

ITINÉRAIRE DE RECHERCHE ET D'ÉCRITURE

Michel Develay

Septembre 1964. Ma première nomination au sortir de l'école normale : un CM1-CM2, avec la responsabilité de préparer les plus grands au certificat de fin d'études. Je comprends vite pourquoi les maîtres en place m'ont accordé ce privilège. Dans cette vallée de l'Albarine, sur les 26 élèves de ma classe, le tiers de l'effectif est constitué d'enfants de parents siciliens, récemment immigrés.

Le premier soir d'école, dix minutes à peine après la sortie, un petit CM1 pousse effrayé la porte de la classe. Un grand CM2 l'a menacé d'un couteau pour lui racketter un carambar. Je prends conscience qu'au programme des disciplines scolaires, il me faudrait ajouter un contenu clé : la manière de vivre ensemble. Non pas à travers des leçons, mais en installant une vie coopérative telle qu'un séjour dans une classe Freinet m'en avait donné le goût.

L'irruption de Max

Toussaint de la même année approche. Du collègue voisin, le principal m'annonce la venue d'un élève qui vient d'être mis à la porte de son établissement. Cet élève doit être scolarisé jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire d'alors : l'âge de 14 ans. On ne m'a pas demandé mon avis pour convenir que je devrais donc le garder *a minima* jusqu'en mars prochain.

Itinéraire de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998

L'arrivée de Max est remarquée : sa taille, ses connaissances en font le premier en tout, excepté en modération. Il a besoin de se donner en spectacle : aux petits dans la cour auxquels il montre ses biceps, à moi-même par une réponse humoristique qui peut mettre de son côté des admirateurs. Il aime être vu. Je souhaite ne pas le voir. Et pourtant il me fascine. Vient le temps des rapports de force. Je demande en conseil de coopérative, à la rentrée de janvier, après m'être expliqué sur mes difficultés à faire fonctionner un grand groupe avec la responsabilité de l'examen de fin d'année que, chaque fois que le comportement de Max enfreindra le bon fonctionnement de la classe, il "bénéficiera" d'une croix. À vingt croix, s'il a dépassé sa quatorzième année, il pourra être mis à la porte. Les premières croix sont cochées sans difficulté et, vers la fin février, Max doit en avoir accumulé une quinzaine. Je fais en sorte que la vingtième corresponde à sa quatorzième année échue. Pour ne pas déroger à mes engagements, je le congédie. La loi afférente à l'obligation scolaire me le permet. Dans mon for intérieur, ma loi s'y oppose. Le jour de son départ, je lui fais promettre qu'il viendra en étude, deux fois par semaine, afin que je l'aide à préparer le "certo". Mon honneur me semble sauf : je l'ai exclu, respectant la règle fixée. Ma conscience n'est pourtant pas en repos : je n'ai pas su garder ce garçon, pénible mais que j'excuse malgré lui. Sa ligne de croix a été mon chemin de croix. Mais Max viendra en étude et réussira le "certo". Avait-il besoin de mes conseils pour le réussir ? Je n'en suis pas certain. Je crois aujourd'hui que j'avais, quant à moi, besoin de sa présence pour me dédouaner de mon incapacité à l'avoir gardé. Sa présence après la classe me soulageait de son absence la journée.

Je sais gré à Max de m'avoir précocement sensibilisé à la question du rapport à la loi à l'école. Il n'y a pas d'éducation, il n'existe pas d'action collective dans laquelle chacun puisse grandir au contact des autres, sans que collégialement les droits et les devoirs de chacun soient précisés. La classe est un lieu de socialisation au service des apprentissages scolaires. Je découvre, en 1964, que la classe ne peut être le lieu du débat d'idées, du conflit, qu'à la condition d'être un espace apaisé dans lequel chacun connaît ses droits et ses devoirs parce qu'il a participé à leur élaboration. On n'apprend que si on comprend. On ne comprend que si le milieu dans lequel on agit est suffisamment pacifié.

