

N° 27

---

*PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION*

---

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de  
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

## *Conseillers à la rédaction*

**Jean-Marie Barbier**, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Nantes - **Alain Coulon**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des personnels de l'Éducation nationale - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris V

## *Rédaction*

**Rédacteur en chef** : Jean Hassenforder

**Rédactrice en chef adjointe** : Christiane Étévé

**Secrétaire de rédaction** : Michel Mohn

**Équipe de rédaction** : Mathilde Bouthors, Marie-Françoise Caplot,

Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Danielle Dagorn,

Catherine Desvé, Christiane Étévé, Nancy Frosio,

Michel Mohn, Georgine Malingre, Nelly Rome

## *Édition & Fabrication*

**Informatique** : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne

**Maquette de couverture** : Jacques Sachs, Philippe Champy

**Saisie** : Liliane Attali, Josette Callé, Edith Sebbah

**Composition et impression** : Instaprint, Tours

*Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs. La partie bibliographique **Ouvrages et rapports** est extraite de la banque de données **EMILE 1** (INRP - CDR). Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel © VenturaPublisher.*

**Rédaction** : Centre de documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 – Tél. : (1) 46.34.91.44

**Abonnement** : Service des publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 – Tél. : (1) 46.34.90.81

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### Itinéraires de lecture

- L'inavouable et/est l'essentiel*  
par Philippe Meirieu ..... 7

### Itinéraires de recherche

- De l'acte d'enseigner à l'acte d'apprendre*  
par Bernadette Aumont..... 43
- Enseignant-chercheur-formateur :  
un itinéraire de recherche pédagogique*  
par Marguerite Altet ..... 67

### Chemins de praticiens

- De l'imitation à l'innovation*  
par Christiane Clesse ..... 85
- Un parcours d'autoformation continuée.  
Recherche personnelle et aide institutionnelle*  
par Jean-Daniel Rohart ..... 99

### Repères bibliographiques

- Éducation de la petite enfance et école maternelle*  
par Frédéric Dajez et Éric Plaisance ..... 115

### Innovations et recherches à l'étranger

- par Nelly Rome ..... 143

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports ..... 161
- Adresses d'éditeurs ..... 189

### Summaries



1

*ÉTUDES*

# L'INAVOUABLE ET/EST L'ESSENTIEL

*Philippe Meirieu*

**O**n ne résiste pas si longtemps et si obstinément à l'amicale et insistante demande d'un article sur son «*itinéraire de lecture*» sans que cela ne cache quelque chose. Bien sûr, on se trouve toujours des excuses et il est, à chaque fois, un autre écrit, une autre tâche qui viennent nous fournir opportunément le prétexte de leur priorité.

Mais nous savons bien que cette priorité ne tient pas à une sorte de poids objectif des choses qui s'imposeraient à nous en fonction de leur importance intrinsèque. Nous ne saisissons les choses - du moins est-ce l'expérience qu'il me semble en avoir - qu'à travers des choix qui leur donnent du sens en même temps qu'ils leur attribuent une place. Un «*itinéraire de lecture*», après tout, c'est «*objectivement intéressant*», cela peut être plus utile à beaucoup de lecteurs et de chercheurs que de prendre position sur l'actualité immédiate, cela doit être plus révélateur de choix fondamentaux que de se battre pour la mise en place de telle ou telle structure pédagogique, cela, de plus, flatte agréablement le narcissisme. Que j'aie résisté à la rédaction de ce texte autant que je l'ai pu n'est donc pas un hasard : il y avait là, de toute évidence, un danger pour moi. Car, sauf à me livrer à une savante reconstruction a posteriori, sauf à trahir l'esprit même de l'entreprise dont j'appréciais tant les exemples déjà publiés, il me fallait bien me résigner à écrire ce que jamais je n'aurais osé avouer, à écrire ce qui risque bien de mettre à mal mon «*image de moi*», ce qui - fait plus grave encore dans la conjoncture - pourra fournir de précieuses armes à mes adversaires.

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 27, 1992*

J'aurais bien aimé, en effet, pouvoir exhiber un itinéraire de lecture bien académique, quelque chose qui commencerait par Platon, passerait par Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Piaget pour aboutir à de grands contemporains prestigieux : Merleau-Ponty, par exemple, pour faire moderne et intellectuel tout en restant assez marginal et un peu mystérieux... Ou, alors, j'aurais pu trouver un plaisir certain à combiner quelques références exotiques et hétérogènes : Saint Augustin, La Comtesse de Segur, le Facteur Cheval et Witold Gombrowicz : toute modestie mise à part, je crois que j'aurais été capable de tisser ainsi un lien entre quelques auteurs rencontrés ici ou là et qui ont exercé sur moi une fascination certaine ; la chose, même, m'aurait amusé et sans doute se serait-il trouvé quelques lecteurs intéressés par l'exercice de style... Plus efficace aujourd'hui, et pour me dédouaner en quelque sorte des soupçons que certains s'obstinent à faire porter sur mon travail, j'aurais pu invoquer Diderot, Condorcet, Auguste Comte, Jules Ferry, Durkheim, Hannah Arendt et dire à quel point leur lecture m'a enrichi et permis de structurer une pensée qui, après tout, ne leur est pas totalement étrangère ; la chose d'ailleurs, n'aurait pas été fondamentalement inexacte : j'aurais simplement dû solliciter un peu mon histoire personnelle, parler - comme nous le faisons souvent - à partir d'informations de deuxième main, substituer à la rencontre directe des textes quelques cours ou résumés, quelques citations et figures emblématiques facilement et utilement mobilisables pour faire acte d'allégeance aux puissances du moment et tenter de pénétrer le sérail des « *penseurs républicains* »... Plus astucieux encore, j'aurais dû m'en tenir à un auteur : Spinoza ou Wittgenstein, au hasard ; j'aurais pu expliquer que tout était là, en germe, qu'il avait tout dit sur l'éducation sans en avoir vraiment parlé. Là aussi, ce n'aurait pas été tout à fait faux : un grand livre contient sans doute, à lui seul, presque toute l'intelligence du monde, comme le prétendait Jacotot (1), et le fait, d'avoir jadis décortiqué  *L'éthique*  m'a apporté des satisfactions intellectuelles déterminantes et ouvert des horizons que je pourrais facilement inventorier dans mes travaux actuels. Cela m'aurait valu, j'en suis sûr, l'estime générale et réconcilié avec bien de ceux qui critiquent le caractère hétérogène de mes références. On aurait pu, alors, m'identifier clairement et me féliciter ou me critiquer avec quelques hochements de tête admiratifs.

Seulement, voilà, les choses ne se sont pas passées comme ça. J'ai lu et étudié la plupart de ces auteurs assez tardivement et je ne crois pas que ce soient eux qui aient déterminé de manière importante ce que je suis et

pense. Faut-il l'avouer ? Je n'en suis pas bien sûr, car la faute est, à vrai dire, impardonnable... Mon professeur de khâgne à qui j'avais eu la naïveté de dire, à vingt ans, que je lisais *Madame Bovary*, m'avait infligé devant toute la classe une cinglante réplique que je devine encore bien souvent dans les yeux de mes collègues : « *A votre âge, Monsieur, on ne lit pas Madame Bovary ; on relit Madame Bovary !* » J'ai bien conscience qu'il y aura quelques lecteurs de ce texte qui s'identifieront facilement à mon professeur de khâgne pour froncer les sourcils devant un « itinéraire » aussi peu académique. Mais peut-être aurai-je la chance que quelques autres n'aient pas encore lu *Madame Bovary* ?

