

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Penser la pédagogie



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris I. Armand BIANCHERI, inspecteur général honoraire de l'Education nationale. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique, titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur de sciences économiques, Université de Bourgogne. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université de Bourgogne. Thierry GAUDIN, chef du Centre de prospective, ministère de la Recherche et de la Technologie. Jean GUGLIELMI, professeur de sciences de l'éducation, Université de Caen, directeur d'IUFM. Jean HASSENFORDER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique et Université de Paris V. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sociologie de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur émérite, Université de Liège, Belgique. Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur (Strasbourg I). Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada. Monique LINARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, professeur de psychologie, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Louis PORCHER, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris III. Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt de Berlin, Allemagne. Andrée TIBERGHIEU, directeur de recherche, CNRS, GRIC (UMR, Université de Lyon II-CNRS). Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : Jean-Claude FORQUIN, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : André HUSSENET, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales.

☎ 01.46.34.91.61.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Education doit entretenir.



Gaston Berger

"L'Homme moderne et son éducation"



ARTICLES

Penser la pédagogie

- Jean-Claude Forquin* – Argument p. 5
- Daniel Hameline* – Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause p. 7
- Guy Avanzini* – Les déboires de la notion de pédagogie p. 17
- Philippe Meirieu* – Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie p. 25
- Louis Legrand* – Qu'est-ce que la recherche pédagogique ? p. 39
- Michel Fabre* – Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème p. 49
- Michel Develay* – Origines, malentendus et spécificités de la didactique p. 59
- Jean-Pierre Astolfi* – Du « tout » didactique au « plus » didactique p. 67
- Jacky Beillerot* – Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège p. 75
- Jean Houssaye* – Spécificité et dénégation de la pédagogie p. 83
- Michel Soëtard* – La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens p. 99

NOTE DE SYNTHÈSE

- Jean-Yves Rochex* – L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle p. 105

NOTES CRITIQUES

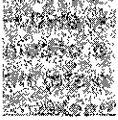
Débat autour d'un livre

- G. Delacôte* – Savoir apprendre : les nouvelles méthodes (A. Biancheri et A. Tiberghien) p. 149

**

- G.-L. Baron et E. Bruillard* – L'informatique et ses usagers dans l'éducation (M. Caillot) p. 153
- A. Bentolila (Dir.)* – Les entretiens Nathan. Acte VI. L'école : diversités et cohérence (L. Legrand) p. 154
- J.-M. Berthelot* – Les vertus de l'incertitude (M. Duru-Bellat) p. 157
- P. Berthier* – L'ethnographie de l'école (G. Lapassade) p. 158
- P. Berthier, D.-R. Dufour (coord.)* – Philosophie du langage, esthétique et éducation (R. Barbier) p. 160
- L. Bruillard, L. Schlemminger* – Le mouvement Freinet : des origines aux années 1980 (G. Avanzini) p. 163
- G. Coq* – Laïcité et République. Le lien nécessaire (S. Ernst) p. 164
- C. Crahay* – Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? (F. Platone) p. 166
- F. Dubet, D. Martuccelli* – A l'école (P. Rayou) p. 171
- L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors (P. Laderrière) p. 172

J. Filloux – Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école (G.Ferry)	p. 174
C. Lelièvre, C. Nique – L'école des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand (F. Mayeur)	p. 176
A. Le Roux – Enseigner la géographie au collège. B. Mérenne-Schoumaker – Didactique de la géographie (1). Organiser les apprentissages. H. Moniot – Didactique de l'histoire. G. Hugonie – Pratiquer la géographie au collège. M. Masson – Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle (F. Audigier)	p. 180
A. Lieury, F. Fenouillet – Motivation et réussite scolaire (F. Testu)	p. 183
H. Montagner – En finir avec l'échec scolaire. L'enfant : ses compétences et ses rythmes (M. Postic)	p. 184
J.-H. Pestalozzi – Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain (D. Hameline)	p. 185
Y. Reuter – Enseigner et apprendre à écrire (C. Tauveron)	p. 189
B. Rey – Les compétences transversales en question (J. Houssaye)	p. 191
G. Snyders – Y a-t-il une vie après l'école ? (J. Hassenforder)	p. 192
B. Seibel (Dir.) – Lire, faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de lecture (J. Fijalkow)	p. 195
M. Soëtard – Pestalozzi. G. Deledalle – John Dewey. J.-C. Filloux – Tolstoï pédagogue (L. Raillon)	p. 196
C. Zaidman – La mixité à l'école primaire (N. Mosconi)	p. 197



Argument

Jean-Claude Forquin

L'idée du présent numéro thématique (dont Jean Houssaye, Philippe Meirieu et Michel Soëtard ont bien voulu assurer la coordination) est née du souci de faire le point, trente ans après la naissance institutionnelle des « sciences de l'éducation » en France et trente ans aussi après la création de la *Revue Française de Pédagogie* (dont le premier numéro date d'octobre 1967), sur ce qu'on pourrait appeler la question du « statut théorique » de la pédagogie. Face à l'accumulation des « savoirs positifs » produits au titre de la « recherche en éducation » (un phénomène dont témoigne à coup sûr le développement de la *RFP* elle-même en tant que revue *de recherche*) et face aussi aux systématisations puissantes mais sans finalité directement pratique de la philosophie, la pédagogie en tant que pensée, en tant que mode et posture de pensée, a paru connaître dans la période récente une sorte de dévalorisation.

Il est sans doute plus facile de penser la pédagogie comme forme d'action ou comme type de compétence que de la penser comme mode de pensée. Au sens large, on peut dire qu'« il y a de la pédagogie » partout où s'exerce une activité de communication à visée formatrice, partout où l'art de communiquer se déploie comme art d'instruire ou art d'enseigner. De façon plus spécifique, et

plus historique, on ne parlera de pédagogie qu'en référence à la « forme scolaire » et à la « forme curriculaire » modernes, là où, dans un cadre fortement institutionnalisé, des professionnels de l'enseignement s'efforcent, par des moyens méthodiques, de faire acquérir à des élèves rassemblés par groupes relativement homogènes des ensembles déterminés de connaissances et de compétences. Mais le terme de « pédagogie » désigne aussi le type même de compétence qui, chez l'enseignant, est censé sous-tendre cette activité de développement ou de facilitation des apprentissages : on dit d'un enseignant qu'il est « plus ou moins bon pédagogue », qu'il met en œuvre une pédagogie plus ou moins efficace. Mais qu'en est-il de la pédagogie comme pensée ?

À coup sûr, il ne saurait y avoir de pratique pédagogique (en tant que pratique intentionnelle) ni de compétence pédagogique sans une composante « idéationnelle », ensemble de connaissances, de conceptions et de représentations en partie héritées préalablement à l'exercice du métier, en partie secrétées par cet exercice, constitutives de ce qu'on pourrait appeler « la pensée première », ou « la pensée naturelle » des pédagogues-praticiens, Mais ce n'est pas princi-

palement en ce sens-là qu'on utilise ordinairement le terme de « pensée pédagogique ». On désigne bien plutôt par ce terme une forme de pensée élaborée ou « réfléchie » qui, même lorsqu'elle s'enracine dans l'expérience concrète de l'enseignement et se trouve finalisée par un souci d'évaluation et d'amélioration de l'efficacité des pratiques, se trouve nourrie par des éléments de culture savante (scientifique, historique, philosophique, juridique ou même littéraire) qu'elle intègre dans des configurations discursives auxquelles on peut donner le nom de « théories » ou de « doctrines ». Ainsi, si le « bon pédagogue » se définit le plus souvent par sa compétence pratique, son efficacité dans l'exercice du métier d'instruire, c'est par l'originalité, la fécondité, l'inventivité (indissolublement théoriques et pratiques) de sa pensée qu'on dit qu'un pédagogue est un « grand pédagogue ». Mais quelle est la nature d'une telle pensée, qu'est-ce qui la distingue d'une pensée de savant ou de « chercheur » (y compris de celui qui se définit, dans le jargon contemporain, comme « chercheur en éducation »), d'une pensée de philosophe ou de pur « théoricien », d'une pensée de visionnaire, de militant, de juriste, d'artiste ou de poète ? Et surtout, dans le contexte actuel d'explosion des savoirs issus de la recherche dans le domaine des sciences de l'homme et de la société, quelle peut être aujourd'hui la place, quel peut être le statut de cette pensée *proprement pédagogique* dans le champ de l'éducation et des disciplines qui s'intéressent à l'éducation ?

Il est certain que toute pensée pédagogique demeure étroitement liée aux situations et aux pratiques d'enseignement. Mais quelle est la nature, quelle est l'intensité de ce « lien » ? Dirait-on que la pensée pédagogique émane de la pratique, qu'elle ne peut être le fait que des praticiens eux-mêmes, dans une sorte de « dialectique organique » étroitement serrée entre pratique et

théorie ? Ou bien dirait-on plutôt qu'elle l'éclaire tout en s'en instruisant, en une sorte de complémentarité oblique ? Il est certain par ailleurs que si toute pensée pédagogique s'inscrit nécessairement dans la culture de son temps, dans la culture « savante » de son temps, la pensée pédagogique contemporaine ne peut pas ne pas être attentive à l'accumulation incessante de nouveaux résultats et de nouvelles questions que produit aujourd'hui la recherche dans le domaine des sciences de l'homme et de la société. Mais en quoi peut consister cette « prise en compte » ? Ni le modèle « applicationniste » (de type « techniciste »), ni le modèle « opportuniste-éclectique » (selon lequel il suffirait de « puiser » dans le réservoir des « savoirs positifs » disponibles ce qui convient ou de ce dont on a besoin à un moment donné, en ignorant tout le reste) ne peuvent en fait rendre compte de la complexité ou de la multidimensionnalité de la relation entre pensée pédagogique et pensée scientifique. Dirait-on que, dans la mesure où elle comporte toujours une intention évaluative, une dimension axiologique, la pensée pédagogique regarde plutôt vers la philosophie ? Là encore, les choses demandent à être clarifiées. Le but de la réflexion philosophique est avant tout d'élaborer des concepts en vue d'élucider des enjeux fondamentaux, alors que l'intentionnalité pédagogique comporte toujours une dimension programmatique et opératoire. Enfin, dans le contexte actuel de « montée en puissance » de la didactique (ou des didactiques), il importe de s'interroger sur les rapports entre la pensée pédagogique et la façon dont les didacticiens abordent les questions d'enseignement et d'apprentissage. Sur tous ces points, l'objet du présent numéro de la *RFP* est de proposer, de manière à la fois cohérente et plurielle, des éléments de réflexion originaux susceptibles de nourrir un débat de vaste portée.

Jean-Claude Forquin

Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause

Daniel Hameline

à mes collègues de la Section des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève

Une leçon inaugurale consacrée à la « pensée de l'éducation » dont le texte s'est mystérieusement perdu sert ici de prétexte à parabole. C'est la pédagogie elle-même qui semble aujourd'hui perdue, éclipsée ou absorbée par des approches qui se veulent scientifiques, ou réduite, faute de concepts propres, à une disparate de lieux communs. Une « fonction pensante » demeure cependant à exercer à la jointure de la recherche et de la formation. Mais c'est davantage « pour la beauté de la chose » — et selon un subtil « art de la fugue » — que sous l'emprise d'une nécessité.

Ma nomination (1), en 1982, comme professeur ordinaire de philosophie de l'éducation à l'Université de Genève offrit l'occasion de renouer avec la tradition, tombée en désuétude, de la leçon inaugurale. L'événement se déroula dans la grande Aula d'Uni-Bastions, là même où Robert Dottrens prononça, en 1944, sa propre leçon. Il y faisait l'éloge de l'expérimentation en pédagogie. Entre autres vertus, il attribuait à l'adoption résolue de cette attitude scientifique, la capacité d'améliorer, au sein de la compétition internationale, le « produit suisse » (sic) par excellence : la jeunesse du pays. « Vaste dessein », comme eût dit, dans Labiche, le Misanthrope à l'Auvergnat...

Pour ma part, j'avais proposé le titre : *Penser l'éducation n'est pas un luxe*. Et j'avais tenté

quelques variations sur ce thème. Je m'associai sans arrière-pensée à l'appel de mon estimé prédécesseur. Je plaidai pour une promotion de la recherche, — et pourquoi pas « expérimentale », pourquoi pas « scientifique » ? —. Mais j'attirai l'attention de l'auditoire sur un risque : se jeter à cœur perdu dans la « recherche » en éducation pouvait fournir à des esprits, certes distingués, l'issue qui leur permettrait de faire l'économie d'avoir à penser leur objet.

J'ai en mains le texte de la leçon inaugurale de Dottrens. Par contre, j'ai perdu le texte de la mienne. L'aventure est authentique. Pourtant, c'était l'époque d'avant le traitement de texte où l'on écrivait encore des brouillons. À la plume. De ces manuscrits, pas davantage de traces. C'est le

dossier qui a disparu. Égaré, sans doute. Voilà près de quinze ans que je le cherche... Et il est, à ce jour, introuvable.

Faut-il alors titrer : *La « leçon introuvable » ou le triomphe posthume de Dottrens* ? S'il fallait à ce dernier assurer cette revanche, je serais le premier à la lui concéder, tant ce « pédagogue » vécut ses dernières années dans l'amertume de l'échec. Mais peut-être me serait-il plus salutaire de consulter quelque psychanalyste sur l'« acte manqué » que représente cette « perte ».

Ainsi le pédagogue (2) perd sa leçon, dans le temps même où il voulait en donner une. Comique retournement des choses contre les intentions. Humiliant aveu ? Il ne coûte guère tant la parabole est parlante. Parlante ? il suffit de prendre prétexte de l'anecdote, peu glorieuse mais drôle, pour tirer la leçon de la perte de la leçon, et, allégorisant la chose (3), de tenter d'assurer là quelque instruction.

Éloge de l'allégorie

Et voilà un premier pas à franchir pour qui veut tenter de « penser la pédagogie », c'est-à-dire penser la pensée de l'éducation-à-entreprendre ou de l'éducation-à-estimer. Ce premier pas consiste à tenir la parabole comme un mode d'expression à la fois utile et légitime dans la pensée de l'éducation. Un mode dangereux, certes (4). Mais au demeurant pas plus que les autres langages qu'emprunte cette pensée.

Dans la ligne des évangiles, mais tout autant de la diatribe cynico-stoïcienne (5), je pose que raconter une histoire, à propos d'un événement survenu là, *peut instruire et, en conséquence, trouver sa place dans toute pensée de la pensée, donc dans toute pensée de la pédagogie*, si cette dernière est pensée de l'éducation.

Élaborer ce qui arrive pour en construire un « fait », dans le but — fort légitime en son ordre, je le répète — de pouvoir le « traiter » au sein d'une série qui l'homogénéise avec d'autres et le rende ainsi cumulable et comparable, est une démarche éminemment instructive. Mais, quand on l'a laissé à l'état d'événement, un fait instruit *tout autant* par le récit qu'il permet d'instaurer. L'art de la parabole est d'approcher la vraisemblance du *faire* au prix des invraisemblances assumées du *dire*. Délibérément fictive, c'est une fiction que l'on tente de faire tomber juste.

Tomber juste

Or toute opération des humains les uns sur (ou « avec », si vous aimez mieux euphémiser la « relation » éducative...) les autres « tombe » toujours. De même toute pensée de cette opération « tombe », elle aussi. Plus ou moins bien. Elle peut même tomber « à pic »... au risque que ce soit comme on coule. Elle est « pédagogique » non si elle tombe bien, mais si elle tombe juste.

Quelle que soit l'approche que l'on privilégie, et même au sein d'une visée factuelle la plus déterminée, la pensée de l'éducation a toujours affaire avec le « juste ». C'est là sa grandeur. C'est là son tourment. Certes, à proprement parler, les faits n'ont pas à être « justes ». Ils sont à prendre ou à laisser. Mais le scientifique sait bien qu'il lui faut quand même les construire « juste ». Et, juste, une opération *peut* l'être. Une évaluation, aussi. Faut-il ajouter qu'elles *doivent* l'être ?

Dans l'amphibologie justesse/justice réside la contradiction d'une « science », comme celle de l'éducation, où les jugements quand on les estime « jugements de fait » sont aussi « jugements de valeur », et quand on les veut « jugements de valeur » ne peuvent pas ne pas subir l'épreuve d'avoir à être « jugements de fait » (6).

Ce va-et-vient joyeusement inconfortable de toute pensée de l'action, promeut le vraisemblable en catégorie médiatrice obligée. Il érige la conjecture à l'égal de la preuve. Or le vraisemblable est narratif et dialogique. Il se récite. Il se conte. On palabre à son endroit. Et la conjecture appelle le débat, sans autre conclusion possible que la plus ou moins haute convenance, comme disaient les scolastiques. Avançons alors que le « pédagogue » est ce conteur, ce récitant, ce palabreur. Mais le paradoxe tient à l'histoire qu'il va raconter : l'histoire de la pédagogie perdue. Je me fais pédagogue pour dire qu'il n'y a plus de pédagogues.

La leçon perdue, image de la pédagogie perdue

Si la perte de ma leçon peut servir de point de départ allégorique — et donc conjectural en diable —, je vois deux étapes à l'allégorie. La première est de l'ordre de l'illustration. La seconde est de l'ordre de la *moralité légendaire*, comme aurait dit Jules Laforgue (1890, cf. 1956), ce poète qui voulait donner à lire (*legendum*) ce qui

crève à ce point les yeux qu'on est bien en peine de le voir. Je développerai la première étape et je conclurai par la seconde.

Illustrons d'abord, et interprétons la parabole. La leçon perdue, c'est l'image de la pédagogie perdue. Il était une fois un individu, désigné sans rigueur comme « pédagogue », qui se pensait à la fois comme un philosophe moraliste et comme un praticien soucieux de comprendre ce qu'il fabrique quand il est censé éduquer, instruire ou former. Il débarque un jour dans un département de sciences de l'éducation. Il s'y perd.

Non qu'on l'y accueille mal. Bien au contraire. Non que, dans le concret des actions à mener au quotidien, on n'y partage pas son souci, mais ce dernier ne peut être érigé en objet de la recherche. Car il convoque dans son cortège la sollicitude. Celle-ci est agitation de soi à l'égard d'une présence-absence de l'autre. Il peut y avoir une science des soucis, mais pas de science de *mon* souci, ni du *tien*. Tu les as pendus, avec ton costume civil, à la patère de ton laboratoire, même si, dans ce lieu même, ils te hantent au point de menacer parfois ta raison. Il n'y a pas non plus de science *du* souci, tel qu'on pourrait ériger ce (mais ce quoi ? ce « sentiment », cette « attitude », cette « réponse », cette « intellection » ?) en un *universal* qui permettrait de fédérer quelque chose comme *l'assentiment des consciences chez des « pédagogues »*.

Entre concepts propres et lieux communs

L'absence d'universaux est patente dans la pensée contemporaine de l'éducation. Ce sont les *lieux communs* — et non les *universaux* — qui permettent au discours sur l'éducation de se maintenir et de se diffuser comme une vulgate.

Mais, à l'inverse du concept, le lieu commun a pour fonction d'entretenir le malentendu sous les apparences de l'assentiment. Surtout, ne pas définir. Même les plus grands esprits du moment, quand ils discutent sur l'éducation, nous balancent nos lieux communs à la figure comme s'ils les inventaient. Les entretiens de Anita Hocquard (1985, cf. 1996) avec la fine fleur de la philosophie française sont parfois instructifs par quelques propos forts, voire inattendus. Mais ils instruisent surtout en ce qu'ils confirment que parler d'éducation ne rend pas forcément plus intelligent un philosophe de grand métier.

Penser la pensée de l'éducation, c'est d'abord s'interroger sur l'omniprésence des lieux communs et l'absence toute bruisante des universaux. Cette absence, dès lors qu'on tient les lieux communs à distance raisonnable — mais c'est une tâche aussi rude pour les *scientists* que pour les philosophes — a l'immense avantage de libérer la spécificité des sciences et de favoriser leur croissance démultipliée. Elle permet de confectionner des *objets partiels* qui constituent le seul matériau *concevable* pour qui tente d'administrer la preuve de quoi que ce soit. Et cette « matérialité », même dénuée de toute arrière-pensée « matérialiste », est bien la condition — et la fierté — d'une démarche scientifique. On a maintes fois commenté le pluriel de « sciences de l'éducation ». Il dit l'appartenance à un paysage morcelé.

Sans « paysage », la pédagogie est perdue

Mais même. Éliminons ce mot : il n'y a pas de paysage. Car un paysage se caresse du regard. Déjà le mot dit le plaisir ou le déplaisir. Il appelle le partage, l'indifférence ou le refus. Il est plus *philique* que *logique*.

Faut-il alors déclarer que la pédagogie est perdue parce qu'elle n'existe que sur fond de « paysage », et de paysage de préférence panoramique ? Cette dernière métaphore dit assez bien l'illusion des « pédagogistes », si l'on peut désigner, en français, par l'emploi de ce suffixe, ceux qui « militent » pour la pédagogie.

Au siècle passé, de Herbart à Bain, et de Spencer à Compayré, et quoi qu'il en soit de leurs *profondes divergences*, le *souci généraliste* donne à penser en même temps qu'il donne à faire et faire faire. D'ordre notionnel, il est, dans le même mouvement, d'ordre axiologique : le « grand récit » du progrès fournit une « saga », comme Lyotard l'a écrit naguère (1979), qui permet de « pédagogiser » (7) dans une conjonction heureuse et explicite : décrire et prescrire, même combat !

Une pensée de l'éducation était alors considérée comme possible — et on pouvait même la baptiser « science » au singulier — sur le fond d'un récit commun, dont les uns croyaient sans doute qu'il était la poursuite d'un très vieux récit, et les autres, l'inauguration d'un nouveau. Mais ni d'un

côté ni de l'autre, l'*archè*, qui, comme on le sait, dit l'origine et le bien-fondé, ne faisait défaut.

Faire communauté

Certes, aujourd'hui les paradigmes de recherche — et de recherche en éducation — offrent l'occasion à beaucoup de faire communauté. Ces paradigmes fondent d'abord les collègues invisibles où les chercheurs légitiment la partialité des objets sur lesquels leur intelligence est sollicitée. Au sein de ces collègues, ils assurent leurs identités respectives de « -logues de quelque chose ».

Ils y ouvrent en même temps les champs de coopération trans-, inter- ou pluri- disciplinaires qui « départmentalisent » les objets sans pour autant les fondre en des « amas » où chacun serait condamné à perdre son os. Je conçois ce que cette dernière formule a de désobligeant. Écrivons-nous à la place : perdre son âme ? C'est plus honorable et, somme toute, ça n'est sans doute pas plus faux...

Passage du saltimbanque

Mais du paradigme de recherche au *propositum* commun d'universaux conçus pour énoncer à la fois les lois de fonctionnement et les règles de bonne conduite *dans l'éducation*, et non plus seulement dans la recherche qu'on mène à son propos, la distance est grande. Tellement grande qu'on oublie même d'essayer de la franchir ou qu'on en attribue la tentative à quelque saltimbanque : clown ou prédicant, ou les deux à la fois, et dont le souci est montré du doigt comme on stigmatise un obscène état d'âme.

Et si les entrechats du saltimbanque lui gagnaient les suffrages des badauds ? Mais les « praticiens » veillent ombrageusement aux portes de leur empire. Et il revendiquent le privilège de conférer la légitimité aux propos des doctes. Certes un savoir praticien, cette « pédagogie » dont Gillet s'est fait le défenseur (1987), peut être élaboré dans une autonomie relative. Mais il faut naviguer entre les lieux communs d'une *culture de la science*, « contractée » dans les amphithéâtres comme on y attrape une grippe, et réduite souvent à quelques désopiantes manières de parler, et des lieux à ce point propres qu'ils risquent bien de n'être plus que le discours d'un mouvement, d'un groupe, voire d'une secte.

Pour une théorie du propos

La pédagogie est perdue, à titre de tentative fédérative ou surplombante. Il lui faudrait des tenanciers et leur trouver des localisations (réelles et symboliques) socialement légitimes... et rémunérées. Mais les critères de cette légitimité se contrarient selon les groupes qui les énoncent. Plus de fédération à l'horizon des esprits, plus de surplomb qui permettrait le coup d'oeil de maîtres qu'en tout état de cause nul n'accepterait de reconnaître.

J'ai, pour ma part, en 1986, esquissé une théorie du *propos* éducatif. Elle a trouvé peu d'écho. La notion me semblait fournir à la pensée de la pensée de l'éducation le moyen d'un triple dépassement de la crise de la pédagogie. Elle permettait de renoncer à la nostalgie des universaux perdus en invitant à accepter et à articuler la pluralité des « propos ». Elle offrait les moyens d'échapper à la perversion des lieux communs en identifiant leur fonctionnement logico-rhétorique, voire leur exploitation idéologique ou mercantile. Elle diminuait la tendance centrifuge de la recherche éducationnelle et sa dissémination en la culture démultipliée d'objets partiels. Le coup a été manqué.

Exit le pédagogue

Et ce que je constate, c'est que j'ai joué, en définitive, le jeu attendu dans la conjoncture où les sciences de l'éducation s'imposent à la pédagogie. Certes, nul ne me pressait de me faire expérimentaliste. La chose eût paru plaisante à beaucoup, même si je tiens que c'est la position qui débouche le plus congrûment dans l'exigence philosophique la plus rigoureuse (8). Mais comme je ne suis qu'un essayiste attaché à la frivolité des mots, la voie n'était pas la mieux indiquée. De plus, je n'étais pas recruté pour ça. Je suis donc devenu à la fois un rhétoricien et un homme d'archive. Ce sont là métiers qui s'apprennent à tout âge. Me suis-je fait, sur ces bases, une respectabilité universitaire convenable ? Pas celle d'un philosophe, ni celle d'un professionnel de l'histoire. Je reste trop « littéraire », trop joueur, trop « baroque », pour mériter cette reconnaissance. Mais, dans la catégorie des amateurs distingués, certains sont sans doute prêts, au bout du compte, à m'accorder quelque satisfecit...

Le lest et le test

Pour ma part, je dirai que la responsabilité de quatre cent mètres linéaires de rayonnages d'archives a constitué pour moi à la fois le test et le lest. J'y suis astreint à l'inventaire, au catalogage, à l'exploitation d'un « objet empirique ». Or ce sont bien là des conditions parmi d'autres pour « fonder » le propos dans l'affrontement indispensable à une « matérialité », fût-ce celle d'un ramassis, à première vue incohérent, de vieux papiers.

La « règle de l'instrument » (comme disent les musiciens), une fois respectée, autorise la règle de la pensée à son propre affranchissement dans le risque de la conjecture. Mais une conjecture « armée », si je puis dire. Et, en ce sens, la démarche prend valeur de test du propos. Car ce qui manque au pédagogue, c'est l'ancrage dans une empirie, seule garantie contre l'envol incontrôlé dans les nuées de la spéculation. Entendons-nous bien : la conjecture obligée n'est justement pas la spéculation. Elle est décision de « comprendre » le fragment, par la promotion du fragment. Et donc du fragmentaire.

J'avais, dans un premier mouvement, écrit « ce qui manque *le plus souvent* au pédagogue... ». Cet adverbe de temps dit la fréquence du manque, mais il sous-entend l'heureuse exception possible. Et il peut même laisser pressentir que celle-ci, par une miraculeuse inversion, pourrait devenir la règle. Il résout ainsi, sans coup férir, le problème du variant et de l'invariant : le manque serait accidentel, non essentiel. Il pourrait exister des « pédagogues » acceptables parce qu'ancrés dans une empirie, et d'autres, inacceptables parce qu'incorrigiblement stratosphériques. J'ai supprimé l'adverbe. Il constitue une de ces *fausses atténuations*, dont Bourdieu (cf. Bourdieu, Passeron et de Saint Martin, 1965) identifiait autrefois la présence dans les pensées molles et les vulgates étudiantes.

Pratique et empirie

Car l'absence de cet ancrage empirique est peut-être la marque essentielle du saut dans le « pédagogique » au sens où ce dernier qualifierait, comme on l'a dit plus haut (9), une tentative pensante de tirer et donner les leçons qu'une pratique rend latentes.

Or, quoi qu'en disent certains, une pratique est tout sauf une empirie. Elle peut même constituer le meilleur prétexte à la fausse conscience idéalisante : le contact immédiat avec le « concret » est réputé instructif par son fait même qui serait aussi son droit. Or l'« expérience expérimentée » n'est pas l'« expérience expérimentale » : Buyse martelait cette vérité à ses étudiants dès 1926 (cf. 1935). Et, dès 1906, Claparède faisait un procès des plus féroces que je connaisse à l'autorité de la longue « expérience » de terrain : trente ans de pratique peuvent ne pas apprendre à voir, dans la mesure où l'objet à voir se construit dans la pensée. Mais comment provoquer de la pensée de l'éducation qui ne soit pas l'habillage, avec les oripeaux idéologisés de la science, d'une pratique qui, en définitive, cherche plus à s'ignorer qu'à s'instruire ? C'est bien à cette provocation que, chacune avec son génie propre, contribuent des œuvres comme celles de Perrenoud (v.g. 1996), Cifali (v.g. 1994) ou Dominicé (v.g. 1990), pour ne citer que des membres de ma Section. Que restait-il là de « sciences de l'éducation » ? Mais ces formateurs accepteront-ils pour autant d'être désignés comme « pédagogues » ?

L'instauration d'une pensée de l'éducation

Une « science » de l'éducation, parmi les autres, ne peut se passer d'objet empirique, même si ce dernier n'est qu'un corpus de vieux papiers. Par contre une pensée de l'éducation peut légitimement s'instaurer sans cette condition. Et ce, pour trois raisons qui ne sont pas du même ordre. Je serais, à ce point du développement, tenté de qualifier cette pensée de « pédagogique », mais je ne sais pas vraiment si c'est le mot qui convient.

D'abord, si cette pensée s'instaure comme pensée, c'est qu'elle est porteuse de ses propres « règles de l'instrument » qui fournissent les critères d'une cohérence spécifique à la pensée elle-même. Ensuite, la « saisie pensante » d'une action à entreprendre ou à évaluer consiste toujours à assumer une contradiction inconfortable mais largement pourvoyeuse d'intelligence des choses : se tenir dans un optimum de distance et de proximité à l'égard de l'objet, de telle sorte que, par une démarche systématique, le familier soit rendu étrange et l'étrange, familier. Enfin, une logique possible de ces « règles de l'instrument » est, non seulement d'assouplir ces symétries,

mais, plus fondamentalement, de conduire au dérèglement calculé que la pensée est susceptible d'imposer à la perception des choses.

Topies, utopies, dystopies

Ce dérèglement peut être qualifié d'*utopie*, par exemple, comme Pierre Furter (1995) est un des derniers à avoir essayé de le montrer. Mais faut-il donner à ce qualificatif « dernier », la fonction de nous désigner le « plus récent » ou de nous montrer, en l'essai de ce penseur, quelque chose qui relève de l'« ultime », comme s'il fallait entériner la fin des utopies et l'antidote des « dystopies » (Furter, id., p. 200 et ss.) ? Si c'est le cas, par voie de conséquence, *exit* le pédagogue, « côté jardin », puisqu'il n'y a plus de jardin... et retour furtif éventuel, mais côté cour...

Le mot *utopie* est à la fois péjoratif et laudatif. Il permet aux uns de stigmatiser le rêveur et à d'autres — après coup, certes, le plus souvent — de canoniser le visionnaire. Un invariant de la pédagogie serait-il alors d'être, par essence, u-topique ou dys-topique, c'est-à-dire, dans les deux cas, sans feu *ni lieu* ? Elle serait incompatible, par définition même, avec les « lieux communs », ces *topoi* qui permettent les assentiments de compromis. Mais elle serait tout aussi superbe de distance à l'égard des ancrages aux objets empiriques partiels.

Ainsi la pédagogie suppose quelques universaux de la raison pratique. C'est à ce prix qu'elle conserve et se conserve. Sans eux, elle n'est plus que songerie. Mais, dans le même temps, ne faut-il pas, à qui se veut « pédagogue », souffrir d'être assigné à la songerie ? N'est-ce pas au prix de ce risque que le « pédagogue » a quelques chances de changer ce que l'éducation conserve et de conserver ce qu'elle change ?

Ce risque, convenons qu'il est aujourd'hui peu de volontaires pour l'encourir. Le ridicule devrait déjà faire perdre de leur arrogance aux prédicateurs qui n'ont pas su prédire. Et ces ridicules-là sont aujourd'hui légion dans les sciences économiques, humaines et sociales. Qu'en sera-t-il du prophète qui aura prophétisé à l'envers ? Le *wait and see* est de haute prudence, en même temps que de modestie certaine. On s'expose moins à se montrer passable archiviste qu'à se manifester médiocre pédagogue.

Une fonction pensante me paraît à exercer à la jointure de la recherche et de la formation. Cette fonction est sans doute celle du « pédagogue ». Je constate cependant que j'ai comme une répugnance à me proclamer tel, comme si les conditions étaient réunies pour que cette espèce soit déclarée en voie de disparition... C'est peut-être aussi que je manque de courage...

Un tact à l'œuvre

Par contre, un tact à l'œuvre, c'est-à-dire la violence de l'esprit sans l'intimidation du geste mental, le devoir de déjouer une brutalité aussi bien qu'une douceur fallacieuse, l'appel à l'exigence, l'exclusion du mépris, ne serait-ce que pour le simple plaisir de voir parfois se déployer de l'intelligence où l'intelligence manquait, et du cœur où le cœur se lovait dans sa cage : c'est civilité, tout banalement.

Est-ce pédagogie ? Le mot, pour désigner cet art de l'humain, est d'usage courant. Il dit trop. Il ne dit pas assez. Ou, alors, résolument, poétisons-le bien davantage, en toute pudeur, cela va sans dire. Sacralisons-le même, avec crainte et tremblement comme il se doit.

La pensée de l'éducation est faite pour être perdue

Mais entrer dans cette lecture délibérément mystagogique de la tâche du pédagogue, c'est accepter d'aller au bout de mon allégorie. La pensée de l'éducation est faite pour être perdue.

Je disais dans le titre de ma leçon — et c'est le seul vestige qui me reste ! — : *penser l'éducation n'est pas un luxe*. Je voulais signifier par là que cet effort d'intelligence de la chose éducative n'était pas de l'ordre du superflu, mais constituait bien une nécessité actuelle. Impérieuse.

Définissons ici le « luxe » comme « ce qui peut se perdre ». Pour deux raisons, qui ne sont pas de même nature, voire que l'on pourrait juger contradictoires. D'abord, à comprendre le luxe comme superfétation, l'objet luxueux n'est pas indispensable. Sa perte n'est jamais irréparable. Ensuite, à comprendre le luxe comme surabondance du disponible, on a toujours les moyens de substituer un autre objet à celui que l'on a perdu.

En réalité, penser l'éducation demeure un luxe. Je m'étais trompé en 1982 en annonçant — en

prescrivait — le contraire. Et voilà pourquoi j'ai perdu ma leçon. Penser l'éducation est superfétatoire. Penser l'éducation est un exercice envisageable parmi d'autres susceptibles, à leur mesure, de nous consoler de sa perte. Penser l'éducation est une activité volatile.

L'expérience banale le confirme. Ceux et celles qui éduquent le font le plus souvent sans y penser. Heureusement, d'ailleurs. Car penser fatigue et rend l'acteur hésitant. Le distingué capitaine qui, lors de mon service militaire, nous entraînait au « crapahutage », utilisait ce slogan des plus instructifs : « sur le terrain, penser c'est mourir ». Effectivement, sous le feu de l'ennemi, le temps que tu aies réfléchi pour juger s'il convient de riposter, et te voilà déjà hors de combat.

Il est aisé de passer de l'évocation de la guerre à celle de la relation familiale. Toutes deux sont souvent placées sous le signe commun de l'hostilité. Lorsque Georges Snyders publia son ouvrage *Il n'est pas facile d'aimer ses enfants* (1980), certains de ses critiques soulignèrent le caractère singulier de ce titre. Snyders jouait sur le double sens du verbe « aimer ». Si le verbe indique le penchant, le titre choisi est incongru. On aime ou on n'aime pas ses enfants, par nécessité de nature, dont la perversité fait partie au titre de donne possible. Si, par contre, le titre signifie l'intention — et l'intention délibérante —, il vient souligner que la chose est à penser. Et à penser par les acteurs eux-mêmes, appelés à peser (*pensare*) le facile et le « pas facile », c'est-à-dire à juger et à prendre cœur dans ce même mouvement où se manifestent la fragilité du « volontaire » et celle de l'intelligence que l'on peut s'en confectionner.

Causa pulchritudinis

Les scolastiques distinguaient deux ordres pour légitimer l'action à entreprendre ou à estimer : *causa necessitatis*, *causa pulchritudinis*. *Causa necessitatis* désigne à la fois que l'action est indispensable et qu'elle est inscrite dans une logique des choses sur laquelle l'agent n'a pas barre et qui pourtant l'habite. La recherche en éducation et les diverses sciences de l'éducation analysent l'ordre du « nécessaire », en même temps qu'elles le traquent ou, à l'inverse, fournissent des arguments pour en célébrer les triomphes. Mais les feuilles des arbres, comme la

comète, tombent selon la nécessité des lois de la physique. Elles tombent avec la plus rigoureuse spontanéité.

J'aimerais consacrer ma retraite au double éloge de la frivolité et de la futilité. J'aimerais persuader deux ou trois de mes semblables que la chose humaine n'a d'intérêt que *causa pulchritudinis*, pour la beauté de la chose. Mais cette beauté est à ce point si dénuée d'évidence qu'on ne peut la qualifier que par ce qui échappe. Le sacré est volatile ou n'est pas.

Le futile et le spiritueux

Restaurer du pédagogique, c'est donc redonner un statut à la futilité. Or un *futile* (gén. *futilis*, nom neutre !), selon Donat (IV^e s.), c'est le récipient qui « fuit ». *Jouons*. Au risque de tirer l'éminent grammairien hors de son propos lexical, disons qu'il y a du futile, là où il « il y a une fuite ». « Ca fuit », crie l'usager. *Voilà la perte qui donne à penser*. Nécessité du futile ? Non, justement. Mais si l'essence n'était pas ce qui reste mais ce qui fuit, au sens de ce qui « échappe », voire de ce qui s'évapore, il faudrait nous résoudre à y regarder de près, en dépit de l'esprit de sérieux.

Faisant ma pause avant de conclure, je « tombe », dans mon quotidien de ce 23 avril, sur l'annonce de la mort de Herbert Zipper à l'âge de 92 ans. Inconnu des sciences de l'éducation et même de la pédagogie. Ce musicien, déporté à Dachau, y reconstitua clandestinement un orchestre, dont on fabriqua les instruments avec ce qui tombait sous la main. Grâce à cela, la frivolité de la musique fut le lot de quelques humains aux portes de la mort. « J'ai réalisé à Dachau que les arts en général n'ont pas seulement le pouvoir de vous maintenir en vie, mais aussi celui de donner un sens à votre vie, même dans les circonstances les plus atroces », déclarait-il récemment à la presse américaine.

Se maintenir en vie : *causa necessitatis*. Ça sert à quelque chose. Y donner un sens au cœur même de l'atrocité : *causa pulchritudinis*. La chose est précieuse, qui ne sert à rien. Le sens ultime ne sert à rien. Et le geste, miraculeusement futile, n'est juste là que pour la beauté de la chose, et rien d'autre. Penser la « fuite », la pen-

ser le temps d'une « fugue », cette rencontre luxueuse entre la mathématique et la sensualité...

Penser l'éducation est un luxe. Un luxe qu'en principe n'importe qui peut s'offrir. Alors, tous pédagogues ? Pas si vite. Cette futilité-là n'est pas spontanée. Elle se cultive pour être vaine-

ment belle à l'heure de la fuite, à l'heure où ça s'échappe. En d'autres termes, il nous faut être spiritueux. Et la chose n'est possible que si nous avons rencontré des spirituels.

Daniel Hameline
Université de Genève

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P., PASSERON J.C., SAINT-MARTIN M. de (1965). — **Rapport pédagogique et communication**, Paris, La Haye, Mouton.
- BOUVERESSE J. (1996). — **La Demande philosophique**, Paris, Editions de l'Éclat.
- BUYSE R. (1935). — **L'Expérimentation en pédagogie**, Bruxelles, Lamartin.
- CHARBONNEL N. (1991-1993). — **La Tâche aveugle**, 3 volumes, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg.
- CIFALI M. (1994). — **Le Lien éducatif : contre-jour psychanalytique**, Paris, Presses universitaires de France.
- DILOGÈNE LAERCE (1965). — **Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres**, édition Genaille, vol. 2, Paris, Garnier-Flammarion.
- DOMINICÉ P. (1990). — **L'Histoire de vie comme processus de formation**, Paris, L'Harmattan.
- DOTTRENS R. (1944). — **Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?**, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.
- FURTER P. (1995). — **Mondes rêvés, formes et expressions de la pensée imaginaire**, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.
- GILLET P. (1987). — **Pour une pédagogie**, Paris, Presses universitaires de France.
- GOLDMANN L. (1970). — **Marxisme et sciences humaines**, Paris, Gallimard.
- HAMELINE D. (1986). — **L'Éducation, ses images et ses propos**, Paris, ESF éditeur.
- HOCQUARD A. (1996). — **Eduquer, à quoi bon ?**, Paris, Presses universitaires de France.
- LAFORGUE J. (1956). — **Moralités légendaires** (posthume, 1890), Hatier.
- LYOTARD J.F. (1979). — **La condition post-moderne**, Paris, Editions de Minuit.
- PÉCAUT F. — « De l'usage et de l'abus de la pédagogie », *Revue pédagogique*, 1882, I (2), 97-110.
- PERRENOUD P. (1996). — **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**, Paris, ESF éditeur.
- REBOUL O. (1991). — **Introduction à la rhétorique**, Paris, Presses universitaires de France.
- SNYDERS G. (1980). — **Il n'est pas facile d'aimer ses enfants**, Paris, Presses universitaires de France.

NOTES

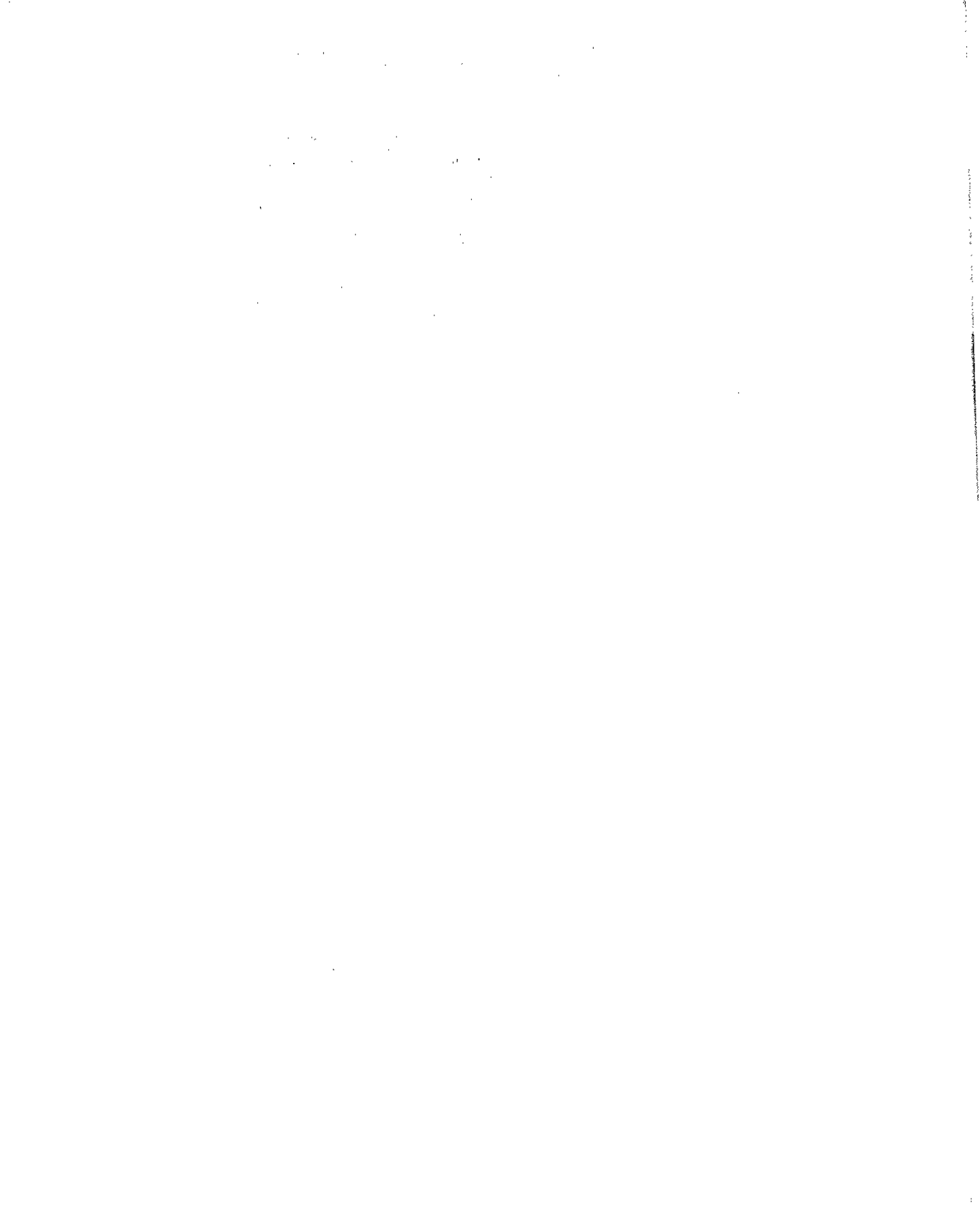
(1) Au cours de cet article, je vais parler délibérément à la première personne du singulier et évoquer des situations qu'il m'a été donné de vivre. La chose ne va pas de soi et mérite qu'on s'en explique en commençant. Deux motifs m'y conduisent. L'un est circonstanciel. Il est probable que ce texte est le dernier que je publie alors que je suis encore en activité comme universitaire : il y a donc, l'humour étant convoqué pour nous préserver du pathos, comme des *ultima verba* dans l'air. Le second motif est plus fondamental. Il tient au thème même de cette livraison de la Revue. Penser la pensée de l'éducation est une activité au second degré, comme la formule même l'indique. Et il n'est que deux manières de se situer en cette sorte d'*epochè*. Ou l'on accentue la mise à distance de l'histoire propre par une sur-enchère du discours « paradigmatique » : l'abstinence est alors de mise à l'égard du « je ». Ou l'on assigne à résidence cet acte d'avoir à « penser de la pensée » dans la singularité d'un propos essayiste dont on adoptera sans vergogne le

ton et les manières, en renvoyant le lecteur à sa propre singularité : discernement et « réaction » dans leur inséparation estimative première. C'est cette interlocation-là que je tiens ici pour la plus congruente.

(2) J'emploie ce qualificatif, doutant fort qu'il convienne. Mais ce doute fait partie du propos. Et il me faut prendre acte que je m'en trouve affublé, en compagnie de Snyders et d'Ardoino, dans le livre récent d'Anita Hocquard (1996). Une définition provisoire désignerait ici par « pédagogue », tout esprit qui tente de *tirer*, au profit de l'éducation, les leçons de l'éducation, et qui s'efforce, dès lors, de les *donner* non sans risques et périls.

(3) Je n'entrerai pas ici dans les distinctions, qui seraient indispensables ailleurs, entre « parabole », « fable » ou « allégorie ». Je renvoie sur ce point à l'œuvre du si regretté Olivier Reboul, par exemple *Introduction à la rhétorique*, 1991.

- (4) Je prends ici la liberté de renvoyer à mon ouvrage *L'Éducation, ses images et son propos* (1986) où je tente de décrire les conditions de la pratique de la métaphore dans la pensée de l'éducation. N. Charbonnel a repris cette question avec une ampleur de vue, une inventivité intellectuelle et une rigueur méthodique qui devraient faire de son œuvre (1991, 1993) un « incontournable » de la pensée de l'éducation.
- (5) La pratique en est courante chez Antisthène ou Diogène, et chez Zénon ou Chrysippe, aux IV^e et III^e siècles avant Jésus-Christ. Ces gens-là pensent dans la rue, sur la place publique ; ils interpellent ceux qui passent sur ce qui se passe. La différence avec Socrate, c'est qu'ils sont des métèques ou des étrangers. Il y aura même parmi eux une femme : Hipparchia, la première philosophe. Et qu'un goguenard lui soulève la robe pour lui faire grief qu'il n'y ait « rien dessous » ne sera pas pour elle la moindre occasion d'une bien gaillarde réplique. Cf. Diogène Laërce (éd. Genaille, 1965).
- (6) Pour reprendre une distinction ancienne du bien oublié Lucien Goldmann (1970).
- (7) C'est le terme de Félix Pécaut en 1882 : « la France pédagogisée ! » Cri de satisfaction et, déjà, en même temps cri d'alarme...
- (8) Et je partage sur ce point, même si ma pratique d'essayiste se manifeste aux antipodes, l'analyse que fait Jacques Bouveresse dans sa leçon inaugurale au Collège de France (cf. 1996). La philosophie analytique anglo-saxonne lui a enseigné qu'il n'est pas impossible de montrer que, sous certaines conditions d'énonciation, des assertions peuvent être tenues pour « vraies », indépendamment de la sincérité du parleur et de l'efficacité de son propos dans une action à entreprendre. Je reviendrai ailleurs sur ce tryptique : véracité, sincérité, efficacité. Dans leur impossible et nécessaire conjonction me semble se jouer le destin de ce que pourrait être de nouveau la pédagogie. On notera que, dans les entretiens avec Anita Hocquard (1985, cf. 1996, p. 47-60), Bouveresse est le seul des philosophes interrogés qui légitime l'existence de sciences de l'éducation et qui, dans une note complémentaire à un entretien plus ancien, persiste à les défendre contre la dénonciation dont elles font l'objet endémique dans le corps professionnel des philosophes francophones.
- (9) Cf. *supra*, note 2.



Les déboires de la notion de pédagogie

Guy Avanzini

Le terme de pédagogie est non seulement polysémique mais employé de manière confuse, voire contradictoire, ce qui contribue à compromettre la crédibilité des sciences de l'éducation. Il faut donc s'efforcer de stabiliser la terminologie, ce qui est bien une exigence première de la scientificité. C'est à quoi ce texte s'emploie, à travers une approche historique de la notion concernée. On s'efforce d'inventorier les significations disparates qui lui ont été assignées mais aussi de rappeler les contraintes étymologiques. On tente également de la situer par rapport à des notions voisines ou interférentes et d'explicitier les données des conflits de frontières en cours entre elles aussi bien que de situer sa spécificité tant par rapport à la didactique « scientifique » qu'aux pratiques empiriques qui contestent sa pertinence.

Parmi les maux dont souffrent les sciences de l'éducation et qui nuisent à leur crédibilité universitaire figure évidemment l'absence d'une terminologie commune à l'ensemble de leurs spécialistes. L'anarchie induite en la matière par des esprits distraits ou cultivée par d'autres dans un souci mal situé d'originalité suscite la polysémie et l'usage désordonné de certaines notions de base, de sorte que de faux problèmes demeurent interminablement débattus, alors qu'un accord minimal sur leur acception pourrait s'obtenir sans désaveu de quiconque. Le concept-mère de « pédagogie » étant, bien sûr, l'une des victimes privilégiées de cette confusion, c'est à lui que seront consacrés ces propos, écrits à l'occasion

du trentième anniversaire d'une revue précisément intitulée « de pédagogie ».

La tâche qui s'impose d'emblée est de tenter de se frayer un chemin à travers le maquis de définitions disparates. Comme l'observe M. Mialaret, à qui chacun sait ce que nos disciplines doivent, « il faut reconnaître qu'un grand désordre règne dans la terminologie et que les interférences et confusions entre enseignement, éducation, pédagogie... sont nombreuses et complexes » (1). Et, s'agissant de l'obscurité qui environne le sens de cette dernière, il estime que « l'étymologie n'est pas étrangère à cette situation ; le pédagogue,

dans l'Antiquité, est l'esclave qui conduit les enfants au maître chargé de l'enseignement ; d'où, par extension, le pédagogue est devenu synonyme de maître, précepteur. Mais, en fait, le mot pédagogie est apparu beaucoup plus tardivement ; d'après le Dictionnaire Robert, il semble remonter à 1485 ; Littré signale qu'on le retrouve dans l'Institution chrétienne de Calvin, en 1536. L'Académie l'a admis en 1762 ; le mot se répand au XIX^e siècle. » (2)

Dans un ouvrage ultérieur, il ajoute : « d'après Robert, le mot « pédagogue » apparaît en 1370 dans la langue française. Le dictionnaire d'Antoine Furetière, publié en 1690, définit le terme de « pédagogue » (alors que le terme de pédagogie ne figure pas) : « Maître à qui on donne le soin d'instruire et de gouverner un écolier, de lui apprendre la grammaire et de prendre garde de ses actions. » Au cours de l'histoire, le mot « pédagogue » a varié de sens et les connotations qui l'accompagnaient se sont orientées du plus positif (« les pédagogues allemands du XIX^e siècle » pour désigner les grands penseurs dans le domaine de l'éducation) au plus négatif (« maître pédant, autoritaire, étroit d'esprit » précise Robert au XVI^e siècle). On l'utilise souvent sous la forme d'un adjectif : « il est très pédagogue » ou d'une forme collective sous la forme d'un nom : « Éloge des pédagogues » (A. Prost) » (3).

Aussi bien certaines définitions sont simplement inintelligibles. Un excellent exemple en est fourni en 1910 par L. Cellerier dans son **Esquisse d'une science pédagogique** : « La pédagogie est la théorie générale de l'art de l'éducation groupant en un système solidement lié par des principes universels les expériences isolées, les méthodes personnelles, en partant de la réalité et en séparant rigoureusement ce qui procède du réel et ce qui appartient à l'idéal » (4). Qu'est-ce, exactement, que cela signifie ? Cependant, plutôt que de vainement les recenser ou d'entreprendre fastidieusement d'en placer une série bout à bout, mieux vaut, du moins en première approximation, les regrouper à la manière que propose O. Reboul : « Le mot « pédagogue » a deux sens. D'abord, le fait d'être pédagogue, de posséder l'art d'enseigner et d'éduquer, un savoir-faire, qui s'apprend surtout par la pratique. Ensuite, la théorie de cet art, « théorie pratique », disait fort bien Durkheim, puisqu'elle se soucie d'appliquer les sciences humaines à l'art d'éduquer » (5).

La première acception est celle de l'usage commun, du langage courant des non-spécialistes, de l'administration scolaire et universitaire ; elle est, en fait, synonyme de « procédures didactiques », voire de « procédures didactiques efficaces » quand elle s'accompagne d'une connotation positive : « une bonne pédagogie ». Quant à la seconde, et sous réserve de la justification du terme de « science », c'est, par exemple, celle d'Henri Marion, pour qui « la pédagogie est la science de l'éducation, c'est-à-dire l'étude méthodique, la recherche rationnelle des fins qu'on doit proposer en élevant les enfants et les moyens les mieux appropriés à cette fin » (6). C'est aussi, parmi bien d'autres, celle de M. Hotyat, qui y voit un « corps de pensées étayant les décisions et les modes d'action que constitue un système d'éducation » (7). C'est encore celle de la **Revue française de pédagogie** qui, dans son n° 1, se donnait pour but de « faire connaître aux enseignants et à un public plus large, mais averti, les problèmes les plus importants que pose l'évolution de l'Éducation, dans ses principes, ses méthodes, et, le cas échéant, dans ses structures » (8).

La distinction introduite par M. Reboul n'est cependant pas satisfaisante, et d'abord faute de préciser que, en vertu de son étymologie, ce concept renvoie et borne sa compréhension au seul enfant. Aussi bien, il n'est pas surprenant que l'étude de l'éducation ait été désignée par un mot qui astreint à cette restriction, vu que, jusqu'au XX^e siècle, c'est lui qui était globalement, sinon exclusivement, objet d'éducation. Mais, à l'ère de l'éducation permanente, ce n'est évidemment plus le cas. L'on s'étonnera donc de devoir constater que M. de Landsheere semble être l'un des seuls à s'en apercevoir : « Le mot pédagogie limite étymologiquement le champ d'investigation à l'enfant, surtout considéré en milieu scolaire, alors qu'aujourd'hui c'est pendant toute la vie que l'on veut éduquer » (9). Et il ajoute : « c'est pour ces raisons que, depuis un certain temps, l'expression recherche (sous-entendu scientifique) en éducation se substitue progressivement à pédagogie expérimentale. » (10) D'où l'absurdité de formules comme « pédagogie des adultes » ou « inscriptions pédagogiques » en cours dans telle ou telle université ; en une institution qui devrait s'attacher à un usage pertinent du langage, ces mauvaises habitudes, qu'on ne saurait sans doute imputer à l'inculture, sont déplorables. Mais quelle dénomination retenir ? Nous avons montré ailleurs en quoi

celle de « sciences de l'éducation » est incomplète, car elle exclut l'approche normative (11). Et son insuffisance se révèle dès qu'on entend de classer les disciplines concernées. Il faudrait recourir au terme « d'anthropogogie », mais, vu sans doute sa relative étrangeté et sa nouveauté, il n'est pas encore adopté.

En outre, Durkheim a écrit à bon escient que la pédagogie « consiste non en une action mais en une théorie... elle consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation » (12). Par là, il condamne très justement le fréquent glissement de langage au terme duquel elle désignerait la pratique empirique, voire les techniques d'enseignement. Or cette habitude fautive persiste : qu'on songe à la manière inexacte dont sont actuellement entendus « le projet éducatif », censé caractériser l'action globale à laquelle participent famille, école et toutes autres instances, et le « projet pédagogique », qui aurait trait à ce qui se passe en classe ; dans une formulation correcte et pertinente, c'est précisément l'inverse : celui-là constitue le projet pédagogique et celui-ci est, en réalité, le projet didactique.

Il faut cependant, pour rendre compte exactement de la pensée de Durkheim, effectuer une distinction. Quand il rejette « la pédagogie », c'est des doctrines qu'il s'agit, c'est-à-dire de constructions intellectuelles qui, à son sens, au lieu de se vouer à la connaissance « de la genèse ou du fonctionnement des systèmes d'éducation », demeurent exclusivement spéculatives et récusent le régime en place : « leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. Elles ne se proposent pas d'exprimer fidèlement des réalités données, mais d'édicter des règles de conduite » : en définitive, elles émanent « d'esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains ». Encore pourrait-on supposer que, en raison même de leur virulence corrosive, elles devinssent peu à peu opérantes ; mais, estime-t-il, leur examen convainc vite que cette éventualité est illusoire car, si différentes soient-elles les unes des autres, elles ont en commun de prendre appui sur une conception intemporelle de l'homme et de sa destinée. C'est pourquoi « la pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique ».

En revanche, il admet pleinement ce qu'il appelle une « théorie pratique » Certes, René Hubert

déplore cette expression « singulière » (13), que M. Debesse aussi déclare « énigmatique » (14). Mais son obscurité tient au statut mixte qui lui est imparti vu que, placée entre la discipline objective que constitue la sociologie éducationnelle et l'art qu'est la didactique, elle se présente comme une réflexion ordonnée à l'action. Encore que son essor soit, pense-t-il, entravé par l'insuffisant avancement des sciences de l'homme, elle cherche comment répondre aux fins que la société requiert. Pour cela, elle écarte à la fois la routine et l'aventure et se garde du retard comme de la hâte, de peur que l'enseignement dégénère en un système clos, exclusivement voué à sa propre prorogation. S'il convient à l'École d'être en mesure d'évoluer, elle ne saurait se modifier au gré des fantaisies ou pour céder à la séduction de la nouveauté ; elle est d'abord ordonnée à satisfaire à des exigences collectives confirmées et, compte tenu des précautions énoncées antérieurement, elle exploite les ressources offertes par la psychologie. Dès lors, le rôle de la « théorie pratique » se discerne bien : il est d'assurer une médiation entre science et activité éducative quotidienne : à cet égard, autant une réflexion extérieure à son temps est vaine ou dangereuse, autant celle qui s'attache à en expliciter les vecteurs latents est bienvenue. Son utilité croît même avec la complexification incessante des problèmes socio-économiques et, donc, de formation. Au total, Durkheim définit là de façon anticipatrice ce que, aujourd'hui, on appelle praxéologie.

C'est pour ces deux raisons conjointes — connotation normative et référence à l'enfant — que l'Arrêté du 11 février 1967 — voilà également 30 ans — a banni le terme de pédagogie et retenu celui de « sciences de l'éducation ». Comme le rappelle encore M. Mialaret : « avant cette création (avant 1967), on parlait plus couramment de "pédagogie" (15) ; et il précise : « si mes souvenirs sont exacts, c'est Maurice Debesse qui lança et fit adopter l'idée d'une licence de sciences de l'éducation. Mais on n'était pas tous totalement d'accord sur ce que, en dehors de la pédagogie traditionnelle (histoire et philosophie des idées éducatives et des théories pédagogiques, sociologie de l'éducation, Compayré, Durkheim, Hubert...), on allait y mettre. Il faut se rappeler, en effet, quel était l'état de l'opinion en ce domaine à cette époque : parler de pédagogie, c'était, pour les uns, au niveau théorique, faire uniquement l'histoire et la philosophie des idées et des

théories pédagogiques, ou bien, pour d'autres, c'était tomber dans l'initiation à une pratique professionnelle étroite, se ramenant pratiquement à des recettes du "comment bien faire la classe ?"... » (16).