L'élève au centre de la pédagogie

1975. Professeur d'école normale en sciences naturelles et membre des équipes de recherche en sciences alors coordonnées par Victor Host, la télévision scolaire m'a sollicité pour filmer les classes d'école élémentaire avec lesquelles je travaille régulièrement. Deux films de 25 minutes, très utilisés en formation, en émergeront : le premier intitulé "Des représentations aux activités de structuration", le second centré sur l'importance des activités de symbolisation au cours des découvertes. Avec d'autres je tente, en formation initiale et continue, à travers ma participation aux écrits de l'INRP, de faire partager l'idée qu'apprendre ne correspond pas à un processus d'accumulation, mais à un processus de reconstruction de l'existant. Bachelard et Piaget sont les références d'alors qui nous permettent d'asseoir théoriquement ce qui n'a été au départ qu'un postulat idéologique : on apprend toujours à partir d'une représentation que l'on s'est construit de la situation que l'on vit. Ces deux auteurs progressivement m'installent dans la certitude que, plus on s'intéresse à l'élève, plus on doit s'intéresser aux contenus (comprendre les représentations des premiers oblige à dominer les seconds), et que plus on s'intéresse aux contenus, plus il est possible de s'intéresser aux élèves (débarrassé que l'on est d'une centration excessive sur ce qu'il convient d'apprendre). Nos réflexions dans les équipes de recherche en sciences expérimentales, qui deviendront plus tard équipes de recherche en didactique des sciences de l'INRP, ne participent pas pour moi d'un rejet quelconque de la pédagogie. Il ne me plaît pas d'entendre les remarques du type : "La pédagogie n'existe pas, il s'agit d'un non-savoir archaïque qui traite de questions annexes comme la relation". Je n'ai jamais imaginé que la réflexion didactique taise la réflexion pédagogique, "en la rendant inutile". Une thèse de troisième cycle en didactique des sciences traduit mon intérêt d'alors à la didactique, qui se concrétisera par un "Que sais-je" sur ce thème écrit avec Jean-Pierre Astolfi et qui justement avait pour titre : "La didactique des sciences". Je me sens alors tiraillé entre, d'une part une approche rationnelle, ou qui se veut rationalisante, susceptible de regarder les situations scolaires avec les lunettes de celui qui sait analyser les variables (les variables didactiques) et anticiper la réussite de l'élève par des propositions d'action parfaitement planifiées, et celui qui a la certitude qu'il convient de composer avec l'aléatoire, que tout effort de rationalité se paie du rejet

de la relation nourrie de transfert et de contre-transfert. La didactique, à vocation crypto-positiviste dont je me réclame n'a jamais tué, je crois, la réflexion pédagogique dont je me sens porteur. Un balancement en moi active, au gré des années, d'une part, une tendance à considérer que l'élève, le maître, la situation d'apprentissage-enseignement peuvent être circonscrits en grande partie par un surcroît de cartésianisme, et que donc il sera un jour possible d'organiser la réussite des élèves uniquement à partir d'une organisation plus précise et d'autre part, une propension à admettre que toute situation d'apprentissage-enseignement constitue une rencontre entre des éléments conscients et d'autres, beaucoup d'autres, inconscients qu'il ne me sera jamais possible de maîtriser.

Le thème des représentations et celui des activités de symbolisation matérialisaient cet écartèlement entre l'unique (toute représentation est singulière car elle passe au crible des histoires et des identités personnelles les situations vécues ou anticipées) et l'universel (comme tendent à l'être les activités de symbolisation qui nécessitent un accord sur une manière commune de décrire le réel) ; comme, me semble-t-il aujourd'hui, la pédagogie et la didactique traduisent une tension entre deux manières d'aborder les situations scolaires (la didactique du côté de la recherche d'invariants indépendants de situations de classes singulières, et la pédagogie du côté de la capacité à adapter ces invariants à des situations particulières).