## «LES CATHOS DE GAUCHE»

Je n'étais, certes pas, particulièrement pieux et, à l'adolescence, les convictions et pratiques religieuses de mes parents m'agaçaient prodigieusement. Ils étaient catholiques de père en fils dans un pays minier où, tous les ans, l'évêque du diocèse venait faire faire leurs « pâques » aux ingénieurs des mines, dans la chapelle d'un couvent, à l'abri des mauvaises odeurs des « gueules noires ». C'est peu dire que je n'avais aucun goût pour cet évêque ni pour l'église qu'il représentait. Et pourtant j'étais un « pilier » de l'aumônerie du lycée.

Ceux qui ne les ont pas connues ne peuvent s'imaginer ce qu'étaient les aumôneries des lycées des années 60 : nous nous y retrouvions pour écouter Brel et Brassens, discuter de la peine de mort, de la faim dans le monde ou de l'épineuse question sur laquelle je voulus même écrire un livre « définitif » : « *l'amitié entre garçons et filles est-elle possible ?* » L'aumônier était là, dégagé de toute velléité de transmission canonique, « *à notre écoute* », comme on disait alors. Vaguement complice - au moins par omission - de notre révolte contre nos parents et nos professeurs, il nous proposait quelques livres qui déclinaient, comme on dit aujourd'hui, les thèmes du *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry : « *les grandes personnes ne sont pas sérieuses, l'essentiel est invisible pour les yeux, l'espoir est plus fort que la mort, etc.* » Je ne me souviens plus guère des titres de ces livres ; je me souviens d'un auteur, Michel Quoist qui me paraissait alors, avec Gilbert Cesbron, être au sommet de la philosophie. J'étais en quatrième. On créa les « *responsables de classe* » et, comme nous croyions dur comme fer qu'« *être homme c'est être responsable* », nous nous engageâmes de toutes nos forces dans l'aventure. Les conflits furent sans nombre, tout autant avec les parents qui voyaient là un dangereux dérivatif à nos études

qu'avec les enseignants qui voyaient là une grave menace pour leur pouvoir. A l'aumônerie on reparlait de tout ça avec une grille que nous appliquions de manière obsessionnelle à toutes les situations : «voir - juger - agir». Mais, en réalité, nous étions quelques-uns, là et ailleurs, dans d'autres cadres institutionnels et avec d'autres références idéologiques, à mûrir des thèmes qui allaient éclater avec la violence que l'on sait en mai 68.

Si je cherche aujourd'hui quels furent alors les premiers textes qui m'apportèrent une véritable «*nourriture intellectuelle*» - le caractère religieux de la métaphore n'aura échappé à personne pas plus que ce qu'elle manifeste de fascination et de distance à la fois par rapport à André Gide -, je crois que ce fut un petit livre de Jean Lacroix qui s'intitulait *Personne et amour* (2). Je le lus avec ferveur - encore Gide! - et je crois même que je l'appris par coeur. Le disciple de Mounier (3) y parlait, dans une langue d'une grande limpidité, de tout ce qui me tenait à coeur à ce moment là : la responsabilité individuelle et collective, le pouvoir et l'autorité, la liberté et les contraintes, l'humour et le sérieux. Avec le recul, je me demande si je n'ai pas trouvé là ce qui pourrait constituer, au fond, une sorte de «*théorie de l'adolescence*», réconciliant le souci de soi et le souci des autres, me permettant peut-être de faire passer mon souci de moi pour un souci des autres. Je ne dis pas que telle était l'intention de Jean Lacroix, je me demande simplement s'il ne m'a pas fourni opportunément une théorie dont j'avais besoin à l'époque et dont je ne suis pas vraiment sûr que je puisse me passer, même encore aujourd'hui : comment «*s'écouter*» tout en «*écoutant*»? Comment «*se sauver soi-même*» tout en étant «*généreux*»? Comment «*s'occuper de soi, en parler avec toute la débauche d'affectivité adolescente, tout en s'occupant des autres et «combattre pour la promotion du genre humain*»?... Certes, je conçois bien que l'on peut entendre ce discours comme un éloge de l'hypocrisie. Mais qui oserait, après les «*maîtres du soupçon*» (4) affirmer sans rire qu'il peut exister un souci des autres qui ne soit pas aussi, de quelque manière, un souci de soi ? Comme je l'ai découvert plus tard remarquablement théorisé chez Jankelevitch (5), il faut bien «*s'alimenter en cachette pour pouvoir continuer à faire la grève de la faim*», «*se garder pour pouvoir continuer à se donner*»... Et, réciproquement, qui peut aujourd'hui exalter le souci de soi total jusqu'à l'oubli des autres, après l'expérience-limite de la Shoah, après la réflexion des psychanalystes lacaniens pour qui l'exigence éthique s'enracine dans cette question fondamentale à laquelle - fort heureusement - nous ne pouvons jamais répondre : «*Ce dont je jouis, l'autre en jouit-il aussi ?*» (6), «*quand je trouve ma satisfaction, est-ce que j'utilise l'autre à mes propres fins*,



*simplement pour flatter mon amour-propre ou servir à l'assouvissement de mes désirs, ou est-ce que je reconnais en lui un sujet ?*»

C'est pourquoi je ne renie pas mes enthousiasmes adolescents et, si je conviens volontiers qu'il faille leur faire sans cesse subir une sorte d'«*épuration*», je m'interroge sur leur caractère fondateur par rapport à ce que je tente de comprendre aujourd'hui dans la relation pédagogique... par rapport même à ce qui fait la trame de mes engagements quotidiens. Quelque chose se jouait, je crois, dans cette logorrhée idéologique, qui en dépassait largement les conditions d'émergence. Quelque chose comme un effort pour réconcilier le primat païen du souci de soi et le primat chrétien du souci de l'autre. Je le presentais alors et en écrivais même de pleines pages... mais la réalité m'est apparu avec une clarté toute particulière quand j'eus la chance de rencontrer pour la première fois Daniel Hameline que j'étais allé interviewer pour la revue *La Lettre* : il m'expliqua alors, avec cette intelligence des choses qui fait depuis de lui une référence première pour moi, que le «*rogérisme*» qui faisait alors son entrée en force, c'était précisément cela : un effort pour théoriser une pratique implicite apparue, entre autres, dans ces enclaves libertaires qu'étaient les aumôneries de lycée : «*être tout entier soi-même tout en étant totalement aux autres... congruence et empathie réconciliées*» (7). De ce moment là date ma découverte de Rogers, dont les textes - je dois bien l'avouer - me décurent un peu, mais dont la présentation qu'en faisait André de Peretti m'enthousiasmait (8). Plus que la non-directivité, je trouvais chez Rogers une philosophie de la personne qui pouvait se traduire en philosophie de l'éducation. Je n'avais pas encore enseigné, les problèmes de transmission de connaissances m'étaient à peu près étrangers ; je faisais partie de ces élèves qui avaient assez bien réussi en classe grâce à quelques travaux personnels plutôt qu'aux enseignements qu'il avait reçus. Pour moi, la chose allait de soi : «*le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie*» (9).