*
**

Au-delà du vocabulaire, ces premières remarques introduisent à caractériser la nature de la pédagogie. Celle-ci comporte en effet deux composantes, qui exigent deux démarches différentes : quel qu'en soit le mode d'élaboration — peu organisée et méthodique, polémique ou rationnel — la première a une intention normative ; ordonnée à prescrire la conduite à partir de principes, elle propose des doctrines ; quant à la seconde, là encore avec des variations de qualité, qui vont de l'empirique au scientifique, sa visée est descriptive ; elle construit des théories. Celle-là élucide le sens de la pratique considérée, pour en énoncer ou en stipuler les idéaux et les finalités ; celle-ci étudie le phénomène éducationnel comme tel, en tant que phénomène culturel dont elle analyse le fonctionnement, ce qui l'amène à connaître tant des institutions au sein desquelles il s'accomplit que des sujets sur qui il s'exerce : d'où les approches sociologique, psychologique, historique, qui, pour diverses qu'en soient les problématiques et les méthodes, ont néanmoins en commun de tendre à saisir des situations réelles, par exemple à comprendre les processus qui se déroulent au sein d'un système scolaire, ou chez un enfant en cours d'apprentissage, ou parmi les membres d'un mouvement de jeunesse.

D'une part, en effet, tout comportement éducatif renvoie inéluctablement à une conception de l'homme qui, délibérée ou latente, lui est immanente, l'anime et le régule ; quiconque se préoccupe de savoir ce qu'il fait désire l'expliquer ; et cela peut entraîner la constitution d'une doctrine, qui s'attache à fonder les normes mises en œuvre ou à en justifier de nouvelles. D'autre part, et réciproquement, toute conception de l'homme comporte, comme nécessairement, de statuer sur la formation de celui-ci, pour dire comment y investir les principes qu'elle préconise. C'est pourquoi la démarche normative procède de trois origines principales : philosophie, théologie et politique, chacune impliquant une vision de la destinée, vers la connaissance de laquelle elle tend à conduire le sujet, dans l'espoir qu'il y adhère.

Il n'est donc pas fortuit, mais logique, que les grandes religions se préoccupent de l'éducation. Loin de constituer une pression, cela relève de leur mission, même si ceux qui n'y adhèrent pas tentent de restreindre leur rôle. Plus encore, les religions du Livre — Judaïsme, Christianisme, Islam — sont, quoiqu'à des rythmes et selon des modalités variables, portées à organiser un enseignement, spécialement à apprendre à lire, pour donner accès à la Parole. On sait ce que fut, à cet égard, l'influence du Protestantisme : qu'on songe à Melançon ou à Comenius ; globalement, dans les pays occidentaux, les exemples insignes de Charles Démià, de Jean Baptiste de La Salle, de Don Bosco ou, plus près de nous, de Jacques Maritain montrent à la fois comment l'École est fille des Églises, même si l'on a ensuite tout fait pour l'utiliser contre elles, et comment la pédagogie est stimulée par la foi ; l'instruction devient, à la limite, condition ou, du moins, moyen de salut : d'où l'attention permanente dont elle est et demeure inéluctablement et légitimement l'objet (17).

Cependant, selon les époques, l'approche normative et l'approche descriptive ne jouissent pas d'une égale faveur ; sans s'exclure au point de varier en sens inverse, tout se passe comme si chacune assumait alternativement une fonction prépondérante. Ainsi, il n'est pas douteux que, jusqu'à Rousseau, c'est la première qui prévalut. En revanche, vers la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle, le désir se manifeste chez beaucoup d'en finir avec un traitement exclusivement normatif des problèmes d'ordre éducationnel, considéré soit comme arbitraire et lié à des a priori contestables ou solidaires de modes de pensée désuets, soit comme vain, infécond, impropre à transformer ou même à améliorer l'éducation, soit comme dominé par une tendance irritante à la contestation stérile. Il s'agissait alors, désormais, de mieux comprendre les processus éducatifs, pour en améliorer le fonctionnement. Pour le courant positiviste surtout, ce privilège à donner à l'étude du fonctionnement devait s'accompagner du renoncement à une démarche empirique ou approximative et de l'adoption délibérée d'une méthodologie rigoureusement « scientifique ». C'est en ce sens qu'il entend construire ce que Marc-Antoine Jullien avait sans doute été le premier à appeler la « science de l'éducation », dont Durkheim précise d'ailleurs qu'elle est « tout entière à constituer ». Sa valorisation entraîne

alors une certaine dévalorisation de la « pédagogie », quoique, en toute rigueur, celle-ci n'exclue nullement d'inclure une méthode objective. Et, de fait, le terme demeure employé chez tous les auteurs qui, à la suite de Binet, parlent de « pédagogie scientifique » ou de « pédagogie expérimentale », notamment chez Raymond Buyse, qui distingue celle-ci de la « pédagogie expérimentale ».

En fait, les approches normative et scientifique ne sont nullement contradictoires, à condition d'être situées clairement l'une vis-à-vis de l'autre. Comme l'indique à bon droit le dictionnaire de M. Laeng, « la pédagogie en tant que philosophie naquit de l'exigence de donner un fond critique valable à l'action éducative, allant de l'homme à l'homme et impliquant par conséquent les problèmes essentiels de la nature et du destin de l'humanité. Elle étudie le sujet-personne dans son évolution vers des réalisations de plus en plus élevées de la raison et de la liberté, dans son rapport typique de pensée et de volonté au cours de la vie collective (problèmes de la communication et de l'autorité) et dans son rapport avec les valeurs de la culture. La pédagogie en tant que science, surtout depuis l'époque contemporaine, a mis en évidence la nécessité d'une recherche positive, fondée expérimentalement sur des faits ; elle a pris la forme d'une étude interdisciplinaire de plusieurs sciences auxiliaires (psychologique, sociologique, anthropologico-culturelle) et d'une vérification comparée des plans, des systèmes, des méthodes et des techniques » (18).

L'on constate que, selon une chronologie un peu différente et en fonction de conjonctures socio-politiques qui lui sont propres, ce sont des problématiques très voisines qu'illustrent en Allemagne les débats sur les composantes de la « pédagogie » et ses relations avec la ou les science(s) de l'éducation (19). C'est dire que, malgré les confusions qu'elle a comportées et les polémiques dont elle a été l'objet et aussi malgré sa complexité constitutive qui tient à la nature même de l'éducation, la notion de pédagogie n'est ni désuète, ni superflue. Elle continue de désigner — exclusivement mais légitimement — l'étude de l'éducation, non scolaire aussi bien que scolaire, de l'enfant, et toute étude de l'éducation de celui-ci. Sous réserve de cette précision, nous dirons volontiers, avec M. Mialaret, qu'elle est « une réflexion sur les finalités de l'éducation et une analyse objective de ses conditions d'exis-

tence et de fonctionnement ; elle est en rapport direct avec l'action éducative, qui constitue son champ de réflexion et d'analyse, sans toutefois se confondre avec elle » (20). Mais, parmi les auteurs contemporains, M. Soëtard est, sans doute, celui qui a le plus efficacement entrepris et le plus justement réussi la réhabilitation de ce concept, en notant que « faire œuvre de pédagogie », c'est formaliser la combinaison de « la perspective philosophique », qui stipule la visée, de « la perspective scientifique », qui évalue les moyens, et de « la perspective pratique », qui arrête de manière aléatoire les conduites quotidiennes (21).

Ainsi entendue, elle se situe clairement vis-à-vis de ce que d'aucuns appellent les « sciences pédagogiques » (22), qui « n'ont pas l'aspect normatif que peut avoir la pédagogie elle-même, puisqu'elles prétendent adopter une attitude scientifique dans l'étude de cette action éducative » (23). Pour notre part, nous dirons volontiers qu'elles représentent « la perspective scientifique ». En outre, comme l'a écrit aussi M. Mialaret, la pédagogie correspond à un « sous-ensemble des sciences de l'éducation » (24). Si ces dernières investissent objectivement le phénomène éducationnel dans toute son extension, elle le traite, quant à elle, à la fois objectivement et normativement, en tant qu'il vise l'enfant. Il y a là une relation simple, dont on voit mal pourquoi la compliquer inutilement, comme pour le plaisir d'entretenir la controverse.

En revanche, sa position par rapport à la didactique est plus complexe. Celle-ci désigne soit les procédures d'enseignement et de travail, soit l'étude de celles-ci et les recherches qui en traitent. De ce fait, il est bien évident que, par son objet, elle déborde la pédagogie, puisqu'elle doit s'occuper aussi de l'éducation et de la formation des adultes, qui requièrent bien, elles aussi, des méthodes. Mais, par ailleurs, s'agissant de l'École, elle n'a de légitimité qu'en s'intégrant à la pédagogie et, via celle-ci, aux sciences de l'éducation. Au risque de heurter l'autonomisme de certains didacticiens, il faut soutenir, comme nous l'avons déjà souvent fait observer, qu'une méthode ne peut s'élaborer qu'en prenant en compte les finalités de l'acte d'enseignement et toutes les dimensions — psychologique comme sociologique, affective comme intellectuelle — du sujet apprenant, qui ne se limite en rien au sujet épistémique. La dynamique des apprentissages n'est pas réductible à la logique des notions ; elle

met en œuvre tous les paramètres que, en tant que telle, la pédagogie prend en compte. Ainsi, si la didactique se veut indépendante de la pédagogie, elle s'égaré dans un rationalisme illusoire et conduit à une vision scientifique. Si elle intègre toutes les données qui doivent l'être et se contente d'être une formalisation et une modélisation des pratiques, elle constitue sous cet angle un secteur de la pédagogie. Il y a là un dilemme auquel elle ne peut échapper. Moyennant cette précision, on peut comprendre pourquoi MM. Bertrand et Houssaye écrivent que « didactique et pédagogie sont une seule et même chose » (25). Cette formule est cependant doublement inexacte, à la fois parce que la première ne se préoccupe pas que de l'enfant et parce que la seconde n'étudie pas que l'enseignement, mais tout ce qui a trait à l'éducation.



Il reste que le débat rebondit actuellement sur un autre terrain, comme si quelque fatalité s'acharnait à vouer la pédagogie à des conflits sans cesse renouvelés mais toujours liés à de faux problèmes ou à de mauvaises manières de les poser. Elle a été, en effet, depuis quelques années, mise en cause par ceux pour qui sa prise en considération signifierait la déconsidération des contenus. Cette controverse est née, on se le rappelle, vers 1984, lorsqu'un intense mouvement éditorial orchestrait une politique régressive du Ministre de l'Éducation Nationale d'alors. Un ensemble de publications fort inégales mais généralement aussi agressives que confuses et mal pensées s'en prenait à une conception frivole selon laquelle la réussite ou le progrès de l'élève tiendraient non à la compétence disciplinaire du professeur mais à son usage de techniques d'animation de type psychosociologique. Tout se passerait alors comme si l'importance de la maîtrise des savoirs enseignés, c'est-à-dire la culture du maître, et celle de la « pédagogie » ainsi entendue variaient en sens inverse. Et ce courant, qu'on ose dire « de pensée », se poursuit aujourd'hui à travers des publications mineures, que la charité conduit à ne pas citer mais qui marquent l'opinion, y compris au sein de l'Éducation Nationale.

De tous ces ouvrages, celui de M. Milner était le plus élaboré (26). Certes, comme tous ceux de cette époque qui, concertés ou non, jugeaient avec sévérité l'évolution actuelle de l'École (27), il énonçait quelques vérités ; quoiqu'avec des

nuances, on doit déplorer avec lui l'impérialisme intolérant de certains groupes de pression, la nocivité de certains « psychosociologues », ou prétendus tels, la réduction du professeur à l'animateur, la nigauderie d'un certain groupisme, le danger d'un anti-intellectualisme trop longtemps à la mode, le mépris du savoir chez ceux à qui il se refuse, le danger de ces disciplines qui « éveillent » à on ne sait quoi, la tendance bien suspecte à valoriser « l'éducation » — laquelle ? — au détriment de l'instruction, les illusions de « l'équipe pédagogique », l'ambiguïté du tutorat, la réduction de la culture au journalisme (28).

Il n'en faut pas moins déplorer la confusion des considérations de l'auteur sur la « pédagogie ». Ainsi en va-t-il de l'essai infructueux de définition de celle-ci, qui désignerait « la théorie scientifique de l'acte d'enseignement » (29). Aussi bien, pour asseoir ses propos, il invoquait un seul ouvrage, déclaré « excellent et courageux » (30), celui de MM. Despin et Batholy : **Le poisson rouge dans le Perrier**. Quant aux sciences de l'éducation, confondues à plusieurs reprises (31), avec la pédagogie, leur pluriel serait de « Tartuffe » et il les assimile à l'astrologie (32). S'agissant de œuvres qui en relèvent, il a bien le droit de les ignorer — et il en use sans réserve — mais il ne discerne pas la contradiction majeure dans laquelle il s'installe, car écrire que « transmettre un savoir, c'est... en donner des explications claires » (33), c'est énoncer précisément l'un des objets de la pédagogie, au sens erroné où elle est ici entendue, c'est-à-dire de didactique.

M. Milner n'avait pas soupçonné que, s'il faut de la « pédagogie », c'est précisément pour permettre la diffusion du savoir ; ainsi, il participe à l'erreur de certains de ceux qu'il combat et honnit car, pour lui comme pour eux, compétence pédagogique et compétence scientifique varient en sens inverse, alors qu'elles doivent varier dans le même sens ; si certains zéloteurs peu éclairés de celle-là ont défendu le premier point de vue, il l'adopte aussi aveuglément, et là est la méprise. Enfin, en proposant une réflexion sur les fins et les valeurs, au terme de laquelle il valorise l'instruction, là encore il fait, à son insu, de la « pédagogie », mais trop courte, alors qu'il faudrait proposer une justification doctrinale élaborée de sa conception de l'École.

Il reste que cette critique de la pédagogie n'est pas fortuite. De ses origines et de son entretien,

les responsabilités sont — inégalement — partagées. Elle est d'abord imputable à ceux qui, ne percevant guère la pluralité des facteurs mis en œuvre dans l'enseignement, sont portés à assimiler théorie de l'apprentissage et théorie de la connaissance et à préconiser l'attention à la seule logique des connaissances, sans discerner la complexité des démarches d'apprentissage. Néanmoins, c'est aussi, de leur part, une réaction, incompréhensive mais très compréhensible, à la légèreté de certains « spécialistes de la pédagogie » ou de chercheurs qui, débordés par leur flamme oratoire, ont malencontreusement induit l'image erronée et caricaturale selon laquelle elle pourrait négliger la prise en compte des contenus. Ainsi en va-t-il du langage excessif, mal maîtrisé ou simplement imprudent, de tel ou tel, amenant à croire que, pour elle, peut importer la maîtrise de ce qu'on enseigne, pourvu qu'on connaisse la « pédagogie ». Il y aurait une « pédagogie générale », qui énoncerait ou édicterait des méthodes performantes, quel que soit l'objet enseigné. De ce fait, celle-ci est simultanément victime des contresens, inverses mais paradoxalement cumulatifs, d'adversaires mal informés et de zéloteurs mal inspirés, les seconds nourrissant le courroux des premiers, et inversement, alors que la légitime critique porte sur le pédagogisme, qui n'est qu'un avatar de la démarche pédagogique au sens où nous l'avons entendue et proposons qu'elle le soit.

Sans doute peu d'auteurs ont-ils tenu des propos aussi caricaturaux et soutenu que, pour enseigner l'histoire ou les mathématiques, mieux valait connaître la pédagogie que l'histoire ou les mathématiques. Il reste que des excès de langage de rhéteurs peu réfléchis et exploités par des adversaires peu scrupuleux ont pu induire le sentiment que là était la position commune des « pédagogues ». Et cela ne va pas sans entretenir de l'acrimonie à leur égard. Or, tels ne sont ni le rôle ni l'ambition de la pédagogie, qui doit s'articuler à la maîtrise des savoirs, pour aider à les rendre plus accessibles, mais ne saurait évidemment ni s'en dispenser ni s'y substituer. Encore doit-elle elle-même veiller à ne pas laisser s'accréditer cette représentation aberrante.

Les observations précédentes retentissent directement sur la manière de concevoir et de prétendre organiser la formation du corps enseignant et sur les polémiques dont celle-ci est l'objet. Elle oppose en effet les partisans du renfor-

cement de la seule compétence scientifique à ceux qui vantent une préparation essentiellement, voire exclusivement, « pédagogique ». Or un tel dilemme est, là encore, sans justification. Et il faut déplorer que, en son nom, d'aucuns privilégient la seconde conception au détriment de la première. Nul, vraisemblablement, ne l'a soutenue sous une forme radicale, mais il est grave que des propos imprudents ou légers de tel ou tel « représentant » de nos disciplines aient pu donner à penser que telle était la position de ces dernières en tant que telles. En effet, compétence pédagogique et compétence scientifique ne varient pas en sens inverse, mais dans le même sens ; elles interagissent et s'inter-renforcent. On doit d'abord maîtriser les contenus avant d'inventer les procédures appropriées à leur assimilation. Encore cela n'invalide-t-il nullement le bien-fondé d'une formation générale qui, sans rien nier de ce qui est propre à chaque matière et à chaque ordre d'enseignement, s'occupe des problèmes communs à tous. Les attitudes extrémistes et sectaires sont, en ce domaine, également déplacées et condamnables, même si, à en croire certains observateurs, ce qui se passe en certains IUFM entretient sur ce point équivoque et désarroi.

Le futur enseignant doit être mis en garde contre la prétention de recevoir une formation didactique scientifique à prétention universaliste, c'est-à-dire dont l'application comporterait une efficacité garantie, comme si elle pouvait maîtriser et neutraliser toutes les variables de la situation d'apprentissage. Sans doute fut-ce l'illusion d'une certaine pédagogie expérimentale que d'espérer, moyennant une méthodologie appropriée, la découverte prochaine, pour chaque matière, d'une progression et de procédures sûres. La vraie pédagogie trace sa voie entre la dérive scientifique et un empirisme régressif. Elle reconnaît une didactique complexe, qui prend en compte l'ensemble des paramètres de la situation d'apprentissage et fonde des pratiques qui soient personnalisées sans être, pour autant, fortuites ou improvisées. Sainement entendue, elle ne mérite donc aucune dévalorisation. Encore faut-il que la définition en soit assez rigoureusement circonscrite pour ne pas être victime d'un usage protéiforme.

« Fortune d'un mot, lacune d'une idée ». Plus exactement, il s'agit d'un concept pertinent et même indispensable. À condition néanmoins d'être utilisé de façon stricte et maîtrisée, non au

hasard des caprices ou de l'inculture, mais en fonction de son origine et de son histoire. À cette condition, il garde toute sa validité et son utilité.

*
**

À de nombreuses reprises mais tout à fait en vain, nous avons souligné l'urgence d'une commission de nomenclature, qui s'efforcerait de statuer sur les mots et de réunir un consensus sur la manière de les entendre et de s'en servir. L'acceptation des mêmes conventions par les chercheurs compétents serait plus efficace que la publication dispersée de **dictionnaires, lexiques, ou vocabulaires** certainement très estimables mais qui, souvent, creusent les écarts et accentuent les divergences. Sans guère d'espoir, nous

renouvelons ici cet appel, en souhaitant que ce 30^e anniversaire de la **Revue Française de Pédagogie** aide à le faire entendre. C'est une des conditions de la crédibilisation et de la stabilisation épistémologique non seulement du concept qui nous occupe mais, plus largement, des sciences de l'éducation. Et ce n'est pas, à nos yeux, tâche impossible. Un accord sur la terminologie ne requiert nullement un accord sur des positions philosophiques ou politiques. Puissent seulement les spécialistes de nos disciplines ne pas croire que la sauvegarde et l'expression légitimes de l'originalité de leur pensée soient subordonnées à l'entretien et à la revendication illégitimes de l'anarchie de leur langage.

Guy Avanzini
Université Lumière - Lyon 2

NOTES

- (1) G. Mialaret, **Les sciences de l'éducation**, Paris, PUF, 1984, p. 3.
- (2) Id. p. 3.
- (3) G. Mialaret, **Pédagogie générale**, Paris, PUF, 1991, p. 6.
- (4) L. Cellier, **Esquisse d'une science pédagogique**, Alcan, Paris, 1890, p. 7.
- (5) O. Reboul, **La Philosophie de l'éducation**, Paris, PUF, 1989, 126 p.
- (6) Cf. F. Buisson, **Dictionnaire d'instruction primaire**, Paris, Hachette, 1888, pp. 22-38.
- (7) F. Hotyat et D. Délépine-Messe, **Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne**, Paris, Nathan, 1973, pp. 228 et 229.
- (8) Éditorial, **Revue Française de Pédagogie**, n° 1, décembre 1967, p. 7.
- (9) G. de Landsheere, **La recherche en éducation dans le monde**, p. 13.
- (10) Id. p. 13.
- (11) G. Avanzini, **Introduction aux sciences de l'éducation**, Toulouse, Privat, Ed. 1992, 198 p.
- (12) E. Durkheim, **Éducation et sociologie**, Paris, PUF, Ed. 1966, p. 67.
- (13) R. Hubert, **Traité de pédagogie générale**, Paris, PUF, 1952, p. 7.
- (14) Id.
- (15) G. Mialaret, **L'éducateur, le pédagogue, le chercheur**, Paris, P.U.F., 1993, p. 162.
- (16) Id. pp. 164-165.
- (17) C'est ce constat qui a suscité à l'ISEA, que dirige M. Soënard, au sein de l'université Catholique de l'Ouest, le colloque organisé en 1995 sur **la pédagogie chrétienne : variables et invariants** (Paris : Éditions Don Bosco, 1996, 350 p.).
- (18) M. Laeng, **Vocabulaire de pédagogie moderne**, Paris, Le Centurion, 1974, pp. 208-209.
- (19) D. Geulen, **Les sciences de l'éducation en Allemagne**, **Cahiers Binet-Simon**, n° 645-4, 1995, pp. 87-102.
- (20) G. Mialaret, **Pédagogie générale**, p. 7.
- (21) M. Soënard, **De la science aux sciences de l'éducation : France, où est ta pédagogie ?**, **Rassegna di pedagogia**, N° 4, oct.-nov. 1985, p. 248.
- (22) Ainsi, M. Debesse et G. Mialaret, **Traité des sciences pédagogiques**, Paris, PUF, 8 tomes. On s'étonnera cependant que sous ce titre soit publié un tome 8 intitulé : **Éducation permanente et animation culturelle**. Il s'agit ici, en effet, d'adultes.
- (23) G. Mialaret, **l'éducateur...**, p. 172.
- (24) Id.
- (25) Y. Bertrand et J. Houssaye, **Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence, l'exemple du triangle**, **Les sciences de l'éducation**. Pour l'ère nouvelle, 1-1995, pp. 7-23.
- (26) J.-C. Milner, **De l'École**, Paris, Seuil, 1984.
- (27) Notamment ceux de MM. Benoist, Maupas, Maschino, Jumilhac ou de Mme de Romilly.
- (28) Mme Isambert-Jamati a analysé cette série de livres in **Revue Française de Pédagogie**.
- (29) J.-C. Milner, op. cit., p. 72.
- (30) Id., p. 74.
- (31) Id., p. 73.
- (32) Id., p. 110.
- (33) Id., p. 109.

Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie

Philippe Meirieu

À partir d'une définition de l'éducation comme « relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet », la pédagogie est proposée comme effort pour penser cette activité dans des situations données. Refusant une posture philosophique qui décrète l'existence du sujet pour le faire advenir, comme une attitude inspirée des sciences humaines qui abolit le sujet en réduisant ses actes à la résultante des forces qui s'exercent sur lui, la pédagogie peut se définir comme « anticipation contextualisée ». Dans cette perspective, elle requiert un discours qui exprime la singularité des sujets en situation et la mette en perspective d'universalité. Le récit peut avoir cette fonction et « faire théorie » sans, pour autant, s'abstraire des situations particulières qu'il décrit. La pédagogie comme « récits d'éducation » a alors pour fonction de favoriser la prise de décision éducative.

DE L'ÉDUCATION À LA PÉDAGOGIE

Les hommes, bien entendu, n'ont pas attendu les définitions du dictionnaire pour penser et agir ; et, s'agissant d'éducation *a fortiori*, ils se sont livrés et se livrent encore à cette activité dans l'ignorance absolue des discussions savantes sur la question. Pour autant, il ne nous est pas possible ici de parler pédagogie sans proposer une définition provisoire de l'éducation. D'une part, parce que c'est très largement cette définition qui spécifie le caractère pédagogique de notre approche de l'éducation ; d'autre part,

parce que, définissant circulairement la pédagogie comme intelligence de l'activité éducative, nous ne pouvons engager notre exposé que dans la mesure où il s'installe déjà quelque part sur le cercle en un point de départ qui est aussi un point d'arrivée. Disons donc, et en admettant que c'est seulement au terme du parcours et en fonction de sa fécondité heuristique que pourra se justifier pleinement la formule, que « l'éducation est une relation (1) dissymétrique (2), nécessaire (3) et provisoire (4), visant à l'émergence d'un sujet (5) ». Reprenons brièvement les cinq éléments de cette proposition :

1) « *L'éducation est une relation* » : voilà qui apparaît de l'ordre de l'évidence... Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait un éducateur et un éduqué. Mais ce qui est moins évident, c'est le fait que l'éducateur n'apparaît pas toujours directement et en personne dans la relation éducative : il peut être présent par la médiation d'un livre ou d'un document, d'un ensemble d'exercices préparés à l'avance, d'une situation conçue par lui et dont il s'absente pour laisser l'éduqué s'y investir. L'éducateur peut être aussi présent, tout simplement, en ce qu'il organise un environnement qu'il juge favorable à la poursuite de ses fins.

2) « *L'éducation est une relation dissymétrique* » : il y a, nous l'avons dit, un éducateur et un éduqué... Et c'est l'éducateur qui choisit ce qu'il considère comme « bon » pour l'éduqué. L'éduqué, par définition, ne peut pas faire ce choix, car, s'il pouvait le faire, c'est que, précisément, il n'aurait pas besoin d'être éduqué. L'éducateur doit donc assumer délibérément une dissymétrie radicale avec celui dont il est chargé (le « pédagogue » est, précisément, celui qui choisit ce qu'il convient d'enseigner à l'autre), même si cette dissymétrie n'est pas toujours facilement compatible avec la symétrie affective inévitable entre deux personnes de chair et de sang (on ne suspend pas par décret la circulation des affects dans la relation éducative ainsi que le jeu des préférences ou des complicités interindividuelles).

3) « *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire* » : il n'est pas d'exemple d'homme qui ait pu parvenir au stade adulte sans l'appui, le soutien et les efforts de transmission culturelle d'autres hommes, adultes ceux-là. En ce sens, comme le rappelle souvent Daniel Hameline, Paul Ricœur a raison de dire que « tout autodidacte est un imposteur » ; on pourrait dire aussi que c'est quelqu'un qui ignore qui furent ses éducateurs.

4) « *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire* » : autant, en effet, il est impensable que la relation éducative se passe d'un investissement fort et lucide de l'éducateur, autant celle-ci serait dangereuse si elle installait une dépendance. Le projet éducatif impose, en effet, que les savoirs, connaissances et objets culturels puissent être réutilisés ailleurs et à l'initiative de celui à qui on les a transmis. Et c'est pourquoi la préoccupation du transfert d'un apprentissage doit être présente pendant l'ap-

prentissage et non reportée systématiquement après celui-ci.

5) « *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » : bien sûr, cet aspect était déjà contenu dans ce que nous avons dit plus haut, mais il faut entendre ici le caractère radical qu'il comporte et l'exigence devant laquelle il nous place. Éduquer n'est pas fabriquer et nous avons montré à quel point le syndrome de Frankenstein pouvait être mortifère (Meirieu, 1996). Éduquer c'est viser à l'émergence de quelqu'un qui nous échappe et que nous renonçons à contrôler, c'est se dégager sans cesse du désir de maîtrise qui nous tarade irrémédiablement et dont nous ne pouvons jamais nous débarrasser car il féconde notre inventivité. C'est pourquoi l'éducateur doit, tout à la fois, se vouloir le plus efficace possible dans le domaine des conditions qui favorisent le développement et les apprentissages, et se savoir totalement impuissant quand il s'agit de prendre des décisions que seul l'autre peut prendre : apprendre, grandir, oser faire quelque chose qu'on ne sait pas encore faire, se dégager d'une image qui vous colle à la peau, échapper aux déterminismes qui vous enserrant.

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

DE L'IDÉALISME AU MATÉRIALISME PÉDAGOGIQUE

La scène pourrait se dérouler dans n'importe quel collège : José, Gérard ou Ahmed arrive en retard le matin pour la dixième fois consécutive. Refusé en cours par l'enseignant, il se rend au bureau du conseiller principal d'éducation qui manifeste quelque agacement. Le garçon se lance, alors, dans une longue tirade pour se justifier : il est le seul, chez lui, à se lever le matin depuis que son père est au chômage ; il doit, de plus, garder sa petite nièce tard le soir depuis que sa tante, qui l'élève seule, a trouvé des ménages à faire dans des bureaux voisins ; il n'est guère motivé pour arriver à l'heure alors que les enseignants, eux, se permettent d'arriver sys-

tématiquement en retard ; quant au cours de ce matin, c'est un cours de physique et il ne comprend décidément rien à cette matière... d'ailleurs le professeur lui a dit qu'il avait accumulé un retard si important qu'il ne lui serait pas possible de le rattraper. Dans ces conditions, quelle justice y aurait-il à le sanctionner pour son retard ?

La scène, avouons-le, est un peu caricaturale ; mais ce qui nous intéresse ici, c'est qu'elle est structurellement possible et, en ce sens, absolument banale. Elle est aussi terriblement concrète et le conseiller d'éducation ne peut se défaire. Il lui faut réagir et, d'une manière ou d'une autre, prendre une décision. Quoi qu'il fasse — et même s'il ne fait rien — cela sera une décision, et qui aura vraisemblablement un impact, non seulement sur l'élève en question, mais aussi sur le comportement des ses camarades, les attitudes des enseignants et, plus généralement, la vie quotidienne de l'établissement. Chaque incident de ce genre le place au pied du mur et seuls les « esprits forts » ou ceux qui ne se sont jamais coltinés avec des situations éducatives concrètes peuvent se gausser de sa perplexité.

Certes, il est possible d'opérer ici un traitement théorique classique de la question en termes de « juger ou comprendre » et de balancer entre le primat du respect de la loi collective et celui de l'attention à l'histoire individuelle de chacun. Mais une telle alternative constitue évidemment une impasse pratique dans la mesure où elle impose de choisir entre deux attitudes qui s'excluent et, à terme, renvoie l'éducateur à une sorte de perplexité ontologique : les deux perspectives se trouvent également justifiées ; l'adoption de l'une d'entre elles entraîne *de facto* un sentiment de culpabilité au regard de l'exigence de l'autre ; il faudra finalement expier le choix de chacune par un sacrifice à l'autre. Cela commence par une oscillation systématique, avant de s'abîmer dans la mauvaise conscience permanente et, parfois, dans le narcissisme douillet de « la belle souffrance » (Jankélévitch, 1981). Rien qui permette ici à l'enfant de grandir ; rien qui, à proprement parler, soit éducatif.

Si tant est que l'éducateur veuille échapper à cette dérive et qu'il ne se satisfasse pas du choix borné de l'une des deux attitudes, que lui reste-t-il ? Tentons de déplacer la question. Et disons que, du point de vue de l'enfant en situation d'être éduqué, et en fonction de la définition de

l'éducation que nous avons proposée, deux postures sont ici possibles : celle qui consiste à le considérer comme déterminé par l'ensemble des influences qui s'exercent sur lui et celle qui postule une liberté irréductible à toutes ces influences et capable d'y résister.

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

Pour faire simple, disons qu'ici les deux postures éducatives qui se présentent d'abord sont celles du philosophe classique et celle de l'adepte, plus ou moins éclairé, des « sciences humaines ». Pour ce qui est du philosophe, la posture archétypale est particulièrement bien représentée par Descartes, tout à la fois par ce qu'il dit de la liberté dans la quatrième Méditation et, surtout, par les précisions qu'il apporte sur cette question dans ses lettres. On connaît la définition de la quatrième Méditation : « *La liberté consiste seulement en ce que nous agissons et pensons de telle sorte qu'aucune force extérieure nous y contraigne.* » On sait aussi que Descartes distingue la « liberté d'indifférence » (le libre arbitre de l'âne de Buridan où le sujet est mis en demeure de choisir entre deux options sans désir prévalent ni usage du jugement : s'il veut échapper à l'immobilité, le choix ne peut être qu'aléatoire) de la « volonté éclairée » où la connaissance, « loin d'atténuer la liberté la renforce et l'accomplit ». Pour lui, la forme supérieure d'exer-

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

Et comment ne pas voir qu'une telle posture se justifie pleinement en éducation ? Dans la mesure où ma tâche est de contribuer à l'émergence de la liberté de l'autre, mon devoir est de lui imputer systématiquement ses actes, au nom du fait que, « parlant absolument », en dépit de toutes les influences qu'il subit, il pouvait faire autrement. « L'indépendance que nous sentons en nous », explique Descartes à Elisabeth dans la lettre du 3 novembre 1645, *suffit pour rendre nos actions louables ou blâmables.* » Et même si celui que je suis chargé d'éduquer ne sent pas en lui cette « indépendance », le simple fait de postuler qu'elle existe n'est-il pas le meilleur moyen de la faire advenir et de lui permettre d'en user ? Comment pourrait-il naître à la liberté s'il n'était interpellé comme sujet libre avant même de l'être ? Certes, je peux parfaitement considérer, dans un autre registre, que la personne n'est pas encore véritablement constituée comme « sujet » et donc qu'elle n'est pas capable de résister aux influences qu'elle subit... et c'est pourquoi le fait de la considérer comme libre n'est bien ici qu'une posture. Mais ce serait la mépriser et l'empêcher d'accéder à l'humanité que de ne pas lui signifier qu'en dépit de toutes ses explications et ses excuses, « parlant absolument », elle était en mesure de faire autrement que ce qu'elle a fait. Descartes, ici, préfigure Kant et l'affirmation que rien n'est plus terrible que la réduction de

l'homme à ce qu'il nomme, dans *Les fondements de la métaphysique des mœurs*, « le pathologique » : « Il faut que la raison se considère elle-même comme l'auteur de ses propres principes, à l'exclusion de toute influence étrangère » (130). S'il veut faire advenir la raison, l'éducateur doit donc installer, fictivement d'abord en quelque sorte, un espace entre « la résultante » des forces intérieures et extérieures que subit le sujet et « le résultat » de sa volonté... espace que l'on peut nommer « la conscience ». L'éducateur doit rendre possible un écart grâce auquel, à terme, le résultat (l'action du sujet) ne soit pas réductible à la résultante de toutes les influences qui s'exercent sur lui. Et, il doit, s'il veut vraiment contribuer à l'émergence d'un sujet, faire exister cet écart dans sa propre « considération » à l'égard de l'éduqué afin que ce dernier puisse l'investir de lui-même... Et le mot « considération » est ici, bien évidemment, à entendre aux deux sens du terme : « manière de considérer » et « estime » dans lequel on porte quelqu'un ; représentation que l'on a de lui, dont témoignent les attitudes que l'on a à son égard, et « opinion positive » dont on l'investit pour avoir quelque chance qu'il fasse l'effort de s'en montrer digne.

La posture philosophique est donc ici pleinement justifiée ; elle est même inscrite dans la démarche éducative comme exigence fondatrice. Mais elle n'en délégitime pas, pour autant, la posture que pourrait prendre un éducateur attentif aux apports des « sciences humaines ». Comment faire abstraction, en effet, de tous les phénomènes psychologiques et sociologiques susceptibles d'expliquer les actes de quelqu'un ? Ne serait-ce pas une forme d'idéalisme intenable que d'en décréter abstraitement l'inexistence ou même, simplement, de supposer qu'un enfant pourrait, à lui seul, y résister et renverser, par le miracle de sa volonté, toutes les pressions psychologiques et sociales qu'il peut subir ? La présupposition de la liberté n'a-t-elle pas, de plus, la dangereuse conséquence de placer toute initiative hors de portée de celui que l'on veut mobiliser et de renforcer ainsi la fatalité ? Enfin, et surtout, la posture philosophique ne renvoie-t-elle pas à un enfant rêvé, une fiction, une sorte de « sujet philosophique » comme on parle, pour d'autres postures (celle de Piaget, par exemple) de « sujet épistémique » ? Le philosophe cartésien ne fait-il pas ici alliance avec Jean-Jacques, s'inventant un *Émile orphelin* (ne plus avoir de parents permet déjà de supprimer le poids des

influences familiales), en bonne santé (il ne pourra point arguer de ses maladies pour excuser ses faiblesses), issu d'un milieu noble et fortuné (il sera suffisamment pourvu des choses de ce monde pour pouvoir les traiter avec détachement) ? Pestalozzi fera la dure expérience de l'impasse de cet idéalisme, confronté au Neuhof et surtout à Stans avec le poids de la misère, la terrible réalité sociale de la faim, de la maladie mais aussi de la haine qu'elles engendrent. L'enfant rêvé n'est jamais, en effet, au rendez-vous ; et la posture philosophique rencontre toujours la résistance d'enfants concrets que l'on ne peut décréter sujets de raison en espérant simplement que cela leur permettra miraculeusement de devenir. Certes, « parlant absolument », dira le philosophe, on le peut bien toujours ; mais cela devient vite indécent quand cette posture ignore par trop le poids des injustices et proclame une égalité de droit qui devient vite insoutenable : notre conseiller d'éducation ne peut guère faire semblant d'ignorer la réalité sociale dans laquelle vit son retardataire et le traiter, au nom d'un principe abstrait, comme son camarade que sa mère vient réveiller doucement tous les matins en lui apportant son petit déjeuner...

C'est aussi cela que nous apprend Albert Thierry dans *L'homme en proie aux enfants* : venu à l'enseignement avec les idéaux laïques et les convictions anarchistes de qui croit que la liberté est déjà là et ne demande qu'à s'exprimer, il découvre des enfants « en qui coule le sang de leurs pères et de leurs mères et des innombrables morts qui les ont engendrés », les pieds dans la glaise, héritiers de toute une histoire sur laquelle il n'a pas prise ; quand il croyait n'avoir qu'à allumer une étincelle pour faire s'enflammer des consciences, il doit composer avec des influences de toutes sortes et se voit opposer moins la révolte (qu'il souhaite secrètement) que la passivité, la facilité et « le torrent des inclinations naturelles ». Mais Thierry a la sagesse de suspendre l'incantation libertaire : « *Je m'interromps, effrayé de moi-même. À qui donc est-ce que je parle ?... Pour quels effets ?* » (1986, 123). Il faut entendre ce qui se trame ici, l'inquiétude qui sourd et désamorce l'angélisme philosophique sans faire, pour autant, basculer l'éducateur dans le cynisme réaliste de celui qui abandonne la valetaille à son sort et se rabat sur la reproduction mimétique de quelques élus. Il faut, à l'instar de Condillac (Gaberan, 1997), adopter le point de vue matérialiste, non comme une métaphysique du détermi-

nisme mais comme reconnaissance de l'irréductibilité de l'autre à l'idée que l'on se fait de lui et pour lui. Le matérialisme n'est pas ici une position théologique qui statuerait *in abstracto* sur la prééminence de la matière sur l'esprit, il est une hygiène indispensable imposée à notre imaginaire éducatif. C'est lui qui nous permet d'entrevoir, derrière la difficile question de l'imputation, la préoccupation contextualisée de l'anticipation.

DE L'ANTICIPATION À LA CONTEXTUALISATION

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

Bien évidemment, beaucoup pourront voir ici une manière d'évoquer la zone proximale de développement telle qu'elle a été décrite par Vygotsky. Mais, on peut aussi, à travers la littérature proprement pédagogique, appréhender le caractère spécifique du couple anticipation/contextualisation. Il conviendrait, à cet égard, de relire l'ensemble de l'œuvre de Makarenko dont l'évolution est, sur ce point, exemplaire : les adolescents de la « colonie » sont progressivement traités comme des « sujets responsables » mais « sur des actions et dans des cadres déterminés ». C'est que les colons ne sont pas des anges ; certains d'entre eux terrorisent même les

habitants du village tout proche et pillent cultures et greniers aux alentours. Makarenko doit, dans un premier temps, prendre leur défense et même menacer les policiers qui suspectent ses garçons : il fait confiance aux colons, sans doute un peu trop, au point de se porter garant pour eux... Mais comment pourrait-il les faire progresser s'il ne leur accordait pas, à son corps défendant et toute honte bue, un peu de sursis ? Pourtant Anton Sémonovitch ne s'en tient pas là et, s'il les protège des autorités, il n'entretient nullement avec ses colons la moindre complicité. C'est même tout le contraire : il assume avec fermeté son autorité et consacre toute son énergie à organiser le travail des « détachements » : « *Le système des détachements spéciaux avait rendu la vie de la colonie extrêmement intense et pleine d'intérêt, par l'alternance des fonctions de travailleur et d'organisateur, de l'exercice du commandement et de la subordination, de l'action collective et individuelle* » (1967, 221). Rien d'autre que l'organisation systématique de situations à la mesure des adolescents concernés et au sein desquelles il peut solliciter leur engagement, les amener à revendiquer progressivement leurs propres actes et à en éprouver de la fierté : interpellé un sujet mais dans un contexte qu'il peut comprendre et qu'il a les moyens de maîtriser. Rien à voir avec l'appel à une liberté censée se manifester globalement sur tout et que l'on paralyse en fait par une mise en demeure qu'elle est incapable d'assumer. L'éducateur, ici, n'exige pas l'impossible de la part d'un enfant abstrait qui pourrait magiquement s'émanciper par lui-même ; il construit des situations sur lesquelles le sujet peut avoir prise ; il anticipe alors légitimement une volonté à laquelle il donne les moyens de s'exercer.

Et il faut voir comment, dans la vie sociale de la colonie, sont gérés selon ce principe les incidents et les délits. L'histoire d'Oujikov, le voleur, est à cet égard exemplaire (1967, 653-663) : Makarenko protège d'abord le « prévenu » de la vengeance de ses pairs ; il organise ensuite un procès devant « le conseil », se portant garant de son déroulement tout en gardant son droit de veto. Là s'expriment les positions antagonistes de ceux qui réclament une sanction exemplaire en supposant l'absolue liberté du voleur (« *Puisqu'il a agi comme un chien, il faut lui construire une niche et lui apprendre à aboyer* »), et de ceux qui appellent à l'indulgence en niant sa responsabilité (« *Il a vécu parmi vous pendant plus d'un an et cepen-*

tant il vole. Cela signifie que vous l'avez mal éduqué (...), que vous ne lui avez pas prêté l'attention qu'il fallait. (...) Il faut choisir de braves garçons qui doivent le prendre sous leur protection et l'aider. »). Le tribunal délibère et condamne Oujikov à un mois d'interdiction de parole et de mise en quarantaine au sein de la colonie. Makarenko décide de faire appliquer la sentence, non sans soulever la désapprobation des autres adultes ; mais il se justifie : « *Voyez-vous, cet Oujikov est détesté à la colonie. Le boycott aura pour effet en premier lieu d'introduire, pour un mois entier, une nouvelle forme, légale, de relations. Si Oujikov endure cette quarantaine, l'estime envers lui doit s'accroître.* » Mais Oujikov n'attendra pas un mois. Après une courte période où il s'enorgueillit de son isolement, il souffre visiblement de la solitude. L'attitude du condamné change alors peu à peu : « *Il commença à regarder pendant des heures les enfants, à méditer et à rêver. (...) Il se rendait à l'ouvrage avec une exactitude irréprochable.* » Un jour, il demande la permission de parler à Makarenko qui refuse fermement. Il prend alors la décision de s'exprimer par écrit sur la vie du camp, décidant même de ne pas répondre à ses camarades qui lui adressent la parole : « *Je ne peux pas vous parler. Il faut l'autorisation du commandant.* ». Le chaos (Imbert, 1994, 15-31) de relations qui s'exaspèrent et mesurent leurs forces en permanence fait place ici à une ordonnance ritualisée. Il existe un cadre, des décisions légitimes, des règles qui interdisent et autorisent : l'adolescent est considéré comme responsable de ses actes, puni en conséquence, mais placé dans un contexte où il peut se dégager progressivement de sa propre image. La situation lui impose le sursis, la réflexion ; l'interdit l'autorise, en fait, à une prise de parole authentique : tel est l'enjeu de la construction identitaire, la condition pour qu'une personne se mette en jeu et se revendique auteur de ses propres actes. Une nouvelle assemblée générale de la colonie réexamine alors le cas et déclare qu'au regard de l'évolution du comportement d'Oujikov, il est possible maintenant de le déclarer « amnistié ».

On nous pardonnera la longueur de ce développement assez exotique dans une « revue scientifique » et fort banal, au demeurant, pour qui-conque s'est frotté à des situations éducatives un peu difficiles. Il n'y a rien de très extraordinaire après tout chez Makarenko ; rien de très différent de ce qui se construit autour du « conseil » dans la pédagogie coopérative et la pédagogie institu-

tionnelle (Oury et Vasquez, 1974) ; rien de fondamentalement étranger à ce qui se joue dans les « situations-problèmes » (Meirieu, 1990, 164-179) ou la « pédagogie différenciée » : un sujet articule et désarticule son histoire avec son projet ; il investit un espace qui lui est proposé et où il peut se revendiquer « auteur de lui-même » ; il se reconnaît et se dépasse, assume ce qu'il est et décide de ce qu'il veut devenir, choisit, en fonction de ce qu'il sait faire, d'apprendre à faire ce qu'il ne sait pas encore faire ; parce qu'il s'inscrit dans une situation que nous nommons pédagogique, sa liberté peut investir un espace où elle peut se reconnaître comme telle (Meirieu, 1995, 1996). Refusant aussi bien l'abstraction d'un sujet philosophique supposé exister indépendamment de toute réalité psychologique et sociale, que le psychologisme ou le sociologisme qui engluent la personne dans ses déterminations, le pédagogue propose à celui qu'il éduque d'investir un espace social où il dispose de repères sans pour autant être assigné à résidence ; il configure une activité ou une institution dans lesquelles la personne peut explorer de nouveaux rôles et être en mesure d'en revendiquer délibérément la responsabilité. Il redimensionne en permanence le contexte d'anticipation de la liberté, afin que celui-ci soit à la mesure de ce que l'enfant ou l'adolescent peut assumer. En réalité, on pourrait dire que toute tâche scolaire a d'abord cette fonction : espace provisoirement enclos et aux limites repérables, circonscrit pour que la personne ne s'y perde pas, riche de ressources diverses pour qu'elle puisse y trouver les moyens de s'exprimer, mais cadre vide, aussi, pour que son geste n'y soit pas défini avant elle... espace socialisé, enfin, pour que le regard d'autrui interpelle sa liberté et lui permette de se revendiquer progressivement « œuvre d'elle-même ».

Il y a là, sans doute, une banale leçon à tirer pour notre conseiller d'éducation confronté à son retardataire récidiviste : « Je comprends que tu ne puisses faire abstraction des difficultés sociales et scolaires qui te collent à la peau. Je dois néanmoins faire respecter une règle, qui est la même pour tous, afin que l'institution ne soit pas compromise. Jusque-là, j'en conviens, je ne fais rien qui soit spécifiquement éducatif. Mais engageons maintenant quelque chose qui te permette de grandir : déterminons en commun une situation, une activité que tu ne maîtrises pas encore mais à laquelle tu puisses accéder et sache que, dans ce cadre-là, je te considérerai

comme un sujet libre à qui tous ses actes seront imputés. Certes, j'ai conscience que nous prenons des risques car, précisément, tant que tu ne l'as pas fait, rien ne me dit que tu seras capable de faire ce que je te propose. Mais, il nous faut bien y aller ensemble « à l'estime » car comment faire autrement ? »... C'est que le pédagogue « navigue à l'estime », comme le dit si bien Daniel Hameline, parlant de l'évaluation ; et « naviguer à l'estime », « ce n'est pas, pour autant, se dire sans repères, ni récuser naïvement tout calcul. Mais avouez que c'est un drôle de calcul que de vouloir se montrer humain dans les choses humaines. Je dis « avouez ». Mais j'ai tort. L'humain est invouable. Et d'abord par pudeur. Ensuite, par conscience aiguë de sa précarité. Car seriez-vous d'accord pour le définir avec moi comme le pas, toujours incertain de ses suites et jamais sûr de ses résolutions, pris par l'estime sur l'estimation ? » (1987, 204).

DE LA PRATIQUE AU RÉCIT COMME « THÉORIE PÉDAGOGIQUE »

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

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

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

Comment, dans ces conditions, penser une « connaissance de l'action » ? Plus spécifique-

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

Que reste-t-il donc pour penser la *praxis* pédagogique ? Sans doute pas grand chose d'autre que le récit qui s'avoue délibérément singulier et appelle à un partage d'universalité sur un autre mode que celui de la rigueur argumentative. Car, pour nous, le récit peut « faire théorie » sans, pour autant, s'abstraire des situations particulières qu'il décrit. S'il appartient à ce que Jean-Marie Barbier nomme les « basses terres », l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain (1996, 6), il n'en reste pas moins un précieux moyen de communiquer la *praxis* pédagogique, le seul certainement qui puisse faire partager une expérience éducative dans sa singularité. Pour autant que le récit porte en lui une exigence d'intelligibilité, pour autant que son auteur soit habité par le souci d'en faire entendre les enjeux au delà des connivences sociales et culturelles, il est déjà une adresse, à travers chaque lecteur, à tous les lecteurs possibles. Dans la mesure où il donne à voir la singularité d'une situation et parvient à interpeller, à travers celle-ci, la singularité de sujets qui y reconnaissent la trame de leur histoire possible, il est un moyen infiniment précieux d'accéder à l'universel. Car, « aller jusqu'au bout de l'exigence de singularité, c'est donner sa plus grande chance à la plus grande universalité » (Ricoeur, 1995, 270).

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

C'est pourquoi il ne faut pas mépriser les récits pédagogiques : de la *Lettre de Stans à Libres enfants de Summerhill*, de *L'homme en proie aux enfants* au *Poème pédagogique*, il se trame quelque chose d'essentiel, quelque chose que nul discours argumentatif n'est en mesure de dire. Et, dans les textes des pédagogues, de Korczak à Freinet, de Ferrer à Deligny, de Tolstoï à Oury, se nouent de multiples intrigues qui, entre des digressions théoriques souvent un peu verbeuses, répétitives, quand ce n'est pas obsessionnelles, et des injonctions incantatoires sur un mode épique et en des termes souvent manichéens (Meirieu, 1995, 109 à 127), donnent à voir les enjeux essentiels de l'acte éducatif.

DU RÉCIT À LA DÉCISION

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

« Mais presque aussitôt, l'inconnu (il s'agit d'un individu mi-homme, mi-bête trouvé dans une île déserte) se replia sur lui-même, il s'affaissa à demi et une grosse larme coula de ses yeux. "Ah ! s'écria Cyrus Smith, te voilà donc redevenu homme, puisque tu pleures !" ». Et François Mauriac note alors :

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

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

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

dormira pour toujours dans l'eau noire du moulin. Personne ne saura jamais ce qui s'est passé. M. Bordas y repensera souvent :

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

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

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

ici une « expérience sans dégâts » ? La médiation du texte, où nous pouvons nous projeter tout en maintenant notre distance avec lui, peut-elle être considérée comme un outil de formation ?

Comme toute activité qui met l'humain en jeu, l'activité pédagogique n'est pas réductible à l'ensemble des compétences qui permettent de l'exercer ; elle renvoie bien à ce qu'Aristote nomme la *phronesis*, requiert de savoir saisir les occasions et de décider, certes à la lumière de connaissances établies et en fonction des outils disponibles, mais aussi en conscience des enjeux. Car, la décision est toujours anticipation hasardeuse de ce que l'on peut déclencher, imagination, dans la fulgurance de l'instant, des scénarios possibles, art de soupeser les risques et d'entrevoir les chances de réussite (Perrenoud, 1996). Or, quel outil, mieux que le récit, peut permettre de s'entraîner ainsi à explorer les chances de l'avènement du pédagogique ? La littérature pédagogique, mais aussi la littérature romanesque, le cinéma comme la peinture ou la musique, peuvent être de précieux moyens pour scruter au plus près ce qui se trame quand un être veut en éduquer un autre et se heurte à sa légitime résistance.

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

Mais il ne faut pas céder, pour autant, à « l'illusion littéraire » : la modernité dont parle Adorno, celle dont nous ne pouvons nous défaire et qui nous hante, c'est bien Auschwitz et ses bourreaux mélomanes. Nous savions déjà, depuis la première guerre mondiale, que la raison occidentale ne nous protégeait pas contre la barbarie ; nous savons aujourd'hui que la culture et la compassion ne nous protègent nullement contre le retour des formes les plus terribles de l'inhumain. Nous pouvons pleurer, en lisant Mauriac, sur le sort de Guillou et, sans sourcilier, nous livrer quelques

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

Sans doute non. Mais laisser passer des occasions, ce n'est pas nécessairement laisser passer toutes les occasions. Et, parler d'occasion, c'est déjà proposer, sinon une théorie de la *praxis* pédagogique, du moins un « modèle plausible de la décision pédagogique ». Michel de Certeau a admirablement montré comment un sujet pouvait puiser dans sa mémoire pour faire face à une situation donnée (1990, 125 à 135). Le passage à l'acte est ici conditionné par une vigilance particulière ; la décision met en relation la situation

que l'on vit et les moyens dont on dispose ; elle n'est pas le résultat d'une analyse préalable, mais bien le moyen de lire simultanément dans le double registre des indices du présent et des traces du passé, en fonction d'une anticipation du futur. C'est l'anticipation de la décision qui ouvre en quelque sorte ces deux champs et les rend saisissables. Certes, nous avons déjà des expériences et une culture, nous avons fait des observations et emmagasiné des propositions... mais notre mémoire, « *bien loin d'être le reliquaire ou la poubelle du passé, vit de croire à des possibles et de les attendre, vigilante, à l'affût* » (De Certeau, 1990, 131). Décider, c'est incarner notre mémoire dans un espace donné et, simultanément, faire vivre notre mémoire... « *c'est le moment équilibré et tactique, l'instant de l'art* » (idem, 130). Quelque chose comme « le tact » dont parle Gadamer (1996, 56). Mais rien, pourtant, qui ne puisse laisser penser à un don.

LA PÉDAGOGIE COMME « RÉCITS D'ÉDUCATION »

Là est le nœud de bien des polémiques : le glissement insidieux de l'affirmation « éduquer est un art » à l'affirmation « éduquer est un don ». Et, dans ce glissement, la disparition par pertes et profits de toute la littérature pédagogique. Car cette littérature pédagogique est, pour nous, un ensemble inestimable de « récits d'éducation » ; et ces derniers sont une sorte de « propédeutique artistique », de préparation à la décision éducative : ils nous proposent des exemples de situations, nous permettent d'éprouver des émotions et d'aiguiser notre vigilance, nous fournissent des outils et nous suggèrent quelques corrélations entre des problèmes et des remédiations. Les « récits d'éducation » ne se substituent nullement à notre jugement, ne nous dictent jamais la décision à prendre mais peuvent nous enrichir et nous mobiliser suffisamment pour que nous prenions nous-mêmes la décision d'éduquer. Ils ne doivent

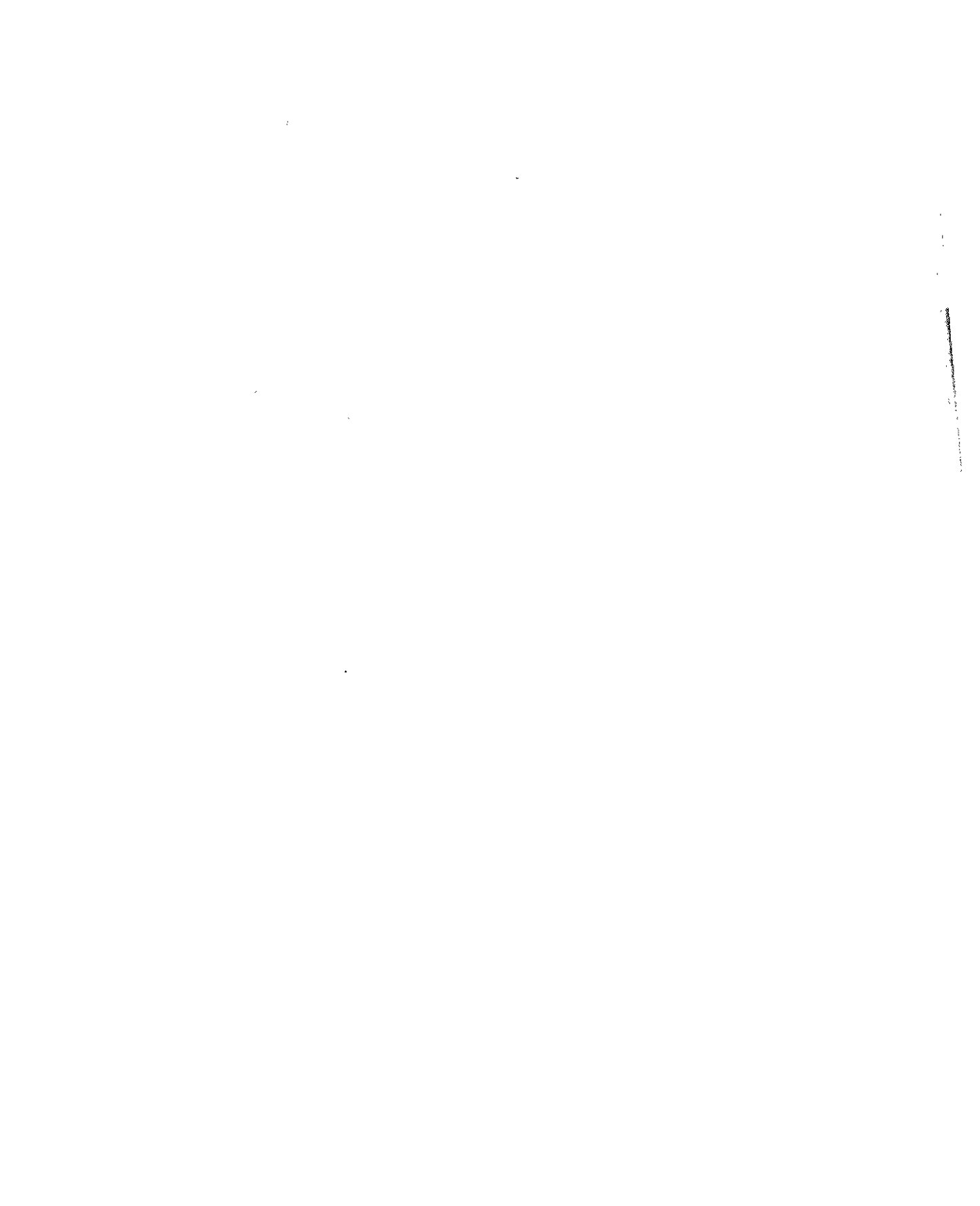
pas être lus comme des invitations au « martyr de la belle souffrance » ni, par leur maximalisme, nous décourager de toute action... Plus modestement, les « récits d'éducation » nous aident à ne pas laisser passer toutes les occasions d'éduquer, à en saisir quelques-unes, en fonction de notre expérience, de nos possibilités et en conscience des enjeux qu'elles mobilisent. Ils nous permettent de hiérarchiser sans culpabiliser, de choisir dans l'infinité des possibles ceux que l'on pourra porter, mener à leur terme, et qui eux-mêmes viendront enrichir notre expérience et faciliter les décisions futures. Les « récits d'éducation » ne suppriment pas le risque mais le mettent à portée d'homme.

Il est temps de dévoiler l'essentiel : la « pensée pédagogique » n'est pas une philosophie de l'action éducative. La « pensée pédagogique », au sens strict, n'existe pas : il n'existe qu'une « pensée pédagogique pour ». Issue de l'action, elle ne se constitue que pour inviter à l'action. Le texte n'est là que pour servir à la mémoire et la mémoire ne vit que portée par le futur. Celui qui écrit ce que l'on a coutume de nommer de « la pédagogie » le fait toujours pour lui, pour s'approprier ses propres actes et comprendre sa propre histoire ; mais il le fait aussi, et indissociablement, pour le lecteur... le lecteur qu'il est d'abord et que d'autres seront peut-être ensuite. En espérant, à tort ou à raison, que les traces qu'il laisse d'une aventure singulière permettront à d'autres de jouer leur propre partie. La pédagogie est finalement, incorrigiblement, « pédagogique » : c'est dire qu'elle doit s'appliquer à elle-même ses propres préceptes et s'interroger en permanence sur ce qu'elle offre comme possibilité à l'éducateur d'émerger en tant que sujet éduquant. C'est dire aussi qu'il y a bien à faire une « pédagogie de la pédagogie » et que c'est, modestement, à quoi a tenté de s'attacher la présente contribution.

Philippe Meirieu
Université Lumière-Lyon 2

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. (1993). — **Condition de l'homme moderne**. Paris : Calmann-Lévy.
- BARBIER J.-M. (1996). — **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BRUNER J. (1996). — **L'éducation, entrée dans la culture**. Paris : RETZ.
- CERTEAU (de) M. (1990). — **L'invention du quotidien, 1. Arts de faire**. Paris : Folio-Essais, Gallimard.
- DELIGNY F. (1990). — **Singulière ethnie. Nature et pouvoir et nature du pouvoir**. Paris : Hachette, 1990.
- DESCARTES (1953). — **Œuvres et lettres**. Paris : La Pléiade.
- GABERAN P. (1997). — **Condillac ou la posture matérialiste en pédagogie**, Université Lumière-Lyon 2, thèse de doctorat.
- GADAMER H.-S. (1996). — **Vérité et méthode**. Paris : Seuil.
- HAMELINE D. (1987). — « **De l'estime** », **CEPEC, L'évaluation en questions**. Paris : ESF éditeur.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1994). — **Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui**. Paris : Armand Colin.
- IMBERT F. (1994). — **Médiations, institutions et lois dans la classe**. Paris : ESF éditeur.
- JANKELEVITCH V. (1981). — **Le paradoxe de la morale**. Paris : Seuil.
- KANT E. (1993). — **Fondements de la métaphysique des mœurs**. Paris : Livre de poche.
- MAKARENKO A. (1967). — **Œuvres**, tome 1. Moscou : Editions du Progrès.
- MAURIAC F. (1951). — **Le sagouin**. Paris : Plon.
- MEIRIEU P. (1990). — **Apprendre... oui, mais comment**. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU P. (1996). — **Frankenstein pédagogue**. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU P. (1995). — **La pédagogie entre le dire et le faire**. Paris : ESF éditeur.
- OURY F., VASQUEZ A. (1974). — **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris : Maspéro.
- PERRENOUD P. (1996). — **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**. Paris : ESF éditeur.
- PESTALOZZI J.-H. (1985). — **Lettre de Stans**. Yverdon-les-Bains : Centre de recherche et de documentation Pestalozzi.
- RICŒUR P. (1995). — **La critique et la conviction**. Paris : Calmann-Lévy.
- RICŒUR P. (1983, 1984, 1985). — **Temps et récit** (trois tomes). Paris : Seuil.
- THIERRY A. (1986). — **L'homme en proie aux enfants**. Paris : Magnard.