Vivre les situations d'apprentissage

Cette tension, que je considère aujourd'hui comme caractéristique de toute intention de compréhension et d'explication, je pense avoir commencé à la dépeindre à travers un ouvrage paru en 1992, *"De l'apprentissage à l'enseignement"*. J'y expliquais que mon intérêt pour l'apprentissage résidait dans une dette à l'apprenti sage (Max n'était pas très loin) et m'entraînait vers un apprentissage tissage (l'arche à construire entre didactique et pédagogie). J'écrivais en conclusion : *"Divers champs de savoirs sont susceptibles d'expliquer comment un sujet apprend en situation scolaire. Nous avons regroupé ces domaines en une théorie empirique donnant naissance au concept masculin de didactique capable de réconcilier le généreux mais général discours éthique, le rationnel mais parfois réducteur apport de la didactique, et la nécessaire contribution d'une pédagogie générale. La modélisation multiréférentielle à laquelle nous*

sommes parvenus devrait éclairer le complexe en montrant que les procédures qu'installe le sujet dans sa recherche de compréhension du réel sont lisibles par des regards divers, dont aucun n'est suffisant à lui seul et ne peut se dispenser des autres. Les didacticiens ne s'intéressent généralement qu'aux élèves qui ont envie d'apprendre, sans prendre en compte les élèves parfois plus nombreux qui renâclent à apprendre. La réflexion éthique offre des finalités pour l'action, celles qui font du regard d'autrui l'interrogation permanente que nous avons à porter sur les actions que nous engageons avec l'autre. Mais si l'éthique fonde le sens de l'action et peut permettre de la réguler, elle ne propose pas l'action, elle ne précise pas la situation d'apprentissage au plan fonctionnel. La pédagogie fournit des questionnements fondamentaux pour la gestion des apprentissages dans le quotidien et leur prise en compte dans le temps scolaire. Elle est pourtant trop générale pour embrasser la singularité de situations d'apprentissage confrontées à la diversité des savoirs à acquérir... En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent. Pari difficile qui oblige à faire œuvre d'ingénieur pour éviter l'imprévu en envisageant a priori tous les possibles, en traquant l'aléatoire. Pari osé qui nécessite d'agir en sachant que l'imprévisible surgira forcément. Ainsi l'enseignant est-il en permanence géomètre et saltimbanque, cherchant à tailler le cristal dans des nuages de fumée, à espérer le souhaitable alors qu'il ne peut attendre que le possible.

Ainsi vont les enseignants, passant des boulevards rêvés d'une théorie mesurée à l'aune de leurs espérances d'affranchissement aux sentes tortueuses et escarpées d'une pratique à la dimension de leurs capacités de transformation. Dans cet incessant va-et-vient entre le souhaitable et le possible, entre les finalités et l'action, certains tombent parfois dans les certitudes de l'impossible changement, d'autres dans l'illusion de la conversion soudaine. La plupart, que nous espérons conforter dans cette voie, lorgnent de manière plus pragmatique, dans la direction des changements ajustés à une politique des petits pas. Les leurs, ceux dont ils se sentent capables parce qu'ils ont trouvé une direction à leur entreprise. Nous souhaitons leur avoir proposé des traces à suivre. Elles ne sont pourtant encore que des pistes à défricher qu'il leur restera à transformer en routes buissonnières, en chemins de randonnée... ou en jardins secrets... L'action de l'enseignant restera toujours dans la grisaille du compromis entre la perfection désirée et la résignation dans l'immobilisme, sa lumière résidant dans sa capacité à inventer et à gérer des situations didactiques."

Définir la place et le rôle des enseignants et des formateurs

Je vis l'Université, depuis les huit années que je l'ai intégrée, comme un lieu qui fragilise parce qu'elle oblige chaque universitaire à faire reconnaître sa compétence au quotidien par son auditoire (comme pour tout enseignant par les cours, mais plus encore à travers les conférences), par ses pairs (les colloques, les symposiums sont davantage que les conseils de classe l'occasion de se dévoiler car ils se concluent par des écrits qui subsistent, et pas uniquement par des paroles), par des sujets qui "achètent" une compétence qu'ils vous attribuent (les audits, les expertises). En contrepartie, l'Université m'a poussé à conceptualiser, à formaliser, à rédiger en direction de publics divers.

Avec Philippe Meirieu, lui, aux commandes davantage que moi, nous avons tenté de répondre aux détracteurs de la pédagogie et aux zéloteurs d'une didactique que je qualifie parfois de "hard", en prenant leurs critiques au sérieux. Ainsi pensons-nous avoir écrit pour un vaste public, de formateurs et de collègues universitaires aussi, pour lesquels nous avons cherché à démonter les enjeux de la scolarisation de nouveaux élèves et proposé une vision des apprentissages qui dépasse l'alternative du tout méthodologique ou du tout didactique, en suggérant que la question du transfert, à travers la trilogie contextualisation, décontextualisation, recontextualisation, puisse constituer une voie privilégiée de la professionnalisation des enseignants. Le titre de l'ouvrage qui parut en 1992 : "Émile reviens vite... ils sont devenus fous".