Ainsi, même si je regarde aujourd'hui cette époque avec une distance critique forte, je suis bien obligé d'admettre que ma réflexion pédagogique trouva naissance dans cette crise d'adolescence vécue à l'époque des grands renouvellements conciliaires et où j'eus la chance de rencontrer quelques hommes qui, en dépit de - ou grâce à - tous leurs défauts, surent me faire vivre ce moment comme l'occasion d'une découverte féconde, celle d'une tension entre le souci de soi et le souci de l'autre qui me préoccupe encore très largement aujourd'hui.

## LE CHOC DE L'IMPLACABLE

Mes débuts dans l'enseignement furent particulièrement difficiles. J'avais été un assez bon élève malgré quelques aléas inévitables. Je ne savais rien de la véritable difficulté d'apprendre, du sentiment de totale étrangeté que pouvaient provoquer, pour une grande partie des élèves, les savoirs scolaires ; j'ignorais à peu près cette peur de l'école qui s'empare de ceux qui n'en connaissent ni les codes ni les règles implicites. Élève, j'étais «chez moi» à l'école, et il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que j'aie tant été séduit par cette «liberté d'apprendre» dont parlaient les rogériens. En devenant enseignant, je découvris vite que, pour beaucoup de mes élèves, cette liberté était une liberté du vide : ils ne disposaient ni des outils linguistiques, ni des stimuli intellectuels familiaux, ni des pôles d'identification positifs qui auraient pu leur permettre d'entrevoir les satisfactions qu'il y avait à comprendre et à savoir ce qui me passionnait alors. Je fis, à ma manière, l'expérience qu'Albert Thierry décrit, de manière exemplaire, dans *L'homme en proie aux enfants* (10) : le choc fut très rude et mes vellétés non-directives très brèves. Et c'est le moment où je découvris les travaux sociologiques de Bourdieu et Passeron, dans la lignée desquels s'inscriraient quelques années plus tard ceux de Baudelot et Establet.

Quelles que soient les interprétations qui ont pu traîner ensuite - y compris sous ma plume -, je ne crois pas avoir vécu à l'époque les travaux des sociologues comme un encouragement à l'immobilisme et l'affirmation qu'il n'était pas possible de tenter quoi que ce soit dans la classe pour briser le cercle du fatalisme et arrêter la «reproduction». Bourdieu, d'ailleurs, avait pointé par sa formule de «l'indifférence aux différences» (11) - phénomène qu'il pointait comme déterminant dans la «reproduction scolaire» - ce qui pouvait bien constituer une piste intéressante pour l'action pédagogique et qui, à bien y penser, ne fut pas étrangère, par la suite, à l'émergence de ce que Louis Legrand nomma la «pédagogie différenciée». *Les héritiers* (12) se terminait par l'éloge d'une «pédagogie rationnelle» et *La reproduction* (13) était, à la lire de près, une véritable théorie du changement. Certes, tout cela n'était guère instrumenté et laissait le praticien devant le sentiment d'une tâche immense pour laquelle il ne disposait guère d'outils concrets... aussi, pouvait-on légitimement être saisi de découragement, effrayé par l'immense machine face à laquelle les moyens de lutte apparaissaient comme tout à fait dérisoires. Et c'est sans doute ce qui me serait arrivé si je n'avais eu, à l'époque, la chance de rencontrer un livre exceptionnel, un des plus

grands livres à mon sens sur les questions éducatives : *la Lettre à une maîtresse d'école* par les Enfants de Barbiana (14).

Ce livre fut, pour moi, une véritable révélation : d'abord parce qu'il prolongeait les convictions que j'avais acquises à la lecture des sociologues, ensuite parce qu'il montrait précisément, et avec une rare violence, que l'enseignant était partie prenante des processus de sélection scolaire et qu'il pouvait donc agir dessus, enfin, parce qu'il était écrit par des enfants eux-mêmes qui revendiquaient pour eux l'accès à la culture et à la dignité : «*Si chacun d'entre vous savait qu'il lui fallait faire réussir tous les élèves dans toutes les matières, il faudrait bien qu'il se creuse les méninges pour trouver les moyens de les faire passer... Vous ne pouvez plus vous retrancher derrière la théorie raciste des aptitudes. Tous les gosses sont aptes à faire leur quatrième et tous les gosses sont aptes à toutes les matières. Il est facile de dire à un garçon : «Tu n'es pas fait pour cette matière» ; Le garçon accepte parce qu'il est aussi paresseux que le maître. Mais il comprend aussi que le maître lui enlève son égalité.*»

Aujourd'hui encore, je ne peux relire ce texte sans une certaine émotion et il m'arrive même de me contraindre à le relire aux moments de découragement ou quand on je me sens pris par une sorte de frénésie théorique ou politique qui me fait oublier que la conviction pédagogique s'éprouve d'abord à ras de terre, dans la détermination en face de chaque élève particulier et dans la position que l'on prend, à chaque instant de notre action : le renvoyer dans les ténèbres, le clouer au pilori de ceux qui ne sauront jamais rien ou tenter encore avec lui l'aventure du connaître, une autre fois, une nouvelle fois. Cette nécessité d'une sorte de retour aux sources du pédagogique, il m'arrive aussi de la satisfaire en lisant un certain nombre de romans ou de nouvelles, quand, dans un récit particulier, je crois éprouver l'intensité de ce qui se joue en éducation. Ainsi, je suis prêt à parier qu'aucun enseignant ne peut sortir indemne de la lecture du *Sagouin* de François Mauriac, de *La ville dont le prince est un enfant* de Montherlant, de *La confusion des sentiments* de Stefan Zweig, du *Roman de l'adolescent myope* de Mircéa Eliade ou de *La trêve* de Primo Levi. Et je suis de plus en plus convaincu que la formation des maîtres ne peut pas faire l'impasse sur cette approche : il ne s'agit pas ici, bien sûr, de nier l'importance de la formation disciplinaire, ni des apports de la philosophie, mais de comprendre à quel point peut être utile l'étude de textes où le rapport pédagogique est analysé dans sa singularité, où le poids des actes et des paroles est pesé au regard de la seule chose qui compte vraiment, l'histoire d'un être particulier que l'on aide à grandir ou que l'on abîme à jamais. C'est pourquoi ceux qui aujourd'hui s'inquiètent de

la survie de notre culture et voient dans la «*pédagogie*» un danger pour sa préservation seraient bien inspirés de se battre pour imposer au programme des IUFM une approche littéraire des réalités pédagogiques. Car, de même que certains analystes peuvent légitimement penser que l'assassin ou le tortionnaire sont des êtres incapables de s'imaginer la souffrance de l'autre, de même, je suis convaincu que bien des malades d'enseignants, bien de ces petites phrases qui font mal et humilient - à l'insu même de celui qui les prononce - pourraient être évitées si, de temps en temps, le maître prenait la peine de revivre l'une de ces aventures éducatives où, dans la complexité des histoires singulières qui s'entrelacent, on peut mesurer le poids de responsabilité de l'éducateur.

Pour ma part, en tout cas, cela m'est particulièrement utile pour revivifier ce «*principe d'éducabilité*» dont j'ai tant parlé et qui reste le postulat central sans lequel toutes mes activités et toute ma recherche s'effondreraient comme un château de cartes.

