

La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?

Philippe Meirieu
Professeur des universités

Je voudrais, tout d'abord, remercier les organisateurs des Entretiens Nathan de m'avoir invité à nouveau, et pour la troisième fois, à cette manifestation qui ponctue maintenant régulièrement la réflexion éducative francophone. Dans ce cadre, je tenterai de traiter du thème qui nous est proposé en me situant délibérément du point de vue pédagogique. C'est dire que mon approche viendra compléter celles du didacticien, du psychanalyste, du sociologue, de l'anthropologue, du philosophe, sans me confondre avec elles ni tenter d'en faire l'impossible synthèse. Je me placerai volontairement dans le cadre du « pédagogique », réflexion associant l'interrogation sur les fins et l'inventivité des moyens pour tenter de parvenir à ce que Daniel Hameline nomme « l'action sensée » et dont il emprunte la définition à Paul Ricoeur.

« L'action sensée est celle dont un agent peut rendre compte de telle sorte que celui qui reçoit ce compte rendu l'accepte comme intelligible. L'action peut donc être "irrationnelle" selon d'autres critères. [...] Elle demeure "sensée" dans la mesure où elle rencontre les conditions d'acceptabilité établies dans une certaine communauté de langage ou de valeur¹. »

Est-ce à dire, alors, que le discours pédagogique est condamné au relativisme et ne peut être entendu que dans le cercle limité de ceux qui, partageant déjà ses valeurs, sont convaincus à l'avance de ce qu'ils viennent entendre et célébrer ensemble ? Je ne le crois pas. Le pédagogue est, sans aucun doute, quelqu'un de profondément attaché à la réalité concrète des situations éducatives ; c'est aussi, de toute évidence, un « passionné », en quête d'un avenir meilleur pour ceux qui lui sont confiés, mais c'est également - au moins dans la définition qu'en donne Daniel Hameline et à laquelle j'adhère - quelqu'un épris du souci de rendre son aventure intelligible bien au-delà du cercle des initiés. S'il est sans cesse aux prises avec le terrain et empêtré dans ses soucis, il n'en demeure pas moins désireux de se laisser interpeller par ce qui peut dépasser la particularité de sa propre expérience et renvoyer à ce que l'éducation comporte d'invariant et d'universel. Simplement, il ne se situe pas d'emblée dans la sphère de cet universel ; il n'y légifère pas *in abstracto* ; il ne prétend pas mettre son objet à distance au point de pouvoir le contempler en toute objectivité, en dehors de sa propre implication ; il reconnaît cette implication et en fait une des dimensions de sa recherche. Quand il parle d'éducation, c'est de cette implication aussi qu'il parle - d'elle en tant qu'objet et d'elle en tant que posture. Et c'est aux autres en tant qu'ils sont comme lui impliqués dans une aventure éducative

¹ Cité par Daniel Hameline, *Les Objectifs pédagogiques en, formation initiale et continue*, 12ème édition, ESF éditeur, Paris, 1995, p. 211.

qu'il s'adresse. S'il construit de l'universalité, s'il côtoie, parfois, des sortes « d'invariants anthropologiques », c'est précisément parce qu'il parle tout pétri de cette humanité qui lui colle à la peau et qui constitue le matériau même de son expérience et de sa pensée. Peut-être est-il, en cela, plus proche de l'artiste, du poète ou du romancier, que du mathématicien ou du sociologue ? Et encore faudrait-il regarder d'un peu près certains discours scientifiques pour voir si l'on n'y débusque pas aussi, caché dans les plis d'un positivisme affiché, un fonctionnement essentiellement rhétorique, quand ce n'est pas mythologique² ! Mais le pédagogue ne fait la leçon à personne : il prend acte de l'immense difficulté à penser et à faire l'éducation ; il sait aussi qu'il ne suffit pas de penser l'éducation pour savoir la faire et, de cet intervalle, de cette béance parfois, il fait un objet de travail, son objet de travail...

C'est ainsi que j'avais traité, l'an dernier, au cours de ces mêmes Entretiens, d'une question que je considère comme essentielle : « Pourquoi est-il si difficile de mettre en pratique ses convictions pédagogiques³ ? » ; cette communication faisait elle-même suite à une réflexion sur l'existence des capacités méthodologiques transversales, question apparemment bien technique mais qui réfracte parfaitement le statut du pédagogique, amené systématiquement à postuler l'existence de principes régulateurs dans les pratiques... principes nécessaires à la cohérence de son action mais qui ne peuvent, en aucun cas, être considérés sous l'angle de l'observation scientifique comme des « objets » dont l'existence psychologique ou sociologique serait attesté⁴. D'une certaine manière, c'est la même question que je voudrais approfondir aujourd'hui et c'est à travers elle que je voudrais apporter ma contribution au thème de ces Entretiens : « L'école : diversité et cohérence ». Je le ferai en réfléchissant avec vous sur la notion de « pédagogie différenciée » qui a été la pierre de touche de tous mes travaux depuis des années et qui est au cœur de la contradiction que nous avons à traiter : comment prendre en charge la diversité sans, pour autant, perdre la cohérence nécessaire ? Comment tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences et participer ainsi, plus ou moins à notre insu, à la « babélisation » du système éducatif ?

Je suis convaincu, en effet, qu'il faut prendre ces questions au sérieux : car on a, à mon sens, insuffisamment réfléchi sur les enjeux théoriques et pédagogiques de la « différenciation » ; on a voulu ignorer les difficultés, voire les contradictions, dont cette notion est porteuse et, ainsi, on a laissé se développer simultanément des critiques injustes à l'égard de pratiques exemplaires et des pratiques contestables à l'abri de toute critique. Il faut donc prendre le temps de regarder d'un peu près de quoi l'on parle quand on affirme qu'il faut « différencier la pédagogie ». Il faut examiner ce qui est devenu aujourd'hui un lieu commun de la « parlerie pédagogique » et le mettre à l'épreuve d'une « réflexion sensée ».

Certes, comme le rappelle si justement Philippe Perrenoud⁵, avant d'être une prescription, la « pédagogie différenciée » est une réalité quotidienne incontestable dans aucune classe, avec aucun enseignant, il n'existe deux élèves qui sont traités

² C'est, en tout cas, ce que montre Nanine Charbonnel concernant les discours scientifiques sur l'éducation dans *La Tâche aveugle* (trois tomes), Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1991, 1993.

³ Cf. *Les Entretiens Nathan : Savoirs et savoir-faire*, sous la direction d'Alain Bentolila, NathanPédagogie, Paris, 1995, p. 115 à 134.

⁴ Cf. *Les Entretiens Nathan : Enseigner, Apprendre, Comprendre*, sous la direction d'Alain Bentolila, Nathan-Pédagogie, Paris, 1994, p. 83 à 118.

⁵ *La Pédagogie à l'école des différences*, ESF éditeur, Paris, 1995.

exactement de la même manière : le problème n'est pas de nier ce fait mais de le contrôler et de le mettre au service d'une meilleure réussite de tous. C'est pourquoi la différenciation pédagogique est toujours là d'abord, avant tout effort pédagogique particulier, comme une réalité sociologique observable. Le travail du pédagogue est, alors, de ne pas s'en tenir là mais de penser des outils spécifiques permettant de réguler le phénomène, d'éviter que la différenciation des attitudes du maître n'entérine les inégalités sociales, ne les transforme en système d'exclusions successives, aboutissant, *in fine*, à différencier les cursus en fonction des origines des élèves, selon la logique implacable de la « reproduction ». Or, c'est le projet que se propose de réaliser, depuis déjà près d'un siècle, les expériences d' « individualisation de l'enseignement ».

1. Les premières expériences d'individualisation de l'enseignement

Il faut savoir, en effet, que dès 1905, à l'école de Dalton aux États-Unis, Miss Parkhurst, convaincue de la nécessité de différencier les parcours de formation des élèves en fonction de leur niveau et de leur « personnalité », décide de supprimer les classes et met en place un travail par fiches individuelles à partir de tests initiaux... Elle en tire, en 1908, un premier bilan que j'ai schématisé par le tableau ci-dessous et qu'il est fort instructif de relire aujourd'hui.

Avantages	Inconvénients
Rationalisation de l'instruction par le découpage minutieux des progressions et la richesse de la documentation.	Fixation excessive sur le programme qui devient le centre du système à la place de l'élève.
Développement du sens de l'organisation des élèves.	Taylorisation du travail et perte du sens des activités scolaires.
Finalisation des activités scolaires (l'élève sait ce que l'on attend de lui et pourquoi il est là).	Développement des attitudes de divination au détriment des attitudes de réflexion.
Amélioration des rapports entre enseignants et élèves : les enseignants deviennent de véritables personnes-ressources qui aident les élèves dans leur travail.	Manque de contacts oraux entre les élèves et privilège abusif de l'écrit.
Diminution de la perte de temps.	Sélection implicite des élèves adaptés à cette méthode (la différenciation ne porte que sur la gestion du temps)
Adaptation aux rythmes et cursus de chacun.	Danger d'enfermement de chacun dans une « personnalité » considérée comme définitive (les « lents », les « moyens », les « rapides »).

D'autres expériences, dans le sillage du plan Dalton, permettent de confirmer ce bilan contrasté. En 1922, en Angleterre, Washburne reprit les principes de Miss Parkhurst en s'efforçant d'intégrer simultanément un plus grand respect des « droits de l'enfant » et les apports de la psychologie cognitive : ainsi lança-t-il une vaste enquête en 1930 pour déterminer avec le plus de précision possible les capacités des enfants selon leur âge. Il prit en compte ces résultats pour élaborer une méthode scientifique » qu'il rapprocha de la « taylorisation » du travail industriel. Mais, ce

faisant, il découvrit vite qu'il négligeait toute une dimension, pourtant revendiquée, et qu'il évacuait plus ou moins la prise en compte de ce qu'il nommait la "motivation". Ainsi voit-on déjà se profiler, sous une terminologie très fortement marquée par les paradigmes intellectuels de l'époque, une opposition qui ne va pas cesser de se manifester, dans toutes les tentatives d'individualisation, entre deux approches de l'apprentissage : l'une qui s'effectue à partir des capacités mentales et du niveau de développement cognitif de l'enfant... et qui laisse entendre, ou suppose par posture, que tout apprentissage accessible à un enfant peut être effectué par lui sans que se pose la question de la motivation - ou bien parce que le niveau d'accessibilité résout en lui-même la question de la motivation. Une autre qui considère que la question de la motivation est première et détermine l'accès à tout apprentissage... en laissant même entendre que le niveau d'accessibilité est secondaire dans la mesure où un enfant motivé parviendra à surmonter des obstacles intellectuels qui vont bien au-delà de ses possibilités attestées.

C'est ainsi que Dottrens, en ouvrant l'École du Mail à Genève, en 1927, va s'efforcer, à sa manière, de résoudre cette contradiction : pour lui, il convient bien, comme pour Miss Parkhurst et Washburne, d'identifier le niveau de chaque élève et de lui remettre une fiche de travail individualisée qui corresponde à ses besoins. Cette fiche est établie à partir d'une évaluation préalable mais aussi à partir des informations recueillies par le maître au cours d'entretiens. Cet intérêt pour les entretiens individuels se manifeste également dans les procédures de correction pour lesquelles Dottrens exclut délibérément les fiches autocorrectives qui, selon lui, suppriment ou appauvrissent la relation maître/élève. Par ailleurs, Dottrens conçoit ses fiches de manière originale : il n'utilise aucun manuel scolaire ni aucune batterie d'exercices déjà élaborée : il formule, pour chaque élève, une seule et unique question et fait en sorte que cette question soit, tout à la fois, accessible pour lui et susceptible de le mobiliser. Il ne s'agit pas de distribuer aux élèves des « exercices à trous » multiples favorisant très largement la divination et le désinvestissement personnel dans un travail mécanique ; il s'agit de proposer à chacun ce que nous nommerions aujourd'hui un « objectif-obstacle », cohérent dans une progression didactique et capable de susciter un intérêt qui aura été aperçu dans les entretiens préalables. Enfin, et ce n'est pas un des moindres intérêts de son travail, Dottrens est particulièrement attentif au fait que son système permet de développer l'autonomie de l'enfant qui peut progressivement le piloter lui-même dans l'individualisation de son travail⁶.

