad una scuola dove si accolga la diversità di ognuno, la si riconosca e la si rispetti, entro i limiti della vicendevole osservanza delle leggi e dei valori culturali fondamentali, allo scopo di garantire la legittimazione della differenza e della sua espressione democratica nella società.

¹ MAINARDI MICHELE, TOMASINI ADOLFO (a cura di), *Con la scuola per la dignità – Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois*, 2000, Bellinzona: Centro didattico cantonale, Collana Atti, ISBN 88-86486-32-4

Sommario

SOMMARIO	2
PREAMBOLO	3
FARE SCUOLA: UN AFFARE DI TUTTI	7
FAMIGLIA, SCUOLA, SOCIETÀ.....	10
SCUOLA DELL'OBBLIGO TRA ETICA INDIVIDUALE E COLLETTIVA	11
LE MAÎTRE: DE LA TRANSMISSION À LA MÉDIATION	22
LES FONDEMENTS DU PROCESSUS ÉDUCATIF	36
FAMILLE - ÉCOLE - SOCIÉTÉ: UN CONTRAT SOCIAL ET PÉDAGOGIQUE À BÂTIR.....	49
PRAXIS PÉDAGOGIQUE ET PENSÉE DE LA PÉDAGOGIE	74
ÉTHIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS.....	89
FIGLIO, ALLIEVO O CITTADINO: IL BAMBINO IMPARA CIÒ CHE VIVE, DENTRO CIÒ CHE VIVE.....	95
I. L'ISTITUZIONE «SCUOLA»	112
AFFAIRES PUBLIQUES, AFFAIRES PRIVÉES: L'ÉCOLE N'EST PAS UN SERVICE MAIS UNE INSTITUTION!.....	113
PROMOUVOIR TOUT LE MONDE OU SATISFAIRE CHACUN?.....	113
RETROUVER UNE PERSPECTIVE FONDATRICE.....	115
II. IL «MAESTRO».....	116
PÉDAGOGUE: DE PESTALOZZI À FREINET, MAKARENKO, MONTESSORI.....	118
FREINET ET LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION: DES RENCONTRES, DES QUESTIONS, UNE ESPÉRANCE.....	129
LE PÉDAGOGUE ET LES DÉFIS DE LA MODERNITÉ.....	144
III. IL «MAESTRO», L'«ALLIEVO», GLI «ALLIEVI»	161
«FAIRE AVEC... CE N'EST PAS RENONCER!»	162
L'AIDE AU TRAVAIL PERSONNEL: QUELS ENJEUX? QUELLES MÉTHODES?.....	164
GROUPES ET APPRENTISSAGES	174

Preambolo

Gli scritti che figurano in questo testo sono al tempo stesso la raccolta degli atti delle giornate circondariali delle scuole del Locarnese tenutesi a Locarno il 18 e il 19 agosto 1997, sul tema «*Fare scuola*»: *un affare di tutti*, e il frutto dell'incontro con due autorevoli pedagogisti-educatori dell'area francofona particolarmente attivi e sensibili all'impatto sociale della Scuola.

Rispecchiando la tendenza in uso nel dipartimento, ma anche per non alterarne il tenore, i testi proposti da questi due autori figurano nella versione originale francese. Ci sembra di poter affermare che questo non ne riduce né l'interesse né l'accessibilità.

L'école est un outil à disposition d'une société.

L'école doit assurer à tous un socle commun de savoir et de compétences.

L'école est le lieu où prouver le plaisir à l'exercice de sa propre intelligence.

L'école est le lieu de l'erreur sans risques.

L'école doit prôner une pédagogie de l'erreur et non de la faute.

L'école doit apprendre à faire société.

Queste citazioni-affermazioni, raccolte nel corso della tavola rotonda posta a conclusione delle giornate, ne sono un esempio. Esse vogliono essere altrettanti spunti di riflessione, interrogativi, chiavi di lettura dell'intero documento e ugualmente della Scuola come strumento al servizio della società per la dignità di ognuno e di tutti:

- Scuola dove si accoglie la diversità, la si riconosce e la si rispetta, entro i limiti del rispetto reciproco delle leggi e dei valori culturali fondamentali, allo scopo di garantire la legittimazione della differenza e della sua espressione.
- Scuola come luogo del confronto positivo, del confronto di personalità, di conoscenze, di competenze, del confronto con se stessi, con l'altro, con il sapere; luogo che dovrebbe stimolare l'emergenza del bisogno di sapere, dell'esperienza creativa nell'esperienza personale e sociale positiva.
- Scuola come luogo delle aspettative positive e delle esperienze costruttive, presumibilmente affidabili. Esperienze quali possibili fonti di autostima, della fiducia nei propri mezzi e nel contributo che ognuno può dare alla propria e altrui crescita personale, alla crescita sociale e societaria, a realizzazioni difficilmente perseguibili sul piano strettamente individuale.

- Scuola come luogo del confronto individuale, comunitario e sociale, dove si impara e s'insegna a "fare società", ma che al momento attuale, in un contesto socioeconomico e politico in continua mutazione deve nel contempo *insegnare e reimparare a fare società*.

“Quando il Capo del Dipartimento dell’istruzione e della cultura lanciò la sua denuncia contro la violenza dilagante nella scuola nel corso della conferenza stampa di bilancio sull’anno scolastico 1991-92, furono in molti a chiedersi quale ruolo svolgesse la scuola di fronte al progressivo deterioramento dei valori fondamentali e in particolare alle sempre crescenti manifestazioni di violenza riscontrabili tra gli allievi. Non si risparmiarono accuse alla famiglia, colpevole di aver abdicato al ruolo educativo che in passato aveva svolto, ai mass media, da taluni visti come veri e propri mezzi di propaganda della violenza, alla società del benessere, ormai insensibile ai valori etici. Si accese un dibattito non privo di espressioni a effetto (il Ticino non è il Bronx), ma anche di luoghi comuni (colpa della società), di preconcetti (ai miei tempi...), di appelli all’altrui responsabilità. Fu senza dubbio un invito alla scuola a interrogarsi sul proprio impegno nell’azione educativa di cui si è fatta carico, sull’efficacia delle misure adottate e sull’opportunità di scavare un po’ più a fondo nell’analisi di un fenomeno che andava e va manifestandosi, giorno dopo giorno, in forme sempre più appariscenti.”²

L’educazione alla socialità, alla non violenza, alla democrazia è un’educazione al rispetto e alla ricerca di rispetto: rispetto delle proprie e delle altrui esigenze, dei diritti e dei doveri del singolo, delle comunità, della società, del primo verso quest’ultima e della società verso le comunità e verso il singolo.

Non di rado si constata che la *res publica* è intesa come un’entità distante dall’individuo. Spesso la “violenza” si manifesta a livello di questa “cosa”, di una “proprietà” risentita molto probabilmente come un’entità distante dall’individuo, non come un bene reale da difendere. È questo un aspetto da trascurare o è il segnale di un determinato tipo di percezione del rapporto individuo-società?

La “cosa” pubblica è una conquista sociale, mantengiamola o miglioriamola, così come vanno mantenute o migliorate altre conquiste delle società democratiche. Non diamo per scontato però che esse si perpetuino all’infinito in modo automatico e spontaneo.

Imparare a vivere assieme dandosi delle “leggi”, delle norme di comportamento, degli strumenti per agire nella società, e nella socialità, per prevenire o difendersi da ingiustizie, molestie, abusi, riconoscendo doveri e diritti e imparando l’importanza del rispettarli, del farli rispettare, della necessità di difenderli o di modificarli.

Lo spazio scolastico è per definizione uno spazio strutturante a livello di sapere; ma lo dev’essere anche a livello psichico e sociale. Questo è possibile unicamente se la comunità scolastica diventa un luogo di apprendimento dei legami sociali, delle regole di convivenza, un luogo di confronto con l’altro, con i limiti imposti, con i vantaggi e i rischi (in particolare per il minorenni) insiti nella vita sociale.

² MARIO DELUCCHI, “Educazione alla non violenza”, in *Bollettino ASPI della Svizzera italiana*, primavera 1992.

In un interessante articolo apparso su “Scuola Ticinese” nell’estate del 1998³, Mario Delucchi si china sul ruolo che la scuola dovrà rivestire nell’immediato futuro, alla luce delle poderose spinte che, partite dall’informatizzazione e dai processi (economici e finanziari) di globalizzazione, hanno in seguito investito l’intera società civile. Che la scuola vada continuamente ridisegnata è una constatazione non certo nuova, né originale; di inedito vi è invece la rapidità con la quale i cambiamenti interpellano sempre più spesso il sistema scolastico, scombinando progetti anche recentissimi.

“In futuro – annota Delucchi – la scuola educerà di più. Una cosa è certa: la scuola è oggi l’unico luogo di aggregazione sociale in cui si può sperare di costruire una visione del mondo funzionale alla convivenza civile. Se la scuola dei nostri nonni poteva anche soprassedere a questo compito, tanto era ampio e diffuso nelle famiglie il consenso sui valori principali del vivere quotidiano, la scuola di domani sarà la sola istituzione che potrà farsi carico dei valori universali che costituiscono l’amalgama della nostra società. La scuola alle soglie del 2000 si trova quindi nella necessità di definirsi in rapporto a obiettivi sociali che purtroppo non sono sufficientemente esplicitati e inseriti in un disegno politico. Si può tuttavia presumere che il suo compito riguarderà sempre di più la sfera del saper essere piuttosto che quella del sapere o del saper fare. Quale istituzione, se non la scuola, può sperare di riuscirvi? La scuola può contare su condizioni che nessun’altra istituzione possiede: la presenza obbligata per anni di ogni individuo. Chi quindi, se non la scuola, potrà rappresentare l’antidoto all’individualismo e all’egoismo inarrestabili che sembrano dominare l’ingresso nel nuovo millennio?”

In tutta evidenza, vi sono stati altri momenti, anche nel passato recente, durante i quali la società civile ha interpellato la scuola chiedendole un adeguamento alle esigenze del futuro immaginato; si pensi, per chiarire con qualche esempio, all’introduzione della matematica moderna nei primi anni ’70, alla richiesta pressante di educazione all’uso dei mezzi di comunicazione di massa qualche anno più tardi o, più recentemente, alle spinte verso l’istituzione di corsi di informatica sin dai primi anni della scuola obbligatoria.

Ogni tentativo di cambiare la scuola, però, deve fare i conti con le dinamiche di funzionamento interno e con una ricerca del necessario consenso sulle misure che si intendono adottare per risolvere problemi che magari raccolgono unanimità di vedute. Di sicuro oggi non è possibile raccogliere le sfide che la società lancia alla scuola solo attraverso qualche aggiustamento di natura didattica, poiché il rischio è quello di sempre: squilibrare gli interventi educativi sulla base di una fede verso la novità del momento per poi restaurare l’ordine precedente. Affermare che *“In futuro la scuola educerà di più”* significa ridisegnare una scuola in cui le diverse componenti possano esplicare realmente le proprie funzioni attraverso le indispensabili sinergie positive.

Le giornate circondariali organizzate nel 1995 e nel 1997 nel Locarnese si proponevano in effetti di soffermarsi su due aspetti essenziali delle problematiche legate al cambiamento:

³ MARIO DELUCCHI, “La scuola alle soglie del 2000”, in *Scuola Ticinese*, Periodico della Divisione scuola, N° 223, Anno XXVII - Serie III, Luglio-Agosto 1998, Bellinzona: DIC

- (a) I meccanismi che regolano il funzionamento di un sistema scolastico sono assai delicati. Ne consegue che è indispensabile favorire la riflessione all'interno degli istituti e tra istituti diversi, allo scopo di promuovere l'adozione di strutture diversificate di funzionamento, preservando però il principio basato sulla centralità dell'allievo inteso come componente elementare della comunità scolastica.
- (b) Se è vero, come si ipotizza, che in futuro – ma il futuro non è già cominciato? – la scuola sarà chiamata a educare con forza sempre maggiore, il pensiero corre alla necessità di educare il cittadino-bambino a gestire e comprendere le regole della democrazia, preservando nel contempo l'indispensabile miglioramento delle competenze e delle conoscenze dei singoli individui. In altre parole, educazione e istruzione non possono rappresentare dei poli sbilanciati, poiché la conoscenza non può che essere al servizio della democrazia e viceversa.

Il convegno svoltosi a Locarno nel 1997, di cui le giornate del 1995 possono considerarsi una sorta di preambolo⁴, ha tentato di offrire degli spunti di riflessione a questi quesiti attraverso il contributo di due eminenti studiosi europei: Philippe Meirieu, (Università di Lione) e Jean-Pierre Pourtois (Università di Mons-Hainaut). Il presente lavoro si struttura attorno al tema delle relazioni che intercorrono e devono intercorrere fra la Famiglia, la Scuola e la Società. La prima parte, che è essenzialmente la raccolta degli atti, è interamente dedicata a questo aspetto. Le due parti successive si focalizzano in forma coerente con le tele di fondo: rispettivamente la figura del “maestro” e la relazione fra i partner delle situazioni scolastiche di apprendimento: “il maestro, l'allievo, gli allievi”.

A questo punto sono doverosi alcuni ringraziamenti. Per primi gli autori principali della pubblicazione – Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois –, che sono stati con noi durante le giornate circondariali, accettando il nostro invito e mettendo in seguito a disposizione i testi che seguono. Un grazie di cuore va però anche agli organizzatori delle giornate circondariali del Locarnese: Mariella Marazza, Eros Nessi, Giorgio Sartori, Giorgio Gilardi, Mauro Fiscalini, Flavio Ambrosini e Michele Giovannari. Infine, ma non per importanza, occorre ricordare la Divisione scuola del DIC, a cui va il merito tangibile di questa pubblicazione, nonché tutte le maestre e tutti i maestri che avevano preso parte attivamente e criticamente alle giornate circondariali: i loro interventi, le loro preoccupazioni e i loro apporti sono stati determinanti nell'indurci a raccogliere questi materiali e a proporli alla loro attenzione, affinché il dibattito possa continuare: con la scuola, per la dignità.

Michele Mainardi e Adolfo Tomasini

⁴ Giornate circondariali del Locarnese – Locarno, 28 e 29 agosto 1995: “Progetti d'istituto: il bambino al cuore dell'azione pedagogica”.

Fare scuola: un affare di tutti

Discorso introduttivo alle giornate circondariali del Locarnese

MARIO DELUCCHI

Mi sono chiesto più volte da dove provenga quel senso d'irrequietezza che pervade costantemente la scuola, quella sensazione continua di dover inseguire qualcosa di diverso, senza sapere in che cosa questa diversità si caratterizzi; quel mettere tutto costantemente in discussione, come se il nostro lavoro fosse per definizione imperfetto, insoddisfacente, approssimativo. Mi sono chiesto cos'è che ci impedisce di essere totalmente appagati, di avere la certezza di svolgere bene il nostro compito, di saperlo accettato e apprezzato da tutti, senza discussioni, senza tensioni. Di essere insomma come l'artigiano che conosce bene tutte le sequenze del proprio lavoro, che riconosce all'istante lo strumento adatto per produrre l'effetto desiderato, e che sa predire con sicurezza quale sarà il risultato finale. Cos'è che ci spinge a cercare *un nuovo* dai contorni sempre sfocati, un colore ancora diverso da aggiungere alla tavolozza dei nostri strumenti di insegnante?

Viviamo certamente in un periodo di grandi trasformazioni, ma anche di generale insicurezza, un periodo caratterizzato, sul piano educativo, dall'assenza di ancoraggi solidi, sicuri, riconosciuti, sui quali esista un consenso generale chiaro ed esplicito. Forse è questa la causa prima di questa inquietudine e nel contempo la molla che spinge a un costante – e beninteso proficuo – confronto di idee. Ancoraggi forti, essenziali, punti di riferimento-faro, capaci di farti distinguere in ogni momento il sostanziale dall'effimero pedagogico alla moda, ciò che conta da ciò che scomparirà entro breve con i tanti orpelli che adornano il mondo scolastico.

Gli studiosi contemporanei delle scienze dell'educazione ci stanno aiutando in questa ricerca. Caduti i discorsi sui tecnicismi della didattica e sulla pretesa intoccabilità di certi contenuti che nel passato anche recente hanno causato non pochi disorientamenti, la nostra attenzione si sta sempre più centrando sulla relazione educativa, perno essenziale e tessuto trasversale su cui si innesta qualsiasi apprendimento. La scuola si interroga nuovamente sugli aspetti relazionali, sul rapporto umano tra docente e allievo. Può forse esserci apprendimento vero in un clima di paura, dove la sanzione mortifica l'insuccesso e il premio gratifica il risultato? Può formarsi il rispetto per la norma in un clima di compiacente anarchia, dove al rispetto reciproco si antepone la convenienza personale? Evidentemente no. Ben venga quindi questo nuovo slancio per gli aspetti formativi della persona-allievo, per la relazione umana all'interno della classe, ben venga questo rinnovato interesse per le condizioni in cui ha luogo l'apprendimento.

In questo senso il "fare scuola" è veramente un affare di tutti: di tutti ma con statuti diversi, in condizioni diverse, con mezzi e preparazione diversi.

La famiglia di oggi non obbedisce più a parametri di uniformità. Il cosmopolitismo con il quale tutti i Paesi sono confrontati ci pone di fronte a realtà familiari notevolmente

diversificate. Non possiamo più dar per scontato che la famiglia, qualsiasi famiglia, abbia comportamenti educativi in sintonia con la scuola. Né ci possiamo nascondere dietro presunte incapacità educative dei genitori per giustificare le nostre difficoltà nell'insegnamento. Molte sono le situazioni, le concause, le caratteristiche culturali, i condizionamenti materiali che nella vita di una famiglia influenzano le relazioni interpersonali. Ma una corretta impostazione pedagogica la si può (anzi, la si deve) pretendere dai professionisti dell'educazione, cioè dai docenti e dai quadri scolastici, da coloro ai quali è demandato il compito di far crescere i bambini loro affidati in un clima di reciproco rispetto e di positiva accettazione.

La scuola di domani non dovrebbe più ammettere che si manchi di rispetto: rispetto per le differenze, rispetto per i ritmi, rispetto per il desiderio di sapere dei bambini, rispetto per le loro paure, per le loro emozioni, per i loro sentimenti. Rispetto ma anche capacità di motivare verso nuove conquiste, spinta intellettuale verso tutto quanto è possibile imparare e far proprio. Non supina accettazione dei limiti di ognuno. Chi ha rispetto per i propri allievi sa differenziare, anzi non può farne a meno. La differenziazione è un abito mentale prima che una tecnica pedagogica e muove dal presupposto di saper e di voler vedere le differenze.

Azzarderei quasi a dire che basterebbero queste due facoltà per fare un buon insegnante, tanto la loro influenza è grande: rispetto e capacità di motivare. Ma probabilmente si tratterebbe di una eccessiva semplificazione. La complessità che si attribuisce al lavoro dell'insegnante sembrerebbe sconsigliare interpretazioni riduttive, anche se talvolta tale complessità tende a giustificare l'assenza di orientamenti chiari o di convincimenti sufficientemente solidi. Forse dobbiamo riscoprire i valori intramontabili della pedagogia, riaffermarli con più forza, sostanziarli con esperienze, realizzazioni nuove, progetti. Forse gli insegnanti dovrebbero imparare ad essere più espliciti nei loro intendimenti educativi, così da consentirne la verifica collegiale, non già come strumento di valutazione del docente, bensì come occasione di crescita e di circolazione delle idee.

La scuola si sta aprendo a riflessioni che potrebbero portare persino a cambiamenti di struttura, o perlomeno a soluzioni organizzative più flessibili delle attuali, più rispondenti ai bisogni di relazione tra le sue componenti. Alcune esperienze sono in corso; altre stanno prendendo forma e sicuramente in futuro si apriranno nuovi orizzonti. La maggior responsabilità assunta dagli istituti con la recente Legge della scuola fa sì che il rinnovamento si manifesti e prenda forma dall'interno della scuola stessa, attraverso le sue componenti operative.

Ogni cambiamento è di per sé salutare se preceduto da uno studio serio, se è condiviso dagli interessati e se condotto con metodi rigorosi e trasparenti. È con questi intenti, del resto, che i quadri scolastici della scuola elementare e della scuola dell'infanzia hanno congiuntamente avviato un percorso di riflessione (che va sotto il nome poco originale ma tuttavia significativo di Scuola 2000) inteso a delineare i futuri assi portanti della nostra scuola di base: le scelte di fondo, quegli ancoraggi poc'anzi menzionati dai quali dovrebbero discendere le decisioni più specifiche in materia di programmi, di organizzazione e di politica scolastica.

L'occasione offerta ai presenti da queste due giornate di riflessione si iscrive quindi felicemente in un contesto di rinnovamento che sta lentamente ma concretamente istaurandosi nel nostro Cantone, che vede docenti, direttori, capigruppo, ispettori esplorare

vie nuove e collaborare nella ricerca di soluzioni innovative. E questo dinamismo non può che essere indice di crescita e di progresso.

Prima di lasciarvi al vostro lavoro permettetemi di porgere a tutti voi il saluto del Dipartimento dell'istruzione e della cultura e in particolare del suo direttore On. Giuseppe Buffi e di esprimere le più vive felicitazioni per questa seconda iniziativa al team degli organizzatori composto degli ispettori di scuola elementare e dell'infanzia, dei direttori degli istituti della regione, del capogruppo del servizio di sostegno pedagogico e di rappresentanti della scuola magistrale. Sono pure lieto di ritrovare i professori Jean-Pierre Pourtois e Philippe Meirieu, che abbiamo già avuto modo di apprezzare in precedenti incontri nel nostro Cantone su temi di grande attualità, analoghi a quelli che vi apprestate a dibattere nei gruppi di lavoro. La presenza di personalità così qualificate, oltre che a farci piacere, onora la nostra scuola e il nostro Cantone.

Concludo con un ringraziamento alla Città di Locarno, per la sensibilità che sempre dimostra in occasioni culturali come queste, offrendo strutture e momenti d'incontro che contribuiscono a facilitare le conoscenze e a creare un clima di stima e di amicizia. La scuola ha bisogno anche di questo, di sentirsi valorizzata e apprezzata da chi ha responsabilità di conduzione della cosa pubblica.

A tutti i partecipanti auguro di uscire da queste due giornate con nuovi stimoli, nuovi interessi e con la consapevolezza di quanto si può e si deve ancora fare nella scuola, con il contributo e la disponibilità di tutti, con la modestia del generalista ma con la perseveranza di chi crede nell'importanza del proprio lavoro.

Famiglia, scuola, società

Scuola dell'obbligo tra etica individuale e collettiva

ADOLFO TOMASINI

(⁵) La particolare evoluzione che ha caratterizzato negli ultimi anni la popolazione scolastica ticinese – con una nuova e marcata presenza allogena e alloglotta – rappresenta per certi versi un elemento parassita che non permette (più) una corretta lettura della conformazione culturale dell'ambiente scolastico. Spesso e facilmente i discorsi sulla difficoltà del “fare scuola” alle soglie del 2000 si trasformano in una sorta di paragone tra la scuola di ieri, frequentata nella maggior parte dei casi da ticinesi più o meno DOC, e la scuola di oggi, caratterizzata dalla presenza di croati e turchi, portoghesi e dominicani. Sembrerebbe che gran parte della complessità con cui la scuola si confronta trarrebbe origine dalla massiccia presenza di culture diverse, dimenticando con troppo candore un intero secolo di lotta pedagogica per una scuola pubblica diretta a *tutti gli allievi*, per una reale uguaglianza delle opportunità. Nella scuola, oggi come ieri, sussistono i medesimi squilibri di potere: se prima i diseredati erano i figli del ceto operaio, sostituiti più tardi dagli immigrati del meridione italiano, oggi il nostro “babau” ha le sembianze del barbaro venuto da paesi più o meno lontani.

Non si tratta certo di un argomento originale, né nuovo. Da qualche anno andiamo dicendo, sulla scorta dei notevoli progressi compiuti dalla riflessione operata dalle scienze dell'educazione, che non è più immaginabile una scuola che non sia rispettosa delle differenze. La moderna sociologia dell'educazione ha chiaramente mostrato come la scuola sia elitaria, in quanto manifestazione di linguaggi, valori e comportamenti elitari, mentre l'insegnamento non lo è affatto: “È proprio questa la maggior confusione che dev'essere individuata e denunciata da tutti quelli che operano in favore della democratizzazione dell'insegnamento. Da un conservatorio non ci si aspetta che rinunci a insegnare la musica da camera a favore della pop music, perché questa sarebbe la maniera migliore per riservare questo apprendimento a chi se lo può costruire nel suo ambiente familiare o attraverso una rete privata.”⁶

Banalità? Luoghi comuni? Meccanismi vetusti e – ormai – superati? Senza scomodare gli epigoni di Jean Piaget e di Sigmund Freud, proviamo a chiederci quanti bambini, a tutt'oggi, potrebbero dire, con Pinocchio, che “... a me la scuola mi fa venire i dolori di corpo.”? Noi crediamo che nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare i bambini – e relative famiglie... – coi *dolori di corpo* siano ancora troppi. Il disagio di molti bambini di fronte alla scuola trae solitamente origine da due cause interconnesse: il non sentirsi pienamente accettato e le difficoltà di apprendimento; ma siamo al gatto che si morde la coda. Già R. Rosenthal e L. Jacobson avevano dimostrato, nel 1968, come “...

⁵ Ampi stralci di questo articolo sono già apparsi nel documento di presentazione delle giornate circondariali 1997, sotto il titolo “In→segnare / Con→segnare (?) tra etica e pedagogia”.

⁶ PERRENOUD PHILIPPE, *La pédagogie à l'école des différences – Fragments d'une sociologie de l'échec*, 1995, Paris: ESF

il modo in cui l'aspettativa di un individuo riguardo al comportamento di un altro può diventare una predizione più precisa semplicemente per essere stata fatta"⁷. Una lettura un po' diversa di quegli studi la dà il solito Ph. Perrenoud⁸: "*Per imparare occorre dare un senso a ciò che si fa e a ciò che si impara; sentirsi riconosciuto e rispettato come persona e come membro di una famiglia e di una comunità; percepire che la propria esistenza, la propria sicurezza, le proprie abitudini, la propria identità non siano minacciate; essere capito e sostenuto nei momenti di stanchezza, di insuccesso, di vuoto, di frustrazione; sapere che ci si fida di voi, che vi si immagina capaci e desiderosi di arrivare; credere che qualcuno dà un valore a ciò che fate o a ciò che imparate; meglio ancora, captare che qualcuno vi vuole bene...*".

Ecco dunque che la relazione assume un valore imprescindibile ai fini della crescita equilibrata di ogni individuo. Nel sistema scolastico essa coinvolge necessariamente almeno due coppie di componenti: da un lato vi sono la scuola e l'insegnante; dall'altro il bambino e la sua famiglia. Ma il *bambino* è facilmente *figlio* in un contesto e *allievo* nell'altro; non sempre – quasi mai? – figlio e allievo, scuola e famiglia si trovano su un piano di simmetria culturale. Chi non ha mai individuato nell'assetto familiare le *cause* delle difficoltà scolastiche dell'allievo? Chi non ha mai tentato, con tutte le sue forze, di piegare la famiglia ai voleri della scuola? Chi non ha mai abbandonato remissivamente il suo coinvolgimento di fronte ad una famiglia che si nega, almeno nei confronti dell'istituzione scolastica?

Con sempre maggiore frequenza le difficoltà di colloquio tra scuola e famiglia, gli ostacoli su un cammino educativo armonioso, diventano di difficile lettura: sì, vi sono le famiglie di recente immigrazione, alle prese con la fatica di inserirsi a tutti i costi in un contesto politico, sociale e culturale sovente incomprensibile. Ma vi sono, in alternativa, famiglie autoctone che non riconoscono (più) il progetto educativo della scuola, bombardati come sono da variegati e contraddittori messaggi. E allora?

Una scuola che si vuole pubblica e obbligatoria non può esimersi dal concedere generosamente il massimo degli sforzi per diventare la scuola di tutti, quella in cui tutti hanno il diritto di imparare, quella scuola che "*... promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà*"⁹. Per far ciò non è ovviamente sufficiente l'approfondimento degli approcci didattici, non è sufficiente modificare le strutture, non è sufficiente cambiare ipocritamente le regole del gioco. La scuola promozionale e democratica non è quella che promuovere tutti abbassando i criteri di qualità, e non è nemmeno quella che pone barriere sommativie per l'accesso agli studi al termine dell'obbligo scolastico: "*A scuola, prima di valutare, di certificare, di selezionare, si dovrebbe insegnare...*"¹⁰. E per poter insegnare è di capitale importanza una relazione che funzioni, il cui fondamento prima-

⁷ ROBERT ROSENTHAL, LENORE JACOBSON, *Pigmalione in classe – Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, 1968, trad. it. 1972, Milano: Angeli

⁸ PHILIPPE PERRENOUD, 1995, op. cit.

⁹ Legge della scuola del 1° febbraio 1990, Art. 2 Finalità

¹⁰ PHILIPPE PERRENOUD, 1995, op. cit.

rio risieda in un'effettiva differenziazione dell'insegnamento, al di là di ogni "darwinismo educativo", dove solo i meglio adattati sopravvivono e riescono ad affermarsi¹¹.

I rilevanti mutamenti avvenuti nelle società occidentali a partire dalla fine degli anni '80 hanno avuto logicamente delle ricadute sui sistemi scolastici e sulla scuola dell'obbligo. Come spesso succede nei momenti di crisi, la tentazione di rifugiarsi nel passato, nella sicurezza, nella razionalità è stata – ed è tuttora – forte. Ecco quindi che proprio di questi tempi hanno rifatto capolino le soluzioni "magiche" e sono nuovamente apparse le ideologie legate all'impegno e al dono. Con sempre maggiore vigore nella scuola si riversano modi di pensare tipici di gruppi sociali basati sulla competizione. È, in fondo, un ritorno al "darwinismo educativo" dianzi evocato, con gli allievi – dai quattro anni in poi – divisi in fannulloni ed impegnati, i primi da punire (da grandi potranno semmai svolgere i lavori più umili, risparmiandoci l'importazione di braccia da paesi lontani...) e i secondi da incoraggiare e promuovere sul campo. Contemporaneamente tale meccanismo si accompagna perversamente all'ideologia del dono, basata sul figlio dello stolto che a sua volta non potrà diventare null'altro che uno stolto: e in quest'ottica non si può plausibilmente dimenticare gli studi di Bourdieu e Passeron sulla riproduzione culturale, attualissimi anche se pubblicati nell'ormai lontano 1970¹².

Siamo nuovamente al gatto che si morde la coda, nella più totale disattenzione dei principi stessi della scuola pubblica contemporanea. Eppure la realtà è spesso (quanto spesso? o quanto raramente?) proprio questa, magari solo sussurrata sommessamente, magari velata e attutita dal sostegno pedagogico, fors'anche celata a se stessi. In queste condizioni, nessuna didattica, nessuna struttura diversa, nessun approfondimento psicopedagogico potrà imboccare la strada di una scuola veramente promozionale, una scuola che *incoraggia e sostiene con i fatti lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà*.

L'insegnamento differenziato è sicuramente un approccio che permette la democratizzazione della riuscita scolastica mediante una migliore gestione dell'inevitabile eterogeneità delle classi. Si tratta tuttavia di una scelta pedagogica in sé assai vaga e confusa: che significa *insegnamento differenziato*? Nell'accezione più corrente il riferimento corre ad una scuola che da un lato riconosce la diversità, evitando nondimeno una stretta individualizzazione; e dall'altro privilegia i percorsi di apprendimento di ogni singolo membro del gruppo, attraverso pratiche pedagogiche mirate (lavoro di gruppo, progetto, autovalutazione, valutazione formativa, eccetera).

In fondo, nella pratica più corrente dell'insegnamento differenziato ritroviamo quelle correnti pedagogiche che hanno caratterizzato un secolo di riflessione e di ricerca sulla scuola e che, secondo Jean-Pierre Pourtois¹³, rispondono a bisogni parziali nella costruzione dell'identità di ognuno. Attraverso una schematizzazione arguta, Pourtois organizza le varie correnti pedagogiche del secolo in un *sistema* in cui nessun bisogno individuale prende il sopravvento sull'altro; più correttamente, invece, il concetto di *identità* scaturisce dalle sinergie che occorre modellare attraverso la risposta ai bisogni affet-

¹¹ PHILIPPE MEIRIEU, *Frankenstein pédagogue*, 1996, Paris: ESF

¹² PIERRE BOURDIEU, JEAN-CLAUDE PASSERON, *La reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, 1970, Paris: Les éditions de minuit

¹³ JEAN-PIERRE POURTOIS, HUGUETTE DESMET, *L'éducation postmoderne*, 1997, Paris: PUF

tivi, cognitivi, sociali e di valori. Ognuno di noi avrà la tendenza a riconoscere in questo schema la sua maniera di essere insegnante, reperirà le sue inclinazioni, i suoi tentativi, le sue riflessioni e le sue critiche. Su un punto, però, si può essere d'accordo: gli sforzi, recenti e meno, per centrare la scuola sull'allievo sono certamente stati entusiasti e regolari, ma non hanno modificato, nella sostanza, uno dei meccanismi più strabilianti della scuola moderna: essa è ancor oggi *maestro-centrica*, l'insegnante è ancor oggi il *deus ex machina* di tutto ciò che l'allievo incontra durante il suo percorso scolastico.

Al di là di alcuni volenterosi e a volte pregevoli tentativi di collaborazione, dentro e fuori dall'aula scolastica, nella gran parte dei casi la presa a carico di ogni singolo bambino è un affare che si svolge tra lui e il suo insegnante. Un esempio stantio: il valore di Pierino può fluttuare anche in misura marcata a dipendenza delle norme imposte dal Mo. Bianchi o dalla Ma. Verdi, magari all'interno del medesimo istituto scolastico: qui sarà un buon allievo, là un allievo mediocre, qui un allievo bene inserito, là un emarginato.

In nessun altro sistema sociale la realtà è tanto frammentata e diversificata come nella scuola; le norme variano a seconda della personalità dell'insegnante, del suo umore, della sua storia, della sua visione dell'esistenza, del suo credo pedagogico. Ogni insegnante, di conseguenza, ha una sua maniera di approvare e disapprovare, di rimproverare ed elogiare, di punire e gratificare. In altre parole, ognuno ha un suo personale codice per regolare i comportamenti dei suoi allievi. La totale arbitrarietà di una tale situazione è evidente, tanto più che il "codice penale" di ognuno né viene esplicitato al di fuori dell'aula scolastica, né è oggetto di dibattiti e riflessioni. Oltre a ciò, la sanzione – il castigo... – resta una delle armi più diffuse per raggiungere l'obiettivo della tranquillità personale, pur sapendo bene che raramente la punizione costituisce un mezzo adeguato per risolvere i problemi alla radice. Come scrive Ph. Meirieu, "*La sanzione convalida sempre lo scarto rispetto alla norma ammessa [la norma individuale, N. d. A.], l'infrazione alla regola del gioco imposta. In questo senso, ha una funzione integrativa per eccellenza: si minaccia la punizione per sollecitare la sottomissione; si esegue la pena sperando di far rientrare nei ranghi il recalcitrante*"¹⁴.

Mettere il bambino *al cuore dell'azione pedagogica* significa anche affrontare quest'ordine di problemi, che, in ogni modo, non possono essere risolti né con nuove leggi e regolamenti, né con un aumento delle modalità di controllo da parte delle autorità scolastiche, giacché il nocciolo della questione sta altrove. Una soluzione normativa sarebbe avvilente per tutta la scuola; invece, e più correttamente, conviene riflettere sulla manifesta contraddizione tra necessità di stabilire una relazione armoniosa e positiva con ogni bambino da un lato, e l'etica della scuola dall'altro. Insomma: può la scuola estraniarsi dallo Stato di diritto per fondare una miriade di oscure dittature a sfondo oligarchico, dove né i bambini, né le loro famiglie, né – infine – i colleghi medesimi possono far valere i propri diritti e le proprie opinioni?

Quale Legge prevale tra le quattro mura dell'aula scolastica? Chi l'ha decisa? Chi vi è assoggettato? È corretto che l'uno – il maestro – sia sottoposto alle leggi dello Stato e l'altro – l'allievo – alle leggi del Maestro? Oppure questa è prevaricazione? E perché ogni maestro ha la sua Legge? Potrebbero sembrare – queste – delle domande retoriche, una provocazione inutile e dannosa. Ma quando richiamiamo l'opposizione tra la Legge

¹⁴ PHILIPPE MEIRIEU, *Le choix d'éduquer*, 1991, Paris: ESF

dello Stato e la Legge del Maestro il nostro pensiero non corre necessariamente ai casi più evidenti di maltrattamenti; poniamo invece sotto i riflettori altri comportamenti, comuni nelle aule scolastiche del mondo intero: quando un allievo deve svolgere un lavoro troppo difficile; quando un allievo si annoia con esercitazioni troppo facili; quando deve fare a casa ciò che non è riuscito a fare a scuola; quando lo si ferisce con frasi avventate sulle sue capacità momentanee; quando lo si invita a produzioni per lui insensate; quando lo si castiga magari ingiustamente; quando la valutazione sommativa diventa l'ombelico del piano annuale: quanto tutte queste cose e altre ancora, allora gli si manca di rispetto.

E poi: quando si pretende da lui il rigore che il maestro non ha, si cade ineluttabilmente in una relazione squilibrata e perlomeno contraddittoria. Possiamo pretendere che lui ami le “buone” letture se noi non le amiamo? Possiamo pretendere da lui la precisione cronometrica nel riconsegnare i compiti, mentre noi alle otto non sappiamo cosa proporremo cinque minuti dopo? Perché lui non può arrivare in ritardo e noi sì? E se c'è un conflitto tra noi e lui, chi decide la pena? Perché lui dev'essere tifoso della nostra squadra di calcio? Come possiamo pretendere che metta le sue scarpe bene ordinate nell'apposito ripostiglio, se la nostra scrivania sembra una discarica? In altre parole: dove termina l'arbitrio? Quando l'autorità dell'adulto-educatore cessa di essere un determinante elemento di mediazione per tramutarsi in bieco autoritarismo?

Non si tratta, sia ben chiaro, di sparare nel mucchio: lungi da noi l'idea che la scuola sia diventata, con gli anni, una sorta di repubblica anarchica dove spadroneggiano le peggiori canaglie. Insegnare è sempre stato difficile, ma oggi lo è ancora di più, giacché stiamo vivendo un'epoca di profondi cambiamenti, che si sta manifestando attraverso un generale senso di smarrimento, che coinvolge la politica, la società civile, le famiglie, gli insegnanti e i responsabili dell'educazione. Già oggi la scuola è stata defraudata del suo monopolio sulla pedagogia, e i contesti formativi sono esplosi, creando indubbe contraddizioni. La medesima scuola pubblica – un burocrata a volte invadente e condizionante – dovrà cercare un suo ruolo diverso, se non vorrà assistere alla sua agonia o allo smantellamento delle sue strutture.

Una percentuale significativa di insuccessi scolastici non potrà più essere tollerata per molto tempo, poiché i costi politici e sociali del fallimento sono troppo elevati. Per contro le scienze dell'educazione ci offrono oggi molteplici elementi per riflettere sul cambiamento e, soprattutto, per passare all'azione. Ma sappiamo che se da una parte può essere facile scegliere un nuovo metodo per insegnare a leggere e a scrivere oppure lanciarsi negli spazi di DIMAT, dall'altra è già più scomodo e complesso costituirsi in équipe pedagogica e riuscire a mettersi in discussione sugli aspetti più “tecnici” della professione – figuriamoci sugli aspetti più “filosofici”. Riflettere sullo squilibrio della relazione con i propri allievi appare dunque un'opera quasi impossibile, giacché si richiede una revisione del proprio ruolo, condizionato da decenni di storia e di tradizione. Sin dall'epoca dei precettori, la figura del Maestro si è quasi sempre caratterizzata come vocazione – termine che sottintende tanto intuito e tanta passione. Ma oggi la società è al bivio: il progetto della società in cui la scuola è immersa non corrisponde quasi mai al principio dell'omologazione. Sono finiti i tempi in cui il bambino prendeva una sberla dall'insegnante e, successivamente, due sberle da suo padre: così, tanto per darle.

Oggi tutti sappiamo che le famiglie dei nostri allievi configurano un caleidoscopio di progetti vastissimo e che la relazione di potere instaurata dall'insegnante nella “sua” au-

la pone almeno qualche grattacapo... Ma soprattutto non si può rinunciare a riflettere sul fatto che, in ogni modo, le sberle – psicologiche o fisiche – non producono null’altro che incompetenza, emarginazione ed emulazione e che, per sovrapprezzo, per diventare un cittadino democratico occorre sperimentare la democrazia sin dalla più tenera età. Alla scuola, sempre più, si chiede rigore etico e metodologico, anche alla luce dello smarrimento delle istanze educative complementari (la famiglia al primo posto).

Ha detto Philippe Meirieu durante il nostro convegno dell’agosto ’97, che il bambino, a differenza delle api, viene al mondo sprovvisto di tutto: ma non esistono api democratiche, che sono invece geneticamente monarchiche. Per molti anni la scuola ha agito invece su basi innatiste, attraverso una programmazione tecnocratica del proprio flusso durante gli anni e servendosi di un apparato di selezione “naturale”, rappresentato da note scolastiche e certificazioni annuali. Tutta la scuola ruota attorno al binomio *prestazione-nota*: tutto viene “misurato” a scadenze regolari, in maniera esplicita quando la verifica è coronata da una nota o da un apprezzamento, e in maniera implicita quando la misurazione entra solo nei registri o nella memoria dell’insegnante. Ma non potendo misurare tutto, la scuola quantifica solo ciò che può, anche se in nessuna parte del mondo è depositato il metro di riferimento: l’ortografia e la lettura, la capacità di stimare un risultato matematico e la velocità con cui si recitano le caselline, ma anche il disegno e il canto, il bricolage e la religione, la buona condotta e l’applicazione regolare.

Questa imperiosa necessità di commercializzare l’insegnamento ha radici lontane, anche se il suo senso profondo diventa vieppiù inquietante ed oscuro. C’è stato un tempo, per la verità non così lontano, in cui il pargolo dell’avvocato non poteva andar male a scuola. La valutazione scolastica era filtrata dal censo e dal patrimonio culturale, supposto o reale. Dove siamo oggi?

In tutta evidenza il meccanismo non è più così pacchiano, anche se la scuola tende ancor oggi a privilegiare ciò che il bambino ha appreso ed apprende al di fuori dell’aula scolastica. Come si diceva, le famiglie odierne non si possono più classificare in maniera semplice come ancora qualche decennio fa. I progetti culturali e i sistemi di valori si intersecano e si amalgamano, rendendone difficile una qualsiasi classificazione. Ciò non toglie che le competenze e le abilità individuali hanno una chiara influenza sul suo successo scolastico. In altre parole, la scuola attesta facilmente uno status sociale, indipendentemente che determinate conoscenze siano state acquisite al suo interno.

Vediamo un esempio. Secondo i programmi della scuola elementare, a otto anni – cioè alla fine del I ciclo – un bambino deve saper “... *scrivere brevi testi, usando le parole appropriate, con frasi chiare nella costruzione e corrette nell’ortografia, limitatamente ai casi più semplici e senza esigere la sicurezza assoluta nell’uso delle doppie, dell’h nelle forme verbali, dell’apostrofo e dell’accento*” e “*usare correttamente il punto, dimostrando ad esempio di saper inserire i punti mancanti in un semplice testo e di individuare le frasi di senso compiuto.*”¹⁵. Proprio perché l’indicazione è assai vaga, potremmo trovarci di fronte, nella medesima classe, ad elaborati estremamente diversi tra loro. Ma cosa è più pagante? Una lunga frase costellata da qualche inevitabile errore, oppure un “pensierino” ortograficamente corretto?

¹⁵ UFFICIO DELL’INSEGNAMENTO PRIMARIO, *Programmi per scuola elementare, 1984* (II edizione 1997), Bellinzona: Dipartimento dell’Istruzione e della Cultura

Detta così, la risposta “giusta” è quella che rimanda al primo caso; ma siamo sicuri che nella realtà sia proprio questa? Mio figlio, a scuola, aveva imparato che era preferibile il pensiero al lungo periodare: perché troppe parole innalzano il margine di errore, e l’errore lo si paga: rifare se manca una doppia, rifare se manca il punto, rifare se manca un’acca... Così al posto di scrivere – che so? – “*Ho sete e berrei volentieri un bicchiere d’acqua*” si limitava a scrivere “*Ho sete*”: anche dovendo rifare due volte, non arrivava al numero di parole della prima frase. Questo esempio ci riconduce all’etica dell’insegnare, ma si tratta di un’etica diversa: qui non è l’insegnante che manca di rispetto all’allievo, ma è la scuola stessa che è irrispettosa.

L’atteggiamento dell’insegnante – certamente caricaturato – trae la sua linfa vitale dall’abitudine della scuola a non porsi necessariamente come obiettivo che l’allievo impari, ma possibilmente che sappia già: chi sa già prende il sei, chi deve passare attraverso gli errori per imparare prende note inferiori. È significativo, più di molte dotte affermazioni, l’aneddoto raccontato da Philippe Meirieu durante le giornate circondariali:

Un bambino viene espulso dai normali canali scolastici per essere inserito, l’anno successivo, in una scuola speciale. Il suo rendimento scolastico è sempre stato nettamente insufficiente, tanto che, alla fine, il sistema lo ha evacuato. Durante l’estate, trascorre le vacanze col nonno, falegname. Un giorno il nonno decide di insegnare al nipote ad usare il tornio. Prende quindi un pezzo di legno e gli mostra come procedere.

Al primo tentativo del nipote, il legno schizza via e si frantuma. Il secondo tentativo dura un po’ di più, ma poi il pezzo se ne va per conto suo e bisogna ricominciare da capo. Finalmente, al terzo tentativo il ragazzo giunge a compimento dell’opera, ricevendone i complimenti dell’anziano: “Vedi? Sei riuscito a creare un’opera bellissima! Se fosti stato a scuola avresti ricevuto un 6!”. “Si vede che non vai più a scuola da un pezzo” gli risponde il nipote. “Se fossi stato a scuola, avrei preso 3 la prima volta, forse 3.5 la seconda e forse 6 alla terza. Ma la media delle tre note è 4 e un po’...”.

L’errore, nella nostra scuola, è detestato o guardato almeno con diffidenza, così come l’esercizio che tutti svolgono nel migliore dei modi non serve più alla causa, e finisce nel cestino. Si fa un gran parlare, negli ultimi anni, di valutazione formativa, ma pochi si sono accorti che “*La valutazione non è una procedura di misurazione, non è una semplice assunzione di informazioni, non è una semplice pratica di controllo, non è una procedura di presa di decisione, ma è una presa di posizione sul valore di una situazione reale in riferimento ad una situazione attesa. Ciò implica ovviamente che su un «oggetto da valutare» ci si aspetti qualcosa, vi sia cioè l’attesa di un apprendimento da parte degli allievi e che questo venga osservato in relazione alle attese. Una valutazione sarà quindi ritenuta pertinente nella misura in cui essa è effettivamente la lettura di una realtà, orientata da precise attese. Ciò significa che non è possibile valutare se non si chiarisce prima cosa si è legittimamente in diritto di aspettarsi dalla realtà valutata.*”¹⁶. In quest’ottica, quindi, la commistione reiterata tra aspetti formativi e sommativi della valutazione rappresenta indubbiamente un insidioso cocktail pedagogico, che sfocia in modo irrimediabile in una selezione scolastica che sembra inevitabile.

Si dice spesso, a questo proposito, che “non è giusto” valutare con una stessa nota allievi di diversa bravura, premiando il fannullone ed attenuando l’attestazione sociale

¹⁶ EDO DOZIO, “Rinnovare la valutazione: un’esigenza condivisa” in *Scuola Ticinese – Periodico della Divisione scuola*, Anno XXVII-Serie III, Settembre-Ottobre 1998, N° 224, pagg. 10-11

dell'allievo impegnato. Ma proprio qui sta il punto, non solo etico, della questione: anche nell'accezione popolare della pedagogia si afferma che *sbagliando s'impara*, per cui sarebbe ora e tempo che anche la scuola imparasse, dopo tanti anni di errori, a considerare l'errore in termini realmente formativi, vale a dire come utensili di crescita. Anche il grande violinista Paganini (per non scomodare il trito esempio di Einstein) si sentì dire, da un suo maestro, che il violino non faceva per lui, così come molti nostri allievi si sentono dire che la matematica non fa per loro, che l'italiano non fa per loro, che lo studio non fa per loro: ma quanti sono i Paganini che vanno avanti lo stesso? E quanti, invece, quelli che si convincono che sì, è meglio non farsi troppe illusioni sul futuro?

C'è una ormai lunga tradizione, che va da Enrico Pestalozzi a Maria Montessori, da Édouard Claparède a Célestin Freinet e ai successivi movimenti di "Scuola attiva", che tenta, a volte con risultati brillanti, di rovesciare il funzionamento ordinario della scuola, costruito sul binomio «insegnamento-valutazione». Per lo più i metodi della scuola attiva non hanno attecchito più di tanto all'interno dei sistemi scolastici di massa. Eppure anche la semplice lettura dei resoconti scritti da Freinet e dai suoi epigoni (due nomi italiani su tutti: Mario Lodi e Don Lorenzo Milani) non possono lasciare indifferente chi soffre quotidianamente di fronte alle difficoltà di apprendimento dei suoi allievi.

Si possono avanzare diverse ipotesi su questa mancanza di penetrazione dei metodi della scuola attiva, che oggi si vedono peraltro arricchiti da innumerevoli studi che ne spiegano concettualmente i meccanismi¹⁷. Escluderei le ipotesi relative alla fatica dell'essere Maestro in questa dimensione, perché la realtà mostra che vi sono molti maestri impegnati e tuttavia continuamente disillusi. Credo invece che le ragioni siano piuttosto di natura ideologica. In fondo, la riflessione pedagogica non si limita ad interrogarsi sulle conoscenze che occorre trasmettere, ma anche sui metodi che è necessario impiegare per farlo, possibilmente bene. Ora, la scelta relativa all'organizzazione pedagogica della scuola non è mai ideologicamente neutra. Nella scuola del Duce, il maestro "*... indossa ogni giorno la divisa di orbace, la camicia nera e stivali lustrati come specchi che scricchiolano a ogni passo. Quando è entrato in classe la prima volta, si è tolto il fez e i guanti di pelle nera, li ha appoggiati sulla cattedra insieme a un righello e ha buttato diritto nel cestino il mazzolino di stelle alpine della signorina Margherita come se ci buttasse lei stessa. Ha i capelli lucidi di brillantina, gli occhi fiammeggianti, il passo marziale, i modi bruschi, la voce tonante. Nell'aula non si sente nemmeno un fiato, i bambini siedono stralunati nei banchi, rattrappiti dalla paura.*"¹⁸.

La nostra scuola, che in tutta evidenza non ricerca un consenso di regime, si trova, da questo punto di vista, all'estremo opposto, svuotata com'è di ogni ritualità, se non quelle di aprirsi prima dell'autunno e di chiudersi alla soglia dell'estate, di chiedere delle

¹⁷ Secondo PHILIPPE PERRENOUD (1995, Op. cit.), non è possibile scartare l'ipotesi che anche le pedagogie attive possano creare ulteriori distanze tra la scuola e le classi popolari o le classi medie tradizionali. Alla base di quest'ipotesi vi sarebbero alcuni elementi certo in parte realistici, ma intimamente legati all'identità delle poche scuole che hanno abbracciato quelle che lui chiama *les pédagogies nouvelles*. La scuola attiva, dunque, potrebbe creare nuove disuguaglianze attraverso il sistema di valori a cui si richiamano, l'impercettibilità e il carattere ondoso delle loro regole, il relativismo epistemologico, e via di questo passo. Ciononostante, a mente mia, le pedagogie attive potrebbero rappresentare un'ottima alternativa all'organizzazione scolastica ordinaria come elemento centrale da ricondurre ad un sistema multireferenziale e integrato (cfr. in questa stessa pubblicazione l'articolo di JEAN-PIERRE POURTOIS: *Les fondements du processus éducatif*).

¹⁸ ELENA GIANINI BELOTTI, *Pimpi oseli*, 1995, Milano: Feltrinelli

prestazioni e di dare dei giudizi o delle valutazioni. Anch'io, come la gran parte dei maestri delle *pédagogies nouvelles*, sono refrattario alle note scolastiche, che reputo un importante vettore di disuguaglianza sociale e di selezione socio-culturale dell'infanzia. Ma non sono contrario ad un sistema scolastico che si doti di programmi chiari e intrisi di senso. Con Michel Develay¹⁹ propendo per una scuola in cui le cosiddette *nozioni di base* non prendano più il sopravvento su tutto, ma si trasformino in solide conoscenze di base che, insieme a ben altri elementi, portino l'allievo ad essere

- **analitico**, perché impara ad utilizzare delle attività metacognitive e partecipa ai “luoghi di parola” (consiglio di classe);
- **psicologo**, perché impara a conoscere il suo stile cognitivo;
- **epistemologo**, perché mette in relazione le sue conoscenze, viene iniziato alla storia delle discipline ed impara a costruirne il senso;
- **metodologo**, perché è attento alle sue rappresentazioni, accettando di dibattere le idee, e sa costruire dei contratti da rispettare;
- **stratega**, perché sa gettare le fondamenta a dei progetti, collabora ad attività di indagine (ricerca in situazioni problematiche e complesse), si interessa alle procedure orientative e situa le sue conoscenze con gli strumenti di regolazione (consultazione di competenze e conoscenze).

Questa scuola, però, ha bisogno di ben altre chiarificazioni che non una riscrittura dei programmi in cui si dica se le misure di lunghezza è meglio affrontarle in III o in IV, se occorra saper calcolare l'apotema e se è essenziale riconoscere una linea da un segmento... Tutte le nozioni restano mere nozioni, se il loro unico senso è insito nella valutazione, se attraverso l'area del trapezio scaleno si decreta un insuccesso. Per intenderci: da questo punto di vista i programmi potrebbero essere caricati ulteriormente, a condizione però che i contenuti non servano per dare delle note, ma siano al servizio della crescita della persona e della società. Per far questo è quindi importante stabilire nuove regole del gioco, così che il percorso di crescita di ognuno possa svolgersi in un contesto altamente generatore di educazione e in cui l'errore – ogni errore – si connoti positivamente e venga considerato per quello che è: un indicatore di una tecnica non ancora padroneggiata, di una nozione sconosciuta, di un'attitudine da acquisire.

Tuttavia, come avverte Philippe Perrenoud, non è possibile differire i momenti della valutazione sommativa e della certificazione alle calende greche²⁰. È assai vero, in effetti, che quasi sempre gli studi sull'insuccesso scolastico portano a tergiversare sul problema della certificazione, cioè sul momento in cui la scuola è chiamata a dire se l'allievo ha imparato o meno ciò che c'era da imparare. Non è un problema da poco; distinguerei nondimeno due aspetti fondamentali della questione. Il primo distinguo si riferisce alle modalità che soggiacciono alla valutazione sommativa ed alla successiva certificazione. Noi sappiamo che per dare delle note (siano esse numeriche o discorsive), siamo soven-

¹⁹ DEVELAY MICHEL, *Donner du sens à l'école*, 1996, Paris: ESF

²⁰ PERRENOUD PHILIPPE, *L'évaluation des élèves – De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, 1998, Paris et Bruxelles: De Boeck et Larcier S. A.

te costretti ad inventare delle strategie che, per lo più, ci confermano se l'allievo è in grado o meno di affrontare quel tal tipo di verifica, mentre non danno nessuna indicazione sull'effettiva padronanza dell'obiettivo che si intende verificare²¹.

Se in taluni sistemi scolastici o settori di essi l'attività di valutazione prende esplicitamente uno spazio rilevante all'interno dell'orario, in altri l'esercizio è meno formalizzato, più implicito, meno "scientifico". Ciò non toglie che, al di là dell'effettiva difficoltà di definire in termini operativi i risultati attesi, la certificazione è abbondantemente arbitraria²² e centrata sulla norma dei valori registrati sul complesso degli allievi²³.

Il secondo distinguo concerne invece l'oggetto della certificazione. Nel nostro sistema scolastico vige la prassi della certificazione annuale, che tuttavia non ha un impatto statistico particolarmente allarmante. Ad esempio durante l'anno scolastico 97/98 gli allievi che frequentavano la scuola elementare e che avevano ripetuto una o più classi rappresentavano "solo" il 6.1% (914 allievi) del complesso degli allievi²⁴. A questi occorrerebbe aggiungere quei bambini che erano già stati evacuati dalla scuola elementare²⁵. Rispetto ad altre realtà, il tasso di bocciatura è nettamente favorevole al nostro Cantone, il cui sistema di selezione appare comunque favorito da una serie di scelte strutturali: si pensi alla tradizione secondo cui il medesimo insegnante mantiene la classe per due o tre anni, oppure il fatto che assai raramente la bocciatura viene impiegata più d'una volta durante la scolarità elementare.

Al di là del fatto che la percentuale di bocciati è abbastanza esigua, 914 allievi restano un numero importante, poiché dietro vi sono 914 famiglie – e si può immaginare cosa significhi per la famiglia confrontarsi con un figlio in odore di bocciatura. Oltre a ciò, noi sappiamo che accanto agli allievi che compongono la statistica dell'insuccesso, vi sono gli allievi che non entrano in queste percentuali, ma che presentano agli occhi degli operatori scolastici difficoltà analoghe. Sono quegli allievi sempre in bilico tra l'imparare e il non imparare, spesso utenti fissi dei servizi di sostegno, argomenti ordinari di colloqui con le famiglie e di chiacchiere in aula docenti²⁶. Pensando un po' alle statistiche degli altri cantoni, si è indotti a quadruplicare o quintuplicare il tasso reale di

²¹ Gli esempi si potrebbero sprecare, ma basterebbe pensare all'obiettivo – già citato – dello "... *scrivere brevi testi...*": ha raggiunto l'obiettivo il marmocchio che sa fare i «pensierini»? Oppure scrivere significa qualcos'altro?

²² Non v'è bisogno di ricorrere a chissà quali studi per sapere che il metro di giudizio del maestro Neri è diverso da quello del maestro Bianchi, e che i due potranno anche usare strumenti diversi e percorsi didattici dissimili per insegnare e valutare le stesse cose: però su quell'arbitrio si costruiscono molti casi di infelicità, temporanea o permanente.

²³ Ha ragione Meirieu: "*Si tratta del «principio del terzo escluso» che valorizza la riuscita degli uni appoggiandosi sull'insuccesso degli altri. Questa triste realtà si appoggia ad un'ideologia meschina, secondo cui in ogni gruppo umano, quando si tratta di studio, gli individui si ripartirebbero per via naturale in tre gruppi pressoché uguali: i deboli, i mediocri e l'élite. Fortunatamente la scuola non deve insegnare ai bambini a camminare, senno avremmo una popolazione composta da un terzo di ottimi marciatori, un terzo di zoppi e un terzo di infermi!*" (in *L'école ou la guerre civile*, 1997).

²⁴ CESIRO GUIDOTTI, SANDRA BERNASCONI, *Censimento degli allievi 1997/98*, Documenti di statistica, 1998, Bellinzona: DIC/Ufficio studi e ricerche.

²⁵ Secondo la fonte appena citata, nelle scuole speciali vi erano, nello stesso periodo, 106 allievi che avevano ripetuto almeno una classe (19.8%).

²⁶ Philippe Meirieu, durante un'intervista, ha avanzato l'ipotesi che gli allievi che vengono esclusi non sono quelli che lavorano male – ve ne sono altri che non lavorano meglio ma che vengono comunque seguiti –, ma quelli che hanno comportamenti insopportabili. In effetti è più facile che un allievo prosegua senza bocciature se il suo comportamento non dà adito a problemi, mentre il disinvestimento appariscente fa scattare le procedure di "evacuazione". (Cfr. anche l'intervista di R. Déo in questa stessa pubblicazione).

insuccesso – dando per scontato che gli altri sistemi scolastici non sono né migliori né peggiori del nostro, e che gli allievi della Svizzera interna e della Romandia non sono né più intelligenti, né più stupidi.

A ben vedere, si tratta di un fenomeno assurdo ed economicamente dispersivo, poiché il disadattamento scolastico è costruito essenzialmente attraverso una serie di *rappresentazioni* fatte proprie da operatori scolastici, allievi e genitori. In altre parole, la riuscita scolastica è una sorta di codice dei saperi e delle attitudini che la scuola costruisce con i propri mezzi e che, in uscita, “misura” allo scopo di prendere delle decisioni di peso rilevante per l’individuo²⁷. Tra l’entrata nella scuola e il momento della decisione – passaggio di classe, di ciclo, di settore scolastico – l’allievo incontra sul suo percorso una lunga teoria di controlli più o meno espliciti, che contribuiscono da una lato a determinare l’immagine di sé (la sua identità), dall’altro a decretare il valore della propria riuscita o del proprio insuccesso. Tutto ciò avviene sulla base di alcuni obiettivi ritenuti fondamentali dalla scuola, che utilizza una parte dei contenuti dei programmi scolastici per sancire il valore di un allievo, per lo più confrontandolo con quello dei suoi compagni.

Non si tratta quindi, in definitiva, di costruire delle omologazioni circa la prestazione accettabile in rapporto ad una serie di obiettivi ritenuti essenziali (altri sistemi scolastici l’hanno fatto, modificando solo i valori delle statistiche), bensì di ripensare i programmi in termini di complessità e organizzare dei momenti di valutazione finale (al termine di un ciclo o di un settore scolastico) attraverso strumenti che possano realmente offrire un’immagine globale dell’allievo; in questo senso, i brevetti escogitati da Freinet rappresentano senz’altro una valida alternativa, soprattutto nelle forme sviluppate in tempi più recenti²⁸. In sostanza si tratta di rifiutare la logica della valutazione (sommativa) come asse portante della selezione scolastica, per abbracciare la logica della valutazione (formativa) al servizio di un’effettiva regolazione degli apprendimenti.

Ma per giungere a tanto è oggi più che mai necessario interrogarsi sulle finalità reali della scuola di base: luogo di crescita per i cittadini democratici di domani oppure casuale ghigliottina al servizio della globalizzazione?

²⁷ Su questo tema v. PHILIPPE PERRENOUD, 1998, op. cit.

²⁸ A questo proposito si trovano interessanti contributi in *L'école ou la guerre civile* di Ph. Meirieu e in *L'éducation postmoderne* di Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet.

Le maître: de la transmission à la médiation

PHILIPPE MEIRIEU

Saint-Augustin écrivait il y a bien longtemps: «*Qui donc chercherait le savoir de manière si insensée qu'il envoie son fils à l'école pour apprendre ce que pense le maître?*»²⁹. Et la question me paraît rester centrale aujourd'hui. Elle me semble même particulièrement d'actualité dans un univers marqué du sceau du pluralisme et qui voit vaciller ses certitudes les plus établies. «Notre héritage n'est précédé d'aucun testament» écrit René Char; et il est vrai que nous sommes là, aujourd'hui, avec un monde et une culture dont nous ne savons pas toujours bien ce que nous devons en transmettre. Notre société voit même surgir des réflexes étranges et nouveaux. Des manifestations communautaristes, de plus en plus nombreuses, semblent ruiner toute possibilité d'accéder à une vérité commune, à la moindre unité, à toute forme d'universalité. Nos sociétés et nos écoles paraissent condamnées à une sorte de babélisation, à un éclatement qui est, d'ailleurs, très largement engagé. Il suffit, pour s'en convaincre, de comparer ce qui se passe dans un collège de banlieue et dans un collège de centre ville et de nous interroger sur la possibilité même d'une éducation capable de faire percevoir aux élèves qu'en dépit de leurs différences de sensibilité, d'appartenance culturelle et sociale, ils participent tous de «l'humaine condition».

Dans ces conditions, la thèse que je voudrais défendre c'est que, quand le maître se prétend le détenteur d'un savoir et fait corps avec lui, quand il est englué dans une relation de transmission adossée à une logique strictement disciplinaire, perçue comme immuable et qui le légitime à la fois dans sa fonction et dans son statut, il est conduit alors à un double échec tant professionnel que social. Plus positivement, je voudrais tenter de montrer que c'est seulement à partir du moment où le maître se donne comme médiateur qu'il peut, tout à la fois:

- échapper aux impasses mortifères de la transmission-fabrication,
- se dégager de la violence qui affleure en soi et en l'autre chaque fois que l'on cherche à imposer un savoir, sans souci de la démarche d'appropriation personnelle de celui qui apprend,
- se rendre fidèle à la vocation première de l'École qui est d'être un lieu où l'on apprend que la validité d'un discours ne tient pas au statut de celui qui l'énonce, fut-il enseignant,
- ouvrir à la construction d'une universalité authentique, celle qui permet aux hommes de se reconnaître ensemble, en dépit de leurs différence de culture, de sensibilité, d'idéologie, comme «fils des mêmes questions»,

²⁹ *De magistro*, Éditions Klincksieck, Paris, 1988, page 82.

- éviter simultanément l'instrumentalisme réducteur et consommatoire de la logique libérale, qui est très largement dominante aujourd'hui dans l'École, et le dogmatisme d'un universalisme arrogant qui tente de poursuivre la colonisation de l'intérieur.

Pour développer ces points de vue, j'organiserai mes réflexions en trois parties: dans un premier temps, je montrerai que transmettre est bien un impératif et que ne pas transmettre est, pour moi, fondamentalement, une démission. Puis je montrerai, dans un deuxième temps, que transmettre est aussi une impasse et que la réflexion pédagogique, telle qu'elle se développe depuis Pestalozzi, a dû reconnaître les immenses dangers de la transmission quand celle-ci s'érige en principe autosuffisant de l'entreprise éducative. Finalement, je tenterai de montrer que, pour surmonter cette contradiction, il faut accepter le fait que éduquer, c'est faire œuvre de médiation pour qu'*in fine* «chacun se fasse œuvre de lui-même».

Transmettre est un impératif et ne pas transmettre est une démission...

L'enfant, nous le savons, vient au monde infiniment démuné et il ne peut grandir que s'il est «introduit dans le monde». Nous sommes toujours introduits dans le monde par des adultes qui, en quelque sorte, «font les présentations». «Voici mon fils, je le présente au monde et à ceux qui m'entourent pour qu'ils l'acceptent comme l'un des leurs, comme l'un des nôtres. Il s'appelle Jacques ou Ahmed... Mon fils, voici le monde et je ne sais pas vraiment comment il s'appelle, la France ou l'Europe, les Minguettes ou l'Islam, la télévision ou les Droits de l'homme. Ce monde existe déjà, nous en faisons partie, plus ou moins, mais il est là. Il était là avant nous, avec ses valeurs, avec son langage, ses habitudes, ses rites, ses joies, ses souffrances et ses contradictions. Bien sûr, moi qui t'accueille dans ce monde, je ne connais pas complètement ce monde et je n'en approuve pas tous les aspects. Mais il est là, nous en faisons partie et je dois t'y introduire. Je dois t'apprendre les règles de la maison, de la *domus* qui t'accueille: il faudra t'y soumettre et cela sera sans doute, pour toi, source de bien des soucis et, peut-être même, de quelques tourments. L'intégration dans la *domus* est toujours quelque peu une entreprise de domestication, une affaire d'horaire à respecter, d'habitudes à prendre, de codes à acquérir, d'obligations auxquelles il faut bien se soumettre. Mais c'est normal après tout que celui qui arrive accepte quelques renoncements pour participer à la vie de ceux qui l'accueillent. Comme l'explique Daniel Hameline, «*il n'est pas d'exemple où un être humain ait pu atteindre le statut d'adulte sans que soient intervenus dans sa vie d'autres êtres humains, adultes ceux-là*»³⁰. Le petit d'homme arrive très largement pourvu de potentiels mentaux mais de potentiels qui ne sont que fort peu stabilisés. L'homme se caractérise, nous expliquent les anthropologues, par son fabuleux pouvoir d'apprentissage. Mais le revers de la médaille, c'est que l'enfant doit tout apprendre de ce qui lui permettra de vivre avec ses semblables.

³⁰ *Maîtres et élèves*, Classiques Hachette, Paris, 1973, page 3.

C'est aussi peut-être en quoi l'homme se distingue de l'animal. Nul n'a jamais vu, ni ici ni ailleurs, une abeille démocrate. Génétiquement, l'abeille est royaliste. Son système politique est inscrit dans ses gènes et elle n'a pas la liberté d'en changer. Or, aucun homme n'est dans une telle situation. Tout homme doit choisir ses valeurs, tant dans le domaine moral que social et politique. Tout homme vient au monde totalement démuné et, pour cela, il doit impérativement être éduqué. La richesse de son patrimoine génétique s'accompagne de son extrême disponibilité, qui est aussi une extrême dépendance. A sa naissance, il ne sait rien ou très peu de choses: il doit se familiariser avec une multitude de signes, accéder à une langue que l'on dit «maternelle», s'inscrire dans une collectivité donnée, apprendre à identifier et à respecter les rites, coutumes et valeurs que son entourage lui impose d'abord et lui propose ensuite. En ce sens, ce n'est pas celui qui est éduqué qui peut choisir ce à quoi il doit être éduqué. Nos enfants ne choisissent pas la langue dans laquelle ils vont s'exprimer, les coutumes avec lesquelles ils vont vivre. Ils ne choisissent pas les disciplines qu'ils vont devoir apprendre pour s'intégrer dans la société. Nous choisissons bien à leur place même si nous en nourrissons parfois quelque culpabilité. Si l'enfant pouvait choisir ses objets d'apprentissage, il serait déjà éduqué, ce qui rendrait évidemment inutile toute éducation.

L'homme ne peut ainsi se construire que s'il est inscrit dans une histoire... et la fonction de transmission est d'autant plus nécessaire aujourd'hui que le lien entre les générations est mis à mal. L'homme n'est rien sans l'éducation. L'état de nature n'est qu'une fiction. Jean-Jacques Rousseau, dont on a fait le chantre de «l'éducation négative» et que l'on a parfois peint comme un philosophe de «l'abstention pédagogique», laissant l'enfant se développer librement, dut lui-même admonester un jour l'un de ses disciples, Segurier de Saint-Brisson, un militaire qui prétendait tout lâcher pour se faire menuisier et voyager à pied: comme il avait lu dans *l'Émile* que «tout est bien sortant des mains du créateur», il en avait conclu que l'homme devait savoir nager naturellement comme tous les animaux: il allait couler à pic au nom de la philosophie naturelle de Rousseau quand on le repêcha de justesse!³¹

L'homme ne sait pas nager spontanément, il a besoin d'être accompagné et, pas plus qu'il ne s'est créé physiquement *ex nihilo*, pas plus qu'il n'a pu se développer psychologiquement sans un environnement éducatif spécifique, il ne peut se construire comme membre de la collectivité des hommes sans savoir d'où il vient, dans quelle histoire il a débarqué et quel est le sens de cette histoire. Plus précisément encore, il ne peut vivre, penser et créer quelque chose de neuf que s'il a intégré quelque peu cette histoire, si elle lui a fourni les clés nécessaires à la lecture de son environnement, à la compréhension des comportements de ses proches, à l'interprétation des événements de la société dans laquelle il vit. Il ne peut participer de la communauté des hommes s'il n'a pas rencontré sur son chemin les espoirs et les peurs, les emballements et les inquiétudes de ceux qui l'ont précédé... toutes ces traces laissées par ses prédécesseurs sur le bout de terre qu'ils occupent et par lesquelles ils lui livrent quelques conseils qui ne lui serviront pas toujours mais qu'il ne peut ignorer sous peine d'être condamné à refaire éternellement les mêmes erreurs et peut-être, plus gravement encore, à ne pas comprendre pourquoi ce sont des erreurs et pourquoi les hommes en souffrent. Éduquer, c'est donc résolument introduire dans un univers culturel, un univers où les hommes sont parvenus à apprivoiser quelque peu la passion et la mort, l'angoisse devant l'infini, la terreur devant leurs

³¹ Rousseau, *Correspondance complète*, Édition R.A. Leigh, tome 23, page 136 (lettre du 13 novembre 1763).

propres œuvres, leur terrible besoin et leur immense difficulté de vivre ensemble... un monde où il reste quelques «œuvres» auxquelles se référer, simplement parfois pour mettre des mots, des sons ou des images sur ce qui nous hante, simplement pour savoir que l'on n'est pas vraiment seul. Lascaut et le chant grégorien, *Le Roman de Renard* et les cathédrales, Rabelais et Diderot, Léonard de Vinci et Mozart, Picasso et Saint-John Perse ne sont rien d'autre que ces éléments fixes qui permettent à celui qui arrive de se repérer, de se reconnaître et de «se dire». Sans ces références-là ou d'autres, ce que je suis et ressens risque de n'être jamais porté à un niveau d'expression où l'intelligence pourra s'en emparer: je m'anéantirais dans l'expression de l'instant, incapable de pensée, de mémoire et même de langage. «*La naissance et la mort*, explique Hannah Arendt, *présupposent un monde où il n'y a pas un mouvement constant, dont la durabilité au contraire, la relative permanence, font qu'il est possible d'y apparaître et d'en disparaître, un monde qui existât avant l'arrivée de l'individu et qui survivra à son départ. Sans un monde auquel les hommes viennent en naissant et qu'ils quittent en mourant, il n'y aurait rien que l'éternel retour, l'immortelle perpétuité de l'espèce humaine comme des autres espèces animales*»³².