## LE GOÛT DES SYNTHÈSES IMPOSSIBLES

Mais le principe d'éducabilité ne suffit pas. Radicalement nécessaire, il peut aussi faire basculer l'enseignant dans l'amertume, voire le désespoir, s'il est constamment mis en échec et si rien ne vient l'instrumenter un tant soit peu. Or, il faut bien l'avouer, à 25 ans, j'étais totalement inculte en matière d'instrumentation pédagogique ; je ne disposais que de quelques intuitions, très largement tirées de mon expérience de militant lycéen et réduites à quelques techniques d'animation de groupe. Je me mis donc à lire, et de manière véritablement boulimique, toutes les oeuvres pédagogiques qui me tombaient sous la main : Freinet d'abord, et puis Montessori, Decroly, Cousinet, Dewey, Ferrière, Claparède. Je n'étais pas chercheur à l'époque et je lus de manière relativement désordonnée, ou, plus exactement, je lus comme on plonge progressivement dans un univers souterrain que l'on découvre peu à peu : je partais des oeuvres les plus connues et les plus diffusées (je me souviens avoir commencé par un petit ouvrage de Freinet, *Pour l'école du peuple* (15), qui comportait des exercices pratiques pour vérifier si l'on était un «*bon enseignant*» et que je refaisais régulièrement pour contrôler mes progrès) ; puis, de là, j'explorais les oeuvres qui étaient citées en référence et, de loin en loin, remontais jusqu'aux «*fondateurs*». En quelques mois, il me semblait avoir fait le tour de ce que l'on appelait l'«*éducation nouvelle*» ou les «*méthodes actives*» : je pensais avoir perçu ce qui en constituait, en

quelque sorte, le «*corps théorique*» : «*c'est l'enfant qui apprend et lui seul*», «*il apprend par des activités finalisées et d'une manière qui lui appartient en propre*», «*il apprend en collaborant avec les autres*»... rien de bien différent, on le voit, de ce qui m'animait déjà dix ans plus tôt, alors que je militais dans mon lycée pour la rénovation pédagogique. Sans attendre, donc, d'avoir terminé mes investigations, je me lançais à corps perdu dans des initiatives pédagogiques de toutes sortes : journal de classe, travaux de groupes, sorties scolaires, théâtre, contrats individuels signés avec les élèves, règlement élaboré collectivement, etc. Ces choses-là, évidemment, étaient très mal vues par mes collègues, mais je dois avouer que j'y trouvais une certaine satisfaction. Je n'aurais, pour rien au monde, voulu être comme eux et cultivait même ma différence avec une ostentation qui en agaçait plus d'un. Un des rares amis que j'avais alors dans l'établissement - et qui exerçait les fonctions de documentaliste - me rappelait récemment que mes «*maîtres-mots*» étaient, à l'époque, «*déblocage*» et «*réconciliation*»... sans doute cherchais-je, sans trop le voir, à recréer ce que j'avais vécu dans mon aumônerie de jadis, espérant que, dans ma classe, les élèves pourraient faire une expérience à jamais irréversible pour eux. Je n'avais pas lu encore *La pédagogie institutionnelle* de Michel Lobrot (16), mais j'étais mu par le même postulat : «*en renversant, dans ma classe, les rapports bureaucratiques de diffusion des savoirs, on faisait une expérience qui ne pouvait manquer de former, à moyen terme, des êtres qui subvertiraient la société toute entière*».

L'échec fut cuisant : outre le fait que mes élèves devaient expier en conseil de classe les quelques instants de bonheur fusionnel passés ensemble, je découvris assez vite que les activités que j'organisais réussissaient particulièrement bien aux «*bons élèves classiques*» et que ceux pour lesquels j'avais mis tout cela sur pied devaient bien souvent être écartés au nom de la réussite même de notre projet. Moi aussi, à ma manière, «*progressiste*» en quelque sorte, je pratiquais l'exclusion. Bien sûr, je me consolais un peu en pensant que mes élèves effectuaient avec moi d'autres découvertes, non scolaires, et qui leur seraient bien utiles plus tard... Mais peut-on ainsi compromettre le présent en faisant des hypothèques aussi incertaines sur l'avenir ?

Très vite, au hasard de mes lectures, je rencontrai alors la «*pédagogie par objectifs*» (17), d'abord à travers quelques ouvrages, puis ensuite à l'occasion de quelques journées de travail animées par Étienne Verne de l'Institut Supérieur de Pédagogie. Le discours sur les objectifs me séduisit. Il y avait là une manière de clarifier les choses particulièrement satisfaisante, un outil qui semblait enfin efficace pour lutter contre

l'échec scolaire. Je me lançais à corps perdu dans une frénésie taxonomique et devins un virtuose de la construction et de l'élaboration de progressions d'objectifs : «à l'issue de la séquence, l'apprenant sera capable d'identifier, d'associer, de discriminer... et cela en prenant en compte tel et tel pré-requis, en le traduisant à la fois en termes d'habiletés psycho-motrices, d'attitudes psycho-sociales et de compétences cognitives...» Je me souviens avoir pris un réel plaisir à la construction de tels outils et espéré qu'ils allaient, enfin, pouvoir résoudre tout à la fois la question de la motivation des élèves (ne seraient-ils pas nécessairement motivés pour ce qui était ainsi si rigoureusement présenté ?), le problème de l'individualisation des procédures de travail (avec une belle batterie d'objectifs et des tests bien préparés, chacun ne pouvait-il pas avoir les exercices qui lui étaient précisément adaptés ?), les difficultés de gestion de la classe (comment résister à la rigueur d'une telle pédagogie et à sa force d'entraînement ?)...

La chance que j'eus alors fut de travailler sur les objectifs au moment même où je devais poursuivre mes engagements pris avec les élèves dans la mouvance des «*méthodes actives*». Et très vite, je compris qu'il y avait là une tension, peut-être même une contradiction, tout à fait féconde et centrale pour la réflexion pédagogique. Les «*méthodes actives*» représentaient, en quelque sorte, un effort de finalisation des savoirs qui, en les replaçant dans des situations «*naturelles*» permettait aux élèves d'en comprendre la nécessité fonctionnelle et leur donnait la possibilité d'en saisir le sens. La pédagogie par objectifs, elle, en formalisant les savoirs en de «*longues chaînes de raisons toutes simples et pratiques*», en s'assurant des pré-requis et en étant attentive à l'évaluation systématique des acquis repérables, garantissait l'appropriation des connaissances par le plus grand nombre des élèves. Alors que les premières travaillaient d'emblée dans la complexité, la seconde s'efforçait de simplifier à tout prix. Alors que les premières prenaient le risque d'évacuer les moins compétents dans le groupe au nom de l'efficacité dans la production, la seconde comportait un danger majeur d'atomisation des connaissances dans une présentation linéaire qui risquait de leur faire perdre toute signification pour l'apprenant. Or, dès ce moment, et dans les tâtonnements des années 75, je fus convaincu que les deux démarches devaient pouvoir s'articuler et que c'était là l'enjeu majeur.