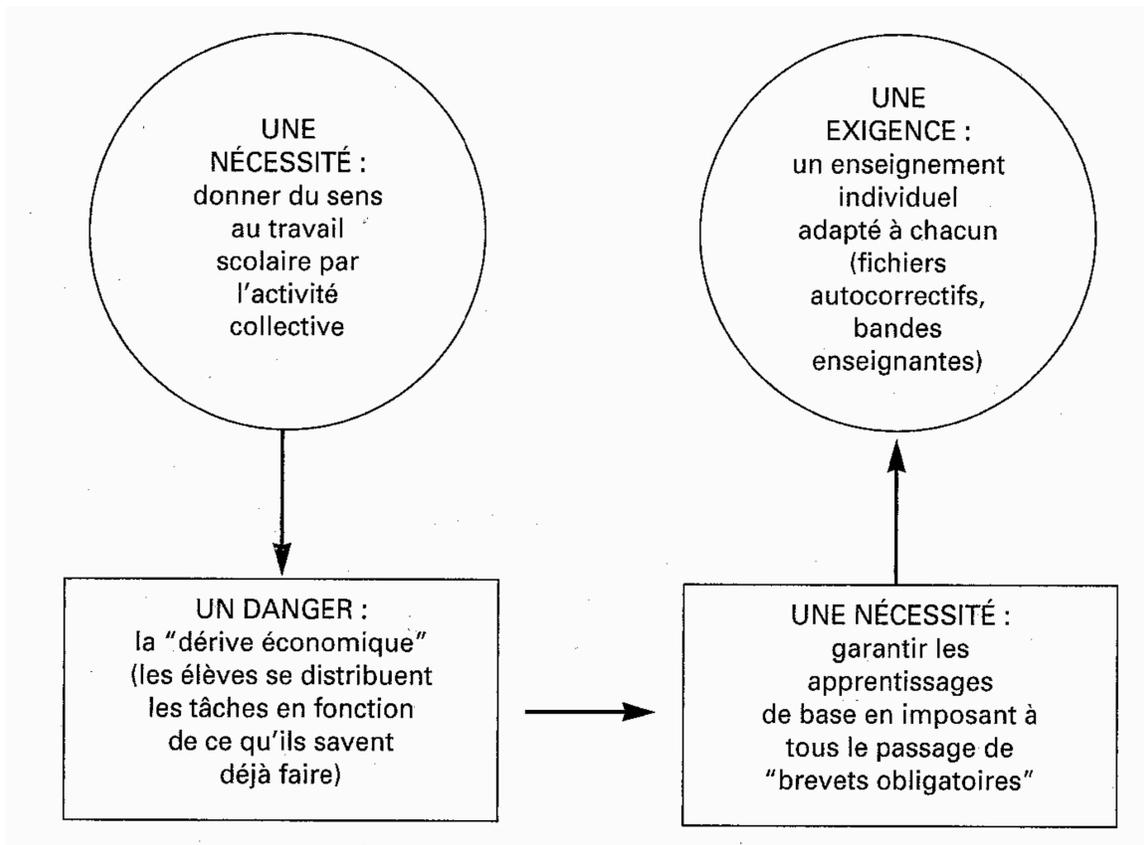
Il ne nous est pas possible de terminer ces rapides rappels sur la préhistoire de la différenciation sans évoquer le travail de Célestin Freinet. Celui-ci est, en effet, à mon sens, extrêmement original et comporte une manière particulièrement intéressante de réduire la tension que nous avons découverte entre « adaptation du travail au niveau atteint par l'élève » et « prise en compte de ses motivations ». Chacun sait à quel point Freinet a été marqué dans son itinéraire par la découverte du caractère « scolastique » des savoirs scolaires. Le terme « scolastique » ne renvoie pas, bien évidemment, chez lui, à la philosophie du Moyen Âge - qui valait, sans aucun doute, mieux que cela - mais à cette ossification, à cette dévitalisation des savoirs qui, pour avoir été dégagés par l'inspiration encyclopédique des pratiques sociales qui leur ont donné naissance, sont présentés aux élèves de manière progressive et exhaustive, mais complètement définitive. Ainsi, ce que l'École a gagné en rigueur, en rationalité, ce qu'elle a gagné par sa volonté même de mettre à disposition de tous des savoirs accessibles, elle l'a perdu en coupant ces savoirs de

⁶ Cf. R.Dottrens, *L'Enseignement individualisé*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1953.

ce qui, précisément, permet leur acquisition dans une dynamique d'apprentissage, de ce qui leur donne sens pour les personnes sensées se les approprier. Frappé par cet état de fait, on sait que Freinet centrera d'abord ses travaux sur les méthodes susceptibles de donner du sens aux apprentissages scolaires et d'en faire émerger la nécessité dans la logique même d'une activité finalisée et investie par l'enfant. C'est dans cette perspective qu'il proposera la correspondance scolaire et l'imprimerie à l'école comme des moyens de faire acquérir à l'enfant les savoirs orthographiques et grammaticaux nécessaires à la communication écrite. C'est dans cette perspective également qu'il organisera des enquêtes, structurera la coopérative scolaire et impulsera toutes les activités possibles pour faire apparaître la nécessité de s'atteler à des savoirs scolaires sans lesquels ces activités ne peuvent être menées à bien. Mais c'est là, justement, qu'apparaît la difficulté : les activités proposées par Freinet font apparaître la nécessité de **savoir**, elles ne font pas apparaître la nécessité **d'apprendre**. Et chacun sait qu'apprendre est le moyen le plus long et le plus coûteux pour savoir... Si l'on veut aller vite, à l'économie, il vaut mieux trouver quelqu'un qui sait déjà et écarter des tâches importantes ceux qui feraient perdre du temps, de l'énergie et des matériaux au groupe. Ainsi se profile ce que j'ai nommé « la dérive productive » des activités collectives, qui aboutit à la marginalisation des apprentissages au nom même du primat de la tâche et de l'investissement affectif collectif dans sa réalisation.

Freinet, très vite, est conscient de ce phénomène ; ses lettres en témoignent : il cherche à maintenir les élèves mobilisés sur une tâche susceptible de donner du sens aux apprentissages et il observe que cette mobilisation elle-même finit par interdire les apprentissages. C'est ainsi qu'il va introduire, en s'appuyant sur les expériences que nous venons d'évoquer, un système étrange, emprunté au scoutisme, le système des « brevets ». Il instaure même des brevets obligatoires - qui correspondent, pour lui, aux apprentissages fondamentaux sans lesquels la participation active et efficace à la tâche collective n'est pas possible - et, pour garantir que les élèves puissent bien les obtenir en dépit de leurs difficultés et de leurs différences de niveaux, propose des systèmes de fiches individuelles. Ainsi, tout au long de ses travaux, il maintiendra une double préoccupation : celle de finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et celle de faire effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève. Par cette double préoccupation, il résout, en quelque sorte, la question que nous venons de débusquer... mais il la résout par la pratique en quelque sorte et sans toujours bien identifier les enjeux théoriques dans lesquels lui-même est empêtré⁷.

⁷ Sur Célestin Freinet et ces questions, voir Philippe Meirieu, *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe ? 1*, Chronique sociale, Lyon, 1993



2. Les deux grands courants théoriques de la différenciation

En effet, si l'on se penche maintenant d'un peu plus près sur les textes et les propositions qui fondent pour nous la notion de différenciation pédagogique, il apparaît que ceux-ci sont loin d'être homogènes. Certes, dans tous les cas, il s'agit bien de briser le collectif frontal qui, d'une part, par « son indifférence aux différences⁸ », transforme ces dernières en inégalités et qui, d'autre part, masque, le plus souvent à son insu, un traitement des « infimes » différences dont parle Philippe Perrenoud un peu plus haut, lui-même facteur décisif de discrimination. Partout, il s'agit bien de briser la rigidité excessive de la classe associée à l'aléatoire des relations interindividuelles dont les effets se cumulent au détriment des élèves qui ne connaissent pas par avance le « métier d'élève ». Le projet semble bien le même : introduire des chemins adaptés aux besoins, aux profils, aux types de rapport au savoir, aux motivations des élèves pour que, par des itinéraires différents, tous puissent s'approprier les mêmes savoirs.

⁸ Il s'agit là, bien évidemment, de la célèbre formule de Pierre Bourdieu.

Mais, très vite, une observation scrupuleuse des textes fait apparaître que cette gestion des différences peut s'inspirer de deux principes différents : le principe que j'appellerai du « diagnostic *a priori* » et celui que je nommerai de « l'inventivité régulée ». Certes, dans les deux cas, il y a bien prise d'informations et propositions différenciées à partir de ces informations. Mais, alors que dans le cas du diagnostic *a priori*, l'information est considérée comme contenant en germe, en quelque sorte, la remédiation, dans le cas de l'inventivité régulée, l'information est un indicateur parmi d'autres qui permet simplement de faire des propositions et d'observer leurs effets. Dans le premier cas, l'éducateur cherche à atteindre une sorte de « nature profonde » du sujet qui lui permet de le classer dans une catégorie pour laquelle il dispose d'un ensemble de solutions ; dans le second cas, il prend des indices qui lui permettent seulement de statuer sur les besoins du moment et d'avancer une proposition particulière dont on ne sait jamais d'avance comment elle sera accueillie et quels effets elle produira. Dans le premier cas, l'effet est décidé d'avance et le parcours si balisé que l'on n'agit qu'à coup sûr ; dans le second cas, l'effet est possible, parfois probable, mais comporte toujours une part d'aléatoire liée au caractère inévitablement partiel et provisoire des informations recueillies. Dans le premier cas, le développement du sujet est déjà inscrit dans une logique inéluctable ; dans le second cas, il est ouvert et l'intervention du moment se sait un palier qui devra être dépassé, voire subverti.

Une telle opposition pourra apparaître caricaturale ; elle me paraît, pourtant, renvoyer à deux intentions pédagogiques radicalement différentes : une intention qui voit dans l'École une institution permettant de donner à chacun la place correspondant à ses « aptitudes naturelles ou sociales » ; une intention qui se refuse de dicter l'avenir de l'élève à partir de la considération de son présent. En plagiant Karl Popper, mais sans s'éloigner beaucoup de ses analyses sur le fonctionnement social, on pourrait dire que s'opposent ici une pensée de la différenciation « fermée » et une pensée de la différenciation « ouverte »⁹.

Et cette opposition m'apparaît vraiment radicale, même si, pour des raisons historiques, les auteurs qui la portent n'ont pas toujours cherché à l'élucider et les adversaires qui condamnent aujourd'hui tout travail pédagogique cherchent délibérément, pour des raisons stratégiques, à l'entretenir¹⁰.

⁹ Cf. Karl Popper, *La Société ouverte et ses ennemis*, Le Seuil, Paris, 1979.

¹⁰ Cf. H.Boillot, M. Le Du, *La Pédagogie du vide – Critique du discours pédagogique contemporain*, P.U.F., Paris, 1993.

Schéma sommaire de l'évolution individuelle et de la formation des types psychologiques.

ÂGES moyenne schéma-tique	NATURE ----- PENSÉE ----- SOCIÉTÉ -----			
	BUT UN :	Beauté	Vérité	Bien
66-72 ans et au-delà	L'âme vise à l'UN	L'extase unit corps et esprit au sein de l'ESPRIT-UN	Identification avec l'Absolu	Les êtres sont réunis dans l'Être
60-66 ans		Charité au sens de Grâce. Créations d'Art pur	Union de la logique et du Logos-UN	Communions des âmes Rayonnement spirituel
54-60 ans	essentiel	Ideal : valeur et qualité de l'âme	Pensée philosophique et religieuse	Retraite à l'intérieur de soi
48-54 ans	L'âme concentre les fonctions multiples	Ideal : valeur et qualité de l'être entier	Aux réalités succède la réalité profonde. Hiérarchie des valeurs	III. SOCIÉTÉS Unifiées par les personnels au nom de principe de solidarité
42-48 ans		Purification de l'âme	Psychologie	
36-42 ans	le multiple culmine	L'art au service de la sociabilité	Sociologie	Libération morale
30-36 ans	L'âme	Pleine maturité	Logique rationnelle	II. Collectivités. La volonté des PERSONNALITÉS multiples vise à l'équilibre social
24-30 ans	différencie la main et le cerveau	Âge mûr	III. Esprit de synthèse	
18-24 ans		Jeunesse		Liberté morale
12-18 ans	L'âme	III. Adolescence	II. Esprit d'analyse	I. Communautés L'individu s'adapte et adopte le statut social
6-12 ans	modèle	II. 2 ^e enfance	Aperception explicite des réalités données	
0-6 ans	l'organisme	I. 1 ^{re} enfance	I. Pensée globale	Autorité morale
POINT DE DÉPART UN		Vie des instincts	Découverte implicite des réalités données	Liens de la famille

Au sein de l'âme humaine, « tout est dans tout ». Il n'y a pas de cloisons étanches.

À la base et au terme, il y a l'UN ; à mi-hauteur, le multiple.