Sans doute d'ailleurs, cette question de la transmission se posait-elle moins aux maîtres hier, avant-hier ou il y a quelques années, qu'elle ne se pose aujourd'hui. Hannah Arendt, dans *La crise de la culture* explique, en effet, que les écoles ont maintenant à jouer un rôle qui, dans toute autre époque, aurait été naturellement assuré par les familles³³. C'est qu'il n'y a pas si longtemps encore, les différences d'une génération à une autre étaient minimes; les générations qui se suivaient se superposaient très largement l'une sur l'autre de telle manière que le lien transgénérationnel était assuré en quelque sorte par imprégnation; il se transmettait là toute une culture qui sédimentait et qui permettait à la culture scolaire de se développer sur un acquis relativement stabilisé. Entre nos grands-parents et nos parents, beaucoup de choses n'ont pas été délibérément apprises: elles ont été transmises dans une sorte de lente imprégnation, sans que l'on y pense vraiment ni que cela soit le résultat d'une action ordonnée et systématique. L'on savait, dans les familles, ce qu'était l'Ascension et la Pentecôte, qui était le Petit Père Combes et Jules Ferry... la plupart des français pouvait dire quelques mots sur Robespierre et Danton et même réciter quelques vers de Victor Hugo, non pas grâce à l'école mais, d'abord, parce que l'univers social et familial faisait que les générations se superposaient assez elles-mêmes pour construire ce lien transgénérationnel.

Or, nous assistons aujourd'hui à un phénomène qui n'est jamais arrivé dans l'histoire des hommes et dont nous devons prendre acte. C'est que les connaissances, l'environnement social, culturel et humain, pour la première fois, se renouvellent plus vite que les générations. Et les générations ne peuvent plus se transmettre, par cette espèce d'imprégnation lente qui existait jadis, les savoirs créant ce socle commun sur lequel étaient construites ensuite les connaissances scolaires. Les générations deviennent des plaques tectoniques qui se heurtent plutôt que de se superposer. Il y a là, quoiqu'on en dise, une accélération inédite de l'histoire. D'une génération à l'autre, l'environnement culturel change radicalement, si bien que la transmission par imprégnation est devenue, dans de nombreuses familles, particulièrement difficile. Le flot d'images télévisuelles reste parfois la seule culture commune dans des groupes fami-

³² *Condition de l'homme moderne*, Calman-Lévy, Paris, 1983, page 110.

³³ *La crise de la culture*, Folio-Essais, Paris, 1989, page 225.

liaux réduits à leur plus simple expression: l'ensemble des personnes qui utilisent le même réfrigérateur. Faute d'avoir quoi que ce soit à partager, ni repas, ni préoccupations, ni intérêts convergents, ni culture commune, les rapports entre les générations se sont «instrumentalisés», comme l'explique le sociologue Alain Touraine: on ne parle plus vraiment, on «échange des services»: «Tu vas rester à la maison pour garder ta sœur et tu auras l'argent de poche que tu demandes»... «Je te rends mon devoir de français, j'ai fait ce que tu m'as demandé, avec une introduction et une conclusion, je n'ai pas fait de fautes d'orthographe; alors, j'attends ma note en échange et on est quitte. Ne me demande pas, en plus, de m'intéresser au texte que tu m'as donné à étudier. Ta vie, c'est ta vie. Ma vie, c'est ma vie. On fait du commerce mais pas autre chose!»

Dans ces conditions, quand l'écart entre les générations s'accroît et que la transmission culturelle est compromise, comment éviter que la demande à l'égard de l'école soit plus forte que jamais? Comment ne pas comprendre que les responsabilités des maîtres se trouvent considérablement accrues? Et comment accepter qu'ils se réfugient dans la nostalgie d'un temps où la plus grande partie du travail de transmission se faisait en dehors d'eux, où leur propre tâche était soutenue par le fonctionnement social lui-même? Certes, on comprend bien qu'ils s'inquiètent de la lourdeur de leur tâche, mais peuvent-ils, pour autant, s'y dérober? Kafka parlait de «la brèche qui bée désormais entre le passé et le futur». Le fil de la tradition a été rompu. «Si vous n'apprenez pas le monde, dit Hannah Arendt, ils le détruiront». La transmission est donc, sans le moindre d'un doute, une impérieuse nécessité mais elle est aussi, quand on tente de l'analyser sur le plan pédagogique, une impasse éducative. et c'est cela qui fait difficulté.

Transmettre est une impasse éducative

Il nous faut donc transmettre ce en quoi nous croyons et ce que nous considérons comme nécessaire, légitimement, pour l'éducation de l'enfant. L'enfant ne peut pas savoir ce qui est bon pour lui, avons-nous dit, sinon il serait déjà éduqué... et c'est pourquoi nous avons le devoir de lui transmettre ce que nous avons de mieux, ce que nous maîtrisons le mieux et ce qui est le plus digne de s'offrir à son intelligence. Mais la transmission n'est pas facile et, quand on observe les débats éducatifs contemporains, on peut observer qu'elle oscille en permanence entre le dogmatisme universaliste et le relativisme méthodologique. S'agit-il de transmettre une culture, et laquelle? Où est l'universel de la culture? Déjà dans la Déclaration de 1792, la première déclaration des droits de l'homme, la question de l'universalité est posée dès le préambule lui-même: cette déclaration se prétend universelle et, pourtant, elle est proclamée «au nom du peuple français» dont nous savons qu'il n'hésitera pas, convaincu de l'universalité de ses principes, à aller expliquer aux Africains que leurs ancêtres étaient les Gaulois! Le dogmatisme universaliste veut poursuivre la colonisation de l'intérieur, briser toutes les résistances au nom du «bien» que l'on veut pour les autres et avec, bien souvent, le réel désir de leur émancipation. Contre ce dogmatisme universaliste, on a vu apparaître, depuis quelques années, ceux qui affirment que la culture change trop vite, qu'il y a trop de cultures différentes, que les valeurs ne sont pas stabilisées. Ceux-ci basculent alors dans le relativisme où l'on n'apprend plus mais où, simplement, l'on «apprend à apprendre». Mais pour «apprendre à apprendre» peut-on réellement faire l'impasse sur les contenus? Aussi, en rejetant le dogmatisme universaliste et en adoptant le relativisme

méthodologique, on contribue à une perte de repères et l'on entérine cette déliaison transgénérationnelle dont on a vu les effets pervers.

La question devient alors: que faut-il transmettre si l'on ne peut plus «passer en force» avec une culture qui se prétend totalisante et si l'on ne doit pas revenir en arrière dans un relativisme méthodologique qui seul pourrait faire l'objet – mais au prix de terribles abandons – d'un consensus particulièrement mou?

De fait, la transmission soulève une grande difficulté éducative. J'ai employé plus haut le terme d'«impasse» pour durcir mon propos, mais il est plutôt question pour moi d'une difficulté constitutive de toute entreprise d'éducation dans la mesure où l'éducation se veut irréductiblement transmission et où la transmission est sans cesse menacée de basculer dans un «conflit de volontés».

Le malheur, en effet, c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté: «Tu vas travailler et je m'en porte garant; je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies compris. Je réexpliquerai jusqu'à ce que tu saches faire et que tu me le prouves. Tu vas te taire et faire ce que je te dis, t'arrêter de crier, de bouger, de te lever tout le temps, de bavarder, d'insulter tes camarades. Ma détermination ne faillira pas. Et tu finiras bien par céder...» Nous sommes là dans l'attitude de l'adulte qui croit pouvoir soigner une anorexie par le gavage: «Tu mangeras parce que je le veux. Tu dormiras parce que je le décide. Tu grandiras parce que j'en ai envie.» Une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. Plus encore, elle la légitime. La relation bascule alors dans une partie de bras de fer infernale. Une partie de bras de fer pour laquelle les enseignants ne sont pas équipés et, dont ils sortiront, bien souvent, blessés. Car, en l'absence de médiation et quand ils se laissent happer par la relation duelle, les maîtres doivent affronter des jeunes qui disposent des seules armes dont disposent les exclus: la capacité d'identifier les faiblesses de l'autre et de faire saigner ses blessures.

La fonction de transmission, quand elle est vécue comme un rapport de forces ou de violence, un rapport duel où l'un des deux partenaires doit céder, en arrive aux antipodes de la relation éducative. La fonction de transmission, quand elle est objet de fixation obsessionnelle, ouvre, en fait, sur ce que l'on pourrait nommer «une impasse existentielle». A cet égard, il convient de relire, avec Alexandre Kojève, «la dialectique du maître et de l'esclave» de Hegel³⁴. Kojève montre que celle-ci est, en réalité, plus terrible encore quand elle est vécue comme une relation de maître à disciple. Il explique que la maîtrise est bien une «impasse existentielle» parce que le maître ne peut se sentir maître que s'il est reconnu par quelqu'un qui est libre de le reconnaître... et s'il l'autre (l'esclave, le disciple, l'élève) est libre de le reconnaître, c'est précisément parce qu'il n'en est plus le maître. Il y a là une question essentielle qui me paraît travailler toute relation éducative en profondeur même quand celle-ci est particulièrement bien équipée au point de vue didactique.

En réalité, et si l'on veut aller plus loin, on doit accepter que la fonction de transmission érigée en absolu comporte toujours un déni implicite de la place du sujet dans sa propre éducation. Car, apprendre, c'est mobiliser un désir sur un objet de savoir. Et, je ne peux jamais, en dépit de tous les efforts que je déploierai, contraindre quiconque à apprendre. Il est sans doute possible de l'obliger à répéter une phrase, à exécuter un geste, à se

³⁴ *Introduction à la lecture de Hegel*, Gallimard, Paris, 1947, pages 120 à 195.

soumettre à une règle... mais il n'y a rien là qui ressorte d'un apprentissage proprement humain; nous restons ici dans l'ordre du dressage ou dans celui de la «mécanique sociale». Certes, on peut considérer, comme Kant, que le dressage social constitue une condition préalable à l'apprentissage; mais Kant lui-même considère que si cette condition est nécessaire, elle ne peut jamais permettre à quiconque de faire l'économie de l'acte volontaire par lequel il «ose faire preuve de sa raison». Il y a là, d'ailleurs, une sorte de «théorie de l'apprentissage» qui traverse à peu près toute l'histoire de la philosophie, quelles que soient par ailleurs les positions prises par les philosophes en matière de «théorie de la connaissance». Du Platon du *Ménon* au paradoxe de la cythare de l'*Éthique à Nicomaque* d'Aristote, de Saint-Augustin à Descartes, de Pascal à Rousseau, de Bergson à Jankélévitch ou même à Foucault et à Deleuze, on retrouve le thème rémanent de l'apprentissage comme prise de risque irréductible aux conditions qui permettent son émergence. C'est qu'apprendre n'est pas une chose facile à penser dans les catégories traditionnelles de la causalité; apprendre, c'est chercher à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant; il s'agit d'une décision que personne ne peut prendre à la place de quiconque: «Je ne sais pas parler mais je dois apprendre à parler en parlant. Je ne sais pas résoudre des équations mais je dois apprendre à résoudre des équations en les résolvant... et il en est ainsi de tout ce que je pourrai apprendre à faire. Je ne peux décider de grandir que tout seul. Et heureusement, d'ailleurs, que c'est ainsi que je me développe, sinon je resterais à jamais dépendant de celui qui, un moment, aura contribué à ce qui ne peut précisément pas prétendre être une véritable éducation.»

La fonction de transmission, quand elle fait l'objet d'une crispation excessive, risque, enfin, de compromettre la spécificité même du rapport scolaire au savoir et le principe qui sous-tend l'institution de ce rapport: **la validité d'un discours ne tient pas au statut de celui qui l'énonce**... fût-il bardé de diplômes, académicien et médiatiquement promu par l'ensemble de la société. Ce qui doit s'apprendre à l'École, me semble-t-il, c'est que la valeur d'un discours, la validité d'une parole, tiennent d'abord à la manière dont il sont capables non pas de nous soumettre mais de se soumettre à notre examen rationnel. L'universalité des savoirs scolaires ne peut être décrétée *a priori*; c'est une universalité qui se construit, lentement, modestement, chaque fois qu'un savoir est partagé, qu'il libère et réunit, tout à la fois, ceux à qui il est proposé. L'universalité des savoirs scolaires est indissociable de l'effort pédagogique pour que chaque élève y adhère en vertu d'un engagement personnel, pour des raisons qui mettent en jeu sa liberté et son développement, et non le service de ses seuls intérêts utilitaires et immédiats. Cette universalité s'éprouve à sa capacité, précisément, à ne s'imposer ni par la contrainte, ni par la séduction, mais à faire grandir celui qui y adhère, à le faire accéder dans une libre décision à ce qui fait «l'humaine condition».

C'est ainsi que nous sommes en face d'une difficulté qui constitue sans doute le cœur du «pédagogique»: «transmettre» sans «imposer», donner à l'enfant les moyens de se construire dans une histoire sans le condamner à la reproduire ou à la récuser, offrir au sujet les occasions d'exprimer sa liberté dans une culture sans, pour autant, anticiper sur ses propres choix.

Éduquer c'est faire œuvre de médiation pour que «chacun se fasse œuvre de lui-même» (Pestalozzi)

Si transmettre est un impératif et si, en même temps, transmettre est porteur de graves dangers, éduquer nécessite alors l'introduction de ce que je nommerai «la médiation». La médiation c'est d'abord et simplement, pour moi, le refus de «l'immédiat» (le face-à-face mortifère du «conflit de volontés»), le refus du «modelage» (l'imposition à un sujet de contenus culturels sans les inscrire dans sa propre démarche), le refus du «gavage» (la violence inévitable de celui qui croit pouvoir éduquer sans solliciter la liberté de l'autre)/ La médiation, c'est l'introduction délibérée d'un «tiers» entre le maître et l'élève, un «tiers» identifié en tant que tel, qui relie et sépare tout à la fois, qui permet de s'approprier des objets de savoir sans avoir à s'identifier, voir à s'aliéner, à celui qui les propose. L'introduction d'un «tiers» qui permet de grandir, d'accéder au statut de sujet parce que l'on peut savoir qu'on sait... et que savoir qu'on sait est tout autre chose que savoir, puisque, quand on sait que l'on sait, on peut utiliser ce que l'on sait sans attendre qu'on nous le demande.

Ainsi, la médiation, ce n'est pas le refus de la transmission, c'est celui de l'inculcation; c'est l'inscription de la transmission dans ce qui constitue à proprement parler l'humain dans l'homme: l'interrogation qui donne sens. Mais la médiation, c'est aussi le refus de l'abstention pédagogique et du fatalisme; c'est l'invention sans cesse renouvelée de situations qui rendent possible l'apprentissage et autorisent l'appropriation d'objets culturels par des sujets qui décident de grandir et de s'unir aux autres hommes... ceux d'avant et ceux d'à côté, ceux qui ont forgé les règles fondatrices de la socialité et ceux qui ont créé ou porté les œuvres qui permettent de se sentir un peu moins seul. La médiation, c'est la proposition de l'humain dans ses conditions même d'émergence: pas l'humain que l'on accouche au forceps ou fabrique, tel le docteur Frankenstein avec des «morceaux de cadavres exhumés dans les cimetières»³⁵, mais l'humain qui s'institue dans la liberté même de sa recreation par chacun. Car il n'y a que cet humain-là qui vaille la peine que l'on s'échine à «éduquer», à l'aider à se dégager et à prendre forme par le mouvement d'une liberté qui le fait accéder, en même temps et dans le même geste, à lui-même et à l'autre.

Ainsi la médiation nous délivre-t-elle de ces situations paroxystiques où l'on oscille sans cesse entre la sidération et l'explosion, la fusion narcissique et l'explosion de violence. Elle met de l'ordre et attribue des places à chacun pour sortir du chaos originel qu'Ovide décrit au début des *Métamorphoses*³⁶. Elle permet de séparer et de délier: le maître n'est pas le savoir; il a du savoir. On peut s'approprier ce savoir sans s'approprier le maître ni en nier violemment l'existence. Le maître n'est qu'un médiateur dans la chaîne des hommes, à la charnière des groupes et des générations.

En situation scolaire, la médiation prend deux formes principales: celle de la Loi et celle de la Culture. Et ces deux formes de médiation me paraissent profondément nécessaires et liées, la première permettant la structuration d'un espace habitable et la seconde l'inscription dans une histoire afin de contribuer à la «construction de soi dans le monde».

³⁵ Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, ESF éditeur, Paris, 1996.

³⁶ François Imbert, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF éditeur, Paris, 1995, pages 15 à 31.

La médiation de la Loi

Tout d'abord, il convient de rappeler que la Loi n'est pas la règle, ni un ensemble de règles. La Loi est fondatrice de toute socialité car, seule, elle permet de discuter les règles. Il y a, en effet, une distinction entre «socialité» et «communauté» que nous devons au sociologue Tonnies³⁷ et qui me paraît tout à fait déterminante pour comprendre ce qui se passe chez les jeunes aujourd'hui. Une communauté, explique Tonnies, est un ensemble de gens réunis par une affinité élective, qui se choisissent entre eux, qui investissent en commun sur les mêmes objets ou la même personne, qui partagent les mêmes intérêts, les mêmes convictions. Une communauté réunit des individus qui se donnent le droit d'exclure ceux dont ils pensent qu'ils ne peuvent plus en faire partie. La communauté est fondée sur les forces centripètes qui lui donnent sa cohésion et sa cohérence. Quand on parle aujourd'hui de jeunes dont on dit qu'ils sont «désocialisés», on parle, me semble-t-il, de jeunes qui participent bien à des logiques communautaires mais qui y sont enfermés au point de ne pouvoir accéder à la logique sociétale. Nous assistons, dans ce que certains nomment «la culture jeune», à une montée tellement forte des logiques communautaires qu'elles compromettent la possibilité d'entendre les exigences de la socialité. Car, la logique sociétale est une logique dont l'exigence est de réunir des gens qui ne s'aiment pas nécessairement, qui ne partagent pas les mêmes points de vue, qui n'adhèrent pas aux mêmes valeurs, qui refusent d'exclure systématiquement ceux qui ne leur plaisent pas et qui se donnent des règles permettant de vivre ensemble et même de construire des choses en commun... Certes, Tonnies privilégiait la logique communautaire et considérait la logique sociétale comme une sorte de communauté dégradée où les échanges étaient ravalés à un simple commerce de biens. Ma conviction est qu'aujourd'hui, les communautés, plus ou moins repliées sur elles-mêmes, développant des comportements claniques ou tribaux, risquent de déchirer le lien sociétal et de réduire notre société à une mosaïque constamment menacée de conflits intercommunautaires. Cela ne signifie pas qu'il faille éradiquer toute forme de communauté, ni instaurer entre elles des échanges purement commerciaux; cela signifie, pour moi, qu'il convient de poser l'exigence sociétale du refus de la violence et l'avènement d'une société de Droit comme une exigence transcendante aux valeurs relatives à chaque communauté d'appartenance.

Or, il me semble, en regardant les établissements scolaires aujourd'hui, qu'un certain nombre de maîtres et d'éducateurs, croient contribuer à la socialisation des élèves en réactivant systématiquement la logique communautaire. Alors que, quand on regarde les choses d'un peu près, la logique communautaire peut, dans un premier temps, être facteur d'intégration – on peut intégrer un jeune dans un groupe Rap et il sera, pense-t-on, moins marginal – mais, poussée à son terme, la logique communautaire ruine l'École en tant que l'École est le lieu de l'institution d'une règle sociale et non pas communautaire.

La règle sociétale est donc celle qui s'organise autour de la Loi, du sursis à la violence, de l'organisation de rituels permettant de mettre en débat l'organisation collective. Il faut d'abord «poser les lances» dit Marcel Mauss à la fin de *L'Essai sur le don*, reprenant la métaphore des Chevaliers de la Table Ronde³⁸. Il faut des dispositifs pédagogiques pour rendre possible ce que j'appellerai le «respect», sans renvoyer ici à la psycho-

³⁷ *Communauté et société*, PUF, Paris, 1946.

³⁸ *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, 1990, page 279.

logie rogérienne mais plutôt à la manière dont Hannah Arendt utilise ce terme en affirmant que «le respect, comparable à la *philia politikè* d'Aristote, est une sorte d'amitié sans intimité, sans proximité; c'est une considération pour la personne à travers la distance que l'espace du monde met entre nous. De nos jours, la disparition du respect, ou plutôt la conviction que l'on ne doit le respect qu'à ceux que l'on admire ou estime, constitue un symptôme très net de la dépersonnalisation constante de la vie publique et sociale»³⁹.

Ce «respect» là, qui renvoie à une logique sociétale et non communautaire, requiert, pour être installé dans l'École, est des dispositifs pédagogiques précis. Et ces dispositifs pédagogiques me semblent devoir obéir à six principes constitutifs:

1) le refus de la relation duelle et l'introduction systématique d'une «activité tierce»: l'objet de la transaction pédagogique n'est pas le rapport direct que le maître entretient avec l'élève, il est ailleurs et cet ailleurs est autre chose qui doit être clairement désigné comme n'appartenant pas au maître, ni même seulement à la classe et à l'école; l'objet qui réunit le maître et l'élève appartient au monde et comporte ses exigences propres qui échappent au pouvoir, aux caprices et aux affinités électives de ceux qui sont là, présents autour de lui... En ce sens, l'introduction par Freinet de l'imprimerie à l'école comme de la correspondance scolaire est un exemple archétypique de la fécondité d'une activité tierce.

2) la distinction entre la tâche et l'objectif: ce qui fait référent dans l'activité pédagogique n'est pas le «produit», le résultat directement observable (que ce soit la lettre envoyée à une autre classe ou la copie du contrôle), ce qui fait référent, c'est le progrès effectué par chacun, les connaissances qu'il s'est appropriées et qu'il peut réinvestir, son développement, la manière dont il s'est mis en jeu et qui lui a permis de grandir. Quand le maître se fixe sur la tâche et n'évalue qu'elle, il induit chez ses élèves des phénomènes de divination ou de délégation, de fraude ou de contournement stratégique; il ne favorise pas l'apprentissage.

3) l'organisation de l'échange de telle manière que celui-ci serve la progression de chacun: l'échange, dans une classe, n'est pas spontanément respectueux de chacun. Il n'est pas naturellement favorable à l'investissement de chacun, à son engagement tâtonné dans un savoir qu'il ne maîtrise pas encore vraiment. La prise de risque inhérente à tout apprentissage requiert que soit suspendue la pression évaluative du maître et que celui-ci garantisse aussi que les autres élèves n'utiliseront ni la moquerie ni l'humiliation qui paralyseraient et décourageraient ce «courage des commencements» sans lequel personne ne peut tenter de faire ce qu'il ne sait pas encore faire pour apprendre à la faire.

4) La différenciation des temps et des lieux: vivre ensemble, c'est apprendre que tout n'est pas possible tout le temps et partout, qu'il y a des moments pour travailler et des moments pour discuter, des espaces d'initiative individuelle et des regroupements pour entendre des consignes collectives. C'est aussi savoir qu'il y a un temps pour tâtonner où l'on ne doit pas être évalué et un temps pour vérifier où l'évaluation est nécessaire et responsabilise chacun. Vivre ensemble, c'est respecter le désir légitime de chacun de

³⁹ *Condition de l'homme moderne*, Calman-Lévy, Paris, 1983, page 309.

disposer de son «quant à soi» et savoir introduire des structures d'échange quand celles-ci deviennent nécessaires à la vie collective.

5) la ritualisation du fonctionnement: nul n'accède à la parole sans rite. La justice, la politique, l'université elle-même le savent bien. Le rite est un cadre... non un «cadre plein», communautariste, où le sujet abandonne toute identité au groupe pour ne retrouver d'existence que comme membre de ce groupe; mais un «cadre vide» qui garantit, par sa régularité, par la distribution des rôles, par son mode de fonctionnement, par la présence d'une mémoire collective, que chacun peut se mettre en jeu sans risque majeur.

6) le passage du «langage» à la «parole»: car le langage sature la communication; il voit partout des signes et est incapable d'identifier ceux qui peuvent faire l'objet d'un véritable échange entre des intentionnalités parlantes. La langue interprète tout et vole à l'autre son intentionnalité en se donnant comme détenant sa vérité à sa place. La parole, elle, refuse d'interpréter et de décoder; elle réactive sans cesse des processus d'explicitation qui permettent aux locuteurs de se faire de plus en plus et de mieux en mieux, réciproquement et simultanément, auteurs de leur propre parole.

La médiation de la Culture

Nous avons vu la nécessité de la médiation de la Loi mais celle de la culture lui est indissociable et est donc tout aussi essentielle. La Culture, pour moi, n'est pas un ensemble de savoir-faire sociaux empiriques, de même qu'elle n'est pas un ensemble de disciplines scolaires (qui sont, elles-mêmes des constructions sociales provisoirement stabilisées)⁴⁰. En revanche, la Culture est l'ensemble des savoirs construits par les hommes, tout au long de leur histoire, pour tenter de répondre à des questions anthropologiques fondamentales.

Or, l'École, dans un souci d'efficacité de la «transmission», a détaché les réponses (que sont les connaissances) des questions qui peuvent leur donner sens. Un élève de troisième à qui je posais la question de ce qu'étaient les mathématiques me répondit, il y a quelques jours, que «les maths étaient un ensemble de tests élaborés par ses professeurs pour décider d'un éventuel passage en seconde». Ainsi, pour cet élève, les mathématiques étaient une sorte de batterie d'exercices formels fabriqués par des enseignants à la manière dont les militaires fabriquent des épreuves dans un «parcours du combattant», dans le seul but de vérifier les aptitudes de chacun à un moment donné. Là se pose le véritable problème de la culture scolaire. Lorsque les savoirs scolaires sont réduits à des «utilités scolaires», ils entérinent naturellement les stratégies des «consommateurs d'école». L'École peut toujours reprocher aux parents et aux élèves d'avoir une attitude stratégique et consumériste face aux savoirs scolaires... elle a beau jeu de le faire mais c'est elle qui a transformé les savoirs scolaires en «objets de consommation» en les ravalant au rang de simples moyens de réussite dans des carrières personnelles. C'est elle qui a coupé ces savoirs scolaires des questions fondatrices qui leur donnent du sens.

⁴⁰ Les disciplines scolaires naissent, vivent et meurent au gré des évolutions sociales. Elles ne sont, en aucun cas, des entités éternelles et immuables (comme peuvent le prétendre les «savoirs savants universitaires»). Sur cette question, voir Philippe Meirieu, *L'envers du tableau*, ESF éditeur, Paris, 1994, en particulier pages 117 à 129.

En ce sens, au delà du dogmatisme et du relativisme que j'évoquais tout à l'heure, ce qui me paraît être un vrai enjeu aujourd'hui, c'est de resituer la culture scolaire dans les grandes questions anthropologiques qui permettent de comprendre les savoirs et de les situer dans l'histoire des hommes... Ces questions fortes intéressent infiniment plus les jeunes, y compris les jeunes en grande difficulté, que nous ne pouvons l'imaginer. Les grandes questions anthropologiques font sens pour eux et je crois que nous avons, sous le couvert d'une laïcité mal comprise, évacué ces questions et, avec elles, ce qu'Hannah Arendt nommait «l'approche généalogique des savoirs». Il nous faut donc maintenant retrouver ce que j'ai appelé «la verticalité de la culture scolaire», cette verticalité qui nous relie entre générations, qui nous permet de participer de cette histoire des savoirs et de comprendre que si nous entrons dans les savoirs et dans la culture, nous nous re-liions à ceux qui sont passés dans le monde avant nous. Il nous faut, comme nous y invite Jérôme Bruner dans son dernier ouvrage, retrouver ou inventer «l'art d'exploiter les questions, de les garder vivantes»⁴¹, car ainsi, non seulement nous restaurerons la liaison transgénérationnelle, mais aussi nous apprendrons à nous relier à ceux qui, aujourd'hui, se posent les mêmes questions même s'ils n'y donnent pas les mêmes réponses. Entre ce que certains vilipendent comme étant de «la pédagogie couscous» et ce que d'autres exaltent comme étant la pédagogie pure et dure de l'unité républicaine, il y a la place, me semble-t-il, pour une pédagogie où les hommes, les femmes, les élèves, se reconnaissent ensemble fils et filles des mêmes questions fondatrices.

Conclusion

Qu'il me soit permis, en conclusion, et au risque d'apparaître caricaturer les choses, d'évoquer deux images largement mythiques l'une et l'autre de la classe et du maître.

D'un côté, il y aurait la classe décrite par Michel Foucault dans *Surveiller et punir*⁴² et dont l'archétype est représenté par «l'espace disciplinaire des Écoles dites d'enseignement mutuel». Leur modèle est hérité de l'ordre militaire et se déploie simultanément dans l'ensemble des institutions de contrôle des corps et des esprits: l'hôpital, la prison, la manufacture. L'espace scolaire est ici structuré comme «une machine à apprendre mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser». La moindre activité est contrôlée, enserrée dans un emploi du temps minutieux. Le temps disciplinaire s'impose peu à peu à la pratique pédagogique, explique Michel Foucault, séparant, organisant, contrôlant, spécifiant les tâches et les fonctions, assignant les corps et les esprits à résidence scolaire, évitant tout événement, excluant toute incertitude et tout imprévu. C'est qu'il s'agit avant tout, dans ce dressage des corps, de rendre dociles les esprits et de faciliter une transmission réduite ici à l'obéissante reproduction d'exercices standardisés.

Certes, je sais bien que Kant et Durkheim sont ici disponibles pour légitimer un tel appareillage: le premier en expliquant qu'il faut dresser l'animal en l'homme pour faire surgir son humanité, le second pour justifier le dressage scolaire au nom du réalisme social. Mais «l'éducation négative» est aujourd'hui radicalement mise en échec; elle est déjouée, d'une part, par les calculs instrumentaux de ceux qui connaissent et pratiquent avec succès le «métier d'élève» (ceux qui savent faire semblant de se soumettre pour

⁴¹ *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, Paris, 1996, page 158.

⁴² Gallimard, Paris, 1975.

mieux utiliser l'École et ses contraintes dans leurs stratégies individuelles de réussite). D'autre part, elle vole en éclats sous la pression des «enfants bolides»⁴³, ceux que l'on ne peut faire entrer dans aucun cadre, ceux à qui l'on ne peut pas espérer faire entendre raison puisqu'ils n'ont pas choisi la raison.

Alors, le mythe de l'école horloge s'effondre en dépit des efforts surhumains de ceux qui s'épuisent à en sauver les apparences; le désordre qu'en réalité elle a toujours caché, s'exprime enfin au grand jour, entraînant son cortège de pleureuses nostalgiques... de ceux qui croient que l'ordre de jadis était autre chose qu'un mythe qui couvrait d'une voile de «raison» le désordre d'une sélection sociale aussi sauvage qu'implicite.

C'est pourquoi, mythe pour mythe, j'en préfère un autre, celui de la classe de Pestalozzi à Stans. En automne 1798, le gouvernement helvétique envoie Heinrich Pestalozzi diriger un orphelinat à Stans. L'armée française du Directoire vient de dévaster le canton de Nidwal. Les orphelins miséreux pullulent. Malgré sa sympathie politique pour la révolution française et la république helvétique Pestalozzi considère la situation comme humainement insupportable et accepte la mission qui lui est confiée. Là, il touche le fond de la misère, trouvant des enfants «complètement farouches et habitués à la mendicité», «couverts de gale au point de pouvoir à peine marcher, le front ridé par la méfiance envers celui qui était l'allié des soldats qui avaient fait leur malheur». Ils ne tiennent pas en place, vivent dans la violence de tous les instants, ne savent rien de ce que Pestalozzi considère comme «les savoirs élémentaires» et n'accordent aucun crédit à leur «maître»⁴⁴.

Nul doute qu'en une telle situation, d'autres auraient choisi de déployer ici un temps et un espace disciplinaires pour recouvrir pudiquement d'un vernis scolaire la misère du monde. Pestalozzi ne fera rien de tel. Il s'empressera, au contraire, d'ouvrir un institut capable, tout à la fois, d'accueillir les enfants tels qu'ils sont, de répondre à leurs besoins matériels immédiats et de «mettre leur activité intellectuelle en éveil». «Apprendre était pour eux une chose entièrement nouvelle et dès que certains s'aperçurent qu'ils arrivaient à quelque chose, leur zèle devint alors infatigable».

La clé, Pestalozzi nous la livre un peu plus loin de sa lettre: «Deux des expériences que j'ai faites sont importantes (...). La première est qu'il est possible d'enseigner en même temps et de mener très loin un très grand nombre d'enfants, même d'âges très disparates. La seconde est que cette foule d'enfants peut être instruite en beaucoup de choses en même temps qu'ils travaillent.»⁴⁵

C'est pourquoi – et parce qu'à sa manière Pestalozzi nous offre une superbe image du «maître médiateur» – je préfère le modèle de classe qu'il nous propose à celui de l'organisation disciplinaire décrite par Michel Foucault. Regardons cette classe telle qu'elle apparaît sur une gravure d'époque (*voir document joint*). Le maître n'y parle pas; il montre à des jeunes filles une planche d'architecture. Les jeunes filles, d'âges différents, réagissent chacune à leur manière: un échange s'ébauche dans un triangle que l'on nommerait aujourd'hui «pédagogique» et qui subvertit, en 1987, toutes les formes de contrôle et de préjugés sociaux. Mais, pendant qu'il «enseigne» ainsi, le maî-

⁴³ Francis Imbert, *op. cit.*

⁴⁴ J.H. Pestalozzi, *Lettre de Stans*, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, Yverdon les Bains, Suisse, 1985.

⁴⁵ *ibid.*, page 54 et 55.

tre tient aussi la main d'un enfant malade qu'un autre enfant, un livre à la main, regarde attentivement. Il y a là un enfant malade dans la classe même, éloigné provisoirement des activités de ses camarades mais néanmoins présent. Le maître est ici attentif à celui qui ne peut pas, pour l'instant, partager le savoir mais qui n'en est pas, pour autant, exclu. Aux pieds de Pestalozzi, une jeune fille enseigne la lecture à deux autres enfants. A côté, un enfant dort: il ne trouble pas la classe et ne sera ni puni ni sanctionné: son heure d'étudier viendra pour autant que le maître soit là à son réveil. Une mère d'élève attend sur le seuil avec un enfant dans les bras: elle ne fait pas la classe, elle accompagne, accueillie dans la classe sans usurper la place du maître. Un garçon étudie seul, appuyé sur le rebord d'une fenêtre; il continuera sans doute bien au delà de la classe. On se bat dehors... mais le jeu de règles, déjà, supprime la violence brute.

Bien sûr, comme je l'ai dit, la classe de Pestalozzi est un mythe. Mais on y trouve les principes qui peuvent nous aider à comprendre ce que doit être un maître aujourd'hui: quelqu'un qui permet la rencontre. Qui est le garant de la Loi et préserve l'intégrité des personnes. Quelqu'un qui marque des limites qui permettent de ne pas se dissoudre dans un espace sans frontière. Quelqu'un qui aide chacun à se reconnaître dans son humanité et à reconnaître dans la culture les échos et les réponses – jamais les solutions – de l'humanité à ses propres interrogations. Quelqu'un qui, dans son désir de transmettre le monde, continue de l'apprendre, y compris à travers ceux auxquels il l'enseigne.

Et, vous l'aurez compris, s'il me faut choisir entre le modèle décrit par Michel Foucault et la classe de Stans, c'est sans hésitation que je choisis Pestalozzi. C'est pourquoi je suis fier d'appartenir à une République qui, par un décret de l'Assemblée nationale du 26 août 1792, *«considérant que les hommes qui, par leurs écrits et par leur courage ont servi la cause de la liberté et préparé l'affranchissement des peuples, ne peuvent être regardés comme étrangers par une nation que ses lumières et son courage ont rendue libre»*, (...) *«déclare conférer le titre de citoyen français à Heinrich Pestalozzi»*. Qu'un pédagogue ait été ainsi fait citoyen d'honneur de la République française devrait rassurer tous ceux qui s'inquiètent des menaces que la pédagogie ferait peser sur la République.

Est-ce que j'éduque bien? Ou

Les fondements du processus éducatif

JEAN-PIERRE POURTOIS E HUGUETTE DESMET

“La nature humaine est dans son essence inachevée. Aussi, les leçons parentales sont-elles indispensables à la formation de tout être humain”.

La Boétie – Discours de la Servitude Volontaire -XVIème siècle.

“Quels que soient le statut social et le niveau culturel des parents – que l'on soit patron, cadre ou ouvrier -, il est des familles qui sont capables de transmettre certaines ressources”.

V. de Gaulejac – I. Taboada Léonetti – La lutte des places – 1994.

Introduction

L'acte éducatif, comme nous l'indiquent les deux citations ci-dessus, distantes de quatre siècles, est une opération indispensable à la construction de tout être humain. C'est même, en importance, la première des activités humaines. Il s'agit effectivement pour les parents, les éducateurs et la société dans son ensemble de “faire des adultes” (P. OSTERRIETH, 1964) des enfants, des élèves, des citoyens qui composent notre société.

Pourtant, cet acte éducatif, tellement essentiel, n'est pas aussi évident que tout un chacun pourrait le croire. “Bien éduquer” n'est pas chose aisée et ne “va pas de soi”.

D'abord parce que toute action éducative est paradoxale: elle est prise dans une antinomie, déjà mise en évidence dès le XVIème siècle, qui existe entre deux éléments opposés, celui de l'humanisation d'une part et de la socialisation, d'autre part. En d'autres termes, faut-il éduquer pour que le sujet affirme profondément sa propre liberté ou, au contraire, pour qu'il agisse en conformité au groupe social auquel il appartient? Faut-il viser l'émancipation de l'individu ou son intégration sociale? Faut-il fabriquer un homme libre (et individualiste) ou un homme social? Voilà bien une question cruciale qui s'impose à tout pédagogue. Pourtant, à l'heure actuelle on s'interroge: entre ces deux termes du paradoxe, faut-il choisir? Ne peut-on penser à un “entre-deux” qu'il faudrait développer? Ne peut-on articuler l'existence d'un soi, caractérisé par l'intégration sociale, et d'un je, c'est-à-dire un sujet individuel pour créer un moi, instance de transformation de l'individu en acteur qui s'insère dans les relations sociales en les transformant? Le moi ne serait donc ni un individualiste narcissique (je) ni un individu conforme et soumis aux règles de la société (soi). Développer le moi consisterait donc à former tout à la fois un sujet de la société et un sujet personnel. La pensée univoque n'est plus de mise à l'heure présente. La complexité est le seul mode de pensée qui puisse répondre aux turbulences de notre société contemporaine. Il s'agit de nos jours, de la “penser” aussi dans l'acte éducatif.

En fait, une interrogation constante s'impose au pédagogue. Elle concerne la question des valeurs qui continuellement traversent la réalité éducative. L'acte éducatif résulte d'un ensemble d'objectifs qui procèdent d'options culturelles idéologiques. Or, celles-ci sont de plus en plus diverses et confrontées à des courants idéologiques multiples. Que voulons-nous pour les adultes de demain? Former des adultes libres, dociles, créateurs, solidaires, intelligents, équilibrés, érudits, sensibles, adaptés, etc.? En réalité, il s'agit bien de tout cela à la fois. Développer l'humanité en chaque être humain, tel est bien l'objectif complexe que doit aujourd'hui se fixer la famille, l'école, la communauté.

Comment arriver à cet objectif? En d'autres mots, comment "bien éduquer"? Et qu'est-ce que "faire bien", c'est-à-dire que savons-nous avec certitude sur le moyen de nous rapprocher de plus en plus de cette humanité de l'homme (Spinoza)? Nous savons dès à présent que ce "bien" sera complexe. Expliquons-nous.

Les points d'ancrage du "bien éduquer"

L'objectif central que nous poursuivons, à savoir "bien éduquer", est relayé par trois points de vue indissociables: la morale, l'éthique et le savoir.

La morale reconnaît les valeurs de bien et de mal qui se donnent comme absolues, s'imposant identiquement à tous et donc universelles. Elle répond à la question "Que dois-je faire?" et ses réponses relèvent du commandement, du devoir, de la vertu, en un mot de la loi. La morale constitue donc l'ensemble de nos devoirs; c'est une doctrine du devoir.

L'éthique, quant à elle, s'attache aux valeurs de bon et de mauvais et est toujours relative à un individu ou à un groupe, elle est dans tous les cas particulière. Elle est constituée par des conseils donnés en fonction des désirs et tend à un résultat qui est en général le bonheur. "Comment vivre pour être heureux?", telle est la question relevant de l'éthique. Nous sommes ici en présence d'une recherche de la doctrine du bonheur.

La troisième voie d'approche de l'acte éducatif est celui de la science. "Que savons-nous?" est la question qui doit à tout moment rester présente à l'esprit de celui qui éduque. C'est la voie du savoir, de la maîtrise par la rationalité. Elle ne peut nous quitter sous peine de dérives importantes. Elle constitue l'instance critique la plus appropriée qui soit.

La philosophie, la sociologie et bien évidemment la pédagogie sont les disciplines essentielles qui se sont penchées sur ces voies d'approche de l'acte d'éduquer.

Ainsi, par exemple, la philosophie tente de répondre à des questions fondamentales telles que "quelles vertus enseigner?" et essaie de comprendre ce que nous devrions faire et être, comment nous devrions vivre pour atteindre le vrai, le bien, le bon.

La sociologie s'attache, quant à elle, au travers des constructions sociales arbitraires (comme la famille, l'école...), à l'étude des concepts d'intégration (ou d'exclusion) dans ces structures, aux pratiques sociales qui favorisent l'intégration (les rituels, le mariage...) ou qui la freinent (échecs scolaires...); elle s'intéresse aux privilèges symboliques, au sens du jeu social, aux stratégies des acteurs, la maîtrise du jeu social étant une donnée particulièrement importante dans le développement de l'être humain. Tout pédagogue devrait y être attentif. Or, le plus souvent, le phénomène n'apparaît pas à la conscience des individus et reste l'apanage de privilégiés. "Le bon joueur est celui qui

anticipe, qui va au devant du jeu”; “il a les tendances du jeu à l’état incorporé. Il fait corps avec le jeu” (Bourdieu, 1994, p. 155). Quant au mauvais joueur, il est à contre-temps; il joue trop tôt ou trop tard. En d’autres termes, tout éducateur devrait installer le futur dans le présent pour maîtriser l’avenir. Cette pratique sociale, qualifiée de “pro-tension” par Husserl, consiste, en fait, à avoir le “sens” de l’histoire du jeu social. Nous insistons fortement sur cette pratique, qui selon nous, constitue un des piliers fondateurs dans l’acte de “bien éduquer”.

La pédagogie, bien évidemment, nous fait entrer de plain pied dans la réflexion sur le “bien éduquer”. L’agir pédagogique s’élabore en termes d’agir instrumental (ou stratégique) par le but à atteindre qu’impose l’éducateur sur le sujet apprenant; toute éducation constitue, bon gré mal gré, une forme de manipulation, de domination d’un sujet sur l’autre. L’acte éducatif constitue aussi un agir normatif, car les normes et les valeurs régissent l’agir pédagogique. L’examen de celles-ci est d’un grand intérêt dans la mesure où il explicite l’image qu’une société se fait de l’homme et de son développement, de son engagement, de sa participation, de son implication, de son avenir, etc.. De cette image va résulter une mise en scène de l’individu. L’agir dramaturgique s’appuiera sur des choix méthodologiques et didactiques qui donneront une consistance et une cohérence aux buts et aux valeurs. A travers ces différentes formes de l’agir, on constatera la vision de l’homme privilégiée par le pédagogue. Désire-t-il former un homo sapiens, vision privilégiée de l’école, basée sur la pensée et la raison, ou un homo habilis, sollicitant la capacité fabricatrice, ou un homo faber, mettant l’accent sur la formation de l’homme par le travail, ou un homo ludens, misant sur la fonction formatrice du jeu ou encore un homo politicus, destinant l’homme à la cité? Ces différentes visées sont susceptibles d’être valorisées. Elles concrétisent chacune un courant de pensée en pédagogie: intellectualiste, fonctionnaliste, marxiste, humaniste, institutionnaliste, etc.

C’est ici que nous retrouvons notre question de départ. Entre ces diverses formes et visées éducatives faut-il choisir? Y a-t-il un modèle, une visée qui puissent dominer l’autre? Existe-t-il un paradigme qui puisse être promu au rang de modèle général et universel? Cette prévalence d’un courant de pensée particulier signifierait inévitablement que les autres courants sont sans valeur. La perspective que nous privilégions est celle d’une pensée complexe, non négatrice de ses parties constituantes, ce qui nécessite une ouverture, un dialogue d’un modèle à l’autre, une reconnaissance de la pensée plurielle. Cette démarche conduit à une conception moins simple qui prend en compte les contradictions fondatrices de l’action éducative. Nous pensons que toute idée simple doit être revisitée, ce qui nous permettra d’entrer dans la complexité, seule approche susceptible de nous faire progresser dans l’entreprise pédagogique.

Une perspective d’intégration

La littérature scientifique dans le domaine de l’éducation nous a livré dans la période moderne, une quantité inouïe d’informations. Cette démultiplication des savoirs en tout sens tend toutefois à créer un processus d’excès de sens et dès lors de perte de signification. Car il y a seulement coexistence – pacifique ou non – et non-articulation entre toutes ces connaissances hétérogènes. Pour E. Morin (1977), il y a “brisure du savoir”, c’est-à-dire parcellisation, fragmentation, éclatement de celui-ci; le cloisonnement disciplinaire, ajoute l’auteur précité, interdit pour l’instant toute capitalisation de ce savoir, éclaté en différentes compétences éparées et, précise-t-il encore, chacun de ces frag-

ments continue d'avancer en ignorant le visage total dont il fait partie. Cette perspective faite d'exclusion et de fracture des savoirs révèle de nouvelles formes d'obscurantisme, de perte de sens. Aujourd'hui, il s'agit de s'interroger sur la façon de rétablir l'unité entre chacune de ces brisures; il s'agit de retrouver un principe intégrateur au sein d'un univers décomposé et morcelé; il s'agit de passer d'une perspective de l'exclusion à celle de l'intégration.

Pour dépasser la brisure du savoir contemporain, il importe de gagner un métapoint de vue, c'est-à-dire d'adopter une métaposition qui permet de capitaliser les savoirs. Il ne s'agit plus aujourd'hui de vouloir innover en rompant avec le passé. Il s'agit aujourd'hui d'améliorer le système en utilisant les savoirs acquis. Celui-ci deviendra plus performant s'il devient plus complexe et plus intégrateur.

C'est dans cette perspective que nous suggérons des outils de pensée propres à affronter la réalité complexe. Nous proposons notamment à cet effet un paradigme prenant en compte les multiples facettes du développement humain. Il tente de répondre à la question: "Que sait-on aujourd'hui des éléments indispensables à la base de la construction de l'identité de l'être humain?"

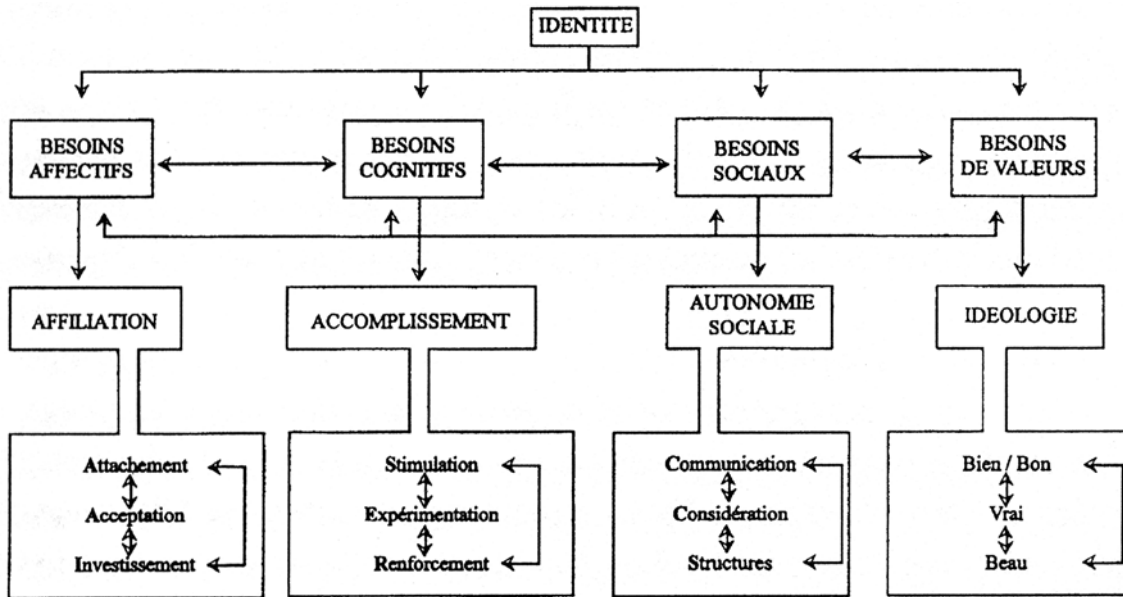
Le paradigme des douze besoins

De nos jours, nous constatons effectivement une interrogation de plus en plus poussée sur la notion d'identité. Ainsi, l'homme a toujours plus tendance à se demander "Qui suis-je?". Chacun est aujourd'hui en quête de son identité, avec beaucoup de difficultés étant donné la multiplicité des valeurs opposées et des idéologies contradictoires qui l'assaillent. Le parent, l'éducateur, le responsable politique sont confrontés à la même problématique: "Comment assurer une identité solide à l'enfant (l'élève, le citoyen) dont j'ai la charge?", "Quel homme (femme) doit-il(elle) devenir pour faire face à ce monde en changement?", "Que vouloir pour lui(elle)?", en bref "Comment bien l'éduquer?". A cet endroit, les parents, les éducateurs et autres adultes sont actuellement largement désarmés.

Nous proposons un paradigme qui est une nomenclature composée de douze besoins répartis selon quatre axes: les axes affectif (correspondant au je singulier), cognitif (correspondant au moi rationnel), social (correspondant au soi social et collectif) et idéologique (correspondant aux valeurs culturelles et éducatives). La notion centrale est celle de l'identité. Le paradigme présenté est un système cherchant à expliquer, à l'aide de douze dimensions (de douze besoins), comment l'individu construit son identité au cours de sa socialisation et de sa personnalisation, dans un rapport dialectique de développement et de crise.

Le développement de l'identité est tout à la fois une quête de liens (axe affectif: affiliation), de sens (axe cognitif: réalisation de soi), de pouvoir (axe social: autonomie sociale) et de valeurs (axe des valeurs: idéologie).

Le paradigme des douze besoins peut se représenter selon le schéma suivant:



Il a pour but l'établissement de repères dans l'éducation des enfants. Parents, éducateurs, responsables d'éducation, chercheurs, ... peuvent y trouver un tableau d'ensemble des diverses composantes du développement humain.

A chacun des quatre grands axes correspondent trois besoins spécifiques (donc au total douze besoins) qui vont impliquer des catégories d'attitudes chez les éducateurs. Chacun des douze besoins qui caractérisent le paradigme, établit inévitablement avec les autres des interactions que toute éducation doit nécessairement prendre en compte. C'est ce que traduisent les flèches multiples dans le schéma présenté ci-avant.

Examinons maintenant plus en détail les divers concepts repris dans le paradigme.

Besoins affectifs ou la quête de liens

Les besoins du domaine affectif s'inscrivent dans le besoin d'affiliation qui renvoie à la dimension de continuité transgénérationnelle, d'histoire familiale et sociale. Il est impossible de grandir et de se développer sans être attaché, accepté ou investi par son milieu. Les notions d'attachement, d'acceptation et d'investissement constituent les trois pôles essentiels de ce domaine.

Attachement

L'attachement a été étudié par un grand nombre de chercheurs d'inspirations variées: psychanalytique, éthologique et psychosociologique. Ces approches théoriques sont relativement contradictoires. La théorie psychanalytique propose la thèse de l'étayage: l'attachement s'appuie, s'étaie sur la fonction vitale d'alimentation. Par contre, pour Bowlby (1969), influencé par l'éthologie, le comportement d'attachement reposerait sur le même phénomène que celui de l'empreinte: le lien d'attachement, inné, se tisserait progressivement durant les premiers mois de la vie sans dériver de la satisfaction des besoins alimentaires. Toujours selon cet auteur, une absence d'attachement à une personne au cours de la période critique de son développement (trois premières années) se-

rait à l'origine d'une incapacité irréversible à établir des relations affectives harmonieuses avec les autres. Pour d'autres auteurs, dont Montagner (1988), la perte d'attachement à la période critique constitue certes un risque important pour l'équilibre affectif, mais elle ne serait pas un événement irréversible: il serait possible de "réveiller" un enfant dont l'attachement initial a échoué. Par ailleurs, Montagner (1988) et Ainsworth (1986), entre autres, relèvent le fait qu'on peut s'attacher à une autre personne qu'à sa mère et qu'il est tout à fait possible d'avoir des attachements multiples. Les liens d'attachement se développent notamment grâce à l'odorat, aux contacts physiques, au regard, aux interactions auditives. Soulignons ici que l'état affectif des mères est un prédicteur puissant de la qualité de l'attachement mère-enfant.

Acceptation

Les regards positifs et bienveillants de l'environnement, sans qu'ils enclenchent nécessairement de véritables et profonds liens d'attachement, créent néanmoins un véritable espace affectif, émotionnel et sécurisant. Les messages de tendresse de l'entourage donnent à l'enfant son espace. Celui-ci pourra se différencier d'autrui dans la mesure où il a un lieu où se développer dans la confiance et la continuité. Il pourra s'identifier aux modèles familiaux si les transactions parents-enfants sont empreintes d'acceptation. Si des difficultés se présentent dans les processus de différenciation et d'identification, l'enfant aura de la peine à s'inscrire dans l'histoire familiale et, ensuite, dans l'histoire sociale. Là se situe la source de l'inadaptation dont le vol, la fugue, la pauvreté du lien d'amour sont l'expression. Les travaux de E. Erikson (1976) et de D. W. Winnicott (1978) sont extrêmement importants pour analyser cette problématique. L'enfant ne peut acquérir un sens de la réalité s'il ne reçoit pas une dose suffisante d'affection et de soins. La schizophrénie infantile est, selon E. Erikson, la preuve de ce qui peut arriver si un rapport de confiance (d'acceptation) n'est pas assuré entre l'enfant et son entourage. Soulignons encore que si trop peu d'acceptation est nuisible, trop l'est aussi: une fusion exagérée décourage l'exploration autonome et la prise en charge des problèmes. Il s'agit donc impérativement de rechercher la dynamique optimale entre cohésion et différenciation.

Investissement

L'investissement s'inscrit dans le contexte du projet éducatif qui correspond à l'ensemble des représentations que les éducateurs se font de l'avenir de l'enfant. Celui-ci est investi de l'amour que les parents portent à un enfant imaginaire, un enfant idéal auquel ils identifient leur propre enfant. Parallèlement existe un autre processus: l'identification de l'enfant à ses parents. Ce double processus inscrit l'enfant dans l'histoire familiale et lui donne une impulsion qui conditionnera toute sa trajectoire ultérieure. Par ailleurs, le projet éducatif est aussi un projet social qui véhicule les habitus, les normes, les valeurs de la classe d'appartenance et qui se traduit par la mise en place de stratégies d'ascension ou de régression sociales. Ainsi, le projet parental est un phénomène complexe qui met en jeu à la fois des composantes psychologiques et sociologiques. Précisons encore qu'il est traversé par une série de contradictions parce que les éducateurs développent deux logiques envers l'enfant, l'une poussant à la reproduction ("sois comme nous"), l'autre à la différenciation ("sois différent de nous"). En outre, le projet personnel et le projet des adultes ne sont pas nécessairement en harmonie.

L'enfant est donc fréquemment le lieu et l'objet de multiples tensions. L'important sera de l'aider à rechercher une solution intégrative des éléments contradictoires qui le traversent.

Besoins cognitifs ou la quête de sens

Le besoin d'accomplissement traduit l'importance du domaine cognitif dans le développement de tout sujet. Pouvoir agir sur son environnement, le comprendre, le maîtriser apparaît indispensable à l'homme. Le besoin de curiosité de l'enfant est considérable. Il s'agit de répondre à ce besoin par des comportements de stimulation, d'incitation à l'expérimentation et de renforcement.

Stimulation

La stimulation constitue une part importante des conditions de l'acte d'apprendre chez l'enfant. Si le "besoin de grandir" existe chez tout enfant, il ne suffit cependant pas d'attendre: il s'agit, pour l'éducateur, de rencontrer et d'alimenter ce besoin. Il faut inciter l'enfant à agir! De nombreux travaux de psychologues cognitifs ont bien mis en évidence l'importance de la stimulation dans les premières années de la vie. Pour Bruner (1983), il importe de concevoir le développement humain comme un processus d'assistance, de collaboration entre l'enfant et l'adulte, celui-ci agissant comme "médiateur". Le travail du médiateur consiste à permettre l'analyse des effets de l'acte en rapport avec l'intention initiale et à faciliter des conditions de réalisation. Il aide l'enfant à donner du sens à son action et crée des liens avec les savoir-faire antérieurs. De plus, il favorise la conscientisation et suscite l'explication par le sujet des stratégies qu'il utilise. B. Aumont et P. M. Mesnier (1992) envisagent une conception plus large de la médiation et propose le concept d'accompagnateur-organisateur". Celui-ci, placé à côté de l'apprenant – et non entre lui et le savoir comme dans la médiation – a pour tâche d'organiser sa démarche vers le savoir, ce qui favorise son autonomie.

Expérimentation

Au courant "rationaliste" de Descartes qui affirmait la primauté de la raison sur l'expérience s'est opposé, au 17^{ème} siècle, un courant "empirique" (Bacon, Locke) qui fournit de nombreux arguments en faveur du besoin d'expérimenter et de découvrir. Mais c'est au 20^{ème} siècle que naquit un réel courant en faveur d'une pédagogie active qui trouva ses bases dans la tradition empirique et dans la psychologie génétique en plein essor. Ainsi, pour Dewey, l'expérience éducative consiste à essayer et éprouver. Pour Claparède, le procédé des essais et des erreurs est la base de l'acte intelligent. Montessori, quant à elle, insiste sur la création pour l'enfant d'un milieu favorable à son besoin d'expérimenter. Pour Decroly, l'expérience est suscitée par l'intérêt et doit s'effectuer sur des objets concrets du monde réel. Freinet défend une méthode naturelle d'apprentissage dont le moteur est l'expérience tâtonnante. Citons encore Rogers pour qui l'apprentissage doit être expérientiel, signifiant et non dirigé. Comme on le voit, de nombreux grands pédagogues ont fait de l'expérience le fondement de leur conception éducative. Nous pensons que la stimulation chez l'enfant de ce type de comportement est important dans la mesure où, comme l'indique le courant éthologique, il s'agit de

manifestations d'action sur le milieu en vue de le modifier, ce qui permet la libération de l'emprise de l'environnement.

Renforcement

Le renforcement est un concept largement répandu. E. L. Thorndike a, le premier, formulé la liaison stimulus – réponse et la loi du renforcement de cette connexion par la récompense; il a énoncé la loi de l'effet: une conduite s'élabore ou se maintient ou, au contraire, s'élimine selon la nature récompensante ou punitive de ses conséquences. Les behavioristes définissent le renforcement comme étant tout événement qui, survenant à la suite d'une réponse, en augmente la probabilité d'émission. Aussi, le renforcement est-il une notion à prendre largement en compte dans l'éducation d'un enfant. Par exemple, si on sait que toute accentuation d'une réponse a pour effet de favoriser sa fixation et que, au contraire, la non-accentuation semble favoriser l'élimination des conduites ou leur non-apprentissage, il apparaît plus opportun d'accentuer les bonnes réponses et d'éviter de renforcer (contrairement à ce qu'on fait d'habitude) les conduites dont on souhaite la disparition. Il est important aussi que l'enfant soit informé de la qualité de sa prestation car cette information va donner un sens à ce qu'il fait ou dit. Elle va améliorer la prise de conscience de sa conduite et elle va ensuite l'aider à corriger ses erreurs et à fixer les conduites attendues. Il apparaît aujourd'hui bien établi que la connaissance du résultat à chaque étape d'une tâche effectuée favorise les progrès ultérieurs de l'apprentissage. Il s'agit donc, pour l'éducateur, d'exploiter cette influence motivante que l'information exerce sur l'activité de l'enfant.

Besoins sociaux ou la quête de pouvoir

Tout individu qui se construit présente un autre besoin essentiel: c'est celui d'autonomie sociale. La socialisation passe par la nécessité pour le sujet de se différencier de son groupe d'origine et de "s'individuer". Ce processus implique de répondre aux besoins de communication, de considération et nécessite l'existence de structures qui doivent être suffisamment flexibles pour susciter le sentiment d'appartenance au milieu d'origine mais aussi pour encourager l'ouverture du jeune vers le monde extérieur.

Communication

L'activité communicative est d'une extrême importance dans le développement social de tout individu. Elle est particulièrement précoce aussi: elle est très présente durant les premiers mois de la vie car l'enfant est déjà très intégré dans un milieu auquel il va réagir. Les processus d'interactions sociales de l'enfant avec son entourage vont susciter l'apprentissage du langage qui, lui-même, va venir enrichir les interactions sociales. Ainsi se mettent en place des situations significatives et dynamiques qui suscitent le développement social et langagier de l'enfant. Les adultes, d'ailleurs, modifient leur langage en s'adressant à l'enfant, ce qui a pour effet de faciliter son apprentissage. Par ailleurs, on constate aussi que l'enfant adapte son langage à celui de sa mère. Les deux processus apparaissent indissociables et alternatifs: la causalité s'exerce dans les deux sens. Si l'acte de communication est essentiel dans le développement social du tout jeune enfant, il reste d'une extrême importance durant toute la vie d'un individu. Ainsi,

de nombreux auteurs insistent sur le fait que plus l'enfant grandit, plus le dialogue devient nécessaire. A 12-13 ans, par exemple, les échanges parents-enfants sont fondamentaux car c'est l'âge où l'on devient capable d'émettre des hypothèses, de penser dans l'abstrait, de faire des déductions. L'adolescent doit donc trouver auprès d'adultes capables d'écoute et de compréhension à son égard, un espace de discussion, de réflexion, d'expression de son monde vécu afin de faire face à son anxiété et de soutenir ses espoirs et ses aspirations. Mettre une parole sur les événements permet souvent de se distancier d'eux et facilite de la sorte leur dédramatisation.

Considération

La considération renvoie à l'idée d'égards, d'estime que l'on a vis-à-vis d'une personne. Pour vivre en société, tout être humain a besoin d'être reconnu en tant que personne, avec des mérites, des compétences spécifiques et une certaine dignité. Pour exister en tant qu'être social, il importe que l'on représente une valeur dans la société, que l'on dispose d'un certain prestige. F. Fukuyama (1992, p. 17) affirme que ce désir de reconnaissance constitue une partie intégrante de la personnalité humaine. J. Habermas (1987) parle à ce propos d'agir dramaturgique" qui est relatif à l'impression renvoyée par le sujet sur la scène publique. Ce regard de l'autre va créer notre auto-représentation, c'est-à-dire l'image, l'estime que l'on a de soi-même ou, en d'autres termes, l'attachement de l'individu envers lui-même. Rogers, quant à lui, insiste fortement sur l'importance d'éprouver de la considération pour l'enfant, pour ses sentiments et ses opinions, pour sa personne. Dans le même ordre d'idées, P. Meirieu (1987) affirme que c'est la reconnaissance active de l'adulte à l'égard de l'enfant, reconnaissance porteuse d'exigences, qui le fait grandir. Car il est clair que l'estime de soi n'est pas étrangère aux attentes du sujet et à la perception qu'il a des attentes de ceux qui l'entourent. Les recherches-actions que nous avons menées en milieu défavorisé montrent bien qu'un travail de restauration narcissique chez les personnes permet de changer leurs projets, leurs motivations, leurs désirs d'apprendre, la conception de leur rôle, voire leur statut. Nous retrouvons là très prégnant l'effet œdipien de la prédiction.

Structures

Les structures sont des modes de régulation qui sont à l'origine de l'exercice des fonctions des membres du système familial. Celles-ci sont fortement résistantes au changement et sont propres à chaque famille. Pour Minuchin (1974), la structure familiale est "le réseau d'exigences fonctionnelles qui organisent la façon dont interagissent les membres de la famille". Dans ce contexte, il définit notamment les notions de frontières ou limites, qui sont les lignes matérielles et imaginaires tracées dans un groupe familial, et de pouvoir, qui est "l'influence relative de chaque membre dans le devenir d'une activité". Pour Piaget (1975), une condition nécessaire au développement cognitif est l'existence de régularités dans l'environnement, donc l'existence d'une certaine structuration de la vie quotidienne. J. Lautrey (1980) montre qu'une structuration souple (dépendant d'éléments prévisibles du contexte) est plus favorable au développement intellectuel qu'une structuration faible (où l'événement surgit toujours de manière imprévisible) ou qu'une structuration rigide (où l'événement est rigidelement programmé, sans possibilité d'exception). Sur le plan social, les recherches tendent à aboutir aux mêmes conclusions. Les enfants qui ont une haute estime d'eux-mêmes sont issus majoritaire-

ment d'une famille à tendance disciplinaire démocratique (Coopersmith, 1967). Les parents qui utilisent des méthodes de discipline trop violentes ou trop punitives contribuent à susciter des problèmes de comportement, voire de délinquance chez leur enfant (Holmes et Robbins, 1987). On connaît aussi tous les méfaits d'une éducation laxiste où aucun repère n'est donné à l'enfant. En cette période de perte de l'autorité, il s'agit de trouver une approche disciplinaire qui mobilise les capacités à négocier des partenaires-parents, enseignants et enfants-, ce qui implique le respect des personnes mais aussi la mise en place de repères structurants nécessaires au développement affectif, cognitif et social.

Besoins idéologiques ou la quête de valeurs

La transmission de représentations et de valeurs collectives est indispensable au développement et à la socialisation de l'être humain. Il n'y a pas d'éducation sans valeur. La famille est le principal milieu qui va inculquer à l'enfant sa culture, ses valeurs, ses idéaux. Trois valeurs ayant trait à l'humain retiendront ici notre attention: celles de la morale et de l'éthique (la recherche du "Bien" et du "Bon"), celles liées aux connaissances (la recherche du "Vrai") et celles de l'esthétique (la recherche du "Beau").

Le Bien et le Bon

Le "Bien" et le "Bon" renvoient à une valeur plus vaste, celle d'humanisation qui peut être définie comme un combat pour l'homme, ou mieux pour l'humanité de l'homme. La morale et l'éthique conduisent à cette humanité. Toutes deux aboutissent à des règles de vie, à des préceptes, mais elles empruntent des voies différentes. La morale commande ce qu'il convient de faire pour atteindre la vertu. L'éthique recommande en fonction des désirs et vise à atteindre le bonheur. Morale et éthique sont deux options indispensables à la vie humaine et impliquent donc toutes deux une éducation. La thèse que nous développons est celle d'une nécessaire médiation entre une transmission des messages et une réflexion sur les dilemmes et conflits moraux pour lesquels il n'y a pas de réponse adulte toute faite. Nous préconisons donc une articulation entre le savoir et la pratique de la morale et de l'éthique (Pourtois et Desmet, 1993).

Le Vrai

Le problème du rapport entre "valeur" et "vérité" est considérable. Aucune valeur ne serait absolue; toutes seraient relatives. Or, tous, nous avons le sentiment du contraire: nous avons la tentation de faire d'une valeur seulement relative et subjective une valeur absolue, objective et universelle, c'est-à-dire une vérité. Chacun est prisonnier de son histoire et de son point de vue qu'il tend à imposer à l'autre. Pourtant, on ne peut affirmer que rien n'est vrai. Il est important de défendre la vérité mais au prix de l'angoisse et du doute. Il importe surtout de rejeter les dogmatismes tout en maintenant toujours le mouvement vers la vérité, dont on ne peut cependant jamais être certain. C'est dans ce mouvement qu'il convient de faire entrer l'enfant sachant qu'il est inscrit dans un habitus qui lui dicte sa vérité mais en l'inclinant à interroger ses croyances, points de vue et opinions. Soulignons que rechercher et défendre le vrai apparaissent pour le moins une valeur essentielle à la vie.

Le Beau

L'esthétique est une valeur qui engendre le plaisir et la joie, l'admiration et l'émerveillement. Elle renvoie évidemment très largement à l'art. Les valeurs esthétiques sont par essence singulières, relatives. Les "canons" du beau sont spécifiques à une culture donnée, à un groupe social donné. Le goût, la préférence marquée à l'égard des œuvres d'art ainsi que les pratiques sociales que ces goûts produisent et dont ils sont le produit ont constitué un objet d'étude important pour P. Bourdieu (1979). Celui-ci amène le lecteur à s'interroger sur la valeur sociale des œuvres. Il découvre que, contrairement au vieil adage, les goûts et les couleurs, ça se discute! Effectivement, le goût pour les œuvres d'art classe socialement les individus. Le beau est aussi très marqué par les dimensions économique et temporelle. Il est donc difficile d'éduquer au goût du beau. Pourtant, la rencontre avec les œuvres d'art, l'éducation au regard et à l'écoute en continuité avec le vécu culturel de l'enfant apparaissent comme des voies privilégiées pour former aux valeurs esthétiques (Snyders, 1991).

Conclusion et prolongement

La question de savoir si "j'éduque bien" renvoie à l'examen des fondements du processus éducatif. En synthèse, nous dirons que l'acte d'éduquer répond à la quête de lien, de sens, de pouvoir et de valeurs. En ces temps de mutations profondes et d'incertitude prononcée, l'éducation est plus que jamais à réinvestir. Car on sait maintenant qu'elle peut "rapporter" beaucoup à la société. Investir dans l'éducation revient à faciliter l'emploi, à transcender la fatalité qui rend passif, à éveiller les esprits et les consciences face aux défis nouveaux, à faciliter l'accès à la culture et à réduire l'exclusion. C'est ce qu'ont montré les travaux de Schweinhart et Weikart (1988): tout dollar investi dans le champ de l'éducation précoce rapporte six dollars à la société si on tient compte des effets bénéfiques produits sur l'emploi, sur la sécurité et sur la santé individuelle et sociale des citoyens.

Face à un tel optimisme, dont nous aurions tort de nous priver, il convient maintenant d'explicitier les formes et les intentions que devra prendre l'agir pédagogique. Le paradigme des douze besoins constitue un cadre de référence composé d'un ensemble de pistes articulé selon quatre axes. A chaque besoin mentionné correspond un nécessaire engagement pédagogique destiné à optimiser sa réalisation. En d'autres termes, des courants de pensée et des pratiques éducatives répondent spécifiquement à chacun des besoins. Ainsi, à l'attachement correspond la pédagogie des expériences positives; à l'acceptation, la pédagogie humaniste; à l'investissement, la pédagogie du projet; à la stimulation, la pédagogie différenciée; à l'expérimentation, la pédagogie active; au renforcement, la pédagogie behavioriste; à la communication, la pédagogie interactive; à la considération, la pédagogie du chef-d'œuvre et aux structures, la pédagogie institutionnelle. Quant aux besoins de valeurs, ils sont directement touchés par ces diverses pratiques pédagogiques, chacune de celles-ci exprimant, avec une intensité différente, une prétention à atteindre ces valeurs.

A travers cette perspective, nous voulons montrer qu'aucune pédagogie particulière ne peut prétendre à elle seule répondre aux nécessités éducatives actuelles, mais que toutes ont à y contribuer. Notre intention, à l'heure présente, est de rechercher une synthèse intégratrice des différents apports des courants de pensée pédagogique. Dans ce contexte,

aucun modèle pédagogique ne sera privilégié au détriment d'un autre, mais un dialogue fécond entre les diverses orientations de pensée sera recherché. Cette construction sera dynamique en ce sens qu'elle nécessitera une création permanente. Nous savons, d'ores et déjà, que la synthèse intégratrice que nous nous proposons de réaliser ne sera jamais terminée. C'est dans cette vision sans fin que nous cheminerons vers une pédagogie qui répondra au mieux aux exigences de la postmodernité.