Qu'est-ce que la recherche pédagogique ?

Louis Legrand

La recherche en éducation a-t-elle une spécificité ? L'article rappelle les deux catégories classiques de recherche en éducation : la recherche de connaissances sur le système éducatif et la recherche de nature innovative visant de nouveaux comportements, de nouveaux contenus d'enseignement ou de nouvelles structures. Dans les deux cas, l'auteur souhaite montrer la part importante sinon fondamentalement exclusive, de la pensée compréhensive par rapport à la pensée explicative.

S'interroger sur la nature de la recherche pédagogique et sur son éventuelle spécificité par rapport à la recherche scientifique, c'est nécessairement s'introduire dans les débats qui constituent l'essentiel de cet ensemble d'articles. Il ne m'est pas possible de tenir compte ici de ces apports divers. Je serai donc obligé de partir de définitions classiques, et de la pédagogie, et de la recherche, pour avoir l'espoir d'éclairer de quelque façon des rapports divers et complexes dans leur signification épistémologique. Mes collègues voudront bien excuser ce « cavalier seul » en espérant que mes propres analyses ne seront pas trop en porte-à-faux avec les leurs.

Partons donc d'une analyse élémentaire des deux concepts, pédagogie et recherche.

Quant à la pédagogie, je choisis le point de départ des analyses désormais classiques de Jean Houssaye. La pédagogie est un ensemble de connaissances portant sur l'activité d'enseignement mettant en œuvre le maître, l'élève et le savoir enseigné. Je n'entrerai pas dans l'analyse détaillée de cette situation triangulaire telle que Houssaye a pu la conduire. Il me suffira ici de rappeler quels en sont les éléments.

— En premier lieu, les objectifs. L'action pédagogique vise à obtenir des effets chez les apprenants. Ces effets recherchés sont, soit du savoir, soit du comportement. Ces objectifs sont explicités dans des textes officiels (finalités, programmes). D'autres, et non des moindres, demeurent souvent implicites, vécus dans l'action elle-même.

En deuxième lieu, les acteurs, maîtres et élèves. La nature des maîtres, leurs caractéristiques sociales, leur formation, sont des éléments importants de l'action pédagogique. La nature des élèves, leurs caractéristiques sociologiques, leur âge, leurs compétences initiales en savoir et en comportement le sont également.

— En troisième lieu, la nature des relations instaurées entre les maîtres et les élèves et leurs rapports aux objectifs. C'est ici la nature des méthodes utilisées.

— En quatrième lieu, enfin, la nature du contexte, social et politique, de l'institution.

L'action pédagogique apparaît ainsi comme un système variable selon la manière dont les différents éléments sont pris en compte, explicitement ou implicitement (*M. Altet, 1994 et 1997*).

La pédagogie, dans sa complexité, a fait, et fait de façon permanente l'objet de recherches. La nature de cet objet complexe, et en particulier le fait que la pédagogie implique des choix d'objectifs, des situations relationnelles et des niveaux de décision individuels ou institutionnels, semble devoir apporter à la recherche pédagogique des caractéristiques qui lui sont particulières.

D'une façon générale, et compte tenu qu'il s'agit d'une activité de nature sociale, la recherche pédagogique se propose d'apporter d'une part des savoirs et, d'autre part, des techniques nouvelles permettant d'atteindre les objectifs affichés dans des conditions déterminées.

La recherche de connaissances nouvelles naît du besoin de comprendre des phénomènes nouveaux ou nouvellement perçus. L'origine est l'étonnement, comme les anciens l'ont depuis longtemps reconnu. Mais ce besoin de comprendre s'accompagne du désir de prouver les affirmations qui deviennent ainsi des hypothèses à vérifier. La recherche de la preuve exige la soumission des affirmations initiales à la discussion publique. Une vérité trouvée doit devenir publique, c'est-à-dire être susceptible d'être retrouvée en d'autres temps et d'autres lieux et quels que soient les chercheurs. Du même coup, émerge l'exigence de ce qui met en cause les affirmations étayées sur la seule intuition. La relativisation de l'observateur conduit à chercher des énoncés incontestables, c'est-à-dire mesurés. La mesure introduit en effet l'exigence d'universalité qui manque à la croyance spontanée personnelle.

Mais, du même coup, la recherche scientifique conduit à exclure de son champ tout ce qui n'est pas prouvable et en particulier le domaine affectif si important dans les activités relationnelles, et en pédagogie tout particulièrement. J'y reviendrai plus longuement.

En opposition à ce type de recherches inspirées de la méthodologie des sciences « dures », s'est développée dans le domaine des sciences sociales une autre démarche de type qualitatif. L'« herméneutique » se propose d'approfondir le sens des situations et des textes pour parvenir à des données plus fiables et plus généralisables, sans verser dans l'abstraction du relationnel abstrait. J'aurai l'occasion de préciser l'impact actuel d'une telle recherche dans le domaine de la recherche pédagogique.

À côté d'une recherche soucieuse d'établir des faits et ou des connaissances certaines, il convient de reconnaître et de définir une recherche cherchant à établir et à valider des comportements et des techniques. La recherche s'apparente, dans cette orientation, à l'innovation et peut prendre diverses formes. Une des plus connues est ladite « Recherche-action » qui joue un rôle important dans la recherche pédagogique. Je préciserai plus loin les diverses formes de la recherche-action en pédagogie et ce qu'on est en droit d'en attendre.

L'innovation rejoint d'ailleurs obligatoirement la recherche en vue des connaissances, dans la mesure où l'innovateur est soucieux d'apporter la preuve de l'efficacité de son invention. Dans tout domaine technique élaboré, l'évaluation des effets obtenus fait partie de la recherche. C'est pourquoi les techniques de la recherche en vue des connaissances a également une place dans l'innovation qu'elle doit accompagner et terminer si elle veut être crédible et généralisable.

La définition préalable de ce que nous entendons par « pédagogie » et par « recherche » nous permet désormais de mieux comprendre la vérité de ce qu'on appelle « recherche pédagogique » et, peut-être, d'estimer ce qui en fait la spécificité.

LES RECHERCHES EN VUE DES CONNAISSANCES

La connaissance objective des faits éducatifs constitue un pan de la recherche pédagogique.

S'agit-il encore, *stricto sensu*, de recherche pédagogique ? On parle plus volontiers aujourd'hui de Sciences de l'Éducation. La volonté de connaître scientifiquement les faits pédagogiques, comme actions poursuivant des fins et des objectifs dans un contexte déterminé, matériel, institutionnel et humain, conduit naturellement à utiliser les techniques propres aux sciences humaines et, par là, à atomiser l'objet nécessairement complexe de la recherche en autant d'éléments correspondant chacun à un secteur du savoir. Les Sciences de l'Éducation conduisent à rendre archaïque la « pédagogie ». Entre-temps, il y avait eu déjà la « Psychopédagogie », par où s'exprimait le désir d'apporter dans l'étude de l'action pédagogique la distance critique d'une science de l'apprentissage et du relationnel. C'est en effet cette distance prise à l'égard de l'action qui caractérise les « Sciences de l'Éducation », du moins au début de toute recherche et dans son cours. Car si les disciplines classiques, prenant comme objet les faits éducatifs, deviennent « Sciences de l'Éducation », par le désir de connaître et les méthodes empruntées aux sciences classiques — philosophie, psychologie, sociologie, économie, politique —, il n'en reste pas moins que de façon latente mais quasi générale le désir de savoir en ce domaine s'enracine dans un désir d'action. Les hypothèses propres à toute recherche scientifique découlent, en pédagogie, du souci de porter remède, ou d'améliorer les performances, ou de changer la politique. Le chercheur en Sciences de l'Éducation demeure de la sorte un pédagogue qui s'ignore ou qui ne veut pas s'avouer tel. Et c'est probablement cela qui fait l'unité et l'originalité de « Sciences » que certains sont tentés de voir éclatées comme cas particulier de disciplines classiques, avec les conséquences institutionnelles que cette orientation peut avoir sur les statuts des chercheurs.

Il n'est pas possible ici, et ce serait probablement inutile, de décrire avec précision les recherches conduites en France dans le domaine des Sciences de l'Éducation, à fortiori, dans le monde. Des répertoires très complets ont été produits dans les dernières années, en France par le CNRS et l'INRP (*Répertoires de 1985 et 1993*), en Europe dans le recensement Eudised, en Amérique et depuis longtemps dans ERIC. En France, entre 1986 et 1993 mille-vingt-quatre recherches ont été recensées (*INRP/CNRS, Répertoire 86-91, 1993*). Ces 1 024 recherches

ont été classées par les auteurs en cinq grands domaines à partir des mots-clés relevés dans leur descriptif :

1. Contribution des disciplines de recherche (il convient d'entendre par là les disciplines de sciences humaines autres que les disciplines enseignées à l'école) : 269 soit 26,3 % ;
2. Enseignement et formation : 293 soit 28,6 % ;
3. Cadre pédagogique (personnel, milieu scolaire, organisation pédagogique : 134 soit 13,1 % ;
4. Technologie de l'éducation : 62 soit 6 % ;
5. Disciplines d'enseignement : 266 soit 26 %.

La ventilation opérée n'est pas satisfaisante en fonction des analyses que j'ai proposées plus haut. Il est clair que chacun des domaines reconnus peut comporter des études en vue de la connaissance et des recherches en vue de l'action, en particulier dans les domaines recensés en 2, 3, 4 et 5.

À tout le moins peut-on considérer que les recherches groupées en 1 — contribution des disciplines universitaires en sciences humaines — relèvent de la recherche de connaissances. La ventilation en sous-rubriques est intéressante. Elle montre le caractère dominant de la psychologie (102) et de la sociologie (54). La philosophie de l'éducation ne concerne que 5 recherches, l'histoire : 17, l'économie : 18.

On pourra chercher une classification plus satisfaisante des recherches conduites en vue de la connaissance en retenant comme critère l'objet d'étude.

La description et l'analyse des conditions externes de l'action pédagogique regroupent des études philosophiques, sociologiques et économiques. La philosophie, liée à l'histoire, permet l'analyse des finalités et des valeurs poursuivies. La sociologie s'intéresse aux effets sociaux de l'action pédagogique par étude des flux et de leur interprétation. L'économie permet de replacer la nature et l'effet de l'action pédagogique en fonction des moyens et des nécessités de l'insertion professionnelle.

Il apparaît que cet ensemble de recherches, malgré leur apparente diversité, s'appuie sur l'élaboration d'indicateurs, élaboration où la recherche compréhensive est dominante, même si le second moment consiste en quantification et

mise en relation statistique des variables recueillies. La place, dominante aujourd'hui dans les recherches sociologiques, de l'interview et de la description du vécu ne fait au fond que confirmer de façon explicite ce qui a toujours été présent dans l'élaboration des variables dont l'appareil statistique du traitement ultérieur peut masquer la présence fondamentale.

On pourra constater la même dominante de la pensée compréhensive dans les études portant sur le fonctionnement interne des systèmes éducatifs. Ces études portent, de façon plus ou moins préférentielle, sur les savoirs enseignés, sur la relation maître-élèves, sur la nature de l'apprentissage, enfin sur les effets de l'action pédagogique sur les compétences des apprenants.

En ce qui concerne les savoirs, l'analyse des objectifs et leur classification ou « taxonomie » constitue un domaine important venu des études économiques sur le fonctionnement des entreprises. La traduction des contenus disciplinaires en comportements observables n'est qu'un aspect d'une technique utilisable principalement dans les évaluations. Mais les travaux qui se sont développés en Amérique (*Bloom, Guilford*) et en Europe (*De Landsheere, D'Hainaut, Hameline*) ont eu des effets importants sur la connaissance précise de l'apprentissage. Les classifications d'objectifs sont des instruments de transposition didactique mettant en relief le degré de complexité de l'apprentissage et les niveaux d'adaptation aux divers publics enseignés. Certes, l'analyse proprement dite demeure dans les limites de l'objectivité. Mais l'utilisation des apports de la psychologie de l'apprentissage dans l'énoncé des objectifs, allant de la restitution mnémorique à la résolution de problème, de la manipulation concrète à l'utilisation d'un langage formel, implique des jugements de valeurs par où se manifeste la prise en compte possible des finalités. L'usage pédagogique des taxonomies est étroitement lié à des prises de position éthiques sur l'action pédagogique.

L'étude des relations entre le maître et les élèves et, éventuellement entre les élèves eux-mêmes, relève finalement de la même constatation. La connaissance objective de la nature de ces rapports a été cherchée dans l'énoncé d'indicateurs issus de l'observation des comportements (organisation, imposition, développement, etc. *Flanders, De Landsheere, Bayer, Postic*). Ce sont des indicateurs, produits de l'interprétation

personnelle des chercheurs, qui constituent la matière première d'observations plus systématiques par comptage dans un laps de temps déterminé. À partir de ces comptages, des constantes statistiques sont établies par individu et par ensemble d'individus, et les jugements suivent sur l'adéquation de la pédagogie observée aux valeurs affichées dans les programmes de l'institution. De telles observations peuvent d'ailleurs en rester au niveau qualitatif et éthique comme c'est par exemple le cas chez Carl Rogers. L'étude des relations maître-élèves, et par là de la nature de l'apprentissage, relève donc ici également, d'une part de la compréhension, d'autre part des jugements de valeurs portés sur l'adéquation de l'apprentissage observé aux fins affichées par l'institution ou les maîtres eux-mêmes.

L'évaluation constitue un troisième domaine important de l'étude objective des faits éducatifs. C'est le lieu où se conjuguent nécessairement les apports des différents domaines précédemment évoqués. L'évaluation objective des performances des élèves vise à dépasser les impressions subjectives des maîtres individuels au terme de leur enseignement. Pour ce faire, l'évaluation utilise les produits de l'analyse taxinomique conduisant à des séries d'items hiérarchisés. Les traitements statistiques qui suivent masquent souvent l'origine intuitive et compréhensive des instruments. Des relations sont ainsi cherchées entre ces performances quantifiées et divers facteurs extérieurs à l'action pédagogique elle-même : appartenance sociologique des élèves évalués, nature de l'apprentissage pratiqué, insertion et réussite professionnelle, choix politiques conduisant à des systèmes unifiés ou diversifiés, etc.

La recherche pédagogique comme recherche expérimentale de connaissances présente donc des caractéristiques communes, qu'il s'agisse de recherches issues des disciplines appartenant aux sciences humaines ou qu'il s'agisse d'études portant sur l'acte pédagogique lui-même dans la salle de classe.

En premier lieu, on constate que le parti d'objectivité conduit à la recherche d'une quantification qui devrait faire disparaître, comme dans les sciences « dures », les aléas de l'interprétation subjective. Cela conduit nécessairement à dépasser l'observation des individus pour privilégier celle des groupes et, en conséquence, à recher-

cher la quantification dans les techniques statistiques. Mais, chemin faisant, on est conduit à sous-estimer, ou même à oublier l'origine des indicateurs traités. Ces derniers ne peuvent que résulter de l'observation intuitive des phénomènes et de leur compréhension. Les explications en Sciences de l'Éducation sont nécessairement tributaires de cette origine « compréhensive » (Brunner, 1996).

Par ailleurs, tout fait éducatif observé ne peut que relever d'un ensemble de disciplines que l'on cherche à rendre convergentes. Une relation maître-élève, par exemple, ne peut être comprise que si on la situe par rapport à la nature psychique du maître, avec son passé et ses valeurs, par rapport à la composition sociologique de sa classe, par rapport à l'institution avec ses programmes, ses structures, par rapport à la politique éducative de la nation à laquelle il appartient, etc. Toute étude pédagogique en vue de la connaissance ne peut être que « systémique », allant de la bi-disciplinarité à la multidisciplinarité (M. Altet, 1997).

Enfin, l'exigence d'objectivité ne peut échapper à l'intégration, dans la description et l'explication, des choix de valeurs qui définissent toute politique éducative, mais aussi toute action pédagogique individuelle.

L'étude de la recherche pédagogique comme action confirmera cette complexité et cette primauté de l'humain dans la « compréhension » et les valeurs.

LES RECHERCHES EN VUE DE L'ACTION - L'INNOVATION

Le recensement INRP-CNRS évoqué plus haut dénombre 293 recherches portant sur enseignement et formation (28,6 %), 134 portant sur le cadre pédagogique — personnel organisation — (13,1 %), 62 portant sur les technologies de l'éducation (6 %) et 266 sur les disciplines d'enseignement (26 %). Mais, comme je l'ai fait remarquer plus haut, cette catégorisation ne permet pas de savoir s'il s'agit là d'études en vue de la connaissance de l'action pédagogique ou de production d'actions elles-mêmes. La distinction sera d'ailleurs ici difficile dans la mesure où toute recherche portant sur l'action comporte presque

toujours des descriptions des actions et l'évaluation de leurs effets. Mais ce qui caractérise les recherches pédagogiques portant sur l'action est le parti explicite d'être utile, c'est-à-dire de contribuer à l'amélioration de la formation. Ce qui était latent, ou inconscient, dans les recherches en vue des connaissances est ici affiché.

Ces recherches découlent toujours d'une interrogation ou d'une inquiétude sur la nature de la pédagogie confrontée aux objectifs annoncés ou acceptés. C'est le cas, par exemple, du désir de mettre fin aux échecs scolaires ou encore de mieux adapter les contenus d'enseignement aux évolutions des savoirs universitaires, comme ce fut le cas dans les années soixante-dix avec les mathématiques « nouvelles » ou la linguistique appliquée. C'est le cas aujourd'hui avec la prise en compte par l'école des technologies venues de l'informatique. Cette origine volontariste explique l'importance prise ici par l'origine spontanée et personnelle de la recherche pédagogique qui s'identifie à l'innovation. Ce qu'on appela l'Éducation Nouvelle, née dans les années d'après la guerre de 14-18, a toujours été impulsé par des individus sensibilisés à l'insuffisance éthique de l'enseignement habituel. Les *Ferrière*, *Freinet*, *Pestalozzi* étaient des praticiens insatisfaits. D'autres cherchaient à développer des techniques nouvelles issues de recherches universitaires comme Dewey ou Decroly. Cette origine individuelle pouvait, le cas échéant, conduire à des mouvements de militants. Enfin l'innovation pouvait résulter de la prise de conscience d'une insuffisance au niveau politique et institutionnel, comme ce fut le cas, par exemple, de la mise en place de systèmes unifiés dans les années qui suivirent la guerre de 45. L'origine, dans ce cas, est centrale, mais elle peut également reprendre, au niveau des lois et règlements, des orientations pensées au niveau de mouvements spontanés comme en témoignent, par exemple, l'action des « Compagnons de l'Université Nouvelle » en 1918, ou le « Plan Langevin-Wallon » de 1947 (*J.F. Garcia, 1994*). Peut-on dire que de telles innovations s'apparentent comme telles à la Recherche Pédagogique ? L'innovation en pédagogie naît dans l'insatisfaction et la contestation. Elle a la prétention d'apporter une pratique nouvelle dont l'efficacité doit convaincre. C'est pourquoi la recherche en découle dès qu'il s'agit pour l'innovateur de convaincre, et pour les opposants de critiquer. La prétention à l'universalité retrouve ici la recherche en vue des connaissances, mais elle

est toujours fragilisée dans son parti de convaincre et d'entraîner. C'est pourquoi la recherche pédagogique en vue de l'action est toujours liée à la passion, c'est-à-dire à des choix éthiques ou politiques.

Ses objets sont divers. Elle porte sur les matières enseignées, invention de contenus nouveaux en relation avec l'évolution des disciplines universitaires (mathématiques, linguistique, etc.) ou avec l'apparition de nouveaux domaines (informatique). Elle peut porter sur les méthodes et les technologies qui y sont liées (audiovisuel, programmation). Elle peut enfin porter sur les structures du système éducatif (prolongation de la scolarité obligatoire, installation de nouvelles filières, changement des institutions de formation, etc.).

La recherche sur et dans l'innovation a pris des formes diverses dans la mesure où elle conserve ou promeut une place importante à la créativité.

En théorie et selon la tradition, la recherche apparaît dans l'innovation quand celle-ci est prise comme objet d'étude. Elle retrouve ici, en un sens, les voies de la recherche en vue des connaissances. Elle nécessite une stabilisation de la création et son encadrement dans des dispositifs neutres. L'équipe d'innovateurs se trouve renforcée d'une équipe d'évaluateurs, du moins quand les premiers acceptent d'être étudiés. Ce n'est pas toujours le cas. Les innovateurs acceptent difficilement d'être observés. Ils y voient inadéquation, voire critique implicite. Dans le cas contraire, l'évaluateur se voit peu à peu associé à la création, surtout si celle-ci est dans une phase active. Et cette association est indispensable, dans la mesure où l'évaluateur doit entrer dans une connaissance des intentions et où l'innovateur cherche à réguler son action par des remarques et des mesures extérieures. C'est pourquoi la recherche expérimentale sur l'innovation a toujours été plus ou moins contestée, surtout par les innovateurs.

Elle a eu cependant son heure de gloire et elle continue à être prônée surtout par les politiques soucieux de voir encadrées des innovations qui leur échappent. La stabilisation formelle de l'innovation dans des descriptions fines rassure. Elle permet également de cantonner l'innovation dans des champs nettement circonscrits. La prétention d'une telle recherche est de contrôler la diffusion et de n'en admettre la diffusion qu'une fois l'éva-

luation produite. C'est pourquoi ladite « pédagogie expérimentale » a pu satisfaire en son temps à la fois les innovateurs soucieux de preuve et les décideurs soucieux de contrôle politique (Mialaret, 1984).

Une telle recherche consiste d'abord à choisir les terrains d'expérimentation en fonction de critères permettant d'apparier les publics : âge, sexe, appartenance socioprofessionnelle, connaissance antérieure de la matière enseignée. Le nombre doit être suffisant pour neutraliser l'aléatoire résiduel. Par ailleurs, l'innovation testée doit être finement décrite quant aux contenus enseignés et aux cheminements suivis. Deux processus sont ainsi décrits, le traditionnel et le nouveau. Dans le premier temps les professeurs-acteurs sont associés à la création qu'ils seront invités à mettre en place dans les deux terrains séparés. Le choix des professeurs expérimentateurs est lui-même contrôlé de façon à permettre un appariement aussi précis que possible. L'action est conduite sur deux terrains contrôlés et appareillés. Des descriptions sont faites sur les deux terrains et principalement sur le terrain expérimental. Des tests sont élaborés pour une évaluation terminale. Un traitement statistique suit, devant permettre de mettre en relief, de façon fine, les différences de comportement dans l'un et l'autre des terrains, et particulièrement de mettre en relief les différences de performances obtenues entre les deux terrains. Cette première phase est le propre de la création du contenu, de la méthode ou de la structure nouvelle. Les professeurs ont été associés à la création.

Une deuxième phase suit. Les contenus et les méthodes inventées sur un terrain restreint vont être formalisés et diffusés sur un terrain plus vaste, toujours contrôlé quant aux variables socioprofessionnelles, au sexe et à l'âge. Une évaluation suivra par testage des populations ainsi formées, mais aussi par observation des obstacles rencontrés et des interprétations erronées qui ont pu voir le jour dans le secteur expérimental. Une décision de généralisation pourra alors intervenir au cas où les résultats seront trouvés positifs, compte tenu des conditions précises de diffusion mises en relief.

Ce processus d'innovation est censé prendre le relais d'innovations plus spontanées où réside la créativité. En réalité, il est très rare que ce processus de « recherche-développement » soit mis

en œuvre de façon complète et régulière. Les innovateurs sont toujours pressés et rétifs à toute intervention régulatrice venue de l'extérieur. Le choix des terrains est difficile. Les appariements ne se font souvent qu'à posteriori, dans des populations choisies de façon approximative. Et surtout la neutralisation des variables aléatoires exige, en théorie, une homogénéisation aussi poussée que possible des comportements qui conduit parfois à préférer la simulation par programmation à la mise en œuvre vivante de l'innovation. Quant à la diffusion à grande échelle de l'innovation ainsi testée, elle se heurte aux mêmes dérives amplifiées par l'insuffisance de formation. En réalité, ce dispositif n'a jamais pu être mis en œuvre qu'à petite échelle, à l'intérieur d'une ville par exemple, comme ce fut le cas autrefois avec l'expérimentation et la mise en place de la rénovation des mathématiques en Suisse Romande. En France, la création des contenus et des méthodes a toujours été prévalente dans des terrains limités, et la généralisation ne s'est jamais faite que de façon aléatoire par le biais des publications. Les difficultés épistémologiques de l'expérimentation en pédagogie, mais aussi et surtout son caractère désengagé, ont conduit dans les années soixante-dix et quatre-vingt à mettre en œuvre et à systématiser ce qu'on a appelé la « recherche-action », d'un terme emprunté à l'Américain Lewin.

Dans ses processus généraux, la recherche-action s'apparente aux processus des mouvements pédagogiques. L'innovation du mouvement Freinet, ou l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle, offrent de bons exemples d'invention et de diffusion d'une pédagogie nouvelle. Ce qui caractérise de telles innovations est d'abord la participation volontaire à l'action commune. Une idéologie est sous-jacente, c'est-à-dire une volonté de changement pour un mieux-être social. C'est ensuite la constitution progressive d'une « doctrine », d'une norme pédagogique, même si la part du « chef » demeure souvent prépondérante comme ce fut le cas des grands innovateurs. Les créations individuelles ne sont, dans ces cas, que des variations sur une pratique commune : par exemple : l'imprimerie, le texte libre, l'étude du milieu, la correspondance interscolaire. Dans la recherche-action proprement dite, l'orientation générale appartient également à l'équipe dirigeante, mais la créativité est donnée aux participants, également volontaires, mais

apportant de loin en loin des créations pédagogiques exposées, mises en commun après critique, et essayées par tous les participants. Une synthèse en résulte après cet essai, synthèse publiée en vue d'une possible généralisation. Ce processus a fait florès dans les années soixante et soixante-dix en France, dans les grandes innovations didactiques, en mathématiques, français, science physique, science naturelle, et dans des innovations de structure comme dans lesdits « collèges expérimentaux » (Legrand, 1977). Cette créativité à grande échelle a peu à peu décliné. Elle était en effet considérée comme illégitime par le pouvoir central et les corps d'inspection. Les moyens importants nécessaires à de tels dispositifs se sont peu à peu minorés ou même ont disparu en même temps que l'enthousiasme des innovateurs. Est-ce à dire que cette catégorie de recherches a totalement disparu ? Je ne le pense pas et l'expérimentation des structures nouvelles du collège, introduite par le Ministre Bayrou, emprunte, du moins jusqu'à présent, des cheminements semblables : principe affiché au niveau central, innovations sollicitées au niveau périphérique, circulation de l'information, enfin rédaction d'instructions.

Dans de tels dispositifs, la place de l'évaluation est importante. Évaluation formative en premier lieu, dans la mesure où elle intervient de loin en loin au cours du processus, en vue d'en valider ou d'en rectifier le cheminement. Évaluation sommative pour finir en vue d'estimer ce que la recherche a apporté et ce qu'on peut attendre de sa généralisation. Mais c'est ici que la recherche-action, comme l'expérimentation, montre ses limites. Dans ce cas, comme dans l'expérimentation, la volonté des participants est requise et leur formation permanente accompagne l'action. Dès qu'il s'agit de généraliser, la volonté spontanée n'est plus là et la formation laisse toujours à désirer. Une innovation n'a de chance de réussir dans sa généralisation que si elle correspond à un mouvement d'opinion, à une convergence spontanée d'une majorité de volontaires, c'est-à-dire correspond à une évolution spontanée imprévisible de l'opinion publique pédagogique qui, elle-même, dépend de l'opinion publique en général. En manière pédagogique, la tendance spontanée est plus souvent à la conservation qu'à l'innovation. C'est pourquoi on voit fleurir des recherches en vue d'une rationalisation de l'évaluation pour améliorer la sélection, plutôt que des innovations destinées à promouvoir le grand nombre. Il est

d'ailleurs intéressant de constater que des recherches-actions nées spontanément et développées pour lutter contre l'échec scolaire, comme ce fut le cas de l'aventure mathématique dans les années soixante-dix, ont finalement abouti, au moment de la généralisation, à une sélection intellectuelle renforcée. L'impossibilité d'une généralisation réussie d'une recherche-action conduit naturellement à en restreindre le champ à des unités fonctionnelles plus petites comme peuvent l'être les établissements scolaires. L'élaboration de « Projets d'établissements » et leur mise en œuvre, lorsqu'ils correspondent à une volonté collégiale vécue et non à un simulacre institutionnel, peut être un bon exemple de recherche-action réussie. L'association au corps professoral de spécialistes des Sciences de l'Éducation ou de la psychologie de l'apprentissage peut naturellement conduire à soutenir et à valoriser un mouvement local vers la réalisation d'objectifs posés d'un commun accord : améliorer l'apprentissage de la lecture, développer l'enseignement scientifique, développer l'autonomie des choix dans l'orientation, etc.

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : UNE RECHERCHE PARTICULIÈRE

Est-il possible de tirer quelques conclusions des descriptions qui précèdent ?

Il est clair que la Recherche en Éducation se développe à différents niveaux. Une opposition classique en philosophie des sciences est immédiatement décelable : celle qui conduit à distinguer explication et compréhension. Partie historiquement de réflexions philosophiques incluant principalement une réflexion sur l'homme et les valeurs à promouvoir, la recherche pédagogique s'est naturellement fixée l'élucidation de ces valeurs et la recherche des moyens de les atteindre. Ainsi sont nées les grandes doctrines pédagogiques cherchant à changer les pratiques en fonction des valeurs nouvelles reconnues dans les systèmes politiques démocratiques. Les catastrophes guerrières des années 70 et 14-18 ont aiguisé ces réflexions conduisant à la mise en cause des didactiques impositives et cherchant à développer le respect de l'autre et la convivialité. Ces mouvements pédagogiques étaient d'essence

« compréhensive ». Les changements proposés et effectués dans des terrains privilégiés relevaient du clinique, du qualitatif.

L'essor des sciences exactes a montré l'insuffisance démonstrative des affirmations qualitatives, tant sur les présupposés éthiques que sur les résultats d'une pédagogie transformée. Ainsi sont nées les prémisses de l'expérimentation comme étude objective des systèmes éducatifs. L'effort de quantification d'un domaine essentiellement qualitatif a conduit aux techniques maintenant classiques de l'analyse des objectifs et du traitement statistique des résultats obtenus dans des conditions de généralité maximum, c'est-à-dire sur des terrains nombreux et catégorisés. Des résultats macroscopiques ont été obtenus sur le fonctionnement global des systèmes éducatifs et ont permis de réguler les politiques éducatives (cf. DEP).

Mais l'insuffisance de tels résultats est apparue rapidement quand il s'est agi de changer les comportements. L'action pédagogique relève du qualitatif, des choix implicites ou explicites de valeurs, et le praticien est imperméable à des conseils résultant d'analyses macroscopiques quantifiées. Par ailleurs, la volonté de changement s'embarrasse peu de précautions techniques : elle cherche à convaincre et est plus soucieuse d'exemples que de démonstrations rationnelles.

Ainsi est née la recherche-action, prétendant allier affectif et mesure objective des résultats. Mais le passage à la mesure est souvent considéré par les acteurs comme une trahison de l'essentiel. Au fond, la part évaluation de la recherche-action ne concerne que les politiques et reste suspecte aux yeux des innovateurs.

Il semble possible cependant de concilier ces deux approches. Il est clair que l'expérimentation pédagogique, se développant macroscopiquement, apporte des enseignements précieux aux décideurs politiques. Il est clair également que la recherche-action est un moyen incomparable d'associer le terrain à des innovations jugées souhaitables et devrait convenir parfaitement à la formation initiale et surtout continue. Dans ces perspectives, la recherche-action devrait être prioritairement mise en œuvre dans les centres de formation.

Louis Legrand
Université Louis Pasteur - Strasbourg

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages à citer seraient en nombre considérable. J'ai choisi de n'indiquer ici que les œuvres à caractère général et comportant des références abondantes.

ALTET M. (1994). — **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.

ALTET M. (1997). — **Les pédagogies de l'apprentissage**. Paris : PUF.

AVANZINI G. (1991). — **L'école d'hier à demain**. Toulouse : Erès.

BRUNER J. (1996). — **L'éducation, entrée dans la culture**. Paris : Retz.

DE LANDSHEERE G. (1986). — **La recherche en éducation dans le monde**. Paris : PUF.

DE PERETTI A. (1993). — **Controverses en éducation**. Paris : Hachette.

GARCIA J.-F. (1994). — **L'école unique en France**. Paris : PUF.

HUGON M.A., SEIBEL C. (1988). — **Recherches impliquées, recherches-actions. Les cas de l'éducation**. Bruxelles : De Boeck.

INRP-CNRS (1993). — **Recherches en éducation et formation : répertoire 1986-1991**. Paris : INRP-INIST.

LEGRAND L. (1977). — **Pour une politique démocratique de l'éducation**. Paris : PUF.

MEIRIEU P. (1995). — **La pédagogie entre le dire et le faire**. Paris : ESF.

MIALARET G. (1984). — **La pédagogie expérimentale**. Paris : PUF (Que sais-je ?).

MIALARET G. (1984). — **Les sciences de l'éducation**. Paris : PUF (Que sais-je ?).

Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème

Michel Fabre

On peut caractériser la pédagogie comme vigilance au sens, dans ses trois dimensions de manifestation, de signification et de référence. Une de ses modalités en est le souci des problèmes dont on analysera ici les différentes typologies. À partir de quelques exemples, on fera apparaître les ambiguïtés de la situation-problème et ses hésitations entre une épistémologie de la résolution et une épistémologie de la problématisation. On dégagera ainsi les présupposés philosophiques du paradigme du problème.

Dans toute pédagogie, même la plus traditionnelle, il y a toujours un moment où l'on mobilise l'élève sur des tâches scolaires telles que résumer un texte, rédiger, effectuer une observation ou une expérience, résoudre un question d'algèbre... (1) On peut appeler « problèmes » de tels exercices puisque cette expression acquiert aujourd'hui une extension qui déborde largement le domaine des mathématiques. Nous pensons en effet dans un paradigme épistémologique qui fait du traitement des problèmes *l'image même de l'activité intelligente* ! Rien d'étonnant à ce que la pédagogie s'intéresse aux situations-problèmes.

Mais cette idée est-elle claire et univoque ? Le paradigme du problème ne serait-il pas traversé de tensions contradictoires ? Quelles sont donc

les diverses manières de décliner le problème en pédagogie : ses différents statuts, ses différentes fonctions ? Comment penser la situation-problème ?

LA PÉDAGOGIE ET SES PROBLÈMES

L'étymologie du terme « problème » s'effectue sur trois réseaux sémantiques : celui de l'initiative et du projet (*proballein* : se jeter en avant) ; celui de l'interposition ou de l'obstacle (*problema* : ce qui est placé là devant, le bouclier) ; enfin celui de la « saillance » ou du significatif (*problema* : le promontoire, la saillie). Le dictionnaire nous livre donc déjà trois caractères du problème scolaire.

C'est d'abord une tâche difficile qui se distingue d'une activité de simple exécution et qui exige l'invention d'une solution. Il s'agit également d'une difficulté objective concernant un savoir ou savoir-faire, difficulté qui peut être notionnelle ou de méthode et qui renvoie généralement à l'une des trois grandes formes que revêt le problème au niveau même de la recherche : l'énigme, l'échec ou encore la controverse. C'est enfin une tâche complexe où plusieurs compétences sont en jeu et qui se distingue d'un exercice « ciblé ». Tout ceci impliquant chez l'élève une marge d'initiative dans la gestion de la tâche : d'où la notion de projet. Bien que la définition psychologique du problème ne soit pas toujours aussi exigeante, on peut donc distinguer le problème scolaire des exercices conçus comme tâches simples, faciles, mettant en œuvre un savoir déjà appris, ou encore fortement guidées. (Richard, 1990).

Statut et fonctions du problème

Quelles sont donc les fonctions du problème ? Si la pédagogie, comme théorie-pratique au sens de Durkheim (1985) est vigilance au sens, on admettra que ce sens se déploie dans les trois dimensions de la signification, de la manifestation et de la référence (Deleuze, 1969). La manifestation est le rapport du sujet à ses actes : comment le sujet peut-il s'inscrire dans les tâches scolaires ? La signification est le rapport au concept. Elle concerne la valeur épistémologique du savoir scolaire dans ses contenus et ses démarches : que vaut ce qu'apprennent mes élèves ? Enfin la référence est le rapport au monde : quel lien les tâches scolaires ont-elles avec les pratiques sociales ?

Dans le déploiement de cette vigilance au sens, le problème a d'abord une fonction de manifestation dans la mesure où il vise à motiver ou à « enrôler » l'élève dans l'apprentissage : on parlera selon les cas d'intérêt, de motivation ou de dévotion. Mais un apprentissage n'est valable que s'il donne accès à un savoir véritable (reconnu comme tel) qui soit en même temps un véritable savoir, un savoir opératoire (Orange, 1997). La forme problème aura donc une deuxième fonction : celle de garantir la valeur du savoir appris en articulant le déclaratif au procédural, le « savoir que » au « savoir comment » ou encore les connaissances aux capacités (Pitrat, 1986). Enfin, avec le problème, il s'agit toujours d'ancrer les tâches scolaires dans les pratiques

sociales. Pour apprendre à écrire on rédige un journal scolaire ; pour apprendre à calculer, on « joue » à la marchande, on « habille » les énoncés aux couleurs de la vie quotidienne. Même les problèmes de mathématiques formelles ont une référence : la recherche mathématique.

Ces trois fonctions, chaque pédagogie va les incarner différemment ! Ainsi la pédagogie traditionnelle pense-t-elle la manifestation comme l'appropriation personnelle de connaissances déjà enseignées. L'École nouvelle met l'accent sur le sens fonctionnel de l'activité de l'élève. Enfin la pédagogie des situations-problèmes confronte l'élève à une énigme. Concernant la signification, les différentes pédagogies articulent à leur manière l'opérationnalisation du savoir. Le procédural est pensé soit comme application de règles (comprendre - réussir), soit comme découverte de règles (réussir - comprendre), soit encore comme réfutation des règles émises spontanément par les élèves (erreur - compréhension - réussite). Enfin, la référence elle-même est diversement interprétée : ritualisée dans la pédagogie traditionnelle avec l'habillage concret des énoncés ou les formes canoniques de la rédaction, soucieuse du vécu dans la pédagogie nouvelle, diversifiée dans la situation-problème qui recherche un nouvel équilibre entre didactisation et finalisation. (Meirieu in Houssaye, 1993).

Typologies

Peut-on identifier les grandes dominantes fonctionnelles qui singularisent tel ou tel statut du problème ?

La pédagogie traditionnelle distingue connaissances et capacités (Champagnol, 1974) et les enchaîne en deux temps successifs : phase d'acquisition (leçon) et phase d'opérationnalisation des connaissances (application), cette dernière servant également d'évaluation des acquis. La pédagogie nouvelle inverse la séquence en faisant du problème le mobile de l'apprentissage. (Claparède, 1946) Mais c'est seulement quand on renonce à séparer savoir et savoir-faire que le problème peut se confondre avec l'apprentissage lui-même conçu comme invention et mise en œuvre de règles d'action. Il y a problème lorsqu'aucune de ces règles n'est disponible chez le sujet, qui se voit alors obligé d'émettre de nouvelles hypothèses de fonctionnement et de les tester.

On peut formaliser le modèle de Champagnol en s'inspirant à la fois du triangle pédagogique de Houssaye (1988) et des modes de travail pédagogique de Lesne (1977). Dans le processus « enseigner », qui focalise sur le rapport du maître au savoir en excluant l'élève, le problème reçoit un statut « normatif » de critère d'apprentissage. Il est au contraire « incitatif », dans le processus « former » qui se centre sur la relation maître-élève en reléguant le savoir à l'arrière-plan. Enfin, dans le processus « apprendre », où l'enseignant se met en retrait pour favoriser la relation de l'élève au savoir, le problème devient appropriatif : à la fois source, lieu et critère d'apprentissage (Charnay, 1987).

Une troisième typologie (Astolfi et Develay, 1989) opère à partir de l'analyse des pratiques pédagogiques en y distinguant trois dimensions : la forme des apprentissages (spontanés, heuristiques, systématiques), le style pédagogique (incitatif, interactif, normatif), le mode d'activité didactique (fonctionnel, résolution de problèmes, synthèse). En croisant ces variables, trois dominantes apparaissent. Le modèle transmission/réception, dit « crypto-dogmatique », demeure très proche du schéma : leçon + application de la pédagogie traditionnelle. La leçon, même active et centrée sur l'élaboration d'un exemple prototypique, reste toutefois entièrement programmée par l'enseignant. Le modèle par investigation, privilégie au contraire les activités fonctionnelles. Ici les objectifs ne sont pas donnés à l'avance, mais découleront éventuellement de ces activités. Enfin, le modèle investigation-réception se veut la synthèse des deux autres. Il focalise sur la résolution de problèmes, mais les activités fonctionnelles sont nécessaires pour donner sens aux apprentissages, pour poser les problèmes et pour faire émerger les représentations. D'autre part, la synthèse est indispensable pour institutionnaliser le savoir acquis.

On peut enfin mettre l'accent sur l'interaction question/réponse dans le processus enseignement/apprentissage (Meirieu, 1990). Comment organiser temporellement cette interaction pour qu'elle fasse sens chez l'élève et permette également la construction d'apprentissages véritables ? Les pédagogues ont le plus souvent privilégié l'un des termes de l'interaction. Ainsi, la pédagogie de la réponse rejette les questions dans un passé antérieur en présupposant que le problème a déjà été rencontré avant la leçon ; ou alors elle le

repousse après la leçon pour son application. Mais la pédagogie du problème (celle de l'école nouvelle ou des pédagogies du projet !) commet l'erreur symétrique en privilégiant les questions. Elle instaure ainsi un décalage entre la logique de la tâche et celle de l'apprentissage : ou le problème vient trop tôt quand on n'a pas les moyens de le résoudre, ou on le rencontre à nouveau dans la tâche, quand il est déjà résolu dans l'apprentissage et qu'il n'apporte donc plus rien sur le plan du savoir ; est-ce d'ailleurs encore un problème ? Cette pédagogie confond d'autre part désir de savoir et désir d'apprendre, comme s'il n'était pas naturel d'éviter les solutions les plus coûteuses de la recherche personnelle ! Comment mettre en place un dispositif qui contraigne l'élève à apprendre ? Par la pédagogie des situations-problèmes, à la fois troisième voie et synthèse des deux autres puisqu'articulant questions fonctionnelles et réponses épistémologiquement valables !

Quelles que soient leurs différences de point de vue, ces typologies convergent donc vers l'identification de trois grandes « formes problèmes » :

	Champagnol Charnay	Astolfi Develay	Meirieu
Forme 1	normatif	transmission	réponse
Forme 2	incitatif	investigation	problème
Forme 3	appropriatif	investigation/ structuration	situation- problème

LA SITUATION-PROBLÈME

Comment caractériser cette troisième forme problème ? Bien qu'il en existe de nombreuses définitions didactiques, nous privilégierions l'approche pédagogique (Meirieu, 1990) qui — de par ses qualités synthétiques — fournit une photographie extrêmement suggestive de l'état de la question et par là-même, ouvre une interrogation sur la genèse, les évolutions possibles et finalement l'unité de sens de la situation-problème.

Meirieu définit la situation-problème comme un dispositif d'apprentissage en forme de problème : ce n'est ni une tâche d'exécution, ni une situation « aporétique » puisqu'elle doit rester dans la zone proximale de développement de l'élève. Cette situation constitue un « piège » dans la mesure où

le problème est dévolu à l'élève qui est de ce fait enrôlé dans la tâche par un effet de motivation intrinsèque et également obligé — par le jeu des consignes et des contraintes — à chercher la réponse en engageant un apprentissage véritable. Ici les connaissances à apprendre sont définies en terme d'opérations mentales et constituent les solutions optimales aux problèmes posés. Le dispositif est orienté selon un objectif-obstacle, et la sanction doit découler — autant que faire se peut — de la situation elle-même (Margolinas, 1994).

Ces caractéristiques se retrouvent globalement dans la synthèse d'Astolfi (1994) (2). Elles se particularisent et se spécifient ensuite dans les approches plus didactiques (Brousseau, 1980 ; Douady, 1986 ; Robardet, 1991 ; Arsac, Germain, Mante, 1988).

D'où vient la situation-problème ?

Ainsi définie, la situation-problème apparaît comme l'aboutissement d'un quadruple remaniement des idées de l'école nouvelle.

Elle reprend évidemment l'idée d'activité en faisant converger ses deux sens fondamentaux : le sens fonctionnel de réponse à un besoin mais également le sens d'effectuation ou de production (Claparède, 1946, p. 161). On sort cependant du modèle de l'auto-structuration dans la mesure où le maître doit gérer les contraintes et les ressources de la situation, bref aider les élèves sans toutefois faire le travail à leur place. Aux prises avec ce « paradoxe central de l'apprentissage » (Astolfi, 1992), la situation-problème relève bien de l'inter-structuration (Not, 1988) ou encore d'une néo-directivité fondée sur une interaction de tutelle (Bruner, 1983).

Corrélativement à l'idée d'activité apparaît — dans l'Éducation nouvelle — celle de situation que Rousseau entendait déjà comme un milieu artificiel censé permettre le développement et l'apprentissage, de manière indirecte, en évitant que le rapport au savoir de l'élève ne passe exclusivement par le canal du maître. Meirieu peut donc reprendre l'idée de ruse que Rousseau proposait déjà comme alternative à la structure narcissique de l'enseignement frontal (Fabre, 1994) : alors que le maître s'orientera sur les objectifs d'apprentissage, l'élève restera rivé à la tâche.

Mais la situation-problème impose un remaniement de l'idée de situation, comme le montre la didactique des mathématiques qui substitue à la dialectique sujet/prédicat, la dialectique outil/objet. Ainsi, dans la méthode psycho-dynamique de Diénes, inspirée directement de Piaget, l'élève doit modéliser une situation en prenant conscience de l'organisation mathématique de ses actions dans un dispositif approprié. Ceci en trois grandes phases : a) des manipulations concrètes, b) des représentations schématiques de ces manipulations, c) la formalisation de ces représentations en règles structurées ou systèmes d'axiomes. (Diénes, 1971, p. 258). Il s'agit bien d'une dialectique sujet/prédicat. Ainsi le nombre « 3 » est-il d'abord un prédicat qui dénombre deux collections (3 poires, 3 oranges) ; mais il devient ensuite un sujet pour un prédicat de deuxième niveau, tel que « autant que » par exemple, lequel à son tour devient sujet quand on s'efforce d'en dégager les propriétés réflexives, transitives... Chez Diénes la situation n'est donc qu'un cadre, un univers organisé dont il faut expliciter la structure en y évoluant puis en le modélisant. Il n'y a pas thématization de l'idée de problème (Brousseau, 1980, p. 40) Tout à fait différente sera la dialectique outil/objet. La connaissance y sera d'abord engagée comme un outil pour résoudre des problèmes avant d'être conçue comme objet en soi (Douady, 1986 et 1992).

Pour qu'il y ait situation-problème, il faut donc concevoir un dispositif qui relie problème et opération mentale, comme chez Aebli (1951). Prolongeant le pragmatisme de Dewey ou de Claparède et l'opérationnalisme de Bridgman, Aebli reprend l'idée du caractère instrumental du savoir. Dans une perspective d'adaptation, le savoir doit être envisagé comme un ensemble d'outils pour résoudre des problèmes. Aebli critique également l'associationnisme résiduel de l'école active. Il rappelle que — pour Piaget — c'est l'opération et non l'image qui est l'élément fondamental de la pensée : une notion est une désignation d'opérations, les idées sont des plans d'action. La situation d'apprentissage doit donc s'organiser selon un axe problème/opération mentale. Qu'est-ce qu'un problème en effet sinon le schème anticipateur de l'opération correspondante ? Ainsi, les questions du type « Qu'est-ce que ? », « Où ? », « Combien ? » ... sont fonctions d'opérations de définition, de localisation, de comparaison. Et toute notion (celle de carré par exemple) est le résultat d'une histoire, d'un remaniement de

schèmes antérieurs. Bref, le problème exprime en réalité un projet d'action ou d'opération que le sujet s'apprête à appliquer à un nouvel objet. Dans le cas où le projet est flou, l'opération devra se différencier et se structurer au cours de la recherche. C'est en tout cas cet axe schème-opération que doit prendre en charge l'élève pour construire son savoir. Et c'est lui que reprend Meirieu en substituant à la série identification + signification + utilisation qui régit les conceptions dominantes de l'apprentissage, l'interaction identification/utilisation = signification. Cette interaction est vraiment constitutive de la situation-problème puisqu'elle renvoie, du côté de l'enseignant, à la relation matériaux/consignes et du côté de l'élève à la relation informations/projets (Meirieu, 1990).

La situation-problème est enfin l'héritière d'une double restructuration de l'idée d'objectif. D'abord l'exigence d'opérationnalisation se déplace de l'objectif comportemental du behaviorisme à l'objectif exprimé en terme d'opération mentale. Au lieu de se centrer sur les comportements observables attendus en fin de cycle, l'enseignant est invité à construire son dispositif en fonction de ce que l'élève doit faire « dans sa tête » pour apprendre (Meirieu, 1985). L'autre remaniement concerne le passage à l'idée d'objectif-obstacle. Martinand remarque que les taxonomies d'objectifs ne sont utilisables que dans les curricula fermés impliquant un profil de sortie. Les curricula ouverts exigent au contraire un outil analytique d'aide à la décision. La notion d'objectif possible, mise au point dans la problématique des activités d'éveil, répondait à cette exigence. La dernière étape consiste à réviser l'idée d'objectif possible dans une problématique de changement conceptuel en la reliant à celle d'obstacle, au sens de Bachelard. Dans la mesure en effet où les obstacles ont des significations épistémologiques et psychologiques profondes, ils constituent des clés pour la définition des objectifs possibles (Martinand, 1989).

UNITÉ OU DIVERSITÉ DE LA SITUATION-PROBLÈME ?

Meirieu (1990) cite plusieurs exemples de situations-problèmes :

a) Pour permettre le passage de la manipulation au codage géométrique du volume, des groupes

d'élèves doivent agencer cinq cubes face contre face de toutes les manières possibles. Comme ils ont du mal à se souvenir des combinaisons réalisées, ils doivent apprendre à les dessiner.

b) Les élèves d'un collège ayant des lacunes de vocabulaire, il leur est proposé la rédaction quotidienne d'un feuilleton, mais en s'interdisant à chaque fois l'usage d'une lettre différente, à la manière de *La disparition* de G. Perce.

c) Les difficultés de passage de l'oral à l'écrit étant dues, entre autres, aux problèmes de nominalisation, on demande aux élèves de transcrire une intervention orale en diminuant le nombre de phrases sans pour autant diminuer le nombre de mots.

e) Pour permettre le passage d'une lecture synchrétique à une lecture plus analytique, des élèves de Grande Section de maternelle placent des chocolats dans d'anciennes boîtes mais doivent créer leur propre marque, à partir des marques déjà existantes.

f) Des enseignants stagiaires doivent induire les caractéristiques de la situation-problème à travers l'analyse d'une série d'exemples pédagogiques.

Le « noyau dur » censé caractériser la belle unité essentielle de la situation-problème résiste-t-il cependant à l'épreuve des exemples que Meirieu propose pour illustrer sa définition ? L'analyse décèle en fait trois facteurs de clivage.

Continuité ou rupture ?

La situation-problème semble hésiter ici entre deux options : le modèle réussite/compréhension et le modèle échec/rectification, selon le statut accordé à l'erreur et à la prise de conscience du problème par l'élève. On peut faire l'hypothèse d'un télescopage, dans la pensée pédagogique, d'une valorisation de la continuité issue d'une interprétation de Piaget et d'une valorisation de la rupture, issue d'une interprétation de Bachelard. Ces deux pensées étant le plus souvent confondues dans une même référence générale au constructivisme (Astolfi et Demounem, 1996, p. 133-134 ; Astolfi, 1997, p. 29-49).

Dans le schéma piagétien, l'action réussie (cette pensée en action) doit entraîner une prise de conscience (une action en pensée). Certes il y a décalage entre le niveau de l'action et celui de la pensée dans la mesure où la prise de conscience

ne se réduit jamais à un simple éclairage mais implique un remaniement des schèmes antérieurs. On peut en effet réussir sans comprendre (Piaget, 1974). Cependant la focalisation sur les mécanismes de fonctionnement plus que sur la teneur épistémologique des savoirs en jeu, conduit à situer la démarche scientifique dans le prolongement du sens commun (Piaget et Garcia, 1983, p. 282). Dès lors, les ajustements du sujet apprenant sont souvent compris dans la continuité d'une dynamique adaptatrice, sans que soit soulignée l'exigence d'une prise de conscience bien nette du problème par l'élève. Au contraire, la pensée de Bachelard valorise résolument la discontinuité, comme en témoignent les problématiques de la rupture épistémologique ou de l'obstacle. Chez lui, la connaissance ne se construit jamais par prise de conscience des réussites de premier niveau mais toujours par rectification d'un échec initial, d'une erreur première.

Une première conception, privilégiant la continuité, tend à réduire la situation-problème aux dispositifs d'une pédagogie des situations. Dans les exemples de Meirieu, l'échec est quelquefois interne à la situation-problème (exemple a). Mais il s'avère d'autres fois externe (exemples b et c) ; il semble alors conçu comme ce qui justifie, rend nécessaire (mais pour qui ?) la situation-problème. Tantôt encore, l'échec paraît complètement absent de sa définition (exemples e et f). Au contraire, dans d'autres théorisations (Brousseau, 1983 ; Astolfi et Peterfalvi, 1993) la rupture est expressément intégrée et c'est la prise de conscience du problème par l'élève qui s'avère déterminante. Dans l'exemple du puzzle de Brousseau, les élèves croient pouvoir réaliser immédiatement l'agrandissement de la figure en faisant fonctionner leurs schèmes additifs sans douter un seul instant de leur succès. La recherche de schèmes de proportionnalité ne peut s'opérer qu'à partir d'un échec initial des « théorèmes élèves » spontanément engagés (Brousseau, 1983). Plus généralement, la discontinuité s'exprime ici dans l'une des trois figures que revêt le problème : l'énigme, l'échec ou la controverse.

La question du changement conceptuel

Meirieu relie situation-problème et saut cognitif. Cependant, l'analyse des exemples proposés révèle l'hétérogénéité des changements conceptuels envisagés : changement quantitatif (exemple

b), de registre (exemples a et e), construction de concept (exemple f), passage du déclaratif à l'opérateur (c).

D'autre part, pourquoi limiter ainsi l'usage de la situation-problème ? Les historiens des sciences distinguent bien des périodes de révolution et des périodes de science normale (Kuhn 1972). Dans ces dernières, l'activité scientifique consiste à développer le paradigme en étendant autant que possible son pouvoir heuristique. Ne peut-on symétriquement concevoir des apprentissages « normaux » et des apprentissages « révolutionnaires » selon que le paradigme de la classe correspond ou non au paradigme à enseigner ? (Orange in Fabre, 1993 et Orange, 1997). Le fait de réserver les situations-problèmes aux apprentissages de rupture ne révèle-t-il pas une sous-estimation du caractère opératoire de tout savoir et inversement une conception insuffisamment différenciée de la rupture, laquelle admet probablement plusieurs niveaux ou dimensions (Fabre, 1995b, p. 38-40 ; Fabre et Orange, 1997).

En réalité, en liant situation-problème et changement conceptuel, on fait de l'obstacle et de l'objectif-obstacle des notions ambiguës. Les exemples de Meirieu le prouvent : tantôt le terme d'obstacle est pris dans son sens rigoureusement bachelardien, tantôt il reçoit une acception plus large de difficulté ou de manque. Chez Bachelard, l'idée d'obstacle renvoie toujours à une analyse épistémologique des représentations premières dans le but d'identifier leurs contenus positifs, fonctionnels, satisfaisants pour l'esprit, mais qui, par cela même, bloquent l'accès à un niveau supérieur de fonctionnement conceptuel. L'obstacle n'évoque jamais chez Bachelard un manque de connaissance ou de culture mais toujours au contraire la présence d'une culture de premier aspect, non questionnée. Et si l'obstacle est dit « épistémologique », c'est que les représentations d'élèves ne sont interprétables qu'à partir d'une grille de lecture historique qui les réfère aux hésitations et aux erreurs des scientifiques eux-mêmes, dans la construction du savoir. Ce qui en retour confère une sorte de dignité à l'erreur de l'élève (elle est « normale ») et explique ses caractéristiques psychologiques : c'est une erreur fréquente, résistante et même récurrente. (Fabre, 1995b). C'est ce sens bachelardien que reprennent beaucoup de didacticiens des sciences et des mathématiques (Brousseau, 1983 ; Astolfi et Peterfalvi, 1993).

La situation-problème qui vise à combler le manque de vocabulaire d'adolescents (exemple b) n'est donc pas articulée selon un objectif-obstacle, au sens bachelardien du mot. Parler d'obstacle — en ce dernier sens — exigerait d'identifier les stratégies langagières positives et d'ailleurs efficaces qu'emploient les élèves pour tout dire en peu de mots et se dispenser d'apprendre : termes génériques, signifiants flottants, périphrases et métaphores... Quant à la séquence de formation des enseignants (exemple f), le dispositif s'y centre uniquement sur une opération inductive consistant à dégager, à partir de scénarios pédagogiques fournis aux stagiaires, les critères d'une situation-problème. Aucune mention n'est faite des représentations premières des enseignants (pédagogie de la réponse, pédagogie du problème) que les analyses préalables de Meirieu permettaient précisément de dégager et qui pourtant y fonctionnent très probablement comme obstacles.

Ces deux exemples le montrent : tantôt on met l'accent sur le dispositif pédagogique et la situation est alors organisée selon un objectif-possible (en fonction d'une difficulté ou d'un manque), tantôt on met l'accent sur l'analyse didactique des représentations à l'aide de référentiels épistémologiques, ce qui permet éventuellement de sélectionner un objectif-obstacle, au sens bachelardien.

Résolution de problème ou problématisation ?

Pourquoi cet engouement pédagogique pour le problème ? En réalité, c'est toute l'épistémologie contemporaine qui relève de l'idée de problème. Aujourd'hui, penser c'est traiter des problèmes. Comment ce paradigme s'est-il installé ? Essentiellement à partir de deux sources : cartésienne et pragmatique. D'où son ambiguïté !

Soulignons tout de suite deux traits du cartésianisme. C'est d'abord une épistémologie formelle qui ne s'intéresse pas aux caractéristiques des domaines mais vise immédiatement la généralité. L'idéal du mécanisme permet une réduction du réel à des figures et mouvements. On peut donc opérer directement sur des modèles géométriques ou algébriques sans prendre en compte les spécificités des domaines (physiques, chimiques, biologiques ou autres). C'est également une épistémologie de la résolution de problème et non de la problématisation. Les *Règles pour la*

direction de l'esprit nous livrent bien une méthode pour résoudre les problèmes, mais elles ne nous sont d'aucun secours pour la position et la détermination des problèmes. (Deleuze, 1968, p. 209) Cette méthode cartésienne va inspirer l'idéal du « General problem solver » de l'intelligence artificielle et également la psychologie cognitive, celle du moins qui ne s'intéresse qu'à des problèmes « sémantiquement pauvres » dont l'archétype est la tour de Hanoï.

La deuxième source du paradigme du problème réside dans les épistémologies constructivistes, issues d'ailleurs des courants philosophiques les plus divers (pragmatisme, marxisme, épistémologie rationaliste). Leur trait commun, c'est le bouleversement du schème de la vision qui — des Grecs à Descartes — régit le rapport de la pensée au réel et définit la vérité comme adéquation de l'esprit et de la chose (Von Glaserfeld, 1996). Les pragmatistes vont lui substituer celui d'adaptation, issu de Darwin. Et les marxistes ou les rationalistes — tel Bachelard — vont appréhender la *pensée comme travail* du concept. Ici comme là, l'idée de résolution de problème tend à se substituer à celle de vérité (Rorty, 1995 ; Laudan, 1977). En outre ces courants lèvent les deux limitations cartésiennes. Ils prennent en compte les caractéristiques des domaines en traitant des problèmes « sémantiquement riches », ceux que pose la vie, les métiers ou encore l'enquête scientifique. D'autre part, l'accent est mis sur la nécessité de poser et de construire les problèmes pour pouvoir les résoudre (Bachelard, 1970). Le processus complet de problématisation apparaît bien alors dans toutes ses phases : position et détermination du problème, émission d'hypothèses, déduction des conséquences, test des hypothèses. (Dewey, 1925, 1993).