À chaque niveau atteint, l'être achève consciemment et en intégrant l'œuvre du niveau précédent et prépare inconsciemment. Les mots utilisés dans ce tableau constituent une tentative d'exprimer en termes simples des réalités complexes : simplicité la multiplicité des phénomènes. Seuls sont exprimés ici les traits de l'être normal parvenu à l'un des niveaux ou arrêté

Les trois étapes de l'évolution dans les quatre secteurs de la vie (Ferrière, juillet 1942)

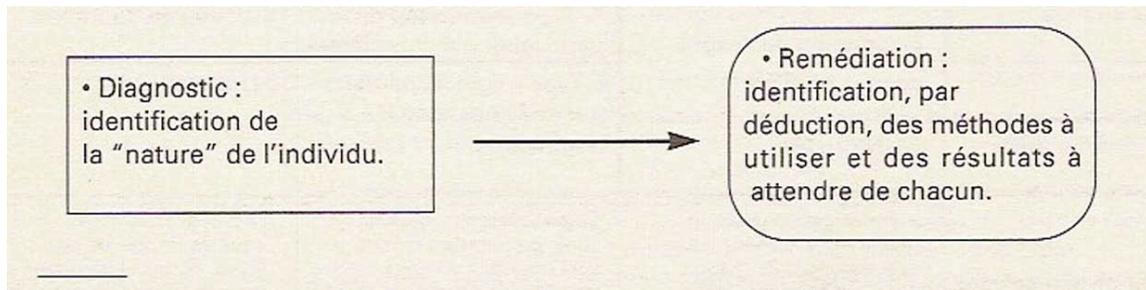
SPIRITUALITÉ -----	CARACTÉRISTIQUES des trois étapes L'UN FINAL	TYPES PSYCHOLOGIQUES arrêtés à un des niveaux	CORRESPONDANCES TYPOCOSMIQUES Symboles planétaires et zodiacaux
Amour			
Anéantissement ultime en Dieu Plénitude de l'être	III. ACCOMPLISSEMENT : L'esprit dépasse les éléments multiples et les intègre dans l'UN qui les domine sans les détruire	XII. Type ultime accompli (ou de la présence divine)	XII. Mercure des Poissons (Hermès trismégiste)
Église invisible Amour du Dieu-UN		XI. Type mystique (ou de l'harmonie spirituelle)	XI. Neptune du Verseau
III. Religion ouverte sur l'Infini sous le signe de la Grâce divine	Aspiration à la perfection et à la plénitude de l'être	X. Type ascétique ou du saint	X. Saturne ou Capricorne
«Écuménisme. « Révélation »	Retour de la Matière vers l'Esprit-UN	IX. Type intuitif (ou du sage)	IX. Jupiter ou Sagittaire (Hermès psychopompos)
Aspirations obscures au détachement des liens terrestres		VIII. Type inquiet (ou de la purification de soi)	VIII. Pluton ou Scorpion
II. Religions et églises répondant à des aspirations spirituelles diverses	II. ÉLABORATION : Compréhension étendue dans le temps et dans l'espace. Buts et moyens multiples	VII. Type sociable (ou du sentiment affectif)	VII. Vénus de la Balance
	L'ex-tension culmine et l'in-tension ou tension vers l'UN débute	VI. Type logique (ou de l'intellect rationnel)	VI. Mercure de la Vierge (Hermès Logios)
		V. Type individuel (ou de la volonté dirigée)	V. Mars du Lion.
	I. DÉCOUVERTE : Initiation, préparation, avant toute réflexion propre. Élan de l'inspiration. L'être part de l'UN original et marche vers le multiple	IV. Type conventionnel (ou de la tradition)	IV. Jupiter du Cancer
I. Religion fermée empruntée à l'ambiance sous le signe de l'inspiration divine		III. Type imaginaire (ou du héros)	III. Saturne des Gémeaux (Hermès, Messager des Dieux)
Respect du Père	Incarnation de l'esprit dans la matière	II. Type primitif (ou de la participation inconsciente)	II. Vénus du Taureau
Amour pour la mère	L'UN original	I. Type originel spontané (ou de l'impulsion originelle)	I. Urane du Bélier
	La type originel confère sa marque à chacun des niveaux. Les acquisitions de chaque niveau atteint concourent à former le type final qu'il est donné à chacun d'attendre.	Dégénérescence, déséquilibres ou fuites en arrière vers des états primitifs obtiennent l'image normale du type.	La typosomie est à la fois intuitive (rappel de symboles, signes et d'images de religions antiques) et science (statistiques comparées).

l'œuvre du niveau suivant. originale logique embrassant à l'un des types normaux.

3. Les deux conceptions de l'action pédagogique qui sous-tendent « la pédagogie différenciée »

Si l'on veut pousser l'analyse encore un peu plus loin et dégager des modèles théoriques des deux conceptions que nous venons de présenter, il nous faut opposer ce que je nommerai « la gestion technocratique des différences » et la tension « invention/régulation ».

La gestion technocratique des différences est représentée ici par la volonté de déduire de la nature attestée de l'individu ses besoins en matière de contenus et de méthodes et, par là, sa trajectoire intellectuelle et sociale.



A bien l'examiner, cette prétention me paraît intenable et cela pour toute une

série de raisons :

- D'abord, elle se heurte inévitablement au caractère singulier, idiosyncrasique de chaque situation d'apprentissage. Aucun individu, nous le savons, n'apprend de la même manière qu'un autre ; de plus, chaque apprentissage qu'il effectue modifie et enrichit sa personnalité... de telle sorte qu'aucune classification n'est possible, sauf à imaginer une démultiplication classificatoire aux dimensions du nombre d'individus sur la planète multiplié par le nombre de situations d'apprentissage qu'ils ont à affronter ! Pour éviter une telle impasse, la tentation est grande, alors, de réduire l'individu et ses apprentissages à une seule de ses dimensions, voire à un seul de ses aspects, comme celui des modalités de traitement de l'information sur lesquelles met l'accent Antoine de La Garanderie. En réalité, la pédagogie, très largement relayée ici par la psychologie différentielle et certaines didactiques, se trouve en face d'une alternative insupportable : isoler le segment logico-rationnel dans la situation d'apprentissage afin de parvenir à une typologie des actes mentaux qui soit à peu près traitable (ou, plus simplement, à un programme linéaire dans lequel seule la variable-temps sera prise en compte)... ou bien vouloir prendre en compte toutes les différences, intégrer, en particulier, les dimensions symboliques, affectives, sociales, et être conduit ainsi à une investigation sans limites rendant caduc le projet que l'on poursuit.

- Ensuite - et nous l'avons déjà évoqué - la « gestion technocratique des différences » en pédagogie se heurte à l'irréductibilité des remédiations aux diagnostics. Il ne s'agit pas là, en effet, de deux réalités de même type : la première, qui est de l'ordre de l'observation, ne permet jamais de trouver l'autre qui reste toujours de l'ordre de l'invention. À chercher dans la « nature » ou le passé de quelqu'un - et à supposer que l'on s'entoure de toutes les garanties déontologiques nécessaires -, on n'y trouvera jamais le journal scolaire, la pédagogie de projet, les exemples nécessaires pour enseigner l'accord du participe passé, les situations-problèmes pour faire découvrir la proportionnalité ou le théorème de Pythagore. À tout prendre, les variables-sujet ne peuvent guère constituer que des indicateurs de pertinence par rapport à des propositions didactiques que l'on doit toujours imaginer par ailleurs. Elles permettent de les moduler, de les adapter, jamais de les trouver.

Et c'est là l'impasse de ce que l'on pourrait nommer « le moment Claparède » en pédagogie. En 1912, en effet, Édouard Claparède, définissant les objectifs d'un « institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond¹² », n'hésitait pas à affirmer que...

« seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables. (...) La psychologie peut actuellement fournir à la pédagogie une base réellement scientifique [...] Elle, que l'on disait naguère une branche de la philosophie, a conquis aujourd'hui ses brevets de science expérimentale¹³. »

Certes, Claparède prend le soin de préciser qu'« expérimentation » ne signifie pas « vivisection¹⁴ » et il se place délibérément dans la descendance de Rousseau qu'il considère comme le précurseur et l'initiateur de cette « révolution

¹² Il s'agit de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève.

¹³ «Un institut de sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond », *Archives de Psychologie*, tome 12, février 1912 ; texte reproduit par la librairie Kündig, Genève, 1912, p. 19, 20, 21.

¹⁴ 15. *Ibid.*, p. 25.

copernicienne » qu'il appelle de ses vœux et qui consiste à « mettre l'enfant au centre du système éducatif¹⁵ ». Il n'en reste pas moins vrai qu'il place tous ses espoirs dans la possibilité que la psychologie expérimentale puisse fonder les pratiques pédagogiques et prescrire les solutions qui mettront fin de manière définitive aux tâtonnements inquiétants des maîtres.

Une telle conception peut, dans une première approche, apparaître contradictoire avec le rousseauisme dont elle se réclame par ailleurs. Mais c'est oublier que, justement, ce que prône Claparède, c'est de caler les actions pédagogiques sur la connaissance scientifique des processus d'apprentissage et de développement de l'enfant que la psychologie se propose de mettre à jour. Quand il reprend le slogan en vogue à l'époque, « *Réformons en nous appuyant sur la connaissance de l'enfant*¹⁶, il livre ainsi la clé de sa conception en même temps que le fondement paradigmatique de la psychopédagogie : il faut **prescrire** aux maîtres de faire ce que précisément la psychologie décrit... Dans la mesure où cette dernière est capable d'atteindre « la vérité de l'enfant », de comprendre comment celui-ci apprend le mieux, quand il n'est pas soumis à de mauvaises influences ou déformé par un système scolaire inadapté, le rôle du maître est d'installer dans sa classe les dispositifs susceptibles de permettre à ces processus « naturels » de se développer. La légitimité de la prescription s'appuie sur la précision de la description et enserme les pratiques pédagogiques dans une sorte de cercle infernal où toute inventivité devient inutile, voire nuisible.

Et ainsi se poursuit encore aujourd'hui la rêverie d'une activité éducative qui se résumerait à reproduire dans les meilleures conditions ce que l'observation a permis de découvrir... rêverie rémanente dans le discours psychopédagogique, rêverie affleurante dans les discours pédagogiques eux-mêmes quand ils oublient leur spécificité pour tenter de se réfugier dans les niches bienfaitantes de la certitude scientifique, rêverie entretenue par les propos souvent ambigus des « didacticiens » qui pourraient laisser penser qu'au couple psychologie/pédagogie, on peut maintenant substituer le couple épistémologie/didactique et déduire l'ensemble des propositions de cette dernière à partir d'une analyse serrée des spécificités épistémologiques des disciplines à enseigner.

• Cette « rêverie » a d'ailleurs pris, au cours de l'histoire, des formes que l'on peut juger aujourd'hui légitimement préoccupantes. Ainsi, dans une thèse récente particulièrement bien informée, Jean-Paul Sauzède rappelle-t-il les « délires scientistes » auxquels ont donné lieu les travaux psychologiques réalisés par Piéron dans la perspective, nécessaire à son sens, de toujours mieux identifier les capacités des individus pour toujours mieux les orienter¹⁷. Cela allait jusqu'à proposer de pousser l'observation scientifique assez loin pour ouvrir des voies « à des possibilités d'amélioration notable des capacités par des sélections convenables dans les unions des géniteurs¹⁸ ». Et Mme Piéron publiera même une étude très abondamment illustrée de chiffres et de statistiques, se présentant comme une contribution scientifique incontestable, dans laquelle elle montre l'influence de la date de conception sur les résultats des tests d'intelligence proposés aux enfants... Selon cette étude, il est clair que « les enfants conçus en hiver ou au printemps donnent de

¹⁵ *Ibid.*, p. 9. On sait que, depuis, la formule a été reprise jusque dans la Loi d'orientation de 1989

¹⁶ *Idem*

¹⁷ 18. *Astrologie, déterminisme et orientation - De la tyocosmie d'Adolphe Ferrière à l'orientation assistée par ordinateur : quelle place au sujet dans son orientation ?*, Université Lumière-Lyon 2, septembre 1995.

¹⁸ H. Piéron, *Traité de psychologie appliquée*, PUF, Paris, 1953, p. 23.

meilleurs résultats que les enfants conçus en été ou en automne¹⁹ » ! On discerne bien, ici, quelles théories sous-tendent la gestion technocratique des différences et quels dangers elles comportent.