Au fond, je refaisais naïvement l'histoire de la pédagogie à l'envers : Comenius et les Encyclopédistes avaient justement repéré que, pour faire échapper les apprentissages à l'aléatoire et à l'absence de systématisme qui caractérisaient «*l'apprentissage par la vie*», il fallait extraire les connaissances des champs sociaux où elles étaient apparues, les présenter de

façon systématique et par ordre de complexité croissante, en confier la transmission à des «*spécialistes*» qui n'étaient pas nécessairement les «*praticiens*». Ce fut là, de toute évidence, un progrès considérable au regard de l'histoire et, en ce sens, l'Encyclopédie et la présentation des savoirs selon «*l'ordre des raisons*» restent bien la matrice de l'«*École républicaine*» ; le manuel scolaire n'est lui-même, ici, qu'un succédané de l'Encyclopédie et il s'inscrit parfaitement dans la logique de ce qui lui a donné naissance... La difficulté, on le sait bien, c'est qu'en procédant ainsi les savoirs perdent leur signification pour celui qui les apprend, ils deviennent simplement un moyen de s'inscrire dans un ensemble culturel, ce que l'apprenant ne perçoit pas nécessairement comme une finalité intéressante pour lui ; dans le pire des cas, ayant perdu toute fonctionnalité, ils ne demeurent que comme signes de distinction, les maîtres se faisant même une fierté de leur caractère apparemment «*inutile*» et «*gratuit*», alors qu'il s'agit de précieux outils de sélection chargés précisément d'écarter ceux qui croient naïvement que les savoirs «*servent à quelque chose*».

Toutes proportions gardées, la tension entre la pédagogie par objectifs et les méthodes actives réfracte cette contradiction : la pédagogie par objectifs renvoie à une analyse a priori des champs de connaissances qui ne se soucie guère des pratiques permettant de leur donner du sens, tandis que les méthodes actives renvoient à l'émergence dans l'action finalisée des connaissances nécessaires mais sans se préoccuper de leur progressivité ni de leur exhaustivité. Et c'est la conscience de cette contradiction qui a été, pour moi, déterminante dans mes recherches, d'abord à travers mes réflexions sur le «*groupe d'apprentissage*» et ensuite à travers mes travaux sur la pédagogie par alternance, la pédagogie de projet ou la pédagogie des situations problèmes. Dans cette évolution, certains concepts vont, pour moi, être déterminants comme celui d'«*objectif-obstacle*» introduit quelques années plus tard par Jean-Louis Martinand dans sa thèse, *Connaître et transformer la matière* (18) : il me permettra de formaliser bien des intuitions, et d'abord celle-là, née au temps des synthèses impossibles : comment concilier une «*didactisation*» nécessaire à un apprentissage progressif et rigoureux et une «*finalisation*» nécessaire à un apprentissage ayant du sens pour celui qui apprend ? Comment transformer nos objectifs didactiques a priori en obstacles que l'apprenant va rencontrer dans l'exécution d'une tâche finalisée ? Et comment faire en sorte que la rencontre de cet obstacle entraîne une suspension de l'attraction de la tâche et devienne un véritable objectif d'apprentissage ?

## LE TEMPS DES ÉCHAFAUDAGES

Au moment où j'entrepris la rédaction de ma thèse d'État, je n'avais plus aucun contact avec la vie universitaire depuis douze ans ; j'étais immergé dans un collège de l'Est lyonnais où, avec une équipe de collègues exemplaire, nous investissions pour faire fonctionner une expérimentation fondée sur la personnalisation des itinéraires d'apprentissage : pour une très large part de leur horaire hebdomadaire, et après l'annonce de l'objectif à atteindre, les élèves choisissaient leurs enseignants, leurs méthodes et leur nombre d'heures de cours ; une évaluation régulière et un tutorat systématique devaient permettre une régulation du fonctionnement du collège. Bien évidemment, une telle expérience, qui exigeait un investissement personnel colossal n'avait pas prétention à représenter un modèle reproductible ; toutefois, elle fut un magnifique laboratoire où l'on put observer des phénomènes tout à fait intéressants, valider, à bien des égards, l'hypothèse de l'intérêt d'une différenciation pédagogique et élaborer progressivement une formule pédagogique simplifiée que je formaliserai plus tard sous le nom de «*groupe de besoin*». A l'époque, il existait un statut d'établissement expérimental qui permettait de bénéficier de quelques aménagements administratifs dans la mesure où l'expérience était suivie par une tutelle universitaire ; or, il se trouve que c'était le Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université Lyon 2 qui était chargé d'exercer cette tutelle et c'est ainsi que j'eus la chance de rencontrer Guy Avanzini. Celui-ci me demanda d'abord quelques articles et m'engagea ensuite vivement à préparer une thèse ; son soutien dans cette entreprise ne se démentit jamais et, grâce à lui, et en dépit des très lourdes charges imposées par la vie du collège, je me mis à travailler de manière plus systématique.

Ce travail portait sur un examen systématique des pratiques de groupe en situation scolaire et la problématique consistait à se demander dans quelle mesure ces pratiques permettaient des apprentissages et à quelles conditions. Il comportait une première partie «*épistémologique*» qui tentait de montrer que les pratiques de groupe, contrairement à ce qu'elles prétendaient souvent, contribuaient le plus souvent à évacuer les apprentissages au nom de l'efficacité productive ou du bien-être collectif. La deuxième partie s'attachait au postulat d'éducabilité et s'efforçait de montrer que la démarche pédagogique devait inverser la tendance «*naturelle*» du fonctionnement des groupes en s'attachant à la formation individuelle de chacun de ses membres ; elle prenait résolument ses distances avec l'idéologie d'une école qui devrait «*reproduire la vie*» et



tentait de poser les bases d'une spécificité du fonctionnement des groupes fondée sur la promotion et les apprentissages de chacun des élèves... Cet effort théorique qui contredisait, à de nombreux égards, bien des pratiques que j'avais promues jusqu'à présent a, me semble-t-il, complètement échappé aux détracteurs de la «*pédagogie*» qui, ne lisant rien ou presque de ce qui s'éditait à l'époque, continuèrent de nous accuser de calquer l'école sur «*la vie*» et d'ignorer l'héritage de Condorcet et de Jules Ferry (19)... Cependant, c'est la troisième partie de ce travail qui, aujourd'hui, me paraît la plus féconde en ce qu'elle fonde les modalités de ce que je nomme le «*groupe d'apprentissage*».

J'avais été frappé, sans y attacher alors beaucoup d'importance à l'époque, par la publication d'un petit livre de Lucien Brunelle publié en 1976, *Travail de groupe et non-directivité* (20) : l'auteur y rendait compte d'une recherche effectuée dans des classes maternelles et montrait que la non-directivité n'était en quelque sorte que l'expression de ce qui constitue le caractère radicalement idiosyncrasique de tout apprentissage ; en revanche, pour que chaque sujet effectue librement un parcours d'apprentissage, il faut que soient réunies des conditions structurelles qui lui permettent d'engager une dynamique personnelle, de trouver les ressources nécessaires mais aussi les interdits qui l'empêcheront de pouvoir contourner l'obstacle sans apprendre. A la réflexion et en refeuilletant ce petit livre, je ne suis pas absolument certain que Brunelle allait jusqu'à formaliser tous ces éléments, mais je suis convaincu que sa lecture déclencha pour moi un processus de réflexion essentiel.

A peu près en même temps, je me plongeai dans la lecture de l'ouvrage de Louis D'Hainaut, *Des fins aux objectifs de l'éducation* (21) dont l'importance fut absolument essentielle. L'auteur y reprenait les recherches taxonomiques déjà effectuées mais y ajoutait des propositions qui me parurent constituer une véritable «*coupure épistémologique*» avec le béhaviorisme avoué ou latent qui marquait jusque là la «*pédagogie par objectifs*». En effet, au lieu de se situer sur le plan du comportement observable, il tentait de formaliser des progressions à partir de «*l'acte mental*» nécessaire à l'acquisition d'une connaissance ou à la résolution d'un problème particulier. Il y avait enfin là, pour moi, un moyen de dégager l'approche par objectifs de ce couple objectif/évaluation indéfiniment multiplié qui réduisait bien souvent l'apprentissage au dressage. En se centrant sur l'acte mental à effectuer, on devait pouvoir construire des dispositifs qui «*mettaient en théâtre*» cet acte mental, permettaient de le faire effectuer dans la classe, en fixant des règles de fonctionnement très précises, et, en allégeant progressivement ces règles, de faire intério-

riser cet acte jusqu'à ce que le sujet apprenant puisse l'effectuer seul et à sa propre initiative.