Ces deux sources épistémologiques se mêlent dans les différents courants de la psychologie des problèmes (Weil-Barais, 1991, 1993). Reprenant le concept d'espace de recherche de Newell et Simon, la psychologie cognitive hésite entre résolution et problématisation. L'attention aux problèmes sémantiquement riches (ceux des métiers et de la vie quotidienne par exemple) devrait en tout cas l'obliger à se demander, non seulement comment l'espace de recherche est parcouru dans le processus de résolution, mais encore comment il est construit (par celui qui pose le problème) ou reconstruit (par celui qui comprend l'énoncé) à partir d'un questionnement initial

nécessairement fruste. Cette hésitation se retrouve également dans la conception et la mise en œuvre des situations-problèmes. Signalons toutefois — sans souci d'exhaustivité — quelques avancées. En didactique du français, les activités de compréhension du récit (Fabre, 1989, 1995a), de rédaction (Garcia-Debanc, 1986) apparaissent comme des cas typiques de problématisation d'un questionnement initial. De même, certains travaux de didactique de la physique (Robardet, 1991 ; Dumas-Carré et alia, 1992) ou de biologie-géologie (Orange, 1995 ; Sauvageot-Skibine, 1995) relient étroitement changement conceptuel et problématisation et explorent leurs modalités concrètes en classe de science.

CONCLUSIONS

La situation-problème se donne ainsi comme une notion complexe et ambiguë. Sa complexité lui vient de son lest historique et son ambiguïté des tensions et contradictions qui traversent cette histoire.

Au total, la situation-problème oscille entre deux pôles : un pôle pédagogique et un pôle didactique ; ou encore entre deux manières de gérer le sens dans ses trois dimensions de signification, de manifestation et de référence. Dans une gestion pédagogique de la situation-problème, on privilégie les dimensions de manifestation et de référence. L'essentiel est que l'élève entre en activité, qu'elle devienne son projet (manifestation) et que lui apparaissent les enjeux sociaux de l'apprentissage (la référence). On sent bien tout ce qui rattache cette conception aux problématiques de l'école nouvelle et donc aux idées d'activité et de situation. Mais cette gestion pédagogique peut-elle prendre en compte la signification des apprentissages ? L'élève est actif, il pose et résout des problèmes. Mais quels problèmes ? Ces problèmes sont-ils significatifs du savoir à construire ? Peut-on clairement identifier les enjeux épistémologiques de l'apprentis-

sage ? Seule une perspective didactique peut guider l'analyse épistémologique du savoir à enseigner en vue d'en repérer les concepts-clés. Reste alors à identifier (au niveau du savoir savant ou des pratiques de références) les problèmes fondamentaux dont ces savoirs ou savoir-faire constituent précisément les solutions et à leur trouver une transposition adéquate, pour les élèves (Lebas, 1996). Dans une perspective didactique, l'idée de « saillance » doit être considérée comme une caractéristique fondamentale du problème. Autrement dit, la conception de situations-problèmes ne prend tout son sens que dans un programme de recherche visant à concevoir et à élaborer, pour chaque concept-clé, des « situations fondamentales » accessibles à l'élève au moment donné et lui permettant de se forger une conception correcte de la connaissance (Brousseau, 1983 et Legrand, 1996), ou encore des trames conceptuelles, réseaux d'énoncés opératoires, reliés aux problèmes dont ils sont les solutions et autour desquels pourraient s'organiser des progressions (Astolfi et Demounem, 1996). Mais inversement, comment faire en sorte que cette gestion didactique du sens évite la scolastique, ou encore comment articuler convenablement rationalisation des apprentissages et finalisation ? (Meirieu, in Houssaye, 1993).

Sans doute ces hésitations renvoient-elles plus fondamentalement encore à l'instabilité actuelle du paradigme du problème, qui depuis le *Menon* de Platon jusqu'aux modernes positivistes, consacre le privilège des réponses sur les questions (Meyer, 1986). Peut-être est-il temps de prendre en compte la différence problématique et de distinguer un art des problèmes (ou encore de la position et de la construction des problèmes) de l'art des réponses ou des solutions. Cette libération de l'espace problématique ne saurait être sans conséquence pour l'image de l'apprendre et au-delà, de la pensée, comme Gilles Deleuze l'avait montré en son temps (Deleuze, 1968, 1969).

Michel Fabre
Université de Nantes/CREN

BIBLIOGRAPHIE.

- AEBLI H. (1951). — **Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget.** Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- ARSAC G., GERMAIN G., MANTE M. (1988). — **Problème ouvert et situation-problème.** Villeurbanne : IREM.
- ASTOLFI J.-P. (1992). — **L'école pour apprendre.** Paris : ESF.
- ASTOLFI J.-P. (1994). — Article situation-problème. In **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.** Paris : Nathan université.
- ASTOLFI J.-P. (1997). — **L'erreur, un outil pour enseigner.** Paris : ESF.
- ASTOLFI J.-P. et DEVELAY M. (1989). — **La didactique des sciences.** Paris : PUF (Que sais-je ?).
- ASTOLFI J.-P. et PETERFALVI B. (1993). — Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. **ASTER**, n° 16.
- ASTOLFI J.-P. et DEMOUNEM R. (1996). — **Didactique des sciences de la vie et de la terre.** Paris : Nathan.
- BACHELARD G. (1970). — **Le rationalisme appliqué.** Paris : PUF.
- BROUSSEAU G. (1980). — Problèmes de didactique des décimaux. **Recherches en didactique des mathématiques**, Vol 1/1, 1980 et Vol 2/1 1981. (La pensée sauvage).
- BROUSSEAU G. (1983). — Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. **Recherches en didactique des mathématiques**, Vol 4, n° 22. (La pensée sauvage).
- BRUNER J.S. (1983). — **Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire.** Paris : PUF.
- CHAMPAGNOL R. (1974). — Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes. **Revue Française de Pédagogie**, n° 28, juillet-août-septembre.
- CHARNAY R. (1987). — Apprendre par la résolution de problèmes. **Grand N**, n° 42.
- CLAPARÈDE É. (1946). — **L'éducation fonctionnelle.** Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- DELEUZE G. (1968). — **Différence et répétition.** Paris : Minuit.
- DELEUZE G. (1969). — **Logique du sens.** Paris : Minuit.
- DESCARTES R. (1950). — **Règles pour la direction de l'esprit.** Paris : Joseph Gibert.
- DEWEY J. (1925). — **Comment nous pensons ?** Paris : Flammarion.
- DEWEY J. (1993). — **Logique. La Théorie de l'enquête.** Paris : PUF.
- DIENES Z.P. (1971). — **La construction des mathématiques.** Paris : PUF.
- DOUADY R. (1986). — Jeux de cadres et dialectique outil-objet. **Recherches en didactique des mathématiques**, Vol. 7.2 (La pensée sauvage).
- DOUADY R. (1992). — Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement. **Repères-IREM**, n° 6, janvier.
- DUMAS-CARRE A. et alia. (1992). — Difficultés des élèves liées aux différentes activités cognitives de résolution de problèmes. **ASTER**, n° 14.
- DURKHEIM E. (1985). — **Education et sociologie.** Paris : PUF.
- FABRE M. (1989). — **L'enfant et les fables.** Paris : PUF.
- FABRE M. (1993). — De la résolution de problème à la problématisation. In **Didactique IV : statut et fonction du problème dans l'enseignement des sciences. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 4/5.
- FABRE M. (1994). — **Penser la formation.** Paris : PUF.
- FABRE M. (1995a). — **Projets narratifs, cycles 1 et 2.** Caen : CRDP.
- FABRE M. (1995b). — **Bachelard éducateur.** Paris : PUF.
- FABRE M. et ORANGE C. (à paraître en 1997). — Construction des problèmes et franchissement d'obstacles. **ASTER**.
- FURIO C. et alia. (1994). — La résolution de problèmes comme recherche : une contribution au paradigme constructiviste de l'apprentissage des sciences. **ASTER**, n° 19.
- GARCIA-DEBANC C. (1986). — Intérêts des modèles rédactionnels pour une pédagogie de l'écriture. **Pratiques**, n° 49.
- GIL-PEREZ D. (1993). — Apprendre les sciences par une démarche de recherche scientifique. **ASTER**, n° 17.
- GLASERFELD E von. (1996). — Le constructivisme radical et quelques-unes de ses recommandations en matière d'éducation. **(le) Télémaque**, n° 6.
- HOUSSAYE J. (1988). — **Théorie et pratique de l'éducation scolaire**, 2 tomes. Berne : Peter Lang.
- KUHN T. (1972). — **La structure des révolutions scientifiques.** Paris : Flammarion.
- LAUDAN L. (1977). — **La dynamique de la science.** Bruxelles : Pierre Madaga.
- LEBAS A. (1996). — La notion de problème en éducation physique. Un exemple en didactique de la gymnastique sportive. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 29, n° 3.
- LEGRAND M. (1996). — La problématique des situations fondamentales. **Recherches en didactique des mathématiques**, vol 16/2.
- LESNE M. (1977). — **Travail pédagogique et formation d'adultes.** Paris : PUF.
- MARGOLINAS C. (1994). — **De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématique.** Grenoble : La pensée sauvage.
- MARTINAND J.-L. (1985). — **Connaître et transformer la matière.** Bruxelles : Peter Lang.
- MARTINAND J.-L. (1989). — Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles ; deux études de cas. In Nadine Bednarz et Catherine Garnier, **Construction des savoirs, Obstacles et conflits**, CIRADE, Ottawa.

- MEIRIEU P. (1985). — **L'école mode d'emploi**. Paris : ESF.
- MEIRIEU P. (1990). — **Apprendre oui mais comment ?** Paris : ESF.
- MEIRIEU P. (1993). — Objectif, obstacle et situation d'apprentissage. In : Jean Houssaye (dir.), **La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui**. Paris : ESF.
- MEYER M. (1986). — **De la problématologie, science philosophie et langage**. Liège : Pierre Mardaga.
- NOT L. (1988). — **Les pédagogies de la connaissance**. Toulouse : Privat.
- ORANGE C. et ORANGE D. (1993). — Problèmes de rupture, problèmes normaux et apprentissage en biologie-géologie. In : Michel Fabre (dir.), **Didactique IV, Statut et fonction du problème dans l'enseignement des sciences. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**. Caen : CERSE.
- ORANGE C. (1995). — Volcanisme et fonctionnement interne de la terre. Repères didactiques pour un enseignement, de l'école élémentaire au lycée. **ASTER**, n° 20.
- ORANGE C. (1997). — **Problèmes et modélisation en biologie : quels apprentissages pour le lycée ?** Paris : PUF.
- PIAGET J. et GARCIA R. (1983). — **Psychogenèse et histoire des sciences**. Paris : Flammarion.
- PIAGET J. (1973). — **La prise de conscience**. Paris : PUF.
- PIAGET J. (1974). — **Réussir et comprendre**. Paris : PUF.
- PITRAT J. (1986). — Connaissances et métaconnaissances. In : Jean-Louis Lemoigne (dir.), **Intelligence des mécanismes, mécanismes de l'intelligence**. Paris : Fayard.
- POUJOL G. (1993). — Origine du problème. **Le tour du problème**. Montreuil : Editions du Papyrus.
- RICHARD J.-F. (1990). — **Les activités mentales**. Paris : A Colin.
- ROBARDET G. (1991). — Approche du concept de situation-problème à partir de l'enseignement d'un modèle newtonien de la mécanique en classe de seconde. In : **Séminaire R21**, cahier n° 1, IUFM Grenoble.
- RORTY R. (1995). — **L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme**. Paris : Albin Michel.
- ROUSSEAU J.-J. (1966). — **Émile ou de l'éducation**. Paris : Garnier-Flammarion.
- SAUVAGEOT-SKIBINE M. (1995). — Une situation-problème en géologie : un détour de l'anecdote au scientifique. **ASTER**, n° 21.
- WEIL-BARAIS A. (1993). — La résolution de problèmes. In : **L'homme cognitif**. Paris : PUF.
- WEIL-BARAIS A. (1991). — Résolution de problèmes. In : J.-P. Rossi (dir.), **La recherche en psychologie**. Paris : Dunod.

NOTES

(1) Pour un historique de la question en mathématiques, cf. Geneviève Poujol (1993)

(2) On fait abstraction ici du thème de la différenciation pédagogique.

Origines, malentendus et spécificités de la didactique

Michel Develay

Dans quelles circonstances et pourquoi la didactique est-elle apparue comme un savoir nécessaire en éducation et dans l'enseignement ? Ses problématiques sont-elles réellement neuves, ses théories de référence fécondes ? Comment se situe-t-elle au regard de savoirs proches — la pédagogie entre autres ? Autant de questions qui conduisent à interroger « les prétentions de ce savoir qui monte à se prendre pour la pédagogie » et qui correspondent aujourd'hui à un bouquet de malentendus, voire de contradictions. Après avoir examiné ces dernières, il est proposé que la didactique ne soit pas seulement une méthodologie pour permettre d'enseigner avec le maximum de succès un contenu de programme scolaire. Le projet didactique est spécifié comme devant permettre de comprendre le rapport au savoir de l'élève à partir de questionnements anthropologiques, épistémologiques et éthiques.

Dans quelles circonstances et pourquoi la didactique est-elle apparue comme un savoir nécessaire en éducation et dans l'enseignement ? Ses problématiques sont-elles réellement neuves, ses théories de référence fécondes ? Comment se situe-t-elle au regard de savoirs proches — la pédagogie entre autres ? Finalement qu'est-ce qui constitue la particularité du point de vue didactique ? Autant de questions auxquelles nous allons chercher des réponses afin d'examiner « les prétentions de ce savoir qui monte, à se prendre pour la pédagogie ».

Tentons d'expliquer les conditions d'émergence de la didactique afin d'examiner si historiquement

le projet didactique a correspondu à un consensus partagé par une communauté ou à un faisceau d'opportunités. Montrons alors que la didactique correspond aujourd'hui à un bouquet de malentendus, voire de contradictions. Et reprécisons la spécificité du point de vue didactique pour en suggérer le caractère propre, encore peu exploré.

DES ORIGINES DE LA DIDACTIQUE

La trajectoire de son exploration, c'est ce que l'on découvre en se retournant, et non en regardant

dant devant soi puisque rien n'est encore défriché. Aussi, en proposant après coup une explication construite de ce qui sur l'instant n'a été qu'un entrelacs de contingences, avons-nous le sentiment de simplifier, d'exposer trop rapidement ce qui aurait mérité sans doute une étude plus fouillée, à la manière d'une ethnologie de la connaissance. La légitimité pour témoigner des circonstances d'apparition des didactiques des disciplines, nous paraît liée non pas à une quelconque objectivité attestée par une démarche éprouvée, mais par notre participation active à ce mouvement, notamment au sein des équipes de didactique des sciences de l'INRP.

Nous adopterons successivement deux points de vue pour analyser les conditions d'émergence de la didactique. Le premier, le point de vue institutionnel dira ce qu'un corps d'idées doit à des structures et des personnes ; l'émergence de la didactique nous paraît avoir dépendu fortement d'organismes tels que les IREM, l'INRP, les Ecoles normales et leurs formateurs respectifs. Le second point de vue sera spéculatif qui tentera de dégager quelques fondements de doctrines qui préexistaient à la didactique et dont cette dernière a été emprunteuse ; la didactique nous paraît en effet pouvoir être située dans la mouvance des activités d'éveil et des emprunts à la pensée bachelardienne et piagétienne.

Le champ institutionnel d'émergence de la didactique

En réaction aux approches des questions d'éducation en termes de relation telles que les fécondent les départements de sciences de l'éducation à partir des années 1970, un mouvement issu de structures à découpage disciplinaires appartenant à deux lieux institutionnels essentiellement — les IREM et l'INRP — met l'accent sur les questions d'appropriation de contenus par les élèves. À l'élève bio-psycho-social des travaux des pédagogues se substitue l'élève épistémique. Les universitaires qui travaillent dans les IREM notamment tiennent souvent en défiance le savoir des sciences sociales et humaines et se sentent peu à l'aise pour fréquenter des explications psychosociologiques ou psychanalytiques. Ces universitaires, dont la formation d'origine est celle de leur discipline d'appartenance, ayant eu peu de contact avec les sciences humaines et sociales, mais manifestant fréquemment le souci de démo-

cratisation des savoirs construiront des concepts didactiques sans toujours s'assurer si leurs propositions ne préexistent pas dans le champ des sciences de l'éducation. La notion de contrat didactique en constitue un exemple. On peut postuler que la didactique, aux visées très pragmatiques au départ s'est construite en réaction aux sciences de l'éducation, jugées trop déconnectées de questions pratiques, à cause des théories de référence d'alors.

La transformation des écoles normales avec la suppression des classes de baccalauréat va conduire au développement de réflexions et de recherches-action en liaison avec les IREM et l'INRP. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner des contenus de savoirs académiques, mais de se centrer sur les conditions de leur appropriation par les élèves. Les formateurs seront à la recherche d'une identité professionnelle nouvelle dont la didactique constituera le noyau dur. La didactique s'est ainsi construite à l'interface entre des questions pratiques de gestion de classe et des questions plus théoriques, correspondant à une demande d'explicitation des modes d'apprentissage et d'enseignement. L'émergence de la didactique est corrélative au développement de la formation.

De surcroît la didactique des disciplines a facilité pour un certain nombre d'universitaires dans un premier temps, et pour divers formateurs dans un second temps, une voie de promotion au sein de l'université. Un nombre non négligeable d'universitaires a, par la didactique, obtenu une promotion qui apparaissait difficile en dehors d'elle car leur reconnaissance n'était pas assurée dans leur discipline d'origine. De même pour divers formateurs dans les centres de formation, la didactique a constitué une voie d'accès à l'université. On notera que certains de ces universitaires, méfiants à l'origine à l'égard du savoir des sciences de l'éducation sont devenus universitaires dans la 70^e section du CNU. Ainsi ont-ils dû parfois opérer un grand écart entre un discours à l'origine excluant une didactique générale, considérée trop proche de la pédagogie vis-à-vis de laquelle ils cherchaient à se mettre à distance, et des positions maintenant plus nuancées, puisque leurs propres accompagnements de thésards s'opèrent dans d'autres champs de référence que celui de leur discipline d'origine. La didactique correspond à l'introduction, dans le champ universitaire de la 70^e section des sciences de l'édu-

cation, de nouvelles approches. Il y sera question d'enseignement et de postes en didactique des mathématiques, en didactique des sciences, en didactique de l'histoire ou de la géographie, en didactique de l'EPS entre autres.

Les circonstances institutionnelles de l'émergence des didactiques des disciplines nous permettent de postuler que ces dernières correspondent à une naissance pas forcément espérée de la part des tenants de la pédagogie alors présents dans les départements des sciences de l'éducation. La mère (la pédagogie) a mis au monde une fille (la didactique) sans en revendiquer la maternité, et la fille ne semble pas être fière de sa mère. Didactique-pédagogie : une filiation non assumée.

Le champ spéculatif d'émergence de la didactique

La didactique, dans les années 1970, naît dans la mouvance des activités d'éveil au niveau de l'enseignement primaire.

Des références d'auteurs reconnus sont recherchées en vue de fonder des démarches pédagogiques actives. Deux noms émergent : Gaston Bachelard et Jean Piaget. Le premier sera abondamment utilisé pour expliquer l'intérêt à considérer les représentations des élèves dans certaines didactiques (en sciences notamment). Il s'agit de fonder l'accès à la rationalité sur les dimensions non rationnelles qui structurent toute pensée. À partir de là, la notion d'obstacle épistémologique (1) et l'épistémologie scolaire s'insinuent dans les réflexions didactiques, même si le terme n'est pas encore utilisé. Jean Piaget (2), lui, sera la référence psychologique. Ses propos relatifs à la valeur de l'expérience, de l'échange, le prolongement de ses pensées avec la notion de conflit socio-cognitif installeront l'idée que la connaissance dérive de l'activité de l'élève et de l'échange. Paradoxalement, la référence à Piaget conduira les didacticiens à ne pas intégrer la réflexion éthique, le point de vue de cet auteur sur le développement de l'intelligence, ouvert à la communication, à l'expression, au conflit, au débat d'idées permettant, en un raccourci saisissant, une impasse sur la réflexion éthique que de nombreux didacticiens feignent d'oublier fréquemment, ne conceptualisant pas des processus d'éducation, mais d'enseignement. La pédagogie, aux contours théoriques jus-

qu'alors mal précisés, marque le pas devant la place accordée en didactique à la psychologie génétique et à l'épistémologie. La didactique permet d'introduire de la positivité dans les savoirs qu'elle convoque.

Le second courant d'idées qui nous paraît avoir exercé de l'influence sur la didactique est à rechercher dans la confluence des emprunts à la psychologie sociale et à la psychologie cognitive.

Dans certaines didactiques d'abord comme la *didactique des sciences, de l'histoire, de la géographie* et des sciences économiques, et avec quelques années d'écart en didactique du français, la notion de représentation ou conception constitue une notion centrale appréhendée à la fois comme un obstacle et un point d'appui pour les acquisitions des élèves. Ainsi regardera-t-on dans le domaine de la psychologie sociale à laquelle elle emprunte ce qui peut en éclairer les fondements et l'usage. Un peu rapidement, représentation sociale (caractéristique donc d'un groupe donné) et représentation cognitive individuelle seront confondues.

Dans d'autres didactiques comme celles des mathématiques, la notion de représentation ne fut pas première, et l'accent fut mis d'abord sur les notions de transposition didactique et de contrat didactique et sur les processus d'apprentissage des élèves de diverses notions (cf. le travail de Gérard Vergnaud relatif à la soustraction (3)). On regarda alors davantage du côté de la psychologie cognitive naissante, et les travaux des cognitivistes de la première génération constituèrent autant de nouvelles références. Des auteurs comme Jean-François Richard (4), mais aussi Gérard Vergnaud notamment ont contribué à cet élargissement des bases théoriques de la didactique du côté d'un savoir largement modélisé qui convient sans doute bien aux disciplines formelles.

Il faut au passage reconnaître un statut particulier à deux auteurs en didactique des mathématiques qui ont largement contribué à asseoir ce domaine au plan théorique dans toutes les disciplines. Il s'agit de Guy Brousseau (5) avec la notion de contrat didactique (1979) et d'Yves Chevallard (6) avec la notion de transposition didactique (1980). Ces notions ont été reprises par d'autres auteurs depuis, mais il y a là deux apports d'importance qui ont largement irrigué d'autres didactiques disciplinaires. Avec la notion

de contrat didactique, l'accent est mis sur « la relation qui détermine — explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement — ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre. Ce système d'obligations réciproques ressemble à un contrat. Ce qui nous intéresse ici est le contrat didactique, c'est-à-dire la part de ce contrat qui est spécifique du contenu : la connaissance mathématique visée ». Cette intention ne nous paraît pas avoir donné naissance à de nombreux travaux, tant il est davantage fait référence dans la plupart des exemples décrits à la notion de contrat pédagogique dont parle Janine Filloux (7) en 1974. Cet auteur, avec comme outil la psychanalyse, éclaire la mise en place d'un contrat de position ordonné par l'institution du savoir dans la relation pédagogique. Elle montre qu'il existe une dynamique inconsciente de la relation pédagogique qui se fonde sur un imaginaire mythique et idéologique partagé par l'enseignant et l'enseigné. Ainsi, avec la notion de contrat didactique on suppose que la spécificité d'un contenu de savoir (et non la méthode pédagogique mise en oeuvre) détermine une nature particulière des attentes réciproques de l'enseignant et de l'enseigné, et par là même on situe les problématiques d'enseignement au cœur de la réflexion didactique qui postule que la spécificité d'un contenu détermine la spécificité d'un apprentissage. Malheureusement cette hypothèse est souvent convoquée, mais peu fréquemment illustrée, comme si la réflexion didactique ne parvenait pas à satisfaire ses intentions, laissant le pas à la réflexion pédagogique.

La notion de transposition didactique est empruntée par Yves Chevallard au sociologue Michel Verret (8) pour expliquer les processus de passage d'un savoir savant à un savoir enseigné. Il en appelle ainsi à la vigilance épistémologique entre les savoirs enseignés et les savoirs académiques afin que ces derniers n'apparaissent pas comme des dégradations des premiers. Jean-Louis Martinand (9), avec d'autres, a discuté cette position pour montrer que, dans certaines disciplines, il convenait de réintégrer la question des pratiques sociales. Le concept de transposition didactique, d'essence sociologique, apparaît comme un concept caractéristique de la didactique. Illustration s'il en était besoin que cette discipline, d'une part, est une grande emprunteuse de concepts issus d'autres territoires et

dont il convient de vérifier les altérations conséquences de leur nomadisme, et d'autre part, que la didactique est avide de concepts tout court, peut-être pour rechercher une légitimité dans des idées apparemment neuves.

L'émergence des didactiques des disciplines s'accompagne de l'introduction de savoirs positifs, reconnus comme porteurs d'espérance vis-à-vis de la question de la cognition. La didactique apparaît comme une fille moderne au regard de la pédagogie, mère davantage traditionnelle. Didactique-pédagogie : un conflit de références spéculatives. Un conflit de générations ?

LA DIDACTIQUE AUJOURD'HUI : UN FAISCEAU DE MALENTENDUS

Le projet didactique s'est décliné au départ dans les différentes disciplines scolaires, si bien que chacune d'elles a de manière autonome développé ses propres concepts. La didactique des mathématiques n'est pas la discipline des sciences, etc. parce que ces deux disciplines sont différentes.

Dix ou vingt après, lorsqu'on opère un inventaire des travaux didactiques, qu'observe-t-on ?

On peut certes y déceler un consensus a minima : on y parle de situations d'apprentissage et d'enseignement renvoyant aux découpages disciplinaires universitaires. C'est pourquoi il y est toujours question de didacticiens du français, de l'histoire ou des mathématiques. Mais des divergences, des malentendus, des différences de posture et de positionnement existent à propos, notamment, des fonctions de la didactique, des objets qu'étudient les didacticiens, des découpages du champ d'investigation.

À propos d'abord des fonctions de la didactique

On peut s'interroger pour savoir si la didactique constitue un corps de savoirs qui se propose de décrire, de prescrire ou de suggérer des actions d'apprentissage-enseignement ? On découvre en effet trois attitudes à l'égard de la didactique :

D'abord l'attitude du didacticien universitaire qui met des mots sur des situations, souhaitant

rendre intelligibles des pratiques et qui ne souhaite pas faire des propositions d'actions au-delà de situations décontextualisées ne renvoyant pas à un environnement concret d'élèves précis dans un établissement donné, à un moment donné. Nous parlerons dans ce cas d'une didactique de l'élucidation. Et il arrive même que des psychologues expérimentalistes s'intitulent didacticiens des disciplines. Ce que nous regrettons, car aucune sensibilité de leur part n'existe à l'égard de l'épistémologie des savoirs.

Ensuite l'attitude du didacticien inspecteur qui recommande et même prescrit. Il s'agit de dire ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. Nous parlerons dans ce cas d'une didactique de l'injonction. La didactique serait à interpréter en fonction de normes pas toujours explicitées, et qui ressortent d'un domaine autre que didactique.

Enfin l'attitude du didacticien formateur. Son projet est souvent d'éclairer par le discours du chercheur des pratiques nouvelles qu'il souhaiterait voir exister. Parfois le discours prend en compte les pratiques existantes et en propose une analyse critique. Je parlerai dans ce cas d'une didactique de la suggestion.

Évidemment entre ces trois fonctions de la didactique il existe des intermédiaires, et des mixtes. Par ailleurs ces trois attitudes ne renvoient pas nécessairement à des statuts institutionnels tels que le suggéreraient les vocables de formateur, d'inspecteur ou d'universitaire. Il existe des discours universitaires qui prescrivent et des discours d'inspecteurs qui visent à élucider. Il existe des discours de formateurs qui élucident ou prescrivent.

Une question subsiste : qu'attend-on de la didactique dans ses effets ? Quelle est la visée réelle du discours didactique ?

À propos des objets qu'étudient les didacticiens

Des divergences existent entre :

— des didacticiens qui considèrent qu'il n'est pas nécessaire de s'interroger sur l'épistémologie des contenus à enseigner pour proposer des situations d'apprentissage. Seules sont à considérer des théories généralement d'essence psychologique pour avancer des propositions didactiques. Cette didactique s'apparente à la

psychopédagogie. L'ouvrage de Hans Aebli « la didactique psychologique » en est une illustration, fondée sur la théorie piagétienne.

— des didacticiens qui considèrent qu'il n'est pas possible de suggérer de situations d'apprentissage sans avoir statué sur l'épistémologie du savoir en question. Ainsi on ne parlera pas d'enseignement de l'histoire ou de la biologie sans avoir au préalable précisé de quelle biologie ou de quelle histoire il s'agit. L'épistémologie des savoirs scolaires montre les décalages, les filiations, les reconstructions de savoirs universitaires, les emprunts à des pratiques sociales de référence, pour au terme d'une alchimie qui mêle réflexion axiologique, présupposés psychologiques, dépendance à l'air du temps et aux lobbies, parvenir à fixer des contenus à enseigner. Les notions de transposition didactique, de reconstruction didactique, les idées de paradigmes ou de matrices disciplinaires fondent, dans ce cas, une didactique non plus seulement psychologique.

Nous dessinons deux pôles, mais un gradient serait à installer entre ces extrêmes.

À propos des découpages du champ d'investigation

C'est lorsqu'on s'occupe de l'apprentissage de savoirs scolaires en situation réelle, dans un établissement scolaire, au contact d'enfants incarnés que la distinction entre didactique et pédagogie prend une signification.

Le didacticien considère que la spécificité des contenus est déterminante pour expliquer les réussites et les échecs. Par contre le pédagogue se centre sur les relations en classe entre élèves, entre élèves et enseignants, et se rend attentif aux relations de pouvoir, d'amour, de haine, de séduction, d'indifférence, identifiables au niveau conscient et inconscient. Dans le même temps son attention est tournée vers les valeurs qui s'échangent et se construisent dans ces relations. Le domaine de l'éthique communicationnelle est son second domaine de prédilection. Et comme le pédagogue est ne l'oublions pas un homme d'action, il construit dans cette centration sur l'autre, sur les autres et lui, des savoirs de la pratique, distincts des savoirs universitaires dont on lui a fait penser qu'ils suffisaient pour enseigner.

D'une phrase un peu rapide, nous concluons que la didactique est attentive en priorité à la relation des élèves au savoir et la pédagogie à la relation des élèves à la loi. Les deux caricatures de ces positionnements renverraient à un didacticien centré sur les savoirs (on oublierait la question du rapport au savoir) et à un pédagogue centré sur la relation (on oublierait la question du groupe, de l'instituant et de l'institué, la question du rapport à la loi).

Cette manière de voir peut être complétée :

Le rapport au savoir est aussi un rapport aux autres, car le savoir c'est la culture, et le rapport à la culture est le rapport à ce qui fait sens ou ne fait pas sens, à ce qui fait trop sens ou pas assez sens. Le rapport au savoir renvoie au rapport aux autres. Dans ces conditions le didacticien ne peut être inattentif à la réflexion du pédagogue centré sur la loi, sans risque d'un discours didactique désincarné des apprenants qui en bénéficient.

Pédagogie et didactique sont tricotées dans le quotidien et même se disposent à l'égard l'une de l'autre dans une boucle de récursivité.

On pourrait encore s'interroger à propos de la possibilité d'existence d'une didactique générale, qui ne perde pas de vue son désir d'une centration sur les contenus, et se rende attentive à découvrir dans différents champs disciplinaires quels concepts didactiques sont communs et en même temps quels concepts sont particuliers. Ce serait le propos d'une didactique générale, d'une didactique comparée, d'une interdidactique ou d'une transdidactique pour reprendre certains des vocables que nous avons précédemment rappelés.

Nous avons jusqu'alors surtout montré le caractère ambigu du champ de la didactique, les multiples divergences qui existent à son propos et qui constituent pour certains une couche de Ripolin sur le vieux vocable de pédagogie, et pour d'autres une nouvelle approche des phénomènes d'enseignement. Il nous faut maintenant suggérer à quel questionnement structurant pour la didactique nous avons songé en évoquant la question du rapport au savoir.

LA SPÉCIFICITÉ DU POINT DE VUE DIDACTIQUE

La didactique s'affirme comme questionnement nouveau par rapport au questionnement pédago-

gique, dès lors qu'elle considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers. Ainsi est-il nécessaire de préciser en quoi consistent ces spécificités disciplinaires.

Et alors, quatre points de vue nous semblent pouvoir être convoqués, qui éclairent la question du rapport au savoir (10) dont nous avons dit qu'elle constituait la spécificité du didactique.

La psychanalyse peut nous aider à comprendre le rapport au savoir d'un élève particulier.

Cette discipline parle de rapport au savoir comme d'une relation d'objet. Le premier objet, expliquent les psychanalystes, qui permet au jeune enfant de se différencier du monde extérieur, est la mère dont le bébé à la naissance n'a qu'une image morcelée, le sein en constituant un élément fort. Ces objets, qui vont aider l'enfant à s'autonomiser par la pensée de son environnement et lui permettront de créer son moi, sont des personnes, des choses aussi, investies du désir de connaissance. Dès la naissance, la connaissance est donc la seule possibilité pour l'enfant d'exister car elle lui permet de se différencier en se mettant à distance de son environnement.

Parler de rapport au savoir comme d'une relation d'objet, c'est convenir que les objets de savoir enseignés à l'École doivent être investis de désir pour être appropriés. « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir », écrit Freud. Accepter de savoir, c'est accepter de désirer savoir. La didactique doit avoir pour projet de s'intéresser à la question du désir dans l'apprentissage, et donc aux dimensions fantasmatiques qu'un savoir recèle pour un apprenant particulier.

La sociologie peut éclairer la question du rapport au savoir d'un élève par le lien identitaire qu'il vit avec ses groupes d'appartenance, notamment familiaux.

Le rapport au savoir de l'élève à l'École tire ses origines du rapport au savoir qu'il a vécu antérieurement, dans sa famille notamment. Or toutes les familles ne vivent pas avec le savoir un rapport identique. Il est des familles qui fuient le savoir, considéré par elles comme relevant d'une autre culture que la leur et qu'il convient d'éviter afin de conserver leur identité. Il est des familles qui cherchent à accaparer le savoir dans le but de se particulariser et de se distinguer d'autres milieux. Il est des familles qui cherchent seule-

ment à l'apprivoiser quand il leur est utile pour agir. Il est donc des familles qui consomment avec boulimie du savoir alors que d'autres en sont anorexiques et d'autres gourmets.

Aussi le rapport au savoir d'un enfant à l'École est nourri du rapport au savoir de ce dernier à la maison. Ainsi il arrive, par crainte de perdre son identité, que le savoir et ce qu'il représente soit rejeté. La didactique se doit de comprendre quel rapport au savoir comme rapport à la culture, un enfant vit à l'école, dans une discipline particulière.

L'épistémologie des savoirs scolaires, encore, qui constitue une réflexion sur les savoirs enseignés à l'École dans le but d'en expliciter les fondements, les méthodes, les conclusions permet à son tour d'approcher la question du rapport au savoir.

Les raisons pour lesquelles un même élève accroche plus à la biologie qu'à la géographie, à la grammaire davantage qu'à l'histoire tiennent ainsi à la nature particulière de ces savoirs. Une épistémologie des savoirs scolaires (11) doit préciser la nature du rapport à la vérité qui est à construire au sein d'une discipline donnée. Le rapport à la vérité en mathématiques (il n'existe rien d'autre que le juste ou le faux attesté par une démonstration) est distinct du rapport à la vérité en droit (puisqu'il existe une jurisprudence), différent du rapport au savoir en sciences (fondé sur l'expérimentation).

La dimension anthropologique du rapport au savoir, comme fondement premier de la didactique

Une anthropologie des savoirs scolaires conduirait à regarder quelles questions sont posées aujourd'hui par une discipline déterminée au regard de son projet initial et quelle vision de l'humain est ainsi dévoilée.

Revendiquer une approche anthropologique des savoirs de la biologie, nécessiterait entre autres, d'explicitier quel a été le projet de cette science initialement, quelles questions cette discipline aborde aujourd'hui, quelle vision de l'homme et

de l'humanité est ainsi en jeu. Livrons-nous à grands pas à cette exploration.

Le projet initial de la biologie est de comprendre la vie (l'unité) à travers l'étude des vivants (la diversité). Mais c'est chemin faisant retrouver quelques questionnements fondateurs relatifs aux vivants et au vivant. Comment peut-on créer de la vie avec de la mort ? N'existe-t-il pas un morceau de l'univers originel dans tout vivant ? Le vivant (au moins à un certain niveau d'évolution) produit de la pensée et donc amène à s'interroger au sujet du monisme et du dualisme. À oublier ces interrogations fondatrices, on n'enseigne plus que des savoirs et non pas la culture de ces savoirs.

Ainsi pourrait-on référer les savoirs savants actuels dans chacune des disciplines scolaires à des questions fortes que les hommes se sont posées sur eux-mêmes, les autres et le monde. Une approche anthropologique des savoirs scolaires devrait permettre aux élèves de considérer ces derniers comme des modes de réponse à ce questionnement lancinant, jamais définitivement réglé, du sens de l'existence. Encore faudrait-il que les didacticiens acceptent de considérer que la nature des savoirs constitue la variable centrale de leurs conditions d'appropriation par les apprenants.

EN CONCLUSION

Si la didactique n'est pas constituée seulement par un ensemble de propositions méthodologiques pour permettre d'enseigner avec le maximum de succès un contenu de programme scolaire, mais si le projet didactique est de comprendre le rapport au savoir de l'élève, et de fonder à partir de cette compréhension des propositions respectueuses du souci éthique, alors la didactique a encore d'importantes problématiques de recherche à suggérer. Parmi celles-ci, les questionnements anthropologiques, épistémologiques et éthiques.

Michel Develay
Université Lumière-Lyon 2

NOTES

- (1) Bachelard G., **La formation de l'esprit scientifique**, Paris : Vrin, 1938.
Bachelard G., **La philosophie du non**, Paris : Vrin, 1940.
Bachelard G., **Le rationalisme appliqué**, Paris : PUF, 1949.
- (2) Notamment :
Piaget J., Inhelder B., **La psychologie de l'enfant**, Paris : PUF, 1966.
Piaget J., **La prise de conscience**, Paris : PUF, 1974.
Piaget J., **Réussir et comprendre**, Paris : PUF, 1974.
- (3) Vergnaud G., Quelques problèmes de la didactique à propos d'un exemple : les structures additives. **Premier atelier international de recherche en didactique de la physique à Lalonde-Lès-Maures**, Paris : CNRS, 1983, p. 391-402.
- (4) Richard J.-F., **Les activités mentales**, Paris : Armand Colin, 1990.
- (5) Brousseau G., **Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques, 3^e école de didactique des mathématiques**, Olivet, 1984.
- (6) Chevallard Y., **La transposition didactique**, Grenoble, La pensée sauvage, 1^{re} édition, 1995.
- (7) Filloux J. **Du contrat pédagogique**, Paris : Dunod, 1974.
- (8) Verret M., **Le temps des études**, Paris : Honoré Champion, 1975.
- (9) Martinand J.-L., **Connaître et transformer la matière**, Berne, Peter Lang, 1986.
- (10) Cf. notamment à ce propos :
Charlot B., **Du rapport au savoir**, Éléments pour une théorie, Paris ; Anthropos, 1997.
Beillerot J., Blanchard-Laville C., Bouillet A., Mosconi N., **Savoir et rapport au savoir**, Paris : édit. universitaires, 1989.
Develay M., **Donner du sens à l'école**, Paris : ESF, 1976.
- (11) Develay M. (sous la dir.), **Savoirs scolaires et didactiques des disciplines**, Paris : ESF, 1995.

Du « tout » didactique au « plus » didactique

Jean-Pierre Astolfi

La relation entre les didactiques et la pédagogie ne relève pas d'une délimitation de territoires mais d'une différenciation de postures. Il n'y a sans doute pas de didactique « pure », indépendante de partis pris pédagogiques. Cependant le « moment didactique », centré sur la recherche et qui suppose une forte délimitation d'objet, se distingue du « moment pédagogique », plus centré sur l'action et multidimensionnel. Ce « réductionnisme » didactique fait mieux saisir certains aspects des processus d'enseignement et d'apprentissage, mais cet effort d'élucidation doit contribuer à mieux servir la pédagogie et non à la disqualifier.

Depuis que le champ des didactiques s'est structuré comme tel, les rapports que celles-ci entretiennent avec la pédagogie sont rarement sereins. On oscille souvent de la survalorisation à la dénégation, de telle sorte que chacun est généralement prié de choisir son camp. Or, si l'on veut bien y regarder de près, leurs relations ne relèvent pas d'une délimitation des territoires. Bien des pédagogues se hérissent face à ces nouveaux venus qui les bousculent et les traitent de haut, qui jugent leur approche obsolète, peu scientifique et souvent trop idéologiquement chargée. Ils reconnaissent, dans ce dont traitent les didactiques, des questions anciennes de l'histoire de la pédagogie. Jean Houssaye peut ainsi, à juste titre, refuser qu'on cantonne la pédagogie du côté de la relation maître-élèves, quand la

didactique se soucierait (enfin !) des savoirs (Bertrand & Houssaye, 1995). Si des arguments peuvent être trouvés en ce sens dans l'histoire récente de l'éducation, il est vrai que la réflexion sur les contenus est un souci récurrent, et nullement l'apanage exclusif des didacticiens. Sans remonter plus loin, le livre classique de Louis Not, *Les pédagogies de la connaissance* (1979), montrait bien que toutes les pédagogies, y compris celles qui se sont construites en apparence contre la référence première aux savoirs, s'établissent au moins implicitement dans un certain rapport avec eux. Même quand c'est « en creux », comme pour les pédagogies non directives, la question des contenus est toujours là. C'est même la contrainte scolaire du savoir, disait Janine Filloux, qui fonde le contrat pédagogique,

puisque'il faut bien substituer à la *loi tragique* de l'aliénation partielle de celui qui concède obéissance et respect à qui lui promet des biens, une *loi humaine*, voilant la « fêrûle » du savoir derrière une « alliance pédagogique » secondairement naturalisée (Filloux, 1974). Sans doute la didactique a-t-elle conduit à d'intéressants développements contemporains, mais il lui faudrait admettre son inscription dans une lignée et reconnaître ses précurseurs.

CONTRE LE « TOUT » DIDACTIQUE

Pour leur part, les didacticiens vivent volontiers leur entreprise comme relevant d'un souci scientifique qui se démarque des approximations pédagogiques et cherche à introduire plus de rigueur, quand ce n'est pas une « reproductibilité » des situations d'enseignement. Mais cela aussi est une vieille affaire et je garde le souvenir d'une belle intervention de Daniel Hameline à Valence (1994), expliquant devant un parterre fourni en didacticiens qu'au début de ce siècle Édouard Claparède critiquait déjà ceux qui, à la suite d'Herbart, développaient des systèmes pédagogiques sophistiqués sans base suffisamment solide, et appelait de ses vœux l'instauration de nouveaux fondements scientifiques. Hameline ajoutait malicieusement que ce qui reste aujourd'hui de l'œuvre de Claparède n'est pas précisément sa scientificité... et il appelait ainsi à la modestie ceux qui, au tournant du siècle suivant, sont tentés de réitérer l'opération. Gare à la postérité !

Certains didacticiens, tel Yves Chevallard, tiennent en effet un point de vue radical et s'arrogent le droit de constituer un champ nouveau, niant ou simplement négligeant le préalable existant. Il y a à cela de solides raisons épistémologiques et l'auteur parle joliment de « *voyou du concept* » et de « *barbare de la méthode* » pour dire le droit de tout chercheur à installer un paradigme nouveau, en empruntant ce que bon lui semble, sans avoir à s'en justifier, et ce, sans espoir de retour... Seule comptera l'heuristique nouvelle permise par l'opération de provignement (Chevallard, 1987). Paul Feyerabend ne renierait pas pareille approche et pourtant, à y regarder de plus près, on décèle vite des points de vue pédagogiques au cœur même de l'entreprise didac-

tique. La place manque pour développer par exemple comment la « théorie des situations » de Guy Brousseau relève bel et bien (aussi) d'un parti pris pédagogique, tout à fait respectable et pertinent même qui ne s'affiche pas comme tel. Censée s'appuyer sur les contenus mathématiques spécifiques de l'école primaire, la théorie les dépasse en fait largement et se présente comme une réponse plus générique aux « paradoxes de l'apprentissage » pointés par l'auteur (Brousseau, 1986). On ne voit guère, par exemple, en quoi les *effets Topaze* et *Jourdain* seraient spécifiques de ces contenus-là, alors qu'ils définissent beaucoup plus largement les caractéristiques de l'épistémologie scolaire dominante. Fondée notamment sur le concept de dévolution, la théorie des situations rejoint à bien des égards la « ruse » de Jean-Jacques Rousseau prêchant dans *L'Émile* l'art difficile de « *tout faire en ne faisant rien* », invitant le maître à disposer autour de l'enfant les leçons qu'il veut lui donner sans que celui-ci pense en recevoir aucune ! De Rousseau à Brousseau, il n'y aurait ainsi pédagogiquement qu'un pas...

DU PÉDAGOGIQUE DANS LE DIDACTIQUE

Mais il y a plus. En effet, à « didactique constante », les positions pédagogiques de Brousseau et de Chevallard par exemple — pour ne pas dire les valeurs de l'éducation dont ils sont porteurs — ne se confondent nullement, et c'est d'ailleurs légitime et sain à condition d'en débattre. Les avatars du concept de *contrat didactique* nous fourniront un appui pour préciser ce point. Celui-ci s'installe en effet sans crier gare sur le terrain déjà fourni de la question délicate du contrat en éducation (Gautherin, 1987), et il agglomère des dimensions contrastées qui ne s'ajustent pas si aisément. Brousseau fait, lui, du contrat l'un des leviers essentiels sur lequel peut s'appuyer le maître pour « *faire avancer la connaissance sous le masque* ». Il l'érige en moteur du processus didactique, par le jeu de ruptures successives et calculées, allant jusqu'à écrire que « *le concept théorique en didactique n'est pas le contrat (le bon, le mauvais, le vrai ou le faux contrat) mais le processus de recherche d'un contrat hypothétique* » (Brousseau, *ibid.*). On reconnaît là le génie inventif de l'auteur, son engagement constructiviste et son souci, dès le Primaire, de faire accéder les élèves

à un « *savoir vivant, fonctionnel et opératoire* », selon la formule de Gérard Vergnaud. Toute autre paraît être la position pédagogique de Chevallard, telle du moins qu'on peut tenter de l'inférer à partir de ses nombreux textes. Lui affirme bien plus fort, même si Brousseau ne le nie pas, que le contrat surdétermine la relation et la négociation didactiques, et qu'il s'impose autant au professeur qu'aux élèves. Mais comment comprendre alors que le contrat puisse ainsi *peser sur* le maître, et qu'en même temps celui-ci soit invité à *en jouer* ? C'est que cet auteur insiste bien plus que d'autres sur le « *texte du savoir* », ce qui laisse percer l'adhésion à un modèle pédagogique sans doute plus normatif, si ce n'est plus rigide. Dans maints écrits, il s'en prend d'ailleurs aux illusions des innovateurs, auxquels est concédée la générosité mais dont est soulignée la naïveté. Brousseau est lui plus enclin à mesurer la chance des innovations, même quand il incite à ne pas en projeter trop vite les intentions en résultats.

De tels positionnements différentiels sont tout à fait légitimes, et ma visée n'est nullement dénonciatrice, même si je ne fais pas mystère de mes inclinations personnelles. Simplement, mieux vaudrait suivre l'appel de Gérard Fourez en faveur d'une explicitation des valeurs cachées dans tout enseignement, fût-il scientifique, et de la nécessité pour chacun de les assumer comme telles (Fourez, 1985). À défaut, on masque les positionnements à l'ombre d'une « science didactique », ce qui assure mieux leur légitimation sociale mais relève d'un processus *idéologique* (Canguilhem, 1977). Une bannière prestigieuse contribue à rendre invisibles les idéologies qui n'aiment guère être désignées et propèrent à l'état naturalisé. Revenant au concept de contrat didactique, je dirai alors, pour conclure ce point, que la coexistence de différentes versions, et surtout la résistance du milieu aux efforts de clarification quand il s'en trouve, possède sa fonction. C'est le cas du refus de prise en compte de la distinction pourtant utile, proposée par Nicolas Balacheff (1988), entre *contrat didactique* et *coutume didactique*. On peut avancer que la conservation du « flou » évite que des débats pédagogiques ne surgissent au cœur même du didactique, permettant par là à chacun de traduire les avancées du domaine selon son équation personnelle, mais en laissant les choses dans une sphère privée.

S'il en va bien ainsi, on dira pour conclure que toute pédagogie engage *de facto* un certain rap-

port au savoir, mais qu'inversement toute didactique inclut — qu'elle le veuille ou non — sa (ou ses) propre(s) pédagogie(s), et que mieux vaudrait s'en expliquer. Faute de quoi elle risque de glisser, tôt ou tard, vers la « niche écologique » disponible d'une psycho-pédagogie actuellement dépréciée.

VERS UN « PLUS » DIDACTIQUE

Si didactique et pédagogie sont ainsi « *dans un bateau* » (Astolfi & Houssaye, 1996), leurs rapports ne peuvent si facilement s'établir en termes de conflits frontaliers et, à la vérité, elles ne se développent pas sur un même plan. La pédagogie est d'abord d'ordre praxéologique, c'est-à-dire liée à la conduite pratique d'actions en situation et à leur justification. Il n'y a rien là de péjoratif, bien au contraire. De nombreux auteurs récents — d'Huberman à Perrenoud et de Meirieu à Tochon — insistent, chacun avec son mode propre, sur le fait qu'enseigner ne sera jamais réductible à une « mise en musique » seconde de ce qui aurait d'abord été conçu et organisé. Philippe Perrenoud réfute par exemple la dichotomie d'un « *monde de fiction* » qui séparerait un idéal de préparation aussi complète que possible et les échecs qui, lorsqu'ils surviennent, relèveraient eux d'un autre registre : celui de la vie quotidienne avec ses imperfections. Car on passe ainsi, dit-il, à côté de l'essentiel qui est de faire face à l'imprévu et de décider en situation. Le titre de son tout dernier livre est parfaitement révélateur de ce propos : *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (1996). La didactique, écrivait-il déjà précédemment, « *c'est anticiper, prévoir tout ce qu'on peut, mais savoir que l'erreur et l'approximation sont la règle et qu'il faudra constamment rectifier le tir* ». Rien ne peut marcher en ce domaine sans de constantes micro-décisions *in situ*, sans une incessante régulation, laquelle « *n'est pas un moment spécifique de l'action pédagogique, mais en est une composante essentielle* ».

De la *praxéologie*, on passe de façon plus forte encore à l'idée d'une pédagogie comme *praxis*, c'est-à-dire, rappelle Michel Fabre, d'une action autotélique, trouvant en elle-même ses propres fins au lieu de n'être que « *transitive* ». De ce point de vue, la distinction classique entre *objec-*

tifs et stratégies pédagogiques ne tient pas (Fabre, 1994). D'où cette formule volontairement paradoxale, dont Philippe Meirieu a le secret, par laquelle il souligne qu'il nous faut « *tout prévoir sans avoir tout prévu, tout organiser en laissant place à l'imprévisible* ». « *Faire comme si* », ajoute-t-il fortement n'est pas « *faire semblant* » ; ce serait au contraire la seule façon réaliste de « *faire face* ».

Certes il existe une tradition de recherche en pédagogie, mais c'est plutôt sur la pédagogie et les pédagogues qu'elle s'exerce. Le *moment pédagogique*, explique encore Meirieu, fonctionne toujours d'abord comme une chanson de geste, avec ses héros et ses noirs ennemis désignés. Ce qui y compte en premier lieu, c'est de désigner une direction, d'impulser des actions, de se « donner du courage », plutôt que de décrire rationnellement et « froidement » l'influence de variables explicatives. Cette description, qui pourrait paraître critique, ne l'est aucunement puisqu'une bonne part de l'efficacité pédagogique paraît justement liée à cette « *énergétique* », à commencer par le jeu entre *effet Hawthorne* et *effet Dienes*. Si les méthodes marchent mal sans leurs promoteurs, c'est bien que quelque chose d'ordre *praxique* y est essentiel. Sans doute pourrait-on aujourd'hui dire la même chose au sujet de l'éducabilité cognitive, quand on compare par exemple les appréciations divergentes concernant le PEI. Alain Mingat ne va-t-il pas dans le même sens, à propos des *effets-maîtres* quand il indique qu'« *au total la dimension de méthode est faible* », que « *l'énergie joue un grand rôle, même si on ne sait pas quantifier cette dimension* » (Mingat, 1996).

LE « GRAIN DISCRET » DES DIDACTIQUES

Au *moment pédagogique*, fondamentalement impliqué, répond le *moment didactique*. Autant le premier est « chaud », autant le second est « froid », car il suppose une attitude « réductionniste » pour saisir et analyser un objet limité. Les didactiques se définissent en effet d'abord aujourd'hui comme des disciplines de recherche au sein des sciences de l'éducation, tout en gardant un ancrage privilégié et nécessaire avec leurs disciplines-mères. Quel est le « prix à payer » de ce fondement disciplinaire volonta-

riste ? Sans entrer dans de longues considérations épistémologiques, nous dirons que c'est : 1) une réduction de champ par rapport aux préoccupations pédagogiques, 2) l'élaboration et l'usage de concepts spécifiques. La réduction de champ est une condition pour échapper au caractère immanent de la pratique. Toute discipline sélectionne nécessairement des traits limités dans une situation empirique et elle en néglige d'autres, mais on confond trop souvent ce négligé avec une négation. C'est que la connaissance scientifique n'est jamais un reflet du monde, mais l'effort pour construire des « grains discrets » de connaissance, chacun devant rester lucide sur son « point aveugle » et l'assumer. Jean Hamburger parlait ainsi d'inévitables « *miroirs multiples* », quand on est toujours tenté par la « *tunique sans couture* » dont Georges Gusdorf avait la nostalgie.

Le « grain discret » que sélectionnent les didactiques, c'est l'entrée par les contenus d'enseignement. Cela ne signifie :

- ni une centration exclusive sur ces contenus, au détriment par exemple des élèves, mais plutôt une caractérisation de l'activité des élèves du point de vue justement des contenus ;
- ni un mépris pour ce qui n'est pas de l'ordre des contenus, mais simplement l'affirmation que « *ici, c'est de cela qu'on s'occupe* », parce qu'ailleurs on travaille d'autres « miroirs » mieux que nous ne saurions le faire.

UN RÉDUCTIONNISME RAISONNÉ

Les « *objets trouvés* » par les didacticiens (Astolfi, 1993) ni ne balaient d'autres d'acquis ni ne s'y agrègent platement. Le chercheur « monomane », comme le dit Mireille Cifali (1994), ne doit jamais oublier que son parti pris réductionniste n'est qu'une posture provisoire, condition de possibilité pour ses investigations, mais qu'à terme il devra re-situer ses trouvailles parmi les autres apports disciplinaires. Cette posture est précieuse parce qu'elle rend possible l'usage de concepts, soit empruntés et adaptés « *comme un voyou* », soit créés *de novo* au sein du champ. C'est bien ainsi qu'ont agi les didacticiens en développant les concepts de représentation, de contrat didactique, d'objectif-obstacle, de transposition didactique, de matrice disciplinaire, de

trame conceptuelle, de pratique sociale de référence, etc. Grâce à de tels artifices construits, non seulement s'effectue au sein de la « *mer de l'empirie* » (Le Moigne, 1995) une sélection d'éléments préférentiels, mais surtout se révèlent de façon saillante des observables inédits. Grâce aux concepts développés — originaux ou rectifiés —, les yeux se dessillent. Il n'est pas possible de faire ici la liste des phénomènes d'enseignement rendus « visibles » grâce à l'emploi des concepts didactiques, mais il n'est que de lire l'abondante littérature de synthèse produite ces dernières années pour voir à quel point se sont ainsi renouvelées les « grilles de lecture » des situations d'enseignement. Et cela n'altère en rien l'intérêt ni l'efficacité d'autres grilles de lecture alternatives de ces mêmes situations.

C'est en cela qu'on peut soutenir que les didactiques correspondent à un paradigme neuf, ce qui ne signifie pas qu'elles soient les premières à s'intéresser aux contenus. Simplement, elles le font avec des outils conceptuels refondés, et cela produit des effets qui ne sont pas la continuation des perspectives antérieures. Chacun peut à volonté insister, selon son positionnement épistémologique, sur les aspects de rupture ou sur ceux de continuité. L'épistémologie nous a habitués à ce qu'une permanence diachronique des problèmes (on remonte volontiers jusqu'à l'Antiquité...) coexiste avec une reformulation périodique des problématiques, rendant chaque fois obsolète le paradigme précédent. Il existe bien plusieurs Biologies ou plusieurs Physiques successives dans l'histoire des sciences, au fil desquelles on reconnaît, de même, des soucis partagés traités par des approches incommensurables.

EXIGENCE ET FACILITÉ PARTAGÉES

Les didactiques, comme disciplines de recherche, apparaissent ainsi loin de la pédagogie, avec la nécessité pour cette dernière de prendre de front la complexité du réel et la constellation des variables susceptibles de déterminer les décisions impliquées. Le didacticien, on l'a dit, ne travaille pas sur le même plan puisqu'il passe de l'implication à l'explication, que celle-ci soit démonstrative ou herméneutique. Il a la vie plus difficile que le pédagogue puisqu'il lui faut

construire rigoureusement ses objets et déterminer des procédures d'analyse adéquates. L'analytique est souvent plus douloureux que le syncrétique : il requiert l'ascèse quand la globalité paraît plus riante. À l'inverse, il a quand même la vie plus facile puisqu'il peut s'octroyer le confort de découper un système à sa convenance... et s'y tenir. L'enseignant, lui, aux prises avec un obstacle cognitif coriace ne peut se payer le luxe d'oublier, même momentanément, tout ce qui se passe pendant ce temps dans les autres rangées ! Ainsi, ce n'est pas en termes de limites territoriales que se jouent les rapports entre didactique et pédagogie, mais en termes de changement de registre, de déplacement des problématiques, même lorsqu'il se trouve que l'acteur est le même. On voit cela très bien, tant chez les enseignants associés à des recherches didactiques participatives et qui peuvent se trouver littéralement « clivés », que chez nos doctorants appartenant aux métiers de l'enseignement.

LE JEU DE PROXIMITÉ/DISTANCE

Mais on ne peut en rester là. Car aussi loin qu'on soit de la pédagogie, on en reste proche malgré tout, et c'est de ce jeu de proximité/distance que naissent bien des malentendus. Vient toujours un moment où de la *pratique de recherche* didactique, nécessairement décalée de la pratique pédagogique, on passe à un *point de vue* didactique sur l'enseignement. Il faut alors songer à réincorporer ce qu'on avait méticuleusement séparé. C'est pourquoi, tantôt la didactique revendique le temps de la recherche et tente de calmer les impatiences, tantôt elle se réclame de son devoir d'intervention pour promouvoir ce que ses études ont mis sous le projecteur. Certains ouvrages de synthèse peuvent ainsi être interprétés, dans le cadre de cette bascule, comme un effort des didacticiens pour éclairer la décision pédagogique. Mais, on l'a dit, éclairer n'est pas dicter. De façon concomitante au renouvellement de la sociologie qui accorde une place repensée à l'acteur singulier (Charlot, 1997), les didactiques pointent des variables qui jouent sur la réussite scolaire et sur lesquelles il est possible d'agir au sein même du système pédagogique. C'est en ce sens qu'elles contribuent à la professionnalisation en cours du métier d'enseignant. Il est curieux en effet de constater que les enseignants, surtout

ceux du secondaire, si enclins à s'identifier comme représentants scolaires de leurs disciplines savantes quand il s'agit d'enseigner, perdent cette posture dès qu'il leur faut organiser les apprentissages et comprendre les erreurs des élèves (Astolfi, 1992, 1997). Ils campent sur l'exigence conceptuelle mais y renoncent souvent *de facto* à la première difficulté, s'en remettant alors à une médiocre psychologie du sens commun. Alors que le point de vue didactique, c'est l'effort pour prendre appui sur les acquis des recherches afin de tenir *jusqu'au bout* le pari de l'appropriation des savoirs par les élèves. Le point de vue didactique a ainsi des conséquences pédagogiques, et celles-ci sont un « plus » pour enrichir la compréhension de ce qui se joue dans la classe, tant en termes de savoirs que de rapports aux savoirs (Charlot, *ibid.*). Un « plus » aussi pour éclairer la conception du savoir et du rapport au savoir des enseignants eux-mêmes, ce que Brousseau appellerait l'*épistémologie des professeurs*.

Il faut en tirer les ultimes conséquences pour l'école primaire, où la polyvalence des enseignants n'est pas un moindre mal, mais une réelle spécialisation. Dans ces conditions, le professeur des écoles ne peut raisonnablement cumuler les apports multiformes de l'ensemble des didactiques auxquelles il est confronté quotidiennement. Par contre, le développement d'un point de vue didactique dans la formation, c'est une sensibilité renforcée au fait que bien des difficultés

d'apprentissage renvoient à des nœuds conceptuels et à des obstacles dans les savoirs eux-mêmes. C'est une vigilance envers ce qu'on n'a pas toujours les moyens d'analyser puisqu'il est impossible d'être spécialiste de tout. On peut faire ainsi l'hypothèse plausible qu'étant formé solidement à deux ou trois didactiques, cela aura des conséquences y compris pour la perception de celles qui n'ont pu être approfondies. Cela contribue à réfréner des interprétations psychologisantes faciles, et fournit une base pour qu'au sein d'une équipe d'école, les relations soient davantage fondées sur des échanges de compétences didactiques que sur des échanges de services. L'enrichissement didactique de la pédagogie ne saurait réussir par la seule voie descendante. Au contraire, la diffusion de ses acquis ne sera possible qu'au prix d'un certain mode de questionnement, rendant lucidement réceptif et demandeur d'apports fondés. Comme le disait justement Jean-François Halté (1992), « *il faut impérativement que les enseignants fassent de la didactique, pensent de manière didactique. (...) La pratique didactique ne se reproduit pas comme une expérience de laboratoire et la didactique théorique ne peut préconiser sa propre application* ». Elle peut par contre développer une sensibilité nouvelle à la violence même des savoirs qu'il s'agit d'aider les élèves à conjurer.