• C'est qu'en réalité, derrière tout cela, il y a un fantasme originel, une sorte de délire de toute-puissance, de volonté de tout voir et de tout savoir pour toujours mieux contrôler. Michel Foucault a parfaitement montré dans *Surveiller et punir* le poids du modèle panoptique sur les institutions d'éducation, il a également analysé la manière dont le dressage d'abord physique avait progressivement pris des formes de plus en plus sophistiquées. Il était sans doute loin d'imaginer que des expériences récentes pouvaient laisser présager le pire : en effet, une revue scientifique américaine se faisait l'écho récemment de travaux de « pédagogie » consistant à réaliser un cours de mathématiques devant une dizaine d'élèves de 12 ans simultanément sous perfusion et électroencéphalogramme. Par la technique du marquage nucléaire des globules rouges et de la caméra à positrons, le professeur de mathématiques peut observer en temps réel, sur des téléviseurs placés au-dessus des élèves, leur irrigation cérébrale. Sachant la corrélation établie entre l'irrigation sanguine de certaines zones et certains types d'activités mentales, il peut détecter l'élève qui, pendant le cours, s'échapperait un instant de la captation mathématique pour penser à sa petite amie. On pourrait même imaginer qu'il dispose d'une machinerie qui lui permet de rappeler alors à l'ordre l'élève récalcitrant en lui envoyant une décharge électrique ! Il reste - malheureusement ou, plutôt, heureusement - que les progrès des neurosciences ne sont pas encore suffisants pour permettre de détecter l'élève qui, pendant le cours de mathématiques, recompte son argent de poche au lieu de fixer son attention sur la résolution d'une équation ! Il n'empêche, nous sommes bien là en face d'une fantasmagorie qui hante tout éducateur : pouvoir contrôler en temps réel ce qui se passe dans le cerveau des personnes qui lui sont confiées, pouvoir vérifier que l'on s'implante complètement en eux, que l'on s'empare de leur intelligence et qu'ainsi l' « ordre règne dans la classe ».

Au total, la gestion technocratique des différences participe de cette négation de la place du sujet dans sa propre éducation, elle confond formation des personnes et fabrication des objets, elle ignore que rien ne peut se faire dans l'autre que ce ne soit l'autre qui le fasse.

La tension invention/régulation, au contraire, place délibérément le sujet au cœur de la dynamique de la classe. Elle ne confond nullement ce que Paul Ricoeur nomme *l'idem*, la même, la personne dans sa continuité temporelle et psychologique qui se manifeste par ce que l'on nomme habituellement « le caractère », avec *l'ipse*, c'est-à-dire la personne en tant qu'elle est capable de se projeter en dehors de ce qui paraît l'enfermer, en tant qu'elle est capable de promesse, en tant qu'elle peut devenir autre, changer et nous surprendre²⁰. Accepter de centrer sa démarche pédagogique sur *l'ipse*, ce n'est pas renoncer à prendre en compte les « caractères » différents qui ressortent de *l'idem*, ce n'est pas renoncer à faire des propositions différentes pour s'ajuster sur ce que nous apprenons de ces *idem*... c'est passer d'une **pédagogie des causes** à une **pédagogie des conditions**.

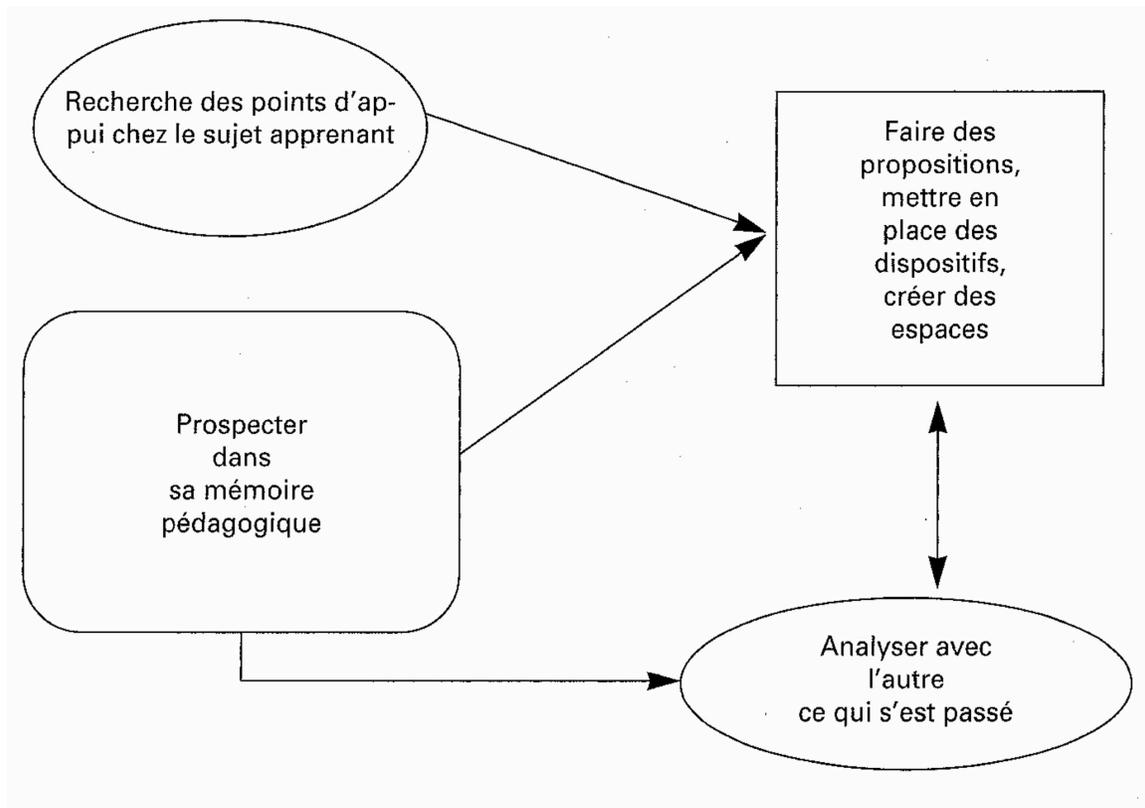
La pédagogie des causes croit toujours que l'activité déployée par le maître est la cause du développement et des apprentissages de l'élève. Comme elle ne peut

¹⁹ 20. BINOP, n° 9-10, 1947

²⁰ Cf. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990.

jamais le vérifier complètement et qu'elle en reste toujours insatisfaite, elle s'engage alors dans une frénésie de maîtrise qui lui permet de croire qu'elle parvient, enfin, à circonvenir la liberté de l'autre et à lui imposer ce qu'elle ne peut que lui proposer. C'est pourquoi la pédagogie des causes est toujours une pédagogie malheureuse et une pédagogie terroriste. Terroriste parce que malheureuse. Malheureuse parce que terroriste.

La pédagogie des conditions, au contraire, accepte comme une réalité « incontournable » (et il faudrait ici revenir à l'usage premier de ce terme par Husserl) le fait que je n'ai jamais de pouvoir direct sur la conscience de l'autre et que je ne peux en aucun cas déclencher ses apprentissages de manière mécanique. Elle reconnaît mon impouvoir radical sur l'autre... et me permet de retrouver mon pouvoir sur les conditions qui lui permettent de se révéler et d'oser sa propre liberté, sa libre différence. Elle s'efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d'enrichir l'environnement et de favoriser l'expression ; elle est attentive à faire de la classe **un lieu de sécurité**, sans une pression évaluative permanente, sans moqueries en cas de tâtonnement ou d'échec, pour que l'on puisse risquer d'y apprendre à faire ce qu'on ne sait pas encore faire, et précisément en le faisant. Elle mesure aussi la nécessité du **regard positif**, qui n'enferme pas, ne fige pas mais encourage l'imprévisible et s'émerveille devant lui. Elle sait, enfin, l'impérieuse nécessité **d'inventer toujours des moyens nouveaux**, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination, pour que chacun, avec sa différence, puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir et de lui échapper.



Dans cette perspective, je voudrais présenter rapidement ici deux tableaux dont l'unique objet est de nourrir l'inventivité didactique des enseignants qui

souhaitent différencier la pédagogie. On remarquera que ces deux tableaux ne sont nullement construits pour faire correspondre des diagnostics donnés avec des remédiations qui leur seraient étroitement associées. Il s'agit, pour le premier, d'un inventaire de ce que l'on peut faire varier dans la présentation d'une notion (que nous nommons ici « objectif-noyau ») et cela dans des domaines aussi différents que le cadre de présentation, la structure des dispositifs, les outils utilisés, les situations sociales, etc. Bien évidemment, la lecture d'un tel tableau peut laisser perplexe et même condamner à l'immobilisme certains enseignants qui verront là infiniment plus de choses qu'ils ne peuvent en mettre en oeuvre. C'est pourquoi le deuxième tableau se présente comme une grille de prospection pouvant être utilisée de manière individuelle ou collective. Il s'agit d'un outil qui permet de pointer, dans une situation donnée, ce que l'on est capable de faire varier et ce dont la variation pourra bénéficier aux élèves. Il suffira d'identifier, sur cette grille, deux cases que l'on peut remplir et occuper pour que déjà de la différenciation pédagogique s'installe dans la classe et que chacun puisse progressivement se découvrir de nouveaux horizons, accéder à de nouvelles méthodes jusque-là insoupçonnées, entrevoir de nouveaux pans de savoirs à explorer.

Tableau n°1
Variations méthodologiques possibles autour d'un objectif-noyau

Objectifs-noyaux communs et variation des notions et exemples utilisés (changement de cadre)	Objectifs-noyaux communs et variation des structures des dispositifs didactiques	Objectifs-noyaux communs et variation des outils d'apprentissage	Objectifs-noyaux communs et variation des situations sociales d'apprentissage	Objectifs-noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentissage	Objectifs-noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentissage	Méthodologies de suivi individualisé du travail et de la progression
modification des exemples utilisés	dispositif inductif (approche à partir d'une série d'exemples)	écrit	travail individuel à fort degré de guidage	anticipation évaluative	temps massé	contrat personnel
variation des notions mobilisées	dispositif déductif (approche à partir d'une règle, loi, théorie)	oral	projet individuel à faible degré de guidage	pédagogie du projet et objectif-obstacle	temps segmenté	unités capitalisables
agrandissement ou rétrécissement du cadre	dispositif expérimental (approche à partir d'une observation, mise à l'épreuve d'une hypothèse)	image	projet collectif à fort degré de guidage	situation-problème	planification programmation vérification	plan de travail
Décontextualisation		technologies de la communication	projet collectif à faible degré de guidage	alternance	anticipation globalisation rétroaction	entretiens individuels
			exposé magistral	enjeux personnels		monitorat entre élèves

Tableau n°2
Grille d'exploration pour une différenciation de la pédagogie

	Objectifs-noyaux communs et variation des notions et exemple utilisés	Objectifs-noyaux communs et variation des structures des dispositifs didactiques	Objectifs-noyaux communs et variation des outils d'apprentissage	Objectifs-noyaux communs et variation des situations sociales d'apprentissage	Objectifs-noyaux communs et variation des dimensions du sens de l'apprentissage	Objectifs-noyaux communs et variation de la gestion du temps de l'apprentissage
différenciation successive dans la classe						
travail individualisé						
monitorat entre élèves						
groupes d'apprentissage						
mise en réseau des ressources						
groupes de besoin entre plusieurs classes						
utilisation des ressources offertes par l'environnement						

4. Vers une pédagogie de l'occasion²¹

Le caractère singulier de toute situation éducative, son aspect radicalement inédit, interdit donc tout transfert automatique des propositions élaborées dans un autre cadre et compromet des emprunts dont on ne sait jamais vraiment si nous serons capables de les mettre en oeuvre. Il y a, dans la situation éducative, une expérience de la singularité qui me semble décourager toute « application » et imposer de nous méfier de proximités de situations qui laissent échapper des spécificités qui, précisément, peuvent tout remettre en question. Nous ne savons jamais comment vont réagir nos élèves ou les enfants qui nous sont confiés, nous ne le savons pas parce que l'aventure que nous vivons avec eux n'a été vécue par personne avant nous, de cette manière tout au moins, et que nous aurions tort de croire que quiconque, donc, a pu ou pourra en faire la théorie à notre place. Parce que la pédagogie est, par essence, un travail sur des situations particulières et parce que nous savons, depuis Platon, qu'il n'est de science que du général, la pédagogie se trompe lourdement chaque fois qu'elle imagine pouvoir identifier des situations où, « toutes choses étant égales par ailleurs », une solution expérimentée avec succès par certains va pouvoir être utilisée par d'autres avec la certitude de la réussite.

Est-ce à dire, pour autant, qu'il n'est pas possible d'identifier des compétences professionnelles pour les enseignants et de travailler à leur formation ? Bien évidemment, non ! Et le travail effectué par Michel Develay dans ce domaine reste exemplaire²². Mais un ensemble de compétences ne fait pas un métier : la capacité à expliciter des consignes, à gérer les relations conflictuelles dans la classe, à construire une situation problème, à organiser un travail de groupe ou une séquence de pédagogie différenciée, à évaluer le travail de ses élèves et à participer à l'élaboration d'un projet d'établissement... tout cela est évidemment nécessaire, mais tout cela n'a de sens que si on l'inscrit dans une intention fondatrice, si on l'articule à ce que j'ai nommé le « moment pédagogique ». Tout cela, en d'autres termes, ne permet pas d'espérer contrôler l'action en permanence, *a fortiori* de la programmer. Il est inutile de rêver que l'on puisse un jour devenir capable d'analyser sereinement, à chaque instant, les problèmes qui se posent dans une classe pour en tirer les conséquences logiques et prendre les décisions rationnelles qui s'imposent.