L'hypothèse que je cherchais alors à valider est que l'on peut effectuer une analyse a priori des savoirs à acquérir, non seulement en termes de «*connaissances*» mais aussi en termes d'acte mental nécessaire pour acquérir ces connaissances ; à partir de là, on peut organiser des groupes d'apprentissage fonctionnant selon les règles spécifiques de cet acte mental et fournissant aux élèves les matériaux permettant de s'investir de telle manière qu'il acquièrent chacun les savoirs considérés. Pour valider une telle hypothèse, il me fallait disposer d'une typologie opérationnelle des actes mentaux ; or, celle de D'Hainaut me paraissait trop complexe pour pouvoir être utilisée dans les classes ; j'en forgeais donc une autre, beaucoup plus simple, en regroupant les actes mentaux en quatre familles : la déduction, l'induction, la dialectique et la divergence. Je dois dire que ce fut, pour moi, un travail passionnant qui me permit - enfin ! - de lire Piaget et d'aborder son oeuvre de manière accessible. J'avais, en effet, toujours été frappé par l'écart considérable entre les quelques écrits de Piaget à caractère pédagogique, exaltant les «*méthodes actives*» et ses recherches en épistémologie génétique : les premiers me paraissaient naïfs et même parfois simplistes, les seconds inaccessibles au pédagogue et même franchement inutilisables par lui : Piaget n'y cherchait-il pas à y neutraliser tous les facteurs exogènes du développement - donc les apprentissages scolaires ! - pour parvenir à une sorte de sujet épistémique pur ? Que pouvait donc faire l'enseignant de telles recherches ? Rencontre-t-on parfois des sujets épistémiques purs ? Il est vraisemblable que non !.. En revanche, si l'on s'attache aux travaux de Piaget en observant les opérations mentales qu'il décrit et en s'en servant comme outil structurel pour construire des dispositifs groupaux, ceux-ci deviennent particulièrement féconds (22).

Cette démarche fut d'ailleurs facilitée, pour moi, par les recherches d'Anne-Nelly Perret-Clermont publiées dans *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (23) et qui montraient parfaitement qu'il devait exister des conditions optimales pour que le conflit socio-cognitif soit source de progrès pour tous les membres du groupe. Je tentai, pour ma part, d'opérationnaliser ces conditions en termes didactiques, c'est-à-dire en partant toujours des contenus de savoir à s'approprier et en construisant des dispositifs associant - selon la conviction qui était maintenant la mienne - la finalisation par une tâche, la définition d'un objectif distinct de la tâche et devant faire l'objet d'une évaluation individuelle et l'organisation d'un système de ressources et de contrain-

tes qui rendent l'acquisition de l'objectif en quelque sorte obligatoire pour parvenir à la réalisation de la tâche.

Je dois avouer qu'à l'époque j'ignorais tout des travaux de Vygotsky et que c'est avec un immense étonnement que je les découvris (24). En particulier, l'idée que les apprentissages peuvent influencer le développement à condition que l'école se donne pour tâche de construire des dispositifs d'aide adaptés au niveau de développement atteint et permettant, par une structuration interpersonnelle des rapports, de faire acquérir des savoirs nouveaux me parut tout à fait convergente avec mes propres travaux. De même que l'idée fondamentale selon laquelle il convient d'alléger progressivement les dispositifs didactiques pour parvenir à l'intériorisation de l'opération mentale et à l'autonomie dans l'usage des connaissances. Vygotsky me fournit ainsi a posteriori un cadre théorique de référence me permettant de mieux comprendre moi-même la signification psychologique de mes propres propositions. Il me fournit encore aujourd'hui un cadre de référence pour les travaux que je mène sur les transferts de connaissances, les processus d'étayage et de désétayage didactiques, les phénomènes de décontextualisation et de recontextualisation des acquis, de passage de savoirs déclaratifs à des savoirs procéduraux, etc. Mais je n'en étais pas encore là à l'époque ; je me contentais de me réjouir que les résultats de mes expérimentations sur le groupe d'apprentissage soient si positifs. Car ils étaient incontestablement positifs... mais pas vraiment dans n'importe quelles conditions : leur efficacité variait en fonction des objectifs poursuivis, des élèves concernés et des situations pédagogiques globales dans lesquelles ils s'inséraient... ce qui m'amena, tout naturellement, à l'idée de «*pédagogie différenciée*» sur laquelle Louis Legrand et André de Peretti cherchaient déjà.

## LA RECHERCHE D'UN NOUVEAU LANGAGE PÉDAGOGIQUE

Comme bien souvent, ce fut une conjoncture particulière qui m'amena à poursuivre mes travaux dans une direction un peu particulière : d'une part, après ma soutenance de thèse, j'étais resté «*enseignant de base*» et continuais à avoir chaque jour affaire à des élèves de collège ; d'autre part, je venais d'être intégré dans le Comité de rédaction des *Cahiers pédagogiques* et je me mis à m'intéresser aux questions de «*vulgarisation*» des recherches fondamentales vis à vis des enseignants de terrain ; enfin,

Daniel Hameline - dont le rôle dans mon parcours est décidément essentiel - me demanda d'écrire un ouvrage accessible qui fasse le point sur les questions pédagogiques du moment : ce fut *L'école, mode d'emploi*.

L'écriture de cet ouvrage et des deux ouvrages qui suivirent - *Apprendre, oui... mais comment* et *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* - fut, pour moi, une aventure intellectuelle forte tant par le contenu des apports que j'ai pu réélaborer à cette occasion que par l'effort de style que je m'imposai de mettre en oeuvre. J'étais, en effet, frappé par le fait qu'il manquait une sorte de chaînon entre les ouvrages de recherche fondamentale en éducation et les ouvrages de vulgarisation proches du *«livre du maître»*. Il existait des données théoriques accessibles mais peu opérationnalisables ; il existait, par ailleurs, des recueils d'outils, le plus souvent disciplinaires, mais qu'il fallait appliquer tels quels. Les uns et les autres de ces écrits me semblaient inadaptés à la dynamique qui se mettait en place dans les établissements scolaires : je voyais surgir des équipes qui avaient envie de travailler mais qui ne trouvaient guère de quoi nourrir leur réflexion. Mon intention fut alors de leur fournir des sortes de *«méta-outils»*, c'est-à-dire des *«outils pour fabriquer des outils»*, des documents adossés aux acquis de la recherche fondamentale et laissant néanmoins une grande marge d'initiative aux acteurs. Je crois encore aujourd'hui qu'il y a là un enjeu fondamental et que l'affaire n'est pas seulement une question de *«style»* : il s'agit bien, en réalité, de parier sur l'évolution du statut de l'enseignant pour en faire un véritable *«praticien-chercheur»* capable de penser et d'ajuster ses conduites en fonction des apports scientifiques et des conjonctures dans lesquelles il se trouve. Comme l'a si magistralement montré Habermas, les questions de communication sont toujours des questions d'éthique.