Jean-Pierre Astolfi
Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (1992). — **L'école pour apprendre**. Paris : ESF.
- ASTOLFI J.-P. (1993). — Trois paradigmes pour les recherches en didactique des sciences. **Revue Française de Pédagogie**, n° 103.
- ASTOLFI J.-P. & HOUSSAYE J. (1996). — Didactique et pédagogie sont dans un bateau. *In* : « **Didactiques et pédagogies** », **Éducatifs**, n° 7. Villeneuve d'Ascq : Émergences Éditions.
- ASTOLFI J.-P. (1997). — **L'erreur, un outil pour enseigner**. Paris : ESF.
- BALACHEFF N. (1988). — « Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques ». **Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BERTRAND Y. & HOUSSAYE J. (1995). — Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. **Les sciences de l'éducation**, n° 1 - 95. Caen : CERSE.
- BROUSSEAU G. (1986). — Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en didactique des mathématiques**, 7/2. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CANGUILHEM G. (1977). — **Idéologie et rationalité dans les sciences de la vie**. Paris : Vrin.
- CHARLOT B. (1997). — **Du rapport au savoir**. Paris : Anthropos.
- CHEVALLARD Y. (1987). — Quelques représentations touchant le concept de représentation. *In* : François Audigier et Lucile Marbeau (dir.), **Actes de la Seconde Rencontre nationale de Didactique de l'Histoire et de la Géographie**. Paris : INRP.

- CIFALI M. (1994). — **Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- FABRE M. (1994). — **Penser la formation**. Paris : PUF.
- FILLOUX J. (1974). — **Du contrat pédagogique**. Paris : Dunod.
- FOUREZ G. (1985). — **Pour une éthique de l'enseignement des sciences**. Lyon ; Bruxelles : Chronique sociale ; Vie ouvrière.
- GAUTHERIN J. (1987). — Des pactes pour l'école ? ou le contrat des pédagogues. *In* : Évelyne Burguière et al., **Contrats et éducation**. Paris : L'Harmattan/INRP (Cresas).
- HALTÉ J.-F. (1992). — **La didactique du français**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- LE MOIGNE J.-L. (1995). — **Les épistémologies constructivistes**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- MINGAT A. (1996). — Qu'est-ce que l'effet-maître ? **Sciences humaines**, hors-série 12.
- NOT L. (1979). — **Les pédagogies de la connaissance**. Toulouse : Privat.
- PERRENOUD P. (1996). — **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**. Paris : ESF.

Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège

Jacky Beillerot

Depuis le XIX^e siècle les sciences de l'éducation et la pédagogie sont concurrentes et rivales parce qu'elles veulent rendre compte de l'éducation et la transformer. Aussi leurs représentants entretiennent en permanence de rudes combats, d'autant que les deux notions ont plusieurs sens qui ne sont pas toujours précisés. En relisant quelques textes qui jalonnent l'histoire des sciences de l'éducation de 1967 à nos jours, on constate que plusieurs points de vue s'affrontent même s'ils se réconcilient dans un désir commun de former les enseignants. Une orientation est clairement positiviste pendant qu'une autre plaide en faveur d'une distinction entre une démarche de recherche scientifique et une rigueur spécifique de l'action. L'auteur en conclut que si les sciences de l'éducation constituent aujourd'hui la culture nécessaire des métiers de l'éducation ce ne peut être au détriment des praticiens à qui il appartient encore de déterminer eux-mêmes leurs pratiques.

Depuis le XIX^e siècle, les sciences de l'éducation et la pédagogie entretiennent un étrange manège. Plusieurs travaux ont mis à jour la genèse, les commentaires et les partis pris de tous ceux qui ont contribué, en France, mais aussi en Suisse, en Belgique et dans le monde anglo saxon, à faire de l'éducation l'objet d'un nouveau type de savoirs. Il s'agissait d'étudier, dans le temps et dans l'espace, d'abord, puis d'observer *in vivo* et *in vitro*, tous les phénomènes que l'on estimait ressortir de l'éducation. Les pionniers cherchaient à quitter le domaine de la philosophie ou celui des prescriptions qui, depuis l'antiquité, scandaient régulièrement le paysage

culturel, pour entrer dans le monde des faits. Chacun se souvient qu'à la même époque, la deuxième moitié du XIX^e siècle, bien d'autres phénomènes humains inspiraient des démarches comparables, que ce soit le travail, le rêve, les populations ou les marchés. C'est aussi le cas de la politique, dont la comparaison avec l'éducation demeure éclairante (1). Si en effet, les dénominations sciences politiques et sciences de l'éducation sont à peu près contemporaines et si on laisse de côté la différence grammaticale (le français n'adopte pas sciences éducatives ou sciences éducationnelles), les deux disciplines en germe se séparent au moins sur un point : les

secondes adviennent dans un champ déjà occupé, ce qui n'est pas exactement le cas des premières : l'éducation cohabite depuis longtemps avec la pédagogie. Là où les sciences politiques ne s'affrontent qu'à la politique, à la philosophie politique et au droit, les sciences de l'éducation se confrontent d'emblée à l'éducation, à la philosophie de l'éducation et à la pédagogie. Une réalité où l'étrange manège évoqué porte un nom, celui de rivalité. **Les sciences de l'éducation et la pédagogie entendent rendre compte de l'éducation.**

Rien de plus exemplaire de l'indifférenciation apparente que l'intitulé même de cette revue, où le mot pédagogie prend la place que les revues comparables donnent aux disciplines universitaires (revue française de... psychologie, sociologie, sciences politiques, etc.). Cela signifierait-il que la pédagogie serait une science sociale ou humaine à l'instar de ses consœurs ? Selon les périodes et les milieux, les sciences de l'éducation semblent triompher de la pédagogie ou l'inverse. Mais il n'y a pas à s'y tromper : la rivalité des notions est bel et bien concrète et active puisqu'elles servent de bannière, d'emblème et d'identité statutaire à des institutions ou à des personnes (2). Une rivalité qui est un combat pour la domination, voire la destruction de l'autre (l'intrigue ou le domptage dont rend compte le mot de manège). On sait en quels mépris ceux de la pédagogie tiennent, habituellement, l'autre camp, et quelles suffisances peuvent, parfois, professer les sciences de l'éducation. Plus de haine que d'amour donc entre les deux, tant il est vrai que les intérêts de connaissance sont aussi des intérêts de carrière, et la chronique reste à faire des affrontements parfois très durs entre les deux camps.

Un combat permanent, depuis un siècle, qui comme toujours en pareil cas, possède sa grandeur mythique, puisque il s'agit de rien moins que la Théorie contre la Pratique ou l'inverse, la Raison contre l'Ignorance, la Science contre l'Action, l'Innovation contre la Tradition, les Penseurs contre les Tâcherons, etc. Un combat sans doute en cours, si l'on en juge par le paradoxe de cette livraison : **La Revue française de pédagogie** demande à des **enseignants de sciences de l'éducation** de parler de la pédagogie sous la houlette de trois collègues, chacun connu pour être à la fois un défenseur de la pédagogie tout en affirmant sa forte appartenance à la

discipline universitaire des sciences de l'éducation. L'argument lui-même de ce numéro spécial (cf. p. 5), les invitations individuelles à écrire (3), le titre « Penser la pédagogie », portent bien la marque du manège que l'on mesure, malgré les efforts des concepteurs, dans la sorte d'hologramme que représente le projet : chaque article pour développer sa propre pensée devrait emprunter ou chevaucher les incitations de tous les autres.

Ce premier propos paraîtrait déclaratif à en rester là ; on peut l'étayer en retournant aux sources de quelques textes fondateurs, ou que l'on décidera tels, dès lors que l'anthologie des textes de base reste à faire (en particulier pour nos plus jeunes collègues des universités et des IUFM), et à condition qu'il y soit montré les effets et les échos de ces grands textes, par des index de citations, des listes de colloques, etc.

Avant le commentaire, on peut rappeler qu'aujourd'hui encore, les expressions sciences de l'éducation et pédagogie ne sont pas univoques, parce qu'elles recouvrent des réalités différentes et ont des usages différenciés.

Pour les sciences de l'éducation, il existe dans les discours au moins trois traductions : Les sciences de l'éducation désignent une discipline universitaire, constituée et réglementaire, dont la création remonte à 1967. Les sciences de l'éducation peuvent aussi signifier les apports de toutes les sciences aux phénomènes éducatifs, indépendamment, alors, de leurs inscriptions institutionnelles : ainsi de la biologie à l'économie, de la gestion à la médecine, certaines sciences de la nature et sans doute toutes les sciences sociales ou humaines peuvent étudier un aspect ou un phénomène relatif à l'éducation. Enfin un troisième emploi exprime un certain processus de connaissance, celui de la science en tant qu'elle vise à mettre en oeuvre une attitude de rationalité. Ces usages ne sont pas distribués au hasard et sont peu élucidés par les locuteurs et les auteurs ; soit par ignorance, soit pour des effets de polémique, on entretient la confusion selon que l'on appartient à tel ou tel courant de pensée ou selon que l'on se rattache à telle ou telle catégorie.

Qu'en est-il de la pédagogie ? À un premier niveau elle est définie comme « arts et techniques » pour faire apprendre. Mais lorsqu'elle se fait traités, manuels, essais ou articles, elle

devient le discours sur des pratiques, actuelles ou qu'il conviendrait de faire advenir. Enfin, la pédagogie est socialement utilisée pour nommer toutes les pratiques d'inculcation et de conviction comme le montre souvent la vie politique contemporaine : ministres ou présidents souhaitent que l'on s'emploie à mieux expliquer aux citoyens les mesures envisagées, postulant qu'une bonne explication raisonnable et sensée emportera nécessairement l'adhésion de ceux à qui elle est destinée.

Ce simple recensement montre qu'il n'est pas aisé de réfléchir aux relations des sciences de l'éducation et de la pédagogie ; ainsi, si l'on décidait de s'intéresser à la question de savoir en quoi la démarche scientifique a un rapport avec les pratiques de conviction, c'est aux continents de la rhétorique, de la linguistique, de la psychologie sociale et de celle du comportement qu'il faudrait faire appel, et dans ce cas ce sont les pratiques de publicité, de démarche commerciale, de propagande, qui sont les plus contiguës à celles de l'enseignement. Même si ce n'est pas cette voie que nous allons suivre, à l'identifier on gardera en mémoire qu'elle fait partie du champ de la réflexion et qu'il y a de l'arbitraire à décider que pour l'étude, il faut réduire les phénomènes. On ne peut jamais éliminer la totalité des réalités au profit d'une seule.

Des trois sens des sciences de l'éducation et des trois usages de la pédagogie, nous nous en tiendrons à un seul et à leur combinaison : les rapports entre les résultats des sciences et les « actions-activités » pédagogiques, les unes et les autres centrées sur les processus « enseigner-apprendre », laissant le soin à d'autres contributions de cet ensemble la charge d'examiner les rapports des sciences de l'éducation et de la praxis, son niveau d'irréductibilité à la connaissance positive, ou les rapports de la pédagogie et de la théorie de l'action.

Pédagogie et sciences de l'éducation sont au centre du projet qui, au début des années 60 animait les concepteurs et les pionniers qui ont œuvré pour l'émergence d'une nouvelle discipline en tant que telle. A relire quelques textes, on prendra la mesure du chemin parcouru.

En 1967, les sciences de l'éducation deviennent une discipline universitaire sous l'action reconnue de trois fondateurs. Deux d'entre eux, M. Debesse et G. Mialaret (4) engagent l'année suivante la

réalisation d'un ouvrage qui sera publié aux Presses Universitaires de France en 1969 (6 tomes). La correspondance des dates est volontaire et c'est pourquoi le premier tome de ce *Traité*, sous-titré **Introduction**, 206 p., et que les deux directeurs ont largement écrits (3 chapitres sur quatre) nous importe. À la première page de l'avant-propos il est écrit à la 3^e ligne : *Traité souvent avec dédain dans les milieux universitaires, la pédagogie n'avait pas en France, hier encore, droit de cité au sein de l'Alma Mater. Il a fallu attendre 1967 pour qu'elle soit reconnue comme une discipline à part entière dans les facultés, c'est-à-dire pour qu'elle bénéficie d'un cycle d'études conduisant à une licence et à une maîtrise.*

Comme il s'agit du cursus dénommé Sciences de l'éducation, rien ne saurait mieux dire que l'entrée de la pédagogie à l'université s'appelle Sciences de l'éducation. Mais conscients des difficultés à les cerner les auteurs consacrent quasiment l'avant-propos à ces problèmes avant d'y revenir dans les chapitres ultérieurs.

À la fin de la première page, ils écrivent : *... beaucoup découvraient la pédagogie et les perspectives que pourrait offrir une éducation renouvelée, conduite plus rationnellement en utilisant les moyens et les résultats de la recherche scientifique contemporaine. Le **Traité des Sciences pédagogiques** répond ainsi à un besoin actuel.* (p. 5 et 6). Il y a dans cette citation une première affirmation que nous allons retrouver tout au long du texte : une éducation renouvelée implique une pédagogie plus rationnelle et celle-ci provient d'une démarche scientifique. C'est un point de vue clairement positiviste, qui affirme que des connaissances scientifiques peuvent s'appliquer aux pratiques et les transformer. Quelques lignes plus loin, après avoir rendu hommage à l'Éducation nouvelle à laquelle les auteurs appartiennent (5), ils écrivent encore : *Il manquait aux lecteurs de langue française un ouvrage permettant de faire le point de tous ces travaux, de toutes ces expériences, conduits dans le vaste domaine des Sciences de l'Éducation : c'est l'objet du **Traité des Sciences pédagogiques** que nous présentons aujourd'hui.*

*Notre ambition est double. Nous voudrions d'abord que ce **Traité** permît d'établir un bilan précis et objectif des recherches entreprises et des résultats obtenus. (...) Tournés vers le futur, nous voudrions aussi que ce **Traité** eût une valeur prospective, dégageant des courants éducatifs en*

voie de développement et riches de promesses (p. 6). Aujourd'hui ce que nous pouvons comprendre de ces propos simples et ramassés est une triple affirmation : Ce sont les innovations, notamment de l'Éducation nouvelle, qui constituent le champ des sciences de l'éducation, et ces innovations sont le matériau des sciences pédagogiques. Il n'est pas certain qu'à la date du traité, les auteurs aient vraiment clarifié deux termes : il est évoqué sous le mot d'expérience aussi bien le travail de laboratoire que l'innovation contrôlée de nouvelles manières de faire ; de même l'équivoque demeure pour « recherche » entre une démarche scientifique et une démarche d'étude ou d'investigation, voire de création. Ainsi ils affirment qu'il s'agit pour eux de faire un bilan de ces recherches jusqu'à montrer les voies d'un avenir prometteur. Autrement dit, au commencement de leur projet c'est à la fois l'action de la politique pédagogique et la pédagogie même qui les préoccupent. Or, les intentions proclamées ne suffisent pas. Dans la même page, toujours la deuxième de l'avant-propos, ils ajoutent : *Il nous paraît nécessaire de préciser davantage notre point de vue, afin d'éviter des malentendus.*

Sans vouloir le moins du monde séparer les aspects théoriques et les applications pratiques, car les sciences pédagogiques sont sciences appliquées, ce Traité ne sera pas un traité d'éducation, c'est-à-dire un ouvrage dans lequel les éducateurs apprendraient la manière d'exercer leur métier (6). Toute la page 7 qui suit, 3^e de l'avant-propos, est une justification du titre de la série ; car pourquoi avoir choisi de traiter des sciences pédagogiques plutôt que des sciences de l'éducation ? La réponse offerte est la suivante : *Rédiger un Traité des Sciences de l'éducation, c'est faire partiellement double emploi avec d'autres ouvrages voisins, le Traité de psychologie de l'enfant par exemple. (...) Vouloir réaliser, au sens large, (un tel traité) serait entreprendre la rédaction d'une Encyclopédie. Aussi notre choix s'est-il porté sur l'expression Sciences pédagogiques, dont le sens est plus limité.* Les auteurs ajoutent trois lignes plus bas que les sciences de l'éducation mettent l'accent sur l'éducation en tant que processus, les sciences pédagogiques sur la pédagogie, c'est-à-dire sur le travail formateur, sur les moyens et les méthodes (sic) propres à assurer cette éducation.

On voit que pour les fondateurs de la discipline, la voie est étroite et la distinction peu établie ;

l'éducation comme la pédagogie peuvent être l'objet de sciences, sans que l'articulation de l'une à l'autre soit évidente. Bien d'autres extraits de ce premier volume iraient dans le même sens ; ainsi cette affirmation (p. 30) que *la pédagogie a, avec l'éducation, les rapports que la science a avec l'action (...) et que si la science néglige le problème des fins, il ne doit jamais l'être par la pédagogie.* Ce premier volume est composé principalement de deux chapitres, l'un consacré à « Pour une philosophie de l'éducation » et l'autre intitulé « Théorie, pratique et recherche en pédagogie » où il s'agit surtout d'un exemple expérimental à 34 hypothèses. Ainsi se côtoient philosophie et expérimentation ; si l'opposition pédagogie empirique et/ou prescriptible contre « pédagogie scientifique » pouvait se comprendre (ce qui n'est pas l'admettre), la différence entre sciences pédagogiques et sciences de l'éducation, dans le Traité, ne semble pas évidente.

1967-1971. Nous sommes toujours dans la période de la genèse et de l'installation des Sciences de l'éducation dans les universités. Un texte encore assez connu de J.-C. Filloux publié dans la revue **Orientations**, s'intitule « le processus enseigner-apprendre et la recherche en éducation » (7). L'auteur y plaide pour une rupture radicale entre sciences de l'éducation et sciences pédagogiques : le désir d'un savoir ne peut et ne doit se confondre avec le désir du pédagogue toujours exprimé par une demande opératoire d'aménagement d'une pratique éducative. L'article entend répondre au Traité précédent ; d'une part en déclarant que la science pédagogique se limite à construire une rationalité tronquée, et d'autre part en offrant un plaidoyer pour une autre forme de recherche que l'expérimentale, la démarche clinique.

Dans la même veine, quelques années plus tôt, G. Ferry avait écrit un article, au titre significatif de « Mort de la pédagogie », qu'il devait corriger un peu plus tard lorsqu'on lui fit remarquer qu'il s'agissait plutôt d'une pédagogie à laquelle il s'en prenait, plutôt que de toute pédagogie (8).

On voit que les sciences de l'éducation et la pédagogie entretiennent à travers leurs fondateurs des relations conflictuelles, en particulier parce que s'affrontent deux modèles de « scientificité » l'un de type positiviste, l'autre d'une démarche compréhensive ; mais un fait demeure frappant : tous les protagonistes de l'époque parlent de la pédagogie, et ont en commun de s'in-

téresser à la formation des enseignants, c'est-à-dire des pédagogues ; l'enjeu réel apparaît bien des populations enseignantes. Ce n'est pas un hasard, comme allait le souligner, un peu plus tard V. Isambert-Jamati.

Elle écrit, comme rapporteur de la commission 3 « Fonctionnement du système éducatif » de la mission Carraz (9) : *Plusieurs indices attestent cette tendance à considérer la compétence pédagogique comme une forme mineure de la compétence culturelle, (...) , puis La pédagogie apparaît donc comme une valeur dominée au sein du champ scolaire (...). La pédagogie se trouve être au carrefour d'un combat intercatégoriel (...) qui révèle non seulement des enjeux syndicaux mais aussi une conception différente de la relation au savoir en raison de trajectoires sociales et scolaires différentes.* (p. 246-247). À suivre la sociologie, on rencontre en effet un paradoxe : les sciences de l'éducation, en offrant en permanence, depuis leurs origines, y compris celles du XIX^e siècle, un plaidoyer en faveur de la pédagogie, ou plutôt en faveur de la formation pédagogique des enseignants, prennent une position progressiste, ce qui n'empêchera pas que les antagonismes traduiront des positions de classe, dont l'enjeu, comme il a été démontré, n'est rien de moins que la distinction.

C'est le moment de rappeler quelques évidences épistémologiques ; telle quelle, l'éducation ne constitue pas un objet de science et pas davantage les sciences de l'éducation qui, ne pouvant définir de méthode spécifique, ne peuvent être scientifiques. À cet égard si l'éducation devient dans l'avenir objet de science, ce seront sans doute des objets plus qu'un seul qui apparaîtront, et qui ne pourront pas capter la totalité du phénomène éducatif (10). La deuxième remarque est qu'une intention scientifique vise à connaître, d'une certaine manière, des faits passés ou présents ; rien de plus, et surtout pas une quelconque détermination des actions à entreprendre (11). Agir comporte, en plus des savoirs, deux dimensions : l'une de l'ordre de la « politique », déterminer des objectifs et des moyens, l'autre est éthique, puisque toute action met en jeu des valeurs ; et la pédagogie implique encore une autre réalité, celle d'une relation. C'est donc N. Mosconi qui a raison lorsqu'elle écrit en 1982 (12) : *Ce n'est pas la science qui, directement, prescrit et exerce une autorité, c'est la pratique, en décidant qu'il faut atteindre telle fin.*

Quelques lignes plus loin elle ajoute à propos du praticien que *son rapport à la science n'est pas un rapport d'emprise de la science sur lui, mais plutôt un rapport d'usage par lui des connaissances scientifiques. Elles sont ce par quoi il peut atteindre ses fins — techniques et politiques* (p. 86). L'analyse est conduite justement pour montrer le phénomène d'autorité et les rapports de pouvoir qui pèsent sur le couple sciences de l'éducation-pédagogie. Nombre de discours et de comportements peuvent toujours être compris à la lumière de ces interprétations. *La science est l'alibi permettant au pouvoir politique d'imposer aux praticiens des décisions sur lesquelles ils n'aient aucune prise.* (p. 88). On ajouterait volontiers que si, comme le dit N. Mosconi, le savant dans cette affaire n'est qu'un rouage intermédiaire d'un système bureaucratique, il n'empêche que bien souvent, le savant est aussi un complice heureux de l'être. Aujourd'hui où se sont en partie estompées les analyses politiques globales, les savants dans la cité éducative ou pédagogique trouvent là leur débouché idéologique, en présidant, conseillant, étudiant les questions que leur soumettent des commanditaires de plus en plus nombreux.

Cependant, on perçoit tout au long de cette histoire d'un côté ceux qui cherchent inlassablement, soit d'une manière expérimentale, soit d'une manière plus systémique, à peser sur les pratiques pédagogiques, opposés à ceux qui s'échinent à proclamer que la « vraie » science positive ou compréhensive ne produit que pour la connaissance pure. On accuse les premiers de demeurer englués dans la pratique et les seconds d'être des anges. Leur réconciliation pratique est leur vif souhait commun de participer d'une manière majeure à la formation des enseignants, où ils s'allient contre un ennemi commun : l'administration représentée, dans sa face de Janus, par l'inspection qui cumule l'ordre bureaucratique et l'ordre pédagogique. Le plaidoyer pour une formation des enseignants devient alors progressiste et l'objet de diverses formes de militantisme, comme l'a toujours été l'Éducation nouvelle elle-même, et comme le demeure « l'invention » de toute nouvelle discipline. Ainsi apparaît mieux un phénomène : soulager le praticien de l'emprise du contrôle tout en ne pouvant éviter de le soumettre à une autre domination, celle de l'université. La conséquence en est que l'étrange manège ne pourrait cesser que si les praticiens entraient sur la scène pour revendiquer de déterminer par eux-

mêmes leurs pratiques ; bref s'ils cherchaient à exercer du pouvoir non sur les autres mais sur eux-mêmes.

N. Mosconi éclaire alors le débat lorsqu'elle attire l'attention sur une nouvelle confusion : *On ne saurait assimiler la recherche pédagogique en tant que pratique de l'innovation pédagogique, cherchant de nouvelles règles d'action en vue de réaliser de nouvelles fins, avec la recherche scientifique en éducation. La première, bien qu'appelée recherche et même si elle tient compte dans sa mise en œuvre de résultats dus à la recherche scientifique, n'est pas du ressort de la science mais de la pratique. Elle se sert de la science, mais « n'est pas » science (p. 89).* On voit à quel point les débats sont faussés, autant par les positions sociales que par les revendications de tous d'être science, confondant, non sans avantages certains, ce qui pourrait être l'horizon, la science, et sa réalisation déjà advenue, oubliant la sagesse du législateur qui définit les connaissances enseignées à l'université comme « tendant à l'objectivité du savoir ».

Un dernier texte peut être convoqué, celui écrit par B. Charlot, premier chapitre du livre « les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi ». L'ouvrage est en grande partie issu du rapport d'une commission baptisée CORESE (13) ; si donc une part des analyses et des réflexions reflète un point de vue collectif, la rédaction du rapport est due entièrement à B. Charlot et encore davantage le premier chapitre qui n'a pas été soumis aux membres de la commission. Le mode de production du texte en fait donc tout à la fois une œuvre individuelle, en même temps qu'une étude sans doute assez fidèle représentant une minorité agissante de ce milieu.

B. Charlot avait déjà montré dans un article de **Recherche et formation** la différence entre la logique de connaissance et la logique d'action (14). Dans ce nouveau texte il écrit : *On peut se demander si, loin de souffrir de faiblesse épistémologique congénitale, ces disciplines nouvelles (il s'agit des sciences de l'éducation, mais aussi des sciences politiques ou des sciences de gestion, etc.) ne sont pas à l'avant-garde d'une transformation du statut du savoir dans nos sociétés. Si nous devions expliciter cette transformation, nous dirions, dans l'état actuel de notre réflexion et en référence à nos propres recherches, que ces disciplines cherchent une synthèse*

ou, plus probablement, une articulation entre trois processus épistémiques ordinairement disjoints : celui qui produit des savoirs conceptuels par objectivation et dénomination, celui qui produit du sens par distanciation et régulation réflexive et celui qui est imbriqué dans l'action (p. 36). Remarque importante, non par sa nouveauté — on la trouve depuis 25 ans chez plusieurs auteurs — mais parce qu'elle définit le projet d'une nouvelle façon de penser l'éducation en refusant une division dichotomique de la pensée et de l'action. Autrement dit, qui affirme la nécessité de démarches différentes, pour autant aussi rationnelles les unes que les autres.

Il est temps de revenir à la commande. Examiner l'apport continu des Sciences de l'éducation, d'abord. Pour ce faire il est et il serait possible de mettre en œuvre plusieurs approches, comme par exemple étudier les productions réalisées sous la forme d'articles, de livres, de rapports ; étudier signifiant analyser les références, ou comparer les tables de revues, ou rendre compte de quelques milliers d'abstracts ou s'occuper des notes de synthèses. Un tel travail est en cours et est loin d'être achevé ; c'est pourquoi la tentation est grande de préférer les vues cavalières, le point de vue partisan de l'essayiste, qui donnent tout de suite une forme de sens à un ensemble de faits et de phénomènes fussent-ils de pensée. L'examen voudrait sans doute aussi que l'on disserte, voire que l'on juge, tant la demande sociale, mais aussi académique, recherche les classements.

L'apport est certes continu depuis 30 ans ; on n'aperçoit aucune rupture et les courbes témoignent des productions ; encore que les chiffres débusqueraient peut-être, parmi de nombreux événements, celui-ci : si les productions s'accroissent dans la période, ce n'est jamais d'une manière foudroyante ; le nombre de thèses, de livres ou d'articles, ne suit sans doute même pas le nombre des recrutements des enseignants-chercheurs ; ceci peut attester simplement d'une plus grande sélectivité des publications, ce serait à regarder de près. L'apport des sciences de l'éducation est donc réel ; mais apport à quoi ? À la connaissance de l'éducation comme pratique, comme phénomène spécifique des sociétés ? Ou apport à la transformation même de l'éducation, donc à son action ? Traiter de l'apport est parler de l'usage ; mieux vaut prendre un parti radical : les sciences sociales nous ont beaucoup appris

et... ne servent à rien, comme le montrent tout à la fois la situation américaine de l'éducation dans le pays qui produit, et de beaucoup, le plus de connaissances sur le sujet, comme il en est (et ceci pour se rassurer) de même des recherches économiques si nombreuses et sans effet sur les niveaux d'emploi et les niveaux de vie (15). Les changements par ailleurs incontestables des actions et des pratiques s'inspirent parfois des résultats « prouvés », mais le plus souvent, ces résultats sont transformés, amoindris ou extrapolés pour entrer en combinaison avec bien d'autres savoirs (16). Ainsi, politiques, administrateurs, éducateurs et enseignants innovent et tentent de résoudre des problèmes dans des logiques qui n'empruntent que lointainement à celle des démarches reconnues de science (17).

C'est pourquoi on ne dira jamais assez que l'effet « social » majeur des sciences sociales et humaines est de renouveler le discours des phénomènes en fournissant à la politique et à l'idéologie, les concepts et les façons de pensée ; il n'est qu'à écouter les propos des leaders d'opinion pour comprendre qu'en matière d'éducation, une grande partie de leurs cadres de pensée provient des universités.

Montrer ce que la pédagogie garde de spécifique par rapport à ces savoirs positifs. Outre les réponses bien connues maintenant et que nous avons rappelées ci-dessus, deux spécificités oubliées méritent d'être nommées ; la pédagogie comme pratique, offre de la résistance purement et simplement au processus de connaissance, ce que J.-C. Filloux avait bien perçu ; de même, comme action visant la transformation d'un autre humain, elle se déploie dans l'ordre nécessaire de

l'illusion (le pédagogue doit croire à l'éducabilité possible de tout enseigné), illusion que le « savant » démonte. C'est dire que la spécificité des deux démarches n'emprunte pas les mêmes voies ; pour autant il existe une liaison, un manège qui doit beaucoup à la stratégie et où chacune se nourrit de l'autre pour renforcer sa légitimité (18).

Les sciences sociales et humaines aujourd'hui, en proposant des discours rationnels renouvelés sur les phénomènes sociaux, participent et contribuent aux changements sociaux mêmes. Dans l'évolution générale de la transformation des fonctions et des métiers, leur rôle devient majeur dès lors que l'on veut bien les mettre à leur vraie place. Ceci signifie qu'elles constituent la « culture » des nouveaux métiers. Si enseigner implique des savoirs pratiques tout à fait nécessaires, qui relèvent chacun pour ce qui le concerne de la sphère de l'action et donc des acteurs-agents, ces savoirs ne suffisent plus, en particulier parce qu'on ne peut plus ignorer, pour bien faire son métier, les contextes, l'histoire, les déterminants sociaux, dans lesquels se déploient les activités pédagogiques. Une culture qui s'apprend donc, pas de n'importe quelle manière, et qui laisse les praticiens maîtres de leurs pratiques. Pourrait alors leur être offert, un travail réflexif, travail de réflexion, pour une pratique à chaque instant terminée et cependant toujours « interminée ». Il s'agit de résister à « plus scientifique que moi, tu meurs ! », qui conduit toujours, en fin de compte, à dévaloriser les praticiens.

Jacky Beillerot
Université Paris X-Nanterre

NOTES

(1) Cf. mon article : Les sciences de l'éducation : histoire comparée avec les sciences politiques et la géographie. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, 5, 1987.

(3) Cf. L'Institut national de recherche pédagogique, précédé de l'Institut pédagogique national et qui va être suivi de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques ; ou cf. encore les inspecteurs pédagogiques régionaux, etc. On pourrait aussi examiner d'autres titres de revues ou les collections chez les éditeurs, ou l'histoire des Écoles normales, etc.

(4) Pour ce texte la consigne était : « *Sciences de l'éducation et pédagogie : il s'agirait d'examiner l'apport continu des sciences de l'éducation à la pédagogie, mais de montrer*

aussi ce que la pédagogie garde de spécifique par rapport à ces savoirs « positifs ».

(4) Le troisième est Jean Chateau de Bordeaux.

(5) Cf. la revue créée par Gaston Mialaret à Caen et qui s'intitule toujours **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**. Revue internationale.

(6) Ici encore, les auteurs vont trop vite ; la notion de science appliquée méritait davantage qu'une affirmation, cf. Mosconi N. « De l'application de la psychanalyse à l'éducation » **Revue française de pédagogie**, n° 75, avril-mai-juin 1986.

(7) **Orientations**, n° 37, 1971, p. 5-23.

- (8) Cf. Ferry G. **Le trajet de la formation ; les enseignants entre la théorie et la pratique**. Dunod. 1983. Où l'auteur rappelle l'épisode de 1967, page 19.
La formule rappelle bien sûr le célèbre « Mort aux cons » qui a dû passer par le sapeur Camembert, mais se fait aussi l'écho des vers si connus de Victor Hugo :
« Marchands de grec ! marchands de latin ! cuistres ! dogues ! »
Philitins ! magisters ! je vous hais, pédagogues !
Cf. mon article dans la **Revue Française de pédagogie** 64. 1983. « Contribution à l'analyse de la notion de pédagogie ».
- (9) CARRAZ (R). **Recherche en éducation et socialisation de l'enfant. Rapport de mission au ministre de l'Industrie et de la Recherche**. La Documentation française. 1983. 423 p.
- (10) Depuis longtemps des essais de « rupture » ont été opérés pour analyser certains phénomènes entrant dans la composition alchimique de l'éducation ; c'est le cas des sciences de l'apprentissage, ou celles de l'appropriation, mais encore des théories du rapport au savoir. Il y a à chaque fois l'esquisse d'une recherche d'objet théorique ; on perçoit bien, pour autant, que la démarche demeure inachevée ; personne ne peut aller plus vite que l'état de la théorisation ne le permet. Aujourd'hui, on peut avoir l'espoir que le renouvellement intellectuel de toutes les sciences sociales et humaines dans les décennies à venir, nécessite d'abord des avancées et des acquis en provenance des neuro-sciences et d'autre part, un nouveau conjoint des pensées interprétatives, si bien représentées par Marx et Freud. En attendant, on continue à travailler dans le doute et l'ironie si précieuse à la santé mentale.
- (11) C'est dans le cadre de disciplines constituées que des phénomènes éducatifs donnent lieu à des travaux de recherche, lorsque des objets spécifiques sont construits et lorsque des méthodologies éprouvées et admises sont mises en œuvre. Il convient alors de ne pas oublier, ici, que la scientificité de ces travaux demeure problématique, comme celle de l'ensemble des sciences sociales et humaines, puisqu'il n'existe pas de paradigme commun à une communauté donnée.
- (12) Les Sciences de l'éducation du point de vue de leur objet, de leur unité et de leurs rapports à la pratique. in **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle** n° 4. 1982. pp. 77-90. Rappelons que cet article fait partie d'un ensemble de contributions à l'occasion des « Journées d'études des 29 et 30 janvier 1982 à Sèvres sur : Identité et constitution des sciences de l'éducation ».
- (13) Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation. *L'ouvrage, édité chez ESF en 1995, comporte 247 pages.*
- (14) Enseigner, Former : logiques des discours constitués et logique des pratiques. **Recherche et formation**, n° 8, 1990.
- (15) Un point de vue radical est toujours excessif ; mais il faut se souvenir d'une chose à la suite de J.-C. Filloux dans l'article cité : ce n'est pas ce qui est cherché dans un but pragmatique qui est le plus assuré d'être ensuite utile, il est donc difficile de prévoir ce qui pourra avoir un utilité pratique ; ajoutons que c'est un point de vue radical qui peut permettre à la pédagogie de devenir plus rigoureuse.
- (16) Il faut donc se résoudre à une forme d'autonomie de la pédagogie, qui de son côté a sans doute intérêt à analyser sa propension à « mimer » la science ; on peut être d'autant plus convaincu de ce point de vue que la dépendance de la pédagogie envers les sciences a fourni quelques exemples fâcheux, par exemple, dans les exploitations faites de Chomsky, de Piaget ou de Skinner. A. Lieury et coll. dans « **Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation** » Dunod, 1996, le souligne à juste titre, ce qui pour autant, ne saurait se résoudre comme les auteurs le pensent, dans une reconnaissance d'une autonomie de la recherche pédagogique, dénommée si aisément recherche-action.
- (17) On retrouverait ici la belle idée de G. Ferry lorsqu'il parle des « enseignants entre la théorie et la pratique ». cf. note 9.
- (18) Cf. le récent ouvrage de Altet M. **Les pédagogies de l'apprentissage**. PUF, 1997, 128 p.

Spécificité et dénégation de la pédagogie

Jean Houssaye

Oscillant entre refus et assomption, la tendance a toujours été de dénier la pédagogie. Ce mouvement caractérise aussi bien la philosophie de l'éducation que les sciences de l'éducation et que les didactiques. Or la pédagogie a une spécificité et correspond à une posture de pensée spécifique. C'est bien celle-ci que des tendances récentes cherchent à dévaloriser ou à récupérer. La focalisation actuelle sur le savoir pratique, les savoirs d'action, la primauté du discours et la spécificité des sciences de l'éducation s'inscrit ainsi dans cette logique.

Malgré sa prétention affichée, la *Revue française de Pédagogie* n'est pas une revue de pédagogie. Elle ne l'a d'ailleurs jamais été. Et il ne faudrait pas que l'acte symbolique qui consiste à célébrer son anniversaire par un numéro fort spécial sur la pédagogie serve de trompe-l'œil en la matière. Car faire des recherches sur la pédagogie ne rend pas pour autant de telles recherches « pédagogiques ». A ce titre, la *Revue française de Pédagogie* ne fait que renforcer la dénégation de la pédagogie, faute de prendre en compte la spécificité de celle-ci.

Lancé par l'Institut Pédagogique National, le premier numéro, paru en octobre 1967, au moment où émergeaient les cursus de sciences

de l'éducation, est tout à fait significatif d'un tel processus. Que se propose-t-on par cette création ? De « faire connaître aux enseignants et à un public plus large, mais averti, les problèmes les plus importants que pose l'évolution de l'Education, dans ses principes, ses méthodes et, le cas échéant, dans ses structures » (p. 7). Un tel objectif ne sera jamais atteint, ne serait-ce que parce que la revue restera l'objet propre des spécialistes, tant comme destinataires que comme producteurs.

Pourquoi en est-il ainsi ? Parce que l'intention de la revue est à la fois de récuser la pédagogie et d'en favoriser l'assomption. Le tout premier article paru, « Pour une éducation scientifique »,

est on ne peut plus clair et significatif sur ce point. Château, qui se présente comme « Professeur de pédagogie (*sic*) à la Faculté des Lettres de Bordeaux » le dit simplement à propos des multiples aspects et éléments de l'acte éducatif scolaire : « *Toujours nous nous heurtons au manque de critères solides. La seule pédagogie reste ici impuissante, car elle ne connaît point le matériau sur lequel elle travaille, ni les instruments dont elle use. La recherche manque donc de base sûre... Il nous faut donc nous tourner vers la psychologie... elle seule peut fournir les bases d'une pédagogie valable... Sans suffisante psychologie, je ne peux qu'errer au hasard... Psychologie d'abord, pédagogie ensuite, telle est donc la règle logique* » (p. 10).

Ancilla de la philosophie (pour les fins) et de la psychologie (pour les moyens), la pédagogie doit disparaître comme telle pour « renaître » en passant de la terre de l'incertitude au ciel de la science. Le refus débouche sur l'assomption, le « meurtre » est accompli et la « coupable » est magnifiée : philosophie et psychologie se partagent les dépouilles de la pédagogie ; elles lui assurent une nouvelle existence au service de la science, hors d'elle-même. En consentant à mourir, elle peut renaître comme supérieure, dénaturée, « scientifique ». Château ne s'y trompe pas, il se pose en sauveur pour « délivrer la pédagogie de ces vaines discussions... Ces discussions, dans lesquelles transparait parfois la sagesse de leurs auteurs, ne sont point inutiles, certes, au moment qui est le nôtre ; elles peuvent fournir des hypothèses, éclairer quelque peu la route que d'autres parcourront, elles sont ainsi à la pédagogie scientifique ce que la phénoménologie est à la psychologie ; mais vouloir s'y tenir serait vouloir conserver le domaine de la logomachie là où peuvent intervenir les instruments scientifiques » (p. 16).

Sciences de l'éducation et *Revue française de Pédagogie* sont désormais à l'œuvre en 1967 pour produire et présenter les savoirs sur l'éducation. « Mort de la pédagogie » écrira Ferry en 1967 pour saluer la naissance des cursus de sciences de l'éducation. Si l'on considère les premiers numéros de la revue, il est clair que l'enjeu est celui de la formation des enseignants. Articles et numéros thématiques se succèdent sur la question. La dominante est d'ailleurs de l'ordre de contributions de réflexion plutôt que d'articles de « recherche scientifique », même si ceux-ci sont

de plus en plus représentés. Quant à la pédagogie, les contributions qui pourraient en relever sont très faibles en nombre (Schwartz, Barbary, Guillo, Aymard). Le mot pédagogie disparaît de plus en plus, sauf dans les recensions (Vasquez et Oury, Freinet, etc.). La recherche prend désormais les atours des sciences de l'éducation : la réédition en 1968 de *La recherche en pédagogie* de Planchon (1945) laisse place à *l'Initiation aux sciences de l'éducation* de Clausse (1967) et au *Manuel bibliographique des sciences de l'éducation* de Juif et Dovéro (1968). La revue le montre.

Même avec son titre, la *Revue française de Pédagogie* est dans l'air du temps. Est-ce bien nouveau ? Non. Nous voudrions montrer que la pédagogie a toujours navigué entre refus et assomption. Pourquoi ? Par négation de sa spécificité. Et pourtant la pédagogie ne meurt pas. Force est de constater que l'on est encore et toujours obligé de trouver quelques arrangements avec ce mort, quitte à en faire un numéro spécial... sur la pédagogie.

LE DÉNI DE LA PÉDAGOGIE : DU REFUS À L'ASSOMPTION

Définissons la pédagogie comme l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne, et le pédagogue avant tout comme un praticien-théoricien de l'action éducative (Houssaye, 1993 ; 1994). Le déni de la pédagogie va consister à récuser comme « valable » le savoir issu de cet enveloppement. L'assomption de la pédagogie va prétendre « sauver » la pédagogie en la sommant de renoncer à une telle démarche de constitution du savoir au profit d'une démarche autre, « reconnue ». Dans cet esprit, on ne sauvera la pédagogie que si elle renonce à sa « nature ». Nombreux sont ceux qui vont lui proposer de renoncer à elle-même. Pour établir ce mouvement entre refus et assomption, nous examinerons successivement les logiques des philosophes, des spécialistes des sciences de l'éducation et des didacticiens.

La philosophie et la pédagogie

Sous un certain angle, il n'y a pas lieu de parler ici spécifiquement des philosophes. Ils ne

feront souvent que reprendre le leitmotiv des spécialistes des disciplines. Quel est-il ? On peut le symboliser par le propos de Brunetière, un académicien, homme de lettres et professeur à l'École normale supérieure, qu'Hameline a récemment (1993) si bien analysé : « Ayons avant tout des professeurs qui ne songent qu'à professer, et moquons-nous de la pédagogie ! » (*Éducation et instruction*, 1895, p. 8). A la fin du XIX^e siècle, la pédagogie fait rire, la pédagogie fait peur. Elle fait rire par son côté démodé, dépassé et prétentieux. Elle fait peur parce qu'elle porte en elle une menace de faux-savoir qui dissoudrait la culture. Il est donc normal, logique, nécessaire et salutaire de nier la pédagogie. Parce qu'elle n'existe pas en tant que telle, parce qu'elle n'est en aucune façon spécifique.

Cette négation disciplinaire habituelle de la pédagogie sera redoublée chez les philosophes par une conception « transcendantale » d'une philosophie auto-suffisante (Vieillard-Baron, 1994). Contre la conception des sophistes pour qui tout peut s'enseigner, Platon tient que ce qui doit être enseigné, c'est la vérité à laquelle atteint, seule, la philosophie. Au-delà des vérités partielles fournies par les autres formes de connaissance, l'enseignement de la philosophie est éducation de l'homme au sens le plus fort du terme. L'idéalisme, de Platon à Hegel, posera que l'enseignement de la philosophie est d'abord dépendant du contenu qui est enseigné. Enseigner la philosophie, c'est présenter à autrui un savoir vrai. La vérité du savoir ne peut dépendre d'autre chose que de lui-même, d'une pédagogie par exemple. S'intéresser à la forme, à la méthode, c'est déjà douter du fond, de la vérité. Il faut donc se méfier de la fausse image de Socrate. Chez beaucoup de philosophes, l'image de l'homme se modèle sur un concept idéal, dont le rôle accompli est tenu par la philosophie, comme chez Platon. S'intéresser à la pédagogie, c'est déjà se détourner de la recherche et de la démarche de vérité, essence de la philosophie.

Symboliquement d'ailleurs et métaphoriquement, on peut penser que Platon « tue » Socrate. *Il lui prend sa mort, il lui ôte son silence, il parle pour lui, il parle de lui. Et qu'en dit-il ? Il en dit tant qu'on ne sait plus ce qu'il en est de lui, Socrate. Il en reste que la pratique est subsumée par la théorie, que les Idées sont premières, que la pédagogie est « image », « ombre » des Idées, de l'Un. Qu'en sait-il, Platon ? Il le sait de sa pen-*

sée, mais non d'une action pensée. Contrairement à Socrate, qui a agi et non écrit, la théorie de Platon sur l'éducation ne sera pas vraiment affectée par son histoire. On sait que la tentation pratique de mise en œuvre chez un tyran de Syracuse tournera court ; la pratique résistera aux Idées mais ne les affectera pas vraiment. Socrate, pédagogue, véritable praticien de l'éducation, sera « détourné », tourné vers les Idées, vers le monde de l'Absolu. Désormais la seule pensée pense la pédagogie et la pratique disparaît de l'ordre de l'établissement de la vérité. Pour la pédagogie, la voix de la constitution de son savoir propre est maintenant « assumée » par l'ordre de la théorie, qui se fait auto-suffisante. Quel est celui qui sait ? Ce n'est plus Socrate qui cherche, interroge et échoue en quelque sorte (il en meurt), c'est Platon qui construit le monde sur le Vrai. Socrate est redevenu muet.

On voit donc très souvent la philosophie naviguer entre le refus et l'assimilation de la pédagogie. Tantôt elle récuse la pédagogie, et tantôt elle se donne pour la pédagogie. Platon et Rousseau mettent en scène de la pédagogie, ils inventent et déduisent la pratique pour mieux la régir. En aucune façon, chez eux, la pratique n'est productrice de la théorie. Cette pratique de l'assimilation par la théorie en philosophie, on va la retrouver à l'origine de la science de l'éducation, telle qu'elle a été radioscopée par Charbonnel (1988). Dans les années 1880, ce sont en effet des philosophes qui réduisent la pédagogie à la psychologie de l'éducation, et ce dans le giron de la philosophie. Ils ont nom Compayré, Pécaut, Gréard, Marion, Buisson, Thamin. Malgré les nuances, la tentative dominante sera celle-ci : réduire la pédagogie à une science de l'éducation en tant que psychologie appliquée, au sein de la philosophie. Telle est la conception qui va devenir prégnante avant le tournant du siècle, à tel point que la psychologie appliquée à l'Éducation sera mise au programme des écoles normales primaires et supérieures en 1880. Ce n'est qu'en 1920 que la sociologie s'ajoutera au programme, mais cette fois la philosophie sera souterrainement menacée car la sociologie prétend, elle aussi, révéler les fins de l'éducation.

Quoi qu'il en soit, la pédagogie devient science parce qu'elle se résoud, se dissout en savoir psychologique appliqué. La philosophie classique nourrira la psychologie expérimentale et en fait la pédagogie expérimentale de Binet, Claparède,

Buyse ou Aurélien Fabre. Grâce à la philosophie, la pédagogie meurt, la science puis les sciences de l'éducation naissent. Durkheim avait eu beau, dès 1911, prévenir que la pédagogie était une théorie pratique, rien n'y a fait ; la pédagogie a été réduite à une pratique d'application d'une théorie scientifique externe. Il est vrai que Durkheim aura plus que tendance à opérer la même démarche au profit, cette fois, de la sociologie.

Bref, il apparaît que, pour les philosophes en éducation de 1880, la science de l'éducation est donnée comme l'apogée de la philosophie de l'éducation par le truchement de la psychologie scientifique. Il semble bien cependant que ceci soit resté plus une intention qu'une réalité, si l'on suit les analyses de Gautherin. Celle-ci a montré que la science de l'éducation universitaire est restée une science principalement spéculative, éloignée de toute préoccupation empirique. Les professeurs de science de l'éducation se sont posés en théoriciens et non en experts de l'éducation. Ils produisaient des théories générales de l'éducation à qui on reprochait l'inutilité de leur pédagogie. Ils remplirent leur mission : « justifier une politique éducative, renforcer la croyance dans les pouvoirs de l'éducation, renforcer le lien social » (1995, p. 53). Les philosophes ont ainsi pu récupérer ce qu'ils reprochaient à la pédagogie, soit de se poser comme la science directrice en lieu et place de la philosophie. C'est donc tout à fait légitimement (c'est-à-dire en jouant de telles ambiguïtés), si l'on peut dire, que les professeurs de philosophie sont devenus en 1947 des professeurs de psychopédagogie chargés d'enseigner dans les Écoles normales à la fois la pédagogie générale, la philosophie de l'éducation, la psychologie de l'enfant et l'anthropologie sociale. Seulement ce baptême de possession reconnue de la pédagogie va se lézarder peu après : la psychologie va quitter les eaux de la philosophie et se constituer en secteur indépendant qui, certes, ne récuse pas ses origines, mais qui tient tout de même à mettre plus que des distances. La psychologie de l'enfant s'épanouit, accompagnée dans une moindre mesure par la psychologie de l'éducation.

Que devient la pédagogie dans tout cela ? Vaut-elle passer corps et biens à la psychologie, au nom de la science, et échapper ainsi à la philosophie ? Pas du tout. La philosophie, en tant qu'institution, va continuer à se donner comme le réfé-

rent de la pédagogie, elle va accaparer la pédagogie et la réduire à elle. Pour preuve, on se reportera à la réforme introduite par Jacques Leif en 1969 (soit deux ans après la création des premiers cursus de sciences de l'éducation) dans les Écoles normales ; on confiera de nouveau aux philosophes la pédagogie générale et on retrouvera la tradition de l'histoire des doctrines de l'éducation. La psychologie n'est pas absente, mais elle participe d'un ensemble plus vaste qui fait de la philosophie de l'éducation la spécialiste des généralités et qui continue à justifier la place des philosophes dans les lieux de formation pédagogique initiale. Quant les généralités deviendront à leur tour vraiment trop générales et quand surtout il apparaîtra que les savoirs de sciences de l'éducation se réfèrent de plus en plus à des disciplines typées, reconnues et indépendantes (psychologie, sociologie, histoire, économie, etc.), les généralités s'affineront et la philosophie de l'éducation se repliera sur un noyau dur qu'elle nommera le plus souvent étude des buts et des fins de ces moyens qui constituent la pédagogie. Moyen de dire que l'essentiel, le sens, doit présider à la mise en œuvre, même si par ailleurs ces moyens pédagogiques vont continuer à aller chercher des justifications dans les sciences humaines. N'est-ce pas encore un moyen de tenir les sciences, même si on n'assimile plus la philosophie aux sciences ? Le principal, c'est que la pédagogie, elle, reste sous contrôle, mais cette fois, elle a deux mentors, la philosophie d'une part, les sciences de l'éducation d'autre part, ces dernières ayant été induites par la première.

Les sciences de l'éducation et la pédagogie

Comme le souligne Hameline (1985), la science de l'éducation en projet va rapidement éclater sous plusieurs influences. Le modèle expérimentaliste exige la suspension de la croyance et substitue la science indéfiniment parcellaire des faits d'éducation à établir à la science pédagogique unitaire des ensembles pensés. La pratique et les praticiens vont être récusés comme pouvant ouvrir le chemin de la science ; la théorie pédagogique va quitter le monde des pratiques éducatives. Les aspects normatifs de la pédagogie vont être renvoyés hors de la science ; l'ordre des fins est désormais discrédité. La démultiplication des sciences humaines va aller de pair avec la volonté de chacune d'inscrire l'éducation dans leur

champ propre. La pédagogie, conçue comme cette discipline nécessaire pour articuler ce qui se dit et ce qui se fait dans le champ de l'éducation, disparaît au profit d'un modèle déductif qui prétend réduire le faire au dire, le savoir-faire au savoir scientifique. De la rigueur de la science doit découler épistémologiquement la rigueur du savoir de l'action et, par là, directement, la rigueur de l'action. L'action devient sûre, assurée, pleine d'assurance car la science fait la loi. L'esclave-pédagogue s'est certes affranchi mais dans le même temps il a tout simplement perdu son identité. De nouveau, il s'est trouvé nié.

Ce passage de la pédagogie aux sciences de l'éducation a certes pris du temps. Le vocabulaire a mis du temps à se fixer puisque l'on a employé successivement les mots suivants (sans parler de l'éphémère pédologie) :

- pédagogie scientifique (Binet, Bouchet, Bovet, Claparède, Fabre) ;
- pédagogie expérimentale (Binet, Claparède, Dottrens, Simon) ;
- la science pédagogique (Claparède) ;
- la science de l'éducation (Bain, Buyse, Compayré, Marion, Lapie, de la Vaissière) ;
- les sciences de l'éducation (Malche, Mialaret... et tout le monde).

Inutile d'ajouter qu'une telle liste n'est pas exhaustive et que chaque auteur peut se retrouver dans différentes appellations.

Mais ici, le mouvement d'ensemble est très consensuel : il s'agit de récuser la « vieille pédagogie » pour assurer l'assomption de la « vraie pédagogie » par la science. Il est d'usage sur ce sujet de se référer à Bain qui publie en 1894 *La science de l'éducation*. Or que se propose Bain ? De considérer « l'art d'enseigner d'un point de vue scientifique » (p. VII), soit de réduire les méthodes d'enseignement de chaque discipline, d'une part d'un ordre psychologique obtenu par l'étude rigoureuse des facultés de l'intelligence, d'autre part d'un ordre logique inhérent aux contenus eux-mêmes. Les didacticiens actuels ne le démentiraient pas. On voit donc d'emblée que la pédagogie devient la science de l'éducation si elle s'appuie sur la science psychologique. Bain, refusant cette fois les définitions philosophiques trop vagues et trop générales, en arrive à ne considérer que la seule instruction, à réduire l'éducation à l'étude

de la transmission, à privilégier la mémoire (ou rétentivité) et la pédagogie traditionnelle.

En 1905, Claparède, nourrissant l'Éducation nouvelle, va préciser l'orientation dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. La pédagogie doit se faire science expérimentale et dépendre de la psychologie scientifique de l'enfant : « Que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est une vérité qui semble élémentaire » (p. 1, première phrase). Autrement dit, la pratique pédagogique, car pratique il y a, trouve sa raison d'être et sa vérité en dehors d'elle. Et c'est cette base scientifique qui doit permettre d'accorder plus d'importance à l'éducation des enfants qu'à l'agriculture, à l'horticulture ou à « l'élevage des bestiaux ». C'est cette base psychologique qui doit donner ses lettres de noblesse à la pédagogie, au delà de sa réduction au bon sens, au don ou à la pratique journalière : « Et voilà l'origine de la science de l'éducation, c'est la même que l'origine de toute science : suppléer aux lacunes de l'instinct » (p. 11).

C'est ainsi que la pédagogie va progresser : en s'ordonnant à la science et même aux sciences ; le savoir va venir d'ailleurs : le « comment faire » ne trouve plus sa vérité et sa rigueur dans le faire mais dans des savoirs externes qui tous vont se dire scientifiques. La science de l'éducation va ainsi logiquement déboucher sur les sciences de l'éducation. Or il se pourrait bien que les sciences de l'éducation soient l'illusion de la pédagogie. Tout au moins déchantant-elles de plus en plus quant à leur possible influence sur cette dernière, si l'on entend des voix actuelles (en dehors de celles qui continuent à se plaindre du peu d'effort de la recherche sur les pratiques !). Un exemple. L'ouvrage de Crahay et Lafontaine en hommage à de Landsheere, *L'art et la science de l'enseignement* (1986), pourtant une incontestable somme des recherches expérimentales sur l'enseignement, loin de se présenter comme la nouvelle somme pédagogique, est ainsi parcouru par un véritable désenchantement : l'espoir mis dans les certitudes et les possibilités de la science de faire connaître et de diriger l'action pédagogique semble au mieux reculer comme l'horizon. Beaucoup de chercheurs continuent à suivre cependant Marion qui, dans le fameux dictionnaire de Buisson, avait défini en 1887 la pédagogie comme la science de l'éducation. Après les

philosophes (mais en fait en leur sein comme on l'a vu), les scientifiques ont donc tenté de (et réussi à) refuser la spécificité de la pédagogie, et ce par assomption scientifique.

Les didactiques et la pédagogie

La fortune actuelle des didactiques réactive le processus de refus-assomption de la pédagogie. Le retour au premier plan du terme didactique et l'émergence actuelle des didactiques est le signe que les défenseurs des seuls savoirs et de leur suffisance (ou au moins certains d'entre eux) commencent à intégrer et investir les questions pédagogiques, à partir de leurs propres positions. Par là, ils enrichissent de façon substantielle la réflexion pédagogique dont ils veulent cependant continuer à se démarquer.

Autrement dit, ces défenseurs cherchent à bien marquer qu'ils continuent à appartenir à leur discipline de départ (mathématiques, sciences physiques, biologie, français, langues, etc.). Cette volonté commune n'empêche pas les querelles internes sur les questions de frontières et d'identité. Institutionnellement, les didacticiens semblent en fait se mettre à parler de questions traditionnellement dévolues à ce que l'on reconnaissait comme la pédagogie.

Historiquement parlant tout d'abord, peut-on établir une différence rigoureuse entre pédagogie et didactique ? Rappelons pour commencer qu'à l'origine, le pédagogue est l'esclave qui conduit l'élève au maître. C'est donc celui qui forme l'élève sur le chemin de l'école et l'éduque à la vie commune. Le didacticien renverrait donc au magister qui instruit ? Le problème, c'est que très rapidement cette distinction n'a plus eu de sens, car le pédagogue est en quelque sorte rentré dans la classe pour se confronter aux pratiques d'enseignement et le magistère lui-même est devenu rhéteur et a prétendu éduquer l'élève et non plus seulement l'instruire. Tant et si bien que la pédagogie est devenue avant tout méthodologie.

Si, aujourd'hui, le terme de didactique tend à se substituer à celui de méthodologie, il convient de ne pas y voir une mutation définitive et fondamentale car, comme le souligne Terral (1994), c'est à un retournement complet du concept de didactique que nous assistons : hier, théorie de l'enseignement, en premier lieu magistral (les par-

tisans de l'Éducation nouvelle, comme Cousinet, n'auront de cesse de la refuser ; Avanzini en 1977 fustige le didactisme pédagogique), puis réflexion disciplinaire sur la transmission et surtout l'appropriation des savoirs, elle tend de plus en plus à devenir didactique comparée et didactique générale, recouvrant ainsi l'ancestrale pédagogie générale qui s'est elle-même présentée comme méthodologie. Et on n'en sortira pas en affirmant qu'il n'y a de didactiques que particulières et spécifiques en fonction des disciplines, car on retrouve alors ce que l'on a longtemps appelé les pédagogies spéciales (des mathématiques, de la lecture, des sciences, etc.) plus ou moins opposées à la pédagogie générale. Ces pédagogies spéciales se sont développées au sein de la psychopédagogie... que le terme didactique tend actuellement à remplacer ! Bref, les spécialistes reconnus des questions pédagogiques ont beau changer de nom dans les institutions de formation, les questions, elles, demeurent. Aux anciens directeurs d'écoles normales, à qui étaient réservés les cours de morale et de pédagogie, on a substitué les psychopédagogues, issus de la philosophie, écartelés entre les sciences de l'éducation naissantes et la philosophie pérenne. Les didacticiens ont tendance maintenant à prendre le relais, écartelés cette fois entre les savoirs disciplinaires et les questions pédagogiques.

Le terme même de didactique n'est utilisé que de façon très récente. À partir de 1955, les dictionnaires vont la définir comme l'art d'enseigner ! On avouera que la spécificité n'est guère marquée... Bien entendu, il serait malvenu d'oublier *La grande didactique* de Comenius (1649 pour la première version tchèque). Mais cet ouvrage capital doit être considéré comme la première tentative synthétique pour constituer la pédagogie comme science autonome (« Didactique signifie : art d'enseigner », 1992, p. 29). À tout le moins, Comenius, lui, n'avait pas pris la peine de distinguer didactique et pédagogie...