Références

- AINSWORTH, M.D.S. (1986). *L'attachement mère-enfant, dans Zazzo R.* (Recueil de travaux internationaux présentés par), La première année de la vie. Paris: P.U.F.
- AUMONT, B., MESNIER, P.M. (1992). *L'acte d'apprendre.* Paris: P.U.F.
- BOURDIEU, P., (1994). *Raisons pratiques.* Paris: Seuil.
- BOURDIEU, P., (1979). *La distinction – Critique sociale du jugement.* Paris: Ed. de Minuit.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachement et perte, vol. I, L'attachement* (Traduction française de J. Kalmanovitch, 1978). Paris: P.U.F.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant – Savoir-faire, savoir-dire.* Paris: P.U.F.
- COMTÉ-SPONVILLE, A. (1994). *Valeur et vérité. Etudes cyniques.* Paris: P.U.F., Perspectives Critiques.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.
- ERIKSON, E. (1976 – 6e éd.). *Enfance et Société.* Paris: Delachaux et Niestlé.
- FUKUYAMA, F. (1992). *La fin de l'histoire et le dernier homme.* Paris: Flammarion.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel.* (T 1). Paris: Fayard.
- HOLMES, S.J. AND ROBINS, L.N. (1987). «The influence of childhood disciplinary experience on the development of alcoholism and depression», in *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, vol. 28, n° 3, pp. 399-415.
- LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence.* Paris: P.U.F.
- MEIRIEU, P. ET COLL. (1987). *Réussir à l'école.* Bruxelles: Vie ouvrière.
- MIERMONT, J. (sous la direction de) (1987). *Dictionnaire des thérapies familiales. Théories et pratiques.* Paris: Payot.
- MINUCHIN, S. (1974). *Families and family therapy,* (Traduction française de M. du Ranquet et M. Wajeman, Familles en thérapie). Paris: Delarge.
- MONTAGNER, H. (1988). *L'attachement, les débuts de la tendresse.* Paris: Ed. Odile Jacob.
- MORIN, E. (1977). *La méthode, T1: La nature de la nature.* Paris: Seuil.

PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central de développement*. Paris: P.U.F.

POURTOIS, J-P. ET DESMET, H. (1993). *L'éthique entre le savoir et la pratique*. *Ethica*, vol. 5, N°1.

SCHWEINHART, L.J. ET WEIKART D.P., (1988). «The High/Scope Perry Preschool Program», dans PRICE R.H., COWEN E. L., LORION R.P. ET RAMOS – Mc Kay J. (Ed.), *Fourteen Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners* (p. 53-65). Washington, D.C. American Psychological Association.

SNYDERS, G. (1991). *Des élèves heureux... Réflexion sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*. Issy-les-Moulineaux: E.A.P.

WINNICOTT, D.W. (1978, pour la traduction française). *Le processus de maturation chez l'enfant*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

Famille - École - Société: un contrat social et pédagogique à bâtir

JEAN-PIERRE POURTOIS ET HUGUETTE DESMET

Introduction

L'acte éducatif est une opération indispensable à la construction de tout être humain. C'est même, en importance, la première des activités de l'Homme. Il s'agit, effectivement, pour les parents, les enseignants et la société dans son ensemble de «faire des adultes» (P. Osterrieth, 1964) des enfants, des élèves, des citoyens qui composent cette dernière.

Pourtant, cet acte éducatif, tellement essentiel, n'est pas aussi évident que tout un chacun pourrait le croire. «Bien éduquer» n'est pas chose aisée et «ne va pas de soi». Des interrogations multiples assaillent le pédagogue contemporain. D'une part, parce que, de nos jours, le développement personnel de tout individu est menacé: comment garder son affiliation à ce monde caractérisé par tant de phénomènes d'exclusion? Comment encore trouver un sens et des repères dans cet univers fait d'instabilité, d'incertitudes et de désordres multiples? Comment conserver une maîtrise de notre espace social et s'affirmer en tant que personne dans cette société en mutation profonde qui brouille les structures, les relations et les rôles? Une crise de liens, de sens, de pouvoir traverse la société contemporaine, laissant les éducateurs en désarroi; d'autre part, la question des valeurs est omniprésente dans ce contexte et tout particulièrement dans la réalité éducative. L'acte éducatif résulte d'un ensemble d'objectifs qui émanent d'options culturelles et idéologiques. Or, celles-ci sont de plus en plus diverses et confrontées à des courants idéologiques multiples. Que voulons-nous pour les adultes de demain? Question bien complexe à laquelle tous les éducateurs - qu'ils soient parents, enseignants ou responsables politiques - doivent trouver réponse. Et cette réponse-là, ils ne la trouveront que dans la création d'un tissu social où le mode communicationnel (J. Habermas) l'emportera sur le mode instrumental, un tissu social qui constituera le creuset où se développeront des enfants à identité solide, c'est-à-dire émancipés et libres d'une part, sociaux et intégrés, d'autre part. Pour cela, des réseaux d'activités et d'échanges continus et stables doivent être mis en œuvre entre les diverses instances éducatives, dans une perspective d'éducation mutuelle en lieu et place des luttes de compétences et des confrontations stériles qui ont jusqu'ici jalonné les relations Famille - École - Société.

Les acteurs en présence

Les enfants, les enseignants, les responsables politiques sont des acteurs prioritaires entrant en jeu sur la scène éducative.

L'enfant

Il apparaît clairement - et parfois (voire souvent) on a tendance à l'oublier - que le premier acteur à entrer en action sur cette scène est l'enfant. Personne, effectivement, ne peut apprendre à sa place. La première condition de réussite passe par l'enfant et plus précisément par le rapport qu'il établit avec la matière. L'apprentissage est tributaire de l'engagement de l'élève à l'égard de celle-ci. L'enseignement, quant à lui, n'est qu'un moyen pour atteindre le but fixé. L'enseignant est le metteur en scène des conditions d'apprentissage. Il est un facilitateur de l'engagement de l'élève. Mais, on sait bien aujourd'hui que l'engagement d'un enfant dans la matière scolaire n'est pas le fruit du hasard. Il découle d'une intériorisation graduelle du projet éducatif que l'on a élaboré pour lui et résulte donc de toute une histoire scolaire et familiale, impliquant persévérance et continuité du projet.

La famille

Comme on le sait, l'impact de la famille est ici considérable. Elle est le deuxième acteur à entrer en jeu. Mais qu'est-ce que la famille? Elle apparaît comme une institution «allant de soi» mais elle est, en fait, un phénomène culturel, construit par l'Homme. Tout le monde sait ou croit savoir ce qu'elle est. Et pourtant, l'expérience que l'on y vit n'a rien de plus intime et de plus privé. Certes, toutes les familles ont des missions communes à remplir: celles d'éducation, de solidarité affective entre les membres, etc. mais chacune les remplit singulièrement et hors du regard d'autrui, ce qui en fait une instance extrêmement difficile à étudier. Elle constitue une force externe qui exerce une pression soutenue et constante: c'est elle qui assure la continuité du projet; c'est elle qui permet l'intériorisation de celui-ci par l'enfant; c'est elle qui lui permet d'en prendre la direction. On peut dire de la famille qu'elle est le «superviseur» des apprentissages scolaires. Ainsi, par exemple, on sait, aujourd'hui, que, sans le concours des parents, les bénéfiques des efforts mis en œuvre dans le cadre d'une stratégie de compensation ne peuvent durer. En fait, la famille est le lieu par excellence, le contexte le plus mobilisateur et dynamique qui soit du développement affectif, cognitif, social et idéologique de l'enfant. Dès lors, elle devient le partenaire obligé de toute entreprise éducative à l'égard de l'enfant. Mais que peut-on attendre d'elle? Remarquons ici que les parents apprennent seuls à jouer leur rôle et qu'on «oublie» souvent leur contribution à l'éducation, sauf pour souligner leur incompétence ou leur négligence. Il s'agit aujourd'hui de revaloriser le rôle positif du parent en tant que «superviseur», «souteneur», «encadreur», «partenaire». Dès lors, c'est un tout nouveau contrat qui doit se mettre en place entre la famille et l'institution scolaire. Devenir parent d'un écolier(ière), c'est contribuer, avec l'école, à transformer l'enfant en élève. Le parent devient parent d'élève. C'est un tout nouveau rôle qui exige des habiletés particulières, telles que la structuration autre du temps, l'aide au décodage de la culture scolaire, la mise en place d'un contact positif de l'enfant avec l'univers scolaire, la contribution à l'installation du plaisir d'apprendre, la stimulation à la motivation et à la persévérance, l'aide aux travaux scolaires, la réaction

adéquate aux évaluations, la capacité à saisir les attentes des professeurs, etc. (Conseil Supérieur d'Éducation du Québec, 1994).

L'école

Et l'école, qui est-elle? Elle constitue un lieu et un temps d'apprentissage. L'enfant y passe de 20 à 30 % de son temps de veille. Elle est le troisième acteur entrant en jeu dans la vie de l'enfant et a pour mission de le former et de l'instruire. Quel est son rôle à l'égard des familles? Que fait-elle aux parents? L'école, en fait, transforme l'enfant en élève et transforme le parent en parent d'élève. On peut dire qu'elle enlève l'enfant à sa famille. Elle impose aussi des contraintes tellement importantes (horaires, vacances, examens, achats...) que toute l'organisation de la vie familiale en est bouleversée. Elle va tenter d'assurer le passage de l'enfant du monde familial - qui est un «autre» lieu, avec des pratiques différentes, parfois contraires - vers un monde scolaire, dont la mission est de «civiliser». Ainsi, l'enfant devient-il «scolarisable», c'est-à-dire subordonné aux objectifs de l'école.

La société

Quant à la société, elle met en action un immense réseau de relations et de communications, qui fait que «la société tient ensemble» (Castoriadis). En tant que macrosystème, elle englobe et interagit avec eux une série de microsystèmes dont l'école et la famille. Elle produit une idéologie qui fournit un sens et une motivation aux instances particulières, à leurs interrelations et à leurs rôles. Elle constitue une véritable boussole car son rôle est de guider, conduire et diriger. Elle organise le tissu historico-social qui donne une identité à l'individu (sentiment d'appartenance) mais qui lui permet aussi de s'en différencier (sentiment d'altérité).

La société, qui est le quatrième acteur à entrer en scène, a une mission politique; c'est un acteur qui a la possibilité de légiférer (Bogdanowicz, 1994). Ainsi, par exemple, au niveau de la gestion publique, elle émet des lois quant à la gestion participative des parents au système scolaire (ceux-ci peuvent émettre un avis, approuver, décider...); à ce niveau, la politique de tous les États Européens ne permet pas aux parents de participer à l'acte d'enseignement qui relève des seuls enseignants. Au niveau des politiques locales, par contre, les parents peuvent être invités à participer, en tant que partenaires, au processus de production des actes d'enseigner.

En synthèse

L'éducation d'un enfant est complexe. Il ne s'agit plus aujourd'hui de regarder ce que fait la famille ou l'école ou la société de façon morcelée, fragmentée. L'important est d'examiner comment ces différentes instances s'articulent - voire s'excluent. C'est tout l'intérêt d'une vision postmoderne qui nous a fait, dans un premier temps, distinguer celles-ci pour ensuite mieux analyser les liens qui les unissent. La barbarie des temps modernes, souligne E. Morin (1977), tient à la pensée simplifiante des conceptions scientifiques héritées (notamment du positivisme) auxquelles l'école et la société ont trop longtemps sacrifié. En d'autres termes, aucune instance ne peut prétendre à elle seule répondre aux nécessités éducatives actuelles mais toutes ont à y contribuer dans

un mouvement d'ensemble. Cela implique une création permanente. L'éducation est une construction humaine et dynamique. L'éducation postmoderne cherche à rassembler, à articuler, à associer pour étayer au mieux cette construction. Toutefois, dans cette vision nouvelle débat et combat sont inévitables. Ils sont le résultat de l'échange entre des altérités multiples. Cette démarche conduit à une conception moins simple car elle prend en compte les contradictions fondatrices de l'action éducative.

Cette perspective, complexe, est donc celle que met en relief la société postmoderne. Mais que peut-on observer dans ce monde nouveau? Comment vit-on dans la postmodernité? Qu'est-ce qui change? C'est ce que nous développerons ci-après afin de situer le contexte dans lequel prendront place les relations Famille - École - Société. Il est effectivement impossible de comprendre ce qu'elles peuvent être sans connaître les caractéristiques et les changements du macrosystème qui impose les idéologies, lesquelles orientent les pratiques éducatives.

La question de la nouvelle société

Pour traiter de la question du contexte social nouveau, marqué par de multiples bouleversements dans tous les domaines de la vie, nous prendrons appui sur deux références fondamentales: celle du Conseil Supérieur d'Éducation du Québec (1994) et celle de l'ouvrage «L'éducation postmoderne» (Pourtois et Desmet, 1997).

Une tension de socialisation

Les adultes et les enfants d'aujourd'hui vivent une période charnière, entre les valeurs et pratiques de la modernité et celles de la postmodernité. Une tension existe, vive et parfois traumatisante, entre la «nouvelle» et l'«ancienne» société. Un nouveau mode culturel apparaît mais l'ancien reste toujours présent. Dès lors, notre boussole, c'est-à-dire l'ensemble des principes qui donnent sens à la socialisation de l'individu, est perturbée.

Hier, des valeurs bien affirmées gouvernaient les pratiques éducatives; elles étaient notamment celles de la rationalité qui rejetaient la notion de sujet et celle de sa subjectivité: à l'école, le courant était à la prédominance de la pensée rationnelle, à la résistance à la notion de plaisir et de désir, au rejet de l'imagination, aux horaires et cours rigides et morcelés, à la focalisation sur la matière, sur la technologie de l'apprentissage et de l'évaluation; dans la famille, on observait la division traditionnelle des rôles féminins et masculins, la pérennité du mariage, la conformité par rapport aux normes imposées par les divers appareils idéologiques d'état; entre l'école et la famille, la séparation des instances et l'attribution de rôles spécifiques de chacune d'elles étaient la norme qui s'imposait. Dans cette conception - toujours bien présente - de l'éducation comme socialisation, l'enfant devait se dominer, devenir maître de soi et apprendre le devoir. Courage, mérite et rendement étant ici les maîtres-mots.

L'émergence du sujet est une des caractéristiques fondamentales du changement de perspective. La référence au sujet, en tant qu'acteur et auteur, entre en ligne de compte. La liberté est revendiquée par tous. La socialisation passe par l'expérience vécue: «Fais comme tu veux», «sois ce que tu veux», «vis avec qui tu veux». L'important, ici, est de devenir soi-même, de s'épanouir au mieux. L'individualisme est plus que jamais pré-

sent. Communication, échanges, tolérance, autonomie, droit à la parole deviennent dès lors les maîtres-mots de la nouvelle perspective.

Quoi qu'il en soit, à l'heure présente, les deux modèles coexistent et une tension est enregistrée, inévitablement. Pourtant, l'éducation postmoderne ne pourra jamais rejeter la vision rationaliste car elle reste l'arme critique la plus puissante contre les intégrismes et les totalitarismes; l'important est qu'elle n'envahisse plus trop le champ, laissant de côté le sujet. Par ailleurs, sans la raison, le sujet risque fort de s'enfermer dans l'obsession de son identité personnelle et dans un individualisme narcissique. Il ne s'agit donc plus aujourd'hui de choisir entre l'un et l'autre modèle mais au contraire de (r)établir un dialogue entre ces deux principes fondateurs qui se sont longtemps ignorés, voire combattus. L'intérêt du monde postmoderne est la perspective d'une possible, nécessaire et croissante interaction entre le sujet et la raison, la subjectivité et l'objectivité (Touraine, 1993).

Le modèle éducatif postmoderne devra donc être un système nouveau, plus complexe, qui verra une diversification des finalités. Le travail ne sera pas de tout repos car les éducateurs - parents, enseignants, hommes politiques - devront gérer les contradictions et l'incertitude due à la prise en compte des subjectivités multiples.

La tension qui existera toujours entre ces deux paradigmes opposés est un premier changement important qui atteint les acteurs du champ éducatif. D'autres bouleversements sociaux considérables touchent les familles et, par-delà, l'école. Examinons-les.

Portrait d'une métamorphose

On le sait, les mutations familiales sont considérables de nos jours. Elles atteignent particulièrement les relations entre les parents et les enfants: les rôles parentaux sont devenus interchangeables, les rapports parents-enfants sont moins hiérarchisés et l'enfant occupe une place sensiblement plus relative dans la vie de leurs parents. Par ailleurs, de nouveaux points de repères familiaux s'installent. Ainsi, les experts et les médias ont-ils une influence de plus en plus importante sur la vie des familles. Les valeurs changent aussi: elles sont davantage liées à la consommation, à la promotion individuelle et à la gratification immédiate. Avec l'accroissement de la pauvreté et de l'immigration, des rapports très diversifiés avec l'école se manifestent. On sait, effectivement, que, selon l'héritage culturel, l'école constitue ou non un outil de mobilité et d'intégration sociales. L'exclusion scolaire et sociale est aujourd'hui une problématique essentielle qui n'a pas encore trouvé de solution... bien au contraire.

Ces diverses mutations ont inévitablement des répercussions sur la façon de vivre des enfants, des parents et de l'école. Elles nécessitent une capacité d'adaptation plus élevée des enfants qui sont plus souvent seuls, vivent des réorganisations familiales, doivent s'adapter à de nouveaux adultes et manifester plus vite une maturité affective. L'enfance prend un caractère de gravité. L'école, dès lors, se doit d'adapter son discours et ses pratiques à une telle réalité.

Les mutations actuelles font également émerger de nouveaux besoins. Beaucoup de parents, aujourd'hui, ont des aspirations et des attentes bien plus élevées envers leur(s) enfant(s). Certains de ceux-ci sont davantage stimulés mais d'autres, par contre, sont plus exposés à l'exclusion. Mais, en général, les parents sont plus instruits qu'avant et, dès

lors, plus critiques. Ils sont moins disponibles aussi. Les enseignants ont donc à composer avec ces caractéristiques nouvelles des familles.

Ainsi, les acteurs sont-ils interpellés par ces changements et sont-ils obligés d'innover. En effet, il manque aujourd'hui cruellement de modèles éducatifs pour les parents. Les enfants ont, quant à eux, de nombreux modèles d'adultes à leur disposition. Il apparaît donc que l'identité de l'enfant est bien plus complexe aujourd'hui qu'hier. D'autant plus que l'argument d'autorité tend à être battu en brèche... Il en résulte que l'école se voit dans l'obligation de consulter ses élèves car ceux-ci ont une autre expérience des relations adultes-enfants. En d'autres termes, de nouveaux codes de vie doivent impérativement s'élaborer.

Pourtant, s'il est bien entendu que parents, enfants, enseignants et la société dans son ensemble sont amenés à inventer d'autres formes de rapport, il reste que tous manquent de points de repère et de balises pour faire face aux incertitudes du moment. On est aujourd'hui face à une anomie grandissante. Les parents et les enfants sont plus libres, certes, mais aussi plus seuls. Issus du monde de l'instantané, ils veulent tout avoir tout de suite; du coup, les frustrations sont nombreuses. On exige aussi beaucoup des enfants sur le plan de l'autonomie. Face à cette vie trépidante, l'école développe des valeurs à contre-courant. Ainsi, continue-t-elle à essayer de transmettre le goût de l'effort, du travail bien fait, de la réflexion approfondie, de la rigueur intellectuelle. Sa tâche est donc bien difficile!

Quant au défi des différences, il s'ajoute au défi de la parentalité. Les familles d'origine étrangère, celles de milieux socio-économiquement divers remettent en question le degré d'ouverture de l'école aux différences culturelles. L'école est donc aussi amenée à gérer les différences et à mieux comprendre les populations qu'elle dessert (Conseil Supérieur d'Éducation du Québec, 1994).

En synthèse

Les changements enregistrés au cours de ces dernières décennies bouleversent de fond en comble la vie des enfants, des parents, des enseignants et de la société toute entière. Chacun doit se réadapter à l'autre dans un contexte beaucoup plus incertain qu'auparavant. La tendance actuelle, comme nous le verrons plus loin, est à l'interaction entre ces milieux. Mais, tout compte fait, celle-ci est-elle bien nécessaire? D'aucuns affirmaient - et affirment toujours - le bien-fondé de la séparation des milieux. Les relations plus étroites entre la famille, l'école et la société, cela rapporte-t-il aux enfants? Examinons ci-après cette interrogation fondamentale, à la base de tout le fondement de notre thématique.

Les effets de l'engagement

Une étude scientifique, publiée en 1994 par W. S. Grolnick et M. L. Slowiaczek, montre l'impact de l'engagement parental dans la vie scolaire sur des variables motivationnelles de l'enfant et sa réussite scolaire. Les auteurs ont utilisé le modèle des pistes causales. Ils ont réalisé l'étude au départ de variables relevant de la mère, d'une part, du père, d'autre part ainsi que de celles recueillies auprès de leur enfant. Nous présentons ci-

après le diagramme des pistes causales obtenu par les chercheurs. Nous avons regroupé les relations significatives émanant du père et de la mère.

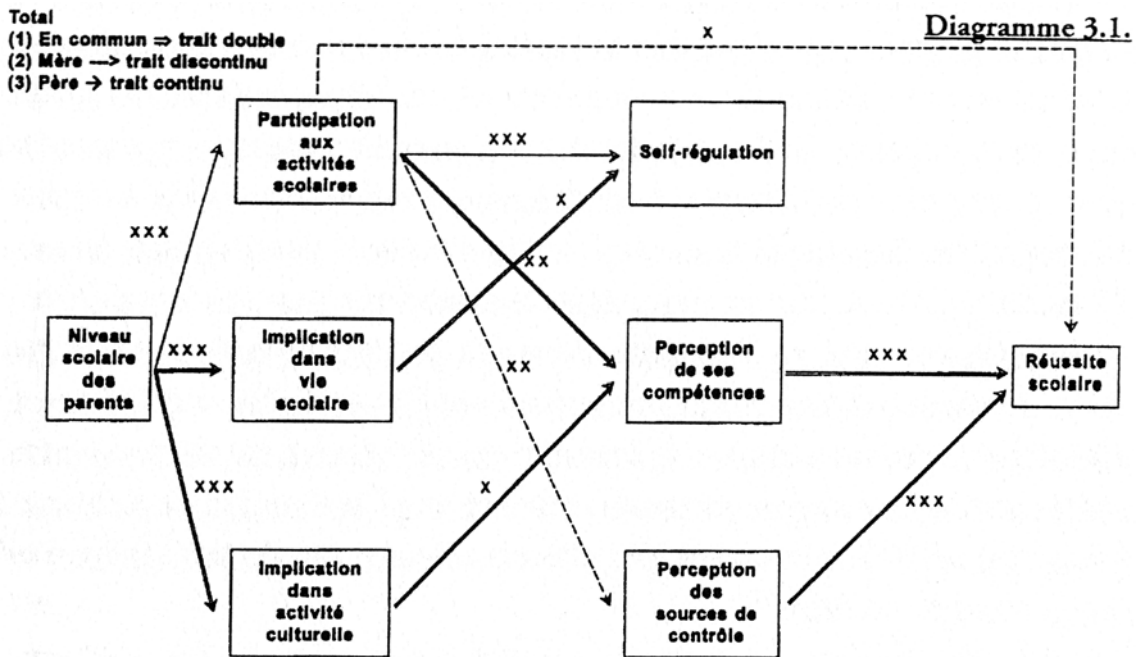


Figure : Diagramme de pistes causales entre les dimensions de l'implication, les variables motivationnelles et le succès scolaire. Selon W.S. Grolnick et M.L. Słowaczek, in Child Development, 1994, 65, p. 247.

Explication des variables

Quatre plans d'analyse composent le diagramme:

- (1) La variable de départ est celle du niveau scolaire atteint par le parent (père et mère).
- (2) Une première série de variables intermédiaires concernent l'engagement du parent par rapport à l'école et à la culture; trois variables constituent cette série:
 - les comportements des père et mère à l'égard de l'interaction parents-école: fréquence des présences aux réunions, aux activités scolaires, etc.;
 - la perception par les enfants de l'implication de leur père et mère dans leur vie scolaire;
 - la description, par les enfants, de la façon dont leurs père et mère s'engagent dans des activités culturelles et intellectuelles à la maison: musique, art, lecture, discussion sur des événements d'actualité, sur la politique, etc.
- (3) Une deuxième série de variables intermédiaires sont relatives à la dimension motivationnelle de l'enfant; trois variables la constituent:
 - la self-régulation ou l'autonomie de l'enfant dans ses comportements scolaires;

- l'autoperception par l'enfant de ses compétences scolaires;
 - la perception par l'enfant des sources de contrôle de ses réussites ou échecs scolaires (contrôle interne, pouvoir des autres, contrôle inconnu).
- (4) Le dernier plan d'analyse concerne le niveau de compétence scolaire évalué par l'enseignant.

Analyse du diagramme

On peut constater des relations - les plus nombreuses - communes au père et à la mère. Ainsi, le niveau scolaire des deux parents influence très significativement leur implication dans la vie scolaire et dans les activités culturelles à la maison. Cette dernière variable, de même que la participation aux activités scolaires, agissent sur la perception par l'enfant de ses compétences scolaires, variable qui à son tour influe sur la réussite scolaire. En d'autres termes, on peut dire que la compétence scolaire de l'enfant est stimulée par l'implication des père et mère dans la vie scolaire et dans les activités culturelles familiales via l'autoperception par l'enfant de ses compétences. D'autres variables entrent en ligne de compte pour stimuler la réussite. Elles sont alors spécifiques au père ou à la mère. Ainsi, la participation de la mère aux activités scolaires influence directement, mais aussi par l'intermédiaire de la perception par l'enfant des sources de contrôle, la réussite scolaire. Quant au père, sa participation aux activités scolaires a une importante influence sur l'autonomie de l'enfant dans ses tâches scolaires; cette dernière variable, intéressante en soi, n'a pas, quant à elle, d'influence sur la réussite scolaire.

En synthèse

Il apparaît clairement, au travers de cette étude scientifique récente, que l'engagement des parents a un important impact sur la motivation de l'enfant et sur sa capacité à réussir à l'école, les rôles paternels et maternels jouant parfois de façon spécifique dans le système. Ceci étant, il faut que nous nous interroguions maintenant sur les formes possibles d'articulation des missions éducatives entre la famille, l'école et la société, sur la nature et l'intensité des engagements entre ces trois instances, ainsi que sur le sens de leurs relations c'est-à-dire sur le type d'agir (Habermas, 1987) qui peut être mis en place lorsque s'installe un lien entre elles.

Les formes d'articulation des missions éducatives

L'examen des formes possibles d'articulation de l'action éducative entre la famille, l'école et la société est une première façon d'aborder la complexité de la réalité éducative. C. Montandon (1994) rapporte que cette articulation des missions ne fait pas l'unanimité. L'articulation peut être caractérisée par une indépendance des instances ou par leur ordre séquentiel ou encore par une perspective interactionniste. Examinons, avec C. Montandon, chacune des situations.

Indépendance des instances

On est ici en présence d'une division nette du travail entre les trois instances. Entre elles doivent exister des frontières claires. Les tâches de l'une et de l'autre sont bien distinctes; elles contribuent de manière séparée à la socialisation des enfants et au maintien de l'ordre social. C'est le point de vue traditionnel de Parsons qui prétend que c'est de la sorte que l'éducation est la plus efficace. Par exemple, dans cette perspective, L. Katz (1982) a publié une étude dans laquelle elle insiste sur la différence entre les enjeux éducatifs existant au sein de l'école et de la famille. Elle propose six axes de distinction relatifs aux fonctions et aux rôles éducatifs des parents et des enseignants:

- l'étendue des fonctions éducatives: les parents exercent une fonction diffuse, peu limitée et qui s'étale dans le temps; les enseignants exercent une fonction explicite, spécifique et limitée;
- l'intensité de l'affectivité: en famille, le climat est chaleureux et l'affectivité exprimée librement; à l'école, l'enfant est soumis à la neutralité, voire à la distance affective;
- l'attachement: il est optimal pour les parents alors que l'enseignement s'opère sous le couvert d'un grand détachement;
- la rationalité: au sein de la famille, l'irrationalité prévaut; à l'école, c'est le discours rationnel qui est privilégié;
- la spontanéité; elle est toujours présente dans la relation familiale alors qu'à l'école c'est l'intentionnalité qui entre en jeu;
- la partialité: les parents prendront volontiers le parti de l'enfant, parfois par-delà tout souci de justice ou de vérité, alors qu'au sein de la classe, l'impartialité est de rigueur.

On pourrait compléter l'analyse de L. Katz en examinant les missions octroyées à la société. Quelle est la nature de la mission éducative de l'homme politique? Un tel examen mériterait qu'on s'y attarde.

Ordre séquentiel

Epstein (1990) souligne qu'il y a une autre façon de concevoir la mission de la famille et de l'école: c'est celle qui consiste à considérer leurs responsabilités respectives selon un ordre séquentiel. D'abord, il y a la famille; ensuite, il y a l'école. Nous ajouterons que, par la suite, il y a la société. Dans cette perspective séquentielle, la famille apparaît comme le lieu des apprentissages fondamentaux. Influencée par Freud et Piaget, cette conception considère qu'il existe des stades différents dans la socialisation de l'enfant. Les premiers se développent au sein de la famille et sont d'une importance vitale pour le développement ultérieur. Par la suite, l'école, puis la société, prendront le relais. Comme dans le cas précédent, les missions des instances sont bien séparées et s'articulent seulement dans le temps.

Perspective interactionniste

Cette troisième conception est plus actuelle et vise l'emboîtement, le recouplement des trois instances. U. Bronfenbrenner (1979) a certainement été le premier, avec son modèle écosystémique, à concevoir les différentes «éconiches» dans lesquelles s'insère l'enfant comme étant complémentaires et en perpétuelle interrelation. C'est dans ce contexte qu'apparaît le concept de médiation entre les instances éducatives. Selon Leichter (1978, cité par Montandon, 1994), celle-ci s'attache aux processus à travers lesquels les familles interprètent, critiquent, renforcent, complètent, transforment, contrecarrent les influences éducatives des autres acteurs. En d'autres termes, on examine, par le médiation, la façon dont les familles donnent un sens aux expériences éducatives des enfants hors du foyer.

En synthèse: quelle forme privilégier?

Dans l'optique actuelle, on tend à privilégier la perspective interactionniste au détriment des deux autres conceptions. Certes, c'est celle qui apparaît la plus riche, assurant une meilleure continuité dans la socialisation de l'enfant. Pourtant, on ne peut imaginer une complémentarité des rôles éducatifs sans que ceux-ci soient bien distingués. Avant d'articuler, il est nécessaire de distinguer sinon il n'y a plus de sens possible à l'action. De même, il est clair aussi que l'ordre séquentiel reste, dans une certaine mesure, une perspective pertinente: toutes les recherches actuelles attestent l'impact considérable des variables familiales précoces sur l'adaptation scolaire puis sociale de l'enfant. Alors? Toutes les approches apparaissent utiles et nécessaires. Chacune d'elle permet de mieux connaître le processus par lequel un enfant se socialise et donc de mieux agir en conséquence. Pourtant, après le temps passé en famille au tout début de la vie, l'école puis la société intervenant, l'ordre séquentiel n'est plus de mise car les différents milieux de vie de l'enfant vont interagir, inéluctablement. En d'autres termes, l'école ne va pas, à un certain moment, remplacer la famille dans la socialisation de l'enfant. La famille va continuer à exercer son rôle bien au-delà de l'entrée de l'enfant dans la vie scolaire et sociale.

La perspective interactionniste se présentant aujourd'hui comme l'approche la plus appropriée dans le développement et l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant, il apparaît opportun, dès lors, d'aborder la question de l'engagement des acteurs. S'engager, interagir, certes, mais jusqu'où? Et comment?

La question de l'engagement

La nature et l'intensité de l'engagement

Dans une relation de collaboration, on peut aussi observer la nature et l'intensité de l'engagement des acteurs. Cette autre dimension de la relation nous fait davantage encore entrer dans la complexité du processus. L'engagement est-il un simple consentement, une participation, une coopération ou une véritable implication?

Consentement

Dans le cas du consentement, le sujet ne fait qu'approuver une décision prise à un autre niveau. On se situe ici dans une relation où la domination d'une instance sur les autres est patente. Le sujet consentant reste un récepteur largement passif. Il ne prend aucune décision, il subit et acquiesce.

Participation

Dans la participation, le sujet agit mais reste tributaire d'une décision prise ailleurs. Il devient un acteur dans la situation, c'est-à-dire qu'il joue un rôle actif, il se met en scène mais il n'a pas pris part à la décision. En fait, il agit comme un acteur mais pas comme auteur de la situation produite.

Coopération

La coopération peut se définir comme le partage des tâches et des responsabilités; elle est l'opérationnalisation d'une décision qui a été prise en partenariat. On est dans la situation d'une association de personnes dont chacune reconnaît mutuellement les ressources et compétences des autres et qui sont liées par un rapport d'égalité.

L'implication

L'implication va plus loin que la coopération qui relève davantage du monde concret. L'implication est «ce par quoi on tient vraiment à l'existence» et renvoie aux notions de racines et d'histoire du sujet. Elle prend donc en compte une dimension plus temporelle, plus historique; c'est l'expérience subjective du sujet qui est ici sollicitée. L'implication est caractéristique de l'approche par la recherche-action et vise le changement désiré par tous les acteurs. Le but est de mettre au point, ensemble, une méthodologie en vue de faciliter ce changement. Comme il s'agit d'une situation réactive, les paramètres et objectifs fixés au départ vont rapidement être modifiés. Ils évolueront sans cesse. Les acteurs sont constamment obligés d'analyser ces modifications dont l'interprétation va permettre de réajuster le déroulement de l'action. On se trouve véritablement ici dans un contexte d'action qui débouche sur un intérêt d'émancipation des acteurs.

L'engagement du point de vue des enseignants

Mais dans la réalité, que se passe-t-il? Quel style de relations Famille / École les enseignants conçoivent-ils? Favre et Montandon (1989) ont réalisé une enquête auprès de ceux-ci, enquête qui révèle des profils différents d'enseignants.

Minimalistes (25 % des enseignants)

Les minimalistes ont une vision traditionnelle de leur travail, du rôle de l'école et du partage des compétences entre l'école et la famille. Ils sont peu enclins à ouvrir l'école aux parents et sont d'accord avec le principe «aux parents l'éducation, aux enseignants l'instruction». Ils diront «à chacun son métier». Selon eux, ils n'ont pas à justifier les

méthodes pédagogiques qu'ils emploient, ils n'acceptent pas la participation des parents dans la classe, car ils la considèrent comme une ingérence et ne conçoivent pas la discussion avec les parents sur les conceptions de l'éducation. Ils ont tendance à attribuer les problèmes des enfants à la famille. En synthèse, on peut dire qu'ils expriment une logique de DÉLÉGATION.

Individualistes (16 % des enseignants)

Les individualistes gardent une vision assez traditionnelle de leur rôle mais avec moins de réticence à une certaine présence des parents dans l'école. Ils ont une conception utilitaire des relations école-familles: le soutien des parents est le bienvenu mais pour certaines tâches bien définies. Pour eux, la division du travail doit rester stricte et les contacts avec les parents limités et individuels. Ils attendent de ceux-ci qu'ils restent à leur place. Ils ont peur des relations trop intenses ou trop personnelles. On peut dire ici qu'ils voient leurs rapports avec les parents en termes de COORDINATION.

Polyvalents (47 % des enseignants)

Les polyvalents ont tendance à reconnaître un certain recoupement des rôles éducatifs des parents et des enseignants. Ils sont ouverts à une plus grande participation des parents à l'école et voient leur relation en termes de collaboration. Ils s'opposent systématiquement aux minimalistes. On observe chez eux une multiplicité de types de rencontres. Ils considèrent que c'est à eux de prendre l'initiative des contacts. Ils ressentent la nécessité d'un effort permanent de concertation et de négociation. Ils développent une logique de COLLABORATION.

Informels (12 % des enseignants)

Les informels rejettent tout formalisme, tout systématisme. Par contre, ils manifestent une préférence pour les rencontres collectives informelles: fêtes,... Ils ne plaident pas en faveur d'une division des rôles très nette, la responsabilité des enseignants étant de compléter l'éducation familiale sur tous les plans. Ils se sentent le droit «d'empiéter» sur le rôle des parents mais n'acceptent pas l'inverse. Ils estiment faire un travail complémentaire à celui de la famille mais diront que l'influence de celle-ci ne doit pas dépasser un certain cadre. Ceux-là développent une logique de SUBSTITUTION.

L'engagement du point de vue des parents

Et du côté des familles, quelle est la perception des rapports avec l'école? Là aussi les attitudes sont multiples. Elles varient selon l'appartenance socioculturelle des parents. C. Montandon (1991) détermine quatre types de rapports de ceux-ci avec l'école, selon le rôle qu'ils attribuent à l'école (large ou étroit) et selon leur implication dans la vie de l'école (forte ou faible). Ces quatre styles d'attitudes parentales sont les suivantes.

Collaboration (18 % des parents)

Les parents qui présentent une attitude de collaboration accordent une mission éducative étendue à l'école et sont ouverts à une participation aux activités scolaires. Ils représentent seulement une minorité de parents.

Délégation (21 % des parents)

Cette autre minorité de parents attribuent une mission large à l'école mais manifestent un retrait, un repli par rapport à elle. Elle laisse faire les enseignants; elle se désengage et délègue sa mission à l'école. Le style «délégation» s'observe le plus souvent dans les familles ouvrières.

Contribution (35 % des parents)

Plus d'une famille sur trois, reconnaît un rôle étroit à l'école et est prête à participer à la vie scolaire dans ce cadre bien ponctuel. Ces parents qui veulent contribuer, exercer un droit de regard, voire contrôler, sont issus de milieux de cadres.

Mandat (26 % des parents)

Un quart des parents considère l'école comme ayant un rôle étroit et ne s'engage que très peu, voire pas du tout, dans la vie scolaire; on pourrait dire que ces familles donnent un mandat aux enseignants.

En synthèse

Nous voyons que la question de l'engagement n'est pas, elle non plus, simple à traiter. Elle ne fait ni l'unanimité des parents ni celle des enseignants. La tendance est cependant à la collaboration pour les enseignants (la moitié), à la contribution voire à la collaboration pour les parents (deux tiers pour les deux types de rapports). On ne peut pas dire que la perspective interactionniste ait encore atteint tous les esprits. On est surtout encore très loin d'une conception visant la coopération et encore moins de celle de l'implication sur le terrain de l'éducation; quand il y a souhait de complémentarité, on en reste au consentement, tout au plus à la participation. Ainsi, si nous nous référons à la théorie des agir de J. Habermas (1987), les relations restent figées dans un agir largement instrumental ou normatif. Nous allons d'ailleurs examiner ci-après le sens des relations qui peuvent s'instaurer entre la famille, l'école et la société en fonction du modèle habermassien.

Le sens de la relation

Dans ce qui constitue le référentiel occidental, nous nous posons la question suivante: pour la famille, l'école, la société, la relation est-elle utile, attendue, pertinente ou désirée? Ou, en d'autres termes, est-elle du type instrumental, normatif, dramaturgique ou communicationnelle, pour reprendre les concepts de la théorie des agir de J. Habermas (1987)?

Une relation utile

On peut rencontrer des relations qui visent des activités orientées vers des fins mais où entrent en jeu des mécanismes d'influence exercée en vue de provoquer tel ou tel comportement. Ici, il y a transmission d'informations mais la coordination est imposée par une des parties sur l'autre. Nous nous situons ici dans l'agir instrumental (ou stratégique) où une instance domine la situation et recherche, à son compte, le succès de l'action entreprise. Il y a prétention au pouvoir d'une partie. La relation est utile mais ne provoque que l'engagement d'une instance; les autres sont réceptives: elles sont informées, objectivement.

Une relation attendue

On peut aussi trouver des relations qui sont gérées par des lois, des règles ou des normes implicites ou explicites ou encore par des coutumes ou des valeurs ambiantes. En d'autres termes, ces lois, règles, normes, coutumes et valeurs guident l'action entreprise. Les individus tendent à les confirmer ou les infirmer. Ici sont pris en compte les rôles que les personnes prennent dans le monde social. Ainsi, on se penche sur les rôles attendus des uns et des autres.

Une relation pertinente

Les relations peuvent se situer dans le monde subjectif. Dans ce cas, les individus se mettent en scène et font naître une certaine image de leur propre personne chez ceux avec qui ils interagissent. Ils donnent accès à leur propre subjectivité (leurs pensées, leurs sentiments, leurs souhaits). Tout un jeu dramaturgique se met alors en place où les diverses subjectivités se confrontent. La relation devient pertinente lorsqu'il y a intersubjectivité, c'est-à-dire tentative de compréhension réciproque des subjectivités singulières.

Une relation désirée

Enfin, les relations peuvent être orientées vers des fins d'entente. Par le langage, les personnes interagissent afin de coordonner leurs projets d'action. On est ici dans l'agir communicationnel qui est en relation avec les trois autres types d'agir présentés ci-avant. C'est, en effet dans un triple rapport au monde que nous introduit l'agir communicationnel:

- le monde objectif qui définit le cadre de l'agir instrumental;
- le monde social dans lequel intervient l'agir normatif;
- le monde subjectif qui se rapporte à l'agir dramaturgique.

Ainsi, dans l'activité communicationnelle, les individus interprètent les situations vécues dans ces trois rapports au monde et négocient afin de trouver une entente commune à propos de celles-ci.

Mais qu'implique, pour les acteurs, le fait d'accorder leurs plans de manière coopérative? Au départ, rien ne va de soi. D'abord, il leur est nécessaire de comprendre la signification de ce qui est dit; il s'agit de se comprendre mutuellement, dans un contexte d'intersubjectivité. Ensuite, il leur appartient de reconnaître la validité de l'énonciation. Comme c'est de plein gré qu'ils doivent sceller leur accord sur le fond - car la relation est désirée - ils doivent accepter une prétention à la validité critiquable. En d'autres termes, il faut que puisse être examinée la possibilité de falsifier les savoirs. Ainsi, les acteurs doivent-ils s'accorder sur la vérité de l'énoncé, sur sa justesse par rapport aux normes existantes et sur leur sincérité. Une coordination désirée et réussie repose donc sur une force rationnellement motivante d'efforts entrepris en vue d'une entente sans contrainte. Dans l'agir communicationnel, les prétentions à la validité remplacent les prétentions au pouvoir.

En synthèse

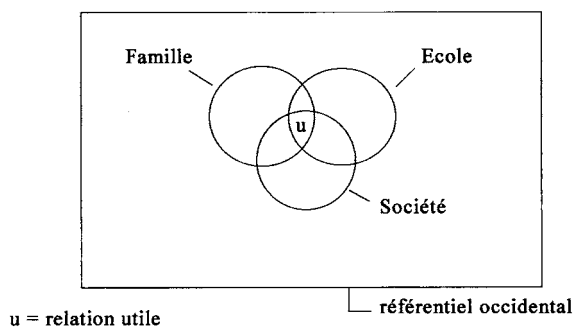
J. Habermas accorde une place privilégiée à l'agir communicationnel car il permet de reconnaître et de coordonner les savoirs produits à travers les agir instrumental, normatif et dramaturgique. Chaque savoir est soumis à la discussion: on suspend l'intention d'agir pour se situer dans un contexte de communication où toute forme de stratégie de la part des personnes qui interagissent est exclue. Cette discussion va permettre de juger de la validité des savoirs et leur reconnaître une légitimité. Par la suite, les différentes connaissances vont pouvoir être coordonnées, en respectant les principes de la méthode de l'agir communicationnel, pour donner naissance à l'action. Notons ici que le consensus recherché par J. Habermas passe par de nécessaires dissensus. Les prétentions à la validité constituent ces phases de conflit que les sujets doivent négocier pour arriver à un accord. Le consensus n'est donc pas d'emblée acquis; il se travaille en partenariat où chaque monde vécu se confronte. Il concrétise une démocratie impliquante. Sans ce passage par les prétentions à la validité, nous en reviendrions aux prétentions au pouvoir de l'agir instrumental, donc, en quelque sorte, à une politique totalitariste.

La combinaison des sens de la relation

Consensus

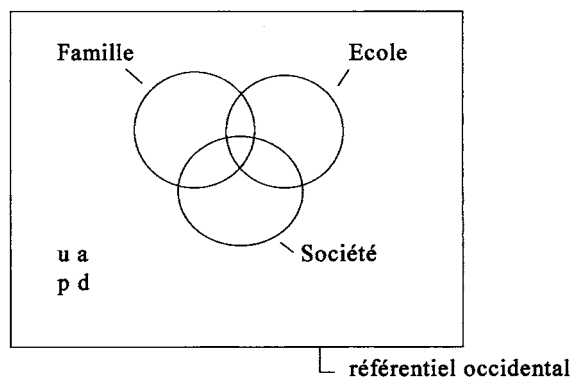
Les trois instances que sont la famille, l'école et la société peuvent chacune percevoir la relation sous un des quatre types d'agir précités. Il s'ensuit qu'il peut y avoir convergence des trois instances sur le type de relation à instaurer. Mais il peut aussi y avoir divergence. Il y a consensus ou dissensus.

La famille, l'école et la société peuvent, d'un commun accord, décider d'une relation utile (agir instrumental) ou attendue (agir normatif) ou pertinente (agir dramaturgique) ou encore attendue (agir communicationnel). Chaque instance est satisfaite de la solution qui est en vigueur. C'est un cas très idéal. On peut schématiser une de ces situations de la façon suivante.



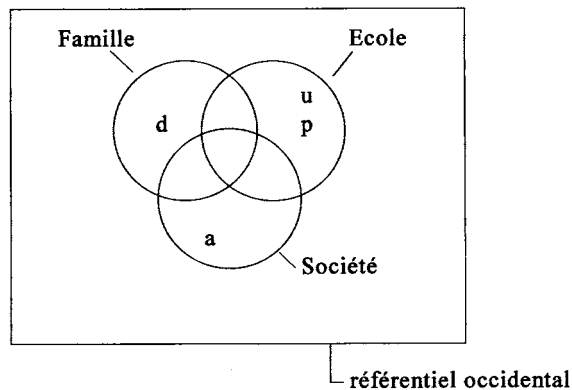
Les schémas peuvent se reproduire en plaçant le a (relation attendue) à l'intersection des trois instances, ou le p (relation pertinente) ou enfin le d (relation désirée). On peut donc avoir quatre situations de consensus.

La famille, l'école, la société peuvent aussi refuser toutes formes de relation entre elles. Il y a aussi, ici, accord des trois instances mais sur le principe de refus de collaboration. On a alors le schéma suivant.



Dissensus

Les cas de dissensus possibles sont très nombreux. Prenons un exemple, concrétisé par le schéma suivant.



Une relation de type communicationnel (désirée) est souhaitée par les parents; par contre, l'école est plus sensible à une relation de type instrumental (utile), voire dramaturgique (pertinente); quant à la société, elle est soucieuse d'une relation de type normatif (attendue). Il y a désaccord sur la façon de concevoir le projet de communication. Le contact ou la collaboration va être teinté de cette configuration.

Un rapide calcul des combinaisons possibles de dissensus nous amène à un nombre de 6.561 cas de figure. Nous voyons que les situations de désaccord sur le mode de relation sont bien plus nombreuses que les situations de consensus. Il n'est dès lors pas étonnant que l'établissement de liens harmonieux entre les trois instances ne soient pas facile à mettre en place.

La façon de lever le dissensus est d'organiser les activités sous un monde d'alternance des points de vue. On en arrive alors à une communication partagée à la suite d'un débat entre plusieurs sujets, ce qui nous renvoie à un agir de type communicationnel.

Illustrations

Quelques illustrations, pour la plupart extraites d'un recueil de 100 actions Parents-École/Collège (Inspection académique des Bouches du Rhône et Académie d'Aix-Marseille, 1994), permettront de concrétiser les types d'engagement et de relation qui peuvent exister entre les instances éducatives.

Type «Information»

Nombreux sont ces types de rencontres où les enseignants (et d'autres partenaires éventuellement) proposent des informations multiples et variées:

- – les enseignants établissent, par discipline ou groupe de disciplines, des fiches d'information destinées aux parents, explicitant les méthodes de travail employées et donnant une méthodologie sur la façon d'apprendre une leçon ou de se servir de

tel ou tel document; au cours de la réunion de début d'année, les professeurs expliquent les fiches; celles-ci sont remises aux parents et envoyées aux absents (Saint-Aulaye – Dordogne);

- des enseignants en partenariat avec des professionnels de la Maison des jeunes, du Centre de loisirs et des associations du quartier organisent quatre soirées à thème (un samedi de 15 à 18h), dans un local neutre, pour favoriser la venue du plus grand nombre de parents; par exemple, le thème choisi pour la première soirée est la musique; deux organismes de la ville interviennent pour présenter des instruments du monde, d'une part et pour exécuter quelques morceaux, d'autre part (Angers – Maine-et-Loire);
- les enseignants proposent aux parents un livret d'accueil à l'école maternelle; l'équipe pédagogique y est présentée puis sont décrites des activités menées à la maternelle à l'aide de photos légendées: ateliers pour développer l'autonomie et travailler avec les autres, activités en salle de jeux pour prendre conscience de son corps, etc.; un certain nombre de réponses à des questions sur la rentrée à l'école sont données: comment préparer son enfant à l'école, comment aborder la première journée; le fonctionnement de l'école et ses règlements sont aussi envisagés; le carnet est remis et commenté par la directrice aux parents lors de l'inscription de l'enfant (Arcachon – Gironde);
- en début d'année, le maître organise deux réunions avec les parents; il présente l'école, son fonctionnement, les éventuelles démarches à faire et précise ses exigences sur le plan matériel; la seconde réunion est pédagogique: il explique le contenu, les enjeux de son enseignement, le climat qu'il veut instaurer dans sa classe et sa conception des relations maître/enfant; les parents sont invités à venir observer la classe; quand un travail présente une difficulté ou quand une démarche pédagogique n'est pas perceptible pour les parents, un mot explicatif leur est systématiquement envoyé (Montignac – Dordogne);
- un animateur ZEP filme une séquence d'apprentissage pendant 20 minutes qui est diffusée avec l'aide du maître de la classe aux parents intéressés; les réunions (90 minutes) ont lieu cinq fois dans l'année et rassemblent une douzaine de parents; la séquence pédagogique a un objectif d'apprentissage précis: lecture, exercice d'application, travail de mémorisation, etc.; l'animateur et l'enseignant préparent les moments d'interruption de la projection (cinq ou six fois) ainsi que la nature ou leurs intentions par rapport à des thèmes tels que l'activité ou la passivité des élèves, la nature des bruits et leur signification, les alternances de rythme de l'activité scolaire, etc.; ces observations sont le point de départ d'une réflexion avec les parents sur les méthodes d'apprentissage, le suivi scolaire, les conditions qui favorisent le développement de l'enfant, l'attention portée à l'activité de l'enfant, etc.; chaque parent est interrogé sur son projet pour son enfant et ses difficultés (Marseille – Bouches-du-Rhône).

Nous observons, à travers ces différents exemples que les parents sont ici largement passifs: ils sont les récepteurs d'un message qui vient de l'école (voire d'autres instances sociales); ils n'ont que la possibilité d'être consentants. Nous sommes en présence ici d'un agir instrumental où la coordination est imposée par l'une des instances sur l'autre. Ceci ne signifie nullement que ce type de relation est inintéressant et doit être

supprimé. Au contraire, mais l'important est qu'il n'envahisse pas le champ de la relation qui doit voir apparaître des actions d'autres types, tels que ceux que nous présentons ci-après.

Type «Intégration sociale»

Des personnes vont servir de relais auprès des familles pour expliciter les exigences du système éducatif, leur permettre d'identifier les étapes du cursus scolaire afin d'y situer leur enfant:

- trois personnes issues des communautés maghrébine, antillaise et africaine sont recrutées et formées aux techniques de médiation; leur mission repose sur la prévention de conflits entre l'école et la famille; ils interviennent à la demande de l'institution scolaire et à celles des parents; le médiateur n'intervient qu'après que l'enseignant a essayé, par ses propres moyens, mais sans réussir, d'établir le contact; cette mission vise la prévention: elle essaie d'instaurer des habitudes stables de relation à l'institution pour une meilleure adaptation à l'école; les médiateurs cherchent à discerner les attentes de chacun, enseignants, parents, enfants, et à les expliciter clairement (Trappes – Yvelines);
- les enseignants des écoles maternelles recrutent une douzaine de femmes étrangères sur des critères d'investissement dans la vie de l'école, de maîtrise de la langue et du volontariat; ce groupe est accueilli au sein des classes; il observe les modalités d'apprentissage, les méthodes pédagogiques mises en œuvre et le fonctionnement de l'école; les enseignants participent en tant que formateurs à la formation de ces femmes; c'est à l'Association Santé-Communication que revient la mission de construire cette formation qui comprend aussi une initiation à la connaissance du corps humain et son développement, aux besoins de l'enfant et à son développement physique et intellectuel; le but ultime de cette action est de renforcer les capacités de ces femmes à transmettre leurs connaissances à d'autres parents et donc à un rôle de relais auprès des familles étrangères avec lesquelles le dialogue s'avère difficile (Chanteloup-les-Vignes – Yvelines);
- l'école recrute une personne dont le rôle est celui d'agent de communication; celle-ci participe à la vie de l'établissement dans ses aspects éducatifs: prise en compte des problèmes des élèves au niveau de la vie scolaire (retards, absences, attitudes négatives, conflits relationnels, etc.); elle discute avec l'élève, avec sa famille en présence d'un membre de l'équipe éducative; sa présence et son action doivent contribuer à la fois à mieux expliquer les enjeux et les exigences de l'école aux familles et à les amener à participer davantage à la vie du collège; cette démarche interne à l'établissement est relayée à l'extérieur grâce à la collaboration avec les associations de parents marocains et algériens qui se sont créés dans le quartier; dans ce cadre, des rencontres à thèmes sont organisées par le collège à destination des familles: orientation, fonctionnement du système scolaire, etc. (Maubeuge – Nord).

Nous sommes en présence, dans ces trois démarches, d'une tentative de l'école de mieux faire adhérer les parents (ici étrangers) aux règles, coutumes et valeurs du sys-

tème scolaire pour faciliter l'adaptation scolaire de leur enfant. Nous nous situons ici dans un agir normatif où l'on attend des parents qu'ils se conforment aux exigences imposées par l'école. Remarquons que celle-ci ne tente pas d'entrer dans le système de normes des familles. Il n'y a pas réciprocité des démarches de l'un vers l'autre; Le but est l'intégration des familles dans le monde social de l'école. A part les personnes recrutées et formées à la médiation, qui elles ont un rôle de participation dans l'action menée, les autres parents restent dans une position de consentement, réceptifs et soumis.

Type «Représentations subjectives»

Certaines activités touchent davantage les représentations et la subjectivité des participants:

- une équipe ZEP organise des réunions auxquelles participent les enseignants, où sont discutées des thématiques choisies par les parents: devoirs à domicile, violence à l'école et dans la famille, changement de classe, droits de l'enfant dans la famille, rôle des pères dans l'éducation des enfants; l'équipe évite les conseils et les recommandations en restant le plus possible à l'écoute des problèmes des parents; son but est de permettre à ceux-ci d'exprimer, d'une part, ce qu'ils ressentent face à l'école, dans son fonctionnement quotidien et dans sa représentation idéale, et, d'autre part, ce qu'ils en attendent pour leurs enfants et pour eux-mêmes (Satrouville – Yvelines);
- les parents sont invités par les enseignants, au collège et par petits groupes, en dehors des heures scolaires et hors de la présence des enfants, afin de débattre des questions traitées au cours de biologie et qui concernent la sexualité et l'adolescence; le thème est introduit par une courte séquence vidéo qui permet d'entamer le dialogue, les parents prennent une part active au débat dans un climat de confiance; ces séances ont pour but de faciliter l'échange parents/enfants sur des contenus d'enseignement touchant à l'éducation sexuelle (Chennevières-sur-Marne – Val-de-Marne);
- au cours de réunions de parents, les enseignants des classes maternelles projettent des images représentant une situation quotidienne: situation problématique, de conflit, de malaise relationnel ou situation positive avec des rapports gratifiants entre les membres de la famille ou encore situation dans laquelle le réel quotidien est perturbé, c'est-à-dire quand les faits sont contradictoires avec les rôles (par exemple, un enfant qui fume ou qui boit de la bière); les participants sont invités à réagir face à ces images; ils ont alors recours à un corpus de connaissances qu'ils ont emmagasiné par tradition et qu'ils ont enrichi par diverses observations et expériences acquises par la pratique; ce sont leurs représentations sociales, leur monde vécu, leurs présupposés qui émergent; les personnes se rendent compte de la multiplicité des pratiques et des opinions et ont la révélation de significations très souvent non disponibles au niveau de leur conscience, ce qui va jouer un rôle dans la production de nouvelles significations; un changement peut alors s'amorcer, allant dans le sens d'une nouvelle construction de leur réalité (Mons Hainaut – Belgique);
- une directrice d'école constitue un comité de quartier (avec des représentants des associations de quartier dont des jeunes) afin d'organiser une fête de quartier: danses

contemporaines, clowns et musique rock; les responsabilités sont partagées; le succès de la fête dément la réputation de violence et de marginalité de la cité; celle-ci est revalorisée comme l'est également l'école; l'expérience montre qu'on peut modifier la représentation, l'image d'une institution et d'un quartier et que parallèlement on peut y faire diminuer l'agressivité (Marseille – Bouches-du Rhône);

- deux directeurs d'école ouvrent, dans leur établissement, un espace destiné aux parents, ce qui favorise les échanges enseignants/parents; le directeur du centre social s'associe à cet accueil des parents; les rencontres suscitent la proposition d'un projet dans le quartier: un carnaval école/quartier; les élèves et les professeurs travaillent à des reconstitutions, animations, tableaux vivants; des parents confectionnent des déguisements; la qualité relationnelle obtenue a permis de transmettre une partie de l'histoire aux enfants et cela sous le couvert d'un plaisir partagé par tous les acteurs (Marseille – Bouches-du-Rhône).

Un autre but anime les activités proposées ci-avant: elles font appel à la subjectivité des personnes et permettent la mise en place de l'intersubjectivité. Nous sommes ici dans l'agir dramaturgique où les individus se mettent en scène et donnent accès à leur pensée, leurs représentations, leurs attentes... qu'ils confrontent à celles des autres. Il peut s'ensuivre des changements profonds dans les représentations, les pratiques quotidiennes, les images que l'on se fait des uns et des autres. Chaleur, plaisir, regard positif président à ce type d'approche. Les acteurs sont actifs et s'impliquent dans l'action.

Type «Partenariat»

Enfin, des activités s'organisent où parents et enseignants sont partenaires:

- les enseignants, les enfants et les parents s'associent pour réaliser ensemble un film vidéo; ils choisissent le sujet, les lieux de tournage, écrivent les dialogues, participent au montage; l'action se situe dans le quartier, dans le milieu professionnel, familial et scolaire et dure toute l'année; une formation est proposée et l'équipement complet d'un studio d'enregistrement et de montage permet la reproduction finale; un concours est alors organisé qui met en scène les écoles participantes; les différentes vidéos suscitent aussi des débats entre les participants; par la suite un magazine télévisuel concernant l'ensemble des écoles est créé; cela débouche sur la création d'une association qui initie les personnes du quartier à la vidéo et organise un festival du film visuel pour enfants et adolescents (Bayonne – Pyrénées-Atlantiques);
- en début d'année, les parents sont invités à s'impliquer avec les enseignants dans un travail pédagogique; l'idée d'ateliers menés par les parents et les enseignants germe; ces ateliers couvrent un grand nombre d'activités: théâtre, macramé, poterie, escrime, secourisme, rugby, lecture de contes, tennis, football, archéologie, étude du milieu, pêche (avec le concours de la Fédération de pêche), aikido, cuisine, découpage et collage, chorale; les enfants effectuent leur choix; chaque atelier est encadré par deux ou trois personnes, enseignants ou parents; la relation entre enfants d'âges différents, parents et enseignants au cours de ces activités contribue à maintenir et à renforcer un lien social dans la ville (Montignac – Dordogne);

- l'action trouve son origine dans la rencontre annuelle des femmes du quartier en alphabétisation avec les enseignants; au cours de ces rencontres, sous forme de tables rondes dans les locaux de l'école maternelle, une demande de travail plus étroit avec l'école naît; ainsi, deux groupes se forment: vingt-deux enfants d'un côté, dix-sept femmes en alphabétisation, de l'autre; des rencontres rassemblent les deux groupes en atelier autour du conte, de la lecture; chacun des groupes exploite ensuite séparément le thème abordé; chaque femme présente à un ou deux enfants son support de lecture, son classeur; elle joue donc un rôle de tuteur pour les enfants; le travail doit aboutir à la création de contes collectifs; les écrits sont édités en fin d'année (Montpellier – Hérault);
- écoles, collèges et centres sociaux contactent individuellement les habitants; le but est de créer une université du citoyen où les habitants peuvent devenir de véritables partenaires de la politique de la ville, d'améliorer leur prise de parole, de maîtriser leurs émotions, de privilégier les propositions plutôt que les revendications, d'être capables de trouver eux-mêmes les informations dont ils ont besoin et d'interpeller les décideurs sur des sujets qu'ils maîtrisent; les participants sont réunis en groupes, coordonnés par un professionnel; chaque groupe définit sa démarche et ses buts; par exemple, les habitants décident d'effectuer un travail de constitution d'un dossier sur le thème de l'école, sujet hypersensible dans les cités en raison du taux élevé d'échecs scolaires; l'enquête, une fois terminée, est assortie de propositions qui seront discutées avec les autorités compétentes (Marseille -Bouches-du-Rhône).

Les quatre activités présentées ci-avant relèvent bien du partenariat: il y a coopération et même implication de tous les acteurs qui se concertent et négocient pour atteindre un projet commun. On est ici dans un agir communicationnel où les relations sont orientées vers des fins d'entente et où les mondes objectif (établir les démarches, les buts,...), social (élaborer les règles, tenir compte des normes en vigueur dans la cité ou dans l'école...) et subjectif (comprendre les représentations singulières, les souhaits particuliers, les points de vue différents) doivent se coordonner pour aboutir à l'entente désirée; cela ne se fait pas sans heurt ni conflit, ce qui implique que les dires des uns et des autres doivent être critiqués par le groupe avant d'être acceptés ou rejetés. Soulignons que ce type d'activité donne souvent lieu à un développement communautaire, c'est-à-dire qu'il dépasse largement les relations école-famille. Ici, on est pleinement dans une collaboration famille-école-société.

Conclusions

Si l'interaction entre les trois instances que sont la famille, l'école et la société n'a pas encore atteint pleinement son but, on voit toutefois qu'un contrat social et pédagogique nouveau se construit peu à peu. Une nouvelle complémentarité est en train de se chercher. Nous avons vu les formes qu'elle pouvait prendre. Il s'agit aujourd'hui de réserver une place aux parents dans les structures de représentation et de reconnaître positivement la responsabilité parentale au sein de la société. Cela implique de concevoir la famille, l'école et l'ensemble des institutions comme des partenaires de l'entreprise éducative. Dans ce contexte, chaque instance exerce une fonction spécifique et complémentaire. Car, si la famille et l'école ont des points communs - l'une et l'autre répondent

aux besoins des enfants, les aident à développer leur identité et sont des lieux privilégiés d'apprentissage - il n'en est pas moins vrai que chacune d'elles ont des rôles spécifiques à jouer qui font qu'elles sont complémentaires mais non interchangeables.

Une complémentarité est manifestement en train de se bâtir. Elle implique des efforts d'entente, sur base d'une rationalité de préférence communicationnelle, entre les deux parties.

Les enseignants sont invités à penser et à agir autrement. Leur rôle est de faciliter l'engagement actif des parents: profiter des occasions de contact et de communication, créer des réseaux de coopération, faire participer à la «chose scolaire». Ils doivent, à présent, accepter des modifications dans la culture scolaire, voir les parents d'une autre façon, considérer que l'école est le prolongement de la famille, travailler à construire la complémentarité, connaître les caractéristiques, les représentations et les attentes des familles, compter avec les parents biologiques et sociologiques, reconnaître plusieurs modèles de «bons parents», utiliser la compétence parentale, etc. A l'égard des enfants, l'école a aussi la mission d'agir autrement parce que leur identité est de nos jours plus difficile à construire de par les ruptures et discontinuités que beaucoup connaissent (Conseil Supérieur d'Éducation du Québec, 1994).

Les parents aussi doivent acquérir de nouvelles compétences: ils deviennent des parents d'élèves, tâche qui a besoin, de nos jours, d'être reconnue et valorisée: trop longtemps elle fut menée dans l'isolement ainsi que dans l'indifférence voire dans le malaise pour les familles les plus modestes. Les parents doivent devenir conscients que leurs comportements et attitudes éducatifs sont essentiels pour le devenir de leurs enfants et doivent faire face, consciemment, à leurs responsabilités. Ils seront non seulement des parents d'enfants mais aussi des parents d'élèves avec toute l'implication que cela comporte.

Face à ces changements, la sphère politique doit, elle aussi, tenir compte des nouveaux besoins des familles et des écoles en relation avec l'éducation de l'enfant. Elle doit entre autres soutenir l'exercice d'une parentalité responsable, former à une nouvelle citoyenneté, encourager la démocratie impliquante et susciter des recherches approfondies sur l'accès à une réussite éducative.

Cette approche nouvelle et plus complexe de la réalité éducative exige une conscience philosophique plus approfondie de la part des acteurs. Les outils d'analyse que nous avons présentés sont autant de repères permettant une analyse des situations éducatives qui amènent les partenaires à se rencontrer. Elle implique aussi plus de maturité de leur part car elle s'inscrit dans un contexte caractérisé par l'incertitude et la remise en cause constante de ses «vérités». Mais ces qualités exigées chez les personnes sont en outre insuffisantes pour faire fonctionner une telle approche. Encore faut-il que les enseignants soient placés dans des conditions propices à sa réalisation. Pour que celle-ci ait quelques chances de succès, les enseignants doivent disposer de temps durant lesquels ils pourront rencontrer leur partenaires, réfléchir ensemble sur la façon de mener le projet, l'évaluer, l'ajuster, ... Il est inutile d'échafauder de belles théories si elles ne sont pas vivables sur le terrain. Il s'agit donc de trouver des solutions favorables et stables dans le temps. Par exemple, les parents partenaires ne pourraient-ils pas, durant quelques heures par semaine relayer les enseignants? Cette perspective n'est pas qu'un pis-aller: elle peut s'avérer, bien préparée, d'une richesse considérable grâce à la place laissée à une «transprofessionnalité». Les parents apporteront autre chose aux enfants, un

autre contenu, une autre approche affective. La continuité éducative famille/école sera plus aisément comprise et intégrée par tous les acteurs.

Nous avons jusqu'ici plaidé pour la construction d'une convergence entre les instances. Nous avons privilégié l'idée de l'édification d'une relation qui, il faut bien le dire, n'est pas naturelle car les deux mondes sont différents, n'utilisent pas nécessairement les mêmes codes culturels, le même langage, les mêmes logiques. Nous avons insisté sur le respect dans la communication, la valorisation des pratiques et la reconnaissance mutuelle. Nous avons montré que l'école, pour réussir, a besoin de la famille et d'une interaction positive avec elle (Inspection académique des Bouches-du-Rhône, 1994). Certes, nous avons évoqué les inévitables conflits entre les acteurs, mais qui, soumis à la discussion critique (en référence avec la théorie de l'agir communicationnel de J. Habermas), conduisaient à la progression dans l'action. Il est bien évident qu'une telle démarche est idéale mais que la réalité est bien plus difficile à aborder. Les risques de dérive sont multiples tant du côté de l'école que de la famille. Citons, à titre d'exemple (Inspection académique des Bouches-du-Rhône, 1994), la stigmatisation de certaines familles, l'abus de pouvoir de certains parents, l'imposition normalisante, la confusion des rôles, le délestage des responsabilités de l'école, voire son désaveu, les enjeux de pouvoir entre écoles et associations extérieures à l'école, la focalisation sur une action sans débat de fond, sans objectifs précis, etc.

Dès lors, la connivence entre l'école, la famille, la société -- une des clés de la réussite -- est-ce une utopie? Sans doute. Mais sans utopie le monde ne progresserait pas. La tâche est incertaine; elle ne sera jamais parfaite; les succès succéderont aux échecs et inversement mais il faut poursuivre dans la voie de la conscientisation de tous les acteurs. Ce travail, fait d'outils d'analyse et de réflexion, d'une part, de concrétisations, d'autre part, n'a pas d'autres ambitions.

Le changement est amorcé, poursuivons-le pour que chaque personne concernée ne soit plus l'agent de ce changement mais en devienne l'acteur, voire mieux l'auteur de sa destinée et de celle de ses enfants.

L'école devient ainsi un centre de culture où sont appelés à collaborer les différents partenaires en vue d'élaborer et de mener à bien des projets d'apprentissage et de développement pour le plus grand bien de tous. On peut dès lors conclure que l'école postmoderne ne serait donc rien d'autre qu'une école de la citoyenneté. Mais cela constitue un changement considérable de mentalité. L'histoire est à poursuivre...

Bibliographie

ARDOINO, J. (1996), dans HOCQUARD, A., *Éduquer, à quoi bon?*, Paris, P.U.F.

BOGDANOWICZ, M. (1994), *Rapport général sur la participation des parents aux systèmes scolaires dans les douze pays de la Communauté Européenne*, Bruxelles, Communautés Européennes, Convention 4093-02-EUR-0032-00.

BRONFENBRENNER, U. (1979), *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

CONSEIL SUPÉRIEUR D'ÉDUCATION AU QUÉBEC (1994), *Etre parent d'élève du primaire: une tâche éducative irremplaçable*, ISBN, Bibliothèque Nationale du Québec.

- EPSTEIN, J.L. (1991), *School and Family Partnerships*, dans *Encyclopedia of Educational Research*, 6th ed., New York, Macmillan.
- FAVRE, B. ET MONTANDON, C. (1989), *Les parents dans l'école... ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, Cahier n° 30.
- GROLNICK, W.S. ET SLOWIACZEK, M.L. (1994), *Parents' Involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model*, *Child Development*, 65, pp. 237-252.
- HABERMAS, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel*, Tomes 1 et 2, Paris, Fayard.
- INSPECTION ACADÉMIQUE DES BOUCHES-DU-RHÔNE, ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE (1994), *100 actions Parents-Ecole/Collèges*, Paris, F.A.S.
- KATZ, L.G. (1982), «Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers», in *Aust. Journal of early childhood*, vol. 7,1, pp. 4-14.
- LEICHTER, H.J. (1978), *Families and Communities as educations: some concepts of relationship*, *Teachers College Record*, 79, 4, pp. 567-658.
- MONTANDON, C. (1991), *L'école dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève, service de la recherche sociologique, Cahier n° 32.
- MONTANDON, C. (1994), «L'articulation entre les Familles et l'Ecole», dans VINCENT, G. (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- MORIN, E. (1977), *La méthode, T1: La nature de la nature*, Paris, Seuil.
- OSTERRIETH, P. (1964), *Faire des adultes*, Bruxelles, Dessart.
- POURTOIS, J.-P. ET DESMET, H. (1997), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF.
- TOURAINÉ, A. (1993), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard

Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie

PHILIPPE MEIRIEU

De l'éducation à la pédagogie

Les hommes, bien entendu, n'ont pas attendu les définitions du dictionnaire pour penser et agir; et, s'agissant d'éducation *a fortiori*, ils se sont livrés et se livrent encore à cette activité dans l'ignorance absolue des discussions savantes sur la question. Pour autant, il ne nous est pas possible ici de parler pédagogie sans proposer une définition provisoire de l'éducation. D'une part, parce que c'est très largement cette définition qui spécifie le caractère pédagogique de notre approche de l'éducation; d'autre part, parce que, définissant circulairement la pédagogie comme intelligence de l'activité éducative, nous ne pouvons engager notre exposé que dans la mesure où il s'installe déjà quelque part sur le cercle en un point de départ qui est aussi un point d'arrivée. Disons donc, et en admettant que c'est seulement au terme du parcours et en fonction de sa fécondité heuristique que pourra se justifier pleinement la formule, que «*l'éducation est une relation (1) dissymétrique (2), nécessaire (3) et provisoire (4), visant à l'émergence d'un sujet (5)*». Reprenons brièvement les cinq éléments de cette proposition:

- (a) «*L'éducation est une relation*»: voilà qui apparaît de l'ordre de l'évidence... Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait un éducateur et un éduqué. Mais ce qui est moins évident, c'est le fait que l'éducateur n'apparaît pas toujours directement et en personne dans la relation éducative: il peut être présent par la médiation d'un livre ou d'un document, d'un ensemble d'exercices préparés à l'avance, d'une situation conçue par lui et dont il s'absente pour laisser l'éduqué s'y investir. L'éducateur peut être aussi présent, tout simplement, en ce qu'il organise un environnement qu'il juge favorable à la poursuite de ses fins
- (b) «*L'éducation est une relation dissymétrique*»: il y a, nous l'avons dit, un éducateur et un éduqué... Et c'est l'éducateur qui choisit ce qu'il considère comme «bon» pour l'éduqué. L'éduqué, par définition, ne peut pas faire ce choix, car, s'il pouvait le faire, c'est que, précisément, il n'aurait pas besoin d'être éduqué. L'éducateur doit donc assumer délibérément une dissymétrie radicale avec celui dont il est chargé (le «pédagogue» est, précisément, celui qui choisit ce qu'il convient d'enseigner à l'autre), même si cette dissymétrie n'est pas toujours facilement compatible avec la symétrie affective inévitable entre deux personnes de chair et de sang (on ne suspend pas par décret la circulation des affects dans la relation éducative ainsi que le jeu des préférences ou des complicités interindividuelles).
- (c) «*L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire*»: il n'est pas d'exemple d'homme qui ait pu parvenir au stade adulte sans l'appui, le soutien et les efforts de transmission culturelle d'autres hommes, adultes ceux-là. En ce sens, comme le rappelle souvent Daniel Hameline, Paul Ricœur a raison de dire que «tout autodidacte

est un imposteur»; on pourrait dire aussi que c'est quelqu'un qui ignore qui furent ses éducateurs.