De nombreux auteurs ont souligné, à cet égard, ce que Clermont Gauthier nomme, en plagiant Milan Kundera, « l'insoutenable légèreté de la pédagogie²³ » :

« Enseigner nécessite du jugement. Mille fois par jour le professeur doit juger sur une foule de détails. Souvent il n'a même pas besoin de réfléchir, la décision vient presque d'elle-même. En d'autres circonstances, il faut peser le pour et le contre et trancher. C'est là l'affaire du jugement qui trouve la règle pour le cas. Le professeur aura beau être informé de toutes les données sur la situation, il ne saura jamais véritablement quelle

²¹ 22. Cette quatrième partie reprend des éléments développés dans le chapitre 7 de mon ouvrage, *La Pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, Paris, 1995.

²² Cf. *Peut-on former les enseignants ?*, ESF éditeur, Paris, 1993, en particulier pp. 113 à 118.

²³ Jean Houssaye a également repris l'expression « L'insoutenable légèreté de l'être pédagogique » dans « Pédagogie de la formation initiale ou saint Thomas en formation », *Bulletin n° 7 de l'Association de enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, mars 1990, p. 9 à 15.

est la règle qui lui indiquerait en toute sécurité quoi faire dans ce cas. Le jugement est une affaire de talent, il ne s'enseigne ni ne s'apprend. Il s'exerce. S'exerçant, on en vient à constituer progressivement une « jurisprudence » mais celle-ci ne garantit pas l'exactitude du prochain jugement qui arrive dans un autre contexte. Il n'y a pas de règle qui indique que c'est telle règle qu'il faut appliquer dans telle situation²⁴. »

Il est donc impossible de « fonder en vérité » l'action pédagogique. Parce que l'éducation est inscrite dans l'irréversibilité du temps et la singularité des situations individuelles, parce que jamais deux situations ne se renouvellent à l'identique, la pédagogie est bien condamnée à cette « insoutenable légèreté » :

« La planète avance dans le vide sans aucun maître. La voilà, l'insoutenable légèreté de l'être²⁵. » Car, « en travaux pratiques de physique, n'importe quel collégien peut faire des expériences pour vérifier l'exactitude d'une hypothèse scientifique. Mais l'homme, parce qu'il n'a qu'une vie, n'a aucune possibilité de vérifier l'hypothèse par l'expérience, de sorte qu'il ne saura jamais s'il a eu tort ou raison d'obéir à son sentiment²⁶. »

Et le pédagogue, parce que les faits ne se reproduisent jamais à l'identique, parce que les personnes et les situations, même si elles se ressemblent, ne sont jamais complètement les mêmes, parce que lui-même est toujours différent, enrichi ou meurtri de ses expériences passées, parce qu'il ne sait jamais vraiment ni à qui ni à quoi imputer les résultats qu'il observe, est bien condamné « à avancer dans le vide », assumer irrémédiablement le risque et l'incertitude.

Certes, nous assistons aujourd'hui au développement de toute une littérature éducative qui tend à installer des schémas d'action qui garantiraient la « réussite à coup sûr » et écarteraient résolument ce caractère aventureux. Certains travaux inspirés de la « pédagogie par objectifs », certaines méthodes importées du monde de l'entreprise et centrées sur la « technologie du projet », tentent d'inscrire l'action dans une logique programmatique et déductive qui permet d'éviter les affres du passage à l'acte²⁷. Le « projet-programme », dénoncé par Jacques Ardoino, se substitue ainsi au « projet-visée²⁸ » ; on organise l'action en étapes successives rationnellement organisées, on conseille au sujet d'être attentif à ses stratégies personnelles de manière à « optimiser » le processus ; on suppose en fait que le suivi scrupuleux d'une programmation rigoureuse associé à une prise en compte des facteurs individuels peuvent venir à bout de manière définitive de la question du passage à l'acte²⁹.

C'est dans une telle perspective que se développe, par exemple, un ensemble de théories sur "l'analyse des besoins de formation" ; les "besoins" sont ici conçus comme des entités isolables et objectives qui permettraient de définir les actions de

²⁴ 25. *Tranches de savoir-L'insoutenable légèreté de la pédagogie*, Éditions Logiques, Montréal, 1993, p. 165.

²⁵ Milan Kundera, *L'Insoutenable légèreté de l'être*, Gallimard, Paris, 1986, p. 60.

²⁶ 27. *Ibid.*, p. 47.

²⁷ 28. On connaît, dans cette perspective, les tentatives d'utilisation, dans le registre de l'éducation, des techniques managériales et de la « démarche qualité » comme le « diagramme d'Ishikawa », appelé aussi, très symptomatiquement, « diagramme cause/effet » (cf. Jean-Pierre Obin et Françoise Cros, *Le Projet d'établissement*, Hachette-Éducation, Paris, 1991, p. 118).

²⁸ 29. « Pédagogie du projet ou projet éducatif », *Pour*, 94, mars-avril 1984.

²⁹ 30. Cf. Jean-Paul Lavergne, *La Décision*, ESF éditeur, Paris, 1983.

formation correspondantes. Or chacun sait bien à quel point la notion de besoin est ambiguë et permet toutes les manipulations : il n'y a pas de « besoin objectif », il n'y a de « besoin » que dans une conception implicite ou explicite de la « complétude », qu'en référence à des finalités ; de plus les « besoins de formation » sont toujours subtilement analysés par le formateur et scindés en deux catégories facilement manipulables : les « besoins superficiels » attribués aux caprices individuels ou aux conditionnements sociaux et les « besoins profonds » miraculeusement accordés à l'offre de formation. Là encore, nous nous trouvons en face d'une notion qui cherche à dénier la discontinuité entre description et prescription, entre intention et instrumentation, en introduisant une continuité factice. Car, en réalité, en formation, il n'est jamais possible d'isoler des besoins qui entraîneraient des actions selon une logique linéaire. Il y a simplement des problèmes qui peuvent être identifiés et dont la résolution n'est jamais contenue dans la simple analyse des données mais requiert toujours que le formateur formule des objectifs et des méthodes en fonction des finalités qui sont les siennes. Définir des objectifs de formation, c'est, en ce sens, accepter « l'insoutenable légèreté de la pédagogie », c'est refuser de laisser penser qu'il suffit d'« y voir clair » pour faire des propositions efficaces, c'est réinstaller l'inventivité au cœur de la démarche formative, retrouver la pédagogie quand une mécanique technocratique tentait de la faire disparaître...

Des élèves peuvent avoir des problèmes pour apprendre leur leçon ou rédiger une dissertation, des adultes peuvent rencontrer des difficultés pour effectuer une tâche ou remplir des fonctions professionnelles ; il est important que je les entende, il est essentiel que je perçoive leur résistance, mais il est inutile que je cherche désespérément à faire émerger, en une gymnastique non directive dérisoire, les solutions à ces problèmes et à ces difficultés de leur simple analyse descriptive. Les objectifs, les méthodes que je pourrai proposer ne sont jamais contenus dans les faits que je recueille ; ils sont à inventer, dans toutes leurs dimensions, en fonction de deux séries de données aux relations toujours aléatoires et jamais bijectives : un ensemble de variables caractérisant une situation précise et impossibles à analyser dans leur exhaustive complexité et un ensemble toujours ouvert et à renouveler de possibilités d'action. C'est alors l'effort inventif et tenace pour établir quelques liens entre ces deux ensembles qui permet de briser le cercle infernal « description/prescription » et d'ébaucher une proposition.

Ainsi comprise, la proposition pédagogique s'apparente à la capacité de saisir une « occasion » et de retrouver cet « art de faire » dont parle Michel de Certeau³⁰. Un « art de faire » que Michel de Certeau analyse dans le champ des savoirs et des pratiques par un travail sur le récit et qui lui permet de présenter l'« occasion » comme un « nœud », une manière de lier les quatre secteurs d'une configuration que nous explorons sans cesse - dont nous devons faire le « tour », explique Michel de Certeau - pour y rencontrer et y saisir le moment propice qui nous permet de passer à l'acte. Ainsi sommes nous confrontés d'abord - et c'est le premier élément de ce « tour » - à une situation où les forces nous manquent pour affronter un problème ; nous faisons alors appel à notre mémoire - et c'est là le deuxième moment - avant de concentrer ce savoir mémoire dans un temps réduit à la dimension du passage à l'acte... troisième moment de ce parcours qui s'achève par la production des effets attendus :

« L'occasion n'est ainsi isolable ni d'une conjoncture ni d'une opération. Ce n'est pas un fait détachable du "tour" qui le produit. À

³⁰ *L'Invention du quotidien - 1. Arts de faire*, Folio-Essais, Gallimard, Paris, 1990.

s'inscrire dans une suite d'éléments, elle en distord les rapports. Elle s'y traduit en torsions générées dans une situation par le rapprochement de dimensions qualitativement hétérogènes qui ne sont plus seulement des oppositions de contrariété ou de contradiction³¹. »

L'occasion, dans le registre pédagogique, ce sera ainsi cet instant privilégié où peut nouer une action dans la conscience des difficultés que l'on rencontre, en faisant appel à la mémoire de tous les événements passés et de toutes les informations saisies, jusqu'au resserrement de l'énergie de la personne autour d'une décision « *qui concentre le plus de savoirs dans le moins de temps³²* » et permet de produire des effets qui, eux-mêmes, deviendront les éléments d'une nouvelle situation de départ... Il y a ainsi, en quelque sorte, une dynamique dans laquelle le maître s'inscrit pour se construire lui-même en même temps qu'il répond aux sollicitations des situations qu'il doit affronter. Sa trajectoire identitaire se développe dans une conjoncture qu'il parvient à ressaisir, dans laquelle il utilise les handicaps qu'il doit affronter pour puiser dans ses ressources et inventer une manière de réagir :

« Pour qu'il y ait "harmonie" pratique, manque un petit rien, un bout de quelque chose, un reste devenu précieux dans la circonstance et que va fournir l'invisible trésor de la mémoire. Mais le fragment à sortir de ce fonds ne peut être insinué que dans une disposition imposée de l'extérieur, pour la muer en harmonie instable, bricolée. Sous sa forme pratique, la mémoire n'a pas une organisation toute prête qu'elle caserait là. Elle se mobilise relativement à ce qui arrive - une surprise, qu'elle est habile à transformer en occasion. Elle ne se loge que dans une rencontre fortuite chez l'autre³³. »

Ainsi les savoirs pédagogiques peuvent-ils, tout au plus, constituer cette « mémoire » dont parle Michel de Certeau, à laquelle nous faisons appel quand nous parvenons à établir entre les circonstances et elle cette rencontre étrange qu'il nomme « occasion ».

Mais comment saisir cette occasion ? Comment se mobiliser dans l'instant et comprendre qu'il y a là un moment essentiel, quelque chose à ne pas rater, une situation qui, d'une certaine manière, ne s'est jamais produite et ne se reproduira jamais, une situation qui n'a pas été annoncée et que l'on ne reverra plus sous cette forme, une sorte de conjonction possible et quelque peu miraculeuse, une tangence privilégiée entre deux univers, une occasion à saisir pour réaliser quelque chose qui soit, tout à la fois, une initiative qui vienne de soi, une proposition accordée aux circonstances et un geste qui permette de faire acte d'éducation ? On se doute que la chose n'est pas simple et qu'elle requiert deux conditions apparemment contradictoires mais, en réalité, profondément solidaires, que Vladimir Jankélévitch nomme « vigilance et souplesse, décision et abandon »

« Si l'occasion est une grâce, la grâce suppose, pour être reçue, une conscience en état de grâce. Tout peut devenir occasion pour une conscience inquiète, capable de féconder le hasard³⁴. »

Tout peut advenir pour celui qui sait être attentif aux choses et dont la

³¹ *Ibid.*, p. 127

³² *Ibid.*, p. 126

³³ *Ibid.*, p. 130 et 131

³⁴ Vladimir Jankélévitch, Béatrice Berlowitz, *Quelque part dans l'inachevé*, Gallimard, Paris, 1978, p. 39.

mémoire est assez riche pour lui permettre de créer le lien, à l'instant fugace où celui-ci est possible, entre ses savoirs et les circonstances qu'il vit. Tout peut advenir pour celui qui est capable de voir, dans l'infinie diversité des événements quotidiens, un appel à se mobiliser, lui, sur ce qu'il peut véritablement faire. Tout peut advenir pour qui sait nouer dans une intention unique - qui le constitue en tant que sujet - ses propres forces, les informations qu'il prend dans le milieu où il vit et quelques bribes de la richesse culturelle dont il a pu bénéficier.