Ce travail sur le statut d'un *«nouveau langage pédagogique»* fut nourri par des réflexions épistémologiques que je menai alors à partir des ouvrages de Judith Schlanger (25) : la véritable invention intellectuelle, explique-t-elle, ne s'est jamais effectuée dans les sphères de l'objectivisme positiviste ni dans celle du subjectivisme idéologique, la véritable invention intellectuelle, dit-elle, est d'abord rhétorique. Car, demande-t-elle, à quoi donc reconnaissons-nous le vrai ? *«Nous ne savons pas par avance quel sera le contenu de sa thèse, ni ce dont elle va traiter, ni même comment elle en traitera ; mais nous savons très bien quel est le type de satisfactions que nous en attendons»*.

La formule est provocatrice... et pourtant ! N'est-ce pas ainsi que nous fonctionnons ? Nous reconnaissons bien *«à quelque chose»* la bonne théorie... et ce *«quelque chose»* n'est pas sa conformité à des critères portant

sur la méthode de recherche ou la nature du contenu... ce «*quelque chose*» est bien plutôt la capacité de la théorie qui nous est présentée à nous aider à lire le réel, à s'en saisir et à le transformer. C'est en ce sens que Judith Schlanger parle de «*la conceptualisation comme diction*». La diction, ici, n'est ni le «*reflet objectif*» de faits préexistants, ni une construction de notre seule intelligence. Elle ne prétend renvoyer ni à une hypothétique «*nature des choses*», ni à la seule expression d'un parti-pris ; elle est, à la fois et indissociablement, une création libre de l'esprit humain et un mode de saisie d'une réalité.

C'est à partir de cette analyse de Judith Schlanger que je tentai de formuler alors les trois caractéristiques fondamentales qui devaient permettre d'identifier le discours pédagogique dont les enseignants avaient besoin : ce devait être un discours qui rende le praticien «*intelligent*» des choses éducatives, qui lui donne prise sur ses pratiques et qui lui fournisse les moyens de construire des outils efficaces.

La première caractéristique de ce nouveau discours, la plus banale et la plus triviale, mais aussi, sans doute, la plus importante, c'est qu'«*il nous rend intelligents*». Bien sûr, ce que je disais là n'était pas absolument nouveau, c'était déjà vrai pour Korczack et pour Freinet et, à bien des égards, c'était déjà la leçon de Platon. Augustin, son disciple chrétien, l'a d'ailleurs très bien expliqué, même si son discours, aujourd'hui, nous apparaît un peu désuet : qu'est-ce que «*l'illuminatio*», en effet, si ce n'est la révélation, grâce au discours, de «*l'intelligence des choses*» ? Le paradoxe, souligné par Augustin et dont chacun d'entre-nous, ici, fait régulièrement l'expérience, c'est que le véritable «*apport*» ne m'apparaît jamais comme «*quelque chose en plus*», venant en quelque sorte m'alourdir et m'imposant un effort pour m'en «*charger*». Le véritable apport, celui qui va être déterminant dans mon évolution intellectuelle, m'apparaît toujours avec un air de «*déjà vu*» et me fait m'exclamer «*Bon Dieu ! Mais c'est bien sûr !... Je le savais déjà, je l'avais toujours su, mais maintenant je le sais vraiment !*» Le véritable apport est celui qui me permet de lire le réel, celui grâce auquel le réel perd son étrangeté, me devient suffisamment proche et familier pour que je puisse m'en saisir (26).

Il faudrait ici, pour illustrer ce point de vue, évoquer l'apport d'Antoine de la Garanderie (27) et la place qu'il occupa dans mon propre itinéraire. Quelles que soient les réserves que l'on peut exprimer aujourd'hui sur tel ou tel aspect de son oeuvre, sur l'utilisation qui en est faite par telle ou telle institution, sur les simplifications et les schématisations que l'on peut trouver ici ou là, il reste que son travail a contribué puissamment à donner aux enseignants la confiance en eux-mêmes, le sentiment de

comprendre ce qui se passe dans leur classe et la conviction de pouvoir y faire quelque chose d'utile. C'est là un phénomène de «*sociologie pédagogique*» qui m'avait frappé dès ma première rencontre avec Antoine de la Garanderie et qui ne se démentira pas par la suite, même si nos chemins se sont considérablement éloignés. C'est, en tout cas, un phénomène que chacun doit tenter de comprendre... Pourquoi les travaux d'Antoine de la Garanderie ont-ils eu un tel succès ? C'est, je crois, parce qu'ils correspondent aux trois critères que Judith Schlanger donne de la «*nouveauté*» en matière intellectuelle (28) : ils sont «*audibles*» (ils peuvent être lus et entendus par les membres de la communauté des enseignants à laquelle ils s'adressent) ; ils sont «*intéressants*» (ils apportent quelque chose de plus par rapport aux autres discours pédagogiques) ; ils apparaissent comme «*instrumentaux*» (ils sont susceptibles de générer des pratiques). Certes, on peut contester ces travaux de différents points de vue mais on ne peut ignorer la «*leçon*» de leur succès : les modèles qui auront quelque chance, demain, de faire progresser les pratiques pédagogiques devront comporter les mêmes éléments.

Et cela m'amène à développer la deuxième caractéristique essentielle du «*nouveau discours pédagogique*» : c'est un discours qui renverse le rapport traditionnellement établi entre les connaissances théoriques en matière de psychologie de l'apprentissage et les connaissances instrumentales en matière de didactique. Pour illustrer ce point, je reprendrai l'exemple de Vygotsky. Dans un article de synthèse écrit à la fin de sa vie, en 1934, il étudie les rapports, dans la pensée de Piaget et dans ses propres conceptions, entre le développement et l'apprentissage (29). La question, en dépit de son apparence technique, est essentielle : si, comme le pense Piaget, «*l'apprentissage suit toujours le développement*», l'action didactique doit impérativement «*se caler*» sur le niveau de développement atteint par l'enfant ; elle ne dispose donc que d'une autonomie très restreinte. Vygotsky examine cette position qu'il qualifie de «*naturaliste*» et souligne qu'elle est, à bien des égards, irréfutable dans la mesure où elle valide méthodologiquement ce qu'elle a postulé épistémologiquement ; en quelque sorte, elle ne trouve dans le réel que ce qu'elle a décidé d'y voir et ce pour quoi elle a construit des outils d'observation. Il n'est donc pas nécessaire de chercher à démontrer l'inexactitude de cette approche ; outre que cela serait irrévérencieux, cela ne serait aucunement pertinent. Il s'agit, bien plutôt, d'opérer un «*déplacement épistémologique*» au terme duquel la saisie du réel soit aussi une prise sur lui ; il s'agit, plus précisément encore, de se demander si la connaissance du réel ne nous est pas livrée par la prise que nous pouvons