Aujourd'hui, est-ce la même chose ? On parle aussi bien de matériel pédagogique que de matériel didactique, d'ouvrages pédagogiques que d'ouvrages didactiques. Quant aux dictionnaires dits de pédagogie, ils considèrent la didactique tantôt comme un art d'enseigner, tantôt comme un ensemble de procédés ou de techniques liés à l'enseignement d'une discipline. La même chose peut être relevée quand il s'agit de définir la pédagogie. Il semble d'ailleurs que ceci ne soit

pas spécifiquement français : dans plusieurs langues, le mot didactique est employé équivalamment avec méthodes, formes d'apprentissage, formes d'enseignement, etc. Ce qui amène les spécialistes à s'insurger régulièrement contre ce qu'ils nomment des confusions et à regretter que les enseignants réduisent l'approche didactique tantôt au matériel, tantôt aux procédés d'enseignement, voire aux trucs et ficelles de la pratique quotidienne. La didactique ne s'abîmera pas dans l'utilitaire, même et surtout en formation professionnelle, *clame-t-on un peu partout. On reconnaît bien là précisément la problématique du discours pédagogique sur la formation (tant celui des formateurs que celui des formés). Une fois de plus, nous sommes ramenés au même schéma.*

Les définitions spécialisées de la didactique peuvent-elles inverser le cours de cette identité ? Notons en premier lieu que, quand au tournant du siècle s'est constituée la science de l'éducation, on trouvait aussi bien les termes de pédagogie expérimentale que de didactique expérimentale, preuve surtout que ce qui se jouait alors c'était bel et bien le désir de fonder une détermination assurée de la pratique sur le savoir reconnu comme scientifique (principalement psychologique). Le terme de didactique va aussi parfois être utilisé comme un moyen pour se démarquer de la pédagogie, en jouant sur le côté rationnel et plus scientifique que revêtirait la première. Mais on trouverait la même quête en pédagogie. La solution serait-elle d'abandonner le terme de didactique car il est trop marqué par le « bricolage » pédagogique au profit d'un terme comme didaxologie (De Corte, 1979) ou le didactique (Raisky et Caillot, 1996) ? On en revient alors à la volonté d'une démarche plus rigoureuse dans le domaine, mais ceci vaut aussi bien pour la pédagogie (ou le pédagogique — Altet, 1994 — ou une pédagogique — Gillet, 1987 —) que pour la didactique. Les rapports entre les deux termes sont d'ailleurs si difficiles à préciser que Mialaret en 1976 incluait la didactique dans la pédagogie et en arrivait en 1982 à inverser le rapport, après avoir défini en 1979 la didactique comme l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement, et avoir distingué la méthodologie générale de l'enseignement des méthodologies particulières. Décidément, il est vraiment difficile de s'y retrouver.

Tout se passe comme si les rapports entre didactique et pédagogie fonctionnaient comme un

jeu de miroirs déformés. Le didacticien réussit à se définir comme didacticien en reprochant au pédagogue de ne pas vraiment prendre en compte ce que lui, didacticien, prétend représenter. Et le pédagogue fait la même chose à l'égard du didacticien. Chacun se définit plus par refus de l'autre que par rapport à lui-même. Et pour cause, puisqu'ils sont en fait identiques. Leur différence essentielle tient avant tout à leur volonté de différence, chacun reprochant à l'autre ce qu'il ne voudrait pas qu'on lui reproche à lui. Les didacticiens reprocheront aux pédagogues d'avoir un projet trop vague et trop empirique ; les pédagogues reprocheront aux didacticiens d'avoir un projet trop particulier quant au contenu et à la démarche. Moyennant quoi, les lecteurs, eux, ont bien du mal à saisir les différences entre des ouvrages de didacticiens comme « L'école pour apprendre » (Astolfi, 1992) ou « De l'apprentissage à l'enseignement » (Develay, 1992) et des ouvrages de pédagogues comme « Apprendre, oui... mais comment » (Meirieu, 1987) ou « Enseigner et faire apprendre » (Not, 1987). Si l'étiquette change, le champ et le projet, eux, sont semblables. On en trouvera un dernier exemple dans l'émergence d'une psychodidactique qui reprend la démarche d'une psychopédagogie expérimentale à visée scientifique (Lamouroux et Moré, 1995).

Peu à peu, la didactique recouvre la pédagogie en substituant « naturellement » les termes (on construit des dispositifs didactiques, on qualifie de didactiques les relations maître-élèves, on parle de communication didactique, etc.) dans une opération qui est à la fois appropriation et refus de la pédagogie. On peut ainsi distinguer quatre revendications de différences entre pédagogie et didactique. La première revient à centrer la spécificité de la didactique sur les contenus et celle de la pédagogie sur les relations (Astolfi ou Develay — 1992, p. 91 — ou Labelle — 1996 — qui parle de relation didactique, par juxtaposition), comme si la pédagogie s'était jamais réduite à la question de la relation maître-élèves ! La seconde, plus diffuse, prétend que la didactique traite de ce qui touche à l'apprentissage, tandis que la pédagogie en reste à une pratique d'enseignement traditionnel, ce qui est un curieux renversement du reproche que la pédagogie « nouvelle » a fait au didactisme de la pédagogie « ancienne » (cf. plus haut). La troisième définit la didactique comme l'étude de la mise en forme ou de la mise en pensée et la pédagogie comme

l'étude de la mise en acte ou de la mise en œuvre (Altet, 1994 ; Tochon, 1993), ce qui revient à dissocier originellement la théorie et la pratique et à nier la démarche pédagogique comme telle pour sauver une approche « scientifique » (cf. plus haut). La quatrième stipule que la didactique concerne l'acte d'enseignement en tant qu'instruction et la pédagogie ce qui se joue hors de l'instruction comme telle dans la classe (Galatanu, 1996 — chez cet auteur, la communication scientifique pédagogique qu'elle analysait en 1984 est devenue dix ans après communication didactique, comme il se doit), ce qui amène au minimum à « oublier » tout ce qui a fait à un certain moment la fortune de la pédagogie, soit les études pour améliorer le processus d'enseignement. Bref, retenons avant tout que les spécialistes, dans leurs tentatives de dissocier didactique et pédagogie, parviennent avant tout à une chose : constituer un nœud de contradictions ! Et le refus, par accumulation d'oppositions contradictoires, nourrit la substitution de la pédagogie par la didactique.

La spécificité de la didactique par rapport à la pédagogie tiendrait-elle à ses concepts ? Outre le fait, comme on vient de le voir, que la didactique tend à recouvrir l'ensemble du champ, il faut d'abord remarquer que de nouveaux concepts apparaissent continuellement dans un champ sans pour autant que l'on parle de nouvelle science. Les notions de projet, de contrat, de conflit socio-cognitif, de tâtonnement, de différenciation, d'objectifs ont beau envahir la pédagogie, on ne parlera pas pour autant de nouvelle science à son sujet. Et il en est de même pour transposition, représentation, objectif-obstacle. Il faut ensuite souligner que les concepts privilégiés par la didactique ont été empruntés à d'autres champs (ce qui relativise les cris poussés par certains didacticiens quand ils constatent que « leurs » concepts sont devenus nomades). La transposition didactique est empruntée à un sociologue, Verret, qui y voyait un synonyme de scolarisation bureaucratique (Raisky, 1996, p. 41), ce qui rappelle beaucoup les critiques d'un Freinet et ce qui anticipe la prise de conscience des didacticiens que le savoir savant est aussi un savoir social. Le contrat et la médiation viennent de la philosophie et de la psychologie, la situation-problème de la psychologie cognitive, la représentation de la psychologie sociale, la dévolution du droit, etc. En fait de concepts spécifiques, c'est donc là encore le flou qui règne.

Peut-on enfin sauver la didactique en disant que sa démarche scientifique est spécifique ? Cette fois encore, les débats sur ce plan sont communs à la pédagogie, aux sciences de l'éducation et aux sciences humaines en général. On y retrouve les mêmes oppositions entre approches expérimentales et approches expérientielles, entre partisans de l'expérimental et partisans de la clinique, entre ceux qui veulent s'en tenir à la théorie et ceux qui requièrent un passage par la pratique. Il n'y a pas de mode d'établissement de la preuve didactique en tant que tel. D'ailleurs les propos tenus à son égard résonnent des mêmes sons que ceux qui sont entendus sur la pédagogie : Develay réclame une didactique axiologique et différenciée (« la Didactique naît de la Pratique et doit y revenir, à condition de faire un détour axiologique. Sans le retour à la pratique et sans le détour par l'axiologie, elle risque de n'être qu'une glose » ; 1994, p. 82). Perrenoud en appelle à « une didactique tout terrain » (1994, p. 195) qui prenne en compte le sens concret pour des apprenants concrets (et non un sens idéal pour des sujets épistémiques). Halté exige des enseignants qu'ils fassent de la didactique, qu'ils la pensent, qu'ils la produisent au lieu de la consommer (1992). Là encore, il n'y a pas de différence entre pédagogie et didactique (si l'on exclut la question des enjeux institutionnels). La conclusion s'impose : tout compte fait, la didactique est une pédagogie de la distinction. Oscillant entre refus et assomption de la pédagogie, elle participe, à son tour, comme la philosophie de l'éducation et les sciences de l'éducation, au déni de cette même pédagogie.

LA SPÉCIFICITÉ DE LA PÉDAGOGIE : HEURS ET MALHEURS

On pourrait croire, au vu de ce qui précède, d'une part que la pédagogie n'a plus lieu d'être, d'autre part que les formes de son déni sont maintenant fixées et accomplies. Or il n'en est rien. Non seulement la pédagogie continue à exister comme telle, mais encore de nouvelles formes de déni doivent être repérées aujourd'hui.

Qu'est-ce que la pédagogie ?

Si la pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éduca-

tives par la même personne, sur la même personne, le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que s'origine, se crée, s'invente et se renouvelle la pédagogie.

Par définition, le pédagogue ne peut être ni un pur et simple praticien, ni un pur et simple théoricien. Il est entre les deux, il est cet entre-deux. Le lien doit être à la fois permanent et irréductible. Car le fossé entre la théorie et la pratique ne peut que subsister (cf. Soétard, 1981). C'est cette béance qui permet la production pédagogique. En conséquence, le praticien en lui-même n'est pas un pédagogue, il est le plus souvent un utilisateur d'éléments, de cohérences ou de systèmes pédagogiques. Mais le théoricien de l'éducation comme tel n'est pas non plus pédagogue ; penser l'acte pédagogique ne suffit pas. Seul sera considéré comme pédagogue celui qui fera surgir un « plus » dans et par l'articulation théorie-pratique en éducation. Tel est le chaudron de la fabrication pédagogique.

Prenons quelques exemples parmi les auteurs bien connus. Le premier sera Rousseau. Or Rousseau n'est pas un pédagogue car il ne fut jamais praticien à proprement parler ; sa pratique n'a pu dès lors être productrice de sa théorie. Rousseau est un théoricien-philosophe de l'éducation. Ceci ne dévalue pas pour autant son propos, il en désigne le genre tout simplement. À l'inverse, Pestalozzi, Dewey, Freinet, Freire, Oury et bien d'autres sont des pédagogues (cf. Houssaye, 1994,1995,1996). Voici affirmée la voie spécifique de la pédagogie. Entendons-nous bien : ce qui doit rester en pédagogie, c'est certes une proposition pratique mais en même temps une théorie de la situation éducative référée à cette pratique, soit une théorie de la situation pédagogique. Il reste à préciser les caractéristiques principales d'une telle démarche. En survolant la question, nous en distinguerons quatre : l'action, l'enracinement, les ruptures, la médiocrité.

Il faut bien entendu commencer par l'action, puisqu'elle renvoie directement à la nécessité de la pratique. En pédagogie, on ne peut faire l'économie du « faire », dans la mesure où, d'une manière ou d'une autre, il reste à la source du

« dire ». Pourtant l'action n'a de sens que parce qu'elle témoigne de l'enracinement. Celui-ci relève de plusieurs ordres (pédagogiques, philosophiques, politiques, psychologiques et sociaux) qui montrent bien qu'un pédagogue est un être historique situé dans son époque, porteur de son époque et de ses questions. Mu par le désir d'agir, appuyé sur ses enracinements, le pédagogue va alors concevoir des ruptures qui vont se décliner en certitudes de base, rationalisations, affirmations, démonstrations et mises à l'épreuve. L'action, l'enracinement, les ruptures certes, mais aussi ceci : la médiocrité. Certes elle est indéniable sur le plan du principe, dans la mesure où la théorie et la pratique ne peuvent se réduire l'une à l'autre. La pratique déborde toujours la théorie, de même qu'il existe toujours d'autres moyens théoriques pour exprimer le non-dit de l'action. Mais la médiocrité se rencontre aussi très fortement dans l'expérience quotidienne qui est trop souvent une pratique de l'adversité. Tout se passe comme si l'échec était une nécessité en pédagogie. Sans oublier cependant que l'échec est une réalité dynamique, car c'est lui qui signifie cette béance entre la théorie et la pratique. L'échec est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre, et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble.

Terminons cette définition du pédagogue en relevant que la question de la formation est intimement liée à cette problématique pédagogique. En effet, on ne peut former quelqu'un, si l'on prétend le former en pédagogie, sans considérer que seul le faire, le leur, peut faire foi et faire sens. Un professionnel, qu'il soit aguerri ou novice, ne peut constituer son savoir-faire qu'à partir de son propre faire. Ce n'est que sur cette base que le savoir, en tant qu'élaboration théorique cette fois, se constitue. Se former en pédagogie, c'est parvenir à se constituer de l'expérience, entendue comme la connaissance acquise par l'épreuve personnelle que l'on fait des choses de l'éducation. La spécificité d'une formation pédagogique, qu'elle soit initiale ou continuée, n'est pas de réfléchir à ce que l'on va faire ni à ce que l'on doit faire, mais plutôt de réfléchir à ce que l'on a fait. Les mouvements pédagogiques ne fonctionnent-ils pas sur cette base ?

Il faut donc affirmer la spécificité du savoir pédagogique. Il y a une posture intellectuelle spécifique à la pédagogie. Celle-ci mobilise aussi

bien la réflexion philosophique que les savoirs positifs et que les savoirs empiriques, mais elle ne se réduit pas à eux. Elle les conjugue à partir de sa propre démarche que l'on va considérer comme une modalité de la recherche. De quel ordre est cette recherche ? Fabre (1994) nous permet de repréciser cet aspect. Poser la question de la pédagogie (ou celle de la formation), c'est en fait poser la question de la raison pratique, de sa structure, de son sens et de ses rapports à la raison pure. La raison pratique concerne l'action sensée en général. L'action sensée peut-elle échapper à l'irrationalité sans pour autant se réduire au technico-scientifique ? Entre le rationnel et l'irrationnel, peut-on dégager un domaine du raisonnable ?

Ricœur (1986) avait insisté sur le fait que rien n'était plus dangereux que de construire la raison pratique sur le modèle de la raison pure car cela revient à suggérer que l'on peut construire une science de la praxis. Marx l'a cru... nous aussi... et nous en sommes revenus ! La praxis n'est pas réductible à une « poiesis » (production, fabrication) transparente et scientifiquement fondée, elle relève de l'imprévisibilité et de l'opacité. La pédagogie conçue comme praxis exige certes lucidité et réflexion, mais elle ne peut se concevoir comme une application d'un savoir antérieurement formé et complet (ou même d'un savoir suffisamment formé, didactique par exemple, qu'il n'y aurait qu'à adapter aux circonstances de l'action). Dans la praxis, la théorie, car production théorique il y a, loin de constituer un préalable, émerge plutôt de l'activité elle-même dans une dialectique entre élucidation et transformation du réel.

Castoriadis (1975) a lui aussi expliqué pourquoi la praxis échappe radicalement à un savoir de type scientifique. Il en donne trois raisons : d'abord la praxis crée du nouveau, or la science concerne ce qui est déjà là ; ensuite, dans la praxis, le sujet se fait en faisant, et il y a donc modification continue du sujet et de l'objet ; la science, au contraire, tente de préserver la distinction entre le sujet et l'objet ; enfin la praxis relève du sens alors que la science ne veut pas se charger du sens ; elle formalise mais ne finalise pas. Voici donc que l'on retrouve Aristote et sa sagesse. Il y a bien une raison pratique qui génère des théories mais non une science de la raison pratique. La pédagogie est ontologiquement de l'ordre des choses contingentes et relève

épistémologiquement du vraisemblable. Au principe de l'action sensée se trouve la prudence et non la science (cf. Hameline et son éloge de la prudence comme vertu cardinale en pédagogie, 1993). L'action sensée effectue la synthèse de quatre moments : le moment psychologique de la préférence raisonnée ; le moment dialectique de l'argumentation contre les excès contraires qui aboutit au choix du juste milieu ; le moment axiologique de la règle morale ; le moment esthétique du flair personnel. Durkheim avait certes vu juste quand il a défini la pédagogie comme la théorie de l'éducation. En tant que telle, il faut bien la distinguer de la science de l'éducation ou des sciences de l'éducation, qui décrivent l'histoire, la structure ou le fonctionnement des faits éducatifs. Mais il faut aussi la distinguer de l'art ou de l'expérience pratique de l'éducateur. La pédagogie est une théorie qui vise moins à décrire la réalité comme telle qu'à éclairer l'action et construire des programmes d'action qui sont dans le même temps des théories de l'homme et de la société. C'est une théorie-pratique qui a pour fonction d'orienter et de réguler la pratique. Entre art et science, la pédagogie se constitue un espace intermédiaire qui a un statut particulier, spécifique et original de réflexion sur l'éducation.

Ne faut-il pas cependant interroger le concept de raison pratique ? Se fondant sur l'analyse du droit, un auteur autrichien, Kelsen (1996), fait une distinction radicale entre deux modes d'être, l'être et le devoir-être. À partir de là, il opère une séparation franche dans les sciences sociales entre les sciences causales et les sciences normatives. Les premières (physique, chimie, biologie, psychologie, sociologie, ethnologie, histoire) étudient ce qui est, tandis que l'objet des secondes (éthique, science du droit) est le devoir-être. À ce titre, les sciences de l'éducation sont causales et la pédagogie normative. Or, la disparité de l'être et du devoir-être a beau paraître logiquement incontestable, c'est sa négation qui l'a toujours emporté. Des notions comme le droit divin, le droit naturel, le droit de propriété n'ont cessé de justifier le devoir-être par l'être. Et le concept de raison pratique, qui est en même temps connaître et vouloir, dans lequel le dualisme de l'être et du vouloir-être s'abolit, est du même ordre (Kant rejoint ici Aristote et Thomas d'Aquin). À suivre Kelsen, il faudrait reconnaître que la pédagogie, en tant que science normative, ne peut compter sur l'esprit scien-

tifique causal pour poser, comprendre et établir ce qui doit être.

Cette position est radicale mais elle a le mérite de viser la posture de pensée spécifique de la pédagogie et des pédagogues. Car ces derniers ne s'y trompent pas : ce qu'ils nous donnent, c'est bien une théorie de l'éducation conçue comme une élaboration de leur propre pratique. Le cas est flagrant chez Freinet chez qui on ne peut dissocier techniques et philosophie générale de l'homme dans l'univers (Boumard, 1996). Le cas est probant chez Dewey qui ne préconisa jamais de recettes pédagogiques mais dont la *pédagogie repose sur une philosophie de l'expérience* ayant pour principe le principe de continuité et pour méthode issue de ce principe l'expérience (Deledalle, 1995). Le cas est exaltant chez Freire qui a toujours cherché à approfondir les conditions d'une unité dialectique entre action et réflexion, théorie et pratique, à tel point que, pour lui, il ne peut y avoir de praxis authentique en dehors de l'unité dialectique pratique-théorie, de même qu'il ne peut y avoir de contexte théorique véritable si ce n'est dans une unité dialectique avec le contexte concret (Novoa, 1996).

À côté de la pédagogie, les sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation et les didactiques (quand elles veulent relever des sciences causales) produisent bel et bien un savoir bel et bon sur l'éducation. Là n'est pas le problème. Le problème commence quand elles veulent dans le même mouvement dire le vrai de l'action éducative, c'est-à-dire transformer le vrai sur l'action en vrai de l'action. Le problème s'amplifie quand, faisant cela, elles en arrivent (naturellement ou épistémologiquement, cela dépend) à nier la spécificité du savoir pédagogique. D'une certaine manière, on a toujours ôté au pédagogue le droit/le devoir de se former, on a toujours voulu le former. Tant et si bien qu'on en arrive à se dire que les lieux de formation institués pour les pédagogues ne pourront jamais être des lieux de formation pédagogique, et qu'il faudrait peut-être en arriver à consacrer la scission pédagogie-disciplines, pédagogie-philosophie, pédagogie-sciences humaines, pour que la pédagogie puisse exister. Certes une telle position est sans doute par trop radicale. Mais en même temps comment faire pour que la spécificité de la pédagogie ne soit pas niée ? Une telle tendance est permanente et ne cesse de se renouveler comme nous allons le voir pour terminer.

Les nouvelles tendances du déni de la pédagogie

Les négations de la pédagogie que nous avons relevées dans la première partie sont certes toujours en place. Elles fonctionnent, ne serait-ce qu'institutionnellement, mais parfois leur argumentation se fait plus subtile. Ce sont ces nouveaux déplacements du déni que nous allons pointer rapidement maintenant à travers des thèmes qui tendent de plus en plus à s'imposer et dont certains pourraient faire croire à une meilleure compréhension de la pédagogie alors qu'il ne s'agit là que d'une fausse reconnaissance. Quatre aspects vont ainsi être soulignés : le savoir pratique, les savoirs d'action, la pédagogie comme discours, la spécificité des sciences de l'éducation.

Le savoir pratique

Dans le couple théorie-pratique, on reconnaît de plus en plus aujourd'hui que la pratique génère bien des savoirs à reconnaître. On pourrait donc croire que, par là, s'opère une reconnaissance de la pédagogie. Or il n'en est rien : c'est un moyen de reléguer la pédagogie dans le subalterne en tant qu'acte et d'affirmer la supériorité du savoir « scientifique » (en tant que démarche de recherche reconnue). Le savoir scientifique admet que l'acte pédagogique génère des savoirs pratiques qui ont leur ordre propre, mais il conçoit en même temps que seul il dit le savoir « vrai » parce que ce qui caractérise les savoirs pratiques, c'est qu'ils relèvent de l'art ou de l'expérience aveugle. La spécificité du savoir pédagogique disparaît ainsi dans l'entre-deux. Il n'est toujours pas question de considérer le savoir pédagogique en tant que théorie de l'acte éducatif, théorie de la pratique, à la fois compréhension de la pratique et élaboration de la théorie.

Reconnaître que la pédagogie (n'est) (qu'un) « savoir pratique » est donc à double tranchant. C'est un moyen pour les tenants du « savoir théorique » de la déconsidérer (non scientifique, non philosophique, non didactique). On est là en présence du double inversé du mouvement antérieur qui voulait réduire la pédagogie à un savoir scientifique appliqué. Or il faut tenir que la pédagogie, si elle est indissolublement liée à la pratique, n'en est pas pour autant aveugle ou aveuglée ; elle secrète bel et bien un savoir pédagogique au-delà des seuls savoirs pratiques. Il y a une foule de

gens bien intentionnés pour penser la pédagogie (en dehors d'elle-même), mais fort peu pour accepter que le pédagogue pense et se pense. Or le pédagogue est un intellectuel, il développe des idées en lien avec ses propres actes, il produit de la finalité liée aux actes. D'une certaine manière, le pédagogue refuse l'expert, reconnaît le professionnel et « pratique » l'intellectuel. Il a des idées, et pas seulement un savoir-faire ; c'est un théoricien de l'éducation et pas seulement un expert en action. Il ne produit pas seulement un savoir de l'éducation mais aussi, par ce mouvement, un savoir sur l'éducation, soit un système et du sens.

Les savoirs d'action

Même si bon nombre de théoriciens de l'éducation ne cessent de répéter qu'ils sont des praticiens du discours théorique ou encore qu'eux aussi ont des pratiques d'enseignement et de formation (ce qui est confondre les niveaux de pratique), le savoir pratique tend de plus en plus actuellement à s'effacer devant les savoirs d'action (Barbier, 1996). S'agit-il là d'une évolution capitale ? D'un glissement tout au plus. Certes on insiste par là sur les tensions entre les logiques d'action et les logiques de connaissance : les problèmes d'action se donnent comme locaux et éphémères, alors que la connaissance se base sur l'universalité des lois et la transférabilité des solutions ; la complexité de l'action déborde tout modèle explicatif, sans que l'on puisse savoir vraiment si les résidus explicatifs sont secondaires ou non ; l'action est susceptible de jugements différents et irréductibles de la part des acteurs, tandis que la rationalité scientifique prétend s'imposer à tous équivalement.

De même, la reconnaissance des savoirs d'action, des savoirs opératoires, tend à redresser la dissymétrie habituelle du rapport entre chercheurs et acteurs (la dévalorisation de l'acteur est inscrite dans cette représentation du savoir qui va vers l'ignorance). Quand un chercheur s'adresse aux praticiens, on parle de formation, d'expertise ou de vulgarisation. Même dans la recherche-action, il se penche sur eux avec l'idée qu'il va leur permettre de mettre en évidence les dimensions occultées des praticiens, de voir plus clairement les insuffisances de leurs analyses ou les compétences imprévues de leurs choix.

Mais va-t-on pour autant jusqu'à accepter la spécificité de la pédagogie ? On peut en douter.

Certains, comme Schön, semblent la découvrir sur la base de la question de la formation et du savoir professionnel. Le seul problème, c'est qu'ils ont l'air de la découvrir. Critiquant le modèle traditionnel entre recherche et pratique qui structure le mode de formation professionnelle, il soutient que les praticiens peuvent devenir des chercheurs réflexifs dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit : « la recherche fait partie des activités du praticien... Il n'est nullement question d'un « échange » entre chercheur et praticien ou d'une « concrétisation » des résultats de recherche... Ici, l'échange entre la recherche et la pratique est immédiat et c'est la réflexion en cours d'action — et sur l'action — qui en tient lieu » (1996, p. 212). Vus sous cet angle, les savoirs d'action rejoignent la pédagogie mais ils en restent en deçà. Ils reconnaissent que les praticiens peuvent penser, mais... pas trop ! Autrement dit, ils risquent fort d'en rester à une pensée du savoir-faire en éducation, à la reconnaissance d'un savoir d'expérience pratique. Or les pédagogues vont au-delà : ce qu'ils nous livrent, c'est aussi une pensée de l'éducation. Ils n'en restent pas à une grammaire de l'expérience, ils font de la littérature.

La pédagogie comme discours

Et justement, traiter la pédagogie comme littérature (mais dans un sens différent), c'est encore un autre moyen de nier la spécificité de la pédagogie. On rejoint ici d'une certaine manière la tradition de la rhétorique en éducation, dont on sait qu'elle est très florissante. Mais quel est son résultat ? De « dissoudre » la pédagogie. Quand la science du discours dit le vrai, elle cherche à dévoiler que le discours tenu par les pédagogues n'est pas vrai, elle dissout le vrai en pédagogie. Tout ceci parce que l'acte se réduit à la parole. La déconstruction de la parole volatilise l'acte. La pédagogie n'est qu'un discours, or un discours en éducation ne « vaut » pas. Puisque la réalité textuelle est fondamentale dans tous les savoirs sur la société, celle-ci peut se lire comme un texte (Geertz, 1996). Cependant, de ce que les pédagogues produisent des textes, de ce que toute réalité soit enchâssée dans du langage, peut-on en déduire que toute pédagogie soit un texte et ne soit qu'un texte ? Peut-on réduire l'histoire des idées et des pratiques pédagogiques à un genre littéraire ? Peut-on volatiliser le faire dans le

dire ? Non. Traiter les textes pédagogiques comme des textes littéraires ne discrédite pas le savoir pédagogique, il permet simplement de voir comment il se produit, comment il se donne à voir.

Notons d'ailleurs que cette réduction rhétorique de la pédagogie retrouve en quelque sorte, en abolissant l'un des termes, la distinction classique entre la pédagogie comme un faire (des techniques dont le critère est l'efficacité et qui, comme telles, ont leur ordre respectable mais mineur) et la pédagogie comme un dire qui, lui, prétend à la vérité alors qu'il n'est que « pédagogisme » idéologique, mystificateur et pervers. Dans cette perspective, la pédagogie ne saurait être un discours vrai. Elle n'est qu'un sous-savoir écartelé entre le bricolage du faire et la métaphore du dire. Or, comme le souligne Monjo (1997), il convient sans doute de reprendre la distinction que fait Habermas entre vérité et objectivité, pour fonder la pluralité des acceptions de la notion de vérité et des « intérêts de connaissance ». Auquel cas, il s'agit de considérer le discours pédagogique comme un discours vrai ou, du moins, comme un discours émettant légitimement des prétentions à la vérité. Auquel cas, Pestalozzi, Freinet, Freire, Oury et tous les autres ne se seraient pas contentés de ne nous raconter que des histoires. Auquel cas, la démarche clinique n'est pas, elle non plus, totalement à exclure du rapport au vrai.

La spécificité des sciences de l'éducation

Le dernier déni que nous allons souligner tient aux tentatives épistémologiques actuelles pour définir la spécificité des sciences de l'éducation. Privilégions l'approche qu'en fait Charlot (1995). Considérant qu'une science doit produire de l'intelligibilité au-delà de l'efficacité ou de la simple réflexion sur les pratiques, considérant que l'unité des sciences de l'éducation ne peut tenir à un objet (l'éducation) ou à un système (la conjonction des approches des diverses sciences sur l'éducation), l'auteur estime que seule une approche spécifique de rationalité peut justifier les sciences de l'éducation. Or on ne peut s'en tenir à dire que les sciences de l'éducation ne sont là que pour produire des savoirs rigoureux sur l'éducation car ces mêmes savoirs ne peuvent être abstraitement dissociés des finalités, des pratiques et des techniques. Finalités, pratiques et savoirs entrent dans un jeu constant et c'est

bien cela que les sciences de l'éducation ont à penser et à produire. Voilà la spécificité des sciences de l'éducation : être le lieu rigoureux où s'organise la confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités. « Au total, les sciences de l'éducation produisent des savoirs, constituent un discours contrôlé par certaines règles de rigueur et rompant avec les évidences du sens commun. Elles ont une spécificité, y compris épistémologique, au moins potentielle : elles peuvent mettre les finalités et les pratiques éducatives à l'épreuve des savoirs, et réciproquement » (p. 43).

Qu'on nous permette alors une question impertinente : ce lieu n'a-t-il pas toujours été celui de la pédagogie ? Ce qui signifie que l'on retrouve ici de nouveau la prétention des sciences de l'éducation à dire la vérité de la pratique et de la théorie pratique qu'est la pédagogie. *Nihil novi sub sole*. Sous-jacente demeure cette idée que la rationalité des pédagogues est insuffisante. Une telle insuffisance est « enfin » palliée par les sciences de l'éducation qui, cette fois, « volent » à la pédagogie sa spécificité. Et nous assistons une fois de plus à une assomption de la pédagogie par les sciences de l'éducation.

Peut-on comprendre pourquoi cette répétition de la négation de la spécificité de la pédagogie par les sciences de l'éducation ? Il nous semble que oui. Ceci vient du fait que *in fine*, même si elles sont obligées en permanence de tenir un discours de la rigueur « scientifique », leur légitimité naît... de la pratique. Que l'on parle plutôt de demande sociale ne change rien à l'affaire. Certains auteurs vont se contenter de charger la pratique de subsumer les théories scientifiques plurielles éclatées de l'éducation. Charlot va plus loin en parlant d'épistémologie spécifique. Mais cela revient en fait au même. Les sciences de l'éducation sont à la fois et en même temps un refus et l'impossibilité de refus de la pratique, une résolution et l'impossibilité de résolution de la pratique. D'où cette tentation permanente du refus de la pédagogie et de l'impossibilité de refus de ce qu'elle représente.

C'est bien une certaine complexité, ce rapport indissociable et inassimilable entre actes et fins, action et compréhension, savoirs d'action et savoirs théoriques que les sciences de l'éducation, sous leurs diverses « prétentions épistémologiques », cherchent à « prendre », comprendre, fonder, expliquer. Par rapport à la pédagogie, il y

a là comme un curieux mélange de fascination, de refus, de réduction et d'assomption. Il est vraiment frappant de voir comment les spécialistes des sciences de l'éducation, dans leur diversité et leurs désaccords, veulent retrouver dans les sciences de l'éducation les « qualités » de la pédagogie, ce qui en fait son essence : complexité, articulation théorie-pratique, détermination de l'action, limites...

*
**

Considérée comme la Mecque des revues françaises de recherche en éducation et en sciences de l'éducation, la *Revue Française de Pédagogie* n'est en aucune façon une revue de pédagogie. Qu'elle soit, dans ce numéro d'anniversaire, une revue sur la pédagogie n'est pas négligeable pour autant. Les propos tenus par Château dans le premier article ne peuvent donc plus nous étonner. La revue avait bien pour fonction d'opérer à

la fois le refus et l'assomption de la pédagogie. C'est ce qu'elle tente de faire depuis trente ans, même si de temps en temps revient l'idée d'ôter de son titre le terme pédagogie. Certes cela pourrait sembler plus correct mais, en fait, cela ne changerait rien car le contenu continuerait, lui, à s'inscrire dans la même démarche ou dans la même espérance comme les analyses précédentes ont tenté de le montrer. Symboliquement, il est intéressant que le titre persiste à inscrire dans notre champ intellectuel cette logique de la dénégation de la pédagogie. Même niée, même captée, la spécificité de la pédagogie continuera. Du moins, espérons-le, sans aller jusqu'à croire que sa logique sera davantage prise en compte... Penser la pédagogie continue par contre à être salutaire. Longue vie à la *Revue française de Pédagogie* et... à la pédagogie !

Jean Houssaye
Université de Rouen

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). — **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.
- ASTOLFI J.-P. (1992). — **L'école pour apprendre**. Paris : ESF.
- AVANZINI G. (1977). — **L'échec scolaire**. Paris : Le Centurion
- BAIN A. (1894). — **La science de l'éducation**. Paris : Alcan.
- BARBIER J.-M. (Dir.) (1996). — **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BERTRAND Y. et HOUSSAYE J. (1995). — Didactique et pédagogie : l'illusion de la différence. L'exemple du triangle. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1.
- BOUMARD P. (1996). — **Célestin Freinet**. Paris : PUF.
- CASTORIADIS C. (1975). — **L'institution imaginaire de la société**. Paris : Seuil.
- CHARBONNEL N. (1988). — **Pour une critique de la raison éducative**. Berne : Peter Lang.
- CHARLOT B. (1995). — **Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi**. Paris : ESF.
- CHÂTEAU J. (1967). — Pour une éducation scientifique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 1.
- CLAPARÈDE É. (1905). — **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**. Genève et Paris : Kundig et Fischbacher, 1922.
- CLAUSSE A. (1967). — **Initiation aux sciences de l'éducation**. Paris : Colin-Bourrelleier.
- COMENIUS (1992). — **La grande didactique**. Paris : Editions Klincksieck, 1649.
- CRAHAY M. et LAFONTAINE D. (1986). — **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles : Labor.
- DE CORTE E. et al. (1979). — **Les fondements de l'action didactique**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DELEDALLE G. (1995). — **John Dewey**. Paris : PUF.
- DEVELAY M. (1992). — **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris : ESF.
- DEVELAY M. (1994). — Pour une didactique différenciée et axiologique. In Guy Avanzini, **Sciences de l'éducation : regards multiples**. Berne : Peter Lang.
- DURKEIM E. (1885). — Nature et méthode de la pédagogie. In **Education et sociologie**. Paris : PUF
- FABRE M. (1994). — **Penser la formation**. Paris : PUF.
- GALATANU O. (1996). — Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. In J.-M. Barbier, **Savoirs théoriques et savoirs d'action**, Paris : PUF.
- GAUTHERIN J. (1995). — La science de l'éducation, discipline singulière : 1883-1914. In B. Charlot, **Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi**. Paris : ESF.
- GEERTZ C. (1996). — **Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur**. Paris : Métailié.

- GILLET P. (1987). — **Pour une pédagogie, ou l'enseignant-praticien.** Paris : PUF.
- HALTÉ J.-F. (1992). — **La didactique du français.** Paris : PUF.
- HAMELINE D. (1985). — Pédagogie. In **Encyclopaedia Universalis.**
- HAMELINE D. (1993). — L'école, le pédagogue et le professeur. In **La pédagogie : Encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris : ESF.
- HOUSSAYE J. (1991). — Les 105 ans des sciences de l'éducation : fin de la pédagogie ? in **Sciences de l'éducation, sciences majeures.** Paris : Editions EAP.
- HOUSSAYE J. (Dir.) (1993). — **La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris : ESF.
- HOUSSAYE J. (Dir.) (1994). — **Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui.** Paris : A. Colin.
- HOUSSAYE J. (Dir.) (1995). — **Quinze pédagogues. Textes choisis.** Paris : A. Colin.
- HOUSSAYE J. (Dir.) (1996). — **Pédagogues contemporains.** Paris : A. Colin.
- JUJIF P. et DOVERO F. (1968). — **Manuel bibliographique des sciences de l'éducation.** Paris : PUF.
- KELSEN H. (1996). — **Théorie générale des normes.** Paris : PUF.
- LABELLE J.-M. (1996). — **La réciprocité éducative.** Paris : PUF.
- LAMOUREUX G. et MORE R. (1995). — Eléments notionnels pour une première initiation à l'esprit et aux problématiques des sciences psychodidactiques. **Cahiers Binet-Simon**, n° 3, 644 (Toulouse, Erès).
- MONJO R. (1997). — Le discours pédagogique contemporain. Un exemple : P. Meirieu. **Penser l'éducation**, n° 3 (Rouen).
- NOVOA A. (1996). — Paulo Freire. In J. Houssaye, **Pédagogues contemporains.** Paris : A. Colin.
- PERRENOUD P. (1994). — **Métier d'élève et sens du travail scolaire.** Paris : ESF.
- PLANCHARD E. (1968). — **La recherche en pédagogie.** Bruxelles-Paris : Nauwelaert, 1945.
- RAISKY C. et CAILLOT M. (1996). — **Au-delà des didactiques, le didactique.** Bruxelles : De Boeck Université.
- RICŒUR P. (1986). — La raison pratique. In **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II.** Paris : Seuil.
- SCHÖN D. A. (1996). — À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier, **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris : PUF.
- SOËTARD M. (1981). — **Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur.** Berne : Peter Lang.
- TERRAL H. (1994). — La psychopédagogie : une discipline vagabonde. **Revue française de Pédagogie**, n° 107.
- TOCHON F. (1993). — **L'enseignant-expert.** Paris : Nathan.
- VIEILLARD-BARON J.-L. (1994). — **Qu'est-ce que l'éducation ? Montaigne, Fichte, Lavelle.** Paris : Vrin.

La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens

Michel Soëtard

La pédagogie est une action naturellement finalisée. Mais, née historiquement de la percée de la liberté au cœur de la nature humaine, elle a cette spécificité d'avoir à construire à travers son action une fin qui lui échappe radicalement : l'aptitude d'un autre être à se donner lui-même librement des fins, en rupture avec le principe d'une téléologie naturelle. Il s'ensuit que les moyens pédagogiques mis en œuvre, savoirs et méthodes, naturellement élaborés selon l'ordre de la rationalité scientifique et de l'efficacité technique, doivent être réinvestis dans la perspective d'une fin d'un autre ordre, pensée sans qu'elle puisse être jamais connue. Et c'est en définitive à l'action pédagogique, avec en son cœur la décision à la liberté, qu'il revient de gérer les indispensables moyens dans la visée d'une fin qui ne leur appartient pas.

La pédagogie peut-elle se penser ? Le doit-elle ? La question n'avait guère de sens — sauf pour quelques hérétiques tel Freinet — tant que l'acte pédagogique se trouvait enchassé dans un projet politique qui en déterminait la fin et en contrôlait les moyens. Puisqu'il est dit que, désormais, la République n'éduquera plus et qu'elle n'est plus physiquement à même de faire l'unité entre une demande sociale éclatée et la proposition d'un savoir qui, en d'autres temps, calmait le peuple et dégageait les élites, se pose un problème de *transmission* — que transmettre, mais surtout comment ? — qui sollicite prioritairement la réflexion de l'acteur pédagogique : la

pédagogie, n'allant plus de soi, est mise dans l'obligation de se penser. On a, pendant tout un temps — celui qui a correspondu aux « sciences de l'éducation » — pensé que la réponse pouvait être trouvée par l'approche scientifique multiple, et l'on a raffiné dans l'étude de la relation pédagogique, dans l'élaboration de méthodes d'apprentissage, dans la mise en œuvre de nouvelles technologies... Mais voici que la violence proliférante met maintenant à mal la rationalité même de l'acte pédagogique : provoquée par le non sens, et menacée dans son fondement même par le germe de dislocation qu'il véhicule, la pédagogie est désormais sommée de se comprendre non

seulement en son fait, mais quant à son sens. En cette fin de millénaire, les pédagogues scrutent eux aussi la comète.

LA PÉDAGOGIE À LA FIN DES FINS

Il est cependant bien à craindre que le pédagogue n'ait guère le loisir de contempler le ciel : les garnements piaillants et remuants ne tarderont pas à le rappeler à l'enfer du quotidien. Et y a-t-il d'ailleurs d'autre fin à l'acte pédagogique que la forme que se donnera chacun de ces enfants que j'ai devant moi ? Je ne sais absolument pas de science sûre ce qu'il va devenir, mais je suis certain d'une chose : il deviendra ce qu'il doit être, et sur quoi je n'ai fondamentalement aucune prise. La formule n'est pas creuse : chacun est appelé à se former au gré des circonstances rencontrées et des décisions prises, et l'action du pédagogue ne peut guère aller au-delà du développement et de la consolidation d'une nature dont le sujet gardera par la suite le libre usage, à tel point qu'il pourra, avec la meilleure éducation du monde, choisir de vivre une existence de gredin. L'acte pédagogique se construit ainsi sur une rupture permanente des finalités qui le portent au même titre que tous les actes humains, dans le but de faire vivre une visée de fin qui ne lui appartient plus. On peut ainsi parler à son propos d'une fin des fins, au sens mortel mais en même temps d'accomplissement achevé, pour autant que, si les actes humains s'organisent ordinairement dans l'idée que le résultat sera au bout de l'intention, et qu'ils postulent ainsi une connaturalité entre l'ordre des moyens et celui de la fin, l'acte pédagogique, lui, marque sa spécificité radicale dans l'exception faite à cette règle : s'il se donne bien des finalités, il est, fondamentalement, sans fin.

L'histoire de la pensée pédagogique vient à l'appui de cette thèse. Il reste en effet toujours à prendre la mesure de la rupture culturelle qu'a constituée le texte fondateur de la pédagogie moderne, à savoir *l'Émile*. Sa nouveauté radicale par rapport aux précédents « traités d'éducation », et jusqu'aux plus progressistes comme la *Grande Didactique* de Comenius, tient à ce qu'il renonce à accrocher le sens de la pédagogie à une quelconque finalité ontologique, à l'inscrire dans le mouvement d'une destinée — mondaine

ou transcendante — qui en prescrirait par avance le cours. Tout s'engloutit d'entrée dans le parcours d'une existence individuelle qui se donne forme par rapport à une matière donnée. Le concept de perfectibilité qu'invoque Rousseau, articulé à celui de liberté, ne désigne aucune puissance active qui serait orientée vers un but, aucune « entéléchie » au sens des philosophes. Lorsque l'auteur de *l'Émile* prétend « former l'homme », il veut dégager la forme ainsi visée de toute détermination a priori, qu'elle soit politique (faire un citoyen), religieuse (... un prêtre), professionnelle (... un magistrat), encore qu'elle soit appelée, pour se réaliser, à prendre le chemin de ces déterminations. La forme qu'accomplit cet individu nommé Émile, elle lui appartient en vérité, il se la donne au gré des expériences vécues et des circonstances qui se présentent (la composition romanesque du récit ne doit pas nous faire perdre de vue la part qui y est laissée à l'aléatoire). Certes, Émile se dégage de la particularité instinctive pour se donner, à travers la construction de son intelligence, l'accès aux sciences, l'entrée dans le travail social et dans la citoyenneté, une dimension d'universalité, mais cette universalité acquise n'est jamais détachable de la particularité individuelle, et elle ne cesse de s'élaborer par rapport à un intérêt pratique jamais aboli.

Il n'est donc pas exagéré de dire que le sens de la pédagogie s'est construit au prix d'une complète déconstruction de la téléologie naturelle dont s'est nourrie, dans son cadre platonico-chrétien, la tradition européenne. Le devenir, individuel et collectif, de l'homme n'est plus porté par un grand mouvement finalisé qui suivrait une harmonie préétablie entre l'homme et son environnement naturel : il appartient désormais à la responsabilité de chacun de s'orienter en ce monde sur la base d'une nature individuelle pleinement développée par l'éducation, en vue de la rencontre d'un monde désormais radicalement imprévisible et qui sollicitera quotidiennement sa décision. Le « funeste hasard » qui a rompu le charme animal d'un « état de nature » où régnait l'harmonie entre l'homme et son environnement, entre l'homme et son semblable, entre la forme du besoin et la matière capable de la satisfaire, est en même temps celui qui fait surgir « l'homme de l'homme » et son projet de liberté. Comme Pestalozzi l'a amplement analysé dans les *Recherches* de 1797 : livré à la société et à la mutilation qu'elle opère de son désir naturel, l'homme n'échappe

plus désormais, s'il veut mener une existence sensée, à la nécessité de « se faire une œuvre de soi-même ».

On criera sans doute à l'individualisme, au relativisme, à la ruine de la République, à la fin de l'humanisme... Mais ce serait jeter l'enfant avec l'eau du bain. Viser à former l'homme en soi à travers des exigences de dignité, de liberté autonome, de respect, de responsabilité, chercher en chacune de nos actions à faire du sujet (!) de l'éducation une fin en soi et jamais seulement un moyen, n'est-ce pas bien plus universalisant que de compromettre la formation avec des éléments sensibles (le plaisir), historiques (la nationalité), professionnels (le métier), qui finissent toujours par aliéner le sujet dans des universalités concrètes portées par des intérêts qui lui sont étrangers. C'est vrai que notre culture matérialisante (jusque dans ses contenus spirituels) nous prédispose mal à saisir toute la puissance du formalisme de l'Idée lorsqu'il s'agit des affaires humaines, et que toute une tradition s'obstine à nous la faire penser en liaison nécessaire avec un substrat métaphysique. Faut-il cependant rappeler que l'idée de justice ne renvoie à aucun contenu matériel (elle se pense au contraire par rapport au constat de réalités injustes), mais qu'elle n'en est pas moins active dans nos comportements par sa seule forme, plus que jamais méta-physique ?

C'est le lieu de dire qu'elle peut être pensée sans pouvoir être connue avec les instruments de la rationalité scientifique (et de la métaphysique classique qui l'a engendrée). Il en va suprêmement ainsi de l'Idée d'homme qui est à l'horizon de la visée pédagogique, humanisante par excellence. Elle est en prise sur la matière individuelle — cet enfant que j'ai devant moi —, mais elle vise à travers elle la réalisation d'une forme universelle d'humanité dont je ne « connais » que les contours. C'est en définitive cet enfant qui se donnera forme, une forme universelle certes, à la mesure de la raison qu'il réalisera en lui, mais une forme qui restera dans le même temps la sienne, ancrée dans la particularité. La construction de la liberté autonome s'inscrira précisément dans l'espace ouvert et jamais comblé entre le réel individuel, pris dans sa matérialité la plus rude, qui garantit la singularité radicale de chacun, et la forme à laquelle chaque être qui se proclame humain aspire par-delà ses déterminations, mais qu'il ne pourra jamais concrétiser dans un état qui

le dégagerait d'un coup de la fange de ce monde. C'est parce que l'homme est pris dans le monde des déterminations, et c'est parce que, dans le même temps, il est néanmoins capable de penser un monde de liberté, qu'il peut mettre en œuvre une force d'orienter ces déterminations dans le sens de ce qu'il veut de mieux pour lui et en soi. Le sens de la pédagogie n'est pas à chercher ailleurs que dans l'activation et dans l'instrumentation de cette force autonome prise en son origine (1).

LE PROBLÈME DES MOYENS

Le praticien de la pédagogie sera en droit de se récrier : tout cela est bien beau, proclamer la fin des fins et parler d'humanité formelle, c'est sans doute excitant pour le philosophe, mais c'est un discours qui laisse complètement démuni celui qui doit bien mettre la main à la pâte, pétrir la matière humaine et lui donner forme dans un sens ou dans un autre. Or les moyens pédagogiques, qu'on le veuille ou non, restent de l'ordre de ce monde sensible, ils se construisent dans l'espace et le temps, ils s'inscrivent dans une histoire, ils sont générés par des intérêts « humains, trop humains » : tel savoir à transmettre ici, telle méthode à mettre en œuvre là, cette relation à entretenir... Faudrait-il, sur la base de l'analyse précédente, conclure à l'impossibilité d'une pédagogie qui tournerait inévitablement, à travers les moyens mis en œuvre, à l'instrumentation de l'*educandus* et à sa négation comme fin ? Ou bien se résoudre à cultiver la métaphore fautive de pouvoir agir en liberté pour la liberté ? Le formalisme de l'Idée ne tendrait-il pas à détourner des moyens de l'action, et de l'action tout simplement ?

La réflexion menée à l'ombre de Rousseau et du Pestalozzi des *Recherches* nous conduit au moins à un résultat : elle rend d'un coup caducs tous les discours humanistes à prétention universelle qui se répandent habituellement sur l'action pédagogique lorsqu'elle cherche à se donner sens. On dira ainsi que l'enfant est au centre, qu'il est autonome, qu'il est actif, qu'il est une personne, alors que la plus banale observation de la réalité montre à l'envisager qu'il n'en est pas ainsi, que celui qui parle prend ses désirs pour des réalités, que, pire, il déploie ce discours idéologique pour se

donner bonne conscience en présence d'une réalité qu'au fond de lui-même il ne veut pas changer (« qu'y pouvons-nous, cher Monsieur, il y a les contraintes...»). Il faut en finir une fois pour toutes avec cette vieille métaphysique éducative qui se nourrit de bons sentiments et reste sans prise sur l'action.

Faute de pouvoir poser dans le ciel une humanité idéale dont on déduirait le chemin de sa réalisation, on est alors renvoyé aux moyens pédagogiques eux-mêmes et à la nécessité de les penser dans la perspective d'une fin qui ne leur est pas inhérente. Une exigence s'impose immédiatement : *se garder absolument de confondre ces moyens avec de la finalité humaine en acte*. Cela vaut pour les savoirs comme pour les méthodes mis en œuvre : les uns comme les autres ne sauraient quitter l'ordre de la rationalité instrumentale.

C'est d'abord vrai des savoirs du fait éducatif que l'on va emprunter aux sciences humaines. Celles-ci, soucieuses de se donner bonne contenance en face des sciences de la nature, s'accrochent au principe de causalité, postulent la généralisation des résultats acquis et présupposent en définitive un déterminisme foncier de la nature humaine. Or l'ordre de la liberté est radicalement autre : la fin que je me choisis renvoie précisément au pouvoir de rompre ces causalités. Certes, toutes les sciences humaines rassemblées peuvent expliquer le comportement fainéant de Rachid, mais elle ne diront jamais rien de sa décision de faire acte de courage (ou de rester à ne rien faire), ne fût-ce que pour démentir les jugements d'experts portés sur son attitude ! S'il est important d'étudier par leurs causes les comportements, essentiellement lorsqu'ils dysfonctionnent, il s'agit de ne pas perdre de vue que cette mise au jour des déterminations n'est là que *pour libérer une liberté de choix* (laquelle se manifeste d'ailleurs dans la façon dont l'intéressé, dès lors qu'il n'est pas en situation pathologique, peut jouer à l'infini de l'interprétation de sa propre attitude). Il s'ensuit que tout ce qui constitue la structure de la science — observation du fait qui pose problème, hypothèse, vérification expérimentale, loi — ne vaut et ne peut valoir que dans l'ordre des faits déterminés selon le principe de causalité et ne peut qu'être indûment transposé dans l'ordre du sens porté par la visée de liberté. C'est ainsi que la culture des « sciences de l'éducation », si elle demeure nécessaire pour

débusquer les aliénations et voir clair sur des situations auxquelles le sujet pourrait paraître enchaîné, ne dit et ne peut rien dire de ce qui doit être fait pour construire la liberté. Or c'est de cette construction que s'occupe prioritairement la pédagogie, et c'est en vue de cette construction qu'elle se servira des « sciences humaines » comme d'un auxiliaire (2).

Ce qui vient d'être dit des savoirs scientifiques est encore plus vrai lorsque ces savoirs sont engagés dans la pratique sous forme de *méthodes pédagogiques*. Il s'opère alors une finalisation, légitime dès lors qu'il est question d'action, mais qui s'avère désastreuse lorsque cette finalité, construite à partir du réel sensible, prétend s'inscrire dans le mouvement d'une humanité marchant vers son accomplissement. Ce fut l'aventure catastrophique de l'Éducation nouvelle, où les Montessori, Freinet, Neill ont entrepris de construire et de mettre en œuvre des méthodes en taisant les présupposés idéologiques qui sous-tendaient chacune, en forçant la nature humaine à entrer dans une vision partielle et partielle d'elle-même, et en opérant finalement par conditionnement là où la liberté — proclamée par ailleurs — aurait dû conduire le mouvement. L'aventure se poursuit, sur un mode plus éclaté, avec la prolifération de pédagogies qui prétendent se donner sens à la faveur d'un déterminant (par objectifs, différenciée, de projet, de la gestion mentale...), dont on oublie vite qu'elles ne peuvent valoir que dans les limites de leur détermination et qu'elles se condamnent à dépérir dès que la partie est prise pour le tout. Que ces pédagogies soient engagées dans une « formation » tend encore à brouiller les cartes, dans la mesure où la plasticité présupposée de la nature fait que toutes les formes peuvent être données dès lors que l'adhésion du sujet est acquise, alors que c'est bien au sujet qu'il appartient de *se donner forme* en liberté... Encore une fois, le pédagogue ne peut échapper à la mise en forme de moyens qui soutiennent son action : le problème reste d'une *pensée de ces moyens* par rapport à ce qui est visé à travers eux, et qu'ils ne contiennent pas, loin de là : en opérant par détermination-mutilation de la nature humaine, ils vont déjà à l'encontre de son accomplissement !

Mais la question resurgit : qu'il s'agisse de savoirs ou de méthodes, comment penser ces moyens à prétention scientifique dans la perspective d'une fin qui ne peut être connue scientifi-

quement ? Ne court-on pas une nouvelle fois le risque de les voir s'engloutir dans le vide de la liberté se voulant absolument elle-même, en laissant le pédagogue sans mains ? À moins que la réponse soit précisément : l'action pédagogique.

L'ACTION PÉDAGOGIQUE

Il faut s'y résoudre : en pédagogie, l'ordre des moyens ne recouvre pas l'ordre de la fin, il subsiste entre les deux un infranchissable fossé qu'aucun savoir, scientifique ou philosophique, ne peut combler, encore moins une pratique laissée à elle-même. Cet écartèlement permanent, qui interdit tout schéma de déduction et d'application, il appartient au pédagogue de le gérer au cœur d'une action pour autant qu'il en comprend le sens, et sans doute qu'il se convainc d'abord des conditions de sa possibilité : si tout se jouait dans la science du fait humain, l'action, réduite à se plier au jeu des déterminations, n'aurait pas de réalité en soi ; mais elle n'en aurait guère plus si elle était simple émanation d'une idéalité métaphysique. C'est dans l'irréductible fossé qui sépare le fait humain du sens que l'homme a pouvoir de se donner, que peut se construire l'action d'humanisation en liberté, c'est-à-dire visant la réalisation de l'homme dans la pureté de sa forme universelle, dégagée de toute compromission historique : l'action pédagogique pour autant qu'elle vise le bien en soi de l'*educandus*.

Cette visée du bien en soi s'exprime de façon formelle, par-delà tous les objectifs intéressés relatifs aux réalités de ce monde, en exigences de dignité, de non dépendance, de responsabilité de chacun vis-à-vis de soi et vis-à-vis des autres : faire en sorte qu'enfant, adolescent, adulte, l'homme se constitue en œuvre de soi-même. Ces exigences ne peuvent pas, à vrai dire, être monnayées en objectifs concrets d'éducation, comme pourraient l'être des acquisitions de connaissances ou des inculcations de valeurs sociales. Elles constituent la forme de toute démarche pédagogique, son sens *fondamentalement moral* : c'est à moi, pédagogue, et à moi seul qu'il appartient, à chaque instant de ma démarche, d'orienter la nécessaire acquisition de savoir, la nécessaire mise en œuvre d'une méthode, la nécessaire inculcation de valeurs, de telle sorte que puisse s'opérer sa reprise autonome dans le mouvement

de la liberté, ou bien de la soumettre au seul impératif de l'ordre social, en courant tous les risques d'une explosion de la liberté par saturation de législation imposée. C'est l'affaire de la décision du pédagogue dans son for intérieur, pour autant qu'il a choisi d'opter pour la liberté contre la pure domestication sociale.

Mais ce serait céder de nouveau à l'idéologie de la liberté que de considérer, comme l'ont cru les artisans de l'Éducation nouvelle et leur émules contemporains, rogréniens et postrogréniens, que la liberté est inscrite dans le mouvement même de la nature, qu'il suffit de créer un milieu favorable à son éclosion et de l'appeler de ses vœux pour qu'elle surgisse toute armée, tel Poseidon du fond des océans. Rousseau a pourtant bien laissé entendre que l'état de liberté naturelle, s'il a jamais existé, n'existe assurément plus, que la mutilation du désir naturel par la contrainte sociale est un fait inéluctable, et que la liberté, si elle reste bien le fond inaliénable de notre nature, est désormais à construire en et malgré la mutilation sociale. C'est dire que le pédagogue doit jouer le jeu de la rationalité sociale, en faisant œuvre de science de l'homme, en élaborant des moyens qui permettent la mise en œuvre de la liberté au cœur de la condition humaine. Il lui revient de puiser dans la nature humaine, inlassablement inventoriée, les moyens de sa transformation.

Mais la grande illusion, celle qui fait régulièrement s'ensabler les intentions les plus généreuses et se décourager les pédagogues les plus engagés, serait de penser que ces élaborations sont naturellement appelées à produire la liberté. Il n'en est rien, pour autant que, nées au cœur de la contrainte sociale et se développant selon sa logique, elles sont inévitablement happées, et bientôt englouties par celle-ci. Seule une réinscription de ces moyens dans une logique de la liberté autonome, et une action conséquente en ce sens — *praxis* plutôt que *poiesis* — peut transformer la fatale illusion en outil de construction d'une humanité sensée en liberté (3). Et détourner le pédagogue de la contemplation stérile de la comète.

Il importe, décidément, que la pédagogie fasse l'effort, et se donne enfin les moyens de se penser elle-même.

Michel Soënard
Université Catholique de l'Ouest

NOTES

- (1) « Autant je vis bientôt que les circonstances font l'homme, autant je vis tout aussitôt que l'homme fait les circonstances, il a en lui-même une force de les orienter diversement selon sa volonté » (Pestalozzi, *Mes recherches*, éd. Payot, p. 87). — *Ce fondement philosophique de la pédagogie* commande lui-même une vision de l'histoire de la philosophie qui, de Platon à Kant, conduit, à travers l'avènement du formalisme moral, à une fin des philosophies historiques pour laisser vivre le philosophe comme pure *recherche de l'universel en soi* (et pour moi). *L'Émile*, que Kant n'a jamais perdu des yeux, anticipe la réponse pratique (par l'éducation) à l'aporie du rapport entre nature et liberté qui restera vive, et théoriquement insoluble, jusque dans la troisième *Critique* de Kant (et ses reprises modernes et post-modernes) — On ne s'étonnera pas de voir, avec la pédagogie, la philosophie faire retour vers sa raison d'être (socratique) : la pratique éducative.
- (2) J'ai beau retourner les choses dans tous les sens : je ne vois pas en quoi des comportements humains finalisés par une intention, des « faits de sens », pourraient jouir d'un statut épistémologique privilégié au regard de l'observation scientifique d'une part, de la visée de liberté de l'autre. Pour être humains, et appeler en cela une observation assurément plus fine, ces faits n'en demeurent pas moins naturels et restent soumis comme tels aux lois de l'approche scientifique des faits de nature. La liberté, portée par l'intention, ne s'en dégage que plus purement, jusque dans le pouvoir de ne pas laisser s'aliéner dans des faits de sens, soumis au déterminisme de la nature, la *volonté de donner sens*.
- (3) En acceptant les lois bien particulières de cette logique de la liberté autonome : la reconnaissance du poids spécifique de la volonté à côté de la raison, la reconnaissance, au cœur de la démarche pédagogique, du rôle de l'aléatoire à côté de la nécessité, la reconnaissance de la violence, toujours ouverte, comme *l'autre de la raison*...

NOTE DE SYNTHÈSE

L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle

Jean-Yves Rochex

Préfaçant en 1985, la traduction française de *Pensée et langage* (Vygotski, 1934/1985 (1)), premier ouvrage de Vygotski (2) traduit et publié en français cinquante ans après sa publication originale en russe et environ vingt ans après qu'il eût été traduit dans la plupart des langues occidentales (anglais, espagnol, italien et allemand), Lucien Sève mettait l'accent sur « l'inconcevable lacune bibliographique », propre à la France et aux pays francophones, que représentait un tel retard. Malgré les quelques progrès réalisés depuis, la situation actuelle demeure pour le moins choquante et paradoxale : alors que l'œuvre de Vygotski est aujourd'hui reconnue comme l'une des plus importantes de la psychologie du XX^e siècle, que les références à son travail se multiplient dans un nombre croissant de domaines de recherche, très peu de textes sont disponibles en français (3). Cela constitue évidemment un obstacle majeur au travail et au débat scientifiques francophones sur une telle œuvre, sur son unité et ses évolutions, sur son mouvement propre et sur les nombreux travaux qui s'en inspirent. Le contraste n'en est que plus frappant avec, par exemple, les pays anglophones ou hispanophones où la traduction des œuvres complètes de Vygotski est très avancée, et où les travaux et publications concernant l'interprétation des apports et de la portée du travail de Vygotski sont sans commune mesure avec ce qu'ils sont en France.

Dans une telle situation, et faute pour son auteur de pouvoir lire en version originale les textes de Vygotski ou ceux des écoles de psychologie soviétique qui s'en sont inspirées, la présente note de synthèse ne peut que souffrir d'importantes limites : elle prendra pour l'essentiel appui sur ceux de ces textes qui sont traduits et publiés en français ou en anglais, ainsi que sur les ouvrages ou articles de présentation de la vie et de l'œuvre de Vygotski, d'interprétation et de discussion de la portée de son travail, publiés dans l'une ou l'autre de ces deux langues (4), et ce sans prétendre à l'exhausti-

tivité tant les dix ou douze dernières années ont donné lieu à une profusion de telles publications dans un nombre sans cesse croissant de pays.