Pour les formateurs, après un passage à l'UFR, duquel je retire le sentiment d'une difficile greffe entre des cultures secondaires et universitaires. "Peut-on former les enseignants ?" en 1993 me conduisit à envisager l'activité professionnelle en termes de compétences, mais sans parvenir à sortir de la contradiction à finaliser une formation par les compétences et à la piloter par des connaissances. Comme si la somme des secondes pouvait parvenir à asseoir les premières. Je pressens aussi dans cet ouvrage l'importance de la construction d'une identité professionnelle et la possibilité de mettre en synergie professionnalité et identité professionnelle. *"Cette articulation entre professionnalité et identité professionnelle, trois éléments de formation nous paraissent susceptibles de la favoriser : des temps de formation commune aux différents*

métiers, des temps d'analyse des pratiques (qui visent à l'ouverture à des problématiques psychologiques) et la mise en place d'une formation à la médiation culturelle.

La formation commune dans les centres de formation doit permettre l'émergence d'une culture commune, l'élément fort d'une identité professionnelle au sens où nous considérons que chaque métier de l'enseignement fait partie d'une profession. Culture commune, qui ne fasse pas disparaître les cultures spécifiques de chaque corps de métier mais au contraire qui les affirme. Il ne s'agit pas de chercher à gommer les différences, mais à l'inverse de viser à les faire poindre et à les spécifier. La culture du premier degré dans les Écoles normales qui a plus d'un siècle repose sur des valeurs que les sociologues nomment civiques et domestiques. Civiques, car la culture de l'école primaire met traditionnellement l'accent sur l'intégration culturelle et sociale des enfants, sur la transmission des valeurs qui ont forgé la nation*, sur les valeurs de l'état République. Domestiques, car la culture de l'école primaire met l'accent sur l'enfant, son individualité et l'épanouissement de sa personnalité. La culture du second degré est fortement attachée quant à elle aux valeurs liées à la connaissance, à la transmission du patrimoine culturel, à l'idée de progrès liée à la recherche et à l'excellence des formes d'enseignement. La culture de l'enseignement technique et professionnel qui remonte à la création des ENNA en 1947, est fortement attachée à l'action, aux réalisations concrètes, à l'efficacité et à la qualité liées à la production. Elle est également sensible à toutes les formes de solidarité. Les centres de formation auront sans doute besoin pendant longtemps de la culture du premier degré dont s'inspire la Loi d'orientation de 1989, en plaçant l'enfant au centre du système éducatif, en luttant contre les inégalités de toutes sortes, de la culture du second degré pour poursuivre l'élévation du niveau culturel des jeunes, et pour développer l'effort de production du savoir, de la culture de l'enseignement technique pour s'ouvrir sur le monde extérieur, pour devenir sensible aux données économiques, plus soucieuse d'efficience, pour s'adapter aux emplois à venir. La culture à créer dans les centres de formation, pendant les temps de formation commune, doit intégrer les trois cultures précédentes et les articuler en une cohérence nouvelle. Il s'agit notamment pour cela de faire réfléchir ensemble des futurs enseignants appartenant à ces métiers différents

* Rappelons les distinctions entre la nation qui correspond à groupe d'hommes auxquels on suppose une origine commune, et qui ont la volonté de vivre ensemble et l'état qui correspond à la forme d'autorité s'exerçant sur l'ensemble d'un peuple et d'un territoire déterminé.

Un état a une frontière, une capitale, un drapeau, une monnaie. Une nation peut exister sur deux États (l'Irlande). Un État peut recouvrir plusieurs nations (le Liban). La France constitue un État sur une seule nation.