- (d) «L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et *provisoire*»: autant, en effet, il est impensable que la relation éducative se passe d'un investissement fort et lucide de l'éducateur, autant celle-ci serait dangereuse si elle installait une dépendance. Le projet éducatif impose, en effet, que les savoirs, connaissances et objets culturels puissent être réutilisés ailleurs et à l'initiative de celui à qui on les a transmis. Et c'est pourquoi la préoccupation du transfert d'un apprentissage doit être présente pendant l'apprentissage et non reportée systématiquement après celui-ci.
- (e) «L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, *visant à l'émergence d'un sujet*»: bien sûr, cet aspect était déjà contenu dans ce que nous avons dit plus haut, mais il faut entendre ici le caractère radical qu'il comporte et l'exigence devant laquelle il nous place. Éduquer n'est pas fabriquer et nous avons montré à quel point le syndrome de Frankenstein pouvait être mortifère (Meirieu, 1996). Éduquer c'est viser à l'émergence de quelqu'un qui nous échappe et que nous renonçons à contrôler, c'est se dégager sans cesse du désir de maîtrise qui nous tarade irrémédiablement et dont nous ne pouvons jamais nous débarrasser car il féconde notre inventivité. C'est pourquoi l'éducateur doit, tout à la fois, se vouloir le plus efficace possible dans le domaine des conditions qui favorisent le développement et les apprentissages, et se savoir totalement impuissant quand il s'agit de prendre des décisions que seul l'autre peut prendre: apprendre, grandir, oser faire quelque chose qu'on ne sait pas encore faire, se dégager d'une image qui vous colle à la peau, échapper aux déterminismes qui vous enserrant.

Nous pouvons maintenant, à partir de cette définition fort sommaire, nous demander comment, en situation, pour des individus donnés et dans des contextes précis, peut s'effectuer une telle activité. C'est, à notre sens, la fonction de l'interrogation proprement pédagogique.

De l'idéalisme au matérialisme pédagogique

La scène pourrait se dérouler dans n'importe quel collège: José, Gérard ou Ahmed arrive en retard le matin pour la dixième fois consécutive. Refusé en cours par l'enseignant, il se rend au bureau du Conseiller principal d'éducation qui manifeste quelque agacement. Le garçon se lance, alors, dans une longue tirade pour se justifier: il est le seul, chez lui, à se lever le matin depuis que son père est au chômage; il doit, de plus, garder sa petite nièce tard le soir depuis que sa tante, qui l'élève seule, a trouvé des ménages à faire dans des bureaux voisins; il n'est guère motivé pour arriver à l'heure alors que les enseignants, eux, se permettent d'arriver systématiquement en retard; quant au cours de ce matin, c'est un cours de physique et il ne comprend décidément rien à cette matière... d'ailleurs le professeur lui a dit qu'il avait accumulé un retard si important qu'il ne lui serait pas possible de le rattraper. Dans ces conditions, quelle justice y aurait-il à le sanctionner pour son retard?

La scène, avouons le, est un peu caricaturale; mais ce qui nous intéresse ici, c'est qu'elle est structurellement possible et, en ce sens, absolument banale. Elle est aussi terriblement concrète et le conseiller d'éducation ne peut se défaire. Il lui faut réagir et,

d'une manière ou d'une autre, prendre une décision. Quoiqu'il fasse – et même s'il ne fait rien – cela sera une décision, et qui aura vraisemblablement un impact, non seulement sur l'élève en question, mais aussi sur le comportement des ses camarades, les attitudes des enseignants et, plus généralement, la vie quotidienne de l'établissement. Chaque incident de ce genre le place au pied du mur et seuls les «esprits forts» ou ceux qui ne se sont jamais coltinés avec des situations éducatives concrètes peuvent se gausser de sa perplexité. Certes, il est possible d'opérer ici un traitement théorique classique de la question en termes de «juger ou comprendre» et de balancer entre le primat du respect de la loi collective et celui de l'attention à l'histoire individuelle de chacun. Mais une telle alternative constitue évidemment une impasse pratique dans la mesure où elle impose de choisir entre deux attitudes qui s'excluent et, à terme, renvoie l'éducateur à une sorte de perplexité ontologique: les deux perspectives se trouvent également justifiées; l'adoption de l'une d'entre elles entraîne *de facto* un sentiment de culpabilité au regard de l'exigence de l'autre; il faudra finalement expier le choix de chacune par un sacrifice à l'autre. Cela commence par une oscillation systématique, avant de s'abîmer dans la mauvaise conscience permanente et, parfois, dans le narcissisme douillet de «la belle souffrance» (Jankélévitch, 1981). Rien qui permette ici à l'enfant de grandir; rien qui, à proprement parler, ne soit éducatif.

Si tant est que l'éducateur veuille échapper à cette dérive et qu'il ne se satisfasse pas du choix borné de l'une des deux attitudes, que lui reste-t-il? Tentons de déplacer la question. Et disons que, du point de vue de l'enfant en situation d'être éduqué, et en fonction de la définition de l'éducation que nous avons proposée, deux postures sont ici possibles: celle qui consiste à le considérer comme déterminé par l'ensemble des influences qui s'exercent sur lui et celle qui postule une liberté irréductible à toutes ces influences et capable d'y résister.

Nous parlons ici de «posture» et non de «position», tant il nous apparaît que les convictions théoriques sont une chose et le point de vue à partir duquel on décide de parler et d'agir tout à fait autre chose. En éducation, la différence est essentielle: je peux décider d'étudier le fonctionnement des apprentissages du point de vue strictement cognitif (ce sera une «posture») sans pour autant nier par décret l'affectivité ou le contexte social que je décide de ne pas prendre en compte par méthode (ce qui serait, alors, une «position»). La lucidité et la modestie consistent simplement à ne pas laisser penser qu'une posture, à partir du moment où elle produit des résultats (qui sont, dans le meilleur des cas, des «modèles d'intelligibilité»), devient légitime en tant que position. Autrement dit, et pour l'exemple qui nous concerne, l'important n'est pas d'imposer un choix métaphysique à l'éducateur et de le mettre en demeure d'opter abstraitement entre le déterminisme et le libre arbitre; l'important, c'est de repérer les postures qu'il peut prendre et les effets de celles-ci au regard de son projet d'éduquer.

Pour faire simple, disons qu'ici les deux postures éducatives qui se présentent d'abord sont celles du philosophe classique et celle de l'adepte, plus ou moins éclairé, des «sciences humaines». Pour ce qui est du philosophe, la posture archétypale est particulièrement bien représentée par Descartes, tout à la fois par ce qu'il dit de la liberté dans la quatrième méditation et, surtout, par les précisions qu'il apporte sur cette question dans ses lettres. On connaît la définition de la quatrième méditation: «*La liberté consiste seulement en ce que nous agissons et pensons de telle sorte qu'aucune force extérieure nous y contraigne.*» On sait aussi que Descartes distingue la «liberté d'indifférence» (le libre arbitre de l'âne de Buridan où le sujet est mis en demeure de choisir entre deux op-

tions sans désir prévalent ni usage du jugement: s'il veut échapper à l'immobilité, le choix ne peut être qu'aléatoire) de la «volonté éclairée» où la connaissance, «loin d'atténuer la liberté la renforce et l'accomplit». Pour lui, la forme supérieure d'exercice de la liberté réside dans la suspension du jugement, la capacité de refuser l'évidence au nom de l'exercice de la raison critique, elle est aussi dans la possibilité de résister tant au pouvoir des apparences, qu'aux inclinations personnelles et aux influences que l'on subit. Cette «forme suprême de la liberté», que j'ai toujours la possibilité de mettre en œuvre, fait que, paradoxalement, quand je décide d'agir conformément aux leçons de ma raison, comme en obéissant délibérément aux règles sociales, ou même en laissant jouer les influences qui s'exercent sur moi, je demeure libre. Car «il nous est toujours permis de nous empêcher d'admettre une volonté évidente» comme de «nous empêcher de poursuivre un bien qui nous est clairement connu»... Certes, Descartes admet que c'est là chose très difficile, mais il ajoute que, «parlant cependant absolument, nous le pouvons». C'est l'existence de ce qu'un cartésien comme Renouvier va nommer «la nolonté» qui impose de toujours présupposer l'homme libre, même dans les situations où il est le plus déterminé.

Et comment ne pas voir qu'une telle posture se justifie pleinement en éducation? Dans la mesure où ma tâche est de contribuer à l'émergence de la liberté de l'autre, mon devoir est de lui imputer systématiquement ses actes, au nom du fait que, «parlant absolument», en dépit de toutes les influences qu'il subit, il pouvait faire autrement. *«L'indépendance que nous sentons en nous, explique Descartes à Elisabeth dans la lettre du 3 novembre 1645, suffit pour rendre nos actions louables ou blâmables.»* Et même si celui que je suis chargé d'éduquer ne sent pas en lui cette «indépendance», le simple fait de postuler qu'elle existe n'est-il pas le meilleur moyen de la faire advenir et de lui permettre d'en user? Comment pourrait-il naître à la liberté s'il n'était pas interpellé comme sujet libre avant même de l'être? Certes, je peux parfaitement considérer, dans un autre registre, que la personne n'est pas encore véritablement constituée comme «sujet» et donc qu'elle n'est pas capable de résister aux influences qu'elle subit... et c'est pourquoi le fait de la considérer comme libre n'est bien ici qu'une posture. Mais ce serait la mépriser et l'empêcher d'accéder à l'humanité que de ne pas lui signifier qu'en dépit de toutes ses explications et ses excuses, «parlant absolument», elle était en mesure de faire autrement que ce qu'elle a fait. Descartes, ici, préfigure Kant et l'affirmation que rien n'est plus terrible que la réduction de l'homme à ce qu'il nomme, dans *Les fondements de la métaphysique des mœurs*, «le pathologique»: *«Il faut que la raison se considère elle-même comme l'auteur de ses propres principes, à l'exclusion de toute influence étrangère»* (130). S'il veut faire advenir la raison, l'éducateur doit donc installer, fictivement d'abord en quelque sorte, un espace entre «la résultante» des forces intérieures et extérieures que subit le sujet et «le résultat» de sa volonté... espace que l'on peut nommer «la conscience». L'éducateur doit rendre possible un écart grâce auquel, à terme, le résultat (l'action du sujet) ne soit pas réductible à la résultante de toutes les influences qui s'exercent sur lui. Et, il doit, s'il veut vraiment contribuer à l'émergence d'un sujet, faire exister cet écart dans sa propre «considération» à l'égard de l'éduqué afin que ce dernier puisse l'investir de lui-même... Et le mot «considération» est ici, bien évidemment, à entendre aux deux sens du terme: «manière de considérer» et «estime» dans lequel on porte quelqu'un; représentation que l'on a de lui, dont témoignent les attitudes que l'on a à son égard, et «opinion positive» dont on l'investit pour avoir quelque chance qu'il fasse l'effort de s'en montrer digne.

La posture philosophique est donc ici pleinement justifiée; elle est même inscrite dans la démarche éducative comme exigence fondatrice. Mais elle n'en délégitime pas, pour autant, la posture que pourrait prendre un éducateur attentif aux apports des «sciences humaines». Comment faire abstraction, en effet, de tous les phénomènes psychologiques et sociologiques susceptibles d'expliquer les actes de quelqu'un? Ne serait-ce pas une forme d'idéalisme intenable que d'en décréter abstraitement l'inexistence ou même, simplement, de supposer qu'un enfant pourrait, à lui seul, y résister et renverser, par le miracle de sa volonté, toutes les pressions psychologiques et sociales qu'il peut subir? La présupposition de la liberté n'a-t-elle pas, de plus, la dangereuse conséquence de placer toute initiative hors de portée de celui que l'on veut mobiliser et de renforcer ainsi la fatalité? Enfin, et surtout, la posture philosophique ne renvoie-t-elle pas à un enfant rêvé, une fiction, une sorte de «sujet philosophique» comme on parle, pour d'autres postures (celle de Piaget, par exemple) de «sujet épistémique»? Le philosophe cartésien ne fait-il pas ici alliance avec Jean-Jacques, s'inventant un Émile orphelin (ne plus avoir de parents permet déjà de supprimer le poids des influences familiales), en bonne santé (il ne pourra point arguer de ses maladies pour excuser ses faiblesses), issu d'un milieu noble et fortuné (il sera suffisamment pourvu des choses de ce monde pour pouvoir les traiter avec détachement)? Pestalozzi fera la dure expérience de l'impasse de cet idéalisme, confronté au Neuhof et surtout à Stans avec le poids de la misère, la terrible réalité sociale de la faim, de la maladie mais aussi de haine qu'elles engendrent. L'enfant rêvé n'est jamais, en effet, au rendez-vous; et la posture philosophique rencontre toujours la résistance d'enfants concrets que l'on ne peut décréter sujets de raison en espérant simplement que cela leur permettra miraculeusement de le devenir. Certes, «parlant absolument», dira le philosophe, on le peut bien toujours; mais cela devient vite indécent quand cette posture ignore par trop le poids des injustices et proclame une égalité de droit qui devient vite insoutenable: notre conseiller d'éducation ne peut guère faire semblant d'ignorer la réalité sociale dans laquelle vit son retardataire et le traiter, au nom d'un principe abstrait, comme son camarade que sa mère vient réveiller doucement tous les matins en lui apportant son petit déjeuner... C'est aussi cela que nous apprend Albert Thierry dans *L'homme en proie aux enfants*: venu à l'enseignement avec les idéaux laïques et les convictions anarchistes de qui croit que la liberté est déjà là et ne demande qu'à s'exprimer, il découvre des enfants «en qui coule le sang de leurs pères et de leurs mères et des innombrables morts qui les ont engendrés», les pieds dans la glaise, héritiers de toute une histoire sur laquelle il n'a pas prise; quand il croyait n'avoir qu'à allumer une étincelle pour faire s'enflammer des consciences, il doit composer avec des influences de toutes sortes et se voit opposer moins la révolte (qu'il souhaite secrètement) que la passivité, la facilité et «le torrent des inclinations naturelles». Mais Thierry a la sagesse de suspendre l'incantation libertaire: «*Je m'interromps, effrayé de moi-même. À qui donc est-ce que je parle? ... Pour quels effets?*» (1986, 123). Il faut entendre ce qui se trame ici, l'inquiétude qui sourd et désamorce l'angélisme philosophique sans faire, pour autant, basculer l'éducateur dans le cynisme réaliste de celui qui abandonne la valetaille à son sort et se rabat sur la reproduction mimétique de quelques élus. Il faut, à l'instar de Condillac (Gaberan, 1997), adopter le point de vue matérialiste, non comme une métaphysique du déterminisme mais comme reconnaissance de l'irréductibilité de l'autre à l'idée que l'on se fait de lui et pour lui. Le matérialisme n'est pas ici une position théologique qui statuerait *in abstracto* sur la prééminence de la matière sur l'esprit, il est une hygiène indispensable imposée à notre imaginaire éduca-

tif. C'est lui qui nous permet d'entrevoir, derrière la difficile question de l'imputation, la préoccupation contextualisée de l'anticipation.

De l'anticipation à la contextualisation

Chacun sait bien, en effet, que l'éducation est affaire d'anticipation: si l'on attendait que les enfants sachent parler pour leur parler, ils n'apprendraient jamais à parler. Mais l'anticipation ne peut pas toujours se pratiquer ainsi, de manière globale, au seul bénéfice des enfants qui peuvent profiter de la richesse de leur environnement. Le conseiller d'éducation dont nous étudions toujours le cas doit bien anticiper quelque chose de la liberté de l'élève qui arrive systématiquement en retard; il ne lui est pas possible, même s'il l'assure de sa plus totale compréhension, de le considérer comme définitivement enfermé dans une situation dont il ne serait que le produit; mais il ne peut pas, non plus, faire abstraction de ce qu'il connaît de cette situation, au risque de perdre tout crédit à ses yeux et le moindre espoir de l'éduquer. C'est pourquoi, en matière éducative, il n'y a d'anticipation que dans une contextualisation spécifique. Ou, en d'autres termes, il ne peut y avoir ouverture d'un espace pour la liberté d'un sujet que dans la mesure où cet espace peut être précisément arpenté par la personne sensée l'occuper.

Bien évidemment, beaucoup pourront voir ici une manière d'évoquer la zone proximale de développement telle qu'elle a été décrite par Vygotsky. Mais, on peut aussi, à travers la littérature proprement pédagogique appréhender le caractère spécifique du couple anticipation/contextualisation. Il conviendrait, à cet égard, de relire l'ensemble de l'œuvre de Makarenko dont l'évolution est, sur ce point, est exemplaire: les adolescents de la colonie sont progressivement traités comme des «sujets responsables» mais «sur des actions et dans des cadres déterminés». C'est que les colons ne sont pas des anges; certains d'entre eux terrorisent même les habitants du village tout proche et pillent cultures et greniers aux alentours. Makarenko doit, dans un premier temps, prendre leur défense et même menacer les policiers qui suspectent ses garçons: il fait confiance aux colons, sans doute un peu trop, au point de se porter garant pour eux... Mais comment pourrait-il les faire progresser s'il leur accordait pas, à son corps défendant et toute honte bue, un peu de sursis? Pourtant Anton Sémiouovitch ne s'en tient pas là et, s'il les protège des autorités, il n'entretient nullement avec ses colons la moindre complicité. C'est même tout le contraire: il assume avec fermeté son autorité et consacre toute son énergie à organiser le travail des «détachements»: *«Le système des détachements spéciaux avait rendu la vie de la colonie extrêmement intense et pleine d'intérêt, par l'alternance des fonctions de travailleur et d'organisateur, de l'exercice du commandement et de la subordination, de l'action collective et individuelle»* (1967, 221). Rien d'autre que l'organisation systématique de situations à la mesure des adolescents concernés et au sein desquelles il peut solliciter leur engagement, les amener à revendiquer progressivement leurs propres actes et à en éprouver de la fierté: interpellé un sujet mais dans un contexte qu'il peut comprendre et qu'il a les moyens de maîtriser. Rien à voir avec l'appel à une liberté sensée se manifester globalement sur tout et que l'on paralyse en fait par une mise en demeure qu'elle est incapable d'assumer. L'éducateur, ici, n'exige pas l'impossible de la part d'un enfant abstrait qui pourrait magiquement s'émanciper par lui-même; il construit des situations sur lesquelles le sujet peut avoir prise; il anticipe alors légitimement une volonté à laquelle il donne les moyens de s'exercer.

Et il faut voir comment, dans la vie sociale de la colonie, sont gérés selon ce principe les incidents et les délits. L'histoire d'Oujikov, le voleur, est à cet égard, exemplaire (1967, 653-663): Makarenko protège d'abord le «prévenu» de la vengeance de ses pairs; il organise ensuite un procès devant «le conseil», se portant garant de son déroulement tout en gardant son droit de veto. Là s'expriment les positions antagonistes de ceux qui réclament une sanction exemplaire en supposant l'absolue liberté du voleur («*Puisqu'il a agi comme un chien, il faut lui construire une niche et lui apprendre à aboyer*»), et de ceux qui appellent à l'indulgence en niant sa responsabilité («*Il a vécu parmi vous pendant plus d'un an et cependant il vole. Cela signifie que vous l'avez mal éduqué (...), que vous ne lui avez pas prêté l'attention qu'il fallait. (...) Il faut choisir de braves garçons qui doivent le prendre sous leur protection et l'aider.*»). Le tribunal délibère et condamne Oujikov à un mois d'interdiction de parole et de mise en quarantaine au sein de la colonie. Makarenko décide de faire appliquer la sentence, non sans soulever la désapprobation des autres adultes; mais il se justifie: «*Voyez-vous, cet Oujikov est détesté à la colonie. Le boycott aura pour effet en premier lieu d'introduire, pour un mois entier, une nouvelle forme, légale, de relations. Si Oujikov endure cette quarantaine, l'estime envers lui doit s'accroître.*» Mais Oujikov n'attendra pas un mois. Après une courte période où il s'enorgueillit de son isolement, il souffre visiblement de la solitude. L'attitude du condamné change alors peu à peu: «*Il commença à regarder pendant des heures les enfants, à méditer et à rêver. (...) Il se rendait à l'ouvrage avec une exactitude irréprochable.*» Un jour, il demande la permission de parler à Makarenko qui refuse fermement. Il prend alors la décision de s'exprimer par écrit sur la vie du camp, décidant même de ne pas répondre à ses camarades qui lui adressent la parole: «*Je ne peux pas vous parler. Il faut l'autorisation du commandant.*» Le chaos (Imbert, 1994, 15-31) de relations qui s'exaspèrent et mesurent leurs forces en permanence fait place ici à une ordonnance ritualisée. Il existe un cadre, des décisions légitimes, des règles qui interdisent et autorisent: l'adolescent est considéré comme responsable de ses actes, puni en conséquence, mais placé dans un contexte où il peut se dégager progressivement de sa propre image. La situation lui impose le sursis, la réflexion; l'interdit l'autorise, en fait, à une prise de parole authentique: tel est l'enjeu de la construction identitaire, la condition pour qu'une personne se mette en jeu et se revendique auteur de ses propres actes. Une nouvelle assemblée générale de la colonie réexamine alors le cas et déclare qu'au regard de l'évolution du comportement d'Oujikov, il est possible maintenant de le déclarer «amnistié».

On nous pardonnera la longueur de ce développement assez exotique dans une «revue scientifique» et fort banal, au demeurant, pour quiconque s'est frotté à des situations éducatives un peu difficiles. Il n'y a rien de très extraordinaire après tout chez Makarenko; rien de très différent de ce qui se construit autour du «conseil» dans la pédagogie coopérative et la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez, 1974); rien de fondamentalement étranger à ce qui se joue dans les «situations-problèmes» (Meirieu, 1990, 164-179) ou la «pédagogie différenciée»: un sujet articule et désarticule son histoire avec son projet; il investit un espace qui lui est proposé et où il peut se revendiquer «auteur de lui-même»; il se reconnaît et se dépasse, assume ce qu'il est et décide de ce qu'il veut devenir, choisit, en fonction de ce qu'il sait faire, d'apprendre à faire ce qu'il ne sait pas encore faire; parce qu'il s'inscrit dans une situation que nous nommons pédagogique, sa liberté peut investir un espace où elle peut se reconnaître comme telle (Meirieu, 1995, 1996). Refusant aussi bien l'abstraction d'un sujet philosophique supposé exister indépendamment de toute réalité psychologique et sociale, que le psychologisme

ou le sociologisme qui engluent la personne dans ses déterminations, le pédagogue propose à celui qu'il éduque d'investir un espace social où il dispose de repères sans pour autant être assigné à résidence; il configure une activité ou une institution dans lesquelles la personne peut explorer de nouveaux rôles et être en mesure d'en revendiquer délibérément la responsabilité. Il redimensionne en permanence le contexte d'anticipation de la liberté, afin que celui-ci soit à la mesure de ce que l'enfant ou l'adolescent peut assumer. En réalité, on pourrait dire que toute tâche scolaire a d'abord cette fonction: espace provisoirement enclos et aux limites repérables, circonscrit pour que la personne ne s'y perde pas, riche de ressources diverses pour qu'elle puisse y trouver les moyens de s'exprimer, mais cadre vide, aussi, pour que son geste n'y soit pas défini avant elle... espace socialisé, enfin, pour que le regard d'autrui interpelle sa liberté et lui permette de se revendiquer progressivement «œuvre d'elle-même».

Il y a là, sans doute, une banale leçon à tirer pour notre conseiller d'éducation confronté à son retardataire récidiviste: «Je comprends que tu ne puisses faire abstraction des difficultés sociales et scolaires qui te collent à la peau. Je dois néanmoins faire respecter une règle, qui est la même pour tous, afin que l'institution ne soit pas compromise. Jusqu'à là, j'en conviens, je ne fais rien qui soit spécifiquement éducatif. Mais engageons maintenant quelque chose qui te permette de grandir: déterminons en commun une situation, une activité que tu ne maîtrises pas encore mais à laquelle tu puisses accéder et saches que, dans ce cadre là, je te considérerai comme un sujet libre à qui tous ses actes seront imputés. Certes, j'ai conscience que nous prenons des risques car, précisément, tant que tu ne l'as pas fait, rien ne me dit que tu seras capable de faire ce que je te proposes. Mais, il nous faut bien y aller ensemble "à l'estime" car comment faire autrement?»... C'est que le pédagogue «navigue à l'estime», comme le dit si bien Daniel Hameline, parlant de l'évaluation; et «naviguer à l'estime», *«ce n'est pas, pour autant, se dire sans repères, ni récuser naïvement tout calcul. Mais avouez que c'est un drôle de calcul que de vouloir se montrer humain dans les choses humaines. Je dis "avouez". Mais j'ai tort. L'humain est inavouable. Et d'abord par pudeur. Ensuite, par conscience aiguë de sa précarité. Car seriez-vous d'accord pour le définir avec moi comme le pas, toujours incertain de ses suites et jamais sûr de ses résolutions, pris par l'estime sur l'estimation»* (1987, 204).

De la pratique au récit comme «théorie pédagogique»

Nous voudrions poser ici maintenant que ce qui caractérise la pédagogie c'est précisément le difficile et précaire travail, en situation et en théorie tout à la fois (Houssaye, 1994), sur le couple anticipation/contextualisation. Difficile, précaire et, surtout, toujours singulier. Voilà bien la difficulté essentielle de la pédagogie: en tant que réflexion sur des actes éducatifs spécifiques, elle ne peut nullement prétendre à une forme d'universalisation qui s'appuierait sur la validation scientifique ou même la rigueur argumentative. Un sujet dans un contexte, c'est irréductiblement «une histoire» et notre propre discours, ci dessus, en a fait l'expérience: passées les affirmations générales sur ce qui structure le rapport pédagogique, une fois débusquées les contradictions qui sous-tendent l'activité éducative, je ne peux que raconter comment des hommes s'y sont pris, dans des situations particulières, pour articuler anticipation/contextualisation et échapper aux dérives symétriques de la posture philosophique et de celle des «sciences humaines». En philosophe, je peux tenir un discours rigoureux sur la liberté, l'éducation et

la rationalité, l'éducation et la laïcité, l'éducation et la citoyenneté; mais c'est un discours qui ne mettra jamais en jeu des enfants concrets dans des situations historiques particulières face à un éducateur qui a, lui aussi, sa propre histoire. Ce discours philosophique n'est nullement inutile et d'excellents auteurs, comme Olivier Reboul, nous en donnent de remarquables exemples: c'est incontestablement un discours qui nous rend plus intelligents, nous donne les moyens d'argumenter notre activité dans le champ social et nous confère une certaine légitimité intellectuelle. Mais, au sens où Fernand Deligny emploie ce terme (1980), ce discours nous laisse complètement «désarmé» en face des situations particulières. Rien de ce qu'il nous dit nous fournit les moyens d'estimer ce que l'on peut anticiper pour une personne singulière, avec des ressources et des contraintes singulières, à un moment singulier de son histoire et de la nôtre. Réciproquement, ce discours est incapable de rendre compte de ce qui s'est joué dans ces circonstances, comment les choses se sont décidées, à quel moment la situation a basculé et pourquoi. L'anticipation n'entre dans le registre de la rationalité que vidée de toute singularité et l'émergence de la liberté ne peut, par définition, faire l'objet d'une description qui la réduirait à un simple «phénomène».

De leur côté, les «sciences humaines» sont tout aussi impuissantes: chacune, de leur point de vue, peut fournir une explication causaliste mais, d'une part, les points de vue sont hétérogènes entre eux et ne peuvent être ni additionnés ni multipliés pour obtenir une sorte de point de vue de tous les points de vue, global et totalisant, et, d'autre part, le choix de faire appel à telle ou telle d'entre elles pour éclairer l'action ne peut jamais s'auto-légitimer lui-même, nous condamnant à la présence irréductible d'un point aveugle. Au sens épistémologique du terme, les sciences humaines représentent chacune une «discipline», c'est-à-dire qu'elles ne se définissent nullement par le choix d'un objet qui leur préexisterait mais par la construction d'un objet abstrait (extrait), la définition de méthodologies et de critères d'acceptabilité du vrai ou du vraisemblable. Pour les sciences humaines, comme pour toutes les disciplines scientifiques, il n'est de vérité que disciplinaire dans la mesure où il n'est de connaissance qu'attestée au sein d'un champ épistémologique homogène. L'action elle, et l'action éducative en particulier, est, par essence, interdisciplinaire... ou, plus exactement, elle échappe à l'épistémologie disciplinaire.

Comment, dans ces conditions, penser une «connaissance de l'action»? Plus spécifiquement, et pour ce qui nous concerne ici, comment la pédagogie qui est *praxis* peut-elle se penser? On voit bien que, par définition, les sciences de l'éducation – même, à mon sens, quand elles se veulent multiréférentielles – ne peuvent penser la *praxis* qu'en la rabattant sur la *poïesis*... non point en raison d'une volonté délibérée d'écarter le sujet de leurs modèles mais parce que la prise en compte du sujet fait sauter *de facto* toute possibilité de produire un modèle, qui doit pouvoir toujours être validé et reproductible, «toutes choses étant égales par ailleurs». Loin de nous, donc, l'idée de reprocher à la sociologie de l'éducation, à la psychologie de l'éducation, à l'économie ou à l'histoire de l'éducation comme aux didactiques des disciplines, de ne pas intégrer, dans leur travail, le couple anticipation/contextualisation ou bien de le réduire de manière formelle à la question des rapports entre les apprentissages et le développement (que l'on adopte, sur cette question, la position de Piaget ou celle de Vygotsky). Cela n'entre ni dans la définition de ces disciplines, ni dans leur prérogatives méthodologiques.

Que reste-t-il donc pour penser la *praxis* pédagogique? Sans doute pas grand chose d'autre que le récit qui s'avoue délibérément singulier et appelle à un partage

d'universalité sur un autre mode que celui de la rigueur argumentative. Car, pour nous, le récit peut «faire théorie» sans, pour autant, s'abstraire des situations particulières qu'il décrit. S'il appartient à ce que Jean-Marie Barbier nomme les «basses terres», l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain (1996, 6), il n'en reste pas moins un précieux moyen de communiquer la *praxis* pédagogique, le seul certainement qui puisse faire partager une expérience éducative dans sa singularité. Pour autant que le récit porte en lui une exigence d'intelligibilité, pour autant que son auteur soit habité par le souci d'en faire entendre les enjeux au delà des connivences sociales et culturelles, il est déjà une adresse, à travers chaque lecteur, à tous les lecteurs possibles. Dans la mesure où il donne à voir la singularité d'une situation et parvient à interpeller, à travers celle-ci, la singularité de sujets qui y reconnaissent la trame de leur histoire possible, il est un moyen infiniment précieux d'accéder à l'universel. Car, «aller jusqu'au bout de l'exigence de singularité, c'est donner sa plus grande chance à la plus grande universalité» (Ricœur, 1995, 270).

Car le récit transforme des faits que l'on choisit en événements que l'on articule, il isole ces faits et les organise, il met de l'ordre entre eux; il repère ce qui fut important, le moment où les choses ont basculé, les articulations qui permettent de comprendre le cours qu'elles ont prise. Comme l'a longuement montré Paul Ricœur (1983, 1984, 1985) et comme le rappelle Jérôme Bruner dans son ouvrage récent, *L'éducation, entrée dans la culture* (1996), le récit nous fait entrer de plain pied dans la réalité proprement humaine: un sujet, ici, ressaisit sa vie dans le temps, la parle ou l'écrit. Il articule une histoire singulière dans l'acte d'une énonciation qui est en même temps une récréation. Il dégage son auteur d'une vision déterministe des phénomènes: en permettant de substituer des motifs aux causes, il ouvre l'espace à l'expression de l'intentionnalité et place le narrateur en situation de sujet de ses propres actes. Le récit joue ici, à l'égard du pédagogue qui se raconte, le même rôle que la situation pédagogique au regard de celui que l'on veut éduquer: c'est parce que nous nous attribuons progressivement nos actes dans les récits que nous faisons de notre propre vie, que nous pouvons être amenés à décider vraiment de ce que nous ferons de cette vie. Par le récit, le sujet repense et réinvente sa propre histoire, il donne sens à ce qu'il a vécu; mais, par le récit, le sujet imagine aussi des possibles, s'invente des occasions ratées, identifie des opportunités futures... il se laisse saisir par de nouvelles possibilités qui lui permettront plus tard de s'inventer différent. C'est là le double mouvement de «configuration» et de «refiguration» que décrit Paul Ricœur, mouvement qui permet de saisir le récit dans et par «le cercle herméneutique» et d'en faire une manifestation privilégiée de celui-ci (1983). Le récit, enfin, – et cela est particulièrement important s'agissant de pédagogie – s'offre à la lecture de l'autre: il lui permet, tout à la fois, de se saisir de ce qui est dit, de le confronter à sa propre expérience et d'interroger le point de vue de celui qui raconte. Le récit est ainsi, contrairement à la démonstration dogmatique, toujours ouvert au questionnement et il fournit ce «monde commun», comme dit Hannah Arendt (1993), qui est, simultanément, assez «stable» pour que chacun puisse se représenter ce dont il s'agit et entrer en communication avec l'autre, et assez «flottant» pour qu'il puisse discuter, «mettre en débat, comme le dit Bruner, les significations au sein de la communauté des hommes» (1996, 184).

C'est pourquoi il ne faut pas mépriser les récits pédagogiques: de la *Lettre de Stans* à *Libres enfants de Summerhill*, de *L'homme en proie aux enfants* au *Poème pédagogique*, il se trame quelque chose d'essentiel, quelque chose que nul discours argumentatif

n'est en mesure de dire. Et, dans les textes des pédagogues, de Korczak à Freinet, de Ferrer à Deligny, de Tolstoï à Oury, se nouent de multiples intrigues qui, entre des digressions théoriques souvent un peu verbeuses, répétitives, quand ce n'est pas obsessionnelles, et des injonctions incantatoires sur un mode épique et en des termes souvent manichéens (Meirieu, 1995, 109 à 127), donnent à voir les enjeux essentiels de l'acte éducatif.

Du récit à la décision

Puisque nous avons déjà cité quelques textes rarement utilisés en sciences de l'éducation, poursuivons avec l'analyse d'un texte d'un homme aussi éloigné que possible de Makarenko, François Mauriac. Dans un bref et fulgurant roman, *Le sagouin*, François Mauriac raconte l'histoire d'un enfant perdu, Guillou. Fils d'un baron faible et lâche qu'un bourgeois arriviste a épousé pour son argent, Guillou, à douze ans, a été renvoyé de deux écoles privées et l'instituteur du village ne veut pas de lui. Sa mère le méprise profondément et ne cesse de stigmatiser sa laideur, sa saleté et son arriération mentale; c'est elle qui l'a nommé «le sagouin». Mais il faut bien faire quelque chose de Guillou et, en dépit de ses préventions à l'égard de l'instituteur laïc, la baronne va supplier celui-ci de prendre Guillou avec lui, non point dans la classe avec les autres enfants, mais le soir pour tenter de l'occuper et de lui faire faire quelques progrès. Monsieur Bordas, l'instituteur, qui est aussi secrétaire de mairie, correspondant local de *L'Humanité* et militant politique de gauche promis à une belle carrière, finit par accepter, moins parce qu'il veut sauver cet enfant que parce qu'il ressent quelque attirance trouble pour sa mère. Guillou va donc être pris en charge par l'instituteur et sa femme, Léone; il commence par écosser les haricots en écoutant M. Bordas parler de Jaurès. Puis, un jour, Guillou entre dans la chambre du fils de l'instituteur, parti étudier à l'École normale. Là, il choisit un livre, *L'île mystérieuse*, et lit à M. Bordas un extrait qu'il aime particulièrement: «*Mais presque aussitôt, l'inconnu (il s'agit d'un individu mi-homme, mi-bête trouvé dans un île déserte) se replia sur lui-même, il s'affaissa à demi et une grosse larme coula de ses yeux. "Ah! s'écria Cyrus Smith, te voilà donc redevenu homme, puisque tu pleures!"*». Et François Mauriac note alors:

«L'instituteur recula un peu sa chaise. Il aurait pu, il aurait dû s'émerveiller d'entendre cette voix fervente de l'enfant qui passait pour idiot. Il aurait pu, il aurait dû se réjouir de la tâche qui lui était assignée, du pouvoir qu'il détenait pour sauver ce petit être frémissant. Mais il n'entendait l'enfant qu'à travers son propre tumulte.»

Et n'est-il pas vrai que «notre propre tumulte», toutes nos préoccupations légitimes de carrière et de vie quotidienne, les obligations de toutes sortes, les programmes qu'il ne faut pas perdre de vue et l'image que nous devons donner de nous-même à l'institution qui nous emploie... n'est-il pas vrai que tout cela s'interpose bien souvent entre l'enfant et nous, au point que nous ne savons plus saisir les occasions si précieuses qui se présentent, quand l'enfant laisse échapper quelque chose de son désir de grandir et que, plus ou moins maladroitement, il nous invite à l'accompagner? Quand nous devrions percevoir là la possibilité d'une anticipation contextualisée, saisir la chance qui nous est offerte de proposer un espace à investir et une interlocution à laquelle se confronter, nous nous rétractons en nous-mêmes, laissant l'autre seul et incapable, sans cadre défini ni attente de notre part, de supporter l'émergence de sa propre liberté. Quand nous pouvions faire œuvre pédagogique, nous nous replions sur un rapport strictement fonction-

nel, dans un échange comptable de services d'où disparaît tout engagement des sujets en présence.

M. Bordas finira par laisser triompher «le tumulte»; en dépit de son affection naissante pour Guillou, il l'abandonnera: sa femme, Léone, est quelque peu jalouse de la baronne et il faut bien sauver son ménage... qui d'ailleurs pourrait le lui reprocher? Et puis, Guillou, de toutes façons, ça ne durera qu'un temps; il est dans l'ordre des choses qu'il parte un jour et, ce jour-là, M. Bordas supportera-t-il d'avoir sacrifié ses amis politiques et sa carrière? Sauver un gosse, c'est bien, mais il faut en payer le prix en solitude et, sans doute, en amertume. Alors Guillou va repartir chez lui et, un soir, avec son père, il s'endormira pour toujours dans l'eau noire du moulin. Personne ne saura jamais ce qui s'est passé. M. Bordas y repensera souvent:

«A l'École Normale, un de leurs maîtres leur apprenait les étymologies: instituteur de institutor, celui qui établit, celui qui instruit, celui qui institue l'humanité dans l'homme; quel beau mot! D'autres Guillou se trouveraient sur sa route peut-être. À cause de l'enfant qu'il avait laissé mourir il ne refuserait rien de lui-même à ceux qui viendraient vers lui. Mais aucun d'eux ne serait ce petit garçon qui était mort parce que M. Bordas l'avait recueilli, un soir, et puis l'avait rejeté comme ces chiots perdus que nous ne réchauffons qu'un instant. Il l'avait rendu aux ténèbres qui le garderaient à jamais.»

M. Bordas n'est pas un saint. Il lui a fallu faire l'expérience d'une erreur irréversible pour prendre la détermination de ne plus jamais passer à côté des occasions essentielles. Bien sûr, la vie reprendra son cours et il ne tiendra pas sa décision, ou pas longtemps. Mais peut-être sera-t-il un peu plus lucide, un peu plus attentif, un peu moins absorbé par «son propre tumulte»? Cela, pour autant, ne rendra pas la vie à Guillou. L'irréversibilité du temps est implacable. En matière éducative, on ne revient pas en arrière: ce qui est dit est dit, ce qui est fait est fait. Une humiliation, un regard méprisant, un jugement injuste, un qualificatif excessif, un oubli passager, une occasion ratée... rien de tout cela ne peut être rattrapé. On peut se morfondre, regretter, tenter de se récupérer, se justifier ou même s'efforcer de réparer. Le geste aura été posé, il nous échappe ensuite complètement. Peut-être n'aura-t-il aucune importance pour l'enfant qui saura le relativiser? Peut-être le marquera-t-il à jamais? Et le pire, c'est que, dans l'immense majorité des cas, nous n'en saurons rien.

Il aura fallu à M. Bordas un tragique échec pour qu'il sorte de sa léthargie pédagogique. Alors, sommes-nous condamnés, comme lui, à ce que l'irréversibilité de la première erreur ne serve qu'à éviter la seconde? Ou bien, pouvons-nous espérer faire l'économie de cette première erreur? L'histoire de M. Bordas, portée par la superbe expression littéraire de François Mauriac, aurait-elle quelque chance, si nous la lisons et nous laissons interroger par elle, de nous permettre d'accéder directement à une détermination éthique capable de nous éviter de tels déboires? Le récit nous permettrait-il de faire ici une «expérience sans dégâts»? La médiation du texte, où nous pouvons nous projeter tout en maintenant notre distance avec lui, peut-elle être considérée comme un outil de formation?

Comme toute activité qui met l'humain en jeu, l'activité pédagogique n'est pas réductible à l'ensemble des compétences qui permettent de l'exercer; elle renvoie bien à ce qu'Aristote nomme la *phronesis*, requiert de savoir saisir les occasions et de décider, certes à la lumière de connaissances établies et en fonctions des outils disponibles, mais

aussi en conscience des enjeux. Car, la décision est toujours anticipation hasardeuse de ce que l'on peut déclencher, imagination, dans la fulgurance de l'instant, des scénarios possibles, art de soupeser les risques et d'entrevoir les chances de réussite (Perrenoud, 1996). Or, quel outil, mieux que le récit, peut-il permettre de s'entraîner ainsi à explorer les chances de l'avènement du pédagogique? La littérature pédagogique, mais aussi la littérature romanesque, le cinéma comme la peinture ou la musique, peuvent être de précieux moyens pour scruter au plus près ce qui se trame quand un être veut en éduquer un autre et se heurte à sa légitime résistance.

Éprouver, à travers un texte ou dans le regard porté sur une fresque de la Renaissance, l'émotion étrange d'un éducateur aux prises avec un être dont il veut «le bien» et qu'il ne peut pourtant pas «contrôler», découvrir la tendresse et la peur qui envahissent un adulte devant l'émergence de l'humain dans l'enfance, ressentir l'inquiétude d'anticiper trop ou pas assez la liberté de l'autre, éprouver la tentation du découragement qui s'instille et la violence du volontarisme qui affleure, voilà, sans aucun doute des expériences décisives pour qui se veut un vrai professionnel de l'éducation.

Mais il ne faut pas céder, pour autant, à «l'illusion littéraire»: la modernité dont parle Adorno, celle dont nous ne pouvons nous défaire et qui nous hante, c'est bien Auschwitz et ses bourreaux mélomanes. Nous savions déjà, depuis la première guerre mondiale, que la raison occidentale ne nous protégeait pas contre la barbarie; nous savons aujourd'hui que la culture et la compassion ne nous protègent nullement contre le retour des formes les plus terribles de l'inhumain. Nous pouvons pleurer, en lisant Mauriac, sur le sort de Guillou et, sans sourciller, nous livrer quelques instants plus tard à de terribles humiliations sur nos élèves. C'est pourquoi la pédagogie est si sensible, au delà de la nécessaire émotion qu'elle cherche à faire partager sur le sort des «enfants qu'on abîme» (et seuls les nantis ou ceux qui n'ont jamais souffert peuvent finalement se gausser d'une telle attitude), à la nécessité de l'instrumentation. C'est pourquoi les textes pédagogiques fourmillent d'outils et de trouvailles, de dispositifs et de méthodes susceptibles d'être utilisés par le praticien. Souvent maladroitement prescriptifs ou perçus comme tels, ces textes sont, en réalité, de précieux moyens pour lester la relation pédagogique. Quand nous pourrions basculer dans l'illusion d'une transparence absolue, d'une rencontre miraculeuse où tout s'accomplirait dans une béatitude partagée, ils nous rappellent à notre heureuse médiocrité: l'épanchement affectif, aussi porteur soit-il de compassion, nous fait miroiter une réussite éducative qui ne serait, en réalité, qu'un échec absolu. Monsieur Bordas, pour expier sa faute, pourrait se laisser entraîner dans le désir démiurgique d'être à lui seul le rédempteur de ses élèves... C'est alors que la disponibilité totale, aspiration au sacrifice complet de soi, abolirait la possibilité même de tout acte moral (Jankélévitch, 1981). À vouloir faire le salut de l'autre par la seule force de notre «âme», nous nous anéantirions dans le gouffre des actions toujours possibles et jamais achevées, «nous pleurerions l'éternelle absence des œuvres qui n'ont pas eu lieu». Car, à l'acte éducatif, il n'est pas de terme et celui qui, le soir, ferme la porte de sa classe, ne peut qu'arbitrairement considérer qu'il a fini son travail. Il sait bien, en réalité, qu'il lui reste, encore et toujours, quelque chose à faire. Mais il n'est ni un saint, ni un héros; il a une compagne, des enfants, des centres d'intérêt et il doit, surtout, revenir demain matin. Bonne raison pour ne pas trop s'attarder. Comme M. Bordas, il laisse passer des occasions. Mais peut-il en être autrement?

Sans doute non. Mais laisser passer des occasions, ce n'est pas nécessairement laisser passer toutes les occasions. Et, parler d'occasion, c'est déjà proposer, sinon une théorie

de la *praxis* pédagogique, du moins un «modèle plausible de la décision pédagogique». Michel de Certeau a admirablement montré comment un sujet pouvait puiser dans sa mémoire pour faire face à une situation donnée (1990, 125 à 135). Le passage à l'acte est ici conditionné par une vigilance particulière; la décision met en relation la situation que l'on vit et les moyens dont on dispose; elle n'est pas le résultat d'une analyse préalable, mais bien le moyen de lire simultanément dans le double registre des indices du présent et des traces du passé en fonction d'une anticipation du futur. C'est l'anticipation de la décision qui ouvre en quelque sorte ces deux champs et les rend saisissables. Certes, nous avons déjà des expériences et une culture, nous avons fait des observations et emmagasiné des propositions... mais notre mémoire «*bien loin d'être le reliquaire ou la poubelle du passé, vit de croire à des possibles et de les attendre, vigilante, à l'affût*» (De Certeau, 1990, 131). Décider, c'est incarner notre mémoire dans un espace donné et, simultanément, faire vivre notre mémoire... «*c'est le moment équilibré et tactique, l'instant de l'art*» (*idem*, 130). Quelque chose comme «le tact» dont parle Gadamer (1996, 56). Mais rien, pourtant, qui ne puisse laisser penser à un don.

La pédagogie comme «récits d'éducation»

Là est le nœud de bien des polémiques: le glissement insidieux de l'affirmation «éduquer est un art» à l'affirmation «éduquer est un don». Et, dans ce glissement, la disparition par pertes et profits de toute la littérature pédagogique. Car cette littérature pédagogique est, pour nous, un ensemble inestimable de «récits d'éducation»; et ces derniers sont une sorte de «propédeutique artistique», de préparation à la décision éducative: ils nous proposent des exemples de situations, nous permettent d'éprouver des émotions et d'aiguiser notre vigilance, nous fournissent des outils et nous suggèrent quelques corrélations entre des problèmes et des remédiations. Les «récits d'éducation» ne se substituent nullement à notre jugement, ne nous dictent jamais la décision à prendre mais peuvent nous enrichir et nous mobiliser suffisamment pour que nous prenions nous-mêmes la décision d'éduquer. Ils ne doivent pas être lus comme des invitations au «martyr de la belle souffrance» ni, par leur maximalisme, nous décourager de toute action... Plus modestement, les «récits d'éducation» nous aident à ne pas laisser passer toutes les occasions d'éduquer, à en saisir quelques unes, en fonction de notre expérience, de nos possibilités et en conscience des enjeux qu'elles mobilisent. Ils nous permettent de hiérarchiser sans culpabiliser, de choisir dans l'infinité des possibles ceux que l'on pourra porter, mener à leur terme, et qui eux-mêmes viendront enrichir notre expérience et nous faciliter les décisions futures. Les «récits d'éducation» ne suppriment pas le risque mais le mettent à portée d'homme.

Il est temps de dévoiler l'essentiel: la «pensée pédagogique» n'est pas une philosophie de l'action éducative. La «pensée pédagogique», au sens strict, n'existe pas: il n'existe qu'une «pensée pédagogique pour». Issue de l'action, elle ne se constitue que pour inviter à l'action. Le texte n'est là que pour servir à la mémoire et la mémoire ne vit que portée par le futur. Celui qui écrit ce que l'on a coutume de nommer de «la pédagogie» le fait toujours pour lui, pour s'approprier ses propres actes et comprendre sa propre histoire; mais il le fait aussi, et indissociablement, pour le lecteur... le lecteur qu'il est d'abord et que d'autres seront peut-être ensuite. En espérant, à tort ou à raison, que les traces qu'il laisse d'une aventure singulière permettront à d'autres de jouer leur propre partie. La pédagogie est finalement, incorrigiblement, «pédagogique»: c'est dire qu'elle

doit s'appliquer à elle-même ses propres préceptes et s'interroger en permanence sur ce qu'elle offre comme possibilité à l'éducateur d'émerger en tant que sujet éduquant. C'est dire aussi qu'il y a bien à faire une «pédagogie de la pédagogie» et que c'est, modestement, à quoi a tenté de s'attacher la présente contribution.

Éthique et formation des enseignants

PHILIPPE MEIRIEU

Dans un bref et fulgurant roman, *Le sagouin*, François Mauriac raconte l'histoire terrible d'un enfant perdu, Guillou. Fils d'un baron faible et lâche qu'un bourgeoise arriviste a épousé pour son argent, Guillou, à douze ans, a été renvoyé de deux écoles privées et l'instituteur du village ne veut pas de lui. Sa mère le méprise profondément et ne cesse de stigmatiser sa laideur, sa saleté et son arriération mentale; c'est elle qui l'a nommé «le sagouin». Mais il faut bien faire quelque chose de Guillou et, en dépit de ses préventions à l'égard de l'instituteur laïc, la baronne va supplier celui-ci de prendre Guillou avec lui, non point dans la classe avec les autres enfants, mais le soir pour tenter de l'occuper et de lui faire faire quelques progrès. Monsieur Bordas, l'instituteur, qui est aussi secrétaire de mairie, correspondant local de *L'humanité* et militant politique de gauche promis à une belle carrière, finit par accepter, moins parce qu'il veut sauver cet enfant que parce qu'il ressent quelque attirance trouble pour sa mère. Guillou va donc être pris en charge par l'instituteur et sa femme, Léone; il commence par écosser les haricots en écoutant M. Bordas parler de Jaurès. Puis, un jour, Guillou entre dans la chambre du fils de l'instituteur, parti étudier à l'École normale. Là, il choisit un livre, *L'île mystérieuse*, et lit à M. Bordas un extrait qu'il aime particulièrement: «*Mais presque aussitôt, l'inconnu (il s'agit d'un individu mi-homme, mi-bête trouvé dans un île déserte) se replia sur lui-même, il s'affaissa à demi et une grosse larme coula de ses yeux. "Ah! s'écria Cyrus Smith, te voilà donc redevenu homme, puisque tu pleures!"*». Et François Mauriac note alors:

«L'instituteur recula un peu sa chaise. Il aurait pu, il aurait dû s'émerveiller d'entendre cette voix fervente de l'enfant qui passait pour idiot. Il aurait pu, il aurait dû se réjouir de la tâche qui lui était assignée, du pouvoir qu'il détenait pour sauver ce petit être frémissant. Mais il n'entendait l'enfant qu'à travers son propre tumulte.»

Et n'est-il pas vrai que «notre propre tumulte», toutes nos préoccupations légitimes de carrière et de vie quotidienne, nos soucis de santé et d'argent, le temps qui passe, les obligations de toutes sortes, les programmes qu'il ne faut pas perdre de vue et l'image que nous devons donner de nous-même à l'institution qui nous emploie... n'est-il pas vrai que tout cela s'interpose bien souvent entre l'élève et nous, au point que nous ne savons plus saisir les occasions si précieuses qui se présentent, quand l'enfant laisse échapper quelque chose de son désir de grandir et que, plus ou moins maladroitement, il nous invite à l'accompagner? Bien sûr, nous ne sommes pas coupables car nous sommes des êtres incarnés et médiocres, des êtres qui vivent aussi (et peut-être d'abord) du souci d'eux-mêmes... des êtres raisonnables qui savent qu'il faut, comme l'explique si bien Vladimir Jankélévitch dans *Le paradoxe de la morale*, se ménager suffisamment pour pouvoir continuer à se donner. La disponibilité totale, aspiration au sacrifice complet de soi, abolirait la possibilité même de tout acte moral, de tout service à l'autre. Nous nous anéantirions dans le gouffre des actions toujours possibles et jamais achevées, «nous pleurerions l'éternelle absence des œuvres qui n'ont pas eu lieu»: car, à

l'acte éducatif, il n'est pas de terme et celui qui, le soir, ferme la porte de sa classe, ne peut qu'arbitrairement considérer qu'il a fini son travail. Il sait bien, en réalité, qu'il lui reste, encore et toujours, quelque chose à faire. Mais il n'est ni un saint, ni un héros; il a une compagne, des enfants, des centres d'intérêt et il doit, surtout, revenir demain matin. Bonne raison pour ne pas trop s'attarder. Comme M. Bordas, il laisse passer des occasions. Mais peut-il en être autrement?

Dans *Le Sagouin*, M. Bordas finira par laisser triompher «le tumulte»; en dépit de son affection naissante pour Guillou, il l'abandonnera: sa femme Léone est quelque peu jalouse de la baronne et il faut bien sauver son ménage... qui d'ailleurs pourrait le lui reprocher? Et puis, Guillou, de toutes façons, ça ne durera qu'un temps; il est dans l'ordre des choses qu'il parte un jour et, ce jour-là, M. Bordas supportera-t-il d'avoir sacrifié ses amis politiques et sa carrière? Sauver un gosse, c'est bien, mais il faut en payer le prix en solitude et, sans doute, en amertume. Alors Guillou va repartir chez lui et, un soir, avec son père, il s'endormira pour toujours dans l'eau noire du moulin. Personne ne saura jamais ce qui s'est passé. M. Bordas y repensera souvent:

«A l'École Normale, un de leurs maîtres leur apprenait les étymologies: instituteur de institutor, celui qui établit, celui qui instruit, celui qui institue l'humanité dans l'homme; quel beau mot! D'autres Guillou se trouveraient sur sa route peut-être. À cause de l'enfant qu'il avait laissé mourir il ne refuserait rien de lui-même à ceux qui viendraient vers lui. Mais aucun d'eux ne serait ce petit garçon qui était mort parce que M. Bordas l'avait recueilli, un soir, et puis l'avait rejeté comme ces chiots perdus que nous ne réchauffons qu'un instant. Il l'avait rendu aux ténèbres qui le garderaient à jamais.»

M. Bordas n'est pas un saint. Il lui a fallu faire l'expérience terrible d'une erreur irréversible pour prendre la détermination de ne plus jamais passer à côté des occasions essentielles. Bien sûr, la vie reprendra son cours et il ne tiendra pas sa décision, ou pas longtemps. Mais peut-être sera-t-il un peu plus lucide, un peu plus attentif, un peu moins absorbé par «son propre tumulte»? Cela, pour autant, ne rendra pas la vie à Guillou. L'irréversibilité du temps est implacable. En matière éducative, on ne revient pas en arrière: ce qui est dit est dit, ce qui est fait est fait. Une humiliation, un regard méprisant, un jugement injuste, un qualificatif excessif, un oubli passager, une occasion ratée... rien de tout cela ne peut être rattrapé. On peut se morfondre, regretter, tenter de se récupérer, se justifier ou même s'efforcer de réparer. Le geste aura été posé, il nous échappe ensuite complètement. Peut-être n'aura-t-il aucune importance pour l'enfant qui saura le relativiser? Peut-être le marquera-t-il à jamais? Et le pire, c'est que, dans l'immense majorité des cas, nous n'en saurons rien.

La littérature comme outil de formation pédagogique

Il aura fallu à M. Bordas un tragique échec pour qu'il sorte de sa léthargie pédagogique. C'est que M. Bordas n'est pas un saint. Mais nous non plus. Alors, sommes-nous condamnés, comme lui, à ce que l'irréversibilité de la première erreur ne serve qu'à éviter la seconde? Ou bien, pouvons-nous espérer faire l'économie de cette première erreur? L'expérience de M. Bordas, portée par la superbe expression littéraire de François Mauriac, aurait-elle quelque chance, si nous la lisons et nous laissons interroger par elle, de nous permettre d'accéder directement à une détermination éthique capable de nous

éviter de tels déboires? La littérature nous permettrait-elle de faire ici une «expérience sans dégâts»? La médiation du texte, où nous pouvons nous projeter tout en maintenant notre distance avec lui, peut-elle être considérée comme un «outil de formation à une éthique professionnelle»?

Il y a quelques raisons de le penser. Et d'abord parce que la littérature, seule, peut nous permettre d'appréhender l'expérience singulière de toute entreprise éducative. Puisque, comme chacun sait, «il n'y a de science que du général», les «sciences de l'éducation» sont condamnées à travailler sur des conditions et des situations, des invariants et des corrélations, des descriptions et des analyses de discours ou d'expériences qui ont déjà eu lieu et dont on perd, inévitablement, la tension vive qui les animait. Et puis, nous savons mieux aujourd'hui que, dans le domaine pédagogique comme en matière de prescriptions didactiques, la connaissance de la règle, la maîtrise de schèmes d'action considérés comme efficaces, l'identification des attitudes susceptibles de favoriser la transmission des savoirs et des valeurs, tout cela ne livre jamais miraculeusement la clé de son bon usage. Maîtriser la pédagogie par objectifs, savoir construire une situation-problème, mettre en œuvre une évaluation formative, différencier la pédagogie, avoir été formé aux règles de l'écoute selon Rogers... voilà des éléments évidemment essentiels dans la formation professionnelle mais dont la combinaison, l'addition, voire la mise en perspective systémique, ne permettent jamais de «produire» une décision pédagogique dans une situation concrète, en face d'un élève concret.

Comme tous les métiers, le métier d'enseignant n'est pas réductible à l'ensemble des compétences qui permettent de l'exercer; il renvoie à un «art de faire», comme dit Michel de Certeau qui est bien l'art de saisir les occasions et de décider, certes à la lumière de connaissances établies et en fonctions des outils disponibles, mais aussi en conscience des enjeux. La décision est toujours évaluation, «estimation» comme dit Daniel Hameline, anticipation de ce que l'on peut déclencher, imagination, dans la fulgurance de l'instant, des scénarios possibles, art de soupeser les risques et d'entrevoir les chances de réussite. Or, quel outil, mieux que la littérature, peut-il permettre de s'entraîner ainsi à explorer les chances de l'avènement du pédagogique? La littérature, le cinéma et sans doute aussi la peinture ou la musique, sont de précieux moyens pour scruter au plus près ce qui se trame quand un être veut en éduquer un autre et se heurte à sa légitime résistance. Heureuses occasions d'introduire la casuistique dans la formation. Non point une casuistique qui ergote sur les justifications possibles de nos propres actes, mais une casuistique qui explore la complexité de l'entreprise éducative quand elle s'incarne dans des situations précises, une méthode de travail qui laisse chacun libre de s'emparer de ce qui se dit, de le prendre pour lui ou de le récuser, et d'interroger ou non son activité à partir de l'échange collectif. On n'est pas ici dans le registre clinique ou thérapeutique: personne ne parle explicitement de soi et, quand quelqu'un cherche à s'épancher, il convient de le ramener au texte et à son «objectivité» qui constitue la médiation nécessaire et la garantie contre tout dérapage incontrôlé.

Nous faisons donc l'hypothèse qu'il existe un fabuleux réservoir, largement inexploité, d'outils de formation professionnelle des enseignants et formateurs dans l'expression artistique. Nous croyons qu'à travers ces œuvres peuvent se réaliser des expériences décisives susceptibles de contribuer à mettre en perspective toutes les formations techniques nécessaires par ailleurs. Nous pensons que peut s'effectuer, à travers la littérature, cet entraînement à l'«action sensée», comme dit encore Daniel Hameline, qui permet d'espérer qu'en entrevoyant l'importance de l'enjeu, on ne sacrifie pas d'autres Guillou.

Inutile d'attendre plus: nous n'avons jamais le droit d'abdiquer, nous devons sans cesse parier sur l'éducabilité de l'autre, mais nous savons que nous n'atteindrons pas la perfection dans notre activité pédagogique. Nous ne viendrons jamais à bout de tous les problèmes et de tous les échecs; mais nous avons un peu de temps, et parfois assez d'énergie, pour pouvoir espérer éviter le pire et faire parfois des choix qui aideront l'autre à grandir.

Éprouver, à travers un texte ou dans le regard porté sur une fresque de la Renaissance, l'émotion étrange d'un éducateur aux prises avec un être dont il veut «le bien» et qu'il ne peut pourtant pas «contrôler», découvrir la tendresse et la peur qui envahissent un adulte devant l'émergence de l'humain dans l'enfance, ressentir l'inquiétude de ne pas être à la hauteur, la tentation du découragement qui s'instille et la violence du volontarisme qui affleure, voilà, sans aucun doute des expériences décisives pour qui se veut un vrai professionnel de l'éducation.

«L'illusion littéraire» et les bourreaux mélomanes

Mais, sans doute, ne faut-il pas, pour autant, céder à «l'illusion littéraire»: la modernité dont parle Adorno, celle dont nous ne pouvons nous défaire et qui nous hante, c'est bien Auschwitz et ses bourreaux mélomanes. Nous savons depuis la première guerre mondiale que la raison occidentale ne nous protégeait pas contre la barbarie; nous savons aujourd'hui que la culture et la compassion ne nous protègent nullement contre le retour des formes les plus terribles de l'inhumain. Nous pouvons pleurer, en lisant Mauriac, sur le sort de Guillou et, sans sourciller, nous livrer quelques instants plus tard à de terribles humiliations sur nos élèves. C'est pourquoi la pédagogie est si sensible, au delà de la nécessaire émotion qu'elle cherche à faire partager sur le sort des «enfants qu'on abîme» (et seuls les nantis ou ceux qui n'ont jamais souffert peuvent finalement se gausser d'une telle attitude), à la mise en place d'«institutions»: de Pestalozzi à Makarenko, de Ferrer à Oury, les pédagogues ne cessent de nous rappeler que, sans construction obstinée de la loi, sans rituel éprouvé pour endiguer les passions, sans séparation des lieux, des places et des fonctions, les hommes se précipitent les uns sur les autres dans un épouvantable chaos. Et il n'y a pas de véritable formation professionnelle sans une construction en commun et une réflexion sans cesse remise en chantier d'institutions habitables, sans un effort permanent pour structurer l'espace et le temps, ménager à chacun la place qui lui permet de se mettre en jeu, élucider toujours mieux les conditions qui permettent à l'homme de se dégager de la violence originelle. En d'autres termes, il n'y a pas de formation sans travail sur l'interdit: sur un interdit dont on découvre, mais toujours difficilement et souvent *a posteriori*, qu'il autorise... et que ce qu'il autorise est porteur d'infiniment plus de satisfactions que ne l'étaient les impulsions auxquelles on a renoncé. Travail difficile et par lequel l'éducateur s'inscrit dans la fondation même de l'ordre politique; travail où l'on réinvente au quotidien ce qu'un dénommé Clysthène, il y a 2500 ans, a imaginé à Athènes lorsqu'il mit fin à l'ordre infernal de la vengeance entre les familles et les tribus et institua un espace symbolique où les hommes pouvaient tenter de s'accorder dans la perspective d'un universel qu'il faut sans doute croire possible tout en le sachant très largement improbable.

«Peut-on former des enseignants à l'éthique professionnelle?» Sans aucun doute, si l'on abandonne l'hypothèse d'une formation-fabrication qui serait contraire au concept même d'éthique. Sans aucun doute si l'on s'efforce d'articuler trois dimensions néces-

saires et inséparables: l'instrumentation didactique obstinée, la découverte sans cesse à refaire du miracle constitutif de l'émergence de l'humain dans l'homme et l'expérience réflexive de mise en place d'institutions où les hommes peuvent tenter ensemble de s'accorder. M. Bordas et François Mauriac ont beaucoup à nous apprendre. Comme Vygotsky et Bourdieu. Comme Korczak et Freinet.

En conclusion

Il fut un temps où, pendant que Durkheim enseignait doctement à la Sorbonne, Péguy, dans la même rue, à quelques pas de là, dans une pièce étroite, sombre et mal chauffée, vendait les *Cahiers de la Quinzaine*. Les deux hommes, pourtant dreyfusards l'un et l'autre, ne s'aimaient guère et leur divorce consacra la rupture, pour de longues années, des sciences humaines et de la littérature. L'un et l'autre, pourtant, se voulaient «moralistes». Tant et si bien que leurs descendants, pour ne pas être suspects de collusion avec l'adversaire, récuseront définitivement la morale: les sciences humaines au nom de l'objectivité de leur démarche et la littérature au nom de la liberté de sa quête. «On ne fait pas de la littérature avec des bons sentiments», dira Gide, au moment même où les sciences sociales tenteront, de leur côté, d'évacuer toute axiologie pour ne se vouloir que description positive du réel. Ce double déni de l'éthique laissera la place au retour de tous les fanatismes et à l'arrivée de phénomènes d'une religiosité douteuse.

Il est temps, dans un domaine qui concerne la formation des hommes et l'avenir même de nos sociétés, de se dégager de ces exclusions réciproques. Peut-on espérer que le pédagogique, avec infiniment de modestie et en conscience du caractère bricolé de sa démarche, tente aujourd'hui de tenir ensemble rigueur scientifique, appréhension de l'humain et affirmation des valeurs qui permettent d'espérer une réconciliation des hommes?

Bibliographie sommaire:

CERTEAU (DE), MICHEL, *L'invention du quotidien 1 - Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990.

HAMELINE, DANIEL, «L'éducateur et l'action sensée», *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF éditeur, 1995, pages 195 à 217.

JANKELEVITCH, VLADIMIR, *Le paradoxe de la morale*, Paris, Le Seuil, 1981.

LARROSA, JORGE, *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1996.

LEPENIES, WOLF, *Les trois cultures*, éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 1991.

MAURIAU, FRANÇOIS, *Le sagouin*, Paris, Plon, 1951.

MEIRIEU, PHILIPPE, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

MEIRIEU, PHILIPPE, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996.

PERRENOUD, PHILIPPE, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF éditeur, 1996.

VERNANT, JEAN-PIERRE, *Entre mythe et politique*, Paris, Le Seuil, 1996.

Figlio, allievo o cittadino: il bambino impara ciò che vive, dentro ciò che vive

MICHELE MAINARDI

“Il bambino impara ciò che vive”⁴⁶...

*Se vive nel rimprovero
diventerà intransigente*

*Se vive nell'ostilità
diventerà aggressivo*

*Se vive nella derisione
diventerà timido*

*Se vive nel rifiuto
diventerà uno sfiduciato*

*Se vive nella serenità
diventerà più equilibrato*

*Se vive nell'incoraggiamento
sarà più intraprendente*

*Se vive nell'apprezzamento
sarà più comprensivo*

*Se vive nella lealtà
diventerà più giusto*

*Se vive nella chiarezza
diventerà più fiducioso*

*Se vive nella stima
sarà più sicuro di sé*

*Se vive nell'amicizia
diventerà veramente amico per il suo mondo*

Il bambino impara ciò che vive

Le frasi riportate, nonostante la loro “romantica” bellezza, per rendere minimamente giustizia alla complessità dell'interazione fra l'individuo e il suo ambiente di vita, dovrebbero comprendere, a mio modo di vedere, almeno qualche spunto che ne attenui la linearità, rendendo da un lato più esplicite alcune delle problematiche alle quali ognuno di noi è confrontato e dall'altro più evidente la necessità di una rilettura critica di tali affermazioni.

Il bambino non vive mai una sola realtà relazionale. Egli, come noi, vive un intreccio di relazioni in un intreccio di situazioni, d'ambienti, di realtà,... in un intreccio di rappresentazioni, di aspettative e di esperienze complesse.

⁴⁶ G. MAGNONI, L. LONGHIN: *Insegnare oggi*. Ed. Borla 1993

Di getto alcune aggiunte in una prospettiva maggiormente ecologica⁴⁷:

Il bambino impara ciò che vive, dentro a ciò che vive...

*se gli uni apprezzano e gli altri deridono,
cosa ne sarà del bambino?
Se gli uni accettano e gli altri rimproverano,
cosa ne sarà del bambino?
Se gli uni incoraggiano e gli altri rinfacciano?
Se capisco le tue ragioni sul "perché" non devo farlo
ma vedo che l'altro dal farlo ne trae vantaggi e magari anche stima?*

... dalle domande che si pone

*Se quello che a me si rimprovera
è lecito per altri,
cosa sarà giusto?
Cosa posso fare?
Perché lo devo fare?
Perché non lo posso fare?

Quali i miei doveri?
Quali i doveri degli altri?*

... dalle risposte che saprà dare, darsi, cogliere...

Il bambino impara ciò che vive, dentro a ciò che vive, dalle domande che si pone, dalle risposte che saprà dare, darsi, cogliere...

Come educare il bambino "dentro" a ciò che vive

"(...) c'è una sorprendente differenza negli atti di una persona che pensa che ciò che ha di fronte rappresenta un problema da risolvere piuttosto che qualcosa che è controllato da forze accidentali."⁴⁸

In quale misura il bambino è coinvolto nelle decisioni, nelle discussioni, nella ricerca di soluzioni ai problemi che lo riguardano?

⁴⁷ Per affrontare l'analisi di una società sempre più complessa e per capire le funzioni delle varie agenzie educative, può essere utile adottare una prospettiva ecologica dell'esperienza educativa. In altri termini, può essere utile una concezione che ponga in evidenza la globalità delle esperienze dell'individuo, le interconnessioni esistenti fra i diversi contesti educativi e i loro effetti reciproci. "L'adozione di un punto di vista ecologico rende parziale ogni studio orientato esclusivamente a singole componenti del sistema educativo (bambino, famiglia, scuola, extrascuola). Parimenti, rende insufficiente la concezione di una causalità lineare, secondo la quale un individuo influenza in modo deterministico la condotta di un altro individuo" [...] (U. BRONFENBRENNER: *Ecologia dello sviluppo umano*. Ed. Il Mulino, 1986).

⁴⁸ J. S. BRUNER: *Il significato dell'educazione*. Armando, 1975, p. 100

Sul piano comunitario, le realizzazioni sociali e culturali tengono sempre più conto dei bambini. Molte sono concepite appositamente per i bambini, attorno ai bambini, cosa senz'altro lodevole, che riconosce e sostiene l'importanza della partecipazione del bambino alla vita sociale e culturale.

Molte di meno sono quelle concepite con i bambini o dai bambini stessi.

Sempre più si cerca di dare voce alle loro aspettative, sentire anche la loro opinione – le loro opinioni – ma la scelta, l'organizzazione, la pianificazione dell'attività è comunque – logicamente si dirà – in mano ad adulti.

Non solo: nella maggior parte dei casi l'attività stessa si svolge sotto la “supervisione” di adulti che impregnano l'interazione fra pari (in genere gruppi di bambini selezionati/ripartiti per fasce di età) di aspettative adultomorfe quanto allo svolgimento, il senso e lo scopo dell'attività intrapresa dal gruppo di ragazzi.

Anche la scelta delle attività stesse, del luogo, del momento, in genere non è di competenza dei bambini. Di regola si offre la possibilità di scegliere fra un ventaglio di offerte. Ma un conto è affiliarsi ad un gruppo, magari dovendosi assoggettare a criteri di selezione dettati da adulti (allenatori, animatori,...), dove l'interesse primario del singolo partecipante è quello di poter fruire di un'offerta, un altro è quello cercare di partecipare alle scelte del gruppo allo scopo di provare piacere a svolgere assieme un'attività tenendo direttamente e personalmente conto di sé e degli altri.