Nombreux sont les auteurs pour lesquels la conception vygotkienne du développement humain est indissociablement une théorie de l'éducation, une théorie de la culture et de sa transmission (cf., entre autres, Bronckart, 1985 ; Bruner, 1962, 1987 ; Moll, 1990 ; Schneuwly, 1987). De fait, les deux pièces maîtresses du système théorique élaboré par Vygotski — la thèse d'une genèse sociale de la conscience et du psychisme au travers d'activités réalisées avec autrui, et celle de la nécessaire médiation, technique mais surtout sémiotique, de ces activités — interdisent de penser le développement ontogénétique des fonctions et processus psychiques supérieurs autrement que déterminé, dans ses formes, ses contenus et ses contradictions, par les pratiques d'éducation, formelles et informelles, propres à chaque société humaine et qui promeuvent chacun de ses membres d'individu biologique en sujet de culture. C'est dire qu'il est peu de domaines, peu de travaux, dans l'œuvre de Vygotski, qui ne concernent pas la recherche en éducation, dans chacune de ses composantes disciplinaires (psychologie, anthropologie, sociologie, pédagogie), dans les rapports et débats entre ces disciplines, mais aussi dans leurs limites et fondements épistémologiques. C'est dire par conséquent qu'il est peu de thèmes majeurs d'une telle œuvre, peu de points importants de son évolution propre, qui puissent être tenus à l'écart de la présente note de synthèse, à l'exception peut-être (tel est du moins le choix que nous avons fait) de ceux de ses travaux d'ordre neuropsychologique, portant sur la critique des conceptions localisationnistes ou holistiques du fonctionnement du système nerveux, au profit d'une approche en termes de « systèmes et organisations fonctionnels évolutifs », développés sous l'influence de processus sociaux et culturels (on trouvera une vision synthétique d'une telle approche dans Luria, 1982/1985, ch. VII, VIII et IX, et dans Mecaci, 1987).

Durant sa trop courte vie, et tout particulièrement durant les dernières années de celle-ci, les écrits de Vygotski ont porté sur un nombre impressionnant de domaines de recherche, que ce soit pour faire la synthèse de travaux empiriques menés par lui-même ou ses collaborateurs, ou — plus fréquemment — pour construire, à partir d'une revue critique de travaux produits sur telle ou telle question par les différents courants de la psychologie de son époque, un point de vue théorique et méthodologique concernant la conception et la construction mêmes de l'objet de la psychologie, de ses modes de conceptualisation et d'investigation. Il convient d'ailleurs de dire dès maintenant que le terme *méthodologie*, sous la plume de Vygotski et des psychologues soviétiques, ne renvoie pas seulement aux techniques et procédures d'investigation empirique, mais d'abord et surtout à ce qui est de l'ordre de la pratique d'une science et de la construction de son objet (cf. Wertsch, 1981). Ainsi, quel que soit le domaine de recherche concerné, Vygotski ne l'aborde jamais seulement pour lui-même. Chacune des élaborations et investigations portant sur un domaine particulier est sous-tendue par une commune visée théorique et méthodologique. Seule la prise en compte de celle-ci, de ses évolutions et remaniements, permet non seulement de comprendre combien l'œuvre de Vygotski échappe à tout éclectisme, mais aussi de saisir la portée de chacun des concepts-clés qui en forment l'ossature théorique.

Deux logiques d'exposition apparaissent dès lors possibles pour tenter de rendre compte de l'ampleur, de la diversité et de l'unité de l'œuvre de

Vygotski : une logique thématique ou une logique chronologique visant à restituer les différentes périodes et évolutions du travail d'élaboration théorique et méthodologique qui sous-tend l'investigation de chacun des domaines thématiques. C'est le choix de cette deuxième logique que nous avons fait ici, suivant en cela la plupart des travaux auxquels nous sommes redevable (Mecaci, 1979 ; Rivière, 1985/1990 ; Kozulin, 1990 ; Van der Veer et Valsiner, 1991). Toutefois, et afin de montrer combien le travail d'investigation d'un domaine particulier tire profit de l'incessant travail d'approfondissement et de réélaboration théorique et méthodologique que constitue toute l'œuvre de Vygotski, nous consacrerons une partie spécifique de cette note à l'un des domaines auxquels il s'est consacré — théoriquement et pratiquement — durant toute sa vie professionnelle : la déféctologie, c'est-à-dire l'étude du développement des enfants handicapés ou déficients, ainsi que des problématiques les plus fécondes et les plus efficaces concernant leur éducation. Mais auparavant, il nous faut présenter l'homme et le contexte dans lequel il élabore son œuvre, ne serait-ce que pour dire combien certaines présentations à visée essentiellement hagiographiques se trouvent aujourd'hui fortement discutées et sujettes à caution.

L'HOMME ET SA VIE

Lev Sémionovitch Vygotski est né en 1896 (la même année que Piaget), au sein d'une famille juive aisée et cultivée, qui s'installe l'année suivante à Gomel, en Biélorussie, où il passera son enfance et son adolescence. Fêré de littérature, de poésie et de théâtre, il participe activement à des cercles amicaux de discussion qui mettent au centre de leurs débats des sujets très ardu, tels que l'histoire des juifs, la philosophie de l'histoire ou la dialectique hégélienne. Dès cette période, il est très influencé par son cousin David, son aîné de quelques années, qui devint plus tard un important linguiste, proche de Jakobson et de Shklovski, et lui fit partager son enthousiasme, non seulement pour la philatélie et l'espéranto, mais surtout pour la linguistique et la sémiologie. En 1913, ayant achevé ses études secondaires, Vygotski quitte Gomel pour entreprendre des études à l'Université impériale de Moscou. Parallèlement il suit des cours d'histoire et de philosophie à l'Université populaire de Chaniavski, où enseignent des spécialistes de grande valeur exclus de l'Université d'État pour raisons politiques. Sa passion pour l'art et la littérature demeure intacte (il consacre, en 1915 et 1916, deux de ses tout premiers textes à une analyse de *Hamlet*) tandis que ses intérêts s'élargissent aux questions psychologiques et pédagogiques (il aurait alors été très impressionné par la lecture de William James et par celle de la *Psychopathologie de la vie quotidienne* de Freud).

Ayant achevé ses études en 1917, il revient à Gomel où l'abolition de toutes les mesures de discrimination antisémites par le gouvernement issu de la Révolution d'Octobre lui ouvre l'accès à l'enseignement. Il y restera sept ans, durant lesquels il enseigne dans plusieurs institutions, dont l'Institut de Formation des Maîtres où il installera un petit laboratoire de psychologie dans lequel il réalisera ses premiers travaux expérimentaux sur les réactions dominantes. Van der Veer et Valsiner (1991) nous le dépeignent comme l'une des figures les plus éminentes de la vie culturelle à Gomel, rédigeant de nombreuses chroniques théâtrales et littéraires, co-organisant des soirées lit-

téraires au cours desquelles étaient présentés et discutés aussi bien les œuvres de Shakespeare, Goethe, Pouchkine, Tchekov, Maïakovski, Essénine, que des sujets aussi ardues que la théorie de la relativité d'Einstein, et faisant la connaissance de nombreux autres artistes et intellectuels, tels que le poète Mandelstam dont il deviendra l'ami. Prenant une part active à la construction de la nouvelle société soviétique et au bouillonnement social et intellectuel qui l'accompagne, Vygotski partage son temps et ses nombreuses activités entre ce qui constitue déjà et demeurera ses trois centres d'intérêts essentiels : l'art et l'esthétique, la psychologie, les questions pédagogiques et éducatives.

En janvier 1924, il intervient au deuxième Congrès panrusse de psychoneurologie qui se tient à Léninegrad. Il y présente une communication intitulée « Les méthodes de recherche en réflexologie et en psychologie » (1926/1994), dans laquelle il s'en prend vivement à la réflexologie de Pavlov et Bekhterev parce qu'elle exclut de son champ l'étude objective de la conscience. Les versions plus ou moins hagiographiques de la biographie de Vygotski (cf. Luria, 1982/1985, Blanck, 1990 et, dans un style beaucoup plus modéré, Rivière 1985/1990) présentent cette intervention comme l'apparition soudaine d'un jeune homme jusqu'alors parfaitement inconnu dans le monde de la psychologie, et qui, malgré cela, produit une si vive impression que Kornilov lui propose immédiatement un poste à l'Institut de Psychologie de Moscou dont il vient de prendre la direction. Très critiquées à l'égard de telles reconstructions, Van der Veer et Valsiner (1991) affirment qu'il est très improbable, compte tenu des travaux qu'il a réalisés à Gomel et de ses visites régulières à Moscou, que Vygotski ait alors été totalement inconnu dans les milieux scientifiques et culturels moscovites. Ils suggèrent même qu'il n'aurait pas été découvert, mais invité au Congrès de Léninegrad. Quoi qu'il en soit, fin 1924, Vygotski et sa famille quittent Gomel pour Moscou, où il rejoint un Institut de Psychologie en pleine réorganisation.

En effet, l'année précédente, Tchelpanov, proche de l'École de Würzburg et tenant d'une psychologie subjective et introspectionniste, avait été destitué de la direction de l'Institut de Psychologie qu'il avait fondé en 1912, après des mois d'intenses polémiques au cours desquelles ses positions « idéalistes » furent au centre des attaques portées par les partisans d'une « refondation marxiste » de la psychologie. Son successeur, Kornilov, s'assure alors la collaboration de nombreux jeunes psychologues acquis à la nécessité d'une telle tâche, parmi lesquels A. Luria, puis L.S. Vygotski. Nombreux sont les récits de cette période qui affirment que, dès l'arrivée de ce dernier à Moscou, se forme, avec Luria et Leontiev, la célèbre « troïka » à l'origine de la théorie historico-culturelle qui devint dominante dans le champ de la psychologie, avant de subir la censure stalinienne puis de réapparaître avec la déstalinisation. Il semble que les choses soient pour le moins plus complexes. D'une part, si la collaboration Vygotski-Luria est avérée et donnera lieu à la co-signature de plusieurs textes importants, elle ne devient réellement effective et fructueuse que plusieurs années après l'arrivée de Vygotski à Moscou. D'autre part, la collaboration avec Leontiev est non seulement encore plus tardive, mais beaucoup moins étroite, ce dont témoigne le fait que Leontiev n'a co-signé aucun ouvrage ni aucun article avec Vygotski. Enfin, à en croire Van der Veer et Valsiner, les rapports entre Vygotski et les deux autres membres de la supposée troïka se seraient sensiblement dégradés, tout particulièrement avec Leontiev, lors des dernières années de la vie de Vygotski, alors que celui-ci et son œuvre étaient en butte

à des critiques politiques de plus en plus vives. À l'encontre des versions les plus couramment présentées, les deux biographes de Vygotski vont jusqu'à écrire que « l'idée des trois mousquetaires, héroïques et inséparables, feraillait contre la psychologie traditionnelle, est une reconstruction romantique encouragée par Leontiev et Luria. (...) Le mythe de la troïka a eu pour fonction d'obscurcir les véritables divergences et conflits personnels qui se développeront ultérieurement entre Vygotski et Leontiev (et, dans une moindre mesure, Luria) » (Van der Veer et Valsiner, 1991, p. 184 ; sur le « mythe de l'unité de la troïka », cf. également Friedrich, 1997).

Une part importante du travail qu'entreprend Vygotski dès son arrivée à Moscou concerne l'éducation des enfants handicapés, particulièrement des enfants sourds ou aveugles. Il participe à la fondation de l'Institut de Défectologie, au sein duquel il aura d'importantes responsabilités scientifiques. En 1925, il présente une communication au 25^e Congrès international sur l'éducation des sourds-muets qui a lieu à Londres (1925b/1994). Il en profite pour visiter divers laboratoires de psychologie et quelques institutions éducatives à Berlin, Amsterdam et Paris. Ce sera son seul et unique voyage à l'étranger. À son retour en Union soviétique, une attaque de tuberculose l'oblige à reporter la soutenance publique de sa thèse consacrée à *La psychologie de l'art* (1925/1971), pour laquelle une dispense lui est finalement accordée. Cette thèse, dont la plus grande part a vraisemblablement été rédigée avant son départ de Gomel, ne sera jamais publiée de son vivant, peut-être parce qu'il y citait Trotski et Boukharine. Ses exemplaires personnels de ce travail ayant été perdus, ce n'est que des années plus tard qu'une copie en fut retrouvée dans les archives personnelles du cinéaste Eisenstein dont il était devenu ami et avec lequel il semble avoir eu des projets de film (Blanck, 1990). Quelques mois plus tard, une nouvelle attaque de tuberculose le conduit à l'hôpital, puis en sanatorium, où il rédige son manuscrit sur *La signification historique de la crise de la psychologie* (1926/1996). Au cours des huit années qui lui restent à vivre, et dans l'urgence d'aller plus vite que la maladie qui le menace, Vygotski déploie une activité prodigieuse : il rédige — sans toujours pouvoir les publier — une quantité impressionnante de textes théoriques et scientifiques, mène ou impulse des recherches dans de nombreux domaines : psychologie de l'art, défectologie, pédagogie, formation des concepts, rapports entre pensée et langage, ou entre développement et apprentissage, problème de la localisation des fonctions psychiques au sein du système nerveux, etc. Ses travaux théoriques et ses recherches empiriques participent progressivement d'un même dessein : l'élaboration d'une théorie historico-culturelle du développement, la conception et l'étude de la conscience et du psychisme humain comme produits d'une genèse sociale, médiatisée et (re)structurée par l'appropriation et l'usage ou l'exercice d'instruments et de pratiques sémiotiques. Fin 1933, il entreprend de réunir différents textes qu'il a consacrés depuis 1929 au langage et au développement des concepts dans un ouvrage dont il dicte le dernier chapitre sur son lit de mort. Ce sera *Pensée et langage*, sans doute son ouvrage le plus célèbre, qui paraîtra quelques mois après sa mort, survenue en juin 1934.

Profondément marxiste, mais d'un marxisme non dogmatique qui s'enracine dans une tradition qui remonte jusqu'à Hegel et Spinoza, Vygotski ne cessera de nourrir son propre travail de l'appropriation et de la discussion critique des travaux de ses contemporains, psychologues ou sociologues, que sa maîtrise des langues étrangères lui permettait le plus souvent de lire dans le texte. Ainsi trouve-t-on dans son œuvre de nombreuses références

aux travaux de James, de K. Bühler, de Köhler, de Koffka, de Stern, de Ribot, de Janet ou de Piaget, pour ne prendre que quelques exemples dans le domaine de la psychologie, mais aussi à ceux de Thurnwald, de Lévy-Bruhl, de Durkheim, de Paulhan ou de Sapir pour ce qui est d'autres domaines des sciences sociales. Vygotski contribuera grandement à faire connaître et à faire traduire ces auteurs dans son pays, rédigeant de nombreuses préfaces qui sont autant d'analyses critiques, par exemple d'ouvrages publiés par Freud (*Au-delà du principe de plaisir*, cf. Vygotski et Luria, 1925/1994) ou par Piaget (cf. le chapitre 2 de *Pensée et Langage*, qui reprend la préface rédigée par Vygotski aux tout premiers ouvrages de Piaget que sont *Le langage et la pensée chez l'enfant* et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*).

Cette ouverture à la culture et aux travaux occidentaux lui sera vivement reprochée dans les années trente lorsque les pressions politiques croissantes de l'ère stalinienne iront de pair avec le retour d'une idéologie slavophile et chauvine. Taxé de « cosmopolitisme », Vygotski sera alors accusé d'importer de manière a-critique les théories psychologiques « bourgeoises » telles que le freudisme ou la théorie de la *Gestalt* dans la psychologie soviétique. De fait, cette ouverture témoigne de ce que, profondément nourri de la pensée de Marx, Vygotski ne cédera jamais au dogmatisme du « marxisme-léninisme appliqué aux sciences sociales ». Il écrira peu de textes de circonstances à visée dominante idéologique (cf. par exemple 1930/1994 et 1934a/1994). Dès 1926, il critique « la façon dont on définit aujourd'hui comme dans un bureau des labels si une théorie donnée s'accorde ou non avec le marxisme », et il affirme : « Je ne veux pas apprendre sans bourse délier ce qu'est le psychisme en découpant et en assemblant une série de citations (...). Ce que l'on peut chercher chez les maîtres du marxisme ce n'est pas la solution aux questions posées, ni même les hypothèses de travail (parce que celles-ci sont produites sur le terrain propre à chaque science donnée), mais la méthode de leur construction » (1926/1996).

Un tel mode de pensée, libre et exigeant, était aux antipodes du dogmatisme idéologique accompagnant la montée du stalinisme. Soumis à des critiques de plus en plus violentes à partir de 1931, souvent conjointement avec Luria, Vygotski meurt en 1934, après avoir vu disparaître la plupart des revues indépendantes consacrées à la psychologie ou à la pédagogie (5) auxquelles il avait collaboré. Dès 1936, toutes ses œuvres sont retirées de la circulation. Leur redécouverte se fera en deux étapes. La première débute en 1956 avec la réédition russe de *Pensée et Langage*, traduit en anglais dans une version réduite en 1962. La seconde est plus récente et date de la décennie 1980 ; elle est liée à l'édition russe de ses *Œuvres* en six volumes (lesquelles n'épuisent cependant pas le stock des manuscrits inédits) et à l'engouement de nombreux chercheurs du monde entier pour une pensée et une démarche qui, aujourd'hui encore, suscite de nombreux travaux et commentaires.

POUR UNE PSYCHOLOGIE DE L'ART

On l'a dit, c'est à partir de sa passion pour le théâtre et la littérature, soit pour certaines des œuvres et des formes les plus élaborées de l'activité humaine, et les plus irréductibles aux approches mécanistes et associationnistes, que Vygotski est venu à la psychologie (6). L'essentiel des travaux

qu'il mène durant la période où il travaille à Gomel concerne, outre les questions pédagogiques, les problèmes d'esthétique, de critique littéraire et de théorie de la littérature. Ses écrits sur l'art et la littérature deviendront moins fréquents après son départ pour Moscou, et trouveront plutôt un écho dans ses articles sur le rôle de l'imagination, de la créativité et du jeu dans le développement de l'enfant (cf. Vygotski 1930/1972, 1930/1986). Mais son intérêt pour l'activité littéraire et artistique ne faiblira pas, ce dont témoignent les nombreuses références à des œuvres littéraires qui émaillent tous ses écrits, comme les rapports d'amitié et de travail qu'il entretiendra avec de nombreux poètes et artistes, tels que, par exemple, Mandelstam et Eisenstein. Les travaux de cette période 1915-1925, la thèse à laquelle ils aboutissent et qui conjugue critique littéraire et recherche psychologique, peuvent être lus comme une anticipation de nombre de thèmes majeurs de l'œuvre ultérieure de Vygotski, dont ils posent en quelque sorte les fondations (Kozulin, 1990 ; Van der Veer et Valsiner, 1991). Aussi n'est-il pas inutile de s'arrêter sur cet aspect, peu connu en France, de son travail.

L'intelligentsia russe a toujours accordé une grande importance à la littérature, considérée comme l'incarnation la plus aboutie de la culture. Les travaux de Vygotski se situent dans cette tradition, dans un contexte de développement de la linguistique humboldtienne, des théories littéraires formalistes et des deux importantes écoles littéraires russes de ce début de siècle, l'école acméiste, dont les principaux représentants sont Mandelstam, Gumilev et Akhmatova, et l'école futuriste dont les membres les plus connus sont Maïakovski et Khlebnikov. Participant du mouvement artistique plus général d'émancipation des formes artistiques, auquel contribuent également le cubisme et le futurisme en peinture, ou encore la musique atonale, ces deux écoles littéraires insistent sur l'importance du travail de la forme pour rendre étrange l'expérience familière et ainsi mieux l'interroger. « L'art est un moyen de constituer l'expérience de l'objet comme artistique ; l'objet en lui-même n'a pas d'importance », écrit ainsi Shklovski (cité par Kozulin, 1990, 30). Cette insistance sur la spécificité du travail des formes esthétiques, sur son irréductibilité, voire son indifférence au contenu, s'inscrit à l'encontre des approches psychologisantes de l'œuvre et de l'auteur.

L'ensemble des œuvres et des réflexions théoriques produites dans ces écoles constitue un terreau pour le développement du travail de Vygotski, même si celui-ci n'en épouse pas toutes les thèses. Il en retient la nécessité de rompre avec les approches qui identifient psychologie de la littérature et psychologie de l'auteur ou du lecteur, et de mettre au centre de l'analyse et du cadre théorique la matérialité des œuvres, pour appréhender celles-ci moins d'un point de vue sémantique que d'un point de vue pragmatique. Pour autant, il ne va pas jusqu'à affirmer, comme le font certains formalistes, le caractère inessentiel du contenu de chaque œuvre, de son ancrage extralittéraire ou extra-artistique. À l'encontre des conceptions traditionnelles postulant l'existence d'une sorte d'adéquation naturelle de la forme au contenu sémantique des œuvres, comme du postulat moderniste unilatéral de radicale autonomie, voire d'indifférence de celle-là à celui-ci, il développe la nécessité de mettre leurs rapports au centre de l'analyse. Ces rapports doivent être compris et étudiés en termes de *catharsis*. Ce terme, qu'il emprunte à la *Poétique* d'Aristote, désigne sous sa plume l'expérience sensible et affective que produit la réception de l'œuvre, expérience qui ne se limite pas à l'expression des émotions ou à la résolution des tensions affectives, mais qui contribue à transformer les formes et les processus mêmes

de la sensibilité. Loin d'être spontanée, une telle transformation tient à la spécificité des procédés sémiotiques propres à chaque genre artistique et qui confèrent aux œuvres leur valeur esthétique. Elle n'est possible que parce qu'il n'y a ni adéquation, ni indifférence, mais discordance créatrice et débordement réciproque entre travail des formes et travail de la signification. Il est dès lors permis de penser que Vygotski aurait pu faire sienne la définition que donne Yves Bonnefoy de la poésie lorsque celui-ci la définit, plus de cinquante ans plus tard, comme « élan dans les mots vers plus que les mots » (Bonnefoy, 1988).

L'art doit donc être pensé comme « technique sociale de la sensibilité », écrit Vygotski (1925/ 1971). L'étude de ce registre parmi les plus élaborés de l'activité humaine requiert de partir, non de l'expérience individuelle, mais des propriétés objectives des œuvres qui rendent possible le travail de la *catharsis*. S'anticipent et s'originent là aussi bien la thèse d'une genèse sociale du psychisme et de la sensibilité, que celle des cadres et instruments sociaux de leur (trans)formation, que Vygotski subsumera ultérieurement sous le concept d'instrument psychologique. Mais, de même qu'il affirmera plus tard que l'analyse de la pensée suppose la découverte de ses mobiles, des impulsions et tendances qui la dirigent dans un sens ou un autre (1934/1985), Vygotski ne pense pas que l'on puisse rendre compte de l'expérience artistique seulement par elle-même, sans travailler à en élucider les mobiles pour le sujet créateur ou récepteur. Il ne pouvait bien sûr que rencontrer Freud sur ce chemin, avec lequel il s'accorde sur l'ancrage inconscient de l'émotion et de la création artistiques. Pour autant, il considère que la conception freudienne de l'art comme voie de sublimation permettant de satisfaire de manière socialement acceptable des désirs inconscients s'arrête à mi-chemin en ce qu'elle ne prend pas suffisamment en compte la spécificité de l'art par rapport à d'autres voies, d'autres modalités de sublimation, en ce qu'elle laisse hors de son champ la question des différents domaines et des différents styles de l'activité artistique et de leur développement historique, rendant compte avec les mêmes catégories explicatives aussi bien du travail de Michel-Ange que de celui de Dostoïevski. « L'art ne peut être pleinement expliqué à partir de la seule sphère restreinte de la vie personnelle », écrit-il. Si l'ancrage inconscient de la création et de l'émotion artistiques est indubitable, il ne doit pas nous aveugler sur le rôle actif que peut exercer en retour le travail des formes esthétiques sur l'élaboration des désirs et des processus inconscients à l'égard desquels l'expérience artistique n'est pas sans effets. Une telle conception, extrêmement vigilante à l'égard du risque de tenir l'œuvre, sa matérialité et le travail des formes qui s'y incarne hors du travail visant à rendre compte de la création ou de l'émotion artistiques comme satisfaction de désirs et de vœux inconscients, ne rend peut-être pas entièrement justice aux travaux que Freud a consacrés à cette question (cf., par exemple, Freud 1913/1980), mais elle anticipe avec force sur nombre d'approches contemporaines (cf., par exemple, Bertrand, 1990).

Sans doute est-il nécessaire de dire ici un mot du rapport de Vygotski à la psychanalyse et à l'œuvre freudienne, quoique ce ne soit pas l'objet central de cette note de synthèse. S'il adopte une position critique à l'égard du « freudo-marxisme » que visent à fonder nombre de ses contemporains — parmi lesquels Luria qui joue un rôle extrêmement important dans le développement du mouvement psychanalytique dans l'Union soviétique des années 20, et portera plus tard un regard très critique sur ses « convictions

erronées » de l'époque (Luria, 1982/1985) — l'intérêt de Vygotski pour le travail de Freud ne disparaîtra jamais. D'un texte à l'autre, sa position à l'égard de la psychanalyse et de la théorie freudienne se situe entre fascination et distance critique, balancement dans lequel on peut percevoir une lecture et une interprétation parfois discutable de la psychanalyse comme théorie et comme pratique. Ainsi peut-on penser que l'interprétation de la causalité psychique mise à jour par Freud comme causalité enracinée dans le caractère organique des instincts et pulsions, qui permet à Vygotski et Luria (1925/1994) d'enrôler la psychanalyse dans leur entreprise de fondation d'une psychologie matérialiste reposant sur une conception moniste du psychisme humain, fait trop bon marché de la complexité et des remaniements du travail freudien, en particulier des problèmes théoriques et cliniques qui contraignent Freud à se détourner des élaborations métapsychologiques de la première Topique au profit d'une conception intersubjective et structurale des processus de formation et de différenciation des différentes instances du psychisme constitutives de la deuxième Topique. De même, quoique sur un tout autre registre, lorsque Vygotski (1930/1995) affirme que « le point faible de la psychanalyse (est que) c'est par l'intermédiaire d'un entretien, c'est-à-dire de réactions verbales, que le médecin tente d'agir sur les processus inconscients, c'est-à-dire non verbalisés », on peut penser qu'il sous-estime l'importance du travail psychique nécessaire au processus de perlaboration, travail psychique qui fait de la cure analytique tout autre chose qu'un entretien ordinaire et qui autorise à la penser comme activité, ou plutôt comme co-activité (Clot, 1995b).

Au-delà de ces exemples, il apparaît que, si Vygotski n'est pas sans critiques à l'égard de la psychanalyse, il considère que les apports de celle-ci sont importants en ce qu'elle pose des questions et traite de problèmes, théoriques et cliniques, que ni le marxisme, ni la psychologie historico-culturelle ne sauraient ignorer. Sa position apparaît ainsi à la fois plus exigeante et plus prudente que celle de nombre d'autres psychologues soviétiques, en particulier que celle de Luria, et ce aussi bien dans la fascination que dans la distance critique (7) (sur l'ensemble de cette question, cf. Van der Veer et Valsiner, 1991, ch. 5).

POUR UN RENOUVELLEMENT PARADIGMATIQUE EN PSYCHOLOGIE

Venant à la psychologie à partir de travaux d'analyse et de critique littéraires, consacrant ses premiers travaux expérimentaux à l'étude des réactions dominantes, Vygotski met ainsi au centre de son travail le caractère hiérarchiquement organisé du comportement, la nécessité de le penser comme système complexe de réactions, dont certaines jouent un rôle qualitativement différent, et paraissent avoir une fonction régulatrice et intégratrice de l'ensemble. Touchant là au rôle de la conscience dans l'organisation du comportement, Vygotski ne pouvait que s'opposer au réductionnisme des écoles réflexologiques fondées par Pavlov et Bekhterev, alors dominantes dans la psychologie soviétique, qui réduisaient les conduites complexes à une association de processus réflexes élémentaires et excluaient par voie de conséquence l'étude objective de la conscience de leur domaine de recherche.

C'est à une discussion critique des théories et des méthodologies réflexologiques qu'est consacrée son intervention au Congrès de Leningrad, en janvier

1924 (1926/1994). Neuf mois plus tard, il approfondit cette critique, lors d'une conférence donnée à l'Institut de Psychologie de Moscou qu'il vient de rejoindre et dont le titre, « La conscience comme problème de la psychologie du comportement » (1925a/1994), sonne à la fois comme un programme et comme une provocation à l'égard des thuriféraires de la réflexologie. Ces deux interventions — qui ont parfois été malencontreusement confondues (Cole, 1976 ; Wertsch, 1985a ; Sève, 1985 ; Yarochevski, 1989) — sont les premières pierres de l'édifice métathéorique et méthodologique construit par Vygotski tout au long de son œuvre.

C'est le projet réflexologique (ou behavioriste) de construire une « psychologie sans conscience » et son postulat selon lequel toute conduite humaine peut être considérée comme combinaison de réflexes conditionnés qui sont la cible des attaques de Vygotski dans chacun de ces deux textes : « En ignorant le problème de la conscience, la psychologie se ferme elle-même la voie d'accès à l'étude des problèmes tant soit peu complexes du comportement humain. Elle est contrainte de se borner à élucider les liaisons les plus élémentaires de l'être vivant avec le monde », mais ne peut qu'échouer à remplir « l'espace du monde qui s'étend du réflexe conditionné du premier degré au principe de relativité » (1925a/1994). Excluant de l'étude les réactions qui ne sont pas directement observables (« visibles à l'œil nu »), une telle approche gomme toute différence entre l'étude du comportement animal et celle des conduites humaines et apparaît dès lors totalement impuissante à rendre compte de la spécificité de ces dernières. Plus, le matérialisme dont elle se revendique n'est en fait qu'un idéalisme inversé en ce qu'il préserve, voire renforce le dualisme entre psychologie objective et psychologie subjective, entre l'étude du comportement sans psychisme et celle du psychisme sans comportement. À l'encontre d'un tel dualisme et de l'opposition traditionnelle entre méthodes objectivistes et introspectionnistes qui en découle, Vygotski préconise l'étude objective de la conscience et du psychisme, ce qui requiert évidemment la mise en œuvre de modes d'investigation et d'analyse pertinents.

Ainsi est-il nécessaire, pour Vygotski, d'élaborer de nouvelles méthodes pour étudier les réactions non visibles à l'œil nu, et tout particulièrement ces « réflexes inhibés », que sont les pensées conscientes, mais non exprimées, du sujet de l'expérience. Se pose ici le problème du statut de ce que peut dire ce sujet de son expérience subjective, soit donc de la réflexion ou de l'entretien introspectifs, pièces essentielles des méthodologies mises en œuvre par Wundt et par l'école de Würzburg, et récusées comme non scientifiques par les écoles réflexologistes et behavioristes. Vygotski argumente contre l'une et l'autre position en défendant l'idée d'un mode scientifique de recueil et d'analyse des réactions verbales : le sujet de l'expérience ne doit plus être considéré comme l'observateur privilégié de son monde intérieur ; ne se fier qu'à ses productions verbales pour rendre compte de son expérience serait insensé, mais ignorer ces productions le serait tout autant ; celles-ci ne doivent pas être traitées comme des comptes rendus fiables de son expérience subjective, mais comme des réactions objectives d'ordre second, elles-mêmes réflexes ou indices de ces réactions internes, non observables, qu'il s'agit d'élucider (Vygotski 1926/ 1994).

Vygotski aborde ici l'un des thèmes essentiels de sa critique du réductionnisme de Pavlov et de Bekhterev, à savoir leur incapacité à rendre compte du caractère hiérarchiquement organisé du comportement humain et de la

pluralité des systèmes de réflexes qui le constituent. Il insiste en effet sur le fait que certains réflexes peuvent devenir stimulants pour d'autres réflexes et emprunte à W. James l'idée selon laquelle les faits de conscience ne sont pas premiers mais apparaissent comme le produit des interactions et des modes de « traduction » entre systèmes de réflexes : « Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à titre d'objet (d'excitants) pour d'autres expériences vécues. La conscience est l'expérience vécue d'expériences vécues (...). Mais justement la capacité du réflexe (expérience vécue de l'objet) à être un excitant (un objet d'expérience vécue) pour un nouveau réflexe, ce mécanisme du caractère conscient, c'est aussi le mécanisme de la transmission des réflexes d'un système dans un autre » (Vygotski, 1925a/1994). Dans chacune des deux interventions prononcées en 1924, et dans des termes extrêmement semblables, Vygotski note que se dégage chez l'homme une classe de réflexes, qu'il qualifie de réversibles, qui sont des réactions à des excitants qui, à leur tour, peuvent être créés par le sujet. Ainsi le mot entendu est-il un stimulus, et le mot prononcé un réflexe qui crée le même stimulus pour le sujet qui le prononce. Ces réflexes réversibles provenant d'autrui et pouvant être recréés par chacun constituent aussi bien la base de la conscience comme définie ci-dessus, que celle de l'interaction sociale et de la coordination collective du comportement. Ils apparaissent dès lors comme la source commune du comportement social et de la conscience : « Le mécanisme de la conscience de soi et celui de la connaissance d'autrui sont les mêmes ; nous sommes conscient de nous-même parce que nous sommes conscient d'autrui, et selon le même procédé par lequel nous sommes conscient d'autrui, parce que nous sommes vis-à-vis de nous-même comme autrui vis-à-vis de nous. Nous sommes conscient de nous-même seulement dans la mesure où nous sommes un autre pour nous-même, c'est-à-dire dans la mesure où nous pouvons percevoir de nouveau nos propres réflexes comme des stimuli » (1926/1994) ; on devra en conséquence reconnaître que « l'élément social a dans la conscience la primauté de fait et la primauté de temps », la conscience devant dès lors être considérée comme « contact social avec soi-même » (1925a/1994).

Mais la critique de Vygotski porte également sur l'incapacité de la réflexologie à ouvrir la voie à l'étude de la structure du comportement, sur l'idée selon laquelle le comportement ne serait rien d'autre que la somme ou la résultante des différents réflexes. L'étude des réactions dominantes, celle de l'intégration et de la coordination des réflexes ont montré que l'organisme fonctionne comme une totalité sélective et intégrative, ne laissant accéder au registre des comportements observables que certaines réactions, déformant ou inhibant les autres. Ainsi convient-il de mettre au centre de la recherche psychologique non pas le réflexe, mais « le processus dialectique et dynamique entre le monde et l'homme et au sein de l'homme qu'on appelle comportement », « son mécanisme, son contenu, sa structure ». Le comportement doit être considéré, non comme somme ou résultante de réflexes, mais comme « un système de réactions qui ont vaincu ». « Autrement dit, poursuit Vygotski, le comportement n'est à aucun moment une lutte qui s'apaise » : « Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées », lesquelles demeurent une réalité tout aussi « incontestable » que les réactions qui ont triomphé (1925a/1994).

Une telle approche holistique, insistant sur le rôle intégrateur et régulateur du psychisme et de la conscience, ne pouvait que rencontrer l'intérêt de

Kornilov, lui-même en lutte contre l'atomisme réductionniste de la réflexologie. En effet, Kornilov s'intéresse aux relations dynamiques entre pensée et action, entre processus conscients et inconscients. Le concept de réaction qui est au cœur de son entreprise théorique tente de préserver la spécificité qualitative des phénomènes intra-psychologiques, tout en appelant à une étude objective de ces phénomènes par le biais de leurs manifestations extérieures. Ce n'est que deux ans plus tard que Vygotski prendra ses distances avec la réactologie de Kornilov. Il lui faudra pour cela sortir des limites de la réflexologie plus qu'il ne le fait en 1924-1925. En effet, c'est du point de vue même de la réflexologie que Vygotski critique alors les conceptions de Pavlov ou de Bekhterev comme inconséquentes parce que refusant de considérer les faits de conscience comme réflexes de réflexes. Ainsi écrit-il qu'« affirmer que la conscience doit être comprise comme réaction de l'organisme à ses propres réactions oblige à être plus réflexologiste que Pavlov lui-même », « à être plus royaliste que le roi ». Mais, ajoute-t-il avec humour, « les rois ne sont pas toujours royalistes » (1926/1994). Au-delà d'une critique très argumentée de la réflexologie et de ses inconséquences, les conférences de 1924 valent pour l'affirmation de thèses essentielles pour le développement ultérieur de l'œuvre de Vygotski, celle d'une unité intégrative et dynamique du comportement humain et celle d'une genèse sociale de la conscience et du psychisme. Mais ces thèses sont alors établies, pour une large part, dans le cadre théorique et dans les termes mêmes de la réflexologie et au nom de ses objectifs. Une telle limite n'est qu'un moment de la pensée de Vygotski. Rivière (1985/1990) fait ainsi remarquer que Vygotski n'avait alors pas suffisamment développé son propre travail et ses propres concepts concernant la structure sémiotique de la conscience et du psychisme humains et de leurs processus de développement pour « réinterpréter par le haut » le cadre théorique de la psychologie soviétique de l'époque. Il lui faudra pour cela mettre l'accent sur la médiation comme fait central de la psychologie, et sur la nature *historique* et *signifiante* des médiations sociales et intersubjectives et des instruments par lesquels se constituent et se développent la conscience et le psychisme, là où la réflexologie ne considère que la nature *signalisatrice* des excitants propre au concept de réflexe. Dès lors, plus qu'une anticipation, les deux textes que nous venons de présenter apparaissent comme le creuset des élaborations ultérieures de l'œuvre vygotskienne.

Vygotski reprendra sa réflexion métathéorique et méthodologique dans un texte rédigé en 1926, intitulé *La signification historique de la crise de la psychologie* (1926/1996), dans lequel il fait une sorte d'état des lieux de la psychologie des années 20 et vise à poser les bases épistémologiques de la refondation paradigmatique qu'il appelle de ses vœux. Ce texte, d'une importance majeure dans l'œuvre de Vygotski, demeuré inédit de son vivant, retrouvé dans ses archives en 1960, ne sera publié qu'en 1982. Rédigé lors d'un séjour à l'hôpital auquel Vygotski se trouve contraint au retour de son seul voyage en Europe, il tire profit des visites et rencontres effectuées au cours de ce voyage. Le thème auquel il est consacré — l'absence d'unité de la psychologie et l'hétérogénéité, voire le caractère contradictoire, de ses approches — n'est pas propre à Vygotski ; il donne lieu, dans la même période et parfois sous un titre très proche, à diverses publications, sous la plume de Binswanger, de Koffka, de K. Bühler ou, quelques années plus tard, de Politzer, pour ne prendre que quelques exemples. Mais, si les questions ou le point de départ peuvent être communs, les analyses et les réponses diffèrent.

Vygotski part du postulat, largement partagé à l'époque, que la psychologie, pour devenir réellement scientifique, doit se montrer capable d'élaborer un cadre unique de concepts théoriques et de principes explicatifs. Ce qui lui fait le plus défaut est moins la production de nouveaux faits et résultats de recherche que l'élaboration de concepts et de catégories explicatifs permettant une interprétation partagée de l'ensemble des faits et des résultats déjà produits. Aussi plaide-t-il pour une psychologie générale, pour la construction d'un cadre de référence commun susceptible d'unifier les différents courants de recherche en psychologie. Pour ce faire, l'analyse critique de ces courants et de leur histoire s'avère indispensable. Vygotski analyse ainsi le mouvement qui porte chaque découverte propre à un courant (le réflexe conditionné, la notion de *Gestalt* ou le concept d'inconscient, par exemple) à faire tache d'huile et à croître en généralité jusqu'à devenir un système d'explication général, voire une vision du monde, tout en perdant proportionnellement en validité empirique. Parvenus à un tel degré de généralité, ces résultats dévoilent leur véritable nature. Il n'existe en effet, selon Vygotski, ni perception, ni observation scientifique qui soit pur enregistrement de faits, y compris dans le domaine des sciences de la nature. Il faut rompre avec l'illusion positiviste selon laquelle la démarche scientifique consisterait à induire des lois générales à partir de l'enregistrement de faits objectifs. Les faits qu'établit la démarche scientifique, les termes par lesquels elle les désigne, de même que les instruments qu'elle utilise sont toujours chargés de théorie en actes. D'où la nécessité d'une analyse méta-théorique des résultats et des démarches propres au domaine de la psychologie.

Une telle analyse conduit Vygotski à affirmer que l'ensemble des théories psychologiques de son époque reste durablement marqué par le dualisme entre la matière et l'esprit, et se laisse ramener à l'opposition fondamentale entre deux grandes orientations : d'un côté, une psychologie causale, objective, visant, dans la tradition de Pavlov, de Bekhterev et du behaviorisme de Watson, à expliquer et prédire le comportement humain sur le modèle des sciences de la nature, mais incapable de rendre compte de la spécificité des conduites humaines un tant soit peu élaborées, et dès lors condamnée au réductionnisme ; de l'autre, une psychologie objective, compréhensive, d'inspiration phénoménologique, préservant la spécificité des formes et des contenus de conscience, mais condamnée à ne pouvoir que les décrire faute de pouvoir en expliquer la genèse. Cette opposition apparaît d'autant plus dommageable qu'elle aboutit à une sorte de division du travail réservant à la première approche l'étude des processus psychiques élémentaires (réflexes, temps de réaction...) et à la seconde celle des processus psychiques supérieurs. Le dépassement de l'opposition entre ces deux orientations appelle un renouvellement paradigmatique sur lequel puisse se fonder l'étude objective de ces processus supérieurs. Un tel renouvellement doit permettre de refonder une psychologie qui soit à la fois non réductionniste, explicative (mais sur un autre mode que les sciences de la nature) et génétique-développementale.

À l'encontre des démarches réductionnistes dissolvant la spécificité et l'unité des « tous psychiques » en éléments qui ne présentent plus les caractéristiques du tout, Vygotski préconise de mettre en œuvre ce qu'il appellera quelques années plus tard (1934/1985) une méthode d'analyse en « unités de base telles qu'à la différence des éléments elles possèdent toutes les propriétés fondamentales du tout ». Ce primat accordé au tout sur les parties, ce postulat anti-associationniste sont également partagés par les

psychologues de la *Gestalt*, dont Vygotski connaît et apprécie les travaux, qu'il cite fréquemment et dont il s'inspirera. Le concept de *Gestalt*, de structure, est pour lui une contribution majeure à la théorie psychologique, parce que sa pertinence aux différents niveaux du développement va dans le sens de la psychologie moniste qu'il appelle de ses vœux, mais il lui apparaît vite insuffisant en ce qu'il échoue à rendre compte du développement, du passage d'une structure à une autre, plus complexe, et donc de la naissance de structures nouvelles. C'est la structure elle-même et sa genèse qui doivent être expliquées, ce que ne permet pas la théorie de la *Gestalt*. Les critiques de Vygotski convergent sur ce point avec celles de Piaget qui, lui aussi, à la même époque, plaide pour une psychologie non réductionniste et développementale dont il s'efforce de poser les premières pierres (Van der Veer, 1996). L'un et l'autre s'accordent sur la nécessité d'une approche développementale qui s'attache plus aux processus qu'aux formes faites du comportement, qui, selon les termes utilisés par Vygotski (1931/1978), s'efforce d'élucider la dynamique du développement plutôt que d'en étudier les formes fossilisées *post mortem*. Mais, on le sait, c'est sur la nature et sur l'origine du développement que divergent les conceptualisations de Piaget et de Vygotski. Pour le premier, explicitement inscrit dans une filiation kantienne et faisant de la logique « l'axiomatique de la Raison » (Piaget, 1947), la nature du développement, ses formes et ses contenus, sont nécessaires et universels, tandis que son moteur réside dans un processus d'auto-équilibre d'origine interne (Piaget, 1975). Pour le second, le développement, ses formes et ses contenus sont le fruit d'une genèse sociale et ne peuvent être compris que dans une perspective historico-culturelle dont les fondements se trouvent chez Hegel et Marx, tout particulièrement dans le concept de médiation formulé par l'un et repris par l'autre : « Le fait central de notre psychologie est le fait de la médiation » (Vygotski, 1933/1968).

OUTILS ET SIGNES DANS LE DÉVELOPPEMENT DU PSYCHISME

Différents commentateurs (Wertsch, 1985c ; Lee, 1985) ont souligné que l'élaboration de la théorie vygotkienne se situait à l'intersection de trois domaines : la psychologie, la philosophie marxiste et la sémiotique (8). Nous avons vu ce qu'il en était de son regard sur la psychologie de son époque. Il nous faut maintenant dire comment il entreprend de reconsidérer les tâches de la psychologie à partir du marxisme et de la théorie des signes. Du premier, il ne retient pas seulement la critique portée dès la Première Thèse sur Feuerbach (9), à l'idéalisme aussi bien qu'au matérialisme mécaniste, mais aussi l'idée que l'activité humaine, loin de n'être qu'adaptation au milieu, est transformation de celui-ci, au travers de laquelle l'homme se produit et se transforme lui-même, et qui s'accomplit par la médiation des outils et instruments, des moyens de travail « que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail, comme conducteurs de son action (...) (convertissant) ainsi des choses extérieures en organes de sa propre activité » (Marx, 1867/1976). L'originalité de Vygotski consiste à se saisir de la notion d'outil ou d'instrument pour l'élargir aux conduites sémiotiques : de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (et inversement l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des sys-

tèmes de signes, que Vygotski désigne sous le terme d'« instruments psychologiques », et dont il donne, pêle-mêle, les exemples suivants : « le langage ; les diverses formes de comptage et de calcul ; les moyens mnémotechniques ; les symboles algébriques ; les œuvres d'art ; l'écriture ; les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans ; toutes sortes de signes conventionnels » (1930/1985, traduction revue par nous d'après la traduction anglaise *in* Wertsch, 1981). Comme les outils et les techniques, ces systèmes sémiotiques sont les produits non naturels, artefactuels, socialement élaborés et socialement transmis, de l'expérience des générations antérieures. Ils présentent pour chaque nouveau sujet humain un caractère d'extériorité et de contrainte. De même que les moyens de travail modifient la « nature naturelle » de l'homme (Marx, 1867/1976), leur appropriation restructure radicalement le développement du psychisme et de chacune de ses fonctions, lesquels échappent ainsi à l'ordre du biologique ou à celui du nécessaire, pour se réorganiser en fonction de la nature spécifique — d'ordre socio-historique — de ces instruments extérieurs d'action et de pensée : « Les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité de transformer le développement mental » (Wertsch, 1985a). Ce développement doit être pensé et étudié comme de nature sociale en un double sens (Minick, 1985 ; Van der Veer et Valsiner, 1991 ; Marti, 1996) : parce que les instruments psychologiques et les outils ont leur origine dans l'histoire sociale et culturelle des hommes, et parce que leur appropriation ne peut se réaliser, pour chaque enfant, chaque sujet, qu'au travers d'activités réalisées en interaction avec autrui.

Le secret du développement des fonctions psychiques spécifiquement humaines ne doit donc être recherché « ni dans les éternelles lois de la nature, ni dans les éternelles lois de l'esprit » (Scribner, 1985), ni même dans la seule histoire individuelle, mais dans celle des instruments et processus sociaux qui leur donnent forme. C'est sur ce point que Vygotski mobilise ses connaissances et sa lecture des travaux sociologiques et ethnographiques tels que ceux de Durkheim, Lévy-Bruhl, Halbwachs ou Thurnwald, dont il retient l'idée que les modes de pensée et d'activité psychique ne sont pas constants mais font l'objet d'un développement historique lié à l'invention et à l'accumulation dans la mémoire sociale de techniques intellectuelles et d'instruments psychologiques. Le processus de développement historique se substitue ainsi au processus d'évolution biologique — ou du moins celui-ci lui est-il subordonné. Vygotski distingue de même deux lignes différentes dans le développement de l'enfant : une ligne de développement naturel ou préculturel, sous laquelle il range parfois ce qui ressort des processus de croissance et de maturation, parfois ce qui semble plutôt correspondre à ce que Piaget désigne comme développement sensori-moteur, et une ligne de développement culturel le long de laquelle l'enfant acquiert progressivement la maîtrise des outils et instruments culturels. Vygotski accentue parfois la dichotomie entre ces deux lignes de développement, ce qui ne va pas sans problèmes, tout particulièrement lorsque certaines formulations risquent de conduire le lecteur à penser leurs rapports essentiellement en termes de successivité, les toutes premières phases du développement, celles qui précèdent l'acquisition du langage pouvant dès lors apparaître comme pré, voire a-culturelles. Malgré des formulations parfois problématiques, telle ne semble pas être la pensée de Vygotski qui insiste le plus souvent sur le fait que le développement culturel surdétermine les processus de croissance et

de maturation, les deux lignes de développement constituant un processus unitaire lors de l'ontogenèse et devenant ainsi extrêmement difficiles à distinguer en pratique, autrement que de manière comparative ou expérimentale. L'approche comparative conduit Vygotski et ses collaborateurs à mettre en regard le développement de l'enfant « ordinaire » avec celui de l'enfant déficient (cf. *infra* et Deleau, 1997), mais aussi — démarche fréquente au début du siècle — avec l'intelligence animale et avec les modes et instruments de pensée des peuples « primitifs », utilisant pour cela tant les travaux de Köhler ou de ses contemporains sur les chimpanzés que ceux des premiers ethnographes. Quant à l'approche expérimentale, elle les conduit à étudier comment l'usage d'auxiliaires extérieurs, de stimuli artificiels, transforme radicalement les processus de perception, d'attention ou de mémorisation.

Dans une première période (1926-1930), Vygotski ne va guère au-delà de l'analogie entre outils et instruments psychologiques. Ceux-ci demeurent pensés dans un cadre hérité de la théorie des réflexes et du schéma stimulus-réponse, dans la continuité des textes de 1924 et 1925 où il met l'accent sur les « réflexes réversibles » (cf. *supra*). Les signes, tels que par exemple le nœud au mouchoir ou les entailles faites sur un bâton, sont pensés comme « stimuli-moyens » (« stimuli-instruments » dans certains textes tels que Vygotski 1930/1985), distincts des « stimuli-objets » par le fait qu'ils sont créés par l'homme comme moyen d'accroître ses possibilités de mémorisation, de même que — autre exemple — le recours au hasard (dés, jeu de pile ou face, etc.), aux augures ou à l'interprétation des rêves sert d'auxiliaire à la prise de décision. Ces stimuli artificiels sont donc créés et utilisés comme moyen pour l'homme de transformer son rapport au monde et à lui-même : « Les hommes maîtrisent leur propre comportement en subordonnant leurs réponses à leur propre contrôle. De même qu'ils se soumettent les forces extérieures de la nature, ils maîtrisent les processus de leur comportement personnel sur la base des lois naturelles du comportement. Puisque les lois régissant les liaisons stimulus-réponse sont la base de ces lois naturelles, il est impossible de contrôler une réponse si l'on ne contrôle pas d'abord le stimulus » (1931b/1981, cf. également 1931a/1981, 1929/1994) ; « dans l'acte instrumental, l'homme se contrôle lui-même de l'extérieur, à l'aide des instruments psychologiques » (1930/1985). Nombre de travaux expérimentaux menés par Vygotski et ses collaborateurs vont dès lors porter sur la transformation opérée par une telle médiation instrumentale sur les fonctions psychiques telles que l'attention, la perception, la mémoire... (cf. entre autres Vygotski 1931/1978, 1931a/1981, 1931b/1981 ; Leontiev 1972/1981), étudiée à l'aide de la méthode « génétique-expérimentale », dite de double stimulation. Celle-ci consiste à proposer à l'enfant des tâches (stimuli-objets) qui se situent un peu au-delà de ses capacités présentes, qu'il ne peut donc résoudre seul, puis à lui fournir des auxiliaires extérieurs (stimuli-instruments ou stimuli-signes) de nature à l'aider dans la réalisation de la tâche parce que lui permettant un meilleur contrôle de son comportement (par exemple, dans une activité de mémorisation de mots, des cartes sur lesquelles figurent des objets ou des scènes qui ne représentent pas directement ces mots, mais qui permettent facilement d'établir un lien significatif avec ceux-ci ; ou encore, dans un jeu du type « ni oui, ni non » où il s'agit de ne pas utiliser deux fois de suite le même mot désignant une couleur, des cartes permettant d'objectiver et de trier les couleurs déjà nommées). Ce type d'expérience permet à Vygotski et à ses collègues d'affirmer qu'il existe quatre étapes successives dans la transformation instrumentale des fonctions psychiques

élémentaires en fonctions psychiques supérieures : une première étape, dite parfois stade des réponses naturelles ou primitives, immédiates, où l'enfant ne peut faire usage des auxiliaires extérieurs, des stimuli-signes mis à sa disposition ; une seconde, où l'enfant en fait usage, mais de façon peu pertinente, et sans comprendre le lien entre stimulus-objet et stimulus-signe ; une troisième dite stade de l'usage de signes externes, où cet usage est pertinent et conscient ; enfin l'étape finale où l'enfant peut se passer de ces signes externes, dont il a intériorisé la fonction, devenant ainsi capable de mener par lui-même l'activité mentale attendue : c'est le stade de l'usage interne des signes et stimuli auxiliaires (Vygotski, 1931b/ 1981).

La description de ces quatre étapes est présentée comme provisoire par Vygotski, et elle peut apparaître comme trop générale pour être opératoire. Mais les travaux expérimentaux menés durant cette période, de même que la méthode utilisée, portent déjà en eux deux thèmes fondamentaux de l'œuvre vygotkienne. D'une part, l'idée que le développement des fonctions psychiques supérieures s'opère de l'extérieur vers l'intérieur, du contrôle du comportement à l'aide d'auxiliaires extérieurs vers son auto-régulation rendue possible par l'intériorisation de la fonction médiatrice de ces auxiliaires, idée qui sera reprise et complexifiée lorsque Vygotski parlera de « double naissance » des activités psychiques supérieures. D'autre part, l'idée que la méthode instrumentale de double stimulation ne vaut pas seulement dans le domaine de la recherche expérimentale — en cela, d'ailleurs, Vygotski se distingue radicalement des conceptions de l'expérimentation en vigueur à son époque, ou encore aujourd'hui (cf. Vygotski, 1931/1978 ; Cole et Scribner, 1978) — mais aussi dans le domaine de l'éducation : « Cette méthode (de double stimulation) n'est pas seulement une clé pour la compréhension des formes supérieures du comportement de l'enfant qui ont leur origine dans le processus de développement culturel, mais aussi comme moyen de leur maîtrise pratique pour ce qui concerne l'éducation et l'instruction scolaire » (Vygotski, 1929/1994). L'apport par autrui de stimuli artificiels aidant l'enfant à réussir des tâches que, seul, il ne peut mener à bien vaut donc non seulement comme méthode d'investigation, mais comme méthode d'éducation. On perçoit ici combien, pour Vygotski, l'éducation, « développement artificiel de l'enfant » (1930/1985), est le lieu même de la genèse des fonctions psychiques, et donc de la psychologie, combien dès lors la psychologie de l'éducation est indispensable à la psychologie générale, mais aussi combien ce qu'il formalise à la toute fin des années 20 en termes de double stimulation anticipe sur ce qu'il conceptualisera quelques années plus tard sous le terme de zone de développement proximal. Reste que, durant cette période que C. Moro et B. Schneuwly (1997) qualifient de période du « Premier Vygotski », celui-ci ne prend pas encore comme objet central de son analyse la signification du signe, mais essentiellement sa fonction de stimulus artificiel. L'unité de base de son analyse demeure la notion d'acte instrumental, médiatisé par cette classe particulière de stimuli créés par l'homme pour contrôler son propre comportement que sont les instruments psychologiques. Limites que Vygotski reconnaîtra quelques années plus tard en ces termes : « Dans nos anciens travaux, nous ignorions que la signification est inhérente au signe. (...) Nous partions du principe de constance de la signification, nous mettions la signification entre parenthèses. Mais dès nos anciennes études le problème était présent. Si auparavant nous avions pour tâche de montrer ce qu'il y a de commun entre le nœud au mouchoir et la mémoire logique, notre tâche consistait maintenant à montrer la différence qui

existe entre eux. Il découle de nos travaux actuels que le signe modifie les rapports interfonctionnels » (1933/1968 (10)).

Alors que, dans la période précédente, les travaux de Vygotski et de ses collaborateurs portaient sur la médiation et la transformation instrumentales des fonctions psychiques (attention, perception, mémoire...) étudiées séparément, dès le début des années 30, il met la question des rapports entre ces diverses fonctions au centre de ses préoccupations, regrettant que « le problème des rapports soit (...) la partie la moins élaborée de toute la problématique de la psychologie moderne », et que celle-ci ait jusqu'alors tacitement admis le postulat « de l'invariance et de la constance des liaisons interfonctionnelles de la conscience », qu'elle ait supposé « que la perception est liée toujours et identiquement à l'attention, la mémoire toujours et identiquement aussi à la perception, la pensée à la mémoire, etc. » (1934/1985). Ce souci est étroitement lié avec celui de mieux prendre en considération le problème de la signification, de la nature sémiotique propre à chacun des instruments psychologiques, au-delà de leur commune fonction instrumentale. L'un et l'autre soucis conduisent à accorder une place centrale à l'étude des fonctions du langage dans le développement humain : « Le problème de la pensée et du langage fait partie de ces problèmes psychologiques qui mettent au premier plan la question du rapport entre les différentes fonctions psychiques, entre les différentes formes d'activité de la conscience » (*Ibid.*).

Dès 1929, dans un article dont il fera cinq ans plus tard un chapitre de *Pensée et langage*, Vygotski s'intéresse aux « racines génétiques de la pensée et du langage », du point de vue de la phylogenèse et de l'ontogenèse. Reprenant et discutant les travaux de Köhler, Bühler et Yerkes sur les chimpanzés, il en retient qu'il existe chez ceux-ci une intelligence non langagière, irréductible à l'apprentissage par essais et erreurs, ainsi que des modes de communication émotionnelle et de contact social qui ne font toutefois pas usage de signes ou de modes de représentation conventionnels, mais que ces deux « lignes de développement » demeurent indépendantes l'une de l'autre, aucun rapport direct ne s'établissant entre elles. Formes d'intelligence pratique et modes de communication sociale pré-langagiers se retrouvent chez le jeune enfant, au sujet duquel Bühler va jusqu'à parler d'un « âge du chimpanzé », mais la différence radicale entre l'enfant et le chimpanzé réside en ce que, chez celui-là, « à un certain moment qui se situe à un âge précoce (environ deux ans), les lignes de développement de la pensée et du langage, jusque-là séparées, se rejoignent, coïncident et donnent naissance à une forme toute nouvelle de comportement, si caractéristique de l'homme ». Le rapport qui s'établit ainsi entre pensée et langage, et son unité de base qu'est la signification, deviennent dès lors l'objet central du travail de Vygotski. Mais ce rapport ne saurait être considéré comme constant, immuable tout au long du développement de l'enfant ; il fait lui-même l'objet d'un développement, de même que la signification qui l'exprime. C'est à l'étude de ce développement que sont consacrées les analyses de *Pensée et langage*.

Il n'est pas inutile de rappeler ici que cet ouvrage rassemble des textes rédigés à plusieurs années d'intervalle. Seuls les chapitres I, VI et VII ont été écrits (ou dictés) en 1933-34, lors des toutes dernières années de la vie de Vygotski. Le chapitre II est l'avant-propos que Vygotski avait rédigé en 1932 pour l'édition russe des deux ouvrages de Piaget *Le langage et la pensée*

chez l'enfant et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Les autres chapitres reprennent des textes précédemment publiés en 1929 et 1930. Tel est en particulier le cas du chapitre V, rédigé en 1930, dans lequel Vygotski reprend les travaux que lui-même et son élève Sakharov (mort en 1928) ont menés sur le développement des concepts et sur le rôle indispensable qu'y jouent les moyens de catégorisation fournis par le langage (cf. Sakharov, 1930/1994). Sur la base de ces travaux confrontant les enfants à des tâches de classification, de généralisation et de catégorisation, il montre qu'entre, d'une part, la pensée syncrétique propre au tout jeune enfant et qui le conduit à prendre les liaisons qu'il établit entre les impressions et les idées qu'il a des choses pour des liaisons objectives entre les choses et, d'autre part, la pensée abstraite par laquelle il établit plus tard entre les choses des rapports conceptuels qui vont « du général au particulier et du particulier au particulier à travers le général », s'interposent les différentes étapes, ou les différentes modalités, de la pensée par complexes : « Alors que le concept a pour base des liaisons de type unique, logiquement identiques entre elles, le complexe repose sur des liaisons empiriques des plus variées, qui souvent n'ont entre elles rien de commun ». Ainsi l'enfant peut-il regrouper divers objets à partir d'un objet source en sélectionnant un second objet sur la base d'un trait commun avec le premier, puis un troisième sur la base d'un trait commun avec le second qui n'est pas nécessairement présent dans le premier, etc., l'ensemble aboutissant à ce que Vygotski nomme un complexe en chaîne, dont chaque maillon est rattaché à celui qui le précède et à celui qui le suit, mais sur la base de liaisons qui peuvent différer du tout au tout.