à propos de contenus et de méthodes dans le but de parler en termes de continuités mais aussi de ruptures dans les apprentissages. Les valeurs dont se réclament une maîtresse d'école préélémentaire et un professeur de classe terminale peuvent être les mêmes, mais leurs références épistémologiques et didactiques montreront des points communs et des divergences qu'il convient de ne pas gommer. En conséquence, les outils qu'ils proposeront, les situations qu'ils installeront, varieront. Faire réfléchir aux contenus, aux méthodes, aux situations d'enseignement d'une même discipline au long de la scolarité ; discuter du comportement d'un enseignant confronté à des situations de pédagogie générale à divers niveaux ; aborder la question des charnières entre préélémentaire et élémentaire, élémentaire et collège, collège et lycée, lycée et université constitue des illustrations de situations pouvant permettre à une identité de s'affirmer. Il sera utile, évidemment, de veiller à ce que les différences d'identités ne conduisent pas à une hiérarchisation de ces dernières.

La formation au rôle culturel des différents métiers de l'enseignement. C'est en tant qu'agent social participant à la vie de la communauté dans laquelle il se mouvait que, hier, l'instituteur actif dans la vie d'une bibliothèque populaire, que le professeur actif dans la vie d'une société savante, ont pu acquérir une identité professionnelle débordant leurs compétences d'enseignement. Ce rôle social pour des raisons incombant à ces métiers mais aussi à des évolutions de la société a, aujourd'hui, en grande partie disparu. Or, de plus en plus, existera une demande sociale culturelle autour des loisirs, mais aussi autour de la vulgarisation de tous les savoirs scientifiques, techniques, littéraires, artistiques et sportifs que l'école ne parvient pas à aborder.

Leur identité professionnelle, les enseignants de tous métiers la retrouveront, si à côté de leur compétence reconnue pour leur professionnalité en classe ils se montrent capables d'être des agents de développement de la culture. Une utopie pour la profession d'enseignant demain serait d'avoir à assurer une fonction scolaire et une fonction de médiateur de culture s'exerçant hors du champ de la scolarisation, pensez-vous peut-être. Pourquoi ? La fonction de vulgarisateur des savoirs dans une société de plus en plus technique, la fonction de médiateur culturel et artistique dans une société qui accorde de plus en plus d'intérêt aux loisirs peuvent être assurés par d'autres que les enseignants, par des animateurs qui se montreront moins « didactiques ». Mais si demain les enseignants avaient la possibilité de partager leur emploi du temps entre l'école, le collège et le lycée, et ces pôles de culture, avec le sentiment que la démocratisation, ce n'est pas seulement l'usage d'un bulletin de vote, mais aussi la tâche accomplie dans ces lieux hors de l'école pour faire comprendre les enjeux de société, peut-être redonnerait-on aux

enseignants le même dynamisme que celui qui les a mus lorsqu'au début du siècle, la démocratisation passait par l'alphabétisation. Aujourd'hui, la démocratisation passe par l'éducation, scolaire, certes, mais aussi extra-scolaire, que l'on nomme informelle.

Aussi, si vous partagez ce souffle identitaire pour les enseignants, il conviendrait de penser la formation comme un temps d'enrichissement culturel et d'initiation à des tâches de médiateur de la culture. Du chemin à parcourir !

Une formation psychologique. Nous rappellerons l'intérêt de groupes multidisciplinaires et multimétiers dans lesquels les formés peuvent travailler autour des quatre axes que nous avons relevés : la question du pouvoir, la situation groupale que constitue la classe, le regard sur l'enfance et l'adolescence, le rapport aux savoirs à enseigner. Ces quatre axes se retrouvent dans les divers métiers enseignés, pouvant ainsi constituer une identité professionnelle relative à la totalité de la profession enseignante et conduisant à travailler les dépenses psychologiques professionnelles, les investissements de chacun.

Nous n'avons pas la prétention de penser que les centres de formation d'enseignants puissent à eux seuls façonner l'identité professionnelle des formés. Au moins peuvent-ils y contribuer en étant attentifs à faciliter les moments où des groupes se constituent pour investir de leur énergie formative et réflexive dans le métier, ses joies et ses peines et aussi sur plus que le métier, sur ce qui les fait appartenir à la profession enseignante. C'est tout le sens de ces propositions."