Et nous ne parvenons à cela que dans l'équivoque de ce que Jankélévitch nomme « une soudaineté progressive³⁵ » : « soudaineté » parce que rien, à proprement parler, ne peut jamais nous dispenser de ce saut qualitatif qui rompt avec tous les entraînements antérieurs :

« L'apprenti a beau faire studieusement ses classes, parcourir consciencieusement le cycle de sa propédeutique, du moment qu'à la dernière minute il ne se jette pas dans le vide les yeux fermés, tel un aveugle, du moment qu'il hésite et tremble sur le bord, c'est comme s'il n'avait rien fait³⁶. »

Mais soudaineté « progressive » parce que le saut n'est possible, et donc la saisie de l'occasion, que dans la mesure où l'apprenti dispose d'une mémoire et s'est exercé à cette vigilance minimale qui permet de repérer les traits de la situation auxquels résonner. C'est pourquoi, comme le dit encore Jankélévitch...

« il reste vrai, en gros, que l'intuition récompense seulement ceux qui ont bien travaillé et passionnément cherché ; mais il est vrai aussi qu'elle n'est jamais donnée comme un salaire dû nécessairement et automatiquement à ceux qui l'ont mérité par leur travail³⁷. »

Et c'est ainsi que le travail pédagogique, comme, sans doute, bien des activités humaines, suppose une recherche obstinée des moyens que l'on peut « mettre en mémoire » associée à un entraînement toujours plus poussé à comprendre ce qui se passe sous nos yeux, à saisir les indicateurs les plus pertinents, à mesurer les enjeux de la situation, à anticiper les conséquences de ses actes. Mais toute cette propédeutique ne sert de rien sans la décision de « passer à l'acte », le « saut dans le vide », le moment où l'on quitte le registre des préparatifs pour se saisir d'une occasion et s'y investir tout entier.

En 1983, lors d'une enquête sur les pratiques des enseignants, Michaël Huberman avait noté que...

« une explication fournie pendant deux minutes par un collègue ayant une classe du même degré, sur la manière de résoudre un problème de discipline, risque d'avoir davantage de conséquences qu'un séminaire de formation continue présentant une centaine de recherches validées sur le même sujet³⁸ »

Il remettait ainsi en question une conception de la formation des enseignants

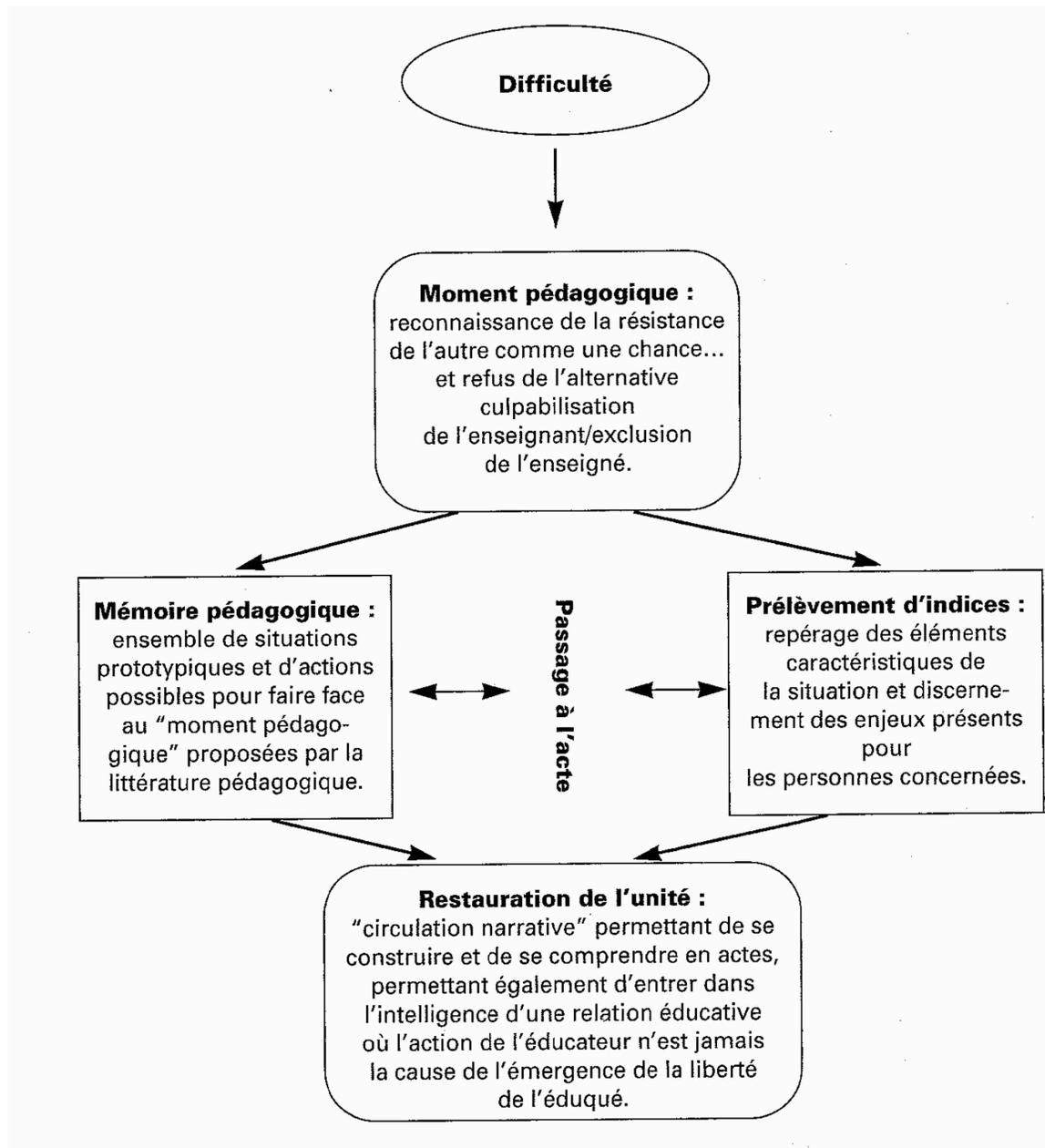
³⁵ *La Mort*, Champs-Flammarion, Paris, 1988, p. 279.

³⁶ *Ibid.*, p. 280.

³⁷ *Idem.*

³⁸ « Répertoires, recettes et vie de la classe : comment les enseignants utilisent l'information », *Éducation et recherche*, 1987, 2, 157-177, p. 167.

fondée sur une continuité entre théories élaborées par les sciences de l'éducation et pratiques pédagogiques. Mais, plus encore, il laissait entrevoir que l'action pédagogique est bien « affaire d'occasion » et renvoie à un ensemble d'éléments que nous avons découverts à travers les analyses de Michel de Certeau et les perspectives ouvertes par Jankélévitch : l'existence d'une difficulté, la présence d'une « mémoire » à solliciter pour trouver des éléments de solutions, la vigilance qui aide à repérer dans les circonstances vécues les indicateurs permettant de faire appel à cette mémoire et une « circulation narrative » par laquelle ces trois éléments sont mis en interaction et qui nous donne le courage de passer à l'acte en acceptant que l'exercice du pouvoir soit aussi renonciation à la toute-puissance. Ce sont ces éléments que je présente, de manière par trop schématique, dans le tableau suivant, avant de les reprendre de façon plus détaillée ensuite.



Que l'on me comprenne bien : loin de moi, ici, le désir de repenser complètement la formation des maîtres, tant dans ses contenus que dans ses structures ; l'entreprise supposerait une recherche spécifique d'une tout autre ampleur. Mon projet est autre : je crois que toute formation professionnelle des éducateurs en général et des maîtres en particulier, quelles que soient ses structures et ses méthodes, quels que soient les contenus académiques et scientifiques qu'elle peut proposer, doit être en quelque sorte tramée par ce que je nomme ici, pour faire vite, « la formation du jugement pédagogique » ; et je suis convaincu qu'il ne s'agit pas nécessairement d'ajouter de nouvelles matières à celles qui sont déjà utilisées et enseignées mais bien de les travailler autrement dans une perspective différente qui place le « moment pédagogique » comme organisateur central de la formation et la réflexion sur l'écart entre le dire et le faire comme tension féconde et dynamogène.

Quatre temps me paraissent nécessaires dans cette formation, quatre temps que je présente ici de manière linéaire mais qui, en réalité, doivent être en permanence en interaction et traverser aussi bien l'ensemble des « informations » dispensées (enseignements, conférences, lectures, ressources documentaires de toutes natures, etc.) que l'ensemble des « dispositifs de formation » (alternance, résolution de problèmes professionnels, tutorat, etc.). Quatre dimensions dont l'articulation permet l'accès à une véritable professionnalité qui ne se réduit ni à une accumulation de savoirs académiques et pédagogiques, ni à une juxtaposition de compétences techniques, ni à un processus de « contagion » par lequel on acquerrait un art « ineffable » au contact d'un modèle prestigieux.

La première dimension de ce modèle concerne ce que j'ai nommé le "moment pédagogique". C'est ce moment où l'enseignant accepte d'entendre la résistance de l'autre, de suspendre, un instant, sa logique d'enseignement et l'exposé encyclopédique de son savoir pour accepter que l'autre, en face de lui, ne comprenne pas, ne désire pas, ne décide pas d'apprendre ce qu'on lui demande, quand on le lui demande. C'est l'instant où l'éducateur accepte le fait que la réalité ne le comble pas mais que, pour autant, il n'est ni condamné à la culpabilisation (« Je suis "mauvais" et je vais changer de métier ou abdiquer toute ambition d'y réussir »), ni acculé à l'exclusion (« C'est l'autre qui est "mauvais" et qui doit disparaître pour qu'à nouveau le système fonctionne et que je puisse panser mes blessures narcissiques »). Il y a là, dans l'acceptation de ce « moment », une condition fondatrice de ce que je pourrais nommer « l'entrée en pédagogie », une condition qui fait appel à ce que je souhaite nommer, en dépit des connotations péjoratives de ce terme, comme de **la compassion**. Je sais bien, pourtant, que la compassion n'a pas bonne presse ; elle a un parfum de catholicisme sulpicien qui irrite les modernes et les rationalistes ; elle choque aussi ceux qui lui préfèrent l'amour, le don de soi et la joie qui éclate dans le miracle d'une rencontre; elle paraît vieillotte pour ceux qui manipulent plus volontiers le vocable rogérien d'empathie, sorte de compassion habillée avec les lambeaux d'une psychosociologie qui rappelle sans cesse que le souci de l'autre n'est tolérable que si s'accompagne de son contraire, la congruence, l'authenticité de celui qui ose s'affirmer tel qu'il est et ne risque pas de s'anéantir dans la souffrance d'autrui. La compassion fait sourire les esprits forts et rire les scientifiques. Elle apparaît comme le signe d'une faiblesse, une sorte d'indécence dans un univers où la militance, quand elle est tolérée, doit être appuyée sur de solides analyses économiques ou sur un mouvement médiatique avéré.

Il me semble, pourtant, que la compassion est essentielle, qu'elle est au cœur

de ce qui nous rend les uns aux autres « compatibles³⁹ », capables de partage, intelligents de la souffrance ou de la difficulté de l'autre, inventeurs de ce qui nous donnera une chance de nous rencontrer. En ce sens, la compassion est bien au centre du romanesque en ce qu'il porte une des expressions les plus fortes de l'humain. Et s'il m'est arrivé de dire que la lecture du *Sagouin* de Mauriac était aussi importante pour les futurs enseignants - comme pour ceux qui exercent déjà le métier - que l'étude de la psychologie de Piaget, ce n'était pas là une simple boutade. Je suis convaincu, en effet, que l'œuvre littéraire est porteuse, sur les choses éducatives, d'un véritable « savoir savant » : elle nous découvre, avec la force et la précision de l'approche savante, ce qui se trame dans la relation éducative ; elle nous renvoie une image de nous-même qui nous permet, tout à la fois, de nous reconnaître, de nous comprendre et de nous dépasser... C'est que les sciences, *a fortiori* les sciences expérimentales, n'ont pas le monopole des outils d'intelligibilité du monde et des hommes. Ne doit-on pas accepter l'idée que Rimbaud nous ouvre à l'intelligence du monde tout autant que Newton, Saint-John Perse autant que Durkheim, Picasso autant qu'Heisenberg et Montherlant autant que Freud ? Pourquoi construire la formation des maîtres et des éducateurs sur cet implicite jamais questionné selon lequel « seul ce qui est scientifique est formateur » ?

On ne peut être pédagogue sans avoir éprouvé la souffrance, la solitude, l'exclusion de celui que le discours du maître écarte du cercle des élus. Sans l'avoir éprouvé vraiment, à travers un texte qui a su en dire toute la violence et trouver les mots pour nous rendre à nous-mêmes à jamais différents. En faire l'expérience personnelle, ici, ne suffit pas, car l'expérience personnelle, comme les événements du monde, n'est jamais lisible directement ; il y faut une « théorie », un « savoir savant » et la littérature est à notre expérience personnelle ce que les sciences physiques sont à l'observation directe des phénomènes : un outil d'intelligibilité... un moyen d'accéder, non point mécaniquement - car rien, ici, n'est mécanique - mais mystérieusement au « moment pédagogique ».