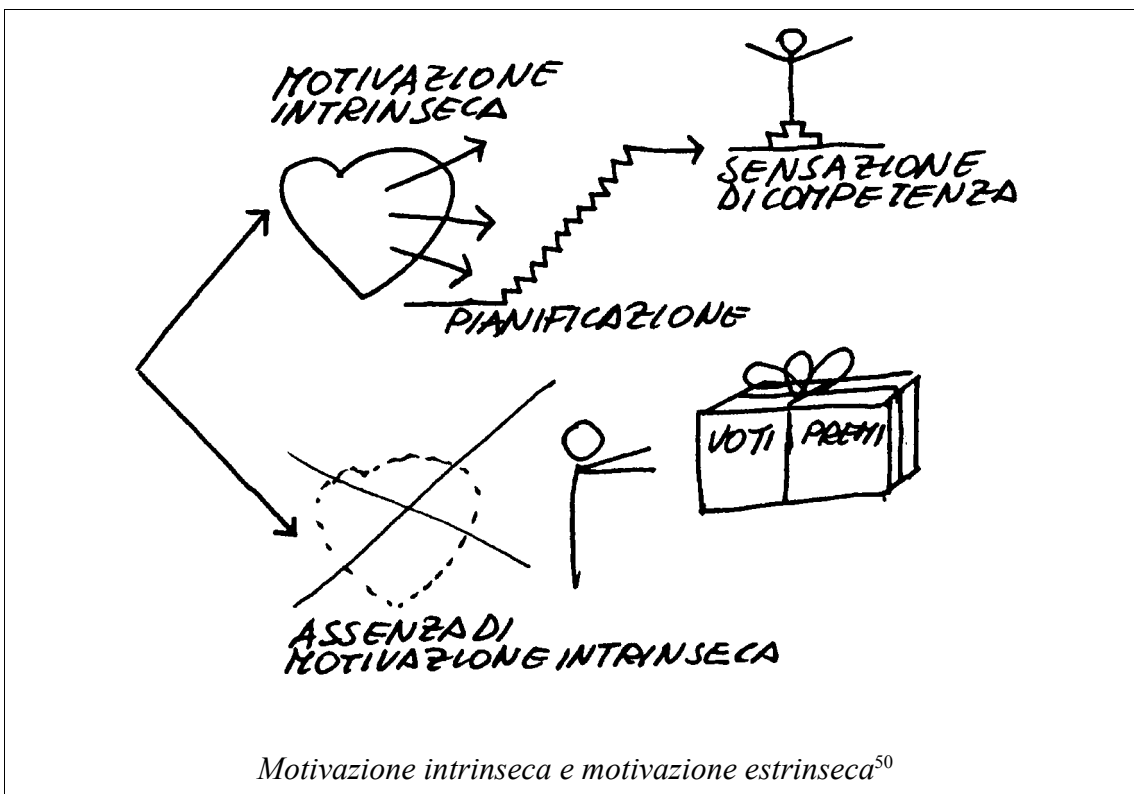
All'occhio dei più il risultato è lo stesso: i bambini giocano o si divertono in modo più o meno intelligente. Il processo che li ha condotti a quella attività è però ben diverso.

L'esercizio del potere d'azione, il piacere della competenza, il problema affrontato, nei due casi appaiono in modo ben diverso, su piani distinti, con criteri e argomenti fortemente diversi.

Nel primo caso, la partecipazione o meno all'attività dipende essenzialmente da fattori esterni: le proposte, la disponibilità dell'animatore, il numero di partecipanti previsto, i criteri di ammissione, i termini di iscrizione...

Allo stesso modo, in molti casi, il riscontro sulle competenze dipende da un giudizio esterno, dall'adulto che apprezza, che corregge, che consiglia... che amabilmente dice al ragazzino poco dotato “sai non posso farti giocare con noi perché altrimenti non possiamo vincere, capisci anche tu che è meglio che al posto tuo entri lui...” e il bambino, altrettanto amabilmente (forse), si fa da parte facendo propria l'argomentazione dell'adulto che “l'importante è vincere”: cosa che può anche essere vera, ma certamente non in assoluto e che soprattutto dipende dal “contratto” che implicitamente o esplicitamente lega le parti.

Nel secondo caso, dove il criterio aggregante può essere l'appartenenza ad un gruppo, il potere d'azione del singolo e dei pari è molto meno dipendente da fattori esterni, da fattori "accidentali" o comunque fuori da un possibile controllo da parte dei ragazzi⁴⁹.



Il singolo e il gruppo sono chiamati ad assumere maggiore responsabilità, a provocare le opportunità di gioco o di attività e a risolvere tutti i problemi connessi e conseguenti alle singole scelte. L'importante può anche essere solo quello di divertirsi assieme, il piacere insito nell'esercizio stesso dell'attività e non il beneficio secondario (come ad esempio "vincere"). Ma cercare di divertirsi tutti significa anche affrontare problemi, scendere a compromessi, nella composizione dei gruppi, nella scelta dell'attività, accordarsi su turni e alternanze per non privilegiare unicamente le proposte di alcuni a scapito di altri.

⁴⁹ Il tentativo di identificazione di questi fattori, o piuttosto, l'attribuzione a determinati fattori della responsabilità – presunta o effettiva – di quanto avviene in relazione con i nostri atti è quello che si chiama la ricerca del "locus of control" (ROTTER J-B, SEEMAN M. ET LIVERANT S.: "Internal versus external control of reinforcement: a major variable in behavior theory". In: N. F. WASHBURNE (ed.) *Decisions, value and groups*. Vol. 2, Pergamon Press, p. 473-516, 1962). Per "locus of control", in senso metaforico, s'intende il luogo dove noi crediamo siano situati i fattori responsabili del controllo di ciò che succede, ovvero, secondo la terminologia originale, "une attente générale de l'individu concernant la connexion entre des caractéristiques individuelles et/ou des actions et les résultats obtenus". Si parlerà di "locus of control" esterno o interno in relazione al fatto che si abbia attribuito all'interno o all'esterno la "controllabilità" della causa di ciò che ci succede [ROTTER, J. B.: "Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement". In: *Psychological Monographs*, 1996, 80 (n°609)].

⁵⁰ M. POLITO: *Guida allo studio: la motivazione*. Muzio, 1997, pag. 11

La partecipazione offre l'opportunità di rafforzare nel bambino il senso di responsabilità (corresponsabilità) nei confronti delle realizzazioni sociali⁵¹. Può portarlo a considerare anche il punto di vista altrui, la realtà che lo attornia e ci attornia, nella sua complessità e nelle sue implicazioni.

Solo la compartecipazione può insegnargli le regole del “gioco” e renderlo consapevole dei propri e altrui diritti e attento al fatto che ogni rivendicazione personale, ogni comportamento individuale, implica il dovere e la responsabilità del rispetto dei diritti e dei doveri altrui: in altri termini, solo la compartecipazione implica la comprensione e l'accettazione dell'importanza della reciprocità dei doveri e dei diritti di ogni singolo cittadino. Solo la (ri)costruzione dà la sensazione di competenza, ridà gli argomenti, le ragioni, gli sforzi e le implicazioni che sottostanno a degli acquisiti, all'appropriazione di regole e comportamenti sociali, all'inibizione di determinate possibilità d'adattamento individuale a vantaggio di altre.

“Faute à n'avoir quoi que se soit à partager, ni repas, ni préoccupations, ni intérêts convergents, ni culture commune, les rapports entre les générations se sont “instrumentalisés” (...) on ne parle plus vraiment, on échange des services: «Tu vas rester à la maison pour garder ta sœur et tu auras l'argent de poche que tu demandes». «Je te rends mon devoir de français, j'ai fait ce que tu m'as demandé, avec une introduction et une conclusion, je n'ai pas fait de fautes d'orthographe; alors, j'attends ma note en échange et on est quitte. Ne me demande pas, en plus, de m'intéresser au texte que tu m'as donné à étudier. Ta vie c'est ta vie. Ma vie c'est ma vie. On fait du commerce, pas d'autre chose!»⁵².

Il bambino impara ciò che vive, dentro a ciò che vive, dalle domande che si pone, dalle risposte che saprà dare, darsi, cogliere...

Pensare la crescita assistita

Ascoltando gli interventi di Pourtois e Meirieu, mi è ritornata alla mente la definizione di Bruner secondo cui la pedagogia può essere definita come “la psicologia della crescita assistita”⁵³, in altri termini, mi sia concesso, “il modo di pensare la crescita assistita”.

Nel discorso proposto da Meirieu in queste pagine, ritrovo il principio dell'assistere quale principio organizzativo e orientativo dell'atto educativo di mediazione sul processo di crescita. Atto educativo intenzionale, fondato non sul “fare in vece di” o sul “fare dimostrativo”, ma sul “fare per creare opportunità”: creare le condizioni, le opportunità individuali di esperienza e di crescita in un contesto culturale ben definito cercando così di portare colui che si confronta con tali situazioni a fare proprie determinate conquiste culturali, siano esse conoscenze dichiarative o procedurali, competenze o valori sociali.

In Pourtois ritrovo i punti di riferimento, il paradigma dei dodici bisogni, verso cui orientare il sestante per non perdere il senso dell'azione educativa: l'emergenza del soggetto, il processo di personalizzazione e socializzazione.

⁵¹ La partecipazione è un diritto fondamentale anche per i bambini. Pro Juventute, 6962 Viganello, supplemento a Scuola Ticinese, n. 5, 1997.

⁵² P. MEIRIEU, *Le maître: de la transmission à la médiation*.

⁵³ J. S. BRUNER: op. cit. p. 97.

Per entrambi l'educazione è mediazione, probabilmente lo è anche per tutti noi, ma il termine mediazione, il cui uso/abuso nel linguaggio ricorrente (anche in ambito scolastico) arrischia di offuscarne i tratti più pregnanti, per essere compreso così come lo intendono i due oratori non può non essere riferito all'opera di autori estremamente importanti quali Vygotsky⁵⁴, Feuerstein⁵⁵ e lo stesso Bruner⁵⁶ e non può e non deve essere ridotto all'azione dell'intermediario che mette in contatto.

Non è la presenza della mediazione in quanto tale ad essere messa in discussione, in un modo o nell'altro essa è sempre presente, ma piuttosto come tale mediazione viene compresa nella sua valenza strutturante e come essa viene esercitata nella pratica educativa.

La mediazione può essere spontanea, casuale, intuitiva o frutto di scelte intenzionali ma ad ogni modo essa ha un'importanza determinante sullo sviluppo del bambino.

Assieme ci riuscirai da solo!

Mediare, in educazione, significa un modo particolare di assistere la crescita. È a questo livello, sul "come" assistere e sulle ragioni di questa forma particolare di accompagnamento che si gioca gran parte della qualità della relazione educativa, della qualità delle scelte pedagogiche: "l'educazione è una relazione asimmetrica, necessaria e provvisoria che mira l'emergenza di un soggetto".⁵⁷ Ma per sapere "come intervenire" per mirare all'emergenza di un soggetto, per sapere "come intervenire" per svolgere questa missione necessaria e provvisoria, è indispensabile conoscere un altro "come": il "come il soggetto, il bambino, costruisce la sua conoscenza", perché è in base a quest'ultimo - oltre agli obiettivi educativi di cui dirò più avanti - che il primo "come", il come mediare, assume tutto il suo valore.

La costruzione della conoscenza nel bambino è al tempo stesso un processo intra e interpersonale, un processo fatto di interazioni fra un individuo e un "universo fisico e sociale":⁵⁸ non sto qui a richiamare, ritenendoli assunti, gli apporti della scuola piagetiana. Quello che ritengo ancora utile accentuare è piuttosto la dimensione interpersonale del processo di crescita individuale.

"Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant: d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interp-

⁵⁴ Per un'interessante rivista del pensiero dell'autore si legga: L. S. VYGOTSKY: *Lo sviluppo psichico del bambino*. Editori riuniti, 1977

SCHNEUWLY E BRONCKART (A CURA DI): *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé, 1985 – L. S. VYGOTSKY: *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University press, 1978

⁵⁵ Per avvicinare l'autore si legga: R. FEUERSTEIN: "Le PEI (Programme d'enrichissement instrumental)". In: *Pédagogies de la médiation. Chronique Sociale*, p. 119-166. – R. DEBRAY: *Apprendre à penser*. Georg, 1989. – B. DIAS: *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*. DelVal 1991

⁵⁶ Testo consigliato: J. S. BRUNER: *Le développement de l'enfant. Savoir faire et savoir dire*. PUF. 1983.

⁵⁷ P. MEIRIEU: *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie*.

⁵⁸ MAINARDI, LAMBERT: *Relation éducative et handicap mental. Le rôle médiateur de l'adulte*. 1984, p.17.

sychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique.”⁵⁹

Il movimento reale del processo di sviluppo del pensiero infantile secondo Vigotsky “si compie non dall'individuale al socializzato, ma dal sociale all'individuale”.⁶⁰

Ben fondato su una radice rappresentativa individuale, lo sviluppo del bambino è comunque sempre orientato dalla cultura di appartenenza e dalla trama delle interazioni socio-comunicative intra e intergenerazionali. La mediazione è funzionale e indispensabile alla crescita e allo sviluppo dell'individuo sociale.

In questa ottica “la scuola costituisce un contesto sociale “naturale” inteso a dare forma e nuovi significati alle prime concezioni-rappresentazioni che il bambino si fa del mondo, della natura, della società, di se stesso. È un contesto che permette la costruzione di saperi condivisi e, quindi, di pensiero e di ragionamento collettivo (intersoggettivo) e individuale (intrasoggettivo) nei campi/contesti di esperienza predisposti dall'insegnante, in modo tale che il programma della scuola diventi il programma del bambino.”⁶¹

Vigotsky in “Pensiero e linguaggio”, delinea una prospettiva cognitiva e storico-culturale di cui, in questa sede, ci sembra utile ricordare alcune delle principali opzioni:

- (a) *Il pensiero, la costruzione dell'intelligenza, l'istruzione sono attività sociali.*
- (b) *I sistemi di segni sono strumenti psicologici: “mediazione semiotica”.*
- (c) *Il linguaggio gioca un ruolo centrale nello sviluppo del pensiero.*
- (d) *L'apprendimento non parte mai da zero.*
- (e) *Un insegnamento efficace deve precedere lo sviluppo, non deve limitarsi ad assecondarlo.*

Si potrebbe affermare con Vigotsky⁶², che il tratto fondamentale di un processo di insegnamento/apprendimento consista nella formazione di una zona prossimale di sviluppo: l'esperienza educativa mediata dovrebbe far nascere, risvegliare e animare nel bambino tutta una serie di processi di sviluppo “interni”, culturalmente orientati, che dapprima sono accessibili unicamente in seno a quadri interattivi-comunicativi specifici (adulto-bambino, collaborazione fra compagni), ma che progressivamente, una volta interiorizzati, diventano una conquista propria del bambino stesso: i bambini crescono nella vita intellettuale di chi li circonda.

“La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'orientation traditionnelle: le seul bon enseignement est celui

⁵⁹ VYGOSTKY, 1933-34, in: SCHNEUWLY E BRONCKART (A CURA DI): *Vigotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé, 1985, p.111

⁶⁰ VIGOTSKY: *Pensiero e linguaggio*. Laterza, 1990, p.60.

⁶¹ FRABBONI (A CURA DI): *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia*. La nuova Italia Scientifica, 1997.

⁶² VYGOSTKY, 1933-34, in: SCHNEUWLY E BRONCKART (A CURA DI): *Vigotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé, 1985, p.112

qui précède le développement.”⁶³ Un buon insegnamento, un insegnamento che si voglia funzionale alla crescita, non può limitarsi ad assecondare lo sviluppo attuale del bambino, lo deve promuovere. Ma inversamente, un insegnamento che si distanzi troppo dal livello attuale di sviluppo del bambino è altrettanto inutile perché al di fuori delle sue attuali possibilità potenziali.

“La nozione base è quella di “zona prossimale di sviluppo” che, secondo le parole stesse di Vygotsky (1978), è la distanza fra il livello di sviluppo attuale così come lo possiamo rilevare attraverso il modo in cui il bambino risolve dei problemi da solo e il livello di sviluppo potenziale così come lo si può determinare attraverso il modo in cui il bambino risolve dei problemi quando è assistito dall’adulto o collabora con altri bambini più avanzati.”⁶⁴

È l’analisi qualitativa e quantitativa dell’aiuto fornito a indicarci l’estensione della zona di sviluppo prossimale, così come è l’analisi dello stesso aiuto, oggi diremmo l’analisi delle regolazioni in itinere attuate, a consentirci di valutare, calibrare, quanto ancora il bambino richiede per potersi confrontare autonomamente ad un determinato compito o problema.

Bruner⁶⁵ ha sviluppato questo concetto descrivendo il sistema di supporto fornito dall’adulto come un’impalcatura tramite la quale egli restringe, in modo calibrato rispetto alle capacità, sia l’ampiezza del potenziale campo d’indagine, sia la complessità dell’attività da affrontare, permettendo così al bambino di risolvere, al livello soggettivamente più elevato, dei problemi che da solo non potrebbe affrontare completamente: può essere utile sintetizzare illustrativamente con una frase il concetto di mediazione a cui mi riferisco: *assieme ci riuscirai da solo*.⁶⁶

Personalmente sostengo e condivido appieno l’idea che la mediazione, intesa in tale senso, non solo possa/debba essere generalizzata a molte attività educative, ma che tale generalizzazione qualifichi in modo decisamente positivo l’apprendimento e il nostro agire educativo.

“Lorsque l’élève rencontre une difficulté dans l’apprentissage d’une tâche scolaire, on considère trop souvent que c’est parce qu’il n’est pas “prêt”, sur le plan du développement cognitif, à aborder la tâche en question, et il faut par conséquent, remettre la tâche à plus tard. Toutefois, avant de recourir à cette forme “d’adaptation pédagogique”, il faut se demander si une modification de la tâche ou une assistance adéquate offerte à

⁶³ VYGOSTKY, 1933-34, in: SCHNEUWLY E BRONCKART (A CURA DI): *Vygotsky aujourd’hui*. Delachaux et Niestlé, 1985, p.110

⁶⁴ M. MAINARDI, J.L.LAMBERT,: *Relation éducative et handicap mental: le rôle médiateur de l’adulte*. SCPC, 1984, p.153 (nostra traduzione).

⁶⁵ J. S..BRUNER: *Le développement de l’enfant. Savoir faire et savoir dire*. PUF. 1983

⁶⁶ J.L.LAMBERT & MAINARDI: *Analyse de stratégie de médiation éducative auprès des enfants handicapés mentaux*. Documento n. 14 del Centro di Ricerca in Pedagogia Curativa, IPC Friburgo, 1987.

M. MAINARDI: “Il deficit del comportamento esploratorio nel bambino handicappato mentale.” in *Rivista dei dati attuali e prospettive. Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*. Milano. Anno XLVI, 1985 - n. 1 p. 60-78.

M. MAINARDI: “Esperienza d’apprendimento del comportamento esploratorio spontaneo con il bambino handicappato mentale.” in *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*. Milano. Anno XLVII, 1986 - n. 1 p. 30-52.

l'enfant, permettrait à l'élève de surmonter la difficulté rencontrée et de s'engager dans un processus d'apprentissage constructif⁶⁷.

Chiaramente un approccio di questo tipo richiede una particolare postura del docente, del mediatore, tendente soprattutto a preparare, focalizzare, orientare, guidare, sostenere l'appropriazione del sapere, del saper fare, del saper essere, all'interno di un processo di costruzione e confronto cognitivo e storico-culturale direttamente investito dal bambino stesso, dai bambini stessi. Richiede di poter creare opportunità di esperienza che consentano la raccolta di dati sull'attività del singolo e la possibilità per il docente di proporre regolazioni in itinere. Rispetto al lavoro con la classe, oltre ad una particolare postura e competenza "clinica", questo tipo di approccio necessita anche di un impianto organizzativo che dia al docente un maggiore grado di libertà nella scelta delle situazioni relazionali da utilizzare nell'assolvimento del suo mandato educativo, cosa di per sé impegnativa ma non impossibile come lo stanno a dimostrare per esempio quell'interessante e compiuta realizzazione conosciuta in Ticino col nome di DIMAT⁶⁸ e, più modestamente, quelle forme di differenziazione dei percorsi individuali e collettivi degli allievi che progressivamente e sempre più coerentemente vengono messe in atto e sostenute da singoli docenti.

Trasmissione e costruzione: un ossimoro?

Riflettere sull'atto di mediazione in quanto tale non basta! Bisogna anche sapere cosa mediare e perché: "une école pour quoi faire?"⁶⁹. Meirieu ci parla della necessità e dell'urgenza di trasmettere, ma anche dell'impasse educativo in cui ci pone la trasmissione di conoscenza. Le opportunità di crescita in un contesto culturale ben definito proposte/provocate dall'educatore sono opportunità scelte, selezionate, colte fra tante altre perché suscettibili di produrre determinate conoscenze nel bambino: fare in modo che le faccia sue, se ne approprii.

Rispetto alle regole sociali, per esempio, una cosa è dire "questo non si fa!" (motivazione estrinseca rispetto al bambino) e l'altra è quella del (ri)costruire in situazione il motivo, fare propria la ragione, per cui ciò non s'ha da fare (motivazione intrinseca al soggetto). Ma potremmo dire lo stesso e fortunatamente lo facciamo, per gli algoritmi delle operazioni: "si fa così!" è ben diverso dal capire il perché di tale regola. Questo modo di procedere è trasmissione o costruzione?

Il processo in gioco è la costruzione, ma attraverso la selezione di quanto vogliamo che il bambino costruisca – faccia proprio – è pur vero che decidiamo oltre alla modalità di appropriazione anche e soprattutto cos'ha da essere "trasmesso", come strumento o come bagaglio, al bambino.

⁶⁷ L. ALLAL, in: L. ALLAL, L. CARDINET, J. PERRENOUD: *L'évaluation formative dans l'enseignement différencié*. Peter Lang, Berna, 1979.

⁶⁸ I. DELLAGANA, F. LOSA: *DIMAT. Differenziare in ambito matematico. Approccio differenziato all'apprendimento della matematica nel II ciclo della scuola elementare*. D.I.C. 1994.

⁶⁹ Ho ripreso un sottotitolo del lavoro di P. MEIRIEU E M. GUIRAUD – *L'école ou la guerre civile*. (Plon, 1997) – perché interroga sul senso della scuola, ma anche per invitare alla lettura dell'interessante lavoro.

L'emergenza del soggetto

Wittgestein a Russel: “Je n'ai rien compris à son objection, pourtant je sens dans mes os qu'il doit avoir raison, mais je ne peux avancer que dans ma voie”⁷⁰.

Quando Meirieu, riprendendo Pestalozzi, afferma che l'educatore deve “fare opera di mediazione affinché ognuno si faccia opera di se stesso”, riconferma la tesi di Bruner di porre al centro dell'educazione l'assistenza al processo individuale di crescita del bambino, ma, al fine di consentire a quest'ultimo di “farsi opera di se stesso”, determinanti sono anche le scelte dell'educatore quanto alle esperienze d'apprendimento da proporre, come pure le sue convinzioni quanto all'educabilità di tutti⁷¹ nonché le “teorie” che lo stesso ha fatto proprie riguardo alle determinanti dello sviluppo.

Concezioni delle determinanti dello sviluppo e inquadramento pedagogico

Le concezioni più o meno spontanee, più o meno elaborate, che il docente si fa della natura di tali determinanti e del “locus of control” delle stesse *non sono secondarie* rispetto al suo modo d'intendere la relazione educativa e di interpretarla. Quanto propongo, riferendo un recente contributo di Doudin⁷² riguardo all'errore a scuola, non è che una dimostrazione dei possibili scenari – a mio avviso solo leggermente caricaturizzati – di ciò che la diversità di tali concezioni può provocare.

“Très schématiquement, on peut opposer une conception innéiste (l'intelligence est fixée dès la naissance; elle est héritée de ses parents, etc.) à une conception constructiviste (l'enfant construit son intelligence au travers d'un ensemble d'interactions favorables, notamment avec ses enseignants et, plus généralement, avec toute personne en charge de son instruction et de son éducation). De nombreuses recherches montrent que cette différence de conception (innéiste/constructiviste) influence fortement l'encadrement pédagogique que l'enseignant va mettre sur pied.”

⁷⁰ G. SNYDER: *Y a-t-il une vie après l'école?* Ed. ESF, 1996, p. 32.

⁷¹ M. CRAHAY: *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Ed. DeBoeck, 1996. Il postulato dell'educabilità di tutti è affrontato in particolare alle pagine 289-292.

⁷² PIERRE ANDRÉ DOUDIN: *Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence*. Rivista SSP novembre 1997 N. 15, p. 11.

Di seguito propongo la traduzione della tavola riassuntiva elaborata da Doudin.

Caratteristiche dell'inquadramento pedagogico	Concezione dell'intelligenza:	
	INNATISMO	COSTRUTTIVISMO
Misure pedagogiche specifiche	L'insegnante ricorre maggiormente alla bocciatura	L'insegnante ricorre meno alla bocciatura
Stile educativo del docente	L'insegnante formula soprattutto delle domande chiuse	L'insegnante pone molte domande aperte
Statuto dell'errore fatto dall'allievo	Segno d'incompetenza intrinseca all'allievo	Fase superabile di qualsiasi processo d'apprendimento
Stile attributivo del docente	Causa interna, stabile e incontrollabile: "l'allievo ha commesso un errore perché non è intelligente"	Causa interna, variabile e controllabile: "l'allievo deve ancora lavorare per superare il suo errore"
Stile attributivo dell'allievo	"ho fatto un errore perché non sono intelligente"	"Devo ancora lavorare per risolvere questo problema"
Ruolo dell'insegnante	L'insegnante è passivo ("l'intelligenza è immutabile, non posso farci niente")	L'insegnante è attivo ("l'intelligenza è evolutiva, posso fare qualcosa")
Motivazione dell'allievo	Si abbassa: rassegnazione impotenza appresa	Aumenta
Valore	ideologia del dono, predestinazione	progressismo, ottimismo

L'intervento educativo traduce anche il nostro modo, più o meno consapevole, di concepire la natura delle determinanti dello sviluppo dell'individuo, ma ugualmente prefigura il nostro modo di concepire i rapporti dell'individuo con il sapere, con gli altri, con la società e la comunità: non sempre tutto ciò è cosciente.

“Notre pédagogie de base est marquée par nos habitus et les valeurs qui nous ont été inculquées par notre milieu. Ces valeurs sont celles du bien, du vrai, du beau. En pratiquant la pédagogie de l'imprégnation, nous avons l'impression de bien éduquer, d'être dans le vrai, de faire du beau travail. [...] Nous l'avons vu, notre modèle pédagogique initial nous colle à la peau et ce n'est qu'avec effort que nous pouvons le mettre à l'épreuve et nous en distancier. Nous résistons à sa remise en cause. Bien enfoui dans notre préconscient, il nécessite la mise en place de conditions favorables pour qu'il puisse être soumis à un travail de réflexion et de critique.”⁷³

Interrogare il modo d'agire, di proporre l'atto educativo, è sempre necessario, ma oggi questo è ancora più urgente: “On assiste aujourd'hui à un phénomène qui n'est jamais arrivé dans l'histoire des hommes et dont nous devons prendre acte. C'est que les connaissances, l'environnement social, culturel et humain, pour la première fois, se re-

⁷³ POURTOIS E DESMET: *L'éducation postmoderne*. PUF, 1997.

nouvellement plus vite que les générations. [...] Sur 5 ans d'écarts il y a plus d'écart culturel qu'au siècle passé entre trois générations.”⁷⁴

Se fino alla seconda guerra mondiale la scuola, la famiglia, la società, per fondare il loro intervento, potevano o dovevano contare sulla presenza di una sedimentazione culturale (una trasmissione culturale che per impregnazione passava da una generazione all'altra), attualmente questo riferimento sfuma, s'innesta su altri, si scontra con altri, ... scompare.

La concezione di una società quale specchio della comunità, si confronta/scontra con una nuova realtà più complessa, composta da forme molto varie e differenti, ma legittime, di cultura, di costumi, di abitudini di vita, in rappresentanza di un numero sempre crescente di comunità.

In un flusso così veloce di trasformazioni, grande è il rischio per il bambino e per la società di una progressiva perdita degli argomenti, delle ragioni, degli sforzi e delle implicazioni che sottostanno a degli acquisiti, all'appropriazione di regole e comportamenti sociali, all'inibizione di determinate possibilità d'adattamento individuale a vantaggio di altre.

La trasmissione di conoscenze non veicola di per sé la trasmissione del senso di queste conoscenze e reciprocamente:” Le sens ne se transmet pas comme on transmet une connaissance”⁷⁵.

“Transmettre sans imposer, donner à l'enfant les moyens de se construire dans une histoire sans le condamner à la reproduire ou à la récuser, offrir au sujet les occasions d'exprimer sa liberté dans une culture sans, pour autant, anticiper sur ses propres choix.”⁷⁶

Fra personalizzazione e socializzazione

I bisogni del bambino sono molteplici. Pourtois, con Desmet⁷⁷ ne discrimina dodici tipi, ma non solo, oltre a questo affronta il problema dell'identità pedagogica dell'educatore e quello della legittimità o meno della ripartizione dell'impegno educativo fra famiglia, scuola e società nell'affrontare, nel rispondere a questi diversi bisogni.

“Chacune des douze dimensions du paradigme constitue autant de marques, d'indicateurs du développement de l'enfant. L'absence (ou, au contraire, le surinvestissement) de l'un ou de plusieurs de ces indicateurs peut entraver sérieusement le développement de l'enfant et constituer, [...] une forme de maltraitance.”⁷⁸

Gli autori sintetizzano in un paradigma un sistema complesso allo scopo di cercare di spiegare il “come” un individuo costruisce la sua identità: socializzazione e personalizzazione si giocano in un rapporto dialettico che tocca l'insieme delle componenti. L'individuo stesso, la famiglia, la società, sono direttamente, reciprocamente e simulta-

⁷⁴ P. MEIRIEU, *Le maître: de la transmission à la médiation*

⁷⁵ P. MEIRIEU, *ibidem*

⁷⁶ P. MEIRIEU, *ibidem*

⁷⁷ POURTOIS E DESMET: *op. cit.*

⁷⁸ POURTOIS E DESMET: *op. cit.* p. 69.

neamente (quindi non in forma successiva o gerarchizzata fra di loro), implicate nel processo di emancipazione personale. È esclusa la possibilità di proporre una ripartizione dei compiti a questo livello. Al contrario, è necessario premere affinché ogni istanza coinvolta nell'educazione dei figli di una società, ogni attore dell'educazione, s'interroghi sul suo apporto rispetto all'insieme dei bisogni che caratterizzano lo sviluppo del bambino.

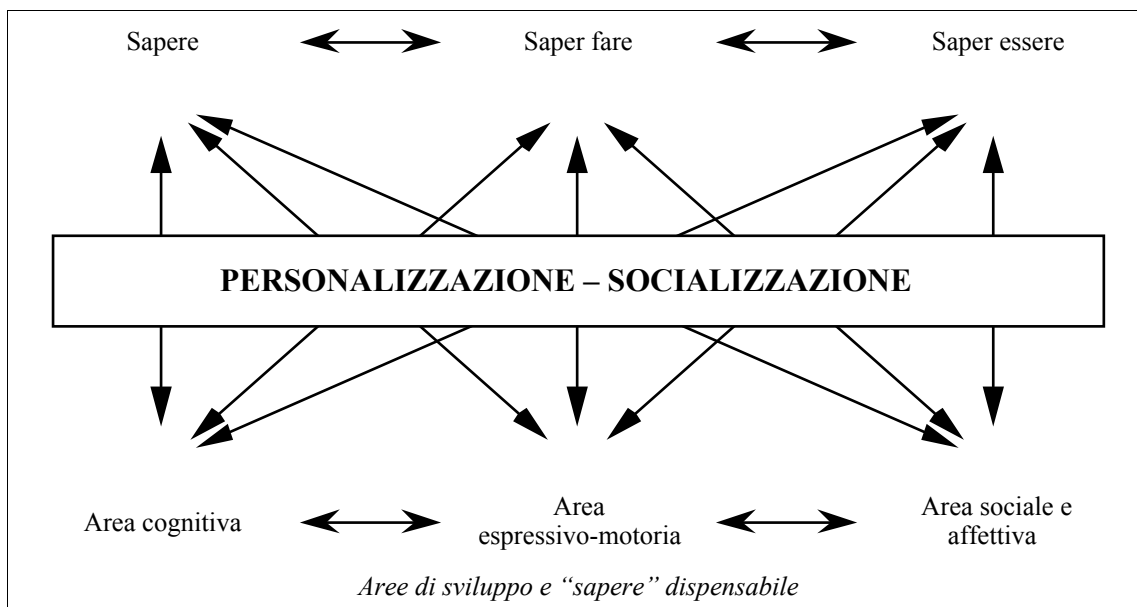
Nel cercare di rispondere alla questione del come assistere la crescita, differenti aree disciplinari possono essere considerate come indispensabili e quindi considerate come altrettanti e altrettanto fondamentali vettori di crescita del figlio, dell'allievo, del cittadino.

Non mi addentrerò nelle ragioni che spingono ad identificare o a contrapporre un tipo di raggruppamento disciplinare rispetto ad altri possibili o più abituali, non è questo lo scopo dell'intervento. Mi limito a distinguere tre possibili grandi aree unicamente allo scopo di riflettere sulle analogie e le differenze che possono esistere nell'identificazione di un "sapere di area"⁷⁹: l'area cognitiva (comprende la dimensione logico-matematica, scientifica e linguistica); l'area sociale e affettiva (comprende la dimensione interpersonale e intrapersonale, nonché la dimensione morale ed etica); l'area espressiva e motoria (comprende la dimensione estetica ed espressiva nelle sue varie forme e la globalità dell'individuo).

Queste aree di fatto presenterebbero varie e importanti zone di sovrapposizione, ci mancherebbe altro: competenze, conoscenze, sguardi e strategie promossi e privilegiati soprattutto in un'area non devono cessare di esistere al cospetto di un'altra. Tutte e tre andrebbero affrontate con la stessa intensità e attenzione. Se l'oggetto di studio e le forme d'esperienza promosse all'interno di un'area, o di una disciplina, si differenziano dallo specifico disciplinare delle altre, questo non significa ancora che lo specifico di un'area debba ridursi unicamente, per esempio ad un "sapere dichiarativo", rinunciando ad affrontare anche il "saper fare" proprio all'area o alla disciplina, sapere dell'ordine del procedurale, o il "saper essere", sapere riferito alla dimensione sociale, sociocomunicativa e affettiva, dimensioni insite e implicite alla situazione o alla disciplina ma non necessariamente rilevate in modo esplicito (e questo indipendentemente o meno dall'area interessata).

⁷⁹ La scuola dell'infanzia e la scuola elementare propongono un'altra ripartizione, ma non dobbiamo dimenticare che queste aree sono definite soprattutto in funzione degli accenti, degli obiettivi prioritari di volta in volta esplicitati, quindi a scopo prevalentemente orientativo categoriale. Altre categorie possono essere proposte ed è quanto ho fatto nel tentativo di evidenziare maggiormente alcuni possibili accenti d'area rispetto ad altri.

Tutte e tre le aree offrono opportunità di studio, di riflessione e di apprendimento che vanno considerate di volta in volta anche alla luce del loro apporto sia nel processo di crescita personale che in quello sociale dell'individuo.



Se il primo – il processo di crescita personale – è oggetto di molta attenzione, il secondo – il processo di crescita sociale – visti i condizionamenti sociali insiti nella situazione educativa propria al gruppo classe, arrischia di essere “trascurato” dall’adulto-docente per il semplice fatto che ognuno dei membri della classe vive costantemente un’esperienza di convivenza e che la crescita sociale può essere vista come una logica conseguenza di tale esperienza.

Non vi è il rischio che un dato forse troppo implicito al contesto della classe sia vissuto unicamente come un elemento caratterizzante di quel contesto? Che venga interpretato come una caratteristica propria a quell’esperienza relazionale invece di assurgere a principio o regola sociale generale?

Se è vera l’affermazione di Bruner secondo cui “c’è una sorprendente differenza negli atti di una persona che pensa che ciò che ha di fronte rappresenta un problema da risolvere piuttosto che qualcosa che è controllato da forze accidentali” è meglio che l’implicito possa essere esplicitato e affrontato prima di venire considerato come un acquisito, ossia un qualche cosa con una valenza intrinseca al soggetto e non unicamente funzionale alla situazione.

Prendere atto di determinate regole – per esempio – non significa ancora averne capito il senso. Mi ricordo un recente ritorno da scuola, da genitore, in compagnia di uno dei miei figli. Ad un tratto questi, con un compagno, si mette a correre giù dalla discesa delle scuole diritto verso l’incrocio con la strada principale: “Che fate! Non correte!”. Risposta: – “Ma l’uscire non c’è... allora si può correre”...

Figlio, allievo, cittadino...

Andare oltre “il prendere atto” implica anche che la “comunità” scolastica diventi (o resti se già lo è) un luogo di apprendimento-costruzione, oltre che di esercizio, dei legami sociali, delle regole di convivenza, un luogo di confronto con se stesso, con l’altro, con i limiti imposti, con i vantaggi e i rischi insiti nella vita sociale. Imparare a vivere assieme dandosi delle “leggi”, delle norme di comportamento, degli strumenti per agire nella società, e nella socialità, dando senso alla socialità per conoscersi, per conoscere, per prevenire o difendersi da ingiustizie, molestie, abusi, facendo propri doveri e diritti e imparando l’importanza del rispettarli, del farli rispettare, della necessità di difenderli o di modificarli.

Imparare a “fare emergere il soggetto” in una società sottoposta a mutazioni di forma e referenti culturali, a trasformazioni veloci e complesse come quelle che stiamo vivendo, equivale probabilmente, in una cultura che si vuole democratica, a (re)imparare a fare emergere il soggetto (re)imparando al tempo stesso a “fare società”.

Il processo di crescita individuale è fatto di personalizzazione e socializzazione. Una mediazione educativa che si voglia funzionale all’individuo e agli acquisiti democratici, non può non riferirsi ad entrambi nella ricerca del “sapere” da trasmettere, da far (ri)costruire, da promuovere e salvare nell’emergenza del soggetto figlio-allievo-cittadino: Meirieu e Guiraud (1997), a rischio di parere catastrofisti, sono categorici: “l’*école* ou la guerre civile”. La scuola, anche in questa visione, è considerata soprattutto come un importante anello di un sistema formativo integrato le cui interdipendenze con gli altri vanno senz’altro meglio capite e chiarite.

La prospettiva ecologica richiamata all’inizio del testo – prospettiva che impregna anche gli interventi di Meirieu e Pourtois – deve portarci ad analizzare il sistema di interazioni fra bambino, famiglia, scuola ed “extrascuola”, nella loro complessità ed interdipendenza e non come fattori causali isolati e localizzabili, i cui effetti possono essere individualmente e linearmente analizzati. I bambini, le famiglie, la scuola e le varie componenti della società nel loro insieme, sono protagonisti: “protagonisti storicamente definiti, inseriti in uno specifico orizzonte o contesto sociale e culturale, in grado di influenzarsi reciprocamente e di giocare attivamente i propri gradi di libertà e la propria discrezionalità”⁸⁰ nell’interesse, io lo spero, di ognuno e di tutti.

Bibliografia

L. ALLAL, IN: L. ALLAL, L. CARDINET, J. PERRENOUD: *L’évaluation formative dans l’enseignement différencié*. Peter Lang, Berna, 1979.

U. BRONFENBRENNER: *Ecologia dello sviluppo umano*. Ed. Il Mulino, 1986.

J. S. BRUNER: *Il significato dell’educazione*. Armando, 1975.

⁸⁰ LUCCHINI in: F. FRABBONI (A CURA DI), *Scienze dell’educazione e scuola dell’infanzia*. Ed. La Nuova Italia Scientifica, 1997, p. 94.

- J. S. BRUNER: *Le développement de l'enfant. Savoir faire et savoir dire*. PUF, 1983.
- M. CRAHAY: *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Ed. DeBoeck, 1996.
- R. DEBRAY: *Apprendre à penser*. Georg, 1989.
- H. DESMET, J. P. POURTOIS: *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, PUF, 1993.
- B. DIAS: *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*. DelVal 1991.
- P. A. DOUDIN: *Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence*. Rivista SSP novembre 1997 N. 15.
- I. DELLAGANA, F. LOSA: *DIMAT. Differenziare in ambito matematico. Approccio differenziato all'apprendimento della matematica nel II ciclo della scuola elementare*. D.I.C. 1994.
- R. FEUERSTEIN: "Le PEI (Programme d'enrichissement instrumental)". In: *Pédagogies de la médiation*. Chronique Sociale, p. 119-166.
- F. FRABBONI (A CURA DI): *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia*. La nuova Italia Scientifica, 1997
- F. FRABBONI, L. GUERRA (A CURA DI): *La città educativa: Verso un sistema formativo integrato*. Ed. Cappelli, 1991.
- J. L. LAMBERT & MAINARDI: *Analyse de stratégie de médiation éducative auprès des enfants handicapés mentaux*. Documento n. 14 del Centro di Ricerca in Pedagogia Curativa, IPC Friburgo, 1987.
- E. LUCCHINI IN: F. FRABBONI (A CURA DI), *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia*. Ed. La Nuova Italia Scientifica, 1997, p. 94.
- G. MAGNONI, L. LONGHIN: *Insegnare oggi*. Ed. Borla 1993.
- M. MAINARDI: *Expérience d'apprentissage du comportement exploratoire spontané*. Tesi di laurea presentata all'Università Miséricorde, Friburgo, 1982.
- M. MAINARDI: *Interaction sociale et genèse du signe linguistique*. Documento di lavoro dell'Istituto di Pedagogia Curativa, IPC Friburgo, 1982.
- M. MAINARDI, J. L. LAMBERT: *Relation éducative et handicap mental: le rôle médiateur de l'adulte*. SCPC, 1984.
- M. MAINARDI: "Il deficit del comportamento esploratorio nel bambino handicappato mentale." in *Rivista dei dati attuali e prospettive*. Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria. Milano. Anno XLVI, 1985 – n. 1 p. 60-78.
- M. MAINARDI: *Esperienza d'apprendimento del comportamento esploratorio spontaneo con il bambino handicappato mentale*. Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria. Milano. Anno XLVII, 1986 – n. 1 p. 30-52.
- P. MEIRIEU: *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie*
- P. MEIRIEU E M GUIRAUD: *L'école ou la guerre civile*. Plon, 1997.
- M. POLITO: *Guida allo studio: la motivazione*. Muzzio, 1997
- POURTOIS E DESMET: *L'éducation postmoderne*. PUF, 1997.

PRO JUVENTUTE: “La partecipazione è un diritto fondamentale anche per i bambini”, supplemento a *Scuola Ticinese*, n. 5, 1997.

J. B. ROTTER, M. SEEMAN, E S. LIVERANT: “Internal versus external control of reinforcement: a major variable in behavior theory” In: N. F. WASHBURNE (ED.) *Decisions, value and groups*. Vol. 2. London: Pergamon Press, p. 473-516, 1962.

J. B. ROTTER: “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement” In: *Psychological Monographs*, 19966, 80 (n°609).

B. SCHNEUWLY E J. P. BRONCKART (A CURA DI): *Vigotsky aujourd’hui*. Delachaux et Niestlé, 1985.

G. SNYDER: *Y a-t-il une vie après l’école?* Ed. ESF, 1996, p. 32.

L. S. VYGOTSKY: *Lo sviluppo psichico del bambino*. Editori riuniti, 1977.

L. S. VYGOTSKY: *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University press, 1978.

L. S. VIGOTSKY: *Pensiero e linguaggio*. Laterza, 1990, p. 60.

I. L'istituzione «Scuola»

Dall'ottimismo radicale e prepotente di Pestalozzi “*nell'efficacia dell'educazione e nella possibilità di migliorare mediante la scuola e la cultura anche le condizioni economiche e sociali del popolo*” alla necessità denunciata da Illich di descolarizzare la società allo scopo di “*riacquistare il controllo degli strumenti che l'uomo si era illuso di creare per la propria orgogliosa affermazione e nei quali è rimasto invece intrappolato*”, il legame scuola, individuo e società, con accenti puntati talora più sul singolo o più sulla collettività, è sempre e marcatamente presente in tutte le riflessioni al riguardo dell'obbligatorietà scolastica e delle forme della sua realizzazione.

Oggi come ieri vi è chi crede nella scuola come istituzione sociale e chi invece la vorrebbe concepire come qualche cosa di più soggetto alla legge della domanda e dell'offerta, ... dimenticando forse che l'interesse individuale e il bene comune, in una società democratica, mai possono esimersi dal considerare la reciprocità della loro legittimità.

Philippe Meirieu e Marc Guiraud, nei testi che compongono questa sezione, – pagine tratte dal libro *L'école ou la guerre civile*⁸¹ e pubblicate in questa sede per gentile concessione degli autori – propongono una trattazione del tema che nel suo sviluppo non dimentica né il ruolo della scuola per una società democratica, né gli interessi dell'utenza nella critica agli obiettivi della scuola.

⁸¹ PHILIPPE MEIRIEU E MARC GUIRAUD: *L'école ou la guerre civile*. Plon, 1997, p. 57-61

Affaires publiques, affaires privées: l'école n'est pas un service mais une institution!

À ce point de désordre, un renversement radical s'impose: l'école doit renoncer à la gestion juxtaposée et conflictuelle de millions d'intérêts privés; elle doit redevenir une affaire publique. En d'autres termes, l'école n'est pas un service, c'est une institution. Qu'est-ce qu'un service? C'est un organisme qui «rend des services» à un ensemble de personnes. La Poste est un service, comme la voirie. La qualité d'un service se mesure à la satisfaction de ses usagers. Or, dans une république, il doit exister au moins trois organismes qui échappent à la logique du service: la justice, l'armée et l'éducation. Ce sont là des institutions. On ne les juge pas à la satisfaction de leurs usagers: quand la patrie est en danger, chacun conçoit bien qu'une armée doive la défendre et tout le monde comprend que la satisfaction des militaires ne peut pas être son premier objectif... Il vaut même mieux, pour un pays démocratique, que les militaires n'aient pas trop le goût du combat et ne piaffent pas d'impatience devant la perspective du champ de bataille. De même, la qualité de la justice ne peut être mesurée à l'aune de la satisfaction des justiciables. La justice est une valeur dont le respect dépasse les intérêts individuels; les décisions de l'institution judiciaire ne peuvent être obtenues ni par l'accumulation ni par la multiplication des volontés personnelles en cause, sous peine de se réduire au simple résultat d'un rapport de forces. Or, l'éducation, pendant la période de la scolarité obligatoire – c'est-à-dire au moment crucial où l'État prend la décision de scolariser l'ensemble des enfants et garantit leur égale instruction –, se doit d'obéir à des valeurs spécifiques. Elle n'a pas vocation à être le champ clos de la concurrence sociale. Demander à l'école de satisfaire l'ambition individuelle de chacun, c'est se condamner à l'école-supermarché.

Promouvoir tout le monde ou satisfaire chacun?

Le syndrome de la courbe de Gauss (cette fameuse courbe en forme de cloche qui doit son nom à un mathématicien allemand du XIX siècle) est particulièrement significatif de la difficulté à accommoder comportements individuels et exigence institutionnelle collective. Par exemple, il y a une dizaine d'années, le proviseur d'un lycée, avec le soutien des parents, avait décidé de créer une classe de première d'élite en réunissant les quatre meilleurs élèves de chacune de ses huit classes de seconde. En début d'année, cette classe de première comprenait donc trente-deux élèves, tous sélectionnés avec quinze ou seize de moyenne. Un trimestre environ a suffi pour que l'alchimie scolaire ramène la classe à une répartition gaussienne: un tiers d'élèves faibles ayant entre quatre et huit, un tiers d'élèves moyens ayant entre huit et douze et un tiers de bons élèves ayant entre douze et seize. Pire, les «mauvais» élèves ont été éliminés en fin d'année... tant il est vrai qu'à l'école il ne faut jamais être dans le troisième tiers, même dans la classe des meilleurs! Partout, en effet, les «bons» passent en classe supérieure, les

«mauvais» sont éliminés et les «moyens» justifient les débats en conseils de classe, tranchés *in fine* par le chef d'établissement. C'est le «principe du tiers exclu» qui valorise la réussite des uns en s'appuyant sur l'échec des autres.

Cette triste réalité recouvre une piètre idéologie: dans tout groupe humain, dès qu'il s'agit d'apprentissage, les individus se répartiraient spontanément en trois tiers à peu près égaux: les débiles, les médiocres et l'élite. Heureusement que ce n'est pas l'école qui apprend à marcher aux enfants, sinon la population comporterait un tiers de bons marcheurs, un tiers de boiteux et un tiers de grabataires!

Mais ne sommes-nous pas tous complices de cette idéologie? L'administration, qui pousse insidieusement les enseignants à retrouver dans chaque classe la courbe de Gauss. Les enseignants, qui choisissent les exercices en sorte que le clivage des élèves dessine la fameuse courbe. Les parents qui, quand leur enfant rapporte une note, s'empressent aussitôt de demander: «Et les autres?» Souvent même, au lieu de louer l'efficacité d'un enseignant qui met beaucoup de bonnes notes (ce qui prouverait plutôt *a priori* la qualité de son travail), les parents suspectent son exigence ou son honnêteté. Pour eux, la réussite générale dévalorise le succès individuel. Tous veulent à la fois que leur propre enfant soit dans le tiers de ceux qui réussissent et que suffisamment d'enfants échouent pour constituer un vrai tiers d'exclus. Ainsi, dans tous les cas, les enseignants sont coupables et les clients insatisfaits: si les élèves sont trop nombreux à réussir, le succès individuel n'a pas de valeur; s'ils sont trop nombreux à échouer, c'est que les enseignants font mal leur travail! Les enfants eux-mêmes acquièrent rapidement le réflexe et considèrent un bon résultat comme insignifiant si personne, dans la classe, n'a de mauvaise note.

L'école, on le voit, ne peut pas être inféodée à la multitude des demandes individuelles qu'elle est condamnée à ne jamais pouvoir exaucer. À vouloir satisfaire tout le monde, elle ne satisfera personne. Sa mission ne peut se définir qu'en référence à un principe supérieur qui dépasse la simple coalition et suppose une véritable adhésion collective. Cette mission consiste à restaurer l'acte fondateur de l'ordre démocratique, à refaire inlassablement, avec les jeunes qui lui sont confiés, le geste de Clysthène ordonnant aux tribus athéniennes de sortir de la spirale infernale de la violence, d'apprendre à se parler, à se dégager de la violence primitive et à accéder à la culture et à la civilisation.

Le rôle de l'école est moins d'imposer des vérités aux enfants que de créer les conditions pour que, devenus adultes, ils les trouvent ensemble. Elle est de préparer la démocratie, seul cadre au sein duquel peuvent s'exprimer les singularités. C'est une erreur de chercher à satisfaire les intérêts privés de chacun; il est urgent, au contraire, de se donner des valeurs collectives qui constituent une référence assez forte pour l'emporter sur les calculs stratégiques des uns et des autres. L'école obligatoire doit se définir clairement: est-elle un parcours du combattant fait pour sélectionner les futures élites, un creuset idéologique destiné à forger des Français conformes, ou une institution capable de permettre aux futurs citoyens de se connaître, de se parler, de se comprendre et d'inventer ensemble la société dans laquelle ils veulent vivre?

Quoi que certains en pensent, ces différentes tâches sont incompatibles. Elles n'obéissent pas aux mêmes logiques. C'est pour n'avoir jamais vraiment choisi entre elles que les ministres successifs de l'Éducation nationale ont laissé dériver le navire jusqu'au bord des récifs où il risque de se disloquer. Les enseignants, les chefs d'établissement, les parents, les élèves eux-mêmes se voient, en effet, enjoins de pour-

suivre en même temps des objectifs contradictoires et incompatibles: écarter un tiers d'exclus et faire réussir tout le monde, pratiquer une évaluation sélective et encourager chacun pour qu'il réussisse, privilégier les objectifs de socialisation et ne rien céder sur les programmes, préparer au collège les futurs spécialistes de chaque discipline et donner à tous le goût d'étudier les matières qu'ils n'auront plus l'occasion de rencontrer dans leur vie...

Retrouver une perspective fondatrice

La première mesure à prendre est donc d'instaurer une véritable scolarité obligatoire pour tous, de trois à seize ans, avec une mission sociale claire et mobilisatrice: créer les conditions du fonctionnement de la vie démocratique. Et abandonner délibérément, pendant cette période, toute formation professionnelle et toute orientation irréversible vers des filières plus ou moins spécialisées.

Après seize ans, en effet, quand l'État a assuré à tous un socle commun de savoirs et de compétences, il devient nécessaire d'orienter progressivement chacun vers des formations particulières. On est rassuré, quand on remet sa vie entre les mains d'un chirurgien, qu'il ait fait partie des meilleurs étudiants, ou que le garagiste à qui on confie sa voiture ait toutes les compétences d'un excellent technicien. Mais, au départ, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la logique ne doit pas être celle de la sélection, mais celle de la formation de tous. Puisque le but de cette scolarité obligatoire, c'est d'amener les jeunes à participer à la société démocratique, toute forme d'exclusion serait suicidaire pour la société elle-même.

Ainsi conçue, la «citoyenneté» n'est pas un supplément d'âme», sorte de cerise sur la tranche napolitaine des disciplines d'enseignement, elle est le principe organisateur de la «cité scolaire» et de la formation de la personnalité de l'élève. Elle légitime l'existence de l'école, en oriente toutes les activités, détermine le choix de ses contenus et de ses méthodes et constitue la principale référence pour juger de sa véritable efficacité.

II. Il «maestro»

“Maestro”: un termine che evoca e veicola una moltitudine di rappresentazioni e di significati. Dalla “kafkiana” metafora di Perrenoud del maestro-terapista e attivo in prima linea nella presa a carico ospedaliera obbligatoria di ognuno⁸², a quella del tiranno oppressore *in nuce* di ogni individualità...

Il maestro (docente o insegnante che dir si voglia) è comunque e soprattutto colui che con una presenza costante e quotidiana crea le condizioni, fornisce le opportunità all'allievo e alla classe per interrogare ed interrogarsi sulla realtà delle cose, dell'Uomo, dell'Universo, dei sentimenti e dei pensieri, delle proprietà, norme e relazioni che regolano o vincolano queste e altre realtà: non da ultime quelle norme e relazioni che regolano e vincolano – responsabile il maestro – anche la realtà della comunità scolastica vissuta in prima persona. Tutto qui!

Se la scuola è uno strumento di cui la società si è dotata per perseguire determinati scopi quali – ad esempio – quelli esplicitati nei nostri programmi scolastici⁸³, è pur vero che il maestro ne è uno dei suoi vettori centrali, non l'unico, ma senz'altro quello che in prima persona, più d'ogni altro, agisce o dovrebbe agire le intenzioni dichiarate della società; colui che più di ogni altro è attore, *“maestro e conoscitore di quella che Jean-Pierre Pourtois provocatoriamente nel corso di un colloquio ebbe a definire come la gestione dell'impovertimento del bambino, considerando l'adesione a legittime, o quantomeno dichiarate, finalità educative o a determinate priorità pedagogiche, una obbligatoria riduzione del grado di libertà individuale e delle potenziali opportunità di esperienza e di crescita personale: indirizzando si riducono i percorsi possibili, antepoendo una scelta all'aleatorietà.”*⁸⁴

Ma quale scelta operare? Quali i cardini di questa gestione dell'aleatorio?

Quale il grado di libertà, di responsabilità dell'artigiano e maestro nel fare in modo che lo strumento di cui la società si è dotata possa perseguire al meglio gli intenti dichiarati?

Da “Pestalozzi a Freinet”, alle “sfide della modernità”. Le pagine che seguono vogliono essere uno spunto per ripercorrere con l'occhio attento questi interrogativi, al presente e alla pratica educativa quotidiana, il pensiero e gli apporti di figure che hanno marcato il nostro tempo e il cui pensiero molto ancora può darci.

⁸²Philippe Perrenoud: *Il trattamento delle malattie infantili sul pianeta Kafka*. Testo apparso nella versione originale in lingua francese in: *Textes libres de Rapsodie*, 1982, n° 12, p. 65-72.

⁸³ “ *Fine ultimo della scuola elementare è porre le premesse perchè ogni individuo possa, nel corso della vita, sviluppare ulteriormente le sue facoltà, perfezionando la consapevolezza della dignità, della libertà e della cultura che sono proprie della condizione umana*”. Scelta e fede sociale sono espliciti in questa dichiarazione d'intenti che troviamo a pag. 5 dei *Programmi per la Scuola Elementare del Cantone Ticino* (1984).

⁸⁴ Michele Mainardi: “Il bambino “al cuore” dell'azione pedagogica?”, Comunicazione presentata in “*Fare scuola*”: *un affare di tutti*. Atti delle Giornate circondariali del VI circondario di Scuola elementare, Locarno 18 e 19 agosto 1997, pagg. 31-32.

Grazie a questi testi di Philippe Meirieu è possibile recuperare con chiarezza e puntualità l'attualità del pensiero, della postura e dell'agire pedagogico di alcune importanti figure della pedagogia moderna, con un riguardo particolare a Freinet, cui è espressamente diretto il secondo testo di questa raccolta, e lasciarsi progressivamente proiettare nell'attualità con l'ultimo dei tre dove, tra le righe, spicca quello che l'autore definisce uno strano sentimento e una curiosa esigenza di alcuni maestri: "l'éducation devient implicitement, dans l'esprit de beaucoup d'entre eux aujourd'hui, un préalable à l'instruction". *Nessuno entra qui se non è già educato.*

Pédagogue: de Pestalozzi à Freinet, Makarenko, Montessori...⁸⁵

PHILIPPE MEIRIEU

«L'enseignement est à la fois le plus grand de tous les arts et l'exercice d'une vertu.»

Jean Plaquevent

Roland Déo. «On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, on n'apprend pas à écrire ni à penser en écoutant un homme qui parle et pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le *métier* entre, comme l'on dit.» A vous lire, monsieur Philippe Meirieu, on a l'impression que vous appliquez à la lettre le *dire* et le *faire*. Tout d'abord instituteur, vous êtes aujourd'hui directeur de l'Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation à l'Université Lumière-Lyon 2 vous êtes aussi professeur dans un lycée d'enseignement professionnel. Le pédagogue est-il un utopiste dans la société en plein bouleversement qui est la nôtre aujourd'hui?

Philippe Meirieu. C'est en tout début de carrière, lorsque j'étais professeur en classe terminale, que j'ai pris conscience que tout ce qui se passait au lycée dépendait de ce qui avait été vécu dans l'enseignement primaire. J'ai alors souhaité devenir instituteur, ce qui voulait dire rétrograder dans les échelons de l'Éducation Nationale, d'où quelques aléas institutionnels, car une telle *progression* n'est absolument pas conforme à la pratique de cette administration. Le même genre de situation s'est reproduit plus tard au moment où, tout en étant professeur des Universités, j'ai souhaité redevenir professeur de Français dans un lycée d'enseignement professionnel. Pour ce faire, il m'a été accordé, après de nombreuses démêlées, cinq heures par semaine...

En matière éducative, l'épreuve des faits n'a pas tout à fait le même statut que dans les autres branches professionnelles; il semble que vouloir se confronter aux réalités constitue une sorte de provocation insupportable: quand on prétend savoir on ne doit plus tenter de faire, car *savoir* et *faire* sont ici considérés comme deux métiers bien distincts. Paradoxalement, le second doit toujours précéder le premier; autrement dit, *on fait la classe avant de savoir comment la faire*, et lorsque l'on sait la faire on ne la fait plus!

Il est une chose d'entendre les enseignants parler de leur travail et être attentif à leurs préoccupations, de lire les enquêtes et les témoignages qui sont publiés. Il est tout autre chose de pouvoir, de temps en temps, se replonger dans les réalités quotidiennes des en-

⁸⁵ Texte d'un entretien avec Roland Déo, Meilleur Ouvrier de France, Chevalier dans l'Ordre National du Mérite, Conducteur de Travaux, Formateur à la Fédération Compagnonnique

seignements élémentaire, secondaire et professionnel, en se retrouvant face aux élèves d'une classe avec pour ambition de durer toute une année scolaire. Il s'agit alors de rester fidèle à ses convictions en affrontant les contraintes quotidiennes inhérentes à la vie d'un établissement, tout comme un compagnon inséré dans une entreprise. C'est pourquoi je crois nécessaire d'aller enseigner dans les établissements considérés comme difficiles... même et surtout quand on prétend que l'on est un spécialiste et un chercheur.

Les médecins conservent, jusqu'au plus haut degré de leur carrière universitaire des responsabilités de soignants, et ils continuent de travailler auprès des malades, tout en poursuivant la recherche dans leur domaine... Il n'y avait donc rien d'extraordinaire lorsque j'ai souhaité retrouver le contact avec les élèves alors que je faisais depuis de nombreuses années «profession de pédagogie».

Roland Déo. Pédagogue: le mot nous fait penser à celui qui enseigne, et pour le grand public il y a certainement une confusion de définition.

Philippe Meirieu. La réflexion pédagogique - si l'on considère la pensée occidentale - est probablement née en Grèce Antique, même si l'on peut en trouver des traces dans des sociétés antérieures. Étymologiquement, le pédagogue est un accompagnateur. C'est le premier des esclaves dans la famille en Grèce Antique, celui qui accompagne l'enfant à l'école; non seulement il accompagne l'enfant, mais également il décide des disciplines qui vont lui être enseignées, escrime, natation, arts martiaux, mathématiques, géométrie philosophie, et des maîtres qui vont le faire c'est-à-dire des méthodes d'enseignement. Cet esclave dispose ainsi d'un pouvoir tout à fait considérable.

Le pédagogue c'est d'abord et surtout celui qui réfléchit sur le type d'homme que l'on veut former; à travers cette question, «Quel type d'homme veut-on former?», le pédagogue s'interroge à la fois sur les connaissances qu'il faut transmettre et sur les méthodes à employer pour le faire, ces dernières n'étant jamais neutres. En effet, pour la personne qui le reçoit, le même savoir n'a pas du tout le même sens selon la manière dont il est transmis. *Il n'y a jamais de neutralité en matière de pédagogie.* Chaque fois que l'on enseigne à des enfants, des adolescents ou des adultes, on transmet une certaine vision du monde, des rapports entre les hommes et même d'une certaine éthique. Le pédagogue est donc celui qui pose la question de savoir quel type d'homme on souhaite former, et qui se demande aussi quelle doit être sa référence et son horizon. A travers ces questions, le pédagogue réfléchit sur le savoir et la société.

Aujourd'hui le pédagogue est devenu celui qui enseigne, mais, d'une certaine manière, c'est un abus de langage parce qu'il n'est pas à proprement parler celui qui enseigne, mais celui qui réfléchit sur les contenus des enseignements et les méthodes des enseignants.

Roland Déo. Le pédagogue est-il le reflet de la civilisation dans laquelle il pense, agit et enseigne? Quel fut le sort des enfants durant la période moyenâgeuse sur le plan familial et éducatif?

Philippe Meirieu. Après l'époque romaine, la pédagogie est relativement tombée en désuétude durant tout le moyen âge. Durant cette période, la question «Quel type d'homme veut-on former?» ne se posait pas. La pédagogie n'existe pas dans les sociétés «totalitaires» dont les dirigeants décident pour tous de la réponse à apporter à cette question et fixent par là même les normes de l'enseignement.

Philippe Ariès montre bien que pendant tout le moyen âge, la question de l'enfant et de son éducation ne se posait pas. Les familles abandonnaient la plupart du temps les enfants à l'âge de six ou sept ans, au moment du sevrage. La famille n'était alors qu'une communauté de type économique qui nouait des alliances sans nécessairement avoir de liens affectifs forts. Ces enfants livrés à eux-mêmes vagabondaient par bandes ou par troupes, apprenaient ceci ou cela au gré de leur rencontres et ce n'était que beaucoup plus tard qu'ils retrouvaient leur famille... au moment de l'héritage. C'est la raison pour laquelle on a pu voir au moyen âge se développer des phénomènes comme ceux de la croisade des enfants. Quelle pédagogie pouvait-il exister dans une société où des milliers et des milliers d'enfants sont partis pour une croisade derrière un prêtre illuminé, et ont été vendus comme esclaves au port de Gênes?

Roland Déo. Comment pouvons-nous déterminer le retour des préoccupations éducatives?

Philippe Meirieu. La préoccupation éducative des XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles témoigne du retour au premier plan de la réflexion pédagogique. C'est, pour notre société, un phénomène relativement récent. Et, la question éducative est pour toute société un indicateur de fragilité et d'humanité: ce sont les sociétés qui se reconnaissent fragiles et qui s'interrogent sur leurs propres objectifs qui réintroduisent cette question; sinon celle-ci est transférée à une autorité (divine, ecclésiastique ou autre) qui l'assume totalement. A Carthage, il n'y avait pas de réflexion pédagogique au sens où il y en avait à Athènes ou à Rome: Carthage était une société totalitaire.

Roland Déo. Quels sont les enseignements apportés par Rousseau et Pestalozzi en matière de méthodes pédagogiques?

Philippe Meirieu. Il nous faut, pour répondre à votre question, comprendre ce qu'est aujourd'hui la «pédagogie» et comment elle se présente à nous: pour celui qui veut l'étudier c'est un ensemble de textes. C'est une mémoire à laquelle je suis très attaché car ces textes sont des traces qui nous racontent comment l'homme s'est débrouillé en face de cette chose extraordinaire qu'est un enfant, que l'on a dans les bras quelques semaines, et que l'on finit très vite par avoir sur les bras sans trop savoir qu'en faire. Ces textes pédagogiques nous racontent comment les hommes ont tenté de faire quelques chose avec ces petits êtres qu'ils mettent au monde et qu'ils ne savent pas toujours où conduire. Personnellement, je ferais remonter la naissance de la pédagogie contemporaine à Pestalozzi, disciple de Rousseau. Rousseau, vous le savez, affirmait que tous les enfants étaient naturellement bons et qu'ils suffisait donc de les laisser se développer librement, avec l'aide d'un précepteur bienveillant le mettant dans les situations les plus favorables pour apprendre, pour que tout aille bien. Émule de Rousseau, Pestalozzi décida de mettre en pratique les thèses de son maître. Il possédait une ferme, et y fit venir des enfants maltraités, abandonnés et les éleva dans la plus totale liberté selon les principes de Rousseau. Cela n'a pas très bien marché! La ferme a bien commencé à fonctionner mais les enfants chapardaient les récoltes pour aller les vendre au marché noir, un certain nombre de parents incitaient même leurs enfants à voler les outils... Il a suffi de quelque mois pour que cette expérience démontre que, si les principes théoriques de Rousseau constituaient bien un apport décisif, on ne pouvait se contenter de les «appliquer» tels quel: Rousseau considère l'éducation en «apesanteur», comme si l'on ne devait éduquer que des enfants merveilleux, des petits êtres bons, à l'abri de toute réalité sociale qui est niée par décret. Pestalozzi a été amené à penser qu'il ne suffisait pas de

regarder les gens, mais qu'il fallait construire des situations dans un milieu organisé et structuré, des règles qui fassent que les enfants se développent dans une perspective donnée qui est celle de leur propre libération et de leur propre développement. Pestalozzi a introduit des dispositifs organisés que tous les pédagogues ont ensuite mis en pratique. L'éducation ne doit pas se faire seulement en contemplant ni même en accompagnant; elle doit «*faire avec*» les enfants tels qu'ils sont, ne pas rechercher à reproduire des modèles abstraits aussi séduisants soient-ils, mais prendre acte des contradictions inévitables auxquelles on est confronté quand on éduque et qui sont la marque de notre finitude. On ne peut ignorer les réalités sociales, on ne peut rêver d'un retour en arrière; il faut, en revanche, travailler avec tout ce qui est là, regarder en face les contraintes et s'efforcer qu'en dépit d'elles, grâce à elle parfois, et dans une relation éducative toujours tendue, «*chaque homme se fasse œuvre de lui-même*».

Roland Déo. Quelle est la liberté laissée à l'élève pour apprendre?

Philippe Meirieu. Maria Montessori a très bien formalisé les rapports entre l'enseignant et l'élève, ainsi que l'espace occupé par l'un et par l'autre. «*Aide-moi à faire tout seul*» est, pour elle, le principe fondamental de la pédagogie: donner à l'enfant les moyens et créer la situation dans laquelle il pourra faire les choses lui-même.

Tout au long de leur histoire, les pédagogues ont découvert que l'on ne peut pas agir sur les gens, mais seulement sur les choses. Par définition, les êtres ont en eux une liberté fondamentale, une liberté qui n'est sans doute pas de l'ordre des faits observables mais qui est plutôt de l'ordre de l'exigence, de ce que je dois postuler pour que notre vie sur terre ait du sens. Il faut donc tout créer pour que l'élève soit éclairé, informé et le mieux aidé possible, mais il y a un moment où seul l'élève peut décider de faire les choses. Je pense que ce sont là des principes bien établis dans le compagnonnage: aider l'autre à prendre sa propre responsabilité et le placer dans des conditions d'apprentissage où lui seul doit devenir capable de faire. Aucune éducation ne peut prendre la décision à la place d'un jeune de choisir un métier, de décider de se mettre au travail, de décider d'attaquer la lecture d'un livre difficile... lui seul peut le faire.

Roland Déo. Nombre de conflits sont difficiles à gérer lorsqu'il s'agit pour les parents de l'avenir de leur enfant et surtout lorsque celui-ci doit faire un choix professionnel.

Philippe Meirieu. Si l'on veut comprendre ce qu'est l'éducation, il faut accepter l'idée que l'on ne peut prendre la décision à la place d'un jeune. Seul ce jeune peut prendre sa décision. On peut être là, disponible, montrer des choses que l'on sait faire, mais pas faire les choses à sa place. Je cite souvent à mes étudiants cette phrase de Lacan: «*Si je me mets à la place de l'autre, l'autre où se mettra-t-il?*» C'est vrai dans les relations parents-enfants, tout autant que dans les relations maître-apprenti, enseignant-enseigné. Partout, chaque fois que l'on rencontre quelqu'un, il y a ce que j'appelle «le moment pédagogique»: on se trouve confronté à quelqu'un qui vous résiste... parce que la caractéristique de l'éducation c'est que l'on ne travaille pas sur des objets que l'on façonne en les malaxant à notre gré, mais sur des gens qui existent et qui ne correspondent jamais vraiment à ce que l'on voudrait qu'ils soient.

Roland Déo. Éduquer, enseigner, former, c'est avant tout préparer à la libre émancipation de l'autre et accepter les différentes contradictions entre l'éducateur que l'on est et son élève.

Philippe Meirieu. Un être humain, c'est une liberté qui se forme et qui échappe à mon pouvoir; chaque fois qu'elle échappe à mon pouvoir, soit je considère cela comme un échec soit je considère cela comme une chance. Le bon éducateur - s'il y en a un, car je pense que l'on n'est jamais tout le temps un bon éducateur - est celui qui accepte de comprendre que lorsque l'autre lui échappe c'est d'abord une chance. Dans toute éducation, il y a toujours un peu de souffrance. Gepetto pleure parce que, dès qu'il a peint la bouche de Pinocchio, ce dernier lui tire la langue... Ses larmes sont réelles, et l'on peut être fondamentalement touché dans ce que l'on peut vivre comme une trahison; sans doute faut-il accepter cette part de souffrance dans le rapport éducatif.

Roland Déo. En 1993, vous êtes devenu professeur dans un lycée de formation professionnelle. Est-ce pour vous l'un des moyens indispensables pour orienter les travaux de recherche de votre institut afin qu'ils répondent le mieux possible aux réalités que la pratique seule permet d'appréhender?