Pour les enseignants, je dirigeais en 1995, "Savoirs scolaires et didactiques des disciplines". Plus d'une quinzaine de collègues répondirent à mon intention d'écrire "... dans le but d'aider les enseignants dans une approche collégiale de leur métier : une capacité de dialogue avec les autres disciplines, en portant sur elles un regard qui en précise les enjeux. Il (ce livre) y réussira si, au terme de sa lecture, il est possible de distinguer les idées essentielles qui donnent corps à un savoir disciplinaire enseigné au collège ou au lycée. Par exemple : quel est le sens de l'histoire scolaire par rapport à l'histoire universitaire, quelle est la finalité visée par un enseignement des arts plastiques, ou en quoi la biologie du collège se différencie-t-elle au niveau de ses principes organisateurs de celle du lycée ?... Notre propos n'est pas de constituer un ouvrage de didactique qui proposerait des analyses des situations de classe ou des situations d'apprentissage et d'enseignement en justifiant les choix opérés. Notre propos se situe en amont d'une approche didactique. Il vise à fournir au sujet des contenus à enseigner, les

éléments de stabilité permettant de les resituer au niveau des enjeux de la discipline.

En effet, qu'est-ce qui constitue en grande partie la différence dans la manière dont le professeur et ses élèves abordent une année scolaire ? C'est que le premier possède la structure des contenus à enseigner qui lui permet en début d'année de relier, d'articuler, de mettre en synergie la parcelle la plus minimale à faire découvrir à ses élèves, avec les quelques idées-clés qui donnent corps à son enseignement à un niveau déterminé. Les élèves sont dans une posture inverse. Ils ont à reconsidérer les contenus des cours qui se succèdent les uns aux autres, afin de progressivement construire la structure de la discipline qu'ils découvrent. Le professeur, à l'image d'un architecte, possède le plan d'ensemble de sa discipline et est donc à même d'apprécier le plus petit élément de construction au regard de l'ensemble. Le futur propriétaire, à l'image de l'élève en classe, a des difficultés – en général – pour relier des éléments de détail au plan d'ensemble qu'il ne possède pas et qu'il aura à construire petit à petit, au fur et à mesure que l'année avancera. La suite de cet ouvrage passera en revue treize champs disciplinaires enseignés au lycée et au collège : les arts plastiques, la biologie, l'éducation physique et sportive, le français, la géographie, l'histoire, les langues vivantes, les mathématiques, la musique, la philosophie, la physique, les sciences économiques et sociales, la technologie.

Pour chacun d'eux on s'astreindra d'abord à faire le point sur les enjeux épistémologiques contemporains au niveau du savoir universitaire ; on identifiera les questions les plus vives du domaine actuellement en débat. Ensuite, on prendra en compte le champ disciplinaire scolaire et les disciplines qui le constituent pour caractériser la ou les matrices disciplinaires qui structurent l'enseignement au niveau du collège et du lycée. Parfois, pour deux niveaux d'enseignement de collège, et de lycée, on détaillera les concepts intégrateurs et les idées fortes à enseigner."

Poser la question du sens de l'école

En 1996, j'ai le sentiment de sortir des deux tensions, celle qui semble opposer singularité et universalité matérialisées par le couple pédagogie-didactique, et d'autre part, celle qui valoriserait les processus d'acquisition de connaissances au détriment du développement de la socialisation, par la question du sens. "Donner du sens à l'école" paraît en 1996. Je tente d'expliquer que cette question du sens se pose à l'école parce qu'elle se pose dans la société, l'école étant en

définitive la caisse de résonance des bruissements de la société, celle-ci ayant décidé de faire de celle-là son héritière. Les notions de rapport au savoir dans leur dimension psycho-socio-épistémologique et de rapport à la loi, conduisant à distinguer la règle et la loi y sont discutées. Je défends l'idée qu'il puisse exister diverses manières de trouver du sens dans les apprentissages scolaires, qui correspondent pour un élève :

a) à se mieux connaître, tant au plan cognitif qu'affectif, c'est être capable d'anticiper ses manières de faire les plus efficaces pour apprendre. L'élève psychologue en serait le gage.

b) à maîtriser ce qu'il y a à connaître. L'élève aurait à devenir épistémologue de ses savoirs.