La deuxième dimension du modèle est constituée par ce que j'ai nommé la "mémoire pédagogique" de l'enseignant. À bien des égards, cette notion est proche de ce que nos collègues nord-américains nomment la "base de connaissances de l'enseignement" et dont ils montrent qu'elle ne constitue pas un ensemble homogène de savoirs organisés utilisables dans des situations définies à l'avance mais bien une sorte de réserve assez composite où doivent coexister des résultats quantitatifs d'études de terrain, des informations sur les processus de cognition et d'apprentissage et des données concernant les interactions individuelles et sociales dans l'institution scolaire. À ces différents titres sont alors convoqués les résultats des recherches expérimentales, les travaux des psychologues cognitivistes et ceux de l'ethnométhodologie, pour autant que ces données concernent directement l'enseignant en action et permettent de « *saisir les savoirs que mobilise l'enseignant pour exercer son métier*⁴⁰ ». Il s'agit, pour ces auteurs, de « *mettre à jour et de valider le savoir d'expérience des enseignants afin qu'il ne soit pas confiné au domaine particulier de la pratique individuelle mais qu'il puisse servir en tant que réservoir public de connaissances*⁴¹ ». Bien évidemment, ces auteurs

³⁹ 40. « Compatir » et « compatible » sont formés sur la même racine et « être compatible » signifiait bien, jusqu'au XVI^e siècle, « être compatissant » (Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, Paris, 1993, p. 458).

⁴⁰ « La recherche d'une base de connaissances en enseignement », Clermont Gauthier, Stéphane Martineau, Frédéric Legault, Maurice Tardif (Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval à Québec), intervention au symposium « Formation des enseignants », Louvain-la-Neuve, 12-14 septembre 1994, p. 18.

⁴¹ *Ibid.*, p. 19.

récusent l'idée qu'il puisse y avoir une application « scientifique » de cette base de connaissance et, se démarquant comme nous-même, d'une vision « psychopédagogique », invoquent la tradition qui d'Aristote à Schön⁴², en passant par Dewey et Montessori, considère les savoirs théoriques comme une aide à la décision. Ils font alors l'éloge de la « prudence » (la *phronesis* qu'ils opposent à la *technè*) qui, seule, de leur point de vue, peut permettre de décider en évaluant les risques et en comprenant les enjeux : « *La prudence est le substitut proprement humain d'une Providence défailante*⁴³. »

Une telle analyse est, évidemment, convergente avec la mienne... Il me semble, pourtant, qu'elle fait l'impasse sur les apports issus de l'histoire des doctrines pédagogiques et relève encore, à son insu, d'un scientisme, certes plus empiriste que positiviste, mais bien réel. Tout se passe, en effet, comme si les grandes figures de la pédagogie étaient récusées, de même que les expériences qu'elles ont conduites et les écrits qu'elles nous ont livrés. Certes, on comprend bien la difficulté qu'il peut y avoir à transposer des propositions qui apparaissent à mille lieux des réalités quotidiennes de notre temps et terriblement liées au charisme de leur inspirateur... Mais, étrangement, la difficulté peut se renverser pour permettre, précisément, l'accès à cette « prudence » que les auteurs appellent de leur vœu. En raison même de l'éloignement apparent, du dépaysement qu'impose la prise en compte de ces figures lointaines et largement mythiques, l'enseignant n'est pas en mesure d'« appliquer » directement dans sa classe les propositions qui lui sont faites là. En revanche, il est invité à habiter en quelque sorte les situations pédagogiques que nous présentent ces auteurs, à s'inscrire mentalement dans leur univers, à comprendre les contraintes et les ressources dont ils disposaient et à faire oeuvre de pédagogie : intellectuellement d'abord, pour suivre le chemin qui a permis d'aboutir aux propositions qui sont faites ; pratiquement ensuite, quand lui-même, fort de cette expérience partagée, pourra, à son tour, faire oeuvre pédagogique tout en se faisant « oeuvre de lui-même ». La prudence est imposée ici par la distance et la prestance de la figure qui se donne à voir au travail. Il n'est pas possible d'imiter Pestalozzi, pas plus qu'Albert Thierry ou même Freinet; il est possible, en revanche, de tenter de comprendre ce à quoi ils ont été confrontés et comment ils sont parvenus à assumer les contradictions qu'ils ont débusquées.

Ainsi, le détour par ce que Daniel Hameline nomme « le défilé des exemplarités⁴⁴ » est-il susceptible de briser cette demande constante des enseignants de disposer très vite et à l'économie de la solution technique à tous leurs problèmes. Car l'étude des « grands pédagogues » n'apporte jamais de solutions toutes prêtes à des situations nouvelles ; elle permet d'entrer dans la complexité des choses éducatives et de cheminer un instant avec des « maîtres » que l'on ne peut espérer imiter dans leurs comportements quotidiens tant ceux-ci paraissent lointains et, le plus souvent, inaccessibles... mais qui, en dépit ou à cause de leurs excès de langage, de leurs polémiques, de leurs simplifications et de leurs omissions, m'entraînent à penser, et à être moi-même, modestement, pédagogue. 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 se construire une mémoire vivante.

⁴² Cf. *Le Praticien réflexif*, Éditions Logiques, Montréal, 1994.

⁴³ Pierre Aubenque, *La Prudence chez Aristote*, PUF, Paris, 1986, p. 95.

⁴⁴ . « Histoires de vie, formation et pratique littéraire », Gilles Ferry, *Partance*, L'Harmattan, Paris, 1994, 263 à 274, p. 294

La troisième dimension du modèle concerne ce que j'ai nommé le prélèvement d'indices. En réalité, il s'agit là d'un entraînement à cette "vigilance" dont nous parlait Jankélévitch et qui nous permet de saisir, même fugacement, des correspondances entre ce que nous tenons en mémoire et ce que nous sommes amenés à vivre. Et si je parle de « correspondances », c'est en assumant pleinement la référence bau delairienne, tant on est loin ici d'un fonctionnement mécanique en termes de « transfert » ou, *a fortiori*, d'« application ». Car, même si les situations pédagogiques peuvent être modélisées et faire l'objet d'analyses en terme de combinaisons de variables, il n'est jamais sûr, en raison de l'irréversibilité du temps dans laquelle elles sont prises, comme du caractère radicalement insaisissable des intentions des personnes qui y sont impliquées, que l'on puisse projeter une solution en ayant la certitude de répondre à la complexité de la situation. On peut, certes, disposer de quelques *habitus* qui se sont avérés parfois efficaces, entrevoir des rapprochements avec des situations prototypiques étudiées en formation ou rencontrées dans des lectures, on peut discerner, derrière des contextes différents, une même question qui se pose, une même tension qui est à l'œuvre. Mais a-t-on, pour autant, la certitude que les choses vont se dérouler selon un scénario implacablement prévu à l'avance ? On peut aussi tenter de procéder à une exploration systématique des propositions possibles et juger de leur chance de réussite en fonction de leur rapport coût/efficacité. Mais que peut-on prévoir exactement des réactions de l'autre ? Que sait-on de sa propre histoire et quelle légitimité avons-nous à prévoir à l'avance des paroles et des actes dont, par là même, on le dépossède ?

Aussi vaut-il mieux, sans doute, prendre « *le risque de la perplexité et de la pertinence*⁴⁵ », celui de la rêverie aussi peut-être ou même celui des « associations libres » : se laisser guider par des proximités étranges, des rapprochements incongrus, des analogies ou des métaphores. Car la métaphore est bien, ici, un outil de travail essentiel et ce n'est pas un hasard si elle sature autant le discours pédagogique, comme l'a si bien montré Daniel Hameline⁴⁶. La métaphore, en effet, est un outil de travail constant dès lors que l'on se pose la question du « comme », qui n'est ni la question du « comment », ni la question du « pourquoi », mais bien la question de la ressemblance et de la différence, de ce qui réunit et de ce qui sépare, de « ce qui fait penser à » et de « ce qui laisse penser que ».

Car la situation que je vis peut être formellement semblable à celle que j'ai étudiée ou observée et, pourtant, elle peut m'apparaître totalement étrangère, incompatible avec ma disponibilité ou même seulement ma « disposition » du moment. En revanche, une situation peut être tout à fait différente de ce que j'ai connu et, pourtant, me laisser entrevoir un élément ténu, infiniment ténu, mais qui me permet de me saisir de quelque chose et de faire fonctionner une « correspondance » par laquelle je me mets en jeu. Car c'est bien d'« enjeu » qu'il s'agit et c'est bien sur ces enjeux que doit porter ma vigilance : enjeux pour moi-même et ceux qui me sont confiés, enjeux pour notre histoire commune et aussi celle qui nous dépasse, enjeux pour que notre aventure éducative puisse se poursuivre et que, par une proposition que rien ne permettait de programmer, la résistance de l'autre soit occasion de partage et me permette d'échapper à la culpabilisation comme à l'exclusion.

⁴⁵ . L. Chertok et I. Stengers, *Le Coeur et la Raison*, Payot, Paris, 1989, p. 274. 47. Cf. *L'Éducation, ses images et son propos*, ESF éditeur.

⁴⁶ Cf. *L'Éducation, ses images et son propos*, ESF éditeur, Paris, 1986.

La quatrième dimension du modèle concerne ce qui, précisément, permet de nouer ensemble les dimensions précédentes ; il s'agit ici de restaurer une unité dans une intentionnalité qui associe une décision éthique, la correspondance possible entre une mémoire et une situation, une décision, enfin, de passer à l'acte... en conscience de l'incertitude et de « l'insoutenable légèreté » de ce que l'on met en place, en se risquant à faire ce qui permettra à l'autre de faire ce que lui seul peut faire. Or, cette unité ne va pas de soi : le moment pédagogique peut tétaniser l'éducateur, la peur peut le paralyser et le condamner à l'immobilité ; sa mémoire peut se gonfler jusqu'à l'encombrer et sa vigilance être tellement en éveil qu'elle anéantit en lui toute possibilité d'isoler un événement auquel s'accrocher pour tenter quelque chose. C'est pourquoi il est si important de circonscrire l'activité pédagogique dans ce que Michel de Certeau nomme une « circularité narrative » et que décrit admirablement Mireille Cifali :

« Partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'exposer, la parler, la partager sans crainte et, dès lors, entrevoir ce qui a été gommé ou qui fut trop centré. Abdiquer sa toute-puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité. Avancer dans l'incompréhension, égrener l'angoisse et l'incertain. Désigner la limite. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible. Formuler des questions. Consentir à se perdre, puis avec le temps, construire des repères. Cultiver le désir de chercher et, du même coup, se former⁴⁷. »

Ainsi le récit oral ou l'écriture viennent-ils supporter l'intentionnalité pédagogique et nouer, en un moment infiniment précieux, l'ensemble des dimensions du projet d'éduquer. Il s'agit alors de « rendre compte », sans, bien sûr, « rendre des comptes » ni, évidemment, « régler ses comptes » : « rendre compte » pour retrouver cette forme de présence à soi-même, de manière d'habiter sa propre histoire et de construire, faute de toujours pouvoir la tenir, sa propre parole.

Ainsi le récit et l'écriture permettent-ils d'articuler ce que l'on est, ce que l'on a fait et ce que l'on veut faire sans, pour autant, abolir la béance entre le dire et le faire. Ainsi nous amènent-ils à tresser ensemble, en un texte toujours inachevé, la rigueur de nos justifications, la diversité de nos expériences et la richesse de notre mémoire... tresse où chacun des éléments sert de support aux deux autres et lui permet, tout à la fois, de se renforcer et de s'enrichir par les interpellations dont il est l'objet. Texte étrange, texte métisse à l'image du présent écrit, texte qui devient parfois le lieu possible d'une réconciliation.... Car l'écart entre l'intention et l'instrumentation, dans sa radicalité, risque toujours de devenir, pour celui qui le considère en esthète, un miroir dans lequel contempler son propre narcissisme. Lorenzaccio n'est pas loin et, avec lui, la tentation de s'abîmer dans la béance entre le dire et le faire, de s'y perdre au point de ne plus y retrouver que l'ombre de soi-même. La belle souffrance est là, toute proche, avec son cortège d'exhibitions indécentes et de tentations suicidaires. C'est pourquoi le récit est aussi - et peut-être d'abord - un espace de réconciliation provisoire où retrouver une sérénité minimale, une sérénité qui nous rend supportable à nos proches et nous permet de ne pas basculer dans le romantisme stérile de celui qui finit par n'aimer que ses propres déchirures. Le récit comme réconciliation et le récit comme promesse : promesse de réconciliation possible entre le dire et le faire.

⁴⁷ *Le Lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, PUF, Paris, 1994, p. 286.