Philippe Meirieu. J'ai souhaité retrouver les gens de terrain, non pas parce que j'avais perdu le contact, mais parce que je n'avais pas de responsabilité directe d'élèves de l'enseignement professionnel. Je sentais que quelque chose de tout à fait déterminant s'était passé depuis une quinzaine d'années. Il y a 25 ou 30 ans, le rôle de chacun dans l'enseignement était écrit avant le jour de la rentrée. Les établissements étaient organisés d'une manière systématique, les cours étaient prêts pour pratiquement toute l'année; les sanctions étaient définies par l'établissement où, certes, la violence existait mais était circonscrite dans des formes très spécifiques, dans la cour de récréation et des rituels organisés. Ce qui s'est passé depuis 20 ans et qui s'accélère à mon avis de plus en plus aujourd'hui c'est que la classe, et tous les lieux d'éducation, est devenue un lieu qui doit en permanence recréer ses propres règles. L'enseignant qui arrive dans sa classe doit recréer son groupe, le mettre au travail, se faire entendre et respecter... toutes tâches qui n'existaient pas avant pour lui car le niveau de socialisation des élèves au moment où ils arrivaient en classe était tel que la discipline et le respect étaient naturels dans leur esprit. Cette évolution est devenue quasiment inéluctable avec la massification du système éducatif. Simultanément se sont effritées les grandes institutions traditionnelles de socialisation: la famille, la religion, la vie associative et une certaine pratique du sport. Aujourd'hui l'école accueille des enfants très nombreux, ce qui est une excellente chose, mais ces enfants ne sont pas tous *disponibles* pour y recevoir l'enseignement qui leur est donné: ils n'ont pas acquis des bases élémentaires qui leur permettraient de savoir qu'il est d'usage d'arriver à l'heure, d'apporter leurs affaires, de ne pas parler lorsque le maître fait son cours, de ne pas insulter leurs camarades en pleine classe, d'attendre la récréation pour aller boire, etc. Face à ces problèmes de socialisation, l'enseignant doit alors tout construire, à commencer par ce que j'appelle le rapport à la Loi, qui est inconnu de beaucoup de jeunes. Je ne parle pas ici de «règles» ou de «règlements» car ceux-ci varient d'une société à une autre, d'un milieu social à un autre, d'une école à l'autre. La Loi, elle, est la même partout et elle est unique: c'est l'interdit de la violence qui fonde toute société, toute vie sociale: apprendre à écouter, à réfléchir, à respecter l'autre. Souvent, le formateur dépense 90% de son énergie à régler des problèmes qui ne sont pas de l'ordre de l'enseignement mais de celui de la socialisation. Un ou deux élèves non adaptés à la vie sociale suffisent à monopoliser l'énergie de l'enseignant et l'empêchent de faire autre chose.

Roland Déo. L'échec scolaire, c'est donc plutôt un échec de société, né d'un déséquilibre entre les droits et les devoirs, entre l'intérêt personnel égoïste et le respect de l'autre?

Philippe Meirieu. Oui! Il y a là un problème nouveau; ce que j'appelle l'éducation à la Loi comme étant une dimension fondamentale de l'école et de toutes les institutions éducatives. Ou bien les élèves non éduqués à la Loi sont rejetés en dehors du circuit, ou bien ils sont placés dans des établissements spécialisés. Ceci nous entraîne vers un système de type américain, où les taux d'analphabétisation et d'illettrisme sont colossaux: le quartier new-yorkais de Harlem, qui compte plus d'habitants qu'une ville comme Montpellier présente un taux d'illettrisme supérieur à celui du Gabon, et cela dans le pays le plus développé du monde où l'on n'hésite pas à se *débarrasser* des gens qui n'ont pas intégré la Loi, des *gêneurs*. La question est de savoir si notre école est capable d'intégrer les «gêneurs» pour leur permettre d'acquérir un certain nombre de connaissances, ou si l'Éducation Nationale française laisse s'installer une américanisation de notre système éducatif. Nous sommes à un moment de notre histoire sans doute comparable à ceux que nous avons vécu au XVIII^{ème} siècle: notre société est au pied du mur pour savoir si nous pouvons intégrer tous nos jeunes.

Roland Déo. L'échec scolaire a certainement toujours existé, mais il est devenu aujourd'hui un handicap majeur en terme d'orientation professionnelle.

Philippe Meirieu. L'immense majorité de ce que l'on appelle des échecs scolaires n'est pas liée à des problèmes de qualité de travail mais à des problèmes de comportement. Le plus souvent, les élèves qui sont exclus ne le sont pas parce qu'ils ne travaillent pas bien - il y en a qui ne travaillent pas mieux et que l'on garde - mais parce qu'ils ont des comportements insupportables. Si les enseignants veulent bien garder dans leur classe des élèves qui ont des problèmes mais qui sont «corrects» dans leur comportement, en revanche ils cherchent à se débarrasser de ceux qui rendent l'exercice de leur profession impossible. Ces problèmes de déstructuration et de non communication des enfants sont à l'origine de l'immense majorité des décisions d'exclusion prononcées. Ces enfants, ces «bolides» qui réagissent en toute circonstance sans réfléchir, sont exclus parce que l'école ne peut pas les adapter à la vie scolaire et à ses règles, parce qu'elle ne travaille pas avec eux à la construction de la Loi. Mais lorsque ces enfants deviennent trop nombreux, la situation devient difficile pour l'ensemble de la société. Tout cela ne veut pas dire que l'échec scolaire n'existe pas, mais il n'a pas les dimensions qu'il semble avoir en première approche.

Roland Déo. La scolarisation est obligatoire de 6 à 16 ans. De plus, l'école maternelle accueille les enfants dès 2 ans et demi dans beaucoup de cas. Pourquoi existe-t-il alors tant de difficultés dans l'acquisition des apprentissages de base?

Philippe Meirieu. L'école est chargée, entre autres, d'enseigner à tous les enfants la lecture, l'écriture, le calcul... Prenons par exemple les problèmes de la lecture et de l'écriture. Lire et écrire ne sont pas difficiles *techniquement*. Toutes les études faites ont montré que lire est moins difficile techniquement qu'écouter: lorsque vous lisez, les mots sont séparés, alors qu'ils ne le sont pas lorsque vous écoutez; lorsque vous lisez, les mots restent présents sous vos yeux, alors que, lorsque vous écoutez, ils défilent sans que vous puissiez revenir en arrière. Lire n'est donc pas un problème! Hélas, il y a pourtant en France 4 à 6 millions d'illettrés et vraisemblablement 10 millions de gens qui n'utilisent que très peu la lecture et l'écriture. La répartition est extrêmement inégali-

taire: 80% de la population utilise 20% de l'écrit, tandis que les 20% restants utilisent 80 % de l'écrit.

Ce ne sont pas les enfants qui sont trop bêtes pour apprendre à lire et à écrire; c'est, bien plutôt un échec pédagogique massif. On apprend à lire et à écrire parce que c'est utile pour communiquer et pour découvrir, utile pour notre vie sociale et notre plaisir. Si un enfant tente d'apprendre à lire parce son maître le lui demande, pour pouvoir se soumettre à des évaluations scolaires, les risques sont grands que cet enfant soit conduit à un échec, qui sera pour lui la première exclusion. Il est extraordinaire de penser que lire et écrire, qui étaient dans l'esprit de Jules Ferry les moyens de libérer le peuple de toutes formes de tutelle, soit devenu un lieu d'échec, d'exclusion et d'assujettissement au pouvoir du maître pour des milliers d'enfants.

J'ai rencontré un élève d'un lycée professionnel qui, à 20 ans, ne savait toujours pas faire une phrase. Il allait à l'école depuis l'âge de 3 ans et apprenait donc à faire des phrases depuis cet âge. Lorsque je lui ai demandé pourquoi il ne savait pas écrire alors que depuis qu'il allait à l'école il avait dû beaucoup écrire, il me répondit: «C'est parce que l'on m'a toujours *corrigé* mais jamais *répondu*.» Il avait écrit des milliers de pages, son orthographe avait toujours été corrigée, mais jamais son écriture n'avait été prise pour ce qu'elle devait être, c'est-à-dire pour un outil de communication. Ce garçon n'avait jamais reçu de lettre, il n'en avait jamais envoyé non plus. Dans sa famille, les seules représentations qu'il avait de l'utilité de l'écriture et de la lecture consistaient à savoir remplir les feuilles de maladies et la déclaration des impôts. Il ne savait donc pas qu'écrire c'est trouver un plaisir extraordinaire à s'exprimer, à pouvoir communiquer avec autrui...

Je pense qu'il faut chercher dans le problème de la construction du sens la véritable cause de l'échec scolaire: la réussite est acquise dès que les choses que fait un enfant ont un sens pour lui, rarement si elles ne sont qu'une obligation à laquelle il doit se soumettre pour avoir un bout de papier à la fin de son année scolaire. L'enfant a besoin d'une résonance intérieure pour donner sens et consistance aux apprentissages qu'on lui propose à l'école. Or, on est arrivé à un enseignement qui n'a plus de sens pour une immense majorité des élèves, d'où un fort taux d'échec car ces élèves sont souvent issus d'un milieu familial trop fragile pour qu'ils puissent y trouver le soutien dont ils auraient besoin.

Roland Déo. Voulez-vous dire que l'on enseigne moins bien aujourd'hui?

Philippe Meirieu. Il y a 50 ans, on enseignait à des gens qui étaient préparés à recevoir l'enseignement, le problème n'était pas le même. 18% des enfants d'une tranche d'âge accédaient à la classe de 6ème... parce que leurs parents avaient préparé le terrain, et que tout était organisé par la famille; aujourd'hui, 100% des enfants d'une tranche d'âge rentrent en 6ème, mais tous n'y réussissent pas! On n'enseigne pas plus mal qu'avant, on enseigne même plutôt mieux! Mais on est aujourd'hui beaucoup plus exigeant: de plus en plus de parents souhaitent que leurs enfants aillent le plus loin possible dans leurs études, de plus en plus d'employeurs ne veulent embaucher que des gens qualifiés et déjà expérimentés. La demande sociale augmente de façon vertigineuse et l'école, même si elle fait de mieux en mieux, ne fait pas aussi bien, ni surtout aussi vite, que l'on voudrait. Notre société est à la recherche d'un nouvel équilibre social et humain.

Roland Déo. Il semble s'être installé un conflit permanent entre ce que l'on appelle «l'école des professeurs» et «l'école des professionnels». Peut-être est-il logique de

penser que la complémentarité de ces deux écoles serait une source de profit pour nos enfants?

Philippe Meirieu. Il y a une opposition larvée, un antagonisme que la décentralisation a accéléré tout autant que la loi quinquennale. Au lieu de créer une alternance où chacun des deux partenaires entreprises-artisans et Éducation Nationale serait véritablement capable d'utiliser les ressources de l'autre, nous sommes dans une situation conflictuelle: d'une côté l'Éducation Nationale tente de mettre en place une formation professionnelle pour laquelle elle n'a ni les moyens ni les compétences, car une bonne éducation professionnelle est celle qui se fait avec les matériels, méthodes et outils d'aujourd'hui et de demain! Et, de l'autre côté, les professionnels souhaitent prendre les jeunes en charge de plus en plus tôt. Les deux entités, au lieu d'être partenaires, se comportent comme deux ennemis qui essaient chacun de s'installer sur le terrain de l'autre. Ceci est extrêmement dommageable pour tous, car chacun possède des ressources propres qui permettraient, si elles étaient conjuguées, de rendre les plus grands services aux jeunes et à la société. La capacité des deux parties à travailler ensemble permettra de progresser!

Roland Déo. L'Allemagne reste un exemple pour la France dans ce domaine, car elle compte beaucoup moins de jeunes chômeurs.

Philippe Meirieu. Le problème que vous évoquez dépasse le cadre de notre entretien. Il y a des situations positives en Allemagne, notamment sur le chômage des jeunes. Mais rien n'est idéal; en Allemagne, la formation initiale pêche en sens inverse de la nôtre: elle est beaucoup trop faible. Il y a un plafonnement du chômage chez les 28-35 ans, c'est-à-dire que les jeunes rentrent assez facilement dans l'entreprise parce qu'ils sont formés à des tâches professionnelles relativement simples, mais ils n'accèdent pas à la maîtrise parce qu'ils manquent de formation de base. Les entreprises les embauchent en contrat d'apprentissage, les gardent 4 à 8 ans sur des tâches d'exécution et s'en débarrassent parfois ensuite. Les statistiques du chômage en Allemagne témoignent de ces faits. Chez nous, la période de chômage débute avant l'entrée dans le premier emploi, car les entreprises exigent une solide formation professionnelle, ce qui ne peut se réaliser sans une très bonne formation de base.

Roland Déo. Votre grand-père était mineur de fond, et vous évoquez ce souvenir personnel avec un profond respect. Quant à vous, vous êtes professeur d'université. Quel sentiment est le vôtre si l'on vous dit que vous êtes un intellectuel?

Philippe Meirieu. La séparation des métiers manuels et intellectuels est une stupidité. Un métier bien fait est toujours un métier qui mobilise la pensée. Un métier, quel qu'il soit, nécessite un passage par l'abstraction, la capacité de penser, de créer, de concevoir des modèles. Je me souviens d'un exemple précis d'un jeune qui sortait d'un lycée d'enseignement professionnel et était employé dans les ateliers de la SNCF. J'étais allé le voir sur place, et ce jeune m'avait expliqué, tout comme son tuteur, qu'il avait résolu un problème d'essieu qu'aucun autre employé n'avait réussi à résoudre auparavant. Il s'agissait d'un problème d'usure due à des frictions sur l'essieu durant le roulement. Lorsque j'ai demandé à ce jeune de quelle façon il avait trouvé la solution, il m'a dit: «J'ai vu de la géométrie là où les autres ne voyaient que des objets.» Tous les métiers, même ceux que l'on dit manuels sont d'abord intellectuels.

Roland Déo. Quels type de cours doit-on donner à des jeunes en difficulté? Faut-il adopter un enseignement simplifié, privilégier les cours concrets et éviter la réflexion?

Philippe Meirieu. C'est une erreur de diriger les jeunes en difficulté dans une culture uniquement concrète. C'est une erreur grave qui est d'abord l'aveu d'un profond mépris et qui conduit ensuite à leur refuser d'évoluer en dehors de leur culture d'origine. C'est une mauvaise conception de la pédagogie que celle qui consiste à offrir aux jeunes en difficulté une bouillie culturelle, tandis que les autres jeunes peuvent accéder à une vraie culture.

Il est révoltant de voir, dans certaines classes des lycées professionnels, les grands textes de la littérature française remplacés par les interviews des stars du cinéma parues dans les magazines de télévision. L'expérience de mes différents cours me permet de témoigner que les jeunes gens, qu'ils soient ou non en difficulté, sont passionnés par les textes littéraires. Dans ma classe de lycée professionnel, les élèves ont étudié avec enthousiasme le prêche d'Urbain II, prononcé en 1095 avant le départ de la première croisade. Il ne faut pas craindre de faire un enseignement de haut niveau à ces jeunes; ils ont besoin d'être accrochés, et leurs réactions face aux textes de Darwin, de Freud, de Rousseau, de Descartes et de bien d'autres encore démontrent que l'on ne doit pas les mépriser au point de leur servir une sous-culture.

Roland Déo. «La maîtrise technique de l'outil et la pensée s'enrichissent l'une l'autre lorsqu'elles sont les qualités de l'homme qui fait parce qu'il sait.» J'aime évoquer ici cette pensée imprégnée de culture ouvrière. Ne souffrons-nous pas aujourd'hui d'un manque de connaissance d'histoire des métiers?

Philippe Meirieu. Tout savoir, tout savoir-faire manuel a une noblesse culturelle. Tout savoir intellectuel a des conséquences sur la vie quotidienne.

Il y a une culture de l'artisan qui est forte. J'aimerais qu'un jour les lycées professionnels s'appellent «conservatoires», au sens où l'on parle des lieux de formation mais aussi de la transmission de la culture ouvrière. Il s'agit de s'imprégner de la culture du métier.

La France a été victime d'un intellectualisme excessif, qui me paraît très superficiel et sans grand intérêt. Pendant la première moitié du XX^{ème} siècle, on a réussi à donner presque honte aux gens qui détenaient cette culture de nos métiers et, aujourd'hui, après avoir laissé perdre cette culture, nous devons chercher désespérément comment la retrouver. Le taylorisme est très responsable de cette dérive car en introduisant le fractionnement des tâches il aboutit à un effritement des compétences.

La tradition c'est une mémoire; de même qu'il y a une mémoire en littérature, en mathématiques, il y a une mémoire des métiers. Lorsque l'on apprend à être chaudronnier, il faudrait apprendre la chaudronnerie que l'on faisait il y a 20 ans, celle de demain, avec la commande numérique, et aussi l'histoire du métier: que l'on sache ce qu'a été cette conquête de l'homme sur le matériau, et ses applications au travers des siècles dans les arts, les sciences et les techniques. Il faut se sentir héritier du métier *et en être fier*.

Roland Déo. On parle souvent d'artiste pour désigner la beauté d'un chef d'œuvre. Qu'en pensez-vous?

Philippe Meirieu. En effet, il y a aussi cette idée que le beau est réservé aux artistes: c'est une idée saugrenue! Une société qui réserve le beau aux artistes est une société qui condamne la majorité de sa population à la sous culture. Le beau, chacun en est char-

gé... l'écrivain est dépositaire du beau dans sa manière d'écrire, le charpentier dans sa manière de réaliser une charpente.

Roland Déo. La vie est une compétition. Celle-ci commence dès l'école. Pourtant, il y a, pour chacun d'entre nous, cet espace de vie où tous les enfants se trouvent ensemble de la maternelle à la fin de l'enseignement obligatoire. Quels sont donc nos devoirs d'éducateurs-parents pour accompagner nos enfants? Que penser de la fameuse proportion 1/3 de bons élèves, 1/3 d'élèves moyens et 1/3 de mauvais élèves?

Philippe Meirieu. Le partage d'une classe selon cette règle des trois tiers fait partie des représentations mentales que les gens ont en tête. Prenez dans trois classes le tiers de bons élèves et mettez-les ensemble dans une nouvelle classe. Quelques temps après vous aurez de nouveau le partage en trois tiers!

Finalement, nous sommes restés très cathares: le petit nombre des élus garantit la béatitude au paradis. Il ne doit pas y avoir trop d'élus, sinon ils seraient trop serrés! Si personne n'avait de mauvaises notes, les bonnes notes n'auraient pas de valeur...

Tout cela est stupide! Dit-on que la valeur de la santé tient au fait qu'il y ait des malades?

Mêmes les élèves ont cette idée en tête, en comparant leurs notes respectives. Durant la période de scolarité obligatoire, il faut motiver les élèves et leur faire aimer les matières enseignées, répondre à la curiosité naturelle des enfants et au désir de connaissances qu'éprouvent tous les jeunes. La scolarité obligatoire est un dénominateur commun dont tout le monde a besoin et durant laquelle on doit, par conséquent, s'attacher à la réussite de la plus grande majorité possible d'élèves; c'est pourquoi la scolarité obligatoire doit être distinguée de la période de spécialisation et de formation professionnelle proprement dite. Durant cette seconde période, chacun a fait un choix et doit devenir le plus performant dans sa branche. Si je dois me faire opérer, je suis très content que l'on ait choisi le meilleur étudiant en chirurgie pour m'opérer; de même je choisirai le meilleur maçon pour bâtir une maison.

Il faut séparer la période de scolarité obligatoire, qui doit donner à chacun les moyens de devenir citoyen, de la période de formation ultérieure qui est une spécialisation et qui doit laisser une place à une forme de sélection pour dégager les élites. Mais il n'y a pas de spécialisation réussie sans un socle solide; c'est là le sens de l'éducation obligatoire, moment où l'échec n'est pas permis et où l'État a une véritable responsabilité à l'égard de toute la population, à l'égard des parents et, surtout, à l'égard de l'avenir. Mais, comme le fait remarquer le philosophe Hans Jonas, si la responsabilité à l'égard de l'avenir est la plus importante pour une société, elle est aussi la plus difficile à concevoir et à mettre en œuvre car l'avenir, par définition, n'existe pas encore et nous n'imaginons pas devoir rendre des comptes à quelque chose ou à quelqu'un qui n'existe pas encore.

Roland Déo. L'école est un centre culturel et éducatif. Comment selon vous faire adhérer le plus grand nombre à la réussite scolaire et donc professionnelle?

Philippe Meirieu. Ce dont je suis convaincu, c'est que la vraie culture c'est celle qui s'expose et non celle qui s'impose. Il faut donner la culture pour que l'autre y adhère, ne pas la lui imposer. Victor Hugo est un grand écrivain que l'on étudie toujours non pas parce que l'Académie Française a décidé qu'il était un grand écrivain, mais bien parce que des milliers d'instituteurs ont fait pleurer des enfants sur l'histoire de Cosette

et que ceux-ci ont éprouvé de l'émotion dans cette lecture, se sont reconnus quelque part dans le destin de Jean Valjean et ont vécu, par le texte interposé, la «tempête sous un crâne».

Une éducation qui impose ses valeurs, ses normes, qui manque d'humilité, c'est une éducation qui avoue sa faiblesse et qui est incapable de convaincre et de faire découvrir la qualité et le bien que l'on peut trouver à apprendre. La contrainte est toujours la dernière des solutions, c'est avouer que l'on ne peut pas arriver à convaincre autrement. L'objectif de l'éducation est de rendre désirable pour ne pas avoir à imposer.

Roland Déo. Faut-il toujours expérimenter les propositions de nouvelles pédagogies dans les milieux éducatifs les plus défavorisés pour apprécier leur véritable valeur?

Philippe Meirieu. Je pense que les travaux pédagogiques de Maria Montessori nous ont appris beaucoup parce qu'elle a travaillé avec des enfants réputés jusque là inéducables. Une société ne progresse que lorsqu'elle va toujours plus loin dans la volonté de faire partager aux plus humbles et aux plus exclus le bien commun. Toute l'histoire de la pédagogie est marquée par des personnes qui se sont intéressées à des gens qui n'intéressaient personne. Beaucoup de résultats viennent de leurs travaux. On pose trop souvent le problème de l'intégration des enfants handicapés ou en difficulté en affirmant que leur inscription dans des écoles «normales» leur rendra service: certes, mais il ne faut pas oublier que cette inscription rendra tout autant service aux enfants *normaux*. L'enseignant sera d'ailleurs obligé de repenser toute sa pédagogie à cette occasion, et tout le monde progressera. L'éducation a beaucoup à gagner à s'intéresser aux exclus et aux handicapés. Je suis personnellement très attentif à tout ce qui se passe en marge de l'Éducation Nationale, à tous ces gens qui s'occupent de stages d'insertion de personnes handicapées, et qui, ce faisant, rendent un service inestimable à notre société.

La construction urbaine se développe en partant du centre vers la périphérie; c'est l'inverse en éducation car c'est en banlieue que les pédagogues imaginent et réalisent les nouvelles pédagogies qui seront profitables à tous.

Roland Déo. Vous n'avez cessé de faire référence aux grands pédagogues qui par leurs travaux durant des époques souvent difficiles ont apportés des outils pédagogiques à l'enseignement. Ces travaux inspirent-ils toujours de nouvelles créations, une raison d'être?

Philippe Meirieu. Il faut donner du sens à la vie, à l'apprentissage des savoirs fondamentaux, à la socialisation de nos enfants dès leur plus jeune âge. Il nous faut retrouver l'esprit de l'école de la République. Il est nécessaire aujourd'hui d'entretenir une mémoire menacée. Si ce n'est pas dans les métiers de l'éducation, où donc maintiendra-t-on vivants le message de Pestalozzi, de Freinet, de Makarenko, de Montessori?

Entrer dans leur monde à travers leurs écrits, en comprendre la logique, en saisir les contradictions et les limites, c'est bien plus que se constituer un *réservoir de données*, c'est véritablement construire une mémoire vivante. C'est une mémoire à l'image des bâtisseurs de cathédrales en marche vers un projet s'élevant dans l'espace. A nous de nous inspirer sans cesse de ces exemples.

Freinet et les sciences de l'éducation: des rencontres, des questions, une espérance

PHILIPPE MEIRIEU

Il me faut tout d'abord préciser que je ne représente nullement ici «les sciences de l'éducation» de manière officielle, comme s'il s'agissait d'une discipline homogène qui aurait mandaté l'un de ses représentants pour parler en son nom. Jeune discipline universitaire (elles ont à peine plus de vingt ans), les sciences de l'éducation sont encore traversées de débats sur leur statut «scientifique» et leur posture épistémologique. Sur Célestin Freinet, elles ne peuvent, à l'évidence, parler, d'une même voix. C'est donc essentiellement de mes rencontres avec Célestin Freinet dont je vais parler, étant bien entendu que je fais partie des sciences de l'éducation, qu'en tant que tel j'ai cherché et tenté de faire dialoguer les apports de Freinet et les recherches dans ma discipline... mais étant bien entendu aussi que d'autres membres de la même section universitaire pourraient développer des points de vue différents et même, peut-être, opposés.

Certes, j'ai eu la chance de participer aux travaux des sciences de l'éducation à Lyon... et cela n'est, évidemment pas, sans importance: j'ai rencontré là des hommes qui ont bien connu personnellement Freinet, des compagnons de travail qui ont toujours été convaincus qu'il n'y avait pas d'opposition systématique entre l'engagement militant et la recherche intellectuelle. Nous avons même tenté de montrer, depuis plusieurs années, que l'engagement militant, loin de paralyser la recherche ou d'entraver son objectivité, pouvait, pour autant, qu'il s'appuyait sur une exigence réciproque dans une équipe solidaire, représenter un aiguillon précieux... De même que les exigences méthodologiques et de communication des résultats afférentes à la recherche pouvaient faire échapper l'engagement militant aux dérives narcissiques qui menacent souvent les «minorités actives». C'est ainsi qu'à Lyon, et depuis longtemps, les sciences de l'éducation ont travaillé sur Freinet: dans un souci permanent d'articuler réflexion sur les finalités, étayage scientifique et instrumentation pédagogique, elles ont été attentives à ce qu'il proposait et aux effets que cela pouvait avoir sur les enfants. Et c'est dans cette perspective que, pour ma part, j'ai été amené à rencontrer Célestin Freinet. Et c'est de ces rencontres que je voudrais maintenant vous parler. Je montrerai ainsi successivement ce en quoi Freinet me paraît interpeller les sciences de l'éducation par les postures qu'il prend dans cinq domaines: le domaine pédagogique, le domaine didactique, les domaines philosophique, culturel et politique.

La posture pédagogique

Pour qui découvrirait aujourd'hui la plupart de ce que l'on considère comme les grands textes pédagogiques de ces deux derniers siècles, une première constatation s'imposerait: de la *Lettre de Stans* à *Libres enfants de Summerhill*, du *Système préventif pour l'éducation de la jeunesse* de Don Bosco au *Poème pédagogique* de Makarenko,

des œuvres de Montessori à celles de Freinet, une même impression domine: il s'agit d'écrits qui s'inscrivent tous sous le signe de la révolte et de la dénonciation; tous s'insurgent contre le fait que les enfants, dans leur ensemble, sont soumis à un traitement dégradant, que leur jeunesse est gâchée par des éducateurs inconscients et que l'enseignement qu'ils reçoivent les prépare à la soumission, voire à l'humiliation pour leur vie toute entière. «Les enfants sont malheureux» et ce sont les adultes qui font leur malheur; les enfants sont abîmés par l'éducation qu'ils reçoivent et c'est le sort du monde tout entier qui est compromis par l'inconscience quand ce n'est pas la méchanceté de leurs aînés.

Pour le pédagogue, il existerait ainsi une sorte de complot contre l'enfance: quand il faudrait être attentif à elle et mettre tous ses soins à favoriser son développement harmonieux, ceux qui se disent ses éducateurs la feraient crouler sous des exigences absurdes, lui imposeraient une «mécanique inhumaine», un «rythme incompatible avec la démarche naturelle de l'enfant»... Pire encore, «*nous rendons nos enfants bêtes en les parquant dans des étables étroites, sans air ni lumière [...]. Nous les rendons bêtes parce que nous réprimons brutalement toutes tentatives d'émancipation [...]. Mais nous sommes excusables, car notre but n'est point d'éduquer nos enfants ni de les rendre intelligents, mais seulement de les dresser à subir et à accepter, à désirer même la loi du troupeau et de la servitude*⁸⁶» explique Freinet dans un ouvrage où il n'hésite pas à comparer nos écoles à des élevages de poules, voire à des camps de concentration⁸⁷, où il évoque les «geôles de jeunesse captive»⁸⁸ et dénonce le «laminoir» et l'«encasement»⁸⁹... avant d'affirmer qu'on pourrait graver aujourd'hui sur la porte des écoles l'inscription que Dante lisait aux portes de l'enfer: «*Laissez ici toute espérance*⁹⁰».

De toute évidence, le tableau peut paraître excessif et dessert, à bien des égards, par ses excès mêmes, le discours pédagogique dans son ensemble... Sauf, peut-être, à comprendre ce discours comme un genre littéraire particulier, un texte dont le souci premier n'est pas de décrire exactement, et avec toutes les nuances requises, la réalité éducative mais de mobiliser des énergies, de susciter la réaction du lecteur et de le pousser à l'engagement. Une sorte de discours épique, diabolisant un adversaire largement mythique – l'«éducation traditionnelle» – pour exalter une cause dont on dit, tout à la fois, l'urgence première et l'importance essentielle pour l'avenir des hommes. Peut-être s'agit-il tout simplement alors, à travers ces textes pédagogiques, de «se donner du courage» pour tenter une aventure dont la difficulté pourrait bien décourager les meilleures volontés?

Car, dès qu'on tente de faire œuvre de pédagogie, on découvre bien vite que «ça résiste» toujours, et ça résiste même très fort. Quiconque s'est coltiné la tâche d'éduquer au quotidien dans des situations sociales où rien n'est joué d'avance – c'est-à-dire, au fond, quand l'éducation n'est pas déjà faite –, sait que l'on est en permanence sur la lame du couteau, que l'on peut basculer d'un instant à l'autre dans la folie démiurgique ou la ré-

⁸⁶ Célestin Freinet, *Les dits de Mathieu*, page 61.

⁸⁷ *Ibid.*, pages 63 et 64.

⁸⁸ *Ibid.*, page 65.

⁸⁹ *Ibid.*, page 67.

⁹⁰ *Ibid.*, page 112.

signation passive. Et, même quand il nous arrive de pouvoir exhiber quelques miraculeuses réussites, nous ne savons jamais vraiment si ce ne sont pas là de dangereux faux-semblants, quelques gesticulations dociles mais provisoires de ceux qui nous sont confiés, la «reproduction» subtile mais implacable d'appareillages économiques et sociaux dont nous ne serions que les spectateurs ou les complices.

Dans ces conditions, si nous voulons continuer à éduquer, il nous faut donc nous donner du courage et on peut faire l'hypothèse que, quelles que soient les formes qu'il emprunte, le discours pédagogique a d'abord ce rôle et le discours pédagogique de Freinet en particulier. Il fonctionne comme une sorte de point d'appui pour manifester ce «courage des commencements» sans lequel rien ne serait possible; il manipule une rhétorique particulièrement utile pour accompagner l'action, l'inspirer et la ressourcer en permanence. Son pathétique si souvent dénoncé, sa manière de dramatiser en permanence les situations de l'enfance malmenée ou maltraitée, de stigmatiser les adultes en leur rappelant sans cesse, comme l'exprime si bien Daniel Hameline, que «*l'espèce est mal-faisante et, principalement, vis-à-vis de ses enfants*»⁹¹.. tout cela fonctionne comme un rappel implacable de la responsabilité éducative des hommes à l'égard de ceux qu'ils mettent au monde sans trop bien savoir pourquoi. «*L'éducateur est un insurgé*» dit encore Daniel Hameline⁹², et sa vertu principale est l'indignation. Mais il est si difficile de s'indigner... de s'indigner vraiment s'entend! Tant de choses nous sollicitent, tant de justifications se présentent, que nos lâchetés, d'abord clandestines et vaguement coupables, finissent par s'installer au quotidien dans la bonne conscience collective: on ne s'insurge plus, on se syndique ou on a ses pauvres; on se durcit, on se replie et l'on verse une larme de temps en temps en évoquant les contradictions inévitables... Car s'indigner est infiniment difficile et c'est bien, à proprement parler, une vertu, la vertu majeure qui apparaît quand on ouvre un texte de Freinet.

Mais l'indignation peut être vaine et même génératrice d'illusions; elle peut nous conduire à la «tentation de la belle souffrance» et au narcissisme de celui qui se veut le seul lucide mais se résigne vite à son impuissance sur laquelle il parvient toujours à s'apitoyer. Et c'est là que Freinet nous est infiniment utile: au pathétique mobilisateur, à l'éloquence du «pédagogue», il ajoute le souci du «didacticien», celui d'instrumentaliser en permanence son propos.

La posture didactique

C'est, sans aucun doute, dans ce domaine que l'apport de Freinet est le plus connu. Pour ma part, cet apport me paraît absolument décisif en ce qu'il parvient à articuler un souci permanent de finalisation des apprentissages avec la volonté de faire progresser chacun. Or, ces deux exigences, contrairement à ce que l'on croit parfois, ne sont pas facilement compatibles. Freinet l'a découvert très vite. On sait que sa dénonciation de la scolastique (un terme qu'il employait pour caractériser des savoirs dépourvus de sens pour l'enfant à qui ils sont proposés) l'a amené à inventer des «techniques» comme l'imprimerie, la correspondance scolaire ou les enquêtes. Il s'agissait, pour lui, de replacer l'enfant dans une perspective active au sein de laquelle il pouvait redécouvrir des

⁹¹ *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ODIS, Sion, Suisse, 1986, page 128.

⁹² *Ibid.*, page 125.

connaissances scolaires pour autant, et pour autant seulement, que celles-ci devenaient nécessaires à la réalisation de son projet. L'orthographe, l'arithmétique, les sciences naturelles ou la géographie n'étaient plus ainsi imposées par le caprice du maître dans des enseignements ou des exercices formels, réduites à de simples «utilités scolaires» permettant de réussir des exercices scolaires ou de briller dans des examens, mais devenaient des nécessités internes de la tâche à accomplir, finalisées par un projet collectif qui les portait. Mais, si la formule est séduisante, elle n'est pas sans danger: en effet, le risque existe toujours que la tâche devienne prioritaire par rapport aux apprentissages individuels et que, aspirés en quelque sorte par celle-ci, les apprentissages soient évacués. C'est ce que j'ai analysé sous les termes de «dérive productive»⁹³, en montrant que tout groupe qui se voit proposer une tâche qui le passionne a tendance à aller vers la réalisation de celle-ci «à l'économie», en marginalisant les élèves jugés malhabiles ou incompetents, en confiant les responsabilités à ceux qui sont déjà formés pour les exercer ou en se procurant des éléments déjà fabriqués par ailleurs. C'est là une tendance qui n'est nullement condamnable en soi et que toute collectivité «économique» se trouve contrainte d'adopter. Quand il s'agit de produire vite et bien, l'apprentissage est un détour inacceptable, une perte de temps pour le groupe et il risque, de plus, d'entraîner le mécontentement des «usagers» ou des «spectateurs».

Or, Freinet a très vite entendu cette objection. Il l'a vécu dans ses toutes premières expériences et en a tiré les conclusions. S'il ne peut être question, pour lui, d'abandonner le projet de finaliser les apprentissages par une tâche mobilisatrice, il ne peut être, non plus, question de laisser les élèves en difficulté au bord du chemin sous prétexte que leur participation à la tâche compromettrait la qualité du résultat. C'est pourquoi il a créé très tôt le système des brevets, emprunté au scoutisme, par lequel il cherche à s'assurer que tous les élèves atteignent bien les objectifs fondamentaux requis pour leur implication maximale dans la tâche commune. En distinguant les «brevets obligatoires» des «brevets facultatifs», il s'est efforcé de préciser quels étaient les savoirs exigibles pour tous et de les distinguer de ceux qui ne participent qu'à une spécialisation possible de chacun. Puis, dans la même perspective, Freinet a mis en place un ensemble d'outils, maintenant bien connus, pour individualiser les apprentissages et permettre à chacun de se mesurer à un objectif tout à la fois accessible et nécessaire pour lui. Cette instrumentalisation a, de toute évidence, pour fonction d'articuler des apprentissages individuels à la dynamique collective et de ne sacrifier ni les premiers ni la seconde.

Mais, cette articulation est, dans les faits, relativement difficile à mettre en place et c'est là où les sciences de l'éducation peuvent contribuer à éclairer quelque peu les choses. Comment suspendre l'attraction de la tâche pour favoriser les apprentissages individuels sans démobiliser les élèves? Et comment passer de ces apprentissages individuels à leur mise en commun sans les minimiser au profit de l'utilisation de compétences préalablement existantes? Pourquoi un élève faible en arithmétique apprendrait-il l'arithmétique pour contribuer à faire les comptes de la coopérative puisqu'il existe un élève fort en arithmétique qui pourrait les faire sans avoir à apprendre, à peiner et à risquer une erreur qui mettrait en question l'équilibre financier de cette coopérative? Pourquoi perdre du temps à apprendre quand il y en a qui savent déjà faire? Et si, en classe, il faut toujours apprendre des choses que l'on ne sait pas déjà faire, n'est-ce pas que la classe redevient un lieu artificiel, où les savoirs sont imposés artificiellement par un

⁹³ *Apprendre en groupe?* deux tomes, Lyon, Chronique sociale, 6ème édition, 1996.

maître au nom de «l'intérêt» de l'élève qu'il prétend toujours mieux connaître que lui? Entre la finalisation collective et les apprentissages individuels, il faut choisir... ou bien se résigner à ce que ces apprentissages soient réduits à de simples «perfectionnements» d'acquisitions antérieures, ou renvoyés à l'émergence improbable de «motivations» qui naîtront du mimétisme ou de l'arrivisme.

Or, la grandeur de Freinet, c'est qu'il a conscience de cette contradiction mais qu'il refusera toujours de choisir entre deux alternatives qui lui paraissent à la fois contradictoires et nécessaires. C'est ainsi qu'au travers de son œuvre, on peut identifier deux grands types d'articulation du couple finalisation/apprentissage, deux types d'articulation que, depuis Freinet, les sciences de l'éducation ont travaillés, formalisés et tenté d'évaluer: la première forme d'articulation, la plus simple apparemment, c'est la juxtaposition des deux logiques sous la responsabilité du maître qui s'assure de la qualité du «dosage» et change de type d'activité dès qu'il perçoit lassitude ou emballement de la part des élèves. Sa vigilance est ici essentielle puisqu'il doit être capable de repérer le moment où le travail de groupe bascule vers la dérive productive pour introduire alors des temps de travail individuels, et aussi identifier le moment où les travaux individuels s'engluent dans le formalisme et perdent toute référence à ce qui peut leur donner sens... c'est alors qu'il doit remobiliser les élèves dans une activité où ils retrouvent le sens de ce qu'ils ont appris et réinvestissent leurs acquisitions. Cette articulation repose, on le voit, sur le maître et sur lui seul; peut-être est-ce là un des éléments essentiels de cette «part du maître» sur laquelle ont travaillé les militants Freinet? C'est, à la fois, sa richesse et sa limite: sa richesse car le maître est sans doute le seul à pouvoir juger de cette «écologie» de la classe et à pouvoir restaurer un équilibre menacé... sa limite, car les décisions du maître peuvent apparaître comme arbitraires aux yeux des élèves et générer chez eux de nombreuses frustrations: untel se trouvera interrompu alors qu'il commençait à comprendre quelque chose sur quoi il était bloqué jusqu'à présent; un autre se trouvera interrompu dans la réalisation d'une tâche qu'il prend du plaisir à faire simplement pour permettre à son voisin d'acquérir des compétences que lui maîtrise déjà. C'est pourquoi, sans doute, on peut déceler chez Freinet une autre manière d'articuler finalisation et apprentissage par l'identification de ce que les didacticiens ont nommé depuis un objectif-obstacle: il s'agit ici de placer l'objectif au point de départ de la démarche du maître (même s'il n'apparaît pas comme tel au point de départ de la démarche de l'élève). Le maître se demande d'abord ce qui doit être acquis et il propose une tâche dont il sait qu'elle va faire apparaître des obstacles correspondant exactement à ce que les élèves doivent chacun, à un moment donné, apprendre à faire. Les objectifs visés sont ainsi découverts comme étant des obstacles à la réalisation de la tâche. Pour le maître, ils sont des objectifs-obstacles, pour les élèves ils sont des obstacles-objectifs. Chacun d'entre eux devra, en effet, quand il rencontrera un obstacle donné, se donner comme objectif la capacité de le surmonter. Dans la perspective de ce que nous appellerions aujourd'hui la «pédagogie différenciée», il est, bien sûr, parfaitement possible que les obstacles soient différents pour chaque élève et c'est au maître de faire s'arrêter chacun à l'obstacle qui correspond précisément à une progression décisive pour lui, au franchissement d'un palier de développement, à un saut cognitif dans ce que Vygotsky nomme la «zone proximale de développement». Construire un fortin en bois dans la cour de l'école permettra ainsi à l'un d'acquérir des compétences psycho-motrices, à l'autre de coordonner ses actions avec un partenaire, à un troisième de calculer des surfaces, à un quatrième des volumes, à un cinquième d'aborder la question de la résistance des matériaux pendant qu'un sixième effectuera pour la première fois des recherches documentaires et qu'un

septième apprendra à écrire en tenant le journal de bord de l'expérience. L'essentiel est bien que chacun rencontre un obstacle à sa mesure dans la tâche collective et que le maître l'aide à s'attacher à cet obstacle pour pouvoir, par sa progression personnelle, participer au travail commun. Mais il y a là, à nouveau, une difficulté importante: le risque existe, en effet, que la tâche soit désinvestie quand les élèves découvriront qu'elle n'est, pour le maître et pour chacun d'eux, qu'un prétexte à des découvertes d'un autre ordre. Il reviendra alors au maître à montrer que les satisfactions qui sont promises par le travail et le progrès de chacun sont plus importantes que celles qui découleraient d'une division du travail selon les compétences préexistantes. Le rôle du maître est d'accompagner le déplacement de l'investissement affectif et de soutenir l'élève pendant ce déplacement qui est toujours, d'une quelconque manière, douloureux. Freinet connaît cette douleur; c'est pourquoi il insiste tant sur la «joie» du travail, le bonheur de l'intelligence qui comprend et transforme le monde: il sait que l'adulte doit porter avec l'enfant cette renonciation à une satisfaction immédiate pour accéder à une satisfaction supérieure; il sait aussi qu'il doit pouvoir témoigner lui-même de cette satisfaction, de ce bonheur d'apprendre et de savoir et que la didactique, ici, rejoint l'éthique.

La posture philosophique

«La besogne de l'éducateur sera suffisamment noble et précieuse, explique Freinet, si elle permet aux individus de se reconnaître, de se retrouver, de se réaliser, de grandir selon la loi de leur vie. Qu'il ne se mêle point, dieu de pacotille, de modeler les esprits, de les plier à sa fantaisie, pour les conduire il ne sait où d'ailleurs, car nul encore n'a pu nous indiquer avec certitude un autre but à la vie que cette poussée mystérieuse qui est, pour tous les hommes, une raison suffisante de croître et de lutter⁹⁴». Ainsi, avoue Freinet, reprenant un thème sans cesse rémanent dans l'histoire des doctrines pédagogiques, le maître doit-il abandonner ses velléités démiurgiques et se mettre au service de la «poussée mystérieuse» qui est là, déjà présente dans chacun des enfants qui lui sont confiés.

Certains verront ici, en même temps que l'expression un peu naïve d'une philosophie de l'immanence, la manifestation d'un vitalisme naturaliste dans lequel a baigné très largement le courant de l'Éducation Nouvelle. Les métaphores horticoles, analysées par Daniel Hameline et omniprésentes dans les écrits de Freinet en témoignent très largement⁹⁵. Mais, pourtant, en dépit des apparences, on ne doit pas y voir l'expression d'une sorte d'«abstention éducative» qui renverrait elle-même à une «psychologie des dons» que le pédagogue regarderait s'éveiller béatement. En réalité, sous une forme très largement déroutante, nous sommes bien en présence ici de la reconnaissance de cette résistance de l'autre sur laquelle s'articule ce que je nomme le «moment pédagogique»⁹⁶. Car, borner ses ambitions éducatives en postulant une «poussée», voire une «nature» sur

⁹⁴ *L'éducation du travail*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1978, page 237.

⁹⁵ Daniel Hameline parle de «la grande songerie horticole» (*L'éducation, ses images et son propos*, ESF éditeur, Paris, 1986, page 182) et montre que, loin de se limiter à une métaphore anecdotique, facilitant l'intelligence d'un propos qui serait d'une autre nature, celle-ci renvoie à un «fonctionnalisme biologique [...] légitimant décisions et évaluation des pratiques au nom d'une "science" qui coïncide avec l'imagerie "psychologiste" dominante: l'enfant d'abord, ses aptitudes, ses dons; et la jonction, en cet idéal-type, de l'universalité des lois et de la singularité des différences, elles-mêmes attribuables à la nature» (*ibid.*, page 188).

⁹⁶ *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

laquelle l'éducateur n'aurait pas pouvoir n'est pas nécessairement la preuve d'une résignation; cela peut simplement signifier qu'en tout état de cause, quel que soit son public et quel que soit le cadre institutionnel dans lequel il exerce sa tâche, l'éducateur doit bien toujours «faire avec»... Il y aurait ainsi, dans la postulation d'un «donné», comme dans la conviction si forte chez Freinet de la bonté naturelle de l'enfant et la confiance dans ses ressources infinies, le témoignage d'une volonté et l'affirmation d'une renonciation: volonté d'éduquer et de faire tout ce qui est en son pouvoir pour que chaque «petit d'homme» accède à ce que les hommes ont élaboré de plus grand, renonciation au dressage sous toutes ses formes, de la plus radicale – la création ex nihilo⁹⁷ – à la plus banale – le chantage quotidien à la sanction ou au retrait de l'affection.

Ainsi s'explique peut-être la fascination de certains pédagogues – par ailleurs infatigables militants contre toutes les formes de fatalisme – pour les typologies caractérogiques de toutes sortes comme pour les tests ou épreuves sensés mettre à jour la «personnalité profonde» de l'individu... Alors que, de toutes parts, «on»⁹⁸ veut briser l'enfance dans l'enfant, normaliser ses comportements, lui distribuer des savoirs anonymes... alors que, partout, l'institution scolaire (comprenez «les méthodes traditionnelles») veut imposer des programmes et des évaluations, le pédagogue, lui, fait place à l'existence de l'élève, entend sa résistance, faite de tous les héritages dont il est porteur, et, sans renoncer pour autant à l'éduquer, retourne la reconnaissance de cette résistance vers lui-même. Il en fait même une interrogation sur sa détermination et sa compétence à transformer des objets de savoirs nécessaires au développement de l'enfant en objets de partage dans une relation éducative: éducative parce que l'élève s'approprie véritablement ce qui s'y échange, qu'il entre par là dans l'intelligence des choses et se dégage ainsi des relations de divination ou de soumission qui régissent trop souvent l'univers scolaire.

Étrange mais indispensable réconciliation entre, d'une part, la passion d'éduquer et son volontarisme parfois insupportable et, d'autre part, le respect de la personne, respect naïf, irritant, empruntant des formes philosophiquement et psychologiquement souvent irrecevables, mais qui semble s'imposer comme une sorte d'«impératif catégorique» du discours pédagogique: «*De leurs yeux, de leurs lèvres, écrit Albert Thierry, un instituteur exemplaire du début du siècle, descend un torrent où leurs ancêtres passent, où passe et s'écoule cet univers qui les a produits et qu'ils vont reproduire, où moi, tout entier je passe aussi, plus fragile qu'un reflet de nuage dans une écume. Absurde, absurde vanité qui ridiculise en moi mes vieilles angoisses. avec la ferveur aveugle de ma logique, pour soumettre à mes digues ces libertés et ces fatalités inépuisables, j'ai deux ans durant tâché de «faire des âmes»*»⁹⁹. «Faire des âmes» et s'évertuer, pour cela, à inventer de nouvelles méthodes, à mettre en place de nouvelles situations, à exhorter régulièrement la classe avec toute la conviction dont on est capable, à lui enseigner les principes sans lesquels l'individu n'est que le produit «des déterminismes les plus sordides». «Faire des âmes»: projet présomptueux s'il en est, mais projet qui reste tolérable

⁹⁷ Sur ce point, voir mon dernier ouvrage, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur, 1996.

⁹⁸ Le pronom indéfini «on» est utilisé de manière particulièrement fréquente dans les écrits pédagogiques de Freinet. Il se trouve ainsi parfois plus de trente fois dans une seule page de l'ouvrage de Freinet que nous avons cité plus haut, *L'éducation du travail*. Sans doute faut-il y voir l'expression de ce «complot» contre l'enfance que nous avons pointé comme étant l'une des représentations les plus traditionnelles présentes dans le discours pédagogique.

⁹⁹ Albert Thierry, *L'homme en proie aux enfants*, Paris, Magnard, 1986, page 156.

tant que le maître reconnaît la difficulté de l'entreprise et accepte la résistance de l'élève concret à ses tentations démiurgiques. Projet totalitaire d'émancipation forcenée, conduite à la baguette au nom du «bien suprême», de la «civilisation» ou de la «vérité», projet capable de s'aveugler sur ses propres contradictions, de basculer dans la folie et la violence si rien ne vient l'interrompre. Projet qui suppose, pour être tolérable, que soit reconnue radicalement la liberté constitutive de l'élève, que soit accepté le fait que je ne peux jamais décider d'apprendre à sa place, ni de grandir à sa place, ni de faire quoi que ce soit où je me substitue à lui.

Et c'est là encore une des grandeurs de Freinet que d'avoir su articuler tout au long de son œuvre et de sa démarche le principe d'éducabilité – qui veut que je ne désespère jamais de personne – et le principe de liberté – qui exige que je laisse à chacun prendre sa place, que je fasse tout pour qu'il puisse le faire mais que je me refuse à me substituer à lui¹⁰⁰.

La posture culturelle

Car, il ne suffit pas d'accepter que l'autre nous échappe, il faut l'instrumenter pour cela; car l'enfant ne sait rien faire et ne peut rien faire que, d'une quelconque manière, nous lui ayons appris. Chacun sait bien – et Freinet n'a cessé de le répéter – que, si l'on ne veut pas que les enfants nous répondent, il vaut mieux ne pas leur apprendre à parler... et, si nous leur apprenons à parler, il ne faut pas nous étonner qu'ils nous répondent. Car, comme l'a souvent souligné Olivier Reboul¹⁰¹, un apprentissage n'est libérateur que dans la mesure où ses acquis sont transférables; ou encore, seul un enseignement dont les acquis sont utilisables en dehors du contrôle de l'enseignant et de la situation de formation elle-même, permet véritablement l'émancipation du sujet.

Certes, pour le sens commun, il s'agit là d'une chose qui va de soi: un enseignement qui ne préparerait ses élèves qu'à réussir les épreuves qui sanctionnent cet enseignement constituerait une absurdité totale et représenterait un gaspillage scandaleux. Nous ne mettons pas nos enfants à l'École pour qu'ils y apprennent seulement à réussir à l'école. Tout éducateur suppose qu'il restera bien quelque chose, au bout du compte, qui sera réinvesti plus tard, ailleurs, à l'initiative de celui qui l'a appris, dans des situations très largement imprévisibles... En fait, nous le supposons mais il n'est pas certain, ni que nous mesurons la portée de cette supposition, ni que nous puissions établir clairement qu'il en est vraiment ainsi spontanément et facilement.

Car, les sciences de l'éducation nous apprennent aujourd'hui que le transfert des connaissances n'est pas un fait aussi établi que l'on croit¹⁰². Mais, peut-être, n'est-ce pas là l'essentiel? Car, l'importance du transfert n'est pas d'abord dans les faits mentaux spontanés que l'on peut observer mais, bien plutôt, nous rappelle Freinet, dans l'exigence qu'il constitue. Certes il peut paraître ainsi curieux de donner ainsi plus d'importance à l'exigence qu'à l'existence: mais c'est le statut même du pédagogique qui l'impose: la pédagogie s'intéresse d'abord à ce qu'elle doit faire advenir et elle ne

¹⁰⁰ Cf. Mon ouvrage *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 5ème édition, 1995.

¹⁰¹ *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 1989.

¹⁰² Cf. *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, sous la direction de Philippe Meirieu et Michel Develay, CNDP, CRDP de Lyon, 1996.

mobilise les sciences descriptives que dans la mesure où elles servent son projet. C'est là, on le voit bien, ce qui la différencie fondamentalement de la psychologie: le psychologue cherche à savoir si le transfert existe. Le pédagogue affirme qu'il faut qu'il existe, qu'il faut le faire exister, pour que l'activité d'enseignement soit émancipatrice.

Car le problème pédagogique par excellence est bien d'installer la préoccupation du transfert au cœur même de l'apprentissage, comme souci du pouvoir émancipateur de ces apprentissages et volonté de permettre à celui qui sait de savoir qu'il sait, de savoir à quoi sert ce qu'il sait, ce qu'il peut en faire et où il peut l'utiliser, à quelles questions cela répond, comment il pourra s'en saisir à son tour, le dévoyer et créer des solutions nouvelles, proférer des paroles inédites face à des situations imprévues. L'exigence du transfert prend le contre-pied de la «pédagogie du chameau»: celle qui consiste à accumuler des savoirs sans se soucier de leur usage et en supposant simplement «qu'ils serviront bien un jour ou l'autre à quelque chose». Se préoccuper du transfert pendant l'apprentissage, c'est d'abord restituer les savoirs comme des réponses à des questions que les hommes se sont posées, mobilisables par celui qui apprend pour répondre lui-même aux questions qu'il se pose ou se posera. C'est, ensuite, amener l'apprenant à se projeter mentalement dans le monde quand il apprend, à se souvenir des situations qu'il a vécues, à se représenter ou à imaginer les situations auxquelles il sera confronté, les situations auxquelles d'autres hommes, ses semblables, sont ou seront confrontés. Il n'y a pas de véritable apprentissage possible sans que ce qui est appris se profile ainsi sur un univers extérieur à la situation d'apprentissage. Cela ne signifie nullement que cette situation n'est pas porteuse de satisfactions en elle-même, mais cela veut dire qu'elle n'est pas seulement cela et se distingue d'une situation ludique – et l'on sait à quel point Freinet tenait à la distinction entre le travail et le jeu – par le fait que l'on en sort transformé dans sa vision du monde, capable d'associer des circonstances et des connaissances pour être plus libre et plus fort dans le monde.

Une telle exigence requiert donc un souci constant de «faire des ponts» entre ce qui est appris en classe et la réalité psychologique, sociale, technique et culturelle dans laquelle vit le jeune. «Faire des ponts», cela ne veut pas dire confondre les domaines, mais, au contraire, identifier les rives comme des univers distincts sans se résigner à n'habiter – même successivement – que sur l'une des deux. Car, même dans une «classe Freinet», ce qui est appris à l'école obéit à une logique scolaire inévitablement programmatique, très largement hétérogène à la logique de «la vie»: à l'école, les difficultés sont présentées dans un ordre de complexité croissante, les informations ont un souci d'objectivité et d'exhaustivité; elles ne visent nullement l'efficacité immédiate. Dans «la vie», les choses se présentent toujours dans le désordre et nous sommes talonnés par l'urgence. Pour reprendre une distinction utilisée par l'écrivain Witold Gombrowicz, si la vie est un «chaos», l'École, elle, doit être un «cosmos», organisé par l'intelligence de l'homme et où les relations entre les choses et les êtres doivent pouvoir être pensées selon «l'ordre des raisons». La vie est «désordre», les apprentissages scolaires doivent être «ordonnés». Mais le «cosmos» ordonne le «chaos» et ne se constitue pas comme un «autre monde», à côté de lui. Le rôle de l'École n'est pas d'abolir entre les murs de la classe «le chaos de la vie» pour y substituer provisoirement «un cosmos de la culture scolaire» qui sera lui-même aboli quand on retournera dans «la vie»... c'est bien de transformer «le chaos» en «cosmos», de travailler à ordonner le désordre à l'École pour le comprendre et avoir prise sur lui à l'extérieur de l'École.

Or, c'est bien souvent, malheureusement, tout le contraire qui se passe: l'École construit un «cosmos» qui se juxtapose au «chaos» et l'élève vit entre deux cultures qui coexistent sans interagir; d'un côté, il s'inscrit dans un monde dominé par les médias, où règnent les phénomènes spécifiques et souvent tribaux de la «culture jeune»; d'un autre côté, et pour des raisons strictement utilitaires, il fait quelques concessions à ses enseignants en faisant mine de s'intéresser à la culture scolaire dont il attend, en réalité, des bénéfices strictement matériels en termes de tranquillité et de diplôme. C'est pourquoi ceux et celles qui, au nom de la dignité de la culture et en appelant aux exigences purement disciplinaires, exigent que l'on s'interdise tout effort pour «faire des ponts» entre les savoirs scolaires et le monde dans lequel vivent les élèves, sont, en fait, les fossoyeurs de la culture scolaire qu'ils ravalent *de facto* au rang de simple instrument de réussite sociale.

Il ne s'agit pas ici simplement, selon la vieille et maladroite formule, «d'introduire la vie à l'École» (comme si l'École était un lieu de mort!). Il ne s'agit pas de renoncer aux exigences d'une culture scolaire constituée sur des fondements disciplinaires solides. Il s'agit de ne pas fossiliser cette culture en «utilités scolaires» simplement destinées à réussir à l'école et incapables d'interroger la vie de celui qui apprend, de l'enrichir dans toutes les dimensions de sa personne et de lui permettre de se construire comme un véritable être de culture.

Des expériences sont en cours, de la maternelle à l'université, où l'on met ainsi les élèves en recherche des usages des savoirs qu'on leur enseigne, où on leur demande de revenir en classe avec des exemples précis montrant ce que l'on peut faire dans le monde avec ce qu'ils ont appris, en quoi cela permet de mieux le comprendre, de mieux s'y retrouver et d'y être plus libre. Certes, les choses ne sont pas toujours simples et j'ai encore à l'esprit cette anecdote d'un enfant de huit ans à qui la maîtresse avait demandé: «À quoi ça sert *Le dormeur du val* de Rimbaud?»... et qui avait répondu, après deux ou trois jours de réflexion: «À faire pleurer ma mère!». Réponse bien naïve et bien peu respectueuse de la grandeur de l'œuvre, diront certains. Réponse ridicule et dérisoire où l'élève projette son désir d'asservir sa mère grâce à la poésie de Rimbaud, diront d'autres. Mais réponse qui, dans la discussion qui s'en suivit, permit de dégager la signification de «l'émotion poétique»: l'enfant se souvenait avoir pleuré quand sa mère, jadis, lui racontait des histoires. Il se souvenait du bonheur de partager une émotion dans la plénitude d'une expression littéraire qui donnait accès d'emblée à une forme particulière de signification. Il avait retrouvé ce même type de réalité dans le poème de Rimbaud et considérait que sa fonction pouvait bien être, dans une réciprocité qui l'honorait, de faire partager à sa mère le sentiment d'injustice et l'émotion poétique ressentis à la lecture du texte.

Certes, une telle anecdote pourra apparaître inquiétante à ceux qui soulignent le caractère nécessairement «objectivable» des savoirs scolaires. Ils y verront une intrusion inacceptable de la sphère privée dans la sphère publique, de la subjectivité et de l'intériorité d'un élève dans la vie sociale de la classe qui doit être dégagée, pour remplir son rôle d'instruction et de formation à la rationalité, de l'emprise trop forte de l'affectivité familiale. On pourrait, sans doute, leur donner raison si, dans la situation décrite, il n'y avait pas eu une formalisation, une mise à distance, une reprise, dans une verbalisation sereine et éclairée d'autres exemples susceptibles de faire comprendre le même phénomène. Cela serait préoccupant si la classe ne s'était pas construite comme

une «collectivité apprenante», si, comme Freinet nous le montre bien, l'on n'avait pas institué la classe comme une véritable société politique.

La posture politique

Beaucoup d'enseignants rencontrés ici ou là affirment qu'ils tenteraient bien de mettre en place les techniques Freinet mais qu'ils se heurtent, dès qu'ils s'aventurent en dehors de la magistralité traditionnelle et de ses règles tacites de soumission apparente, à un groupe d'élèves où règne le tumulte, où aucune discipline de parole n'est possible, où ils s'épuisent à demander le silence et le respect de l'autre, avant d'en appeler au chantage le plus banal: «Si vous ne vous calmez pas, nous reviendrons aux méthodes qui ont fait leur preuve»... et de conclure: «Prenez une feuille: interrogation écrite! Et qu'il soit bien clair que cela comptera dans la moyenne du trimestre.»

Certains s'étonnent de ces phénomènes, crient au scandale, incriminent l'influence des médias et la démission des familles, se réfugient dans la nostalgie d'un système où les codes sociaux étaient construits avant même d'arriver à l'école. D'autres imaginent que l'on résoudra le problème de manière magique en décrétant que «l'École doit devenir un sanctuaire». Mais Freinet nous a montré que l'École et les comportements des élèves ne peuvent être transformés par décret. Un groupe d'enfants ou d'adolescents n'accède pas à une socialité respectueuse des personnes qui le constituent simplement parce qu'un adulte le demande ou cherche à l'imposer par la contrainte; certes, il arrive que, pour faire plaisir à «un enseignant que l'on aime bien» ou «qui en impose», l'on obtienne des moments de calme, voire de dialogue. Mais, si la Loi n'est pas construite, la violence resurgit ailleurs, dans les couloirs, dans la cour ou la classe d'un collègue. Et comment imaginer qu'il puisse en être autrement? Un jeune qui traîne quinze ans de galère, qui n'a jamais vu ses parents se lever le matin pour aller au travail, qui n'entrevoit aucun avenir professionnel, qui ne maîtrise ni les clés culturelles pour comprendre les impasses dans lesquelles il se trouve, ni la parole pour exprimer son désarroi, ne peut, du jour au lendemain, changer radicalement son comportement. On ne peut lui demander de surseoir à sa violence que s'il existe des lieux pour parler, si on lui donne les moyens de prendre la parole. Or, les hommes savent, depuis la nuit des temps, qu'il faut des rituels très stricts et un long apprentissage pour qu'enfin, parfois, «la parole émerge du tumulte», comme le dit Fernand Oury. La religion, la justice, la politique même, nous en montrent une infinité d'exemples. Regardons l'Assemblée nationale et la manière dont certaines séances tournent à l'affrontement verbal et sont à deux doigts de dérapages préoccupants. Or, il y a là «l'élite de la nation», un bataillon de gardes républicains, un décorum qui en impose, des greffiers qui consignent minutieusement tout ce qui se dit et sera publié au *Journal officiel de la République*, une multiplicité de sous-commissions et de commissions qui ont préparé les travaux, un président de séance et des vice-présidents qui disposent de moyens techniques et juridiques pour «calmer le jeu»... Et, quand il s'agit d'adolescents des quartiers difficiles, on imagine qu'il suffit de les mettre par paquets de trente dans des «boite à chaussures» pour qu'ils se respectent spontanément et s'écoutent sereinement les uns les autres... Observons de même la justice et les conditions exigées par cette institution pour régler un différend entre deux adversaires: nous voyons bien qu'il est impossible de les mettre face à face en présence d'un tiers au statut mal défini pour que les choses s'arrangent toutes seules. Et l'on voudrait que des surveillants, des enseignants, des éducateurs, règlent sur le champ, à la va-

vite, dans un coin de bureau où ils sont dérangés toutes les deux minutes, sans préparation particulière, des problèmes graves que des enfants et des adolescents traînent avec eux depuis des années et dont dépendent, tout à la fois, leur propre avenir et celui de l'institution scolaire dans laquelle ils se trouvent! En réalité, chacun mesure bien le caractère dérisoire de telles situations... parce que chacun sait bien – il en a fait l'expérience pour lui-même – qu'il faut, pour affronter de tels moments où la charge affective est maximale, des rituels construits pour endiguer les pulsions, permettre de mettre à distance les émotions du moment et médiatiser les relations duelles.

Bien sûr, il ne peut pas s'agir là de n'importe quelle forme de rituel. Car l'on fera remarquer, à juste titre, que les périodes les plus sombres de notre histoire et les moments de barbarie les plus terribles (comme le nazisme, par exemple) ont été aussi les plus riches en rituels. On soulignera que les phénomènes claniques et tribaux qui se développent chez les jeunes (comme la musique «techno» qui se donne explicitement pour objet de conduire à la «transe») comportent des rituels particulièrement dangereux. Mais il s'agit là de rituels fusionnels qui imposent à la personne d'abdiquer toute identité spécifique pour se fondre dans une masse qui ne lui restitue comme identité que sa seule appartenance au groupe et son adhésion à la fantasmagorie commune. Par opposition à ces rituels fusionnels, les rituels pédagogiques sont des «rituels-cadres», des formes vides, des structurations de l'espace et du temps habitables par chacun sans qu'il ait à renoncer à être lui-même, bien au contraire. Les règles qu'il impose sont des règles qui permettent de se dégager de la mobilisation affective immédiate, d'oser une parole nouvelle, de se mettre en jeu autrement. De Freinet à Oury, de Makarenko à Korczak, les pédagogues ont ainsi posé des jalons pour qu'un rituel permette que «la voix se détache du cri», pour qu'un «*enfant bolide, hors-la-loi, se libère du masque qui le brûle*», «*parce qu'il dispose d'un lieu d'interpellation – d'appel et de partage de paroles – et peut, à la différence de Narcisse, se séparer des images dans lesquelles il se pétrifiait et se consumait.*»¹⁰³

Quelques règles simples dont Freinet a tracé les grands traits caractérisent les rituels pédagogiques qui permettent aux sujets de se mettre en jeu, de se dégager de l'imaginaire et de découvrir le pouvoir libérateur de la Loi¹⁰⁴:

- l'intégration dans la vie scolaire: un «conseil» n'est pas un lieu où l'on bavarde, où l'on parle de n'importe quoi en fonction du bon vouloir des uns et des autres; c'est un lieu et un temps inscrits dans une institution précise dont l'objet n'est ni le bien-être commun, ni le gardiennage de la jeunesse au moindre coût, mais bien les apprentissages et le développement des personnes qui y sont accueillies. C'est à ce projet que doivent être référés les problèmes rencontrés. L'un des paradoxes – et l'écueil majeur – de la plupart des «concertations scolaires», c'est qu'elles se saisissent de questions complètement secondaires et sans rapport direct avec l'organisation même des apprentissages dans la classe qui reste toujours hors du questionnement. Le «conseil» devient alors, selon les cas, un moment où l'on se défoule, un temps où l'on discute agréablement, une instance où l'on organise clubs et

¹⁰³ Francis Imbert, *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF éditeur, 1996.

¹⁰⁴ Je reprends ici brièvement les éléments explicités et développés dans *Frankenstein pédagogue* (ESF éditeur, Paris, 1996, pages 113 à 116)

sorties... mais qui ne touche en rien aux questions qui, pourtant, réunissent vraiment les personnes dans ce lieu: comment s'organiser pour que chacun apprenne le mieux possible, pour que la vie collective aide chaque élève à se prendre en charge dans son travail, pour que le maître ne s'épuise pas à demander le calme toutes les cinq minutes, pour que ceux qui sont en avance dans une discipline puissent aider ceux qui sont en retard, pour que les exposés magistraux soient plus efficaces et les évaluations plus formatives, etc.?

- la régularité: combien de «conseils», de réunions de délégués d'élèves, n'ont lieu que jusqu'au mois de janvier... quand l'institution scolaire décide de remettre la pédagogie au magasin des accessoires et de s'attacher enfin aux choses sérieuses: le passage en classe supérieure? Les adultes se discréditent ainsi quand, incapables de tenir leur propre parole, ils demandent aux enfants de tenir la leur.
- la prévisibilité: les élèves doivent savoir quand auront lieu les «conseils» et être certains de pouvoir compter sur ce temps et ce lieu pour que la suspension de la violence immédiate ne s'accompagne pas d'une frustration irrémédiable. Il existe encore trop de situations scolaires où l'enseignant explique aux élèves que ce n'est pas le moment, pendant un cours, de faire telle ou telle récrimination ou demande: «Tu n'en parles pas maintenant, tu en parleras au conseil.» Mais encore faut-il qu'il y ait un «conseil»!
- la préparation: un «conseil» ne s'improvise pas; il doit être préparé minutieusement, son ordre du jour doit être établi à partir d'un recueil préalable de questions. Ce recueil peu s'effectuer par l'intermédiaire d'une «boîte du conseil» mise à la disposition des élèves, ou, comme le suggère Freinet, par le remplissage, au fur et à mesure de la semaine, d'un tableau où les élèves consignent leurs remarques dans trois colonnes: «J'approuve – Je critique – Je propose».
- l'organisation matérielle: elle est absolument déterminante. On ne peut pas se parler en regardant la nuque du camarade à qui l'on parle; en début d'année, on ne peut pas se parler si on ne se connaît pas et si le prénom de chacun ne figure pas devant lui.
- la définition des prérogatives du «conseil»: il faut savoir précisément ce qui est discutable et ce qui ne l'est pas. On ne peut pas parler en «conseil» d'une personne qui n'est pas là et ne peut s'expliquer. Il y a également des objets de débat qui échappent au pouvoir du «conseil»; c'est là une chose tout à fait naturelle, aucune instance n'est toute-puissante. L'important est de le savoir et que les prérogatives attribuées soit bel et bien effectives. Rien n'est plus décourageant que de parler de choses sur lesquelles on n'a aucune prise.
- la définition des rôles: aucun «conseil» ne peut fonctionner sans un président et un secrétaire de séance; aucune instance ne peut travailler si des rôles ne sont pas définis et respectés.
- le respect du mode de fonctionnement annoncé: l'ordre du jour doit être respecté, les modalités de la distribution de la parole conformes au règlement élaboré ensemble, les horaires doivent être scrupuleusement suivis... sinon, tout le cadre risque de s'effriter et de perdre sa crédibilité.

- la présence d'une mémoire: il faut reprendre systématiquement à chaque séance les conclusions de la séance précédente, examiner si elles ont été mises en œuvre et suivies d'effet. Il faut une «jurisprudence» minimale afin de permettre au groupe de ne pas toujours tout rediscuter, d'éviter les injustices et aussi, à chaque événement nouveau, d'effectuer des comparaisons qui seront toujours riches d'enseignements. C'est pourquoi un «journal de bord» du «conseil» est indispensable.
- le réalisme de l'enseignant: le «conseil» n'est pas un organisme autogéré sans adulte. Le supposer capable de fonctionner ainsi serait nier la nécessité de l'éducation. L'adulte ou les adultes présents dans le «conseil» n'ont pas à hésiter à intervenir quand l'urgence est là: la sécurité physique ou psychologique d'un enfant, la prise de risque excessive du groupe, la manipulation de celui-ci par quelques leaders particulièrement efficaces et dangereux. La mise en place d'un «conseil», ce n'est pas le refus du maître d'exercer le pouvoir, c'est le fait de situer le pouvoir à sa véritable place, là où il garantit l'expression, l'apprentissage et le développement optimal de chacun. Sur ce point, Fernand Oury nous met en garde vigoureusement: *«Il arrive souvent que des démocrates optimistes ou scrupuleux, enthousiasmés par des idéologies dites d'avant-garde, refusent d'intervenir dans un groupe. Sous des prétextes éthiques, le maître refuse le pouvoir. L'expérience répond d'ordinaire: le groupe entier, les plus fragiles et le maître démissionnaire sont très vite maniés à loisir par les éléments les plus dynamiques. On connaît la suite: après la fête et après l'agitation joyeuse, l'anxiété, la lassitude, l'apathie dépressive en attendant la sécurisante reprise en main. Dans le meilleur des cas, l'enseignant, guéri à jamais de ce qu'il appelle "l'éducation nouvelle", remonte tant bien que mal sur sa chaire et reprend son cours.»*¹⁰⁵

Ainsi compris, le «conseil» n'a évidemment rien d'une solution miraculeuse aux problèmes de l'École: il permet simplement de s'engager dans une lente et difficile construction de la Loi qui permettra à chacun, au sein d'une collectivité plus apaisée, d'oser sa propre parole et de «faire œuvre de lui-même».

Mais la mise en place d'une telle structure n'est pas facile pour une autre raison qu'il ne faut pas se cacher: quand un éducateur demande à un enfant ou à un adolescent de surseoir à une impulsion immédiate, d'attendre le «conseil» pour faire part d'un point de vue qu'il devra alors argumenter dans un cadre précis, il exige de lui quelque chose de très difficile. Certes, il faut faire le pari que cet interdit du passage à l'acte immédiat prendra, à terme, tout son sens: quand l'élève comprendra qu'en réalité cet interdit l'autorise... l'autorise à accéder à des formes infiniment plus élevées et plus satisfaisantes d'expression... lui permet de se dégager de la jouissance immédiate pour accéder à un désir et mettre en jeu sa volonté. Mais ces découvertes ne viendront que tardivement. Dans l'instant où l'interdit du passage à l'acte est proféré par l'éducateur, il est bien un véritable «interdit», et vécu comme tel, avec toutes les frustrations qu'il impose. C'est alors que la détermination de l'adulte s'éprouve: en portant sur lui les frustrations inévitables de l'interdit, en les assumant pleinement, sans renoncer, pour autant, à faire découvrir, dans la durée, ce que l'interdit autorise. Posture délicate entre toutes, mais pos-

¹⁰⁵ Jean Oury et Aïda Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspéro, 1981, page 478.

ture éducative essentielle. Posture politique au plein sens du mot, en ce qu'elle permet la construction d'un ordre de la parole qui échappe, autant que faire se peut, à l'ordre de la violence. Posture politique qui marque la grandeur de Freinet et fait de lui bien plus qu'un pédagogue: un homme exceptionnel capable de nous accompagner en cette fin de siècle sur le chemin difficile des balbutiements de l'humain.

Voilà, brièvement exposées, quelques unes des rencontres possibles entre Freinet et un chercheur en sciences de l'éducation. Rencontres effectives pour les unes, esquissées pour les autres... promesses, en tout cas, de collaborations futures qu'il nous reste à engager.