c) à percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible, à deux niveaux : personnel en se référant à des pratiques sociales de référence, dans le cadre d'un projet personnel, professionnel en remplaçant cet usage dans le cadre d'un projet professionnel. L'élève stratège est à favoriser.

d) L'élève impliqué par un enseignant attentif à le rendre acteur, je propose de le nommer élève méthodologue.

e) à se distancier de la situation d'apprentissage : au niveau des processus de l'apprentissage grâce à des activités métacognitives et au niveau de la totalité de la situation d'apprentissage. Les activités de distanciation à l'endroit de l'enseignant et de la globalité des situations de classe lors de temps de parole appropriés dans des instances de régulation en sont une composante. L'élève analysant en est le gage.

Je conclus en rappelant que *"la crise de l'école nécessite que les enseignants se donnent le défi d'une nouvelle professionnalité. Visée jamais satisfaite totalement, toujours à conforter, que l'on peut arc-bouter sur deux familles de compétences : mieux comprendre pour agir, et agir pour mieux comprendre la question du rapport au savoir et la question du rapport à la loi des élèves, pour faire de l'école simultanément un lieu d'instruction et d'éducation. Le sens, que les élèves ont à donner à l'école, proviendra des situations que mettront en place les enseignants, situations qui doivent favoriser, avon-nous écrit, la capacité à relier intention et action. Le sens est dans la capacité à se mettre à distance de ses investissements, à se lier et à se délier des situations vécues et de ses propres affects pour les envisager sereinement. Le sens est dans la sérénité d'une direction fixée à sa pensée.*

L'engagement que nous avons développé ne se situe pas dans la droite ligne d'une École de la République, dans laquelle la parole du maître est cen-

sée tracer l'accès à la Raison, antidote aux affects individuels qui séparent, contrepoison universel aux dogmes de l'Église. École sanctuaire qui doit isoler de la rue et de ses passions, afin de se centrer sur l'enseignement des disciplines structurées, École de l'instruction qui fait, en sus, advenir de l'éducation ; École qui n'a pas à se soucier de son environnement humain et naturel, tant sa légitimité ne peut être discutée, son existence étant seule capable de faire reculer la barbarie. La Shoah est encore présente dans les esprits. En dépit de cette École, le monstre de la barbarie officie toujours. Aussi faut-il songer à une autre institution. Nous avons proposé une école dont la visée continue à être l'accès à la Raison, mais à une raison contradictoire, susceptible de prendre en compte la complexité, de se convaincre que toute science construite, que toute rationalité est d'abord de l'intersubjectivité partagée. L'École sanctuaire doit céder le pas à une École du débat, du conflit intellectuel, de l'échange, faisant de la classe non plus le lieu où l'on transmet, où l'on constate des résultats, mais un espace occupé par une communauté de chercheurs où chacun voit comment il pourrait mieux faire, sur la base d'une évaluation rigoureuse et d'un accompagnement personnalisé. Une École de l'instruction pour l'éducation, une École de l'éducation par l'instruction, soucieuse d'acquisition de savoirs dans un climat de coresponsabilité et de solidarité critique."

Un itinéraire de réflexions, davantage que de recherches, comme celui que je viens de reconstruire, peut sembler riche de certitudes. Il est en fait pavé de relativité, en dépit des intentions qu'il a permis de clarifier. Ces intentions me semblent pouvoir se résumer en deux postulats. Premier postulat : toute instruction est au service de l'éducation ; on devrait apprendre des mathématiques pour faire exister un homme citoyen et non pas seulement pour passer dans la classe suivante. Deuxième postulat : éduquer c'est aider à faire émerger de l'altérité dans une relation de parité asymétrique ; en aucun cas dresser mais adopter une posture de médiation entre l'élève et les savoirs, viser la liaison et la déliaison de ceux-là avec celui-ci. Cette intention peut se décliner à travers deux concepts qui résument mes conceptions de l'école : un lieu pour développer le conflit d'idées dans un climat de solidarité. Établir une boucle de récursivité entre le rapport à la loi et le rapport au savoir.

Max et le défi qu'il m'a lancé, et que je n'ai pas su relever, ne m'a jamais réellement quitté.

Michel DEVELAY
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université Lumière-Lyon 2