avoir sur lui. Outre que cela nous libère d'un certain nombre de problèmes méthodologiques - qui consistent, pour l'essentiel, à tenter de neutraliser les effets que la «prise» de l'expérimentateur peut avoir sur les résultats de l'expérimentation -, cela confère à la didactique un rôle tout à fait central : c'est elle, véritablement, qui devient chargée d'explorer la question des apprentissages. Certes, ce renversement de l'articulation développement / apprentissage n'est pas sans poser lui-même de délicats problèmes qui n'échappent pas à Vygotsky : si l'on affirme que les apprentissages contribuent au développement ne bascule-t-on pas, en effet, dans la conception «pédagogiste» traditionnelle héritée d'Herbart selon laquelle les enseignements des différentes disciplines contribuent à la formation de facultés intellectuelles générales applicables à n'importe quel matériau ? Or, Vygotsky connaît les limites d'une telle position ; il a connaissance des travaux qui montrent que les capacités sont beaucoup plus spécialisées qu'on ne le croit et que celui qui sait «évaluer» des longueurs est incapable d'«évaluer» des poids. Comment va-t-il pouvoir continuer à argumenter la prééminence de l'apprentissage sur le développement sans tomber dans la théorie de la «discipline formelle» ? Il est intéressant, ici, de lire d'un peu près le texte de Vygotsky : «La question que nous devons nous poser présente ainsi une double difficulté et se dédouble en deux questions. Nous devons, en premier lieu, comprendre le rapport qui existe en général entre développement et apprentissage et puis essayer de saisir les caractéristiques de ce rapport à l'âge scolaire. Nous préférons commencer par la deuxième question car elle permettra de clarifier ensuite la première»(30). Qu'on me permette de m'arrêter, ici, à cette dernière phrase, apparemment anodine et qui constitue, à proprement parler, une véritable «rupture épistémologique» en matière pédagogique : c'est bien le travail didactique qui est ici posé comme permettant de faire avancer la recherche psychologique.

J'en viens maintenant à la troisième caractéristique de ce discours, directement dans le prolongement des deux premières : ce discours permet de construire des outils. Il permet de travailler des contenus et des situations, de s'affronter à des contraintes en fonction de ressources, de communiquer dans une équipe, bref, il fournit quelques fragiles «modèles». Car c'est bien à l'élaboration de modèles que se consacre d'abord «le nouveau discours pédagogique» et ce sont de modestes «modèles» pour l'action pédagogique que j'ai tenté de présenter dans les trois ouvrages que je rappelais plus haut... Qu'est-ce qu'un modèle pour moi, ici ? C'est un outil d'intelligibilité qui permet de se saisir du monde, non pas du monde tout entier, mais de certains éléments de celui-ci sur

lesquels on tente d'agir et de recueillir des informations. C'est aussi un outil révisable et appropriable par les acteurs ; c'est pourquoi, à certains égards, son imprécision n'est pas un défaut mais la condition pour laisser une place aux décisions concrètes de ceux qui s'en serviront. C'est, enfin, un outil porteur de finalités implicites ou explicites, qui ne sont pas toujours, d'ailleurs, révélées par ce qui est proclamé mais bien plutôt par ce qui est réfracté par les pratiques qu'il permet de mettre en oeuvre.

Il était donc tout à fait légitime que ma réflexion sur cette notion de modèle m'amène à aborder les questions éthiques dans le champ éducatif.

## LE RETOUR DE L'ÉTHIQUE

On parle toujours étrangement du «*retour*» de l'éthique comme si celle-ci était d'abord apparue, puis avait disparu, avant de réapparaître. Ce n'est souvent qu'une formule de style. Pour moi, il s'agit véritablement d'un mouvement repérable : j'avais longuement, dans ma thèse, développé le caractère éthique du pari d'éducabilité, je l'avais évoqué ensuite dans chacun de mes ouvrages, mais je n'avais jamais vraiment travaillé cette question. Pour certains de mes collègues, j'apparaissais même comme un «*didacticien obtus*», bricolant sans cesse des dispositifs, ignorant le caractère manipulateur de ce que je mettais en place, réduisant l'élève à une sorte de mécanique didactique, écartant tout ce qui se jouait d'irréductible dans la relation personnelle (31). Bien sûr, je récusé ce procès, mais je reconnais le caractère dogmatique et technocratique de certaines de mes affirmations et je comprends qu'on ait pu les interpréter ainsi.

Ce qui me réveilla de ma «*torpeur éthique*» fut, sans aucun doute, la lecture de l'oeuvre d'Emmanuel Levinas et la rencontre chaleureuse avec un philosophe qui n'a pas craint de venir travailler à Lyon, à l'invitation, pourtant, d'un Département de Sciences de l'Éducation !

Ce que je découvris tout de suite dans l'oeuvre de Levinas est ce qu'il nomme le principe de «*non-réciprocité*» (32) : la relation intersubjective, explique Levinas, est fondamentalement asymétrique : «*je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque... la réciproque c'est son affaire et non la mienne*». Une relation pédagogique où les efforts de l'éducateur devraient être payés par la reconnaissance de l'éduqué, son admiration ou même, simplement, sa réussite, ne serait plus une relation éducative, ce serait un sordide marché.



C'est cette réflexion qui *«interpella»*, comme on dit aujourd'hui, ce que j'avais exprimé par le postulat d'éducabilité et qui m'amena à écrire *Le choix d'éduquer*. Ce livre apparut étrange à mes lecteurs habituels et sa diffusion resta assez modeste. Pour moi, pourtant, il n'y avait pas vraiment de rupture avec mes ouvrages antérieurs et j'éprouve même une tendresse toute particulière pour ce texte, encore aujourd'hui et en dépit de ses maladresses.

Je savais bien - même si je m'efforçais souvent de me le cacher - qu'éduquer c'est toujours, d'une manière ou d'une autre, vouloir transmettre ce que l'on estime être *«bon»* pour l'autre, les valeurs auxquelles on croit, les savoirs que l'on estime nécessaires à sa croissance et à son insertion sociale... Il n'y a pas d'Éducation qui ne soit ainsi, de quelque manière et quel que soit le soin que nous mettions à cacher cette réalité, décision à la place de l'autre. Décision que, sans aucun doute, nous voulons provisoire, mais décision tout de même. L'histoire de l'éducation elle-même nous montre que chaque fois qu'une pédagogie prétend *«ne pas exercer d'influence»*, *«libérer simplement les potentialités de l'âme»* ou *«développer un esprit critique dégagé de toute velléité prosélyte»*, elle cherche toujours, en réalité, à *«récupérer»* l'enfant dans un *«camp»*, celui du rationalisme laïc, de la spiritualité religieuse ou celui de l'universalisme occidental.

En ce sens, éduquer c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur l'autre... et le nier - comme j'avais tenté de le faire dans ma période *«non-directive»* - est illusoire, à la fois parce que le refus d'exercer le pouvoir peut venir en renforcement d'une séduction bien plus dangereuse et parce que, en aucun lieu, ni dans la classe, ni ailleurs, selon la forte formule de Bourdieu *«le pouvoir n'est jamais vacant»*... Et moi, enseignant, j'avais découvert que si je ne prends pas délibérément ce pouvoir, je l'abandonne à quelques élèves plus armés que leurs camarades pour l'exercer, je l'abandonne à l'environnement médiatique, je l'abandonne aux préjugés sociaux qui circulent. Il n'y a pas plus de *«neutralité»* éducative qu'il n'y a d'*«éducation en apesanteur»* et le problème n'est pas de suspendre mon autorité, mais de donner à l'autre les moyens de s'en dégager. Ce qui est tout à fait différent. Bizarrement, il m'avait fallu assez longtemps pour le découvrir.

Ce que je savais depuis longtemps, en revanche, c'est qu'une éducation qui impose ses valeurs et ses savoirs se dévalue elle-même : imposer ce que l'on croit c'est toujours avouer son incapacité à le rendre désirable, c'est donc, plus ou moins, discréditer ce que l'on croit... Il y a là un paradoxe auquel n'ont pas suffisamment réfléchi ceux qui nous enjoi-