Colloque «Pestalozzi» (Angers, 9/11 juillet 1996)

Le Pédagogue et les défis de la modernité

PHILIPPE MEIRIEU

Je ne suis pas, pour ma part, un spécialiste de Pestalozzi. Je l'ai découvert tardivement, un peu par hasard, grâce essentiellement au travail de Michel Soëtard, et avec beaucoup d'autres qui n'ont pas, comme moi, la chance de pouvoir lire Pestalozzi dans les textes originaux. Mais cette rencontre avec le pédagogue d'Yverdon a été pour moi décisive; je dois même dire qu'elle fut de l'ordre d'un choc intellectuel, d'une véritable rencontre qui force à penser, d'un «événement».

Dans son ouvrage sur *Proust et les signes*, Gilles Deleuze dit que la vérité dépend toujours d'une rencontre, rencontre avec quelque chose qui nous force à penser, et à chercher le vrai: «C'est le hasard de la rencontre, dit-il, qui garantit la vérité de ce qui est pensé». Je ne suis pas sûr que ma rencontre avec Pestalozzi soit garante de la vérité dont je vais tenter de parler ce matin, mais elle est garante, je crois, d'une vérité qui est mienne, aujourd'hui, qui ne veut pas s'imposer à vous, mais, comme Pestalozzi l'a toujours fait tout au long de sa vie, s'exposer humblement à votre assentiment.

J'organiserai mes propos en quatre parties. Quelques remarques, d'abord, sur la modernité historique, le concept même de modernité, qui donne son titre à ce colloque; je voudrais essayer de montrer que ce terme recouvre un ensemble de phénomènes très difficilement identifiables mais qui peuvent être pensés néanmoins dans une sorte de «nébuleuse intellectuelle» au sein de laquelle on peut repérer quelques grandes thématiques. J'aborderai ensuite la modernité éducative; je montrerai que nous sommes là, plus précisément, en face d'une série de faits qui sont particulièrement préoccupants, difficiles, et qui nous mettent en face de réalités que Pestalozzi a sans doute vécues, mais qui étaient, à son époque, des «réalités-limites», marginales, qu'il a choisi délibérément d'affronter, alors que nous autres, en revanche, nous ne pouvons pas les ignorer: les enseignants, les pédagogues, les éducateurs de cette fin du vingtième siècle, les parents eux-mêmes, doivent affronter au quotidien, et sans nécessairement avoir choisi de le faire, sans avoir la détermination, la force d'âme, de caractère et la qualité de recherche que Pestalozzi pouvait avoir, des situations très proches de ce qu'il avait décidé lui, librement, de prendre en charge. Ensuite, je montrerai comment, face à cette modernité éducative et à tous les problèmes qu'elle pose, une forme de modernité pédagogique – ce sera la troisième partie – tente de réduire toutes ces difficultés par l'exercice de la toute puissance et de la maîtrise technologique absolue; je dirai comment, à mon sens, Pestalozzi nous ouvre une voie originale pour éviter de s'engouffrer dans cette brèche qui nierait jusqu'à la possibilité même de penser l'acte éducatif. Je conclurai, enfin, par une quatrième partie où j'ai volontairement gommé le terme de «modernité», qui apparaît dans les trois premières, et où je voudrais expliquer en quoi Pestalozzi n'est pas précisément «moderne», mais qu'il est plutôt notre «contemporain», et, à bien des égards, un «éternel contemporain» de qui veut faire acte d'éducation.

La modernité historique, un ensemble de phénomènes difficilement identifiables

D'abord, une datation contestée. Il me semble qu'il faut distinguer, lorsqu'on parle de modernité, ce qu'on pourrait appeler «la société moderne» de la «modernité» elle-même en tant que celle-ci est une manière de penser cette société moderne.

La société moderne, on la fait commencer généralement – et là-dessus, un certain nombre de penseurs importants, comme Adorno, Horkheimer ou encore Michel Foucault, s'accordent – autour des années 1800, parce que c'est là l'époque des grands bouleversements intellectuels et politiques qui constituent, selon eux, les racines véritables de notre univers intellectuel contemporain. 1800, pour Michel Foucault et Adorno, c'est un monde qui commence à s'interroger sur le sens de l'universalisme formel de la raison occidentale qui s'imposait à tous et dont on entrevoit maintenant les limites... dont on commence aussi à comprendre qu'elle n'est pas seulement un instrument de libération, mais parfois, à l'insu même de ceux qui veulent libérer les hommes et les peuples en son nom, un instrument de coercition, voire de contrôle, sur les corps et les esprits. Adorno parle de la «perfection administrative» reconnue au pouvoir technologique qui s'impose comme idéologie dominante à partir du début du XIXe siècle et qui devient, bien sûr, au moment même de sa prétention hégémonique, objet de critiques de la part des intellectuels. Certes, cette société moderne et sa critique s'incarnent chez les penseurs et chez les acteurs dans des courants extrêmement différents, voire contradictoires: chez les uns, c'est le marché capitaliste, chez les autres, c'est le triomphe de la technologie ou des média qui est vilipendé, chez d'autres encore, ce sont toutes les formes plus ou moins larvées de totalitarisme. Chez Michel Foucault, on le sait, ce qui caractérise la société moderne, c'est la montée en puissance des «institutions de contrôle» articulées au développement de sciences humaines perçues elles-mêmes comme terriblement plus contraignantes que les contraintes qui s'exerçaient jadis sur les corps.

La modernité serait donc la conscience de ce phénomène et l'interrogation terrible qui apparaît dès le XIXe: que reste-t-il d'une raison qui prend son hégémonie pour son universalité? quelle valeur peut avoir une raison qui croit que sa domination historique, technologique, voire militaire, fonde *a posteriori* une légitimité sur laquelle on ne s'interroge jamais *a priori*? «Le fait moderne, explique Gilles Deleuze, c'est que tout à coup, nous ne croyons plus au monde de la raison. Nous ne croyons même pas aux événements qui nous arrivent, au fait que ces événements sont dirigés par la raison toute puissante; c'est le lien de l'homme au monde qui se trouve rompu; dès lors, c'est ce lien qui doit devenir lui-même objet de croyance, il est impossible que ce lien puisse être redonné ailleurs et autrement que dans une foi» (*L'image-temps*, pages 222, 223). La modernité, c'est donc cette interrogation sur le moderne, questionné comme étant peut-être autre chose que ce qu'il prétend être, c'est-à-dire un moyen d'émancipation des hommes par l'imposition progressive d'une raison universelle à l'ensemble de l'histoire. La modernité en ce sens, c'est donc «la fin des grands récits», comme dit Jean-françois Lyotard... la fin des grands récits totalisants que constituaient la Bible, les croisades, la connaissance elle-même comme vaste récit de l'émancipation des hommes. On fait généralement dater les grands récits d'émancipation de l'homme par la connaissance et la Raison à Comenius et à sa *Grande Didactique* ou à l'*Encyclopédie* de D'Alembert et Diderot; on pourrait remonter bien au delà, puisque dès le XIIIe siècle, Saint Louis avait commandé au dominicain Vincent de Beauvais une grande encyclopédie du savoir humain dans laquelle il lui proposait «d'écrire le grand et fabuleux récit de l'histoire des

hommes qui conquièrent le monde par la force de leur esprit et le courage de leurs actions». Et la vraie question qui se pose depuis un siècle et qui constitue la modernité aujourd'hui, c'est sans doute celle que Jean-François Lyotard formule d'une manière relativement radicale: «Pouvons-nous continuer à organiser la foule des événements qui nous viennent du monde humain et non humain en les plaçant sous l'idée d'une histoire universelle de l'humanité?» (*Le postmoderne expliqué aux enfants*, pages 39 et 40).

Car, la pensée et l'action des XIXe et XXe siècles ont effectivement été régies par cette idée d'une histoire universelle de l'humanité, l'idée d'une émancipation en marche. Certes, cette émancipation s'argumente tout différemment selon ce qu'on appelle les philosophies de l'histoire, la nature des grands récits sous lesquels on tente d'ordonner la foule des événements, récits chrétiens de la Rédemption de la faute adamique par l'amour, récits de l'émancipation de l'ignorance et de la servitude par la connaissance et l'égalitarisme, récits spéculatifs de la réalisation de l'idée universelle par la dialectique du concret, récits marxistes de l'émancipation par la lutte des classes et la révolution prolétarienne, récits capitalistes de l'émancipation de la pauvreté par le développement technique et industriel. Il y a certes, entre tous ces récits, matière à litiges, et même à différend, à conflits et parfois à guerres, mais tous ces récits situent les données qu'apportent les événements dans le cours d'une histoire dont le terme, même s'il reste hors d'atteinte, se nomme bien liberté universelle, acquittement de l'humanité tout entière.

La fin des grands récits, c'est aussi, tout naturellement – et c'est le troisième point de ce qui me paraît constituer la modernité –, un paradoxe largement imprévisible il y a encore deux cent ans, l'ambivalence du rapport à la science. Certes, on nous a mille fois répété que «science sans conscience n'est que ruine de l'âme»; mais nous ignorons *a contrario* ce que serait une conscience sans la science: à peine une pensée, quelque chose comme une émotion incapable de se dire, empêtrée dans la matérialité des choses, écrasée sous le poids d'événements qu'elle serait incapable de comprendre et *a fortiori* de maîtriser. Car la science, nous le savons, c'est l'outil, la possibilité de prévoir et d'anticiper, de repérer des constantes dans la mouvance incessante de nos expériences, et de n'avoir pas à refaire toujours les mêmes erreurs. La science, en ce sens, c'est bien la liberté, si évidente pour nous et pourtant si chèrement acquise au cours des siècles, d'aménager un territoire où nous pouvons vivre sans être tributaires des intempéries, de communiquer avec nos semblables en ayant la certitude, si ce n'est de se comprendre, du moins de s'entendre; la science, c'est encore l'espoir de ne point trop souffrir dans notre corps et de faire reculer par la médecine, même modestement, l'insupportable arbitraire de la maladie. Mais pourtant, et c'est là encore une constante de la modernité, nous savons aujourd'hui que ce n'est pas l'absence de progrès scientifique, mais au contraire le développement techno-scientifique qui a rendu possible les guerres totales, l'écart croissant entre la richesse du Nord et la misère du Sud, le chômage et la nouvelle pauvreté aujourd'hui à nos portes, la déculturation générale, avec la crise de l'éducation, c'est-à-dire de la transmission du savoir et l'isolement progressif des hommes.

De notre rapport à la science, complexe et infiniment tourmenté, nous gardons à la fois une espérance et des blessures, et nous avons bien le sentiment qu'il y a quelques empêchements secrets à la perpétuation du projet moderne de libération de l'espèce par la connaissance. Et ce qui complique terriblement les choses, nous le savons bien, c'est que ce projet moderne de libération de l'espèce par la connaissance ne reculera jamais; il n'y aura jamais de recul dans les savoirs et les savoir-faire, sauf à détruire l'humanité.

Car, ce que nous révèle la science et les épistémologues contemporains, c'est que la recherche scientifique et technologique ne répond pas, d'abord, aux besoins des hommes, mais qu'elle relève d'une dynamique spécifique, que nous ne pouvons sans doute pas arrêter, qui produit toujours à la fois le meilleur et le pire, en tout cas qui ne se contente pas de produire le meilleur. Ce qui s'insinue alors dans la conscience moderne, c'est le soupçon que l'histoire universelle ne conduit pas sûrement vers le mieux, mais peut aussi conduire vers le pire, un traumatisme irréversible, dont la pire manifestation est, bien évidemment, Auschwitz.

A la suite de Théodor Adorno et de Jean-François Lyotard, je crois que nous pouvons employer le nom d'Auschwitz pour signifier «combien la matière de l'histoire occidentale récente paraît inconsistante au regard du projet moderne d'émancipation de l'humanité». Quelle sorte de pensée est capable de relever Auschwitz? Quelle sorte de pensée peut être capable de nous sauver d'Auschwitz? Il y a une sorte de chagrin définitif, de rupture totale dans notre projet d'une modernité accomplie. Chacun des grands récits d'émancipation, à quelque genre qu'il ait accordé l'hégémonie, a pour ainsi dire été invalidé dans son principe au cours des cinquante dernières années. «Tout ce qui est réel est rationnel, tout ce qui est rationnel est réel»: Auschwitz récuse définitivement la doctrine spéculative: au moins ce crime qui est réel n'est-il pas rationnel, ajoute Lyotard. Tout est remis en question dans notre univers mental: au regard du projet des Lumières, au regard de la rationalité espérée de l'histoire occidentale, au regard même de la foi du croyant dont Hans Jonas représente, me semble-t-il, un exemple remarquable, dans son petit ouvrage *Le Concept de Dieu après Auschwitz...* il nous explique là qu'Auschwitz remet tout en question, y compris pour le croyant, le concept traditionnel de Dieu: Dieu laissa faire! Quel est ce Dieu qui a pu laisser faire? Ce Dieu-là n'est-il donc pas tout puissant? Faut-il renoncer à l'idée même qu'il soit puissant? Au regard de l'espoir même qui semble constituer l'homme, au regard de l'exigence qui lui permet de s'exhausser au dessus de la violence des choses, Auschwitz marque sans aucun doute une rupture à caractère radical, une manière d'interroger de façon absolue le projet de la modernité. Et, avec Auschwitz, nous assistons à un ébranlement décisif qui met à mal nos repères, celui du rationalisme moral. C'est Michel Henri, dans *La Barbarie*, qui rappelle à la fois la doctrine de Platon vulgarisée par Victor Cousin: «Le savoir produit le Bien qui produit le Beau, tandis que la Sacré illumine toute chose.» et nous montre la faillite d'une telle représentation. Nous avons sans doute vécu, et la modernité vit peut-être encore, de l'espérance que «le savoir produit le Bien qui produit le Beau, tandis que le Sacré illumine toute chose». Nous croyons encore, d'une manière quelconque, – et peut-être nous est-il impossible de faire autrement? – que la connaissance donne accès au Bien... et pourtant nous avons vécu une expérience historique radicale: le peuple le plus cultivé du monde a commis l'acte le plus barbare. Nous avons sans doute à assumer cette réalité-là, et, plus terrible encore, notre complicité à l'égard de cette réalité-là, notre complicité irréductible.

La culture ne nous délivre pas de la barbarie. Voilà une phrase, banale aujourd'hui, qui n'aurait sans doute pas pu être prononcée il y a encore cent ans, peut-être même un peu plus de cinquante ans. Certes, Paul Valéry, après la Guerre de 14, avait écrit des choses dans ce sens, mais cela restait encore teinté de l'espoir qu'un surcroît de culture pourrait peut-être nous libérer, *in fine*, de la barbarie. Nous savons aujourd'hui définitivement qu'il n'en est rien. Les travaux de Todorov sont là-dessus d'une grande force et nous font violence dans notre espérance fondatrice d'une connaissance qui nous délivrerait

définitivement de la barbarie. La culture ne nous délivre pas de la barbarie, ni en ce qu'elle nous permet d'accéder à la compassion, ni en ce qu'elle nous permet d'accéder à l'universalité.

A la compassion d'abord: nous savons bien que les bourreaux peuvent adorer Bach; cela n'a rien d'extraordinaire; cela veut dire simplement que la compassion, la possibilité de se reconnaître dans les grandes œuvres, les plus belles et les plus extraordinaires expressions de l'humanité, ne nous empêchent pas de commettre les pires crimes. Dans un document récent que j'ai eu la chance de voir, qui a été tourné par la Fondation Stephen Spielberg – après le succès du film *La Liste de Schindler*, Spielberg a consacré la totalité des revenus de ce film à filmer sans montage toute une série de témoignages des rescapés des camps recueillis de par le monde entier –, un récit m'a complètement bouleversé: celui d'un déporté qui avait alors à peine plus de seize ans et qui, à Auschwitz précisément, s'est retrouvé lui-même un matin, alors qu'il vivait dans une situation absolument terrible, à pleurer en écoutant un concert de musique militaire allemande. Réfléchissant sur cet événement, il se demandait comment il avait pu pleurer en écoutant cette musique, certes de qualité et magistralement interprétée, mais au son de laquelle était organisée la boucherie quotidienne du camp. Il y a là, je crois, une véritable interrogation. Nous savions que Flaubert avait écrit de fort belles pages sur la souffrance mais que cela ne l'avait pas empêché de crier avec les loups pour exiger la répression la plus sanglante possible des Communards. Nous savions cela et bien d'autres choses encore, mais nous n'avions pas mesuré à quel point ces formes les plus élevées de la culture ne nous garantissaient en rien contre le fait de retomber dans un aveuglement et une passion qui nous font accepter les pires atrocités.

Si la compassion ne nous garantit pas contre la barbarie, je crois que l'universalité non plus, et à la faillite de l'ambition culturelle (le rationalisme moral) que je viens d'évoquer, il faudrait ajouter aussi la faillite d'un certain kantisme: l'impératif catégorique est-il si catégorique que cela? «N'agis que selon la maxime que tu pourrais aussi ériger en règle universelle». En temps de guerre, par exemple, faut-il déserteur? Sachant qu'il serait sans doute souhaitable, comme le disait Jaures, que tout le monde déserte pour arrêter, mais que si tout le monde ne le fait pas, notre pays peut sombrer dans le chaos et être victime de l'ennemi. Nous sentons bien, nous voyons bien, qu'il y a dans cette universalité, comme Ricoeur l'a montré dans *Soi-même comme un autre*, quelque chose qui ne prend pas en compte le contexte et la situation, «la chair humaine», comme dit Ricoeur. Et de cela, nous en avons eu une terrible confirmation par les guerres coloniales, quand l'universalité «libératrice» des Droits de l'homme et de la Révolution française s'est révélée comme un outil du pouvoir de l'homme blanc, instrumentation de sa volonté de conquête et de domination.

Et cela m'amène au dernier point de cette première partie, une interrogation sans cesse rémanente, l'universalisme libérateur ou colonisateur? Il y avait déjà un signe avant-coureur de cette interrogation dans la formulation même des auteurs de la première Déclaration Universelle des Droits de l'homme, puisque, si on en lit le préambule, on y trouve cet étrange paradoxe: elle est «universelle», mais elle est proclamée «au nom du Peuple français». L'universalité proclamée au nom d'un peuple singulier! Et, depuis, un problème va toujours se poser de manière rémanente: quelle est la source de la légitimité du pouvoir? Chacun va dire: «le peuple», bien sûr. Mais qu'est-ce que le peuple? Chacun a son idée du peuple, chacun cherche à faire prévaloir son idée du peuple, et nous savons bien que c'est pour cela que les guerres sont toujours des guerres civiles,

que les conflits fratricides sont en tout cas et les plus terribles, les plus radicales, les plus dévastatrices. C'est Jean-François Lyotard qui dit encore ceci: «Pourquoi l'affirmation de l'instance normative universelle aurait-elle valeur universelle si c'est une instance singulière qui la déclare? Comment savoir ultérieurement si les guerres conduites par l'instance singulière (le peuple français) au nom de l'instance universelle (les Droits de l'homme) sont des guerres de libération ou de conquête?» (*ibid*, page 75). Il y a là un dilemme qui, me semble-t-il, traverse la modernité, y compris jusque dans des questions très hexagonales qui peuvent apparaître bien franco-françaises, comme la fameuse affaire du foulard qui a défrayé la chronique il n'y a pas si longtemps. Au fond, pour les kantien, toute réalité singulière complote contre l'universel. Et la seule issue, si l'on ne veut pas que cet universel reste circonscrit au cabinet du philosophe et au colloque singulier qu'il a avec chacun de ses disciples, c'est d'imposer cet universel, du moment que celui-ci a été pensé «en raison» par une réalité singulière qui se proclame ou est proclamée «légitime». Il me semble alors que, quand l'universaliste chasse ainsi les préjugés ou prétend détruire les singularités, il ne voit guère la poutre dans sa propre raison, simplement, il juge sereinement (Henri Meschonnic, *Modernité, modernité*, page 241).

Au fond, la question c'est: quelqu'un a-t-il légitimité à installer, à imposer l'universel? Et cela me conduit à une transition: l'éducation par la raison, la raison encyclopédique, l'éducation telle que Condorcet a pu la formaliser, telle qu'elle a pu être reconstruite il y a une vingtaine d'années – depuis que l'on «fabrique» Condorcet pour légitimer une conception de l'École républicaine française qui date de 1984 et non, comme on tenté de nous le faire croire, d'un siècle plus tôt –, cette éducation par la raison n'est-elle pas au fond une «colonisation de l'intérieur»? On pourrait débattre longuement de cette question. J'avais imaginé ici un petit dialogue entre ce que diraient par exemple des philosophes disciples de Jacques Muglioni avec ce que diraient des gens tenant d'une laïcité un peu plus différente et ouverte, mais je me contenterai de livrer quelques réflexions que Daniel Hameline avait écrites à propos précisément de la fameuse affaire du foulard islamique pour le quotidien *Le Monde*: «Effectivement, l'émancipation dont les grands Laïcs se sont faits les zéloteurs est celle des individus contre les multiples formes de l'oppression des communautés humaines sur leurs membres. Ils s'adressaient ainsi au peuple en une doctrine militante et sincère. «Reçois-nous avec reconnaissance comme les donateurs de ton émancipation. Si je t'arrache ton foulard, ton kiki ou ton gri-gri, c'est parce que je sais mieux que toi ce qui est bon pour toi.» Message universel qui, non sans une apparente modestie de l'émancipateur, vaut aussi bien pour le Pygmée animiste, le Tibétain bouddhiste, la Parisienne catholique, tous porteurs d'asservissantes amulettes. Ce fut la naissance du zèle laïc, dont Félix Pecaud, zélateur lui-même au-dessus de tout soupçon, s'inquiétait déjà en 1882, craignant qu'on ne livrât la nation à la raideur de nouveaux catéchismes. Car c'est au temps de l'expansion industrielle et coloniale que l'instituteur a été envoyé en vue d'une mission qu'on disait émancipatrice dans les faubourgs comme dans les villages reculés, dans les brousses comme dans les djebels: droit de juger, droit de propager la vérité inséparablement universelle et occidentale, universelle et singulière, droit de prononcer légitimement l'infériorité des cultures de tradition, de les stigmatiser comme hiérarchiques et inégalitaires, illogiques et machistes, droit sous quelque ciel que ce soit de dire aux esclaves: «je brise vos chaînes», aux enfants: «je vous instruis», aux femmes: «je vous libère»».

La modernité éducative: un ensemble de phénomènes particulièrement préoccupants

Ce sur quoi je voudrais insister maintenant, c'est sur le fait que la modernité éducative justement remet en question cette possibilité même de dire de manière surplombante aux enfants: «je vous instruis», aux femmes: «je vous libère», aux hommes: «je vous donne le salut».

La modernité éducative se caractérise aujourd'hui, en effet, dans les pays occidentaux, par un certain nombre de phénomènes relativement simples. Le premier d'entre eux, le plus connu et souvent rappelé, c'est une démocratisation à la fois exigée et impossible: exigée en raison d'une très forte demande sociale; impossible, parce que nous savons bien que si tout le monde réussissait – à l'École en particulier –, cela aboutirait à une telle dévalorisation des diplômes que ceux-ci n'aurait plus aucun sens, en particulier sur le marché du travail et dans le champ social. Il y a déjà de nombreuses années que Bernard Charlot expliquait que l'échec scolaire n'avait jamais été un problème, que c'était une solution au problème de la sélection, une solution qui se substituait à d'autres solutions antérieurement utilisées, l'héritage ou la sélection naturelle... et je crois que nous sommes là devant un phénomène qui met les enseignants et tous les éducateurs devant une difficulté considérable: trop de réussite signifie qu'il n'y a plus de réussite, et pas assez de réussite signifie qu'il y a échec de l'activité éducative.

Cette démocratisation exigée et impossible est un phénomène qui s'adjoint à la rupture du lien transgénérationnel. En effet, il me semble que, pour la première fois dans l'histoire des hommes – et c'est là un phénomène tellement évident qu'on ne le voit pas, comme la lettre volée d'Edgar Poe –, les connaissances se renouvellent plus vite que les générations. Cela veut dire qu'entre mes grands-parents et mes parents, une très grande partie de ce qui constituait notre patrimoine historique et social se transmettait par imprégnation, dans une multitude de petits gestes et de petits propos quotidiens; cela veut dire que l'on parlait à table de Victor Hugo, de l'Ascension et de la Pentecôte, de Jules Ferry et du Petit Père Combes, et que, d'une certaine manière, l'École et le champ social n'avaient pas à réinvestir ce lieu de la transmission parce qu'il existait déjà, parce que nous baignions ensemble dans le même fleuve. Entre mes parents et moi, c'était un peu la même chose, mais l'écart, déjà, si je prends l'image de plaques qui se superposent, était plus grand. Entre mes enfants et moi-même, l'écart est devenu considérable: en dépit du fait qu'ils sont des enfants privilégiés sur le plan de leur environnement culturel, je crois qu'ils ne savent pas vraiment bien ce que c'est que la Pentecôte et l'Ascension, il me semble qu'ils ont perdu toute idée de qui étaient le Petit Père Combes et Jules Ferry, et je suis convaincu que toute une série de choses qui se transmettaient ainsi de génération en génération sont aujourd'hui perdues, passées par pertes et profits. Il y a là ce qu'Hanna Arendt appellerait une «perte du monde». Dans ce ouvrage tout à fait passionnant qui s'appelle *Condition de l'Homme moderne* – et qui vaut infiniment mieux, à mon sens, que la fameuse conférence tant ressassée sur «la crise de l'éducation» –, Hanna Arendt écrit: «La naissance et la mort supposent un monde où il n'y a pas de mouvement constant, dont la durabilité, au contraire, la relative permanence font qu'il est possible d'y paraître et d'en disparaître, un monde qui exista avant l'arrivée de l'individu et qui survivra à son départ. Sans un tel monde, il n'y aurait plus que l'éternel retour, l'immortelle perpétuité de l'espèce humaine comme des autres espèces animales: il n'y aurait plus d'hommes» (page 110). Le monde du commun, ce «domaine du public» rend possible l'échange, il empêche les gens de «tomber les uns

sur les autres dans une relation fusionnelle qui leur interdirait toute véritable communication» (*idem*).

Or, nous sommes dans une situation de crise grave du lien transgénérationnel. Dans une enquête récente que plusieurs étudiants ont effectuée avec moi dans le cadre de la maîtrise de Sciences de l'Éducation à l'université Lyon 2, ils ont demandé à un échantillon d'adolescents de quinze à dix-huit ans de décrire l'évolution actuelle de la famille. La réponse, aussi étrange puisse-t-elle vous paraître, a été: «La famille, si cela continue encore comme cela, deviendra simplement l'ensemble des gens qui utilisent le même réfrigérateur.» Cela n'est déjà plus l'ensemble des gens qui regardent la même télévision, parce qu'il y a une télévision dans chaque pièce aujourd'hui; cela n'est plus vraiment l'ensemble des gens qui partagent les mêmes préoccupations ou, simplement, les mêmes repas. «Nous n'approuvons pas cette évolution, disent les jeunes; nous la regrettons même... mais elle est en train de se faire sous nos yeux et nous y participons. Nous ne savons pas comment arrêter». Et crois qu'ils constatent là simplement – comme la plupart des sociologues – que la parole entre les générations est quelque chose qui circule de plus en plus difficilement. On pourrait analyser le phénomène d'une manière beaucoup plus fine, souligner l'érosion du tissu associatif et social, montrer la disparition de ce personnage essentiel qu'était «l'oncle», ce passeur, cet intercesseur entre le monde des adultes et le monde des enfants, montrer aussi la portée de la disparition de ces militants de l'Éducation populaire qui permettaient aux jeunes de passer d'un monde à un autre; on pourrait, sans guère craindre de caricaturer les choses, montrer comment nous assistons aujourd'hui au choc de deux cultures qui s'ignorent très largement l'une l'autre. Et comme chaque fois que deux cultures s'ignorent, leurs rapports sont réduits à de l'instrumentalisation: quand on n'a plus de lieu de parole, de possibilité de parler entre nous, on «instrumentalise nos rapports», comme le dit Alain Touraine, comme le montre très bien François Dubet dans son dernier ouvrage *A l'Ecole*. Tout est, en effet, instrumentalisé à l'Ecole: «Je viens, je te donne quelques heures de ma vie, tu me donnes quelques points, tu me donneras un papier à la fin de l'année qui me permettra d'obtenir des tas de petits papiers pour plus tard; je suis là, je discute, je négocie.» Les jeunes n'échangent plus: ils négocient, et parfois dans des conditions tout à fait extraordinaires. Je me souviens d'un jeune de troisième dans un collège de Saint-Priest, à côté de Lyon, qui m'expliquait, il y a quelques semaines, qu'il était en train de négocier avec ses parents une augmentation de son argent de poche contre le fait qu'il reste à la maison. J'étais tout à fait surpris, stupéfait même de cette négociation: «Si tu restes à la maison, tu as moins besoin d'argent de poche! – Mais c'est la loi du marché: s'ils veulent que je reste, il faut qu'ils paient!»

Cette instrumentalisation fait que les savoirs sont réduits à des utilités scolaires, appropriées pour des raisons qui ressortent strictement de la stratégie scolaire des élèves, largement encouragée d'ailleurs par les familles; et c'est Cornélius Castoriadis qui, dans le tome 4 des *Carrefours du labyrinthe*, paru il y a quelques semaines, consacre un chapitre à l'École sous le titre *La montée de l'insignifiance* et écrit: «Le secret est là, et personne n'ose le dire: ni les jeunes, ni les adultes ne s'intéressent plus à ce qui se passe à l'École comme telle. L'éducation n'est plus investie comme éducation par personne. Elle est devenue une corvée, un gagne-pain pour les éducateurs, une contrainte ennuyeuse pour les élèves dont elle a cessé d'être la seule ouverture extra-familiale et qui n'ont pas l'âge requis pour y voir un véritable investissement instrumental.» (page 19).

Cette instrumentalisation des rapports entre les générations me paraît éclairer – et c’est le point que je voudrais développer maintenant – le développement de comportements anormaux. Certes, ces comportements ne sont pas, en tant que tels, véritablement nouveaux: il y a cent ans, on faisait donner les chars dans un certain nombre d’écoles françaises pour mater des révoltes lycéennes. On n’en est plus là aujourd’hui... mais, néanmoins, la violence fait aujourd’hui la une de l’actualité... pas tellement parce qu’elle concerne un grand nombre d’élèves, mais parce qu’il suffit d’un tout petit nombre d’élèves – un ou deux dans une classe – pour que cette classe soit dans l’impossibilité de fonctionner normalement. Les «révoltes lycéennes» sont devenues des faits de société et s’expriment toujours aujourd’hui à l’extérieur des murs de l’École mais, à l’intérieur de l’École, il y a ce que l’on pourrait appeler des «minorités de blocage». Il y a ces «enfants-bolides» dont parle Francis Imbert, ces enfants qu’on ne peut pas arrêter, qui se lèvent pendant le cours, qui sont incapables de surseoir à leurs impulsions, qui sortent pour aller boire et qui reviennent une demi-heure après en ayant éventré trois cartables et cassé deux carreaux... ces enfants qui ne peuvent rien entendre de ce que nous leur disons parce que, précisément, ils ne sont pas dans le registre de la raison. Ces enfants-là nous mettent en face de la question fondatrice à laquelle, me semble-t-il, Pestalozzi fut toute sa vie confrontée et à laquelle il nous apporte de précieux éléments de réponse: Comment faire entendre raison à un enfant qui n’est pas dans la raison et qui n’a pas choisi la raison? Combien d’éducateurs, en effet, voyons-nous aujourd’hui s’obstiner et s’épuiser à faire entendre raison à des jeunes, sans observer que ces jeunes ne sont pas dans le domaine du rationnel? Ils sont dans un autre domaine, qui n’est même pas celui du symbolique, pour reprendre une expression psychanalytique, mais bien celui de l’imaginaire, d’une toute-puissance symbolique où tout est possible tout de suite, où aucune place n’est affectée à quiconque, où aucune frontière n’est encore tracée.

C’est ainsi que se développent des comportements anormaux de violence, mais aussi des comportements déviants plus subtils, moins visibles, des stratégies de détournement des finalités des institutions éducatives. Les savoirs ne sont plus investis comme tels, en tant qu’ils permettent de «savoir», mais réduits à des moyens pour simplement «réussir à l’École». Je parlais tout à l’heure d’«utilité scolaire», et, avec Michel Develay, nous réfléchissons actuellement sur la manière dont les savoirs sont, à l’École, totalement déconnectés des questions fondatrices qui leur ont donné naissance. Un élève de troisième me disait récemment qu’il imaginait, qu’il était convaincu et persuadé que les mathématiques n’avaient été inventées que par des inspecteurs et des professeurs de mathématiques pour sélectionner les enfants à l’École et permettre d’obtenir un classement nécessaire pour les procédures de sélection et de passage en classe supérieure. Il n’imaginait pas que des hommes, dans l’histoire, aient pu consacrer leur vie aux mathématiques et aient pu y voir des outils de réponse et de libération, parfois même des moyens pour faire face à leur propre angoisse, penser l’espace et le temps, maîtriser l’architecture, aider à comprendre la création musicale et picturale. Les mathématiques sont réduites pour eux à une discipline scolaire, pur instrument de sélection, dégagees complètement de ce qui fait d’elles un savoir vivant, construit par des hommes à un moment donné de leur histoire et capable de répondre aux questions que ces hommes se posaient. Et dans ce domaine-là, les comportements anormaux sont beaucoup plus subtils. On a beaucoup dénoncé la délinquance dans les banlieues; on ne dénonce pas suffisamment la délinquance en polo «Benneton» qui s’exerce dans les établissements prestigieux des centres-villes, cette délinquance qui consiste, en réalité, à réduire la culture des hommes à

des utilités sociales immédiates inscrites dans des stratégies de réussite institutionnelle individuelles, à développer l'«économie» au sens que Stuart Mill donnait à ce mot: «le moins d'efforts inutiles pour le plus d'effets possibles». La norme scolaire encourage ici les comportements anormaux au sens éthique du terme, elle invite à contourner les exigences des enseignants et à se situer délibérément dans ce que Pierre Bourdieu a appelé «la distinction», cet art suprême de la réussite scolaire qui consiste non pas à savoir et à dire ce qu'on sait, mais à montrer qu'on sait, surtout quand on ne sait pas...

A partir d'une analyse implicite ou explicite de ces phénomènes, se développent chez les enseignants un étrange sentiment et une curieuse exigence: l'éducation devient implicitement, dans l'esprit de beaucoup d'entre eux aujourd'hui, un préalable à l'instruction. Et, pour plagier la formule que Platon avait fait inscrire au fronton de l'Académie, nous ne sommes plus aujourd'hui dans une École qui cherche à se montrer digne de la devise de la République «Liberté – Égalité – Fraternité» mais plutôt dans une École qui est tentée de mettre en application cette terrible formule: «Nul n'entre ici s'il n'est déjà éduqué». Nous entrons ainsi dans une logique où il faut que les gens soient déjà éduqués, et si possible «bien éduqués» avant d'entrer en classe (polis, attentifs, sachant se tenir et poser correctement le regard sur le maître: sans le fixer trop longtemps, pour éviter de paraître insolent, sans le fuir systématiquement, pour ne pas paraître hypocrite). Or, quand on entre aujourd'hui dans une classe de sixième, dans une classe de CPA, dans une classe de lycée professionnel, les élèves, de toute évidence, ne sont pas déjà éduqués. Le maître doit construire lui-même la société scolaire dans laquelle il va pouvoir diffuser l'instruction et organiser la transmission des savoirs. Il s'agit là d'un phénomène sociologique auquel s'est heurté délibérément Pestalozzi en décidant de travailler avec les «mendiants» pour en faire des hommes; c'est ce qu'il nous donne à voir avec une force extraordinaire dans la *Lettre de Stans*... en reconnaissant comme centrale cette exigence fondatrice de toute pédagogie: «Ne jamais poser de préalables à l'éducation... mais “faire avec”». Ce faisant, Pestalozzi se pose, me semble-t-il, comme l'un des penseurs les plus déterminants de la modernité éducative.

Il faudrait revenir ici à la définition même du «pédagogue». Je sais bien que ce terme est ambigu. Certains considèrent que l'on utilise ce terme de manière usurpée à partir du moment où on l'applique à d'autres qu'à des enfants, compte tenu de son origine étymologique. Personnellement, je le fais avec beaucoup de facilité, puisque vous savez que Clément d'Alexandrie a intitulé l'une de ses œuvres majeures *Le Pédagogue* et qu'il se justifie longuement sur le fait que l'on puisse utiliser le terme de pédagogue pour d'autres que pour des enfants, en dépit de son origine étymologique: «On ne doit pas se servir du mot “enfant” en pensant que c'est de l'âge dont il est question, explique-t-il, mais bien, conformément aux Écritures, pour désigner celui qui ne se suffit pas à lui-même». En ce sens, l'usage du mot «pédagogie» est salutaire dans son ambiguïté même: il nous rappelle que la suffisance est bien «le cancer de l'âme» et que l'adulte lui-même n'a jamais fini de parcourir le chemin...

Dans la lettre 95 de Sénèque, celui-ci distingue le maître du pédagogue: «Le pédagogue, c'est celui qui assure la formation morale et pratique, celui qui amène l'enfant à l'École; le maître, c'est celui qui donne un enseignement à caractère dogmatique». Et c'est Henri-Irénée Marrou qui nous entraîne vers cette transition vers laquelle je m'achemine: «Le rôle du pédagogue consistait à aider son jeune maître à porter son petit bagage, mais surtout à le protéger contre les dangers de la rue, dangers d'ordre physique mais surtout moral. [...] De la civilité puérile et honnête, des bonnes manières et de la simple

surveillance, on passait aisément ensuite à la formation du caractère et plus généralement de la moralité. A l'origine méprisé pour sa condition servile et son origine souvent barbare, le pédagogue avait vu au cours des siècles sa considération augmenter en même temps que l'importance de son rôle. Sous l'empire romain, le «paedagorum custodia» constitue à côté de l'action des parents et des maîtres un des éléments constitutifs de l'éducation. Le pédagogue ne quitte pas l'enfant; même à la maison. Lorsqu'il en a la compétence, il peut jouer auprès de lui le rôle d'un répétiteur aidant son disciple à faire ses devoirs ou à apprendre ses leçons, mais sur le plan de l'instruction proprement dite, son rôle reste toujours subordonné à celui du maître qualifié. En revanche, compte tenu du peu de confiance que la société antique témoigne à ce point de vue envers l'École et envers les maîtres, c'est au pédagogue que revient l'essentiel de la formation d'éducateur sur le plan moral.» (introduction du *Pédagogue* de Clément d'Alexandrie, pages 14 et 15).

Le pédagogue est bien ici celui qui rend possible l'activité du maître. Et il faudrait citer aussi un nombre considérable de textes de Pestalozzi qui redisent d'une manière tout à fait forte ce que l'on trouve à la fois chez Marrou et dans la fameuse lettre de Sénèque. Dans un texte cité par Michel Soëtard extrait du *Chant du cygne*, Pestalozzi écrit: «Mais le moyen que l'on nous vante, et tout particulièrement pour parvenir à ces choses [la connaissance et l'instruction], à savoir l'excellence intellectuelle, n'était pas accompagné d'une formation solide et suffisamment poussée des forces pratiques qui permettent essentiellement d'accéder à tout cela.» Autrement dit, le maître ne se suffit pas à lui-même. Sénèque nous le disait déjà, Pestalozzi nous le rappelle. Il nous le rappelle aussi dans la *Lettre de Stans*: «Et je voyais pareillement ce qu'on appelle proprement l'instruction comme une façon d'exercer les facultés de l'âme en général. J'insistais en particulier pour que l'exercice des facultés d'attention, de réflexion et de mémoire précède l'exercice de la faculté de juger et de tirer des conclusions dans la mesure où il faut assurer les premières facultés si on veut empêcher que les autres ne conduisent, par l'acquisition d'une facilité de langage purement extérieure à la superficialité d'un jugement prétentieux et trompeur.» Le maître ne peut pas se passer du pédagogue, et je dirais volontiers que c'est de la tentation permanente des maîtres de se passer du pédagogue, d'intégrer la dimension pédagogique dans leur mission que meurent ou qu'agonisent aujourd'hui un certain nombre d'institutions éducatives et scolaires.

La modernité pédagogique: la tentation de réduire les difficultés par l'exercice de la «maîtrise»

Cette troisième série de remarques s'inscrit dans le prolongement des deux premières; en effet, l'arrivée massive dans les établissements d'éducation, quels qu'ils soient, d'enfants qui ne sont pas déjà éduqués, d'enfants pour lesquels il n'y a pas eu de «pédagogue» ni au sens de Sénèque ni au sens de Pestalozzi, d'enfants que l'on met directement au contact avec le «Magister» sans qu'il y ait eu cette «formation» qui doit accompagner la transmission des savoirs, cette arrivée fait vaciller bien des maîtres et entraîne un certain nombre vers des situations parfois dramatiques. Or, quand il conviendrait de réinstaurer «le pédagogique» comme exigence fondatrice pour faire face à cette situation, la modernité pédagogique développe des stratégies de contournement qui s'avèrent bien souvent dérisoirement inefficaces.

C'est d'abord la redécouverte, sans cesse rémanente, de la ruse rousseauiste et de son extraordinaire descendance. Le livre 2 de *L'Émile*, texte extraordinaire et ingénieux, fait de *L'Émile* tout à fait autre chose qu'un traité de non-directivité, comme l'a bien rappelé Michel Soëtar; Rousseau y écrit, en effet: «Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut, l'élève, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse. Il ne doit pas faire un pas que vous ne l'avez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire.» La ruse rousseauiste part d'un paradoxe: l'enfant ne peut pas choisir ce qu'il doit apprendre, sinon c'est qu'il serait déjà éduqué; mais, en même temps, l'enfant ne se développe que s'il apprend quelque chose qui vient de lui et cela dans une démarche personnelle, en conformité avec sa «nature». Il faut donc non pas agir sur lui, mais agir sur la situation – qui doit être imposée par l'éducateur – et le laisser agir lui, librement, dans des contraintes qu'il n'aura pas choisies. On pourrait dire, au risque d'apparaître cavalier, que toute la psychopédagogie, et en particulier la psychopédagogie genevoise inspirée de Claparède reprend cette fameuse devise rousseauiste. C'est Claparède, en effet, qui, dans son fameux discours de 1912 quand il inaugure le premier Institut de (la) Science de l'Éducation, l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, réussit à fonder cette «science» dans une association étroite du «descriptif» psychologique et du «prescriptif» pédagogique: la psychopédagogie prescrira (pédagogiquement) précisément ce que la psychologie aura mis à jour et considérera comme les conditions optimales de développement de l'enfant: on éduquera l'enfant en respectant sa «nature», on mettra en place des contraintes grâce auxquelles il pourra développer au mieux sa liberté. La «ruse», c'est aujourd'hui l'organisation de ce que les didacticiens vont appeler des «situations-problèmes», des «pédagogies de projet», la «pédagogie par alternance»: il s'agit toujours d'organiser des situations dans lesquelles le sujet ne puisse pas faire autrement que d'apprendre librement. Il s'agit bien là de lointaines mais fidèles applications de la «leçon d'astronomie»: on perd l'enfant dans la forêt et on lui fait découvrir ensuite tout seul le chemin qu'il doit prendre en se repérant sur le coucher et le lever du soleil.

Or, ce que les didacticiens (qui sont, pour la plupart, des rousseauistes qui s'ignorent) découvrent aujourd'hui avec effarement, c'est que la ruse rousseauiste est bien souvent mise en échec. Car Émile demeure un petit enfant merveilleux et, outre qu'il bénéficie de leçons particulières attentives, et cela dans des conditions particulièrement favorables, il est aussi, quand on relit bien le texte, d'une extrême docilité, au point qu'il finit toujours par faire ce que son précepteur a décidé pour lui, qu'il s'agisse du choix de sa compagne ou de son intérêt pour les différentes disciplines d'enseignement. Or, en réalité, ce à quoi nous sommes affrontés aujourd'hui, c'est à une résistance à cette ruse rousseauiste elle-même, c'est à la perte de cet enfant merveilleux, de cet «Émile au cul rose», comme disait Fernand Oury, qui fait aussi bien et aussi facilement ce qu'on attend qu'il fasse. Nous sommes en face d'«enfants-bolides», nous sommes en face d'enfants qui ne jouent pas le jeu: nous préparons tout avec soin, nous organisons tout pour eux, nous développons tous les éléments de notre ingénierie et pourtant, mystérieusement, ça dysfonctionne.

Il faut donc expliquer ces dysfonctionnements et tenter de les surmonter. Pour cela, la tradition littéraire et la vulgate pédagogique ont d'abord cherché à théoriser la séduction: quand l'autre résiste à nos dispositifs, on fait jouer l'affectif pour circonvenir la liberté de l'autre. Rien de très original dans ce procédé auquel, somme toute, aucun d'entre nous n'échappe complètement. Mais il faut relire Montherlant et *La Ville dont le*

Prince est un Enfant pour voir à quel point il peut être mortifère si aucune limite n'est posée et que nous nous laissons aller au «couplage» fusionnel que décrit le psychanalyste W.R. Bion. Il faut méditer *La Confusion des Sentiments* de Stefan Zweig, ce texte superbe dans lequel on assiste à une captation absolue par le maître de la volonté de l'élève: «Quant à moi, dit l'élève en écoutant le maître, je ne pouvais pas remuer, j'étais comme frappé au cœur, je venais pour la première fois de me sentir conquis par un maître et par un homme, je venais de subir l'ascendant d'une puissance devant laquelle c'était un devoir et une volupté de s'incliner; et je m'en rendais compte en relisant les textes qu'il nous avait lus, je scandais et imitais son intonation, avec tant de fidélité et tant de ressemblance qu'on eût dit que c'était lui qui parlait en moi et non moi-même, tellement j'étais devenu la résonance de son être, l'écho de sa parole.» En face de la résistance de l'autre, la tentation de la séduction est toujours là; mais cette séduction ne fonctionne, nous le savons bien aujourd'hui depuis les fameux duos de sociologues – Bourdieu-Passeron, Bodelot-Establet –, que dans la mesure où un certain nombre de pré-requis sociologiques, renvoyant à une forme plus ou moins explicite de complicité culturelle, sont mis en place. Et, aujourd'hui, quand «ça» résiste, quand les élèves ne jouent pas le jeu et n'entrent pas dans nos dispositifs, il est de plus en plus difficile de «récupérer au relationnel» les échecs de notre didactique...

Alors, quand la séduction échoue, c'est la tentation technocratique qui prend le relais, celle qu'Olivier Reboul a parfaitement théorisée: «La technocratie, c'est le postulat que la technique peut résoudre tous les problèmes éducatifs, c'est la réduction du réel au mesurable, c'est la réduction de tout ce que l'on peut former à ce que l'on peut évaluer: c'est l'efficacité comme valeur suprême.» Pour reprendre une expression qu'a déjà utilisée aujourd'hui Michel Soëtard dans un article récent sur Pestalozzi, qu'utilise volontiers Francis Imbert, la tentation technocratique, c'est «le basculement de la *praxis* dans la *poïesis*», c'est-à-dire, de l'éducation dans la fabrication.

J'ai tenté récemment de penser cette réduction en utilisant tout une série de mythes qui, de Pygmalion au Golem, en passant par la Mandragore et Pinocchio, expriment la tentation technocratique de la pédagogie. J'ai osé affirmer, de manière un peu provocatrice, que ces mythes culminaient dans une image archétypale très forte, celle du docteur Victor Frankenstein. Car Mary Shelley décrit bien l'expérience du médecin genevois comme l'expérience pédagogique suprême, celle où l'on parvient à fabriquer un corps avec de la viande, un esprit avec des connaissances, un homme avec des compétences, celle où l'on réussit enfin à réaliser le rêve secret de tout éducateur: fabriquer de la vie avec de la mort et maîtriser le processus de cette fabrication. Frankenstein, c'est la *poïesis* par excellence, c'est le contraire même de Pestalozzi qui se donne lui pour tâche que «chacun se fasse œuvre de lui-même». Frankenstein, c'est l'effort désespéré et mortifère d'un homme pour fabriquer un autre homme et satisfaire ainsi son besoin de se «reproduire» sans prendre le risque de la différence et de l'altérité.

Rousseau, d'ailleurs, s'il n'a pas connu l'histoire de Frankenstein, était un familier de celle de Pygmalion; il a même écrit un *Pygmalion*, drame lyrique peu connu mais très intéressant, qu'un critique littéraire avisé, De Mougins, considère comme une espèce d'antidote à *L'Émile*. On y voit un sculpteur animé d'une terrible volonté de puissance qui s'exerce sur la personne – ici une statue de femme – pour la façonner, la fabriquer complètement à l'image de la perfection dont il porte l'exigence, la faire rentrer dans la logique de la *poïesis* et écarter toute perspective de *praxis*..

L'intérêt de tous ces mythes de «l'éducation comme fabrication», c'est qu'ils nous montrent, comme Alexandre Kojève le rappelle admirablement dans sa lecture de «la dialectique du maître et de l'esclave» chez Hegel, que «la «maîtrise est une impasse existentielle». Le maître crée un esclave et veut, tout à la fois, être reconnu comme maître et construire un homme véritable, c'est-à-dire doué de liberté. Car, quelle est la valeur de la reconnaissance d'un esclave, demande Kojève? Elle est nulle, puisqu'il est esclave! Le maître veut donc être reconnu par quelqu'un qui ne soit pas un esclave, tout en voulant qu'il reste un esclave: le maître est donc condamné au malheur. «Il faut toujours imaginer Frankenstein malheureux», pour plagier Camus qui disait qu'«il fallait toujours imaginer Sysiphe heureux». Il faut imaginer tout pédagogue qui cherche à façonner l'autre malheureux parce qu'il veut simultanément deux choses: le fabriquer à son image et en faire en même temps son égal. Or, il ne peut pas, tout à la fois, en faire quelqu'un dont il maîtrise la fabrication et en faire quelqu'un qui soit son égal, c'est-à-dire avec qui il puisse envisager une rencontre véritable, qui échappe, au moins pour une part, à la violence des rapports de forces. La modernité pédagogique s'épuise ainsi dans un utopisme (pour reprendre le terme d'Hans Jonas) technocratique dont elle ne voit pas qu'il est lui-même générateur des violences qu'il prétend combattre. En développant son désir de «maîtrise», elle développe aussi la résistance à ce désir et, promouvant «le conflit de volontés» en principe de fonctionnement des institutions éducatives, elle suscite le durcissement et la révolte, le rejet des savoirs qu'elle prétend transmettre en lieu et place de l'instruction qu'elle est sensée faire.

Pestalozzi, notre contemporain

Mais Pestalozzi est, à mon sens, au delà de la modernité de sa pensée qui rejoint nos préoccupations actuelles, notre contemporain, le contemporain de tout éducateur. Et c'est peut-être cela le plus important: parce que la modernité change tout le temps, par définition (ce qui est moderne aujourd'hui ne le sera plus demain), alors qu'il me semble que Pestalozzi touche à ce qui fait le nœud de toute entreprise éducative, dans quelque contexte qu'elle se développe.

A cet égard et parmi les éléments qui seront repris tout au long de ce colloque, il est un point essentiel sur lequel insiste souvent Michel Soëtard: le fameux «principe de la reprise autonome», ou la finalité de l'éducation comme volonté que «chacun se fasse œuvre de lui-même»: «Quiconque s'approprie mes principes, qu'il s'agisse d'un enfant, qu'il s'agisse d'un jeune homme, qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme, celui-là se heurtera toujours dans ses exercices à un point qui sollicitera de préférence son individualité et par la saisie et le développement duquel se développeront à coup sûr des forces et des moyens qui l'élèveront en majeure partie au-dessus de besoin d'aide et de soutien pour sa formation dont d'autres continuent ici à avoir besoin et qui le mettront en état de parcourir et d'achever le chemin restant de sa formation d'un pas assuré et d'une façon autonome. S'il n'en était pas ainsi, ma maison ne tiendrait pas debout, mon entreprise aurait échoué.»

Pestalozzi est aussi notre contemporain parce qu'il a pris acte de l'effondrement des grands systèmes idéologiques totalisants. Le très beau texte de Michel Soëtard, qui conclut la récente publication des *Recherches*, évoque ainsi la «leçon» de Pestalozzi: «C'est la sagesse de celui qui a pris son parti de l'effondrement moral spirituel et politique de ce monde, mais qui voit, dans cet effondrement, dès lors qu'il en articule le

constat avec une foi sauvegardée de l'homme en son sens, la chance de l'éducation, la chance de la formation à l'humanité, la chance de la formation de l'homme.»

Pestalozzi est aussi notre contemporain parce qu'il a fait entrer le pédagogique dans le récit. Deleuze, Lyotard, Derrida montrent qu'il n'y rien là de moins innocent: «L'écriture littéraire, parce qu'elle exige un dénuement, l'écriture artistique, ne peut pas coopérer, même involontairement, à un projet de domination ou de transparence intégrale.» Et Lyotard ajoute: «Comme le notait Walter Benjamin, le narrateur est toujours impliqué dans ce qu'il raconte, alors que, par principe, le théoricien ne doit pas l'être dans l'élaboration conceptuelle de son objet.» (*ibid.*, pages 125, 126). Le «théoricien» ainsi se refuse au récit qu'il considère comme un genre mineur; Pestalozzi, lui, sait que le récit est partie intégrante de son travail, que l'écriture ne peut rendre compte du travail pédagogique que si elle accepte le récit comme moyen de mettre à l'épreuve la singularité absolument irréductible de l'activité éducative, singularité qu'aucune théorie spéculative totalisante ne peut jamais posséder et maîtriser.

A cet égard, je fais partie de ceux qui considèrent la *Lettre de Stans* comme un acte véritablement fondateur de la modernité éducative et, plus généralement, comme l'entrée dans une intelligence nouvelle de la «chose éducative». D'abord parce que c'est la mort de l'enfant merveilleux, c'est la découverte que l'autre n'est jamais ce qu'on voudrait qu'il soit, que l'autre résiste et que nous ne devons pas briser cette résistance ni en faire l'occasion de notre démission. Nous devons travailler avec cette résistance, parce qu'elle est le lieu de l'élaboration de l'action pédagogique elle-même. Ensuite, parce que seule l'acceptation de cette résistance peut permettre la rencontre. Résistance et rencontre. J'évoquais Deleuze à partir de la rencontre, tout à l'heure. Il distingue, dans *Différence et répétition*, entre «les objets de reconnaissance» et les «rencontres». «Les objets de reconnaissance sont des choses qui peuvent être pensées confortablement et qui laissent la pensée tranquille, seules les rencontres forcent à penser.» Pestalozzi a perçu que les élèves, que les enfants n'étaient pas des choses qui peuvent être pensées confortablement et qui laissent la pensée tranquille, mais que c'étaient des êtres avec lesquels nous avons des rencontres qui forçaient à penser, ensemble, avec lui, et non pas seuls.

Pestalozzi me paraît, enfin, notre contemporain parce qu'il nous permet de passer d'une «pédagogie des causes» à une «pédagogie des conditions». Une pédagogie des causes, c'est une pédagogie qui croit que l'on peut agir sur l'autre, qui croit que l'éducateur peut être cause de la réussite de l'autre, de l'apprentissage de l'autre, que l'on peut déclencher un apprentissage comme on déclenche le décollage d'une fusée en appuyant sur un bouton. Une pédagogie des conditions, c'est une pédagogie qui crée les conditions pour que l'apprentissage s'effectue, pour que ce miracle extraordinaire et invraisemblable se fasse, pour que quelqu'un qui ne sait pas faire quelque chose apprenne à le faire en le faisant. Comment peut-on apprendre à faire quelque chose que l'on ne sait pas faire en le faisant? Ce n'est pas par la contrainte qui ne provoque qu'inutile rétractation, c'est en créant les conditions de sécurité minimale: je ne peux pas apprendre à prendre la parole quand je ne sais pas parler, si je ne suis pas certain qu'on ne se moquera pas de moi, qu'on ne m'évaluera pas négativement, que cette évaluation ne me collera pas à la peau éternellement... Pédagogie des conditions, pédagogie du regard, pédagogie du groupe et de la structuration du groupe, de la «sécurité non sécuritaire», d'une sécurité qui permet la prise de risque, qui permet de grandir. Pédagogie des conditions

qui fournit à la fois un espace et des savoirs pour occuper cet espace, une Loi à construire pour vivre dans cet espace et des objets grâce auxquels cet espace peut être habité.

Refuser le «conflit des volontés»: tel est pour moi le fondement essentiel de la pensée de Pestalozzi. Car, le malheur, en éducation, c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté. «Tu vas travailler, je m'en porte garant. Je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies compris. Je réexpliquerai jusqu'à ce que tu saches faire et que tu me le prouves. Tu vas te taire et faire ce que je te dis, t'arrêter de crier, de bouger, de te lever tout le temps, de bavarder, d'insulter tes camarades. Ma détermination ne faillira pas et tu finiras bien par céder.» Ou bien, dans un autre registre: «Tu mangeras parce que je le veux, tu dormiras parce que je le décide, tu grandiras parce que j'en ai envie.» Une volonté se cabre et renforce la détermination de la volonté de l'autre. Plus encore: ma volonté légitime le refus de l'autre. La relation bascule alors dans une partie de bras-de-fer infernale, deux volontés se font face et la violence est déjà là, brutale ou sournoise, immédiate ou différée. Ce que me dit Pestalozzi, c'est qu'on ne peut pas agir sur la volonté de l'autre, ou, plus exactement, on ne doit pas chercher à agir sur la volonté de l'autre. Ce serait en effet nier le projet éducatif dans sa spécificité même, en ce qu'il est un travail lent et patient pour que l'autre se donne à lui-même sa propre volonté. Ce serait confondre la fabrication d'un objet et la formation d'un sujet, cela nous exposerait au danger permanent de l'épreuve de force et laisserait monter en nous la violence terrible de celui qui finit par vouloir détruire celui qui ne lui obéit pas. Le conflit de volontés aboutit toujours à cela. De plus, il nous condamne toujours nous-mêmes, même après une invraisemblable victoire, à l'insatisfaction, car que savons-nous vraiment de la volonté de l'autre? Comment pouvons-nous jamais avoir la certitude qu'elle nous est totalement soumise, et qu'elle ne dissimule pas, derrière une allégeance de façade, la conviction tenace de celui qui n'en pense pas moins ou la décision stratégique de céder dans l'instant pour mieux résister à long terme? On ne doit pas chercher désespérément à agir sur la volonté de l'autre, même si l'on est profondément et légitimement convaincu d'œuvrer pour son bien. Mais ce n'est pas pour autant nous condamner à l'inaction. Car, on reste alors libres d'agir sur les choses, sur les objets que l'on fait circuler, sur les ressources que l'on met à disposition, sur les conditions que l'on crée pour que l'élève apprenne, sur l'environnement matériel qu'on lui offre, sur les structures que l'on met en place, sur les institutions que l'on organise, en un mot, sur les médiations.

Prendre acte de la résistance irréductible de l'autre à mon action directe sur lui, non pour mieux la circonvenir par la ruse, mais pour entendre dans cette résistance un appel à une rencontre qui soit autre chose que violence et inculcation. Travailler cette résistance, non comme un signe de mon échec, de son inaptitude, mais comme une occasion de repenser les conditions de notre transaction. Qu'est-ce que je te donne? Qu'est-ce que je mets à ta disposition sur quoi tu puisses avoir prise? Qu'est-ce que je t'offre comme chemin pour accéder au savoir? Qu'est-ce que je crée comme espace où tu puisses prendre le risque de faire ce que tu ne sais pas faire, précisément en le faisant? Quelles satisfactions je te laisse entrevoir pour que tu puisses mobiliser du désir? Quels soutiens je dispose auprès de toi pour que tu échappes aux fatalismes de toutes sortes? Quels moyens je mets en œuvre pour que tu te mettes en jeu, que tu te dépasses et que, un jour ou l'autre, tu te débarrasses de moi? Tout le contraire, me semble-t-il, de la violence de celui qui cherche à faire plier la volonté de l'autre. C'est en ce sens que Pestalozzi peut être considéré comme un «sage», comme le dit Michel Soëtard, au sens où la sagesse serait l'inlassable inventivité de celui qui a renoncé au pouvoir sur la volonté de

l'autre, mais qui sait que cette renonciation est la seule condition pour retrouver le pouvoir sur les conditions qui permettent à l'autre, et à lui seul, de «se faire œuvre de soi-même». Ne pas nier la volonté de l'autre, ne pas chercher à la briser ou à la circonvenir, mais «faire avec», c'est-à-dire «faire pour»... une autre manière de dire l'impératif constitutif du projet pédagogique.

En conclusion... de la place irréductible du sujet dans l'acte éducatif

La pédagogie est toujours menacée, voire condamnée à être châtiée, au sein des Sciences Humaines... C'est que les Sciences Humaines ne laissent pas nécessairement la place à cet autre, à cet imprévisible, à cet événement, à ce qui advient sans avoir été prévu, à cette résistance dont on fait une occasion d'agir parce que l'on s'appuie «contre». Et «contre» a, en français, deux sens qui sont bien présents dans toute expérience éducative: à Stans, Pestalozzi est «contre» l'inertie des enfants au sens où il la combat, mais il est aussi «contre» comme on est «contre» un mur pour prendre appui, pour avancer, pour créer, pour inventer. Ce que m'a appris Pestalozzi, c'est que cette invention n'était jamais terminée, parce que, précisément, dans le domaine des conditions, je n'ai jamais fini d'inventer des conditions nouvelles. La ténacité de Pestalozzi, à cet égard, est absolument exemplaire: le Neuhof, Stans, Berthoud, Yverdon... chaque fois recommencer, chaque fois retracer, retrouver le chemin, chaque fois avancer. Avancer tout en sachant que créer les conditions pour que «l'autre se fasse œuvre de lui-même», ça n'est pas une science, ça n'est jamais définitif, ça ne peut même pas être une doctrine établie d'une manière qui soit ou qui se veuille totalisante. C'est quelque chose qui se fait en marchant, et j'aimerais terminer sur ce célèbre poème d'Antonio Machado, dont vous savez qu'il l'a écrit quelques jours avant d'être fusillé: «Caminando no ay camino...»: «Marcheur, il n'y a pas de chemin, c'est en marchant qu'on trace le chemin. En marchant on fait le chemin et, en regardant en arrière, on voit le sentier sur lequel on ne marchera plus jamais». Sans doute ne marcherons nous jamais dans le chemin tracé par Pestalozzi mais son œuvre reste une invitation à tracer le notre en nous sentant un peu moins seuls.

III. Il «maestro», l'«allievo», gli «allievi»

Far opera di mediazione affinché ognuno possa farsi opera di se stesso. A queste parole, che rimandano ancora alla figura di Pestalozzi, ci sembra di poter dedicare le prossime pagine. Parole sempre ricche di senso e volontà non solo per la forte componente umanistica che le impregnano, sia dal punto di vista individuale che sociale, ma anche per la loro grande fondatezza nella comprensione della costruzione della conoscenza e nella riflessione sulla sua trasposizione alle diverse situazioni di apprendimento che possono e devono caratterizzare l'esperienza scolastica.

Faire avec... ce n'est pas renoncer, con queste parole Meirieu introduce un brevissimo testo che è una sorta di manifesto dell'opera di mediazione così come intesa da Pestalozzi.

Dal manifesto ai fatti, si potrebbe dire. I due testi che completano questo capitolo, *L'aiuto al lavoro personale* e *Gruppi e apprendimento*¹⁰⁶, sono altrettante lezioni di una didattica coerente con la posizione e l'intenzione espressa in entrata di questo capitolo e ribadita a più riprese e da più parti su queste pagine.

¹⁰⁶ Lettura consigliata: Ph. Meirieu, *Apprendre en groupe? (Vol. I: Itinéraires de pédagogies de groupe: apprendre en groupe?; Vol II: Outils pour apprendre en groupe: apprendre en groupe?)*, Éd. Chronique sociale 1987. L'opera è stata tradotta in italiano e raccolta in un volume unico dal titolo: *Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali*, La Nuova Italia, 1987.

«Faire avec... ce n'est pas renoncer!»

PHILIPPE MEIRIEU

Face aux résistances, à la mauvaise volonté désespérante de nos élèves et à la pression sociale qui exige de nous que nous exhibions de bons résultats scolaires, qui ne voudrait secrètement pouvoir faire faire aux élèves «nos quatre volontés». Or, le malheur en éducation, c'est quand une volonté s'affronte à une autre volonté: «Tu vas travailler et je m'en porte garant; je ne lâcherai pas prise jusqu'à ce que tu aies compris. Je réexpliquerai jusqu'à ce que tu saches faire et que tu me le prouves. Tu vas te taire et faire ce que je te dis, t'arrêter de crier, de bouger, de te lever tout le temps, de bavarder, d'insulter tes camarades. Ma détermination ne faillira pas. Et tu finiras bien par céder...» Ou bien: «Tu mangeras parce que je le veux. Tu dormiras parce que je le décide. Tu grandiras parce que j'en ai envie.» Une volonté se cabre et renforce la détermination de l'autre. Plus encore, elle la légitime. La relation bascule alors dans une partie de bras de fer infernale. Les deux volontés se font face et la violence est déjà là. Brutale ou sournoise. Immédiate ou différée.

On ne peut pas agir sur la volonté de l'autre. Ou, plus exactement, on ne doit pas chercher à agir sur la liberté de l'autre. Pour de multiples raisons: parce que ce serait nier le projet éducatif dans sa spécificité même, en ce qu'il est un travail lent et patient pour que l'autre se donne à lui-même sa propre volonté. Parce que ce serait confondre la fabrication d'un objet et la formation d'un sujet. Parce que cela nous exposerait au danger permanent de l'épreuve de force et laisserait monter en nous la violence terrible de celui qui finit par vouloir détruire ce qui ne lui obéit pas. Parce que cela nous condamnerait toujours, même après une invraisemblable victoire, à l'insatisfaction: car, que savons-nous vraiment jamais de la volonté de l'autre? Comment pouvons-nous avoir la certitude qu'elle nous est totalement soumise et qu'elle ne dissimule pas, derrière une allégeance de façade, la conviction tenace de «celui qui n'en pense pas moins» ou la décision stratégique de ne céder dans l'instant que pour mieux résister à long terme?

On ne doit pas chercher désespérément à agir sur la volonté de l'autre, même si l'on est profondément et légitimement convaincu d'œuvrer pour son bien.

Mais il n'y a rien là qui nous condamne à l'inaction. Tout au contraire. Quand on ne peut pas agir sur la volonté de l'autre, on reste libre d'agir sur les choses: sur les objets que l'on fait circuler, sur les ressources que l'on met à sa disposition, sur les conditions que l'on crée pour qu'il apprenne, sur l'environnement matériel qu'on lui offre, sur les structures que l'on met en place, sur les institutions que l'on organise... en un mot sur les médiations.

Prendre acte de la résistance irréductible de l'autre à mon action directe sur lui. Non pour mieux la circonvenir par la ruse mais pour entendre dans cette résistance un appel à une rencontre qui soit autre chose que violence et inculcation. Et travailler cette résistance. Non comme un signe de mon échec ou de son inaptitude, mais comme une occasion pour repenser les conditions de notre transaction: «Qu'est-ce que je te donne?

Qu'est-ce que je mets à ta disposition sur quoi tu puisses avoir prise? Qu'est-ce que je t'offre comme chemin pour accéder aux savoirs? Qu'est-ce que je crée comme espace où tu puisses prendre le risque de faire ce que tu ne sais pas faire en le faisant? Quelles satisfactions je te laisse entrevoir pour que tu puisses mobiliser du désir? Quels soutiens je dispose là, auprès de toi, pour que tu échappes aux fatalismes de toutes sortes? Quels moyens je mets en œuvre pour que tu te mettes en jeu, que tu te dépasses et qu'un jour ou l'autre tu te débarrasses de moi?»

Tout le contraire de la violence de celui qui cherche à faire plier la volonté d'un autre. La «sagesse» et l'inlassable inventivité de celui qui a renoncé au pouvoir sur cette volonté et sait que cette renonciation est la seule condition pour retrouver le pouvoir sur les conditions qui permettent à l'autre de «se faire œuvre de lui-même». Ne pas nier la volonté de l'autre, ne pas chercher à la briser ou à la circonvenir. Mais «faire avec», c'est-à-dire «pour». Une autre manière de dire l'impératif constitutif de la différenciation pédagogique.

L'aide au travail personnel: quels enjeux? quelles méthodes?

PHILIPPE MEIRIEU

L'aide au travail personnel de l'élève: une impérieuse nécessité...

Faut-il encore revenir aujourd'hui sur la nécessité de l'aide au travail personnel des élèves? On a déjà insisté, dans les *Cahiers pédagogiques* et depuis plusieurs années, sur les phénomènes sociologiques et institutionnels qui en légitimaient très largement la mise en place: arrivée massive dans les établissements scolaires d'un public qui ne dispose guère, par ailleurs, des conditions de travail optimales, lutte contre les inégalités sociales liées aux différences de soutien que peuvent fournir les familles à leurs enfants, nécessité de contrebalancer les attitudes mentales induites par l'environnement médiatique et, en particulier, par l'usage de la télévision qui ne favorise guère la formation à l'attention, au suivi linéaire d'un discours et à la distanciation critique... La réflexion pédagogique, dans cette perspective, a depuis longtemps insisté sur le fait que la capacité à effectuer des exercices aussi banals et répandus qu'"apprendre une leçon", "réviser un contrôle" ou "préparer un exposé" n'émergeait pas de manière spontanée chez les enfants et requérait un apprentissage que l'on ne pouvait plus se contenter de renvoyer à l'aléatoire des histoires et des rencontres individuelles... Les historiens de l'éducation, dans le cadre de leurs études sur la démocratisation du système éducatif, ont souligné, depuis déjà quelques années, que la suppression des filières, engagée dans une perspective d'égalisation des chances, avait entraîné l'homogénéisation des pratiques pédagogiques et leur alignement progressif sur le modèle considéré comme le plus prestigieux, celui dont s'inspirent les enseignants les plus gradés et les mieux considérés, celui qui est profilé sur la pédagogie des classes préparatoires aux grandes écoles, celui qui est précisément le moins individualisé et qui suppose déjà construites des capacités dont on se contente de déplorer l'absence... Les psychologues ont montré, de leur côté, à quel point la formation de l'intelligence était liée aux attitudes de l'environnement éducatif et nécessitait que celles-ci suscitent, à l'occasion des tâches à accomplir, interrogation et réflexion, utilisent la reformulation et l'explicitation, entraînent à la planification et à l'auto-évaluation. Ils ont mis en évidence le fait que, paradoxalement, les pratiques de classe ne prenaient guère en compte ces exigences et renvoyaient donc la réussite aux expériences extra-scolaires que les élèves ont parfois la chance, dans leur famille ou dans des activités socio-culturelles, de voir développées autour d'eux... Plus récemment, les sociologues des situations de classe ont observé à quel point les règles du jeu scolaire demeuraient obscures pour une grande partie des élèves qui, ne sachant pas décoder les attentes des enseignants, devaient s'en remettre, le plus souvent, à ce que j'ai appelé "la pédagogie du sourcil". Étrangement d'ailleurs, cette constatation ne touche pas seulement les "pédagogies traditionnelles" de la magistralité mais également les "pédagogies nouvelles", inspirées des méthodes actives, comme les dispositifs didactiques sophistiqués qui désarçonnent les élèves dont le rapport social au savoir est très largement utilitaire et construit sur le principe de la "répétition" ou de "l'échange marchand"... C'est ainsi que nous savons aujourd'hui qu'un certain nombre de phénomènes

se conjuguent pour rendre impérieuse la nécessité de l'aide au travail personnel: démocratisation de l'accès au système éducatif qui n'entraîne pas *de facto* la démocratisation de la réussite dans le système éducatif, complexification des tâches scolaires et des attentes de l'école, écart sociologique de plus en plus grand entre ces attentes et les traits caractéristiques de la "culture de masse". Dans ces conditions, on comprend bien le développement des structures d'aide individualisée, sous des formes multiples, comme du souci d'instrumenter celle-ci dont témoigne, après bien d'autres, ce numéro des *Cahiers pédagogiques*.

Quelques dérives à éviter... pour (re)trouver la portée pédagogique de l'aide à l'élève...