Conclusion : d'une utopie de la fixité à une utopie de la mobilité... La différenciation pédagogique comme « opérateur d'ouverture »

Au terme de ce parcours, je voudrais, tout à la fois, revenir à l'idée de pédagogie différenciée et élargir mon propos. Au fond, ce qui me paraît se jouer dans cette proposition pédagogique, c'est le modèle social que nous voulons promouvoir. Souhaitons-nous une société fixe, à l'image des grandes utopies classiques qui, de la République de Platon à la société idéale de Thomas More, de la Cité du Soleil de Campanella à la Nouvelle Atlantide de Bacon, affecte chacun à une place et l'y maintient rivé, dans un agencement concentrique garanti par une autorité tutélaire ? Ne voyons-nous pas que ces utopies sont fondées précisément sur une gestion technocratique des différences qui n'ose pas toujours dire son nom mais dont les romans de science-fiction les plus noirs nous donnent un aperçu ? Voulons-nous finir dans *1984* d'Orwell, dans un univers où l'Ordre s'impose à tous et exclut toute différence qui ne serait pas scientifiquement prévisible, inscrite à l'avance dans une gigantesque entreprise de « mise en place » : « *the right man at the right place* » ? Souhaitons-nous une école où des savants connaîtraient à l'avance la « personnalité » de leurs élèves-patients et pourraient prescrire ainsi les remédiations à programmer pour qu'ils accèdent aux savoirs définis pour eux ? Voulons-nous faire abandonner nos enfants à un système qui, au nom du « bien commun », prétendrait déterminer, pour chacun d'eux, le niveau d'opérations mentales effectives, les pré-requis structurels et fonctionnels, leur type de rapport au savoir, leur orientation libidinale et pulsionnelle, leurs stratégies d'apprentissage dans les domaines cognitif, affectif et psychomoteur, leur niveau d'attention, leur rythme d'acquisition, leur degré de docilité épistémophilique et leur taux d'insertion sociale... ? Nous mesurons bien que la « meilleure des pédagogies » serait, ici, le corollaire du « meilleur des mondes » et nous entraînerait sur une pente fatale.

Ainsi, comme l'analyse admirablement Hans Jonas, nous sommes aujourd'hui, et plus que jamais, menacés par la perversion de l'utopie en utopisme :

« Par le type et la simple grandeur de ses effets "boule de neige", le pouvoir technologique nous pousse en avant vers des buts du même type de ceux qui formaient autrefois la réserve des utopies. [...] Ce qui n'était que jeux hypothétiques et peut-être éclairants de la raison spéculative, le pouvoir technologique les a transformés en des esquisses exécutables⁴⁸. »

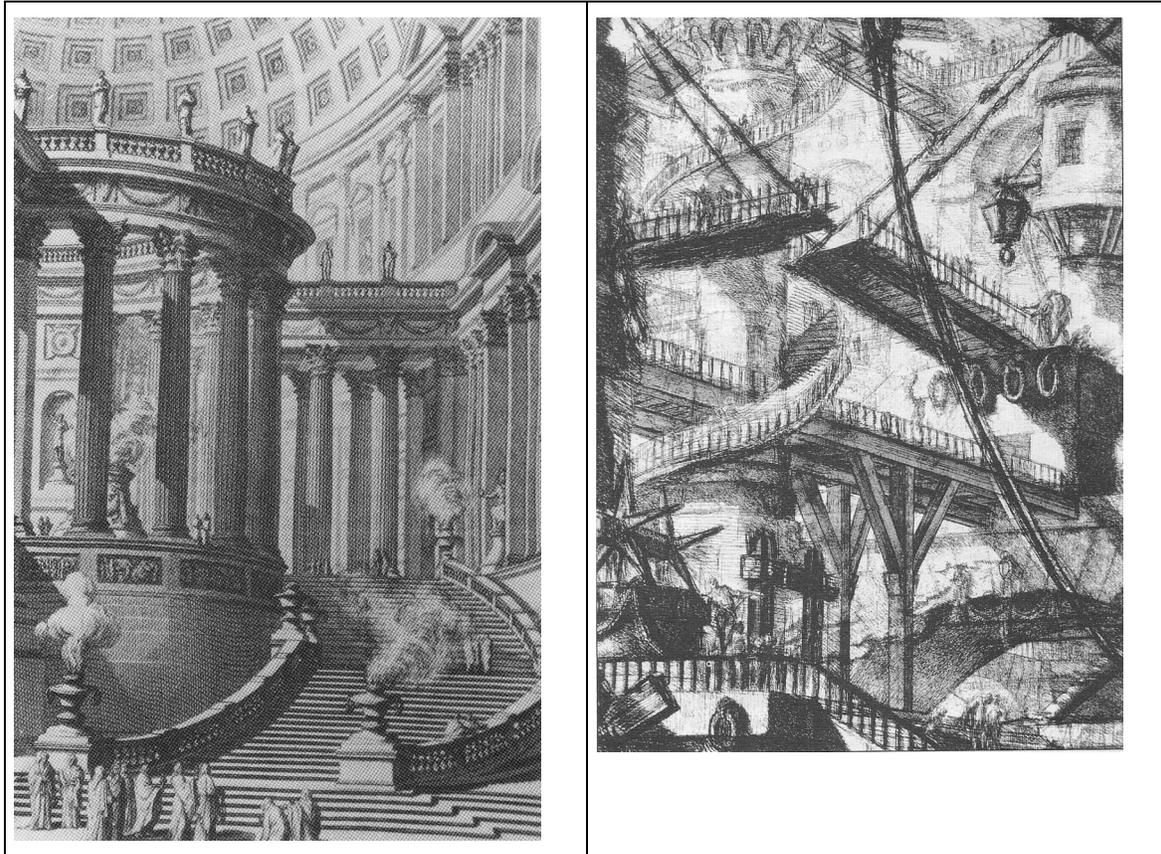
La vigilance s'impose donc et, pour l'éducateur, la responsabilité à l'égard de l'avenir, comme l'explique Hans Jonas. Certes, il est difficile de concevoir une responsabilité à l'égard de ce qui n'est pas encore là... Et, pourtant, comment laisser venir sans rien faire, comment laisser resurgir sans cesse cette fantasmagorie de la toute-puissance éducative, quand, précisément, nous commençons à entrevoir que nous avons les moyens de la mettre en oeuvre à court terme ? Comment laisser s'imposer cette « cohérence des différences » qui est, tout à la fois, assomption et négation des différences dans une cohérence qui devient totalité, c'est-à-dire totalitaire ? L'École n'a, sans doute, ici, que fort peu de pouvoir... mais il lui revient

⁴⁸ 49. *Le Principe responsabilité*, Le Cerf, Paris, 1993, p. 43.

de prendre ses responsabilités dans le domaine qui est le sien, c'est-à-dire dans le domaine pédagogique. Il lui revient de ne pas se laisser aspirer par la tentation totalitaire, de veiller à ne pas se laisser séduire par les fantasmes de la maîtrise, de ne pas se laisser fasciner par les « palais pédagogiques » qui s'avèrent vite devenir des prisons.

Et vous me permettez de citer, en conclusion, deux personnages bien étrangers au champ pédagogique mais dont l'œuvre peut, paradoxalement, nous éclairer Piranèse et le Facteur Cheval.

Chacun connaît les « Prisons » de Piranèse, au moins à travers l'éloge qu'en ont fait les romantiques français ; ainsi Hugo parlait-il du « cerveau noir » de Piranèse et décrivait-il, dans *Les Contemplations*, « la bouche d'ombre » du « monde châtement... Babel morne et sombre de la nuit ». Mais on sait moins que l'œuvre de Piranèse est tout entière travaillée par une tension très forte entre la prison et le palais. Des palais, Piranèse en a dessiné des centaines, des palais monumentaux, gigantesques, ornés de fastueuses décorations, travaillés dans les moindres détails pour servir à l'édification des princes et témoigner de leur munificence (voir planche 1). Mais, quand on y regarde de près, il n'y a guère de différence entre les palais et les prisons : la prison n'est que le négatif du palais, ou, mieux encore, le palais qui pousse sa propre logique jusqu'à son renversement complet. Qu'on songe, en effet, à la solitude de celui qui se retrouve abandonné dans le palais à la tombée de la nuit, tente d'y retrouver ses repères, d'y apprivoiser des objets à sa mesure. Que l'on imagine que la lumière diminue encore, que la solitude s'accuse et la panique s'empare du visiteur : les ombres s'allongent et dansent dans une ronde infernale. Les issues - on ne sait pourquoi - deviennent inaccessibles et se trouvent tout à coup condamnées ; les objets les plus familiers deviennent monstrueux, l'univers se clôt, inexorablement, les voûtes et leurs ombres se superposent et s'entrecroisent, les murs deviennent massifs et écrasants, les vitraux se transforment en lucarnes lugubres vite occultées par de lourdes grilles qui, jadis, vous protégeaient et qui, maintenant, vous emprisonnent (voir planche 2)... Ainsi la classe la plus belle et la mieux organisée, celle où tout est prévu à jamais et où chacun peut trouver sa juste place dans le labyrinthe didactique, devient-elle lieu d'enfermement à partir du moment où l'architecture pédagogique se fige, où l'enfant disparaît dans la machine des diagnostics/remédiations.



C'est pourquoi, aux monuments impressionnants de Piranèse, le pédagogue a tendance à préférer l'architecture étrange et dérisoire du Palais Idéal du Facteur Cheval. J'ai toujours, en effet, été fasciné par le « Palais Idéal du Facteur Cheval » où s'exprime une humanité fragile, non conquérante, perpétuellement en quête d'elle-même, où l'imitation dérape constamment et où la création naît de l'imperfection sans cesse reprise, retravaillée, hésitant indéfiniment à clore son oeuvre. J'ai toujours aussi été frappé par l'histoire de cet homme, commençant à réaliser son rêve un jour où, par mégarde, il bute sur un caillou étrange :

« Un jour du mois d'avril en 1879, en faisant ma tournée de facteur rural, à un quart de lieue avant d'arriver à Tersanne; je marchais très vite lorsque mon pied accrocha quelque chose qui m'envoya rouler quelques mètres plus loin. Je voulus en connaître la cause. Je fus très surpris de voir que j'avais fait sortir une espèce de pierre à la forme si bizarre, à la fois si pittoresque, que je regardais autour de moi. Je vis qu'elle n'était pas seule. Je la pris et je l'enveloppais dans mon mouchoir de poche et je l'apportais avec moi me promettant de profiter des moments que mon service me laisserait libres pour en faire une provision⁴⁹ »

⁴⁹ 50. Lettre de Ferdinand Cheval de 1897, citée dans *Le Palais Idéal du Facteur Cheval*, J.-P. Jouve, Éditions du Moniteur, Paris, 1981, p. 6.



À partir de là commence pour cet homme une quête de vingt-sept ans au cours de laquelle les morceaux de tuf transportés de nuit dans sa brouette, les cartes postales aperçues dans le courrier, les images de calendrier, les rêves aussi, et les plus fous, s'entrechoquent, se combinent, jusqu'à donner naissance au « monument »... Et comment ne pas, ici, penser au pédagogue qui, un jour, bute sur une difficulté, rencontre un texte, une idée, un outil, qui fait écho à un projet et lui permet d'engager une oeuvre qui exige de lui à la fois ténacité et imagination ? Car il est vrai que, pour donner le jour à quelque dispositif, même fugace et fragile, il faut, sans doute, recueillir de nombreux éléments ; il faut être attentif et disponible à ce qu'ils nous disent ; il faut, enfin, élaborer un modèle, son modèle, où l'imitation et l'invention se télescopent en permanence au point que l'on ne peut jamais sans une certaine imposture en revendiquer la paternité. La classe, alors, n'est pas un monde fini, borné par les prévisions et les remédiations, encadré par des évaluations de toutes sortes, maîtrisé par la volonté d'un homme ou d'une institution, où rien ne peut advenir qui ne soit prévisible et prévu, où le chemin de chacun est tracé irrémédiablement. La classe peut espérer devenir un lieu où chacun s'efforce de tenter de faire ce qu'il ne sait pas encore faire, sans craindre l'humiliation ou l'échec ; elle devient un lieu où l'on peut s'aventurer sur des chemins nouveaux, s'essayer à d'autres rôles, se dégager des images qui lui collent à la peau s'aventurer dans d'autres mondes, en un mot : apprendre. La diversité alors n'est pas enfermement dans une différence héritée ; elle est exploration joyeuse de nouveau: possibles. La cohérence n'est pas totalitaire : elle est ce qui permet aux différences d s'exprimer, ce qui rend possible cette expression, le sursis fondateur à la violence qu Kant définissait dans le *Projet de paix perpétuelle* comme "l'hospitalité universelle"

Hospitalité signifie ici le droit qu'à l'étranger, à son arrivée dans le territoire d'autrui, de ne pas y être traité en ennemi. » Si l'École apprenait déjà cela à nos enfants, nul doute qu'elle saurait conjuguer diversités et cohérence.