Il n'est pas question ici de remettre en question ce mouvement ni d'en suspecter le bien-fondé... Toutefois, et parce qu'il est toujours nécessaire d'exercer une vigilance critique sur ce qui risque de devenir une "mode" vidée de sa substance, on ne peut passer sous silence les risques que ce développement peut encourir. Évoquons simplement d'un mot – parce qu'est là une conviction déjà bien enracinée chez les lecteurs des *Cahiers* – le développement scandaleux des officines privées qui exploitent sans vergogne une exigence pédagogique avérée, l'insuffisance de ce qui se fait à l'école dans ce domaine et les angoisses des parents, pour réaliser de substantiels bénéfices. Chacun voit bien qu'une réglementation minimale s'impose aujourd'hui et qu'il convient de mettre un peu d'ordre dans le foisonnement des initiatives de toutes sortes. Ceci est l'affaire des politiques, pour autant que ces derniers n'exaltent pas sans nuance l'initiative privée et considèrent que le devoir de l'État en matière éducative consiste aussi à informer les parents sur les exigences minimales qu'ils sont en droit d'avoir et à les garantir contre les "miroirs aux alouettes" auxquels ils peuvent se laisser prendre.

Mais, au delà de ce danger bien visible, il en est trois autres auxquels il faut, me semble-t-il; être attentif: celui de déconnecter l'aide au travail personnel de l'enseignement lui-même, celui de la déconnecter des contenus de cet enseignement et celui de "centrer l'élève sur son échec" en se centrant nous-mêmes excessivement sur cet échec.

Le moment pédagogique comme articulation de l'enseignement et de l'aide à l'élève...

D'abord, et chacun en convient, il convient de veiller à ce que le développement de l'aide au travail personnel ne se fasse pas systématiquement à l'extérieur de la classe ou après elle, renforçant systématiquement celle-ci dans une magistralité expositive qui serait ainsi compensée à l'extérieur pour les élèves qui en éprouveraient le besoin. Si elle fonctionnait de cette manière, l'aide individualisée serait un encouragement à l'immobilisme pédagogique et engagerait une dangereuse division du travail entre le *magister* et le *tuteur*, le premier continuant à enseigner sans se soucier des difficultés d'assimilation de ses élèves, le second étant sensé résoudre ces difficultés sans toujours maîtriser les contenus disciplinaires sur lesquels il se penche. On assisterait alors à un éclatement du "pédagogique" lui-même en tant que celui-ci est une attention constante à *la résistance* que les élèves manifeste à ce qui leur est enseigné.

Car telle est bien la spécificité de la pédagogie et de ce que l'on pourrait nommer *le moment pédagogique*: c'est cet instant où le maître, sans rien renier de son projet de transmettre, découvre que l'élève, en face de lui, échappe à son pouvoir, ne comprend pas, souffre sans doute un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas comprendre, d'être exclu, même temporairement, de la "collectivité apprenante"... Et il n'y a aucune renonciation dans ce *moment pédagogique*. Car si le maître renonçait alors à son projet il n'y aurait plus de pédagogie, on changerait simplement de registre de communication: reprenant l'échange à un niveau inférieur, abandonnant l'exigence qui était la sienne, l'enseignant basculerait dans la simple conversation. Mais, symétriquement, ce *moment pédagogique* marque aussi une rupture avec l'oubli narcissique de l'autre qui permettrait de continuer à se regarder et à s'écouter parler dans la pure intelligence des choses: car, là, le solipsisme menace et, peut-être aussi, le délire. Le moment pédagogique est donc l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est, en rien, un renoncement. Et ce moment n'a rien à voir avec une "centration" abstraite sur un sujet épistémique dont on déciderait alors de prendre en compte les processus d'apprentissage; ce n'est pas non plus une manière de rabattre la relation éducative sur une relation affective en instaurant, au cœur de la classe, la circulation des affects un temps suspendue... C'est tout autre chose: l'irruption de la matérialité aléatoire de l'autre, de cette "matière" dure et forte qui résiste à la puissance de ma pensée et de mon emprise. L'irruption d'une personne qui l'interrompt, non point parce que son attitude invalide le discours du maître mais parce que sa souffrance ne peut pas le laisser continuer à faire prévaloir indéfiniment sa propre satisfaction magistrale.

Je parle ici de "satisfaction magistrale" et cela pourrait laisser supposer que seule la magistralité expositive peut être ainsi remise en question: les pédagogues des "méthodes actives" comme les organisateurs de "dispositifs didactiques", les tenants de la "pédagogie par objectifs" ou de la "pédagogie différenciée" n'auraient alors rien à craindre: prétendant placer d'emblée l'élève au cœur de leurs préoccupations, ils seraient épargnés par ces interruptions intempestives et pourraient travailler avec une constante sérénité. Rien n'est plus faux: les uns et les autres, en dépit de tous leurs efforts pour prévoir et programmer leurs séquences d'apprentissage, ne peuvent jamais se prémunir contre cette résistance, par définition imprévisible, de l'élève qui récuse, ignore, conteste, rejette ce qui lui est proposé. Penser pouvoir faire définitivement l'économie de cette résistance, ce serait imaginer que jamais aucun événement ne vienne troubler le parcours scolaire de l'élève, ce serait réduire l'élève à un "segment scolaire" que des conditions bien pensées rendraient disponible miraculeusement aux propositions imaginées pour lui par un enseignant généreux... ce serait, en fait, faire l'impasse de la rencontre éducative alors que, par ailleurs, on prétend la promouvoir.

J'ai parlé de "satisfaction magistrale", mais j'ai aussi prononcé le mot de "souffrance" et j'imagine bien que ce mot, ici, peut paraître excessif. Peut-être, pour qu'il soit à la mesure des choses, faudrait-il en revenir aux premiers usages du terme qui évoquent la trêve, l'attente et la patience, une sorte de "suspension contrainte et assumée de l'activité" que l'on retrouve aujourd'hui dans l'expression "être en souffrance" après tout bien adaptée pour décrire la situation de nombreux élèves?

Le *moment pédagogique* c'est donc l'instant où, quelles que soient nos convictions et nos méthodes pédagogiques, nous acceptons de nous étonner devant ce visage, devant son étrangeté, sa radicale et incompréhensible étrangeté. Car, quand on maîtrise un discours, une discipline scolaire, un dispositif didactique, quand on s'y investit complètement au point, parfois, de ne faire plus qu'un avec ce que l'on dit ou ce que l'on organise, la résistance de l'autre apparaît toujours comme éminemment scandaleuse. Chacun sait bien – et les didacticiens, comme les universitaires partisans de centrer la formation des maîtres sur les seuls contenus académiques universitaires, ne cessent de nous le rappeler – que “l'on enseigne toujours quelque chose”; et il est vrai que le verbe enseigner doit toujours avoir un complément d'objet... au risque d'être vidé de tout contenu. Mais, à y regarder de plus près, ce n'est pas un complément d'objet mais bien deux que doit avoir ce verbe: “On enseigne toujours quelque chose à quelqu'un”... et l'oubli de ce deuxième complément vide, lui aussi, le verbe de tout contenu... ou limite sa signification à l'expression d'une simple fonctionnalité sociale ou d'une intéressante mais dérisoire satisfaction personnelle.

Tel que je le définis ainsi, le *moment pédagogique*, c'est donc bien l'irruption de ce “quelqu'un”, ce quelqu'un que nous oublions si facilement ou ramenons trop vite à un élément anonyme d'un ensemble indifférencié... irruption sur laquelle peut et doit s'articuler l'aide au travail personnel de l'élève, en tant qu'elle constitue un prolongement et une rupture de la programmation didactique, en tant qu'elle nous interpelle pour faire de notre savoir un objet de partage et non un moyen d'exclusion.

La dérive généraliste et l'importance de la centration sur les contenus...

Il n'est pas nécessaire ici de rappeler les conditions qui ont amené au développement du concept d'“aide méthodologique”: on sait que les mutations extrêmement rapides des savoirs, la nécessité de coordonner les interventions des différentes disciplines autour de principes communs, la volonté de préparer à des capacités qui dépassent la simple restitution des savoirs scolaires ont été, ici déterminantes. Mais il est, sans aucun doute, nécessaire de rappeler que les recherches contemporaines mettent à mal la transférabilité automatique des “méthodes de travail” et soulignent l'adhérence très forte de celles-ci aux contenus et aux matériaux sur lesquels elles s'appliquent. Cela n'invalide nullement les efforts réalisés pour faire converger les efforts des enseignants des diverses disciplines autour de priorités qu'ils décident de se donner et qui peuvent être formulées en termes de “capacités méthodologiques générales”; ces dernières fonctionnent alors comme “principes régulateurs” de l'activité pédagogique. Mais cela signifie que l'aide ne sera vraiment efficace que si elle est d'abord enracinée dans un travail précis et que la réflexion métacognitive prend tout autant en compte les stratégies individuelles d'apprentissage, les contraintes de l'environnement de travail et celles afférentes aux contenus disciplinaires en question. L'oubli de cette dernière dimension peut, on le sait aujourd'hui, entraver les progrès d'un élève en le laissant croire à la transférabilité automatique d'une méthode... or on ne mémorise pas un poème comme un théorème de mathématiques ou une leçon de géographie; et l'exercice de l'intelligence consiste précisément à observer ce en quoi le problème que l'on a à traiter est spécifique, en quoi il se caractérise par des matériaux particuliers et des types de tâches originales, quelles sont les contraintes particulières que cela impose et, donc, dans quelle mesure on pourra

les retrouver ailleurs. La question du transfert ne se pose pas ainsi à l'issue de l'apprentissage, quand on a appris quelque chose et que l'on se demande *a posteriori* si on peut le réutiliser... elle doit être posée au cours de l'apprentissage dont elle constitue une dimension essentielle. Apprendre c'est, tout à la fois, apprendre quelque chose et apprendre ce en quoi ce "quelque chose" est particulier, original, structuré d'une certaine manière, finalisé dans une certaine perspective et situé dans un ensemble épistémologique cohérent.

C'est pourquoi l'aide au travail personnel de l'élève consiste d'abord à m'attacher en moi à ce qui suscite la résistance de l'autre. Aider l'élève c'est avant tout explorer sans relâche les obstacles inhérents à mon propre discours, traquer les formulations approximatives, chercher inlassablement des exemples et des dispositifs nouveaux, multiplier les reformulations inventives, les "changements de cadre" comme disent les didacticiens des mathématiques, les "décontextualisations" comme nous disons; c'est offrir un objet de savoir dont l'autre peut se saisir, pour l'examiner, le prendre dans ses mains, le manipuler, se l'approprier ou le dévoyer, en faire, enfin, "sa chose à lui" parce que j'aurais multiplié les "prises" et ouvert des perspectives qui auront constitué autant de moyens pour lui d'exercer son intelligence.

C'est pourquoi, aussi, il faut tant insister sur le travail sur le langage dans l'action pédagogique. Il faut traquer les formulations incorrectes, repérer les ambiguïtés de vocabulaire, les termes qui convoquent des représentations équivoques ou contradictoires. Il faut vraiment "parler" l'enseignement, c'est-à-dire en faire une adresse à l'entendement de l'autre, un entendement qui me contraint – pour peu que je sois attentif à sa résistance – à élucider sans cesse ce que je veux dire, à "mettre à plat" les absurdités sémantiques que je ne vois plus tant elles me sont devenues familières, à expliquer inlassablement ce qui permet de comprendre et donc de partager le savoir que j'enseigne.

Ainsi, l'aide au travail personnel de l'élève est un véritable travail de prospection dans les savoirs à enseigner, un travail inlassable pour chercher comment, à partir de leur logique propre, de leur cohérence interne, de leur épistémologie de référence et des contraintes que la situation scolaire leur fait subir, on peut inventer des moyens pour les rendre accessibles à d'autres sujets qu'à ceux qui sont déjà capables de les maîtriser... C'est un travail qui consiste à s'emparer des objectifs d'apprentissage, à les examiner, à les analyser, à les interroger, à les scruter dans tous les sens, à prospecter et prospecter encore leur organisation, à interroger sans relâche leur intelligibilité pour en saisir toutes les nuances, en repérer les articulations, en débusquer les contradictions... jusqu'à ce que plus un seul visage ne se ferme et que, dans la classe, le lien social se construise peu à peu. Chercher, tenter, s'entêter même, à faire comprendre en quoi ce que l'on enseigne est objet d'intelligibilité, ouverture possible à l'exercice de l'intelligence... tout en sachant être attentif à ces visages qui nous alertent sur nos propres limites et nous appellent en quelque sorte à inventer autre chose quand nous basculons dans "la vanité, l'enivrement d'autorité et le délire" dont nous sommes parfois les consentantes victimes.

Ainsi c'est bien d'abord le rapport de l'enseignant au savoir qui est interrogé dans le cadre de l'aide au travail personnel... mais qui est interrogé parce que le visage d'un élève concret vient briser le caractère "suffisant" de ce rapport. Et il faut entendre ici le mot "suffisant" dans sa suggestive polysémie: s'il se dérobe au regard de l'élève, l'enseignant est suffisant, il se suffit à lui-même et méprise la masse de ceux qui "ne

suivent pas”; s’il écarte le regard interrogateur de celui qui ne comprend pas, le maître s’enferme dans la suffisance que le philosophe nomme parfois solipsisme et le psychiatre folie.

En ce sens, l’aide au travail personnel de l’élève peut être décrite comme l’instant où l’élève concret, souvent insaisissable dans sa singularité psychologique, et pourtant parfaitement identifiable dans son identité personnelle, rappelle le savoir à l’ordre des connaissances. C’est le moment où un sujet, un “nom”, interpelle la cohérence d’un discours ou d’un dispositif, non point pour qu’on les adapte à ses “besoins” mais pour qu’on explore devant lui, avec lui, d’autres chemins... pour que le maître prospecte à nouveau le territoire dans tous les sens avec l’obsession d’une rencontre possible à l’horizon. Travail difficile, pour lequel il peut être effectivement utile de disposer de quelques points d’appui mais qui est d’abord, fondamentalement, un travail sur le savoir que l’on enseigne. Et je dis bien “le savoir que l’on enseigne”, particulièrement conscient que bien des difficultés pédagogiques qui se vivent dans les classes au quotidien tiennent au fait que le maître ne maîtrise que médiocrement le savoir qu’il enseigne et son niveau épistémologique: il maîtrise souvent des savoirs universitaires qui sont à un tout autre niveau de complexité, mais il n’est pas exagéré de dire qu’il lui arrive de ne pas comprendre vraiment la cohérence propre de ce qu’il doit enseigner à ses élèves.

La dérive “psychologique” et le danger d’enfermer l’élève dans son échec...

Il n’est pas question ici de dénigrer les efforts de tous ceux qui, dans l’école et ailleurs, s’efforcent de “réconcilier l’élève avec lui-même”, de comprendre ses difficultés et de lui apporter l’encouragement dont il a besoin. Il n’est pas, non plus, question de sous-estimer les effets psychologiques des dispositifs pédagogiques, ni de revenir à un enseignement qui s’adresserait à un élève abstrait, au “segment logico-rationnel” de sa personnalité, ignorant systématiquement les problèmes personnels et sociaux qu’il trimalle avec lui et qu’il ne peut, malgré toutes nos exhortations, accrocher au portemanteau avant d’entrer dans la classe... J’ai dit, au contraire, toute l’importance que j’attachais à la reconnaissance de l’élève concret, dans sa singularité. Mais il faut, me semble-t-il, distinguer ce qui ressort d’une démarche psychologique appliquée délibérément par ceux qui ont la compétence et les moyens pour cela, de la démarche pédagogique qui est, elle, irréductiblement médiatisée par les savoirs et qui, si elle produit parfois quelques effets thérapeutiques, ne peut le faire que dans la mesure où, précisément, elle en abandonne l’ambition.

C’est pourquoi je crois si important de développer l’aide au travail personnel des élèves: une aide qui prenne délibérément comme objectif le travail en tant qu’il représente un accès à l’intelligence des choses et impose une distance minimale avec le “sujet pathologique” dont parle Kant. C’est ainsi, me semble-t-il, que l’école remplit sa mission d’éducation, c’est ainsi qu’elle n’enferme pas l’élève dans une hypothétique personnalité psychologique mais lui permet, précisément de la dépasser.

Certes, j’ai bien conscience qu’il ne peut s’agir ici que d’une “posture”: l’éducateur ne peut ignorer le poids des histoires individuelles, des blessures sociales et des difficultés scolaires antérieures. D’une certaine manière même, il doit prendre tout cela très au sérieux et refuser de fermer les yeux pudiquement sur cette réalité-là: ceux qui la dénie

ne peuvent, en effet, que la pérenniser et la reproduire... ignorant cette face cachée de l'élève et le réduisant à une rationalité qu'il suffit de mobiliser, ils font fonctionner cette "indifférence aux différences" dont Pierre Bourdieu a bien montré qu'elle était le ressort essentiel de la reproduction par l'école des inégalités sociales. Mais une chose est de ne pas ignorer le sujet en tant qu'il est inscrit dans une multitude de déterminations, autre chose est de faire de ces déterminations des "objets de travail ou d'interventions". Ma conviction est que, précisément, la meilleure manière d'aider l'élève à surmonter les déterminismes qui l'enserrent est de l'aider à travailler, de le rencontrer sur un terrain qui est celui de ses difficultés à comprendre et non sur celui de sa vie personnelle et de ses difficultés psychologiques.

J'entends bien, pourtant, les objections légitimes de ceux qui rencontrent quotidiennement des élèves avec lesquels les problèmes psychologiques sont tellement lourds qu'ils ne peuvent même pas accéder à cette rencontre "objectale", sur des objets dégagés quelque peu de leurs affects, de leurs inhibitions ou de leur violence. J'ai connu et je connais encore de tels élèves. Mais je ne me résigne pas, pourtant, à abandonner tout effort pour les rencontrer quelque part dans un registre qui soit bien celui d'un travail. Je sais à quel point cela est difficile tant le poids du passé et du présent est lourd. Mais je sais aussi qu'il suffit parfois de "dégager" un petit objet de travail, apparemment dérisoire, décalé, si c'est nécessaire, par rapport aux tâches scolaires traditionnelles, pour que quelque chose se produise. On abandonne alors la centration sur l'échec de l'élève pour se centrer sur le travail de l'élève... En réalité, on lui donne une chance de se "détacher" des images négatives qui lui collent à la peau en déplaçant l'objet de notre intervention. Cela suppose, on le voit, que l'aide au travail personnel puisse s'attacher à toutes sortes de travaux et cela suppose que, selon le titre d'un ouvrage publié jadis par les *Cahiers pédagogiques*, l'on "travaille vraiment en classe". Banalité qui n'est qu'apparente quand on sait combien les représentations dominantes de la classe sont encore essentiellement organisées autour de la conviction que "l'enseignant y travaille et que l'élève y écoute", quand on connaît les difficultés qu'ont encore les enseignants pour faire travailler les élèves de manière individualisée ou en groupes, pour promouvoir la recherche documentaire et les situations-problèmes, pour réviser un contrôle avec leurs élèves ou leur apprendre à préparer un exposé oral! Certes, les lecteurs des *Cahiers pédagogiques* font tout cela et depuis longtemps, mais qui peut dire qu'il a exploré, dans ce domaine, toutes les possibilités, qu'il résiste vaillamment aux pressions institutionnelles, à celles des parents et des élèves eux-mêmes et sait toujours tenir suffisamment à distance les satisfactions narcissiques que procure un bel "exposé magistral" avec lequel seuls quelques élus entrent en connivence?

Ainsi, l'aide au travail personnel – et ce n'est pas un de ses moindres avantages – doit nous aider à (re)faire vraiment de la classe "un lieu où les élèves travaillent"... Sinon quelle dérision cela serait que de vouloir les aider à quelque chose que l'on n'a pas déjà engagé avec eux!

L'aide au travail personnel: y entrer, s'y tenir, en sortir...

Une fois évoqués les enjeux de l'aide au travail personnel, il me faut brièvement évoquer les problèmes de méthodes. On trouvera, dans ce numéro, de nombreuses et fécondes propositions qui viennent s'ajouter à tout ce que les *Cahiers pédagogiques* ont déjà publié sur la question. Pour ma part, je voudrais simplement insister, à partir des

expériences que j'ai pu mener ou accompagner, sur la démarche générale de cette aide. Une fois articulée correctement à l'enseignement et aux activités de cours, comme je l'ai indiqué plus haut, il reste me semble-t-il, trois questions à examiner: comment engager cette aide? Comment la tenir dans la durée? Et comment permettre à l'élève de s'en dégager et de pouvoir s'en passer?

Les entrées, à mon sens, peuvent être multiples et l'enseignant est ici renvoyée à cette capacité à saisir l'occasion qui fait sans doute de lui un véritable professionnel. Car, puisqu'elle est, par nature, individualisée (ce qui ne veut pas dire, bien sûr, qu'elle soit toujours individuelle), l'aide ne peut être programmée à l'avance. La programmer reviendrait à en nier la spécificité et interdirait de prendre en compte les événements sur lesquels elle peut s'articuler et qui, seuls, lui permettent de faire sens pour l'élève. Un élève peut avoir besoin de cette aide – nous “le sentons” ou nous l'observons à travers ses résultats scolaires – et nous pouvons pourtant être en difficulté pour la lui proposer. D'abord parce qu'il peut ne pas en vouloir et cela pour toute une série de raisons tout à fait respectables, ensuite parce que cette aide risque de perdre beaucoup de son efficacité si elle n'est pas précisément finalisée. C'est pourquoi je suis convaincu que les structures d'aide systématiques dans lesquelles les élèves sont affectés une bonne fois pour toutes en fonction de l'estimation de leur niveau ne sont pas toujours vraiment efficaces. Il convient sans doute de leur préférer des aides ciblées, précisément articulées sur des difficultés identifiées ou, mieux encore, en référence à une “carte d'étude”, une représentation des tâches que l'on attend de lui et dont l'analyse permet de dégager les besoins saillants qui peuvent faire l'objet d'une intervention. Dans cette perspective, l'aide trouve tout son sens quand la situation pédagogique permet à l'élève d'en mesurer lui-même la portée: combien de fois, en effet, ai-je pu constater qu'une aide ou qu'un soutien effectués pour pallier des difficultés identifiées (par exemple, à l'occasion d'un devoir raté) perdaient toute signification dans la mesure où l'élève n'était pas mis en situation de réinvestir les acquis de cette aide à l'occasion d'une nouvelle tâche du même type susceptible d'attester de la progression de ses résultats. L'aide est alors marginalisée, elle n'est pas réintégrée dans le cursus et les progrès qu'elle a permis d'effectuer n'étant jamais relevés, elle finit par apparaître inutile à l'élève. Certes, l'enseignant saura, lui, que cette aide a pu être utile... mais il ne suffit pas ici que l'enseignant le sache, il faut que l'élève puisse le percevoir et en voir les retombées, ne serait-ce que pour accepter de nouvelles aides.

Car, une fois l'aide commencée, l'important est de lui permettre d'être prolongée afin d'engager une dynamique qui ne se limite pas à l'amélioration provisoire ou conjoncturelle des résultats. C'est là une difficulté que soulignent souvent les enseignants: une élève à qui une aide est proposée se décourage, abandonne, n'en voit plus la nécessité et se laisse retomber... C'est qu'il convient de resserrer la relation pédagogique d'aide autour de quelque chose qui l'incarne et lui permette de la finaliser: contrat, projet, défi individuel ou collectif... il faut que quelque chose inscrive l'aide dans une intentionnalité et dans une institution. Une intentionnalité qui lui donne du sens et unifie l'ensemble des actes qu'il faudra poser. Une institution qui garantisse les conditions de son bon déroulement et de sa prise en compte. Sans intentionnalité, les institutions s'étiolent et deviennent vite des cadres formels dont les élèves ne cherchent qu'à s'échapper pour éviter ce qu'ils perçoivent comme une surcharge de travail. Sans institution, les intentions risquent de se perdre dans les sables des habitudes scolaires et passer par pertes et profits quand, à partir de Noël, l'année scolaire s'accélère vertigineu-

sement et que l'on abandonne quelque peu la pédagogie – et ceux qui traînent la patte dans la classe – pour ne s'intéresser qu'au passage en classe supérieure des "élèves qui en valent la peine". Travailler sur l'intentionnalité pour inscrire l'aide dans l'histoire des sujets, est donc une exigence fondatrice si l'on veut que l'aide perdure. Travailler sur l'inscription institutionnelle de cette aide pour lui donner une régularité minimale, la contractualiser et éviter ainsi l'abandon, est donc une garantie pour échapper au caractère trop souvent velléitaire de nos intentions pédagogiques.

Mais, s'il faut que l'aide perdure au delà d'un soutien ponctuel, s'il convient qu'elle soit un véritable accompagnement du développement du sujet et lui permette d'en franchir et d'en repérer les étapes, il serait malsain que l'aide s'installe car cela irait à l'encontre du projet d'autonomisation qui travaille au cœur de toute action pédagogique. J'ai écrit "autonomisation" et non "autonomie"... d'abord parce que le terme d'autonomie, inscrit aujourd'hui dans tous les projets d'établissements, a été vidé de sa substance, faute d'avoir pris la peine de définir, chaque fois, précisément de quoi on parle et dans quel domaine on se situe. Ensuite, parce que je ne crois nullement que l'autonomie existe, pour nous, autrement que comme une fiction utile: pour ma part, si je suis à peu près autonome financièrement, je crains de ne pas vraiment l'être ni sur le plan affectif, ni sur le plan intellectuel... et, d'ailleurs, cette autonomie-là ne m'intéresse pas, convaincu que je suis qu'elle basculerait vite dans la suffisance. J'ai besoin des autres et j'ai besoin que les autres aient besoin de moi... et, fait sans doute plus grave, je n'en ai pas honte. C'est pourquoi je préfère parler de processus d'autonomisation à l'œuvre dans toute démarche éducative et ne jamais prétendre "former des élèves autonomes". C'est pourquoi je crois qu'il ne s'agit pas de former des individus qui n'aient plus jamais besoin d'aide mais de former des élèves qui, progressivement, peuvent décider tout seuls de l'aide dont ils ont besoin.

Il faut donc savoir interrompre un dispositif d'aide au travail personnel; mais cela ne peut être fait brutalement, au risque de laisser l'élève complètement démuné. Cela requiert un désétayage progressif, une série de transitions qui permettent le transfert progressif de l'initiative et du choix de l'aide de la responsabilité de l'enseignant vers la responsabilité de l'élève. Et, là encore, ce transfert n'est pas une opération *a posteriori*, qui n'interviendrait qu'au terme de l'aide, dans une sorte d'épreuve initiatique finale qui permettrait de trancher et de savoir si l'individu peut s'en sortir enfin tout seul. Ce transfert n'est réalisable que s'il trame la totalité du dispositif d'aide, c'est-à-dire si celui-ci s'accompagne toujours d'une réflexion métacognitive sur la nature des activités que l'on effectue, des stratégies que l'on emploie et des résultats que l'on obtient. C'est ainsi que l'on passe progressivement, comme dans toute situation véritablement éducative, de l'inter-personnel à l'intra-personnel, de ce que l'on peut faire sous la conduite de l'autre à ce que l'on devient capable de faire à sa propre initiative. Aucune aide n'est efficace qui ne s'intéresse pas, dès qu'elle débute, aux moyens de disparaître, qui ne réfléchit pas aux supports documentaires qui pourraient se substituer aux explications magistrales, qui ne s'intéresse pas aux apports que pourraient effectuer les pairs, qui ne travaille pas à la stabilisation de procédures identifiables et au repérage des indicateurs de pertinence de leur usage. Aucune aide n'est efficace qui n'intègre pas, d'entrée de jeu, une réflexion sur la levée des contraintes qu'elle impose, sur l'intériorisation des dispositifs qu'elle met en place. Et, au fond, aucune aide n'est efficace qui n'intègre pas la perspective que celui qui est aidé pourra devenir, un jour ou l'autre, et pour son plus grand profit comme pour celui de ses camarades, quelqu'un qui aide à son tour.

En conclusion...

Je n'ai qu'évoqué trop rapidement un certain nombre de thèmes qui me paraissent essentiels pour penser l'aide au travail personnel de l'élève aujourd'hui. J'ai été rapide et lacunaire; certains trouveront néanmoins que j'ai été trop long et qu'il est temps de passer aux choses concrètes. C'est que, en amont des outils et des dispositifs institutionnels, l'aide au travail personnel est une occasion de repenser la question du rapport au savoir, du rapport au pouvoir et du rapport à l'école. Plus encore, elle permet de penser le pédagogique comme articulation d'un projet culturel à visée universaliste et de la prise en compte des individualités dans leur histoire singulière. Elle permet de réarticuler obstinément l'une sur l'autre pour se dégager de "la pensée facile", celle qui nous prépare, à nous et à nos élèves, un avenir bien difficile.

Groupes et apprentissages

PHILIPPE MEIRIEU

Même si, pour beaucoup de formateurs, l'usage des pratiques de groupe constitue aujourd'hui une sorte d'évidence, un recours habituel et presque systématique dans les dispositifs de formation, un rapide retour en arrière nous montrerait facilement qu'il s'agit là, en réalité, d'un phénomène particulièrement récent. La formation, en effet, n'a guère connu jusqu'au milieu de notre siècle que deux modalités de transmission des savoirs: le «collectif frontal», importé de l'université et de l'église, dans lequel le maître informe de manière simultanée un ensemble d'individus du haut de son estrade ou de sa chaire; et la «relation binaire» qui, dans la continuité du compagnonnage, permet au maître de «montrer» individuellement à l'élève ou à l'apprenti les gestes que celui-ci devra reproduire. C'est ainsi que l'idée que l'on puisse regrouper des individus en formation pour leur confier la réalisation autonome d'une tâche - ou même, tout simplement, leur permettre de communiquer entre eux - est une idée qui n'appartenait nullement au champ de la formation. *A fortiori*, nul ne pensait qu'il soit possible d'envisager que des personnes non formées puissent, simplement par un échange, produire le moindre savoir. La formation se caractérisait même par la rupture qu'elle opérait ainsi avec les univers familial, professionnel ou social qui, eux, étaient considérés comme devant naturellement fonctionner en «groupes» d'individus unis par l'affectivité qu'ils se portent ou par la complémentarité de leurs compétences. Étrangement, et aussi étonnant que cela puisse paraître aujourd'hui pour beaucoup de formateurs, la formation s'est essentiellement développée contre les groupes d'affinités ou de production pour imposer des modèles de relation centrés sur l'acquisition individuelle des savoir-faire et des savoirs à travers une relation assumée et revendiquée délibérément comme asymétrique.

En réalité, c'est à travers la réflexion pédagogique que s'est progressivement développée l'idée du possible caractère formatif du «groupe de pairs». Et l'on sait que, quoiqu'elles soient restées tout à fait marginales dans les pratiques scolaires (Ginet, 1982), les «pédagogies de groupe» ont bénéficié, dans la mouvance de «l'Éducation nouvelle», d'un considérable succès d'estime. Elles furent, on s'en souvient, accréditées par quelques textes de Piaget sur «l'entraide» (1935), que l'on peut juger, avec le recul, un peu naïfs et complètement en décalage avec les travaux de psychologie et d'épistémologie qu'il développait par ailleurs, mais qui furent très largement diffusés et commentés. Elles mobilisèrent des appuis idéologiques fort hétérogènes qui les présentaient, selon les cas, comme un moyen de promouvoir la société libérale par une sélection anticipée des élites (Claparède, 1924; Ferrière, 1950) ou comme une occasion d'expérimenter l'autogestion scolaire (Lobrot, 1966; Mendel et Vogt, 1973; etc.). Et elles ont acquis ainsi une légitimité théorique chez les spécialistes de «pédagogie» qui les mit, pendant très longtemps, à l'abri de tout soupçon.

La critique, légitime et argumentée, d'une magistralité dont les effets sont, de toute évidence, relatifs à la capacité aléatoire du sujet à mettre en interaction un état antérieur de

ses représentations avec un apport nouveau, n'était ainsi assortie que d'un argumentaire à caractère sociopolitique, légitimant les pratiques de groupe par les possibilités qu'elles offraient d'identifier et de promouvoir les futurs chefs, ou de subvertir le fonctionnement bureaucratique de l'institution éducative. On reprochait ainsi aux méthodes traditionnelles de ne pas savoir faire ce dont on abandonnait précisément soi-même le projet: on les rejetait en critiquant leur inefficacité dans le domaine des apprentissages, tout en semblant ne guère porter d'intérêt à ceux-ci dans les attendus qui amenaient leurs promoteurs à proposer des pratiques de groupe. Étonnante démarche dont on trouverait encore, ça et là, de nombreuses traces.

On voit ainsi que ce qui caractérise les «pédagogies de groupe», c'est, en réalité, leur extrême difficulté à se constituer comme «pédagogies», c'est-à-dire leur esquive systématique de la question de l'apprentissage. Certes, il arrive que l'on affirme que le groupe d'élèves au travail facilite l'apprentissage; mais ceci est rarement étayé sur d'autres arguments que l'existence d'hypothétiques identifications aux «bons élèves» au sein du groupe, d'une mobilisation réconciliatrice autour d'un projet, ou encore de la mise en place d'une interaction cognitive spontanée entre les sujets. Or, si rien n'empêche, en effet, que ces phénomènes se produisent parfois, rien ne garantit qu'ils aient lieu de manière systématique quand on enjoint des pairs à se réunir et à «travailler ensemble». Piaget, lui-même, dans ses textes théoriques, invite à faire preuve, sur ce plan, de la plus grande prudence: une chose est, dit-il, de prouver que la coopération dans le jeu ou la vie sociale spontanée des enfants entraîne certains effets, autre chose est d'établir que cette coopération peut être généralisée à titre de procédé éducatif (1978, p.329). S'il est clair que la «mise en réciprocité des apports individuels» (Piaget, 1965, p. 238) contribue à la structuration de l'intelligence, s'il est acquis que «la relation avec autrui doit être considérée, non seulement comme l'un des contenus de notre expérience, mais comme une véritable structure» (Merleau-Ponty, 1975, p.61)... rien ne permet d'affirmer avec certitude que toute mise en groupe amène bien chaque individu à se décentrer, à intégrer le point de vue d'autrui et, par cette intériorisation de la socialité, à progresser dans ses représentations de lui-même et du monde. Le fait qu'il y ait, dans un groupe, diverses expériences, effectuées chacune par l'un des membres, n'implique pas que tous en opèrent pour eux-mêmes la synthèse, ou même les mettent en relation. Pour qu'il y ait confrontation authentique et donc restructuration individuelle, il faut autre chose qu'une simple répartition des tâches qui confine souvent à la spécialisation, et donc renforce la centration de chacun sur lui-même; il faut une véritable coopération, c'est-à-dire une interaction sociale dont chacun des participants puisse s'appropriier le processus.

Or, les «pédagogies de groupe» faute de poser le problème en ces termes, ont généré des pratiques qui empruntent leurs modèles à des domaines dans lesquels les finalités et les modes de fonctionnement groupaux ne sont pas centrés sur l'apprentissage, et qui, en situation de formation, peuvent apparaître comme des dérives préoccupantes.

Vers une typologie des groupes pédagogiques?

J'ai eu l'occasion d'étudier, à travers la littérature pédagogique francophone du XXe siècle, les différentes propositions d'utilisation du groupe en formation, les justifications théoriques qui en étaient présentées et les expériences recensées en ce domaine (Meirieu, 1984a). L'opération est malaisée car, si l'on excepte R. Coussinet (en particu-

lier, 1949), aucun auteur n'a véritablement pris la peine de présenter une étude ordonnée sur ce thème; il faut donc tenter de repérer, dans un ensemble de textes nombreux et hétéroclites, la manière dont est traitée la notion de groupe: cela conduit souvent à bouleverser les classifications traditionnelles des écoles de pensée et à opérer des regroupements inhabituels.

On observe, en effet, que les pédagogues et les formateurs sont l'objet d'une double fascination: d'une part, ils insistent sur la nécessité de finaliser un groupe au travail en lui soumettant un projet à propos duquel on puisse mobiliser les compétences de ses membres; ils engagent ainsi le groupe dans une logique de production qui, au nom même de l'efficacité qu'elle vise et en croyant légitimer son existence par la qualité des produits qu'elle présente, risque d'évacuer les apprentissages, de distribuer les tâches en fonction de ce que les membres savent déjà faire, de marginaliser les moins compétents, quitte à compenser leur exclusion du processus de fabrication par une identification dans le produit. D'autre part, les pédagogues et les formateurs, précisément pour exorciser le danger lié à la prégnance du projet, envisagent souvent sa suppression au profit d'un lien affectif qui est parfois donné comme le véritable objectif de la mise en groupe. La division du travail laisse alors la place à une nouvelle gestion des relations, centrée sur le «vécu» du groupe, et qui se donne comme objectif l'instauration de rapports «authentiques» entre les personnes, devant se substituer progressivement aux rapports de fonctions et de pouvoirs. Le groupe évolue alors, insensiblement mais sûrement, vers un groupe à caractère thérapeutique; ce qui ne présenterait évidemment aucun caractère de gravité si les formateurs disposaient des conditions matérielles et de la formation requise pour en maîtriser le développement; mais, en l'absence de tout outillage en ce domaine, le groupe évolue, le plus souvent, vers un fonctionnement fusionnel que René Kaës nomme la «fétichisation de l'unité» (1980, p.221): pour garantir sa propre existence, il nie les divergences qui pourraient apparaître en projetant leur origine à l'extérieur, exige la suspension de toute autre appartenance et de tout autre attachement que celui que l'on doit manifester au groupe, se met en scène comme réalité menacée, et produit un ensemble de représentations, de discours et de pratiques par lesquels il se préserve des forces centrifuges pour n'autoriser que les forces centripètes contribuant à la constitution de son «moi-idéal» (Anzieu, 1978, p.247). S'agissant de «militants», de groupes à caractère «religieux» ou subissant l'ascendant d'un *leader* charismatique fort, on comprend bien comment cette dérive peut être engagée, mais comment imaginer que de telles dérives puissent survenir dans des groupes de formation? Or, précisément, il m'apparaît que les «pédagogies de groupe», en raison même de leur flottement théorique, peuvent engager, ou au moins laisser se développer, de tels processus: la priorité donnée à la production (qu'il s'agisse d'une pièce à usiner, d'un *poster* à réaliser, d'un exposé à préparer, d'un texte à rédiger ou même, tout simplement, d'un compte-rendu à présenter pour la «mise en commun») porte, en effet, en elle-même, une menace d'éclatement et d'exclusion si forte qu'elle peut susciter des tentatives étonnantes pour retrouver, au plan fantasmatique, l'unité que le fonctionnement économique a contraint d'abandonner. La contre-économie festive s'installe alors, fugacement, dans quelques moments de «détente», ou, plus durablement, si le formateur s'y prête et si des transferts massifs et incontrôlés surviennent en raison de la présence de *leaders* qui savent manipuler habilement les émotions collectives. On assiste alors à un étonnant phénomène de balancier où le «projet» est, tour à tour, mythifié et aboli, où le groupe s'englué dans l'alternance entre des temps de différenciation des places et des tâches, et des temps de restauration d'une unité factice, mais bien souvent pathogène. Dans les

deux cas, l'apprentissage est évacué: la logique de la production le considérant comme une perte de temps inutile au regard de l'efficacité requise par la tâche, la logique fusionnelle l'excluant au nom d'une identité salvatrice et d'une égalité non questionnable. Dans le premier cas, l'on s'appuie sur l'inégalité; dans le second cas, on la camoufle; en aucun cas on la prend en compte pour la réduire. Or, si l'on peut convenir que la «logique économique» consiste à utiliser au mieux les différences de compétences, que la «logique affective» consiste à ne pas en tenir compte, il faut bien accepter que la «logique pédagogique» (ou, si l'on préfère éviter cet adjectif, la «logique d'apprentissage») consiste précisément à promouvoir chez les individus les compétences qu'ils n'ont pas. Quand il s'agit d'élèves dans une classe de sixième, il convient de faire apprendre l'orthographe à l'élève qui ne la maîtrise pas, de faire dessiner l'élève qui ne sait pas tenir un crayon, de rendre imaginaire celui qui ne fait que répéter des clichés, d'aider à devenir rigoureux celui qui manque de logique, etc. Quand il s'agit d'un groupe d'adultes en formation (donc dégagés pour un temps de la logique productive et de l'efficacité «économique» immédiate), l'exigence est du même ordre: permettre à celui qui ne sait pas s'exprimer d'oser le faire sans craindre la censure du groupe, favoriser l'expression de ceux qui ne communiquent pas facilement, donner la parole à ceux qui, habituellement, gardent pour eux leurs expériences, leurs lectures ou leurs problèmes. Pari insensé mais qui, de toute évidence, dans n'importe quelle situation de formation, est le seul moyen de ne pas s'enkystrer dans la considération du déjà-là, mais de chercher les moyens de le dépasser. Pari éthique et heuristique à la fois. Pari qui, pour tenir le démiurge à distance, doit savoir intégrer la négativité, c'est-à-dire accepter d'être constamment démenti par les faits sans pour autant renoncer à son exercice.

Vers un modèles possible du groupe d'apprentissage

Paradoxalement, donc, l'introduction de la notion de groupe en formation apparaît d'abord comme un obstacle à l'attention et au traitement des apprentissages individuels: obstacle par la multiplicité des images sociales qu'elle suscite et qui sont toujours référées à des réalités extérieures au champ de la formation (la famille, l'entreprise, le groupe d'amis ou de complices, les militants d'une même cause, etc.), obstacle par l'expérience de la diversité qu'elle entraîne inmanquablement et dont l'inventaire engage déjà un mode de fonctionnement à rebours, centré sur l'utilisation du donné et non sur son dépassement (un groupe n'en finit jamais d'inventorier ses «richesses», de contempler le «déjà-là», de faire s'exprimer et d'utiliser toutes les «ressources existantes»). Le «redressement pédagogique» ne consiste pourtant pas à nier le donné en affirmant la toute-puissance des stimulations éducatives, à la manière d'Helvétius et des empiristes, pas plus qu'il ne se réduit à la contemplation béate des aptitudes qui s'éveillent, comme pourrait le laisser croire une lecture rapide du *Ménon* ou de Saint-Augustin (voir Reboul, 1980, pp. 169 à 174). Le «redressement pédagogique» consiste à engager un processus par lequel le donné, en assimilant l'extériorité, s'enrichit et acquiert ainsi de nouvelles capacités d'assimilation. Le rôle du pédagogue est alors de veiller à ce que ce processus ne soit pas livré au hasard de rencontres fortuites, mais puisse être, d'une manière ou d'une autre, institué dans le groupe. En d'autres termes, il nous faut répondre à la question: comment une mise en groupe peut-elle contribuer au développement de chacun de ses membres?

Indubitablement, sur ce point, les recherches menées par W. Doise et A.N. Perret-Clermont (en particulier, 1979) apportent un éclairage décisif: elles confirment qu'il existe bien des conditions précises permettant à un conflit socio-cognitif de s'instaurer chez un sujet et de susciter une progression. L'individu, en effet, ne progresse qu'à partir du moment où se crée en lui un conflit de centrations entre son point de vue et celui d'autrui: ce qui suppose évidemment que l'individu fait sien le point de vue d'autrui pour que celui-ci entre en interaction avec ses représentations antérieures. En termes de formulation didactique, une interaction sociale constructive suppose donc deux types de pré-requis; il faut, à la fois, que les individus disposent d'un langage commun permettant l'échange et que, par ailleurs, il règne au sein du groupe une hétérogénéité suffisante pour que cet échange soit fécond; c'est cette double polarité de l'homogénéité et de l'hétérogénéité qui met le groupe sous tension. Que l'un des deux termes disparaisse et la fécondité du groupe est compromise, la constance sans différence rendant tout échange vain ou narcissique, la différence sans constance rendant tout échange impossible. Mais ces pré-requis, s'ils sont absolument nécessaires, sont indiscutablement insuffisants: il peut y avoir, en effet, dans un groupe, homogénéité de capacités - le langage commun n'étant pas seulement le langage oral, mais pouvant être constitué par un registre de capacités sur la plan psychomoteur ou intellectuel, voire professionnel - et hétérogénéité des compétences - c'est-à-dire des représentations, des matériaux maîtrisés, des informations en la possession de chacun - sans que jamais, pour autant, l'interaction s'établisse. Car celle-ci peut, on le sait bien, être totalement paralysée par toute une série de phénomènes affectifs qui font fonctionner le groupe sur le mode de la captation et génèrent des relations de séduction ou de répulsion au terme desquelles chaque participant peut avoir évolué sans que, pour autant, il ait élaboré des représentations plus pertinentes. Que l'on me comprenne bien: il n'est possible, ni de suspendre ces phénomènes affectifs par décret, ni de s'installer sur un terrain d'où auraient été balayées définitivement toute sympathie et toute antipathie, dans une sorte de «neutralité cognitive» où pourraient jouer à l'état pur des processus interindividuels strictement «intellectuels». En revanche, il est possible de proposer un mode de fonctionnement de groupe centré sur les acquisitions cognitives, et introduit, explicite et évalué comme tel. Il ne s'agira pas de bannir l'affectivité, mais bien de la référer, de proposer au groupe des règles structurant son fonctionnement, établies à partir d'objectifs d'acquisition identifiés, et dont la légitimité et l'efficacité cognitives pourront être perçues par les participants. Comme le montre A.N. Perret-Clermont, «le conflit socio-cognitif (est) d'autant plus apte à engendrer une évolution des sujets qu'il est plus saillant à leurs propres yeux» (1979, p. 204).

Il s'agit donc de déterminer les règles de fonctionnement susceptibles d'«optimiser un conflit socio-cognitif» ou, en d'autres termes, de construire un dispositif didactique capable de permettre à un processus individuel de maturation intellectuelle de se réaliser de manière plus économique et moins hasardeuse que dans la réalité sociale. Pour reprendre la distinction maintenant bien connue de Vygotsky (1989), nous nous trouvons là devant ce qui constitue l'essentiel des facteurs de développement d'un sujet: le passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel. Le groupe doit construire sur le plan interpersonnel, des activités mentales qui seront ensuite intériorisées. Les règles de fonctionnement imposées par le formateur vont dans un premier temps d'étayage, favoriser une progression sur la base des acquis déjà stabilisés, et ensuite, être progressivement enlevées (ce sera le désétayage) afin que l'individu ait intériorisé en quelque sorte le fonctionnement groupal et qu'il effectue seul et à sa propre initiative ce qui, jusqu'à

présent, était sous contrôle didactique (Meirieu, Develay, 1992). Il aura ainsi, par exemple, besoin du support d'un groupe pour, dans des conditions bien définies, l'aider à améliorer la rédaction d'un texte ou à faciliter la compréhension problème professionnel particulier... mais il devra progressivement être capable de faire face seul à ces situations, ne serait-ce que pour disposer là d'un appui lui permettant de faire appel à nouveau à d'autres pour atteindre un seuil plus élevé de développement personnel ou professionnel. C'est en ce sens que l'on peut légitimement dire que l'apprentissage groupal se situe dans ce que Vygotsky nomme «la zone proximale de développement».

On voit donc la nécessité, pour le formateur, d'identifier des objectifs d'acquisitions individuelles très clairement distincts des «tâches» à réaliser par les groupes. On peut même considérer que ce qui spécifie une situation de formation, c'est la mise en œuvre de la distinction entre l'objectif d'acquisition (réellement visé) et la tâche poursuivie (qui n'est qu'un moyen pour atteindre cet objectif). Or, cette distinction est très difficile à tenir car, d'une part, les objectifs individuels de formation sont des compétences que l'on ne peut pas observer directement (alors que les tâches réalisées sont immédiatement appréhendables), et, d'autre part, il existe toujours une forte aspiration par la tâche (très largement soutenue par la pression d'une évaluation qui ne sait, le plus souvent, évaluer que des performances et non des compétences).

Le formateur doit donc s'attacher aux «objectifs individuels de formation». Il est même, institutionnellement et symboliquement, le garant du primat des objectifs sur les tâches. Et, on comprend que, dans ces conditions, il soit si tenté de s'abîmer dans le vertige taxonomique ou l'esthétique particulièrement gratifiante (pour celui qui les construit essentiellement) des «référentiels de métier». C'est là, aujourd'hui, la tentation majeure: combler notre angoisse de ne pas savoir «transmettre» en rationalisant les apprentissages à l'extrême, en définissant des batteries sophistiquées d'objectifs, en organisant de gigantesques «plans de formations», en multipliant le découpage taxonomique des compétences jusqu'à chercher à atteindre les «gestes professionnels premiers» constitutifs d'un métier et dont la combinaison constituerait la véritable «professionnalité». Or, on perçoit vite les limites de cette démarche: d'une part, parce qu'on (re)découvre chaque jour qu'un métier est irréductible à la somme des compétences nécessaires pour l'exercer, qu'il représente une forme particulière de «prise sur le monde» dont l'intentionnalité échappe au découpage taxonomique, comprend une dimension symbolique, voire initiatique, qu'aucun référentiel ne peut enfermer, au risque de la perdre. D'autre part, parce que, à terme, la rationalisation des apprentissages conçue comme un découpage d'objectifs poussé jusqu'à l'extrême limite de sa logique, se réduit au couple «objectif/évaluation» indéfiniment multiplié, à un enseignement programmé où l'on n'enseignerait pas seulement le programme mais aussi par le programme et par lui seul. Avec le behaviorisme comme théorie de référence, cette démarche ne sait que se reproduire elle-même et, quand on la questionne sur les dispositifs à mettre en place, répond inmanquablement: «pré-requis, objectifs, sous-objectifs, évaluation...».

C'est pourquoi j'ai été amené à affirmer deux exigences essentielles: 1) la spécificité de la formation impose de se donner un tableau de bord d'objectifs radicalement distincts des tâches qui permettent de les atteindre; 2) ces objectifs ne doivent pas être formulés dans un référent behavioriste, en termes de comportements observables, mais dans un référent «mentaliste», en termes d'opérations mentales (invisibles à l'observation mais dont la structure hypothétique permet de construire des dispositifs d'apprentissage). Car, si l'on s'en tient à un traitement des objectifs en termes d'activité mentale, si l'on

interrompt le découpage au moment où l'on peut à la fois décrire l'opération que le sujet doit accomplir et définir les matériaux qui doivent être mis à sa disposition, alors l'on dispose d'un moyen précieux permettant d'élaborer un dispositif. Le comportement observable n'est plus, au bout de la chaîne, qu'un indicateur permettant de faire l'hypothèse qu'une capacité est atteinte; en perdant son statut d'objectif final, il libère l'activité didactique de ses velléités skinneriennes et lui permet de penser en termes de situations d'apprentissage. Il s'agira alors d'imaginer ces situations et de proposer au sujet un ensemble de matériaux assorti de consignes de traitement, le tout construit de telle manière que l'activité qu'il mette en œuvre lui soit à la fois accessible et enrichissante, s'appuie sur ce qu'il sait faire et lui fasse acquérir de nouveaux savoirs.

J'ai proposé d'opérationnaliser ce principe dans le domaine des groupes en suggérant la formule particulière du «groupe d'apprentissage» (Meirieu, 1984 b): il s'agit, à partir d'un objectif d'apprentissage, de s'interroger sur l'opération mentale qu'il requiert pour un sujet et de se demander quel mode de fonctionnement groupal serait susceptible de faire effectuer cette opération. Si l'on veut, par exemple, faire accéder à un concept, l'on sera sans doute amené à procéder par combinaison d'inductions et d'oppositions, comparaison d'attributs et confrontation avec un contre-exemple (Barth, 1981). Traitée en termes d'interaction sociale, l'induction pourra prendre la forme d'une distribution de matériaux à un groupe en s'assurant que chaque participant dispose bien d'un élément, que des consignes précises imposent à tous la confrontation avec autrui et permettent à chacun la formulation d'hypothèses successives sur le «point commun» qui peut les réunir (Brunelle et Chapuis, 1976). L'opposition, quant à elle, pourra se concrétiser par un système de rotation des tâches par lequel chacun sera successivement en mesure d'éprouver la difficulté à intégrer l'intrus, la signification de deux points de vue différents ou contradictoires, ou encore les rapports dialectiques entretenus par deux notions ou deux forces en présence... De la même manière, l'on pourra s'interroger sur l'opération mentale requise par l'évaluation, l'anticipation ou l'imagination; là encore, l'on devra concevoir des dispositifs didactiques incarnant ces opérations mentales, en s'efforçant chaque fois de les articuler aux compétences et capacités préalables du sujet ainsi que d'en réguler le déroulement en fonction de sa «stratégie d'apprentissage» (Meirieu, 1987). En bref, nous disposons là d'un outil didactique appréciable, qui ne saurait prétendre totaliser l'activité formative, mais qui peut venir opportunément - en fonction des types d'objectifs poursuivis et des sujets impliqués - enrichir la panoplie méthodologique du formateur.

Vers une gestion pédagogique des groupes?

La recherche, surtout quand elle s'efforce d'opérer des clarifications conceptuelles et d'ordonner textes et propositions en fonction des principes qu'ils mobilisent, fournit sans nul doute des typologies utiles, mais décrit rarement des réalités qui seraient observables «à l'état pur». Ainsi en est-il, de toute évidence, des logiques «productive» et «fusionnelle» que je viens d'isoler; ainsi en est-il également de la logique d'apprentissage dont j'ai indiqué les conditions. C'est pourquoi j'ai souhaité compléter cette analyse par une observation de nombreux groupes de formation en cherchant à repérer les logiques à l'œuvre dans leur fonctionnement. Sans doute ai-je dû, dans ce travail, faire délibérément l'impasse du «pourquoi»; non qu'il n'eût été possible de référer tel ou tel comportement d'un groupe à des explications psychologiques individuelles, mais

mais parce que mon incompetence en ce domaine s'ajoutait à la conviction des dangers d'une analyse psychologique, *a fortiori* analytique, sauvage; parce que, surtout, mon métier de «pédagogue» consiste à «faire sans savoir», ou au moins sans tout savoir, nourri de la conviction que l'observation des effets du faire, produit, si on y est attentif, suffisamment de savoir pour faire mieux et plus: le projet du pédagogue, sa spécificité professionnelle, est, en effet, d'élaborer des modèles praxéologiques, c'est-à-dire des modèles qui lui permettent de recueillir des informations sur ce qu'il met en place et d'ajuster ses propositions pour qu'elles correspondent mieux aux objectifs qu'il se donne. Car, un modèle praxéologique structure la réalité et rend l'action possible, tout en invitant à rester lucide sur son caractère réducteur et, par conséquent, modeste et ouvert à l'interpellation scientifique.

Que peut-on constater en évoluant dans groupes de formation? La première constatation, la plus frappante, concerne la manière dont le formateur présente le travail et l'extrême équivocité du contrat didactique qu'il tente d'instaurer: le plus fréquemment, en effet, il exige à la fois une production de qualité et la participation de tous à l'élaboration du projet; il suppose ainsi implicitement un isomorphisme naturel entre la logique productive et la logique d'apprentissage... alors que nous avons vu que la seconde suppose une suspension de la première. S'ajoute en général à cette ambiguïté, l'appel, implicite ou explicite, au monitorat, c'est-à-dire à la reconstitution en miniature d'une «logique d'enseignement» où l'une des personnes en formation explique à la place du formateur sans qu'il y ait de relations horizontales, et donc d'efficacité particulière du groupe. Si l'on ajoute encore à ces trois modes de fonctionnement, l'existence de temps à caractère fusionnel où il s'agit d'opérer une réconciliation et de restaurer l'unité par une complicité ou un plaisir partagé, l'on assiste, en fait, à l'imbrication de quatre logiques entre lesquelles les personnes en formation évoluent au gré des conjonctures matérielles et psychologiques.

Or, chacune de ces quatre logiques a sa spécificité, permet d'atteindre certains objectifs, suscite un type particulier de *leader* qui l'incarne et la défend, se heurte à des difficultés originales et est menacée par certains dangers: la logique du monitorat consiste à diviser le groupe complet des formés en petites unités où, dans chacune d'entre elles, une personne qui a compris ou bien dispose d'une expérience particulière explique à ses collègues; on cherche ici légitimement à démultiplier les sources d'information et à les mettre au plus près des récepteurs; on sollicite des «personnes-ressources» comme animateurs, auquel s'adjoignent souvent des «facilitateurs» qui soulignent l'intérêt de leur apport, pratiquent la reformulation bienveillante des explications et des questions, calme une éventuelle excitation des participants. Mais cette situation ne s'instaure pas facilement, en raison même d'une hésitation fréquente du formateur à investir clairement son «relais» de l'autorité nécessaire: en même temps qu'il le sollicite, il lui laisse, en effet, souvent entendre que la fonction du groupe est plutôt de «trouver ensemble» ce qu'il est seul à pouvoir expliquer; la «personne-ressource» est ainsi à la fois investie et paralysée... ce qui, de toute évidence ne facilite pas sa tâche. De plus, cette forme de groupe se heurte assez vite au danger de définalisation et se met alors en quête d'une production susceptible de le mettre en situation de projet collectif; ou bien, ne supportant pas la hiérarchisation des pairs qu'elle impose, elle tente de retrouver une unité dans un fonctionnement fusionnel.

La logique de production insiste, elle, sur une réalisation collective qui fera l'objet, selon les cas, d'une évaluation interne ou d'une évaluation sociale; c'est l'existence de

cette évaluation qui suscite un «animateur-organisateur» qui répartit les tâches, fixe les échéances, enjoint les incompetents à rester sur la touche; et c'est ce mode d'organisation qui produit l'angoisse du morcellement et suscite des phénomènes d'identification réparatrice. L'usage de ce type de pratiques est souvent justifié par la nécessité de faire émerger les connaissances élaborées des problèmes à résoudre, de faire intérioriser par les personnes en formation les exigences de qualité, de les faire vivre comme des nécessités requises par la tâche et non comme l'expression de lois arbitraires. Mais on ignore alors qu'il n'y a pas de lien de nécessité entre l'existence d'un projet de fabrication et l'accès à des connaissances rationnellement organisées: quand des individus sont attelés à une tâche et qu'ils éprouvent une difficulté, leur réaction immédiate n'est pas d'engager un apprentissage, perçu comme long et fastidieux, les détournant de ce qui les mobilise, elle est de résoudre le problème à l'économie, en faisant appel à un expert ou en se procurant l'objet manquant. Si l'on veut introduire un apprentissage, il faut donc, paradoxalement, empêcher la résolution immédiate du problème et la clôture productive pour dégager une problématique et engager une autre logique.

Car, la logique d'apprentissage requiert des conditions très particulières; et d'abord que l'évaluation de l'efficacité du groupe soit faite sur les acquisitions individuelles et non sur le projet collectif élaboré; elle s'incarne donc, le plus souvent, dans l'activité d'un *leader* qui a le souci de la promotion des personnes plus que de l'image que le groupe renverra de lui-même; ce *leader* sera attentif à l'organisation didactique mise en place et cherchera à garantir la participation de chacun; il devra éviter la centration à caractère ludique sur le dispositif qui, si l'on n'y prend garde, pourrait se substituer à la centration sur les acquisitions. Mais il devra faire face aussi au danger d'atomisation qui menace toujours quand on ne trouve ni occasion d'objectiver son existence, ni véritable plaisir à vivre ensemble.

La logique de la réconciliation peut alors opportunément intervenir afin que chacun trouve une place, se sente reconnu et intégré dans une communauté affective. C'est, dans ce cas, un *leader* de type charismatique qui saura capter l'attention et drainer les énergies dans l'agressivité, le repliement, la fuite ou le plaisir partagé. Le groupe retrouve alors une intégrité narcissique et vit toute intervention extérieure comme une menace; le formateur lui-même ne peut y être reconnu que s'il fait acte d'allégeance symbolique... mais il risque ainsi de s'y laisser enfermer et de devoir renoncer à le faire évoluer.

On voit donc que chacune de ces quatre logiques est susceptible de susciter un *leader* qui l'incarne. Nous nous trouvons alors souvent dans une situation proche de celle que décrit Bion (1976, en particulier p.122), les *leader* respectifs défendant un mode de fonctionnement différent et le groupe étant condamné à la paralysie ou à la scission. En revanche, j'ai pu observer qu'un groupe perdure s'il est capable de pallier les effets pervers d'un mode de fonctionnement en en introduisant un autre quand cela devient nécessaire. Au lieu de s'affronter dans la simultanéité, les *leader* se passent alors le relais dans la durée. Certes, au moment où une logique paraît triompher, les autres logiques n'ont pas complètement disparu: elles sont, pour ainsi dire, en latence, et les *leader* qui les incarnent en sommeil. C'est d'ailleurs cette présence qui doit nous inciter à parler non de «groupe de production ou d'apprentissage», mais de groupe «centré sur la production ou l'apprentissage», riche d'autres potentialités qu'il pourra exploiter quand de dangereuses dérives viendront le menacer.

Comment le formateur peut-il favoriser ce processus sans renoncer, pour autant, à la légitime priorité à l'apprentissage? Je formulerai simplement ici quatre pistes, quatre directions de travail étroitement solidaires et qui mériteraient de longs développements.

- D'abord, il importe que le formateur s'attache à clarifier, le plus possible, le contrat didactique, c'est-à-dire lève les ambiguïtés initiales quant aux objectifs de la mise en groupe: on ne peut demander à la fois une production de qualité et la participation des moins compétents; on ne peut pas solliciter un sujet pour qu'il se substitue au formateur dans le groupe, et laisser entendre qu'il n'a rien de spécifique à apporter. La clarification du contrat requiert que l'on explicite ce que l'on attend précisément de chacun des participants et quel rôle peut jouer le groupe pour permettre la réalisation de ces attentes. Sans cette clarification, le risque est grand de voir le conflit s'instaurer entre deux, trois ou quatre logiques différentes qui, s'opposant les unes aux autres, rendent toute évolution positive impossible.
- Ensuite, et corollairement, il convient que le formateur préserve un ensemble de potentialités et, tout en maintenant son objectif, n'exclut pas le recours à des modes de fonctionnement et à des personnes ressources susceptibles de relayer, quand la situation deviendra critique, la logique mise en place. Si celle-ci est l'apprentissage, il devra veiller à ce que le groupe puisse, à certains moments, se donner un projet de fabrication, se ménager des parenthèses de réconciliation ou faire appel à l'apport d'un expert. Tout son effort portera sur le nécessaire équilibre entre un contrat ferme, référent constant de l'activité du groupe, et l'ouverture à des pratiques diversifiées. C'est en garantissant cette tension qu'il assume sa fonction.
- Toutefois, s'il veut apporter une aide efficace et adaptée aux groupes qu'il organise, le formateur doit aller au-delà, et être attentif aux indicateurs qui signalent une dérive dangereuse: une menace d'éclatement, des phénomènes d'exclusion, la dilution de toute finalité au profit des seules relations affectives, une hiérarchisation trop rigide et mal assumée... Tous ces phénomènes doivent l'inviter à faire glisser le groupe vers un autre mode de fonctionnement, à susciter l'initiative d'un participant, à introduire une suggestion opportune. Mais, s'il veut que le «tuilage» soit réussi, il doit éviter de casser une dynamique, d'introduire une rupture démobilisatrice; il doit percevoir quelle logique latente peut être stimulée, quelle occasion peut être saisie, quel événement peut servir de point d'appui. Opération délicate et pour laquelle il n'existe aucune recette; opération par laquelle il articule le donné à un but qu'il se donne, s'appuie sur ce qu'il a su voir pour susciter ce qu'il croit utile de mettre en place.
- Dans ce «bricolage pédagogique» il est, enfin, un principe qui, s'il ne peut se substituer à la formation et à l'expérience du formateur, est à même, tout au moins, de lui permettre de réguler ses pratiques: il s'agit de l'introduction régulière et rigoureuse de l'évaluation des acquis individuels. Cette règle de conduite, qui n'est que la projection, en cours et à l'issue d'une séquence, du contrat didactique annoncé, permet au participant de se dégager du processus groupal, d'échapper à l'emprise du groupe après l'avoir utilisé pour accéder à un objectif donné. On contraint ainsi le sujet à poser son acquis en extériorité par rapport au groupe, en référence à l'appropriation

individuelle qui en est faite. On contribue, même modestement, à son accession à l'autonomie¹⁰⁷.

En conclusion, il conviendrait de souligner à quel point le discours «pédagogique» que je viens de développer est, à de nombreux égards, partiel et simplificateur. Et il n'y a guère que la conscience de ses limites qui puisse lui permettre d'échapper au «pédagogisme». Le pédagogue pratique toujours, peu ou prou, la «candeur calculée», seule position tenable à tous égards: la seule où l'on puisse «se tenir» quelque temps pour agir, dans l'ignorance tactique de phénomènes dont l'inventaire et la compréhension feraient surseoir à l'action à jamais; la seule qui puisse «tenir» et à laquelle on puisse s'accrocher en référant sans cesse aux acquisitions individuelles les activités que l'on propose; la seule qui permette de «bien se tenir» et d'occuper la place d'un professionnel de l'apprentissage dans la cohorte de ceux qui font œuvre éducative. Mais c'est aussi, de toute évidence, une position intenable parce qu'elle travaille l'affectivité en permanence en faisant mine de ne pas y toucher; intenable parce qu'elle récuse toute velléité thérapeutique en espérant secrètement, pourtant, produire des effets thérapeutiques par cette abstention même et sa centration sur la rigueur didactique; intenable parce que l'on sait bien que ce n'est pas la didactique qui fait la différence et qu'il faut bien parler, pourtant, que c'est par la didactique que survient cette différence... Mais que l'on puisse s'y tenir sans pour autant s'y installer, y agir sans y manipuler, y trouver un outil tout en gardant sa liberté, fait de la «pédagogie» une entreprise somme toute à peu près tolérable.

¹⁰⁷ Il est possible d'envisager une séquence de formation qui se donne précisément comme objectifs les capacités 1) à repérer les différents types de logiques à l'œuvre dans le fonctionnement d'un groupe, 2) à introduire une logique différente quand l'une d'elles devient dangereuse. L'on peut alors procéder ainsi:

- Phase 1: découverte des quatre types de centrations, si possible à travers une étude de cas.
- Phase 2: travail en quatre groupes, chacun tentant de répondre, pour un des quatre modes de fonctionnement, aux questions suivantes: Quelle est la logique qui préside au fonctionnement du groupe? Quel objectif ce type de groupe peut-il atteindre en formation? Quel «profil de *leader*» est-il susceptible de mieux incarner la logique interne du groupe? Quel type de régulation le formateur doit-il introduire pour que le groupe atteigne ses objectifs? Quel obstacle le groupe doit-il surmonter pour bien fonctionner? Quelle dérive menace-t-elle ce type de groupes?
- Phase 3: intergroupes de quatre participants mettant en commun les éléments découverts et remplissant un tableau tel que présenté page suivante.
- Phase 4: reconstitution des groupes initiaux (de la phase 2): chaque groupe imagine une situation concrète correspondant à la «logique» dont il est le représentant et aboutissant à ce qu'il perçoit comme une dérive préoccupante. Un membre du groupe va ensuite présenter cette situation à un ou plusieurs des trois autres groupes et les interroger sur les solutions qu'ils seraient en mesure d'apporter; si le groupe peut accueillir le participant et lui répondre précisément, ce dernier s'y installe et en devient membre. Le «jeu» continue jusqu'à ce que les groupes aient été complètement brassés.
- Phase 5: l'ensemble du dispositif est ensuite analysé avec les participants selon la grille jointe qui peut leur être proposée.

N.B. Le tableau ci-dessous permet de repérer les différents modes de fonctionnement des groupes «au travail»; d'aucune manière, il ne décrit quatre types de homogènes et pouvant exister séparément. Il peut ainsi avoir deux fonctions et constituer: 1) un outil d'analyse pour aider à l'observation des phénomènes groupaux; 2) un guide méthodologique pour permettre de préciser ses attentes et d'introduire une logique différente quand l'une d'elles devient dangereuse.

Éléments pour aider à une gestion «pédagogique» des groupes

<i>Groupe centré sur...</i>	<i>L'information</i>	<i>La production</i>	<i>La réconciliation</i>	<i>L'apprentissage</i>
Sur quoi <i>s'appuie</i> le groupe pour fonctionner?	Le groupe s'appuie sur la compétence particulière d'un individu; il joue sur la différence.	Le groupe s'appuie sur la complémentarité des compétences de ses membres; il joue sur les différences.	Le groupe s'appuie sur ce que ses membres ont en commun; il joue sur l'unité.	Le groupe s'appuie à la fois sur l'homogénéité et l'hétérogénéité de ses membres; il joue sur les différences et sur l'unité.
Quelle est la « <i>logique</i> » qui préside à son fonctionnement?	La communication d'informations.	L'efficacité productive.	Le plaisir partagé.	L'apprentissage individuel.
Quel <i>objectif</i> permet-il d'atteindre?	Diffusion plus efficace par démultiplication des sources d'information. Valorisation des compétences déjà existantes.	- Incarnation du groupe: - émergence d'une exigence, d'une difficulté, d'un problème.	Intégration au groupe des individus marginalisés ou exclus.	Acquisition dans le domaine cognitif par évolution des représentations individuelles.
Quelle <i>régulation</i> doit-elle être introduite par le formateur pour que les objectifs soient atteints?	Évaluation quantitative et qualitative des informations communiquées.	Sursis provisoire aux exigences immédiates de la production pour permettre le repérage des problèmes qui émergent.	Attention à toute exclusion et souci de ménager des temps, espaces et occasions permettant la «réconciliation».	Insistance sur le conflit socio-cognitif et évaluation systématique des acquis individuels.
Quel type de <i>leader</i> peut-il incarner le groupe?	<i>Leader</i> facilitateur, soucieux de l'efficacité et de la qualité de l'information.	<i>Leader</i> organisateur, incarnant et mettant en œuvre les exigences du projet.	<i>Leader</i> charismatique, sachant trouver le terrain où réaliser l'unité du groupe.	<i>Leader</i> formateur, prenant en charge la progression de chaque membre du groupe.
Quel <i>obstacle</i> le groupe doit-il surmonter?	Assumer la différence de l'ex-pair devenu expert.	Surmonter le morcellement inévitable entraîné par la division du travail.	Éviter l'aspiration par la tâche et accepter de «perdre du temps».	Se laisser fasciner de manière ludique ou esthétique par le dispositif lui-même.
Quelle <i>dérive</i> le menace?	Hierarchisation induite se donnant comme définitive et transférée sans contrôle à d'autres situations.	Spécialisation excessive, exclusion des moins compétents.	Fonctionnement fusionnel, interdisant aux membres du groupe toute autre appartenance.	Atomisation, perte d'identité groupale.
Quel type de fonctionnement peut-on introduire pour éviter une telle <i>dérive</i> ?	- centration sur la réconciliation, -centration sur l'apprentissage.	- centration sur l'apprentissage, - centration sur la réconciliation.	- centration sur l'information, -centration sur l'apprentissage.	- centration sur la production, - centration sur la réconciliation.

Références bibliographiques

- ANZIEU (D.), *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, Paris, 1978.
- BARTH (B.M.), *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, Paris, 1987.
- BION (W.R.), *Recherches sur les petits groupes*, PUF, Paris, 1976.
- BRUNELLE (L.), CHAPUIS (O.), *Travail de groupe et non directivité*, Delagrave, Paris, 1976.
- CLAPARÈDE (E.), *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Flammarion, Paris, 1924.
- COUSINET (R.), *Une méthode de travail libre par groupes*, Le Cerf, Paris, 1949.
- FERRIÈRE (A.), *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1950.
- GINET (D.), *De l'école et des groupes, contribution à l'analyse de l'insuccès des pédagogies de groupe*, thèse de troisième cycle, Université Lyon III, 1982.
- KAES (R.), *L'idéologie, études psychanalytiques*, Dunod, Paris, 1980.
- LOBROT (M.), *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villard, Paris, 1966.
- MEIRIEU (Ph.), *Apprendre en groupe? 1. Itinéraire des pédagogies de groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 1984a (nouvelle édition refondue et complétée: 1996).
- MEIRIEU (Ph.), *Apprendre en groupe? 2. Outils pour apprendre en groupe*, Chronique Sociale, Lyon, 1984b (nouvelle édition refondue: 1996)
- MEILLEUR (Ph.), *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 1987.
- MEIRIEU (Ph.) et DEVELAY (M.), *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, ESF éditeur, Paris, 1992.
- MEIRIEU (Ph.), *L'envers du tableau*, ESF éditeur, Paris, 1994.
- MEIRIEU (Ph.), *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, Paris, 1996.
- Mendel (G.), VOGT (C.), *Le manifeste éducatif*, Payot, Paris, 1973.
- MERLEAU-PONTY (M.), *Les relations avec autrui chez l'enfant*, SEDES-CDU, Paris, 1975.
- Perret-Clermont (A.N.), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berne et Francfort, 1979.
- PIAGET (J.), «Remarques psychologiques sur le travail par équipes», BIE, *Le travail par équipes à l'école*, n°39, Genève, 1935, pp. 179 à 196.
- PIAGET (J.), «Les méthodes nouvelles: leurs bases psychologiques», *Encyclopédie française*, tome XV, 1939; repris dans *Psychologie et pédagogie*, Gonthier-Médiations, Paris, 1982.
- PIAGET (J.), *Etudes sociologiques*, Droz, Genève, 1965.
- PIAGET (J.), *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 1978.
- REBOUL (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre?* PUF, Paris, 1980.

VYGOTSKY (L.S.), «Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire», *Vygotsky aujourd'hui* (sous la direction de B. SCHNEUWLY ET J.P. BRONCKART), Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1989.