La forme la plus élaborée et la plus répandue — y compris chez l'adulte — de la pensée par complexes est celle du pseudo-concept, équivalent fonctionnel qui, en apparence, est semblable au concept, mais qui en diffère notablement quant au mode de généralisation et de catégorisation dont il résulte. L'analyse du pseudo-concept illustre la nécessité de centrer l'analyse sur la genèse des phénomènes plutôt que sur leurs seules apparences extérieures, phénotypiques (Vygotski, 1931/1978). Vygotski s'appuie pour cela sur les travaux d'Ouznadzé qui ont montré que les mots utilisés par l'enfant au cours de ses conversations avec l'adulte pouvaient être les « équivalents fonctionnels » des mots utilisés par celui-ci, et donc rendre possible l'échange langagier, tout en subsumant des processus de pensée et de catégorisation extrêmement différents. Il a recours pour rendre compte de ces équivalences fonctionnelles à la distinction opérée par « la linguistique moderne » entre la référence et la signification, reprenant l'exemple donné par Husserl lorsque celui-ci fait remarquer que les deux expressions « le vainqueur de Léna » et « le vaincu de Waterloo » ont la même personne — Napoléon — pour référence, mais diffèrent notablement quant à leur signification (Husserl, 1900/1959) (11). Ainsi enfant et adulte peuvent-ils utiliser les mêmes mots et s'accorder sur leur référence au cours de leurs conversations sans leur conférer pour autant la même signification, sans que l'usage de ces mots recouvre les mêmes processus de pensée ; les mêmes mots *fleurs* ou *fruits*, par exemple, peuvent avoir la même référence mais servir pour l'enfant à la désignation d'objets empiriques particuliers, et pour l'adulte à un usage catégoriel et conceptuel. Une compréhension minimale du mot, basée sur l'échange à propos de références communes, précède donc la formation du concept : « C'est ce qui fait l'immense importance fonctionnelle du pseudo-concept comme forme particulière, ambivalente, intrinsèquement contradictoire de la pensée enfantine. (...) La contradiction entre le développement tardif du concept et le développement précoce de la

compréhension verbale trouve sa solution réelle dans le pseudo-concept, en tant que forme de pensée par complexes qui permet à la pensée et à la compréhension de l'enfant de coïncider avec celles de l'adulte. (...) Cette coïncidence dans la référence concrète et cette non-coïncidence dans la signification du mot, qui nous sont apparues comme la particularité essentielle de la pensée enfantine par complexes, sont non pas l'exception mais la règle dans le développement du langage » (12). Ce sont ces rapports d'unité et de discordance entre référence partagée et signification du mot pour l'enfant qui permettent à celle-ci de se développer. L'apprentissage et l'usage du mot (13) ne signent donc pas la fin mais plutôt le début du processus de développement de la signification, lequel n'est possible que parce que les interactions langagières entre enfant et adulte sont essentiellement et nécessairement asymétriques (cf. Wertsch et Addison Stone, 1985). En d'autres termes, comme Vygotski l'écrira quelques années plus tard dans le chapitre I de *Pensée et langage*, il nous faut, dans une perspective génétique, considérer la signification du mot « non seulement comme l'unité de la pensée et du langage, mais aussi comme l'unité de la généralisation et de l'échange social, de la communication et de la pensée. (...) Ce n'est que lorsque nous apprenons à voir l'unité de la communication et de la généralisation que nous commençons à comprendre le lien réel existant entre le développement social de l'enfant et le développement de sa pensée ».

Le processus de formation des concepts est également l'objet central du chapitre VI de *Pensée et langage*, rédigé en 1934. Vygotski y revient de manière critique sur l'étude qui a fait l'objet du chapitre V, présentée ci-dessus, pour dire qu'elle ne permet pas de mettre en lumière la relation existant entre les différentes étapes du développement des concepts, ni donc les modalités de passage de l'une à l'autre, et ce parce qu'elle n'analyse pas le processus de formation des concepts comme passage d'une structure de généralisation à une autre : « Dans notre précédente étude nous reprenions toutes les fois, à chaque stade (formations syncrétiques, complexes, concepts), le rapport du mot avec l'objet à son tout début, sans tenir compte de ce que *tout nouveau stade dans le développement de la généralisation s'appuie sur la généralisation des stades précédents*. Un nouveau stade de généralisation ne peut apparaître que sur la base du précédent. Une nouvelle structure de généralisation a pour source non pas une nouvelle généralisation directe des objets à laquelle procéderait la pensée mais une généralisation des objets généralisés dans la structure précédente » (souligné par lui). Ainsi l'analyse du développement des concepts scientifiques conduit-elle à penser ce développement et celui des concepts quotidiens non comme un rapport de successivité et d'éviction des seconds par les premiers (position que Vygotski prête et reproche à Piaget), mais comme un rapport dialectique d'unité et de discordance.

Par concepts quotidiens, terme qu'il préfère à celui de concepts spontanés utilisé par Piaget, Vygotski entend les formes de pensée, de catégorisation et de généralisation « qui ne se développent pas dans le processus d'assimilation d'un système de connaissances apporté à l'enfant par l'enseignement, mais se forment dans le processus de son activité pratique et de sa communication immédiate avec son entourage » (note de l'édition russe, 1956 et 1982). Les concepts quotidiens ainsi définis semblent être proches de ce qu'il nommait au chapitre précédent les pseudo-concepts, tandis que les concepts scientifiques, assimilés au cours des apprentissages scolaires semblent l'être de ce qu'il y désignait comme concepts, ce qu'atteste l'affir-

mation selon laquelle « c'est justement dans cette sphère (des concepts scientifiques) que la pensée franchit en premier lieu la frontière séparant le préconcept des véritables concepts ». Comme souvent, les données empiriques sur lesquelles Vygotski fonde sa démonstration (les travaux menés par sa collaboratrice Z. Shif), sont très lacunaires et n'apparaissent pas toujours probantes. Mais l'intérêt du chapitre est ailleurs, et réside dans le cadre théorique ainsi élaboré selon lequel le développement des concepts scientifiques et celui des concepts quotidiens ont à la fois des traits opposés et des traits communs et s'influencent l'un l'autre. Ainsi l'acquisition et le développement des concepts scientifiques, formes de généralisation de niveau supérieur, non seulement ne font pas disparaître les concepts quotidiens, ni leur usage, mais ils prennent appui sur eux, ils ne pourraient advenir sans eux. En retour, la maîtrise des concepts scientifiques « entraîne une élévation du niveau des concepts quotidiens et une réorganisation de ceux-ci sous son influence ». Les concepts scientifiques sont des généralisations de second ordre, généralisation des généralisations déjà cristallisées dans les concepts quotidiens : la caractéristique du concept scientifique est « qu'il est médiatisé par un autre concept et que, par conséquent, en même temps que le rapport à l'objet il inclut aussi le rapport à l'autre concept, c'est-à-dire les premiers éléments d'un système de concepts » (souligné par Vygotski). Considérons l'exemple suivant donné par Vygotski. Le mot *fleur* commence par n'être pour l'enfant qu'un concept quotidien de même niveau de généralité que les concepts *rose* ou *tulipe* ; quoique d'extension plus large, « il n'inclut pas le concept plus particulier et ne se le subordonne pas mais il le remplace et se situe au même rang que lui ». Ce n'est que lorsque l'enfant accède à un niveau de généralisation supérieur que le concept *fleur* peut se subordonner les concepts quotidiens *rose*, *tulipe* ou *œillet*, et qu'un système de concepts peut se constituer.

Vygotski a recours plusieurs fois au raisonnement analogique pour comparer l'acquisition des concepts scientifiques à celles d'une langue étrangère, de la langue écrite ou encore de l'algèbre. Ainsi, l'assimilation d'une langue seconde ne substitue pas un nouveau rapport direct aux choses aux relations déjà établies dans la langue première, mais s'effectue par l'intermédiaire de ce premier système de significations qui s'interpose entre le monde des choses et la nouvelle langue en cours d'acquisition. En retour, « l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle. Elle permet à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique et, par conséquent, lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres à celle-ci, ce qui signifie aussi prendre conscience de ses propres opérations verbales et les maîtriser. (...) C'est justement en ce sens qu'il faut comprendre l'aphorisme de Goethe : " Qui ne connaît aucune langue étrangère ne connaît pas la sienne à fond " ». De même, l'acquisition de la langue écrite ne peut se faire que sur la base d'un certain niveau de maîtrise du langage oral, et contribue à transformer en retour le rapport au langage, en ce que l'enfant y est confronté non plus aux mots mais à la représentation des mots : « Les signes du langage écrit et leur utilisation sont assimilés par l'enfant consciemment et volontairement, à la différence de l'utilisation et de l'assimilation inconscientes de l'aspect phonique du langage. Le langage écrit contraint l'enfant à une activité plus intellectuelle. Il le contraint à prendre conscience du processus même de la parole. Les motifs du langage écrit sont plus abstraits, plus intellectuels, moins directement liés à un besoin ». Vygotski applique le même raisonnement aux rapports entre la grammaire

explicite et la grammaire en actes, entre l'algèbre et l'arithmétique, chacune des formations supérieures se construisant sur la base des formations antérieures et en permettant la prise de conscience et la maîtrise. Caractère systématique des concepts et caractère conscient et volontaire de leur maîtrise apparaissent donc comme les néoformations fondamentales des apprentissages scolaires, lesquels se distinguent des apprentissages quotidiens « par un rapport autre avec l'expérience de l'enfant, par un rapport autre de celui-ci avec leur objet respectif et par une autre trajectoire de développement ».

Mais les considérations de Vygotski sur les rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques ne sont pas intéressants sur le seul plan du développement ; elles le sont tout autant sur le plan épistémologique en ce qu'elles rendent compte de deux modes différents de pensée. Selon lui, la supériorité des concepts et des formes de pensée scientifiques n'est pas telle qu'elle puisse nous dispenser de faire usage des concepts quotidiens. Bien au contraire, il nous rappelle que cet usage est très loin d'être une caractéristique exclusive des enfants et que nous-mêmes, adultes, y avons très souvent recours dans notre vie quotidienne. Plus, il affirme que « ce qui fait la force des concepts scientifiques fait la faiblesse des concepts quotidiens et inversement ». Les concepts quotidiens sont riches de contenu empirique et liés à l'expérience personnelle mais il leur manque la visée et les instruments réflexifs qui en permettraient la prise de conscience et la formalisation. Les concepts scientifiques, à l'inverse, rendent possible prise de conscience, généralisation de second degré, réflexivité et transférabilité, mais ils ne permettent pas *ipso facto* de se confronter avec bonheur à la singularité des situations et des expériences. La formulation adoptée par Vygotski est nette : « les concepts scientifiques s'avèrent dans une situation non scientifique tout aussi inconsistants que les concepts quotidiens dans une situation scientifique ». Les uns ont besoin des autres pour se développer : « Les concepts scientifiques germent vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci germent vers le haut par l'intermédiaire des concepts scientifiques ». Mais, s'il en est ainsi, peut-être faut-il pousser le raisonnement un peu plus loin que Vygotski ne le fait lui-même explicitement. Quand celui-ci écrit que « les concepts scientifiques transforment les concepts spontanés et les élèvent à un niveau supérieur en leur constituant une zone de proche développement », peut-être convient-il également d'inverser la proposition pour dire que les concepts quotidiens et les situations où ils sont opératoires peuvent en retour constituer une zone de proche développement pour les concepts et la pensée scientifiques. Si l'on met en regard les considérations ci-dessus résumées avec le fait que Vygotski est venu à la psychologie à partir de sa passion pour les productions artistiques, formes parmi les plus élaborées, mais non conceptuelles, de l'activité humaine, on sera conduit à adopter une certaine prudence quant à certains commentaires portés à prêter à Vygotski des positions excessivement rationalistes (Van der Veer, 1994b) ou trop exclusivement inspirées de l'idéologie des Lumières et d'une conception unitaire de l'histoire (pour une discussion sur ce point, cf. Scribner, 1985 ; Wertsch, 1990, 1996). Sans méconnaître la part de pertinence de ces commentaires, on peut également voir dans la voie ouverte par Vygotski une anticipation de travaux contemporains concernant, par exemple, les rapports de double anticipation entre expérience et connaissance (Schwartz, 1988), ou entre métaphore et concept (Ricœur, 1975).

Les commentaires de ce type, s'ils peuvent paraître unilatéraux, posent néanmoins des questions pertinentes qui apparaissent particulièrement vives

concernant les expéditions et recherches ethnographiques et interculturelles menées sous la responsabilité de Luria en Asie Centrale, à la conception et au suivi desquelles Vygotski semble avoir été étroitement associé. Le début des années 30 est en effet une période de profonds bouleversements sociaux et culturels dans les Républiques soviétiques d'Asie centrale. Les campagnes de collectivisation et d'intensification de l'agriculture et de lutte contre les koulaks visent à y substituer de manière extrêmement brutale — dans tous les sens du terme — et qui s'avèrera catastrophique, un mode de production collective et mécanisée à un mode de production traditionnel, quasi féodal, et à accompagner ces transformations socio-économiques par un plan d'alphabétisation à grande échelle. L'occasion se présente donc d'étudier si et en quoi ces changements sociaux, ces transformations des modes de vie et des techniques, matérielles et intellectuelles, modifient sensiblement et durablement les modes de pensée, et d'éprouver ainsi la thèse selon laquelle ceux-ci se construisent et prennent forme dans l'évolution socio-historique des modes d'activité humaine et des formes de la culture. Tel est l'objectif majeur des deux expéditions que dirigera Luria durant les étés 1931 et 1932 en Ouzbékistan et en Kirghizie, où « les immenses disparités entre la culture du passé et celle des temps modernes promettaient d'offrir les meilleures possibilités d'étudier les modifications des formes essentielles et du contenu de la pensée » (Luria, 1982/1985). Vygotski prend une part importante à la préparation de ces deux expéditions, mais ne peut y participer pour raisons de santé ; en revanche, Koffka prend part à la seconde, qu'une crise de malaria le contraint néanmoins à abandonner au bout de quelques semaines. Les travaux portent sur la perception, les processus de catégorisation, de généralisation et d'abstraction, sur des problèmes numériques et des tâches de raisonnement verbal. Ils concernent différentes catégories de population, paysans analphabètes de villages reculés, membres actifs et responsables de kolkhozes ayant suivi une formation accélérée mais dont l'instruction demeure rudimentaire, étudiants ayant bénéficié d'une scolarisation plus avancée : « en comparant les processus d'activité mentale des représentants de ces groupes, nous comptons découvrir les modifications provoquées par la restructuration culturelle et socio-économique du mode de vie » (*Ibidem*).

Luria conclut de l'ensemble des données recueillies (dont il ne publiera cependant qu'une partie) que les processus d'abstraction et de généralisation diffèrent entre personnes ayant été alphabétisées ou ayant bénéficié d'une instruction scolaire et sujets analphabètes : les modes de pensée et de catégorisation de ces derniers demeurent liés à (voire dépendants de) leur expérience pratique, immédiate, concrète, aux situations propres à cette expérience, tandis que les sujets alphabétisés se situent plus facilement et plus fréquemment sur un registre abstrait, générique et décontextualisé. Les uns apparaissent plus proches des divers modes de pensée par complexes décrits par Vygotski dans le chapitre V de *Pensée et langage*, les autres semblent se situer dans le registre de la pensée pré-conceptuelle ou conceptuelle. Luria est tenté d'interpréter les différences enregistrées dans une perspective développementale, y voyant confirmation à l'échelle historique des travaux menés sur la nature instrumentale et historico-culturelle du développement ontogénétique. Une telle approche comparative, fort courante à l'époque, ne va évidemment pas sans problèmes ni sans risques : risques d'ethnocentrisme dans l'étude des populations concernées, mais aussi risques de penser le développement ontogénétique comme récapitulatif, reproduisant peu ou prou les étapes de la phylogénèse ou de l'histoire humaine, elles-mêmes pensées sur

le mode d'un développement unitaire (sur ce point concernant Vygotski, cf. Scribner, 1985). C'est sur le premier point que se sont concentrées les violentes critiques suscitées par les conclusions de Luria dans l'URSS des années 1930, le reproche d'ethnocentrisme servant pour une large part à nourrir la critique politique. Luria est alors accusé de décrire les paysans, voire les kolkhoziens, d'Asie centrale comme incapables de pensée abstraite, et d'être victime de préjugés défavorables aux nationalités minoritaires ; mais il se voit surtout reprocher de méconnaître et de minorer les énormes progrès que l'introduction de l'économie socialiste et des réformes politiques, sociales et culturelles aurait fait accomplir aux populations ouzbèke et kirghize. Ces critiques sont sans doute pour beaucoup dans le fait que les résultats de ces deux expéditions ne seront publiés par Luria que quarante ans plus tard (Luria, 1976, 1982/1985). Au-delà de la conjoncture politique de l'URSS des années 1930, où la discussion théorique et épistémologique apparaît subordonnée à la critique politique, les travaux concernés soulèvent, on l'a dit, des questions bien réelles. Ainsi M. Cole (1985, 1990) fait-il remarquer que les populations étudiées le sont à l'aune de conceptions et de dispositifs d'investigation propres aux sociétés ouest-européennes et aux recherches psychologiques qui y sont alors menées, mais ne prennent pratiquement pas en considération les activités sociales et culturelles propres à ces populations et les processus psychiques qui leur sont associés. Les travaux de Luria et de ses collaborateurs apparaissent dès lors plus comme l'étude des fonctions psychologiques générales dans un contexte social et culturel particulier que comme une réelle mise en œuvre comparative de la problématique historico-culturelle alors en cours d'élaboration.

JEU, APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT : UNE CONCEPTION DIALECTIQUE DES RAPPORTS ENTRE PENSÉE ET AFFECT

On a dit combien, pour Vygotski, le développement mental doit être pensé comme étant de nature sociale en un double sens : parce qu'il est le produit de l'appropriation d'outils et d'instruments psychologiques, de systèmes et de conduites sémiotiques élaborés au cours de l'histoire sociale et culturelle des hommes, et parce que cette appropriation ne peut se réaliser que dans les pratiques de communication et de coopération sociale asymétrique qui règlent les rapports de l'enfant avec autrui. C'est en référence aux travaux de P. Janet que Vygotski (1931b/1981) développe cette deuxième idée, en reprenant du psychologue français cette « loi fondamentale » du développement et de la psychologie selon laquelle l'enfant se conduit vis-à-vis de lui-même comme autrui se conduit vis-à-vis de lui, maîtrisant les formes sociales de comportement qui lui permettent d'agir sur autrui et permettent à autrui d'agir sur lui avant que de se les appliquer à lui-même (14). Vygotski reformulera cette loi dans les termes suivants : « Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique » (1935/ 1985 ; des formulations antérieures de cette loi, très proches de celle qui est citée ici, se trouvent dans 1930a/1978 et 1931b/1981). L'appropriation des systèmes de signes et la maîtrise des conduites sémiotiques s'opèrent donc de l'activité menée en coopération avec

des adultes ou des pairs plus experts que soi vers l'activité menée de manière autonome.

Ainsi Vygotski s'oppose-t-il aux thèses de Piaget sur l'origine et la fonction du langage égocentrique. Pour Piaget, le langage et la pensée égocentriques sont intermédiaires entre la pensée autistique préverbale et le langage et la pensée socialisés ; dès lors, le langage égocentrique ne peut remplir aucune fonction utile dans l'activité de l'enfant, qu'il ne fait qu'accompagner sans la modifier en rien. Selon Vygotski, le sens du développement est inverse et « le langage égocentrique de l'enfant est l'un des phénomènes marquant le passage des fonctions interpsychiques aux fonctions intrapsychiques » : non seulement il se dégage du langage social pour se transformer par la suite en langage intérieur, mais il remplit ce faisant une fonction spécifique, de contrôle et de régulation, puis de direction et de planification de l'activité de l'enfant. Outil d'échange et d'action sur autrui, le langage devient par ce mouvement d'intériorisation moyen de contrôle de sa propre activité, instrument de pensée, tandis que l'espace discursif dialogal instauré par l'interlocution se transforme en espace mental : la conscience devient par là « contact social avec soi-même » selon les termes qu'emploie Vygotski dès 1925. Ce mouvement n'est cependant pas de simple intériorisation, il est de transformation, et le langage intérieur, langage pour soi, diffère du langage extériorisé, langage pour autrui, non seulement par sa fonction, mais aussi par sa structure : condensation importante, agglutination des significations, domination de la fonction prédicative sur la fonction référentielle, le langage égocentrique apparaissant dès lors comme une forme mixte, intermédiaire, entre l'un et l'autre (Vygotski, 1934/1985, ch. 7 ; Schnewly, 1985, 1987) (15).

Plus généralement, intériorisation n'est jamais synonyme, chez Vygotski, de reproduction sur un plan interne d'activités et de structures élaborées de façon externe ; le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique est toujours un processus productif, de développement et de transformation : « (les fonctions psychiques) ne prennent le caractère de processus interne qu'à l'issue d'un développement prolongé. Leur transfert à l'intérieur est lié à des changements dans les lois qui gouvernent leur activité ; elles sont incorporées dans un nouveau système qui possède ses propres lois » (1930b/1978). Unité et discordance : ainsi peuvent être caractérisés les rapports entre processus interpsychiques et processus intrapsychiques, l'unité étant le fruit de leur commune nature instrumentale et sémiotique, la discordance surgissant de la différenciation de leurs fonctions dans des systèmes régis chacun par leurs propres lois (langage pour autrui vs langage pour soi ; contrôle de l'activité d'autrui vs contrôle de sa propre activité...) (sur ce point, cf. Wertsch et Addison Stone, 1985 ; Marti, 1996).

Mais si l'intériorisation est toujours processus de transformation, il en va de même pour le mouvement inverse d'extériorisation, qui va par exemple de la pensée au langage, oral et *a fortiori* écrit. Les thèses de Vygotski sur ce point sont parmi les plus connues : « Le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot. C'est pourquoi on pourrait parler d'un devenir (d'une unité de l'être et du non-être) de la pensée dans le mot. (...) Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie » (1934/1985, ch. 7). La dis-

cordance entre contenu sémantique de la pensée et grammaire des mots « est la condition nécessaire pour que le mouvement de la pensée au mot soit possible », pour que puisse advenir « une modification de la structure du sens lors de son incarnation dans les mots » (*Ibidem*). Cette exigence de modification et de réorganisation est maximale pour la « forme de langage la plus proluxe, la plus précise et la plus développée » (*Ibidem*) qu'est le langage écrit, langage adressé à un interlocuteur absent, voire virtuel, et dont la réalisation requiert du scripteur un mode de fonctionnement psychique spécifique, volontaire, conscient et réflexif, « un rapport méta-textuel à son texte » (Schneuwly, 1985), mais elle vaut également pour les autres domaines d'activité (cf. Marti, 1996, concernant l'activité mathématique). Extériorisation et exigence d'explicitation des processus de pensée dans des formes communicables et partageables contraignent et autorisent la pensée à se réorganiser et à accroître ses possibilités de contrôle et d'autorégulation. Au-delà des simples métaphores spatiales, l'acquisition des connaissances et le développement des fonctions psychiques supérieures apparaissent ainsi comme le produit toujours inachevé d'une dialectique entre ces processus de médiation sémiotique d'orientation contraire que sont l'intériorisation et l'extériorisation.

La loi de double naissance des fonctions psychiques supérieures, la distinction entre leur genèse interpsychique et leur genèse intrapsychique, conduisent Vygotski à l'élaboration du concept de zone proximale de développement, qui est sans doute le plus connu de son édifice théorique. L'élaboration de ce concept apparaît au carrefour de ses préoccupations concernant l'évaluation du niveau de développement de l'enfant, tout particulièrement de l'enfant déficient, et de celles concernant le développement des concepts. D'un texte à l'autre (cf. en français 1934/1995 ; 1934/1985, ch. 6 ; 1935/1985), elle recouvre un champ de plus en plus large, du problème traditionnel de la mesure du développement à la question des relations entre enseignement-apprentissage (16) et développement cognitif ou à celle des rapports entre activité et formation des désirs ou des « motivations ».

C'est au psychologue allemand Ernst Meumann que Vygotski dit emprunter l'idée selon laquelle il convient d'établir au moins deux niveaux de développement chez l'enfant : le niveau de développement actuel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il peut résoudre seul, sans l'aide d'autrui, et qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences cognitives, et le niveau de développement potentiel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il n'est pas encore en mesure de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interaction sociale. L'écart entre ces deux niveaux définit ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement (ZPD). Celle-ci définit l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement, lesquels en retour transforment et déterminent le développement en lui donnant forme et contenu. Son évaluation s'avère plus prédictive du développement de l'enfant, normal ou déficient, que la traditionnelle mesure du niveau de développement actuel, à l'aide de tests standardisés. On peut ainsi entendre dans l'élaboration de ce concept comme un écho du concept de surcompensation forgé par Adler, et qui a exercé une forte influence sur le travail de Vygotski dans le champ de la défectologie (cf. *infra*), mais il existe également une continuité évidente allant de la méthode de double stimulation, à la thèse du caractère doublement social du développement humain, et au concept de ZPD.

Armé de ce concept, Vygotski examine et réfute les différentes conceptions théoriques qui considèrent l'apprentissage et le développement comme deux processus indépendants l'un de l'autre, ou qui ne voient entre les deux qu'une relation de dépendance unilatérale, pensant le développement comme l'ombre portée de l'apprentissage ou à l'inverse celui-ci comme ne pouvant que suivre le développement. Ainsi critique-t-il avec vigueur les conceptions, profanes ou savantes, selon lesquelles l'apprentissage et l'enseignement doivent se régler sur le développement qui a déjà eu lieu sans pouvoir en transformer en retour ni le rythme ni la nature, conceptions très prégnantes dans l'œuvre piagétienne, et devenues aujourd'hui prépondérantes dans le discours psychopédagogique contemporain. Pour Vygotski au contraire, l'enseignement doit être en mesure de diriger le développement plutôt que d'être entraîné par lui : « Un enseignement orienté vers un stade déjà acquis est inefficace. Il n'est pas en mesure d'entraîner le processus développemental mais est entraîné par celui-ci. La théorie de la zone proximale de développement se traduit par une formule qui est exactement contraire à l'orientation traditionnelle : *Le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* » (1935/1985, souligné par lui) ; « *La pédagogie doit se régler non sur l'hier mais sur le demain du développement infantin. (...) L'apprentissage serait parfaitement inutile s'il ne pouvait utiliser que ce qui est déjà venu à maturité dans le développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau. (...) Toute matière d'enseignement exige de l'enfant plus qu'il ne peut donner à ce moment-là, c'est-à-dire que l'enfant à l'école a une activité qui l'oblige à dépasser ses propres limites* » (1934/1985, souligné par lui) ; « Nous n'hésitons pas à affirmer que le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'enfant » (1935/1985).

Très fréquemment cité, le concept de ZPD a donné lieu à de très nombreux commentaires, travaux et discussions, alors même que Vygotski n'en dit guère plus que les propos cités ci-dessus, certes très stimulants mais qui demeurent extrêmement généraux. C'est dans ce qu'il dépeint de l'acquisition et du développement du langage, depuis l'enracinement des premières formes linguistiques de la communication dans leurs précurseurs pragmatiques non-linguistiques jusqu'au développement de la pensée conceptuelle, que l'on peut voir le paradigme de la formation d'une ZPD dans les situations de communication asymétrique dans lesquelles l'adulte introduit l'enfant. Ainsi le geste de saisie du jeune enfant ne peut-il prendre valeur significative et se transformer en geste d'indication qu'au travers de la réponse de l'adulte qui l'anticipe et l'interprète comme tel (1930b/1978) ; ainsi encore, la signification des mots et des concepts ne peut-elle se développer qu'au travers d'activités dialogiques dans lesquelles les conduites langagières de l'enfant « ne se développent pas librement ni spontanément, selon des lignes tracées par l'enfant lui-même, mais suivent des directions définies qui leur sont prescrites par les significations de mots déjà établies dans le langage des adultes » (1934/1985). Mais, en dehors de ce champ, Vygotski n'aborde, à notre connaissance, les modes d'intervention de l'adulte dans la formation d'une ZPD, qu'à titre d'exemple de ce que peut faire le psychologue pour différencier les niveaux de développement potentiel de deux enfants ayant le

même âge et le même niveau de développement actuel : « Supposons que je leur montre différentes manières de résoudre le problème. Selon les cas, différents expérimentateurs utiliseront différents modes de démonstration : certains peuvent conduire une démonstration dans son entier et demander à l'enfant de la répéter, d'autres peuvent ébaucher la solution et demander à l'enfant de la poursuivre et de l'achever, d'autres encore peuvent le guider par leurs questions. En bref, d'une manière ou d'une autre, je propose aux enfants de résoudre le problème avec mon aide. Dans ces conditions, il s'avère qu'un des enfants peut résoudre des problèmes du niveau douze ans, tandis que le second ne peut résoudre que des problèmes du niveau neuf ans. Peut-on encore dire que leur niveau de développement mental est le même ? » (1935a/1978). Vygotski n'aura pas le temps de développer plus spécifiquement la signification et la portée du concept de ZPD concernant les problèmes d'enseignement-apprentissage. Les conclusions didactiques qui peuvent être inférées de ses écrits ont donc donné lieu à un grand nombre d'interprétations, de recherches et de reformulations, portant sur différents domaines, mettant plutôt l'accent sur tel aspect ou sur tel autre, et dont la cohérence n'est pas toujours évidente. Faute de pouvoir discuter ici ces interprétations de manière détaillée (ce que nous nous proposons de faire dans une prochaine note de synthèse), nous nous limiterons à attirer l'attention sur le risque — que nous semblent courir certaines d'entre elles — de dimensionner à l'étroit le concept de ZPD en le pensant et en l'étudiant dans une perspective et en des termes trop exclusivement interactionnistes et/ou trop exclusivement cognitifs.

La description des interactions de tutelle et de la construction de « formats », telle qu'on la trouve par exemple chez Bruner et Hickmann (*in* Bruner, 1983), à propos de situations qui ne sont pas précisément des situations d'enseignement, est précieuse et fondamentale. Mais elle ne doit pas conduire à sous-estimer le fait que c'est en définitive l'activité de l'enfant dans ce contexte interactif qui est cause du développement, que cette activité ne se comprend pleinement qu'en prenant également en considération la nature des problèmes sur lesquels elle porte et des compétences nécessaires à leur résolution. Les interactions entre l'enfant et l'adulte (ou un pair plus compétent) ne sauraient donc être pensées comme constitutives du processus d'apprentissage si l'on fait abstraction de la spécificité des contenus et activités sur lesquels porte cet apprentissage. Ce qui conduit Vergnaud (1989) à affirmer qu'« une bonne théorie de la zone proximale de développement implique nécessairement une bonne théorie de la référence ». Mais l'activité psychique de l'enfant ne saurait être considérée comme purement cognitive ; elle comporte nécessairement des composantes subjectives, tenant à « l'affectivité et (à) la volonté » dont Sève (1985) nous rappelle qu'elles peuvent être « elles-mêmes génératrices de zones proximales de développement ». Or, force est de constater, avec Rosa et Montero (1990), que cette question est très peu présente dans les travaux et interprétations concernant la ZPD. En revanche, on trouve dans certains des derniers écrits de Vygotski de quoi se prémunir, au moins conceptuellement, contre ce double risque de dimensionner trop à l'étroit le concept de ZPD voire, plus largement, la théorie vygotkienne dans son ensemble en la présentant comme une théorie interactionniste de la « cognition froide » (17).

Ainsi les analyses que Vygotski consacre au rôle de l'imitation et, surtout, du jeu dans le développement de l'enfant montrent bien que, pour lui, présence et intervention directes d'autrui peuvent ne pas être indispensables à

la formation d'une ZPD, et ce aussi bien sur le plan cognitif que sur le plan subjectif. Réfutant les thèses selon lesquelles l'enfant serait capable d'imiter n'importe quel comportement, comme si l'imitation était une conduite mécanique, automatique et *inintelligente*, Vygotski affirme néanmoins que, à la différence des animaux supérieurs, l'imitation, quand elle n'est pas seulement « singerie », permet à l'enfant de s'élever au-dessus de son niveau de développement actuel, de devenir apte à mener des actions qui ne faisaient jusque-là pas partie de son répertoire de conduites (sur l'imitation, cf. Van der Veer et Valsiner, 1991, 344-345). Quant au jeu, Vygotski affirme, dans une très belle conférence donnée en 1933 (1933/1978), texte fort peu connu en France, qu'il est une activité déterminante pour le développement de l'enfant, et qu'il constitue en lui-même une ZPD pour l'enfant. Le jeu demande, pour être compris dans sa spécificité, à ne pas être étudié du seul point de vue cognitif, posture qui reviendrait à négliger « non seulement la motivation, mais les circonstances de l'activité de l'enfant ». Comme d'autres, Vygotski part du fait que l'enfant crée dans le jeu une situation imaginaire qui lui permet de réaliser des désirs qui ne peuvent l'être dans la réalité. Mais il met l'accent sur la pluralité de niveaux que comporte toute situation imaginaire de cette sorte. Ainsi lorsque, pour l'enfant, un bâton devient un cheval, lorsqu'un chiffon devient un bébé, le jeu est constitutif d'un premier mode d'émancipation par rapport à la situation immédiate et à ses contraintes. Ce n'est plus celle-ci qui gouverne les conduites de l'enfant, mais la signification qu'il lui attribue en faisant « comme si » ou en invitant autrui à participer à son « on dirait que... ». Mais si l'enfant s'émancipe ainsi des contraintes de situation, c'est pour se soumettre volontairement aux contraintes propres à la signification qu'il leur confère : il lui faudra se comporter avec le bâton ou le chiffon de manière compatible avec les significations cheval ou bébé qu'il leur attribue. Tout objet ne se prête pas à être transformé en cheval ou en bébé — et en ce sens, le jeu ne peut être considéré comme une activité symbolique reposant sur des signes arbitraires et conventionnels, au même titre que, par exemple, les activités langagières ou mathématiques — mais, une fois cette transformation opérée, elle contraint les possibilités d'action de l'enfant avec le bâton ou le chiffon. Ainsi la pensée se sépare-t-elle des objets et des situations concrets pour créer un univers de signification fictif dont les contraintes sont dès lors mieux reconnues, dans les deux sens du terme, par l'enfant. D'une part, ce qui passait inaperçu dans la vie quotidienne devient, dans le jeu, règle de comportement plus consciente et plus explicite : deux sœurs décidant de « jouer à être sœurs » essaieront de se comporter selon ce qu'elles croient que doit être une sœur, ce qui les obligera à prendre conscience d'un certain nombre de règles de conduites, alors que chacune se comporte dans la vie ordinaire sans penser qu'elle est la sœur de l'autre. D'autre part, l'enfant accepte de se soumettre aux contraintes de la situation imaginaire et en retire un plaisir accru, alors que dans son expérience ordinaire, une telle soumission aux règles est le plus souvent synonyme de renonciation à ce qu'il désire, parfois même liée à la crainte d'être puni. Le jeu permet donc à la contrainte de se mettre au service du désir plutôt que d'être l'obstacle qui en empêche la réalisation, il offre à l'enfant « une nouvelle forme de désirs », créant ainsi des motivations de second ordre, anticipant sur ce qui sera plus tard requis du sujet dans les domaines de l'apprentissage scolaire et du travail. Au total, le jeu, activité externe détournant les objets et les situations de leur usage ordinaire, est à la source de processus internes tels que l'imagination, l'interprétation, la volonté et la création de désirs de second ordre. Il contribue donc bien à la

formation d'une ZPD pour l'enfant : « Dans le jeu, l'enfant se situe toujours au-dessus de son âge moyen, au dessus de son comportement habituel ; dans le jeu, il se situe en quelque sorte une tête au-dessus de lui-même. (...) Bien que le rapport entre jeu et développement puisse être comparé au rapport entre instruction et développement, le jeu fournit un cadre bien plus large pour la transformation des besoins (18) et de la conscience. L'action dans le domaine de l'imaginaire, dans une situation fictive, la création de buts volontaires, la formation de plans de vie réels et de motifs volontaires, tout ceci apparaît dans le jeu et en fait le niveau le plus élevé du développement de l'âge préscolaire ». Deux ans auparavant, Vygotski (1931b/ 1994) écrivait déjà que « le jeu de règles occupe la même place dans le processus de développement de la volonté enfantine que le conflit ou la discussion dans le développement de la pensée ».

Cette ZPD qu'est le jeu sert donc tout à la fois la création par l'enfant de nouvelles formes de désirs, de motivations, et de nouveaux modes de rapports et d'attitudes envers la réalité, l'ensemble contribuant, *au travers de l'activité et de ses contraintes spécifiques*, à la reconnaissance — toujours au double sens du terme — de la nécessité des règles de la vie sociale. L'étude développementale du jeu ne paraît dès lors pas très éloignée de celle du langage : « Dans chaque cas, la forme sociale externe (de l'activité) devient plus abstraite et généralisée, tandis que les formes intérieures évoluent vers plus de condensation et de symbolisme personnel. Le langage extériorisé a pour asymptote les concepts scientifiques et pour contrepartie interne le développement du langage intérieur. Les formes extérieures du jeu se développent en jeux de règles et aboutissent aux formes socialement constituées du travail, tandis que le "jeu intérieur" est au fondement du développement de la volonté et de l'imagination » (Lee, 1985).

Ce commentaire nous conduit à revenir à *Pensée et langage* pour montrer combien on ne saurait s'en tenir à une lecture exclusivement cognitiviste de ce qu'y écrit Vygotski, dont les dernières années de la vie sont marquées — en particulier au travers de ses discussions critiques avec Lewin — par un renouveau d'intérêt pour l'étude des relations entre intellect et affect, préoccupation qui était déjà très présente dans ses travaux théoriques concernant la psychologie de l'art. On se souvient que, pour Vygotski, l'intériorisation est toujours un processus productif : ainsi, en devenant langage intérieur, le langage social se transforme parce qu'il est incorporé dans un système qui possède ses propres lois. Parmi celles-ci, une des plus importantes, que nous n'avons pas évoquée jusqu'ici, est la prédominance du sens sur la signification. C'est à Frédéric Paulhan (19) que Vygotski emprunte cette distinction : « Paulhan a rendu un grand service à l'analyse psychologique du langage en introduisant une distinction entre le sens d'un mot et sa signification. Le sens, comme il l'a montré, représente l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience. (...) Le sens d'un mot, dit Paulhan, est un phénomène complexe, mobile, qui dans une certaine mesure change constamment selon les consciences et, pour une même conscience, selon les circonstances ». Quant à la signification, elle « n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus stable, la plus unifiée et la plus précise ». Si la signification des mots est sociale, cristallisée sous sa forme la plus pure dans la ou les définition(s) du dictionnaire, elle n'est « qu'une pierre dans l'édifice du sens » (Vygotski, 1934/ 1985, ch. 7).

Pour Van der Veer et Valsiner, Vygotski se référerait ici à un texte publié par Paulhan en 1928. Nous avons jugé préférable de nous appuyer, pour expliciter en quoi Vygotski se réfère à Paulhan, sur un ouvrage publié par celui-ci en 1929, texte étonnamment moderne dans lequel l'auteur s'efforce de distinguer les deux fonctions du langage, communicative et suggestive, pour mieux penser leurs rapports. La fonction communicative repose selon Paulhan sur la signification stricte des mots, signes et discours, signification toujours plus ou moins abstraite, qui vise à être identique pour tous, et dont le modèle, au-delà des définitions du dictionnaire, est le « langage mathématique » ne laissant subsister aucune occasion de doute, aucune polysémie. Cette fonction du langage joue un rôle d'unification des sujets parlants en ce qu'elle permet la circulation des idées, des connaissances et des sentiments. C'est la fonction suggestive du langage qui vient arracher ces significations à leur abstraction pour en développer les « harmoniques » dans la conscience et la personnalité des locuteurs. Les mots agissent alors « en faisant entendre non seulement plus, mais autre chose que ce que normalement ils signifient, en éveillant des idées qui ne sont pas logiquement attirées par les idées transmises (par les significations) ». De telles harmoniques se développent par association d'idées et condensation, nous dit Paulhan, en des termes qui ne sont pas sans évoquer les concepts de déplacement et de condensation utilisés par Freud pour caractériser les modes essentiels de fonctionnement des processus inconscients : « La condensation est un fait très général et universel dans le domaine du langage. Il n'y a pas de mot sans doute dont la portée ne dépasse celle que sa signification lui attribuerait strictement. Les circonstances dans lesquelles il est parvenu à l'esprit et la nature de cet esprit l'associent plus ou moins étroitement à un plus ou moins grand nombre d'idées, d'images, d'impressions, et le rendent capable de les éveiller ». L'art poétique est, pour Paulhan, le mode majeur de cette fonction suggestive du langage, qui vise à suggérer au lecteur « des états d'âme inspirés sans servilité de ceux du poète », à l'émouvoir, le faire rêver, « intéresser (sa) sensibilité sans l'assujettir, (son) imagination sans l'asservir, (son) intelligence sans lui imposer une suite rigoureuse de propositions enchaînées ». À côté de la signification stricte, « la suggestion amène pour l'encadrer, la compliquer, l'enrichir, des idées secondaires, des images de détail, des impressions diverses qui, dans leur ensemble concret, n'appartiennent qu'à une seule personnalité ». Alors que la fonction communicative joue un rôle d'unification des sujets parlants, la fonction suggestive joue donc un rôle de différenciation, « donnant à chacun l'occasion de penser, de sentir, d'agir selon sa propre nature ». Mais les rapports entre fonction suggestive et fonction communicative, entre sens et signification, entre différenciation et unification, loin d'être rapports d'exclusion réciproque, sont, pour Paulhan, rapports d'unité dialectique. Il s'agit bien de penser « l'ensemble que forme leur union » : « Ce qui permet à chacun de nous de développer plus ou moins ce qui vit en lui de personnel et d'unique, c'est justement toute la partie de son âme qui lui est commune avec ses compagnons de vie. C'est, particulièrement, parce qu'il connaît leur langue qu'il pourra se servir à l'occasion des mots de cette langue pour leur rattacher utilement d'autres impressions et d'autres idées. Si les différences individuelles peuvent servir à créer de nouvelles ressemblances sociales, les ressemblances sociales sont aussi à certains égards une aide aux différenciations individuelles » (Paulhan, 1929).

Affirmant qu'une des principales caractéristiques du langage intérieur est la prédominance du sens sur la signification, décrivant la manière dont un

mot peut absorber le sens de ceux qui le précèdent ou qui le suivent, affirmant qu'« une phrase vivante, dite par un homme vivant, a toujours un sens latent », Vygotski, de même que Paulhan, attribue au langage intérieur des modes de fonctionnement très proches de ceux que Freud dépeint concernant les *processus* inconscients (Lee, 1985). Le domaine du sens déborde celui du langage au sens étroit, puisqu'il concerne « l'ensemble de tous les faits psychologiques que (le) mot fait apparaître dans notre conscience » (20), voire, serions-nous tenté de dire plus largement, l'ensemble de tous les faits psychologiques que toute activité — langagière ou non — éveille dans notre psychisme (cf., sur ce point, Leontiev, 1972/1976, 1975/1984 ; Rochex, 1995b). Aussi permet-il d'aborder aux rives de ce que Vygotski nomme « la sphère motivante de notre conscience », de cette « tendance affective et volitive (qui) peut seule répondre au dernier " pourquoi " dans l'analyse de la pensée ». La prise en considération de ce « plan dérobé » de la pensée et du psychisme interdit dès lors de séparer pensée et affect, de *les penser comme deux processus indépendants, ou de penser leurs rapports comme constants, comme rapports de dépendance unilatérale de l'un par rapport à l'autre*. Ainsi affirme-t-il dès le premier chapitre de *Pensée et langage* (rédigé en 1934) que « celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre. De même celui qui a séparé la pensée de l'affect a rendu d'avance impossible l'étude de l'influence que la pensée exerce en retour sur le caractère affectif, volitif de la vie psychique car l'analyse déterministe de la vie psychique exclut aussi bien l'attribution à la pensée d'une force magique capable de définir le comportement de l'homme par son seul système propre que la transformation de la pensée en un inutile appendice du comportement, en son ombre impuissante et vaine ». Dans un autre texte (1935a/1994), presque tout entier consacré à une discussion avec Lewin, il affirme que « la pensée qui n'est pas motivée affectivement est impossible, comme le serait l'opération sans cause », mais que, pour autant, « la dynamique de la pensée ne reflète pas les rapports dynamiques qui dominent l'opération concrète. Si la pensée ne changeait rien dans l'opération dynamique, elle ne serait absolument pas nécessaire ». Rappel et exigence dialectique qui nous semblent ne rien avoir perdu de leur actualité aujourd'hui où les cloisonnements, voire l'ignorance ou les anathèmes réciproques, entre psychologie cognitive et psychologie clinique semblent se renforcer à la mesure du développement et de la spécialisation des travaux propres à chacune de ces approches.

DÉFECTOLOGIE ET PAIDOLOGIE

L'ensemble des évolutions de la pensée vygotkienne que nous venons de présenter se retrouve dans les nombreux écrits qu'il a consacrés à la défec-tologie, c'est-à-dire à l'étude théorique et clinique de l'enfant handicapé ou déficient (aveugle, sourd-muet, arriéré mental, etc.) et des problèmes que pose son éducation. Un tel objet d'étude a toujours représenté une part importante des préoccupations de Vygotski, tant de ses recherches, publications et conférences, que de son activité institutionnelle, par exemple à la tête de l'Institut de Défectologie de Moscou. Les textes qui en sont issus,

rédigés entre 1924 et 1934 — dont une trentaine sont rassemblés dans le volume 5 de l'édition russe de ses *Œuvres complètes*, parmi lesquels six ont été traduits et publiés en français sous le titre *Défectologie et déficience mentale* (21) — témoignent de cette continuité d'intérêt, mais aussi des évolutions dans la manière dont Vygotski a abordé la question de la déficience et du handicap au fur et à mesure de l'élaboration et des remaniements de son œuvre théorique, dont ils offrent une sorte de modèle miniature.

Les premiers textes que Vygotski consacre à la défectologie mettent fortement l'accent sur l'éducation sociale des enfants handicapés pour compenser ou prévenir les conséquences sociales du handicap de l'enfant (cf. 1925/1994). Le handicap de la cécité ou de la surdité est considéré comme défaut d'une voie de formation de réflexes conditionnés à partir de l'environnement, défaut qui, s'il n'est pas compensé, ne peut qu'affecter la formation des fonctions psychiques supérieures. Ainsi la surdité aurait des conséquences sociales plus graves que la cécité en ce qu'elle peut priver l'enfant concerné d'interactions langagières nécessaires à la communication, à la formation et au développement de la pensée et de la conscience. L'éducation sociale compensatrice a dès lors pour objet de permettre et d'organiser la suppléance d'une fonction par une autre sur le modèle de la substitution d'une voie de formation de réflexes de niveau supérieur à une autre, les différentes voies étant censées être équivalentes. Ainsi l'apprentissage de la lecture du braille ne différerait-il de celui de la lecture ordinaire que par la nature du signe et de la voie sensorielle empruntée : « Ce qui est important est la signification, non le signe. Nous changerons le signe et conserverons la signification », écrit Vygotski en 1924 (cité par Van der Veer et Valsiner, 1991), en des termes encore marqués par l'influence de la réflexologie.

Vygotski évolue rapidement vers une approche plus holistique et interfonctionnelle du handicap. Réfutant les approches unidimensionnelles et quantitatives du handicap et de la déficience, alors dominantes dans les pays anglo-saxons, et le plus souvent liées à des problématiques de traitement spécifique et d'éducation séparée, il affirme que le handicap et la déficience ne doivent pas être appréhendés en termes de diminution quantitative de l'intelligence ou des performances liées à telle ou telle fonction psychique, mais comme étant une organisation qualitativement différente de l'ensemble de la conduite du sujet handicapé ou déficient, que c'est cette organisation d'ensemble, et non la seule fonction affectée par la déficience ou le handicap, qui doit être au centre de la visée de traitement et d'éducation des sujets concernés. Ainsi pour Vygotski, l'essentiel n'est pas seulement l'étude ou la mesure (ni même la rééducation) d'un défaut spécifique, mais d'abord celle de la manière dont un sujet et son entourage éducatif « font avec » ce défaut, celle de la spécificité du développement du sujet affecté de ce défaut : « Une théorie ne peut se baser seulement sur des hypothèses qui sont négatives, tout comme la pratique éducative ne peut s'édifier à partir d'orientations et de fondements négatifs » ; « Tout comme en médecine l'importance attribuée au malade prime sur l'importance attribuée à la maladie, la défectologie accorde sa priorité à l'enfant affecté par un défaut, le défaut n'étant pas en lui-même le sujet important » (1928b/1994).

Visant à élaborer une théorie dynamique du développement de l'enfant déficient qui ne le réduise pas au développement de fonctions psychiques séparées, dont les unes seraient entravées tandis que les autres se dévelop-

peraient « normalement », Vygotski ne pouvait manquer de rencontrer tant les théories de la vicariance des sens que les théories de la surcompensation. Les premières insistent sur le fait que la perte ou l'affaiblissement d'une fonction sensorielle stimule le développement d'autres fonctions sensorielles qui viennent ainsi suppléer à la fonction déficiente (ainsi parle-t-on couramment du « sixième sens » des aveugles). Approche partiellement pertinente selon Vygotski (1927/1994), en ce qu'« elle croit qu'aucun défaut ne se réduit à la perte isolée de la fonction, mais qu'il provoque une réorganisation radicale de l'ensemble de la personnalité et qu'il ranime les forces psychiques en leur donnant une nouvelle voie », mais qui demeure insuffisante et naïve parce que reposant sur une « ignorance des éléments sociaux et psychologiques qui interviennent dans (un) processus (de compensation) », qu'elle pense comme processus de nature essentiellement organique (le « sixième sens » des aveugles n'est justement pas un sens, mais un rapport socialement construit au monde qui leur permet de compenser plus ou moins bien leur cécité).

Pour les secondes, s'il y a processus de compensation, celui-ci passe par l'intermédiaire de ce qu'Adler, principal représentant de cette approche, nomme *sentiment d'infériorité*, lequel, produit de l'affaiblissement de la position sociale du sujet concerné, devient la force dynamique principale du développement psychique. Plusieurs textes témoignent de l'influence exercée dès 1927 (22) par les travaux d'Adler sur la pensée de Vygotski, mais aussi du regard de plus en plus critique qu'il porte sur ces travaux. Non seulement Vygotski affirme la nécessité de distinguer l'importance ainsi attribuée aux processus de compensation des représentations mystiques de la déficience ou de la souffrance comme positives en soi, mais il se démarque de ce qu'il considère comme une vision par trop optimiste du défaut : « Si avec le défaut étaient aussi données les forces permettant de le surmonter, tout défaut serait un bienfait. En est-il toujours ainsi ? En fait, la surcompensation est seulement une des deux issues finales possibles de ce processus, un des deux pôles du développement hypothéqué par le défaut. Le pôle opposé est la compensation manquée, le refus de la maladie, la névrose (...). Entre ces deux pôles, entre ces issues extrêmes s'échelonnent tous les degrés possibles de compensation » (1927/1994). Mais c'est surtout à partir du tournant des années 1930 que les écrits de Vygotski sur la défectologie attestent la transition de l'influence adlérienne à l'approche historico-culturelle du développement psychique, laquelle rend compte du développement de l'enfant déficient comme de celui de l'enfant normal. Dès lors, pour Vygotski, la force motrice principale du développement de l'enfant déficient doit être cherchée, non pas tant dans le sentiment d'infériorité, mais plutôt dans les exigences sociales et cognitives auxquelles l'enfant est (ou non) confronté au travers de la communication, de la collaboration et de l'interaction avec autrui. En ce sens, Vygotski insiste sur la nécessité de distinguer le défaut et ses conséquences directes concernant les fonctions élémentaires (cécité, surdité...), de leurs conséquences « secondaires » liées à ce que l'enfant déficient « a lâché la collectivité » (1931b/1994) et a été « lâché » par elle : « l'exclusion de la collectivité ou le développement social entravé empêche le développement des fonctions psychiques supérieures qui, quand les choses se déroulent normalement, se manifestent directement en liaison avec le développement des activités collectives de l'enfant ».

Ce sont ces « conséquences secondaires » qui doivent donc être la cible centrale de l'éducation des enfants handicapés et déficients, laquelle doit

viser à être « compensation par le haut » (1931b/1994), à combler ou à prévenir le retard de développement culturel lié au « lâchage » de ou par la collectivité, et ce en fournissant à l'enfant des instruments psychologiques, des médiateurs culturels aptes à favoriser son développement en suppléant, autant que faire se peut, au défaut primaire et à ses conséquences directes. D'où les plaidoyers répétés de Vygotski non seulement contre la tendance à regrouper entre eux les enfants affectés du même défaut, mais aussi contre une éducation spéciale insipide, aux aspirations et exigences minimalistes centrées sur l'entraînement des fonctions élémentaires et la domination quasi exclusive du concret, soit sur une visée de compensation « par le bas », éducation qui, selon ses propres termes, « suit la ligne du moindre effort » en « s'adaptant » au handicap et en « effaçant de ses matières tout ce qui exige l'effort de la pensée abstraite » (1931c/1994).

Pour Vygotski, l'étude du développement de l'enfant déficient ou handicapé ne saurait être séparée de celle de l'enfant « normal » et « les études comparatives doivent toujours s'astreindre à une double tâche : la détermination des lois générales et la recherche de leur expression spécifique dans les diverses variantes du développement de l'enfant » (1931b/1994) (23). Une telle tâche nécessite de penser que le développement, normal ou perturbé, n'est jamais développement indépendant de fonctions psychiques séparées, mais établissement et transformation de rapports entre les différentes fonctions. Le développement intellectuel unifie différentes fonctions, différents processus, sans pour autant les rendre identiques ni homogènes, et c'est cette unité complexe et dynamique qu'il s'agit de comprendre en pensant les rapports dont elle est tissée et leur évolution, de même qu'il s'agit de comprendre les rapports d'unité et de discordance entre affect et intellect. De ce point de vue, le texte que Vygotski consacre presque exclusivement à la discussion critique des thèses de K. Lewin sur l'arriération mentale, texte publié en 1935, est tout à fait passionnant. L'approche dynamique de Lewin a l'immense mérite aux yeux de Vygotski de « sortir des limites restreintes de la sphère intellectuelle », de poser la question de « l'unité des sphères intellectuelle et affective dans le développement de l'enfant débile et de l'enfant normal ». Mais elle souffre de reposer, d'une part, sur une conception insuffisamment complexe et dynamique du développement intellectuel, d'autre part et surtout sur une hypothèse de dépendance unilatérale du développement intellectuel à l'égard du développement affectif : « Il (Lewin) ne prend en considération qu'une dépendance unilatérale : selon lui, tout dans la vie psychique, dépend de la base dynamique. Mais Lewin ne prend pas en compte l'autre aspect de cette dépendance, à savoir que la base dynamique elle-même se modifie au cours du développement et dépend de l'ensemble des changements subis par la conscience. Il ne connaît pas la règle dialectique selon laquelle la cause et la conséquence changent de place au cours du développement. Il ne reconnaît pas que les créations psychiques, une fois formées sur la base des prémisses dynamiques connues, exercent une influence réciproque sur les processus qui les ont créées. (...) Il suppose que la place de l'affectivité dans la vie psychique reste invariable et constante pendant tout le développement et que, par conséquent, le rapport entre l'intellect et l'affectivité est constant » (1935a/1994).

On l'a dit, Vygotski ne sépare jamais l'étude de l'enfant déficient de celle de l'enfant normal, et son intérêt et son engagement personnel et institutionnel ne se limitent bien sûr pas au champ de la défectologie. Il participe activement au mouvement de constitution de la psychologie comme discipline

scientifique autonome. En continuité avec une tradition inaugurée avant la Révolution de 1917 (le premier congrès russe de pédagogie expérimentale ayant eu lieu à Saint-Petersbourg en 1911), dans des rapports d'échange et de débat avec leurs collègues occidentaux, les psychologues soviétiques des années post-révolutionnaires, confrontés — comme ceux de nombreux autres pays d'Europe — au problème des enfants abandonnés, orphelins, victimes de la guerre, et nourris par l'espoir de contribuer à créer l'homme nouveau de la nouvelle société socialiste, s'efforcent de créer une science de l'enfant comme discipline scientifique intégratrice étroitement liée à la pratique éducative. Le premier congrès de paidologie soviétique se tient ainsi en décembre 1927 et janvier 1928 et débouche sur la publication de la revue *Paidologie* qui se fixe pour objectif « de coordonner toutes les activités paidologiques menées en Union soviétique et de lier plus étroitement les activités de recherche aux besoins du système éducatif » (citée par Van der Veer et Valsiner, 1991). Débutant avec 200 abonnés, la revue en a 1 500 dès la fin de 1929. Soumise à des pressions politiques de plus en plus fortes à partir des années 1930, la paidologie sera l'objet de vives critiques idéologiques de la part des thuriféraires du dogmatisme stalinien qui lui reprocheront d'être trop ouverte à l'influence des travaux occidentaux, et surtout de ne pas suffisamment mettre en valeur les bienfaits de la société et de l'éducation socialistes pour le développement de l'enfant. Un décret de 1936 finira par interdire la paidologie et par exclure les paidologistes de toutes les institutions éducatives où ils travaillaient ; il entraînera également le retrait de la circulation de toutes les œuvres de Vygotski pendant vingt ans. Le terme même *paidologie* deviendra suspect pour de nombreuses années, au point d'être encore remplacé par *psychologie de l'enfant* ou *psychologie scolaire* dans les premières rééditions de ces œuvres.

Vygotski voit dans la paidologie la base pour une synthèse des différentes disciplines étudiant l'enfant. Mais il récuse tout éclectisme et définit la paidologie comme la science du développement de l'enfant. Ce qui suppose bien évidemment de définir ce qu'est ce développement. Si celui-ci opère par création de formes et structures nouvelles à partir de formes et structures déjà existantes, il ne se déroule pas de manière linéaire dans le temps et comporte des phases d'accélération, de réorganisation brutale, de révolution. Il est de nature hétérochronique, les différentes fonctions et structures se développant de manière inégale et non-proportionnelle. Cette hétérochronie fait qu'une fonction dominante à une étape du développement peut devenir subalterne à l'étape suivante, le développement procédant également par réorganisation des rapports de dominance entre fonctions. D'où la nécessité d'une approche holistique, clinique et génétique — et non plus symptomatique et purement descriptive — du développement. L'étude de celui-ci nécessite de savoir conjuguer et intégrer différentes méthodes traditionnelles (observation, expérimentation, entretiens...) pour pouvoir combiner approches casuistiques longitudinales et approches comparatives. Récusant aussi bien les diverses variantes de l'empirisme que celles de l'apriorisme ou du préformisme, la conception vygotkienne du développement requiert l'étude détaillée des processus par lesquels l'enfant grandit dans la vie sociale, affective et intellectuelle de ceux qui l'entourent, et par lesquels « la culture donne forme à (son) esprit » (Bruner, 1990/1991). D'où la nécessaire étude de l'environnement de l'enfant. Mais la paidologie ne s'intéresse pas à l'environnement en lui-même : ce n'est pas celui-ci qui détermine le développement de l'enfant, mais sa signification pour ce dernier, sa réfraction

dans le prisme de son expérience (24). Un environnement semblable n'aura pas le même rôle développemental pour deux enfants différents, ni pour le même enfant à deux étapes différentes de son développement. Une telle conception, commune à toutes les théories constructivistes du développement, apparaît aujourd'hui relativement banale. Ce qui l'est moins et qui oblige à pluraliser le terme constructivisme, est l'idée selon laquelle « l'environnement n'est pas le cadre, mais la source du développement » (Vygotski, 1935b/1994). En effet, alors que, selon les termes utilisés par Gréco (1980), dans la théorie piagétienne, « l'apparente finalité (du développement) n'est que l'aspect d'une causalité séquentielle interne », il en va tout autrement dans la théorie vygotkienne. Pour celle-ci, le caractère particulier des rapports entre le développement de l'enfant et son environnement réside en ce que les conduites et les structures que le processus de développement doit permettre à l'enfant d'atteindre existent dans son environnement dès le tout début de ce processus et en influencent les toutes premières étapes : « *Dans le développement de l'enfant, ce qui est atteint à la fin et comme résultat du développement est disponible dans l'environnement dès le tout début. (...) Quelque chose qui est supposé prendre forme à la toute fin du développement est, d'une manière ou d'une autre, influent dès les toutes premières étapes de ce développement* » (1935b/1994, souligné par Vygotski). Si finalité il y a, elle s'origine dans le débat entre le sujet et les instruments psychologiques et culturels qui lui permettent de vivre et de grandir dans son environnement physique et humain ; elle n'est pas l'image inversée d'une causalité séquentielle interne du développement qui, dès lors, ne peut avoir ce caractère nécessaire et universel ni ce soubassement rationnel homogène que lui confère la théorie piagétienne.

**

On le voit, le programme théorique établi par Vygotski et les réquisits méthodologiques (au sens que les psychologues soviétiques donnent à ce mot) qui en découlent excèdent largement ce que lui-même a pu en réaliser durant sa trop courte vie, ce qui a conduit différents auteurs à dire que son œuvre est plus d'ordre théorique et épistémologique que réellement d'ordre psychologique (cf. par exemple Davydov et Radzikhovskii, 1985 ; Wertsch, 1990, Van der Veer, 1996). Ce qui, tout à la fois, confère encore aujourd'hui à cette œuvre une grande portée anticipatrice et une extraordinaire puissance heuristique pour la psychologie et, plus généralement, la recherche en éducation, et rend compte de la grande diversité et des différences d'accentuation des nombreux travaux, commentaires et interprétations auxquels elle a donné lieu, voire de leurs divergences. Ces différences ou divergences incitent à revenir sur certaines questions que le travail de Vygotski laisse ouvertes. Nous n'en citerons que trois à titre d'exemple : le problème de la détermination de l'unité (ou des unités) de base du développement psychique (Zinchenko, 1985), unité de base qui doit non seulement conserver les propriétés du tout mais contenir en son sein le principe de contradiction, de discordance créatrice en lequel Vygotski voit le moteur du développement ; celui des rapports de continuité et de rupture, de dépassement et de régression, entre la théorie de Vygotski et la théorie de l'activité élaborée par Leontiev et ses élèves (Leontiev, 1972/1976, 1972/1981, 1975/1984 ; Davydov et Radzikhovskii, 1985), problème que l'on peut élargir à celui des rapports entre l'activité de travail et le développement du psychisme (Pastré, Samurçay et Bouthier, 1995 ; Rabardel, 1995 ; Clot, 1995a) ; celui, enfin, des

rapports très complexes dans l'œuvre de Vygotski entre conceptions du développement et conception de l'histoire (Scribner, 1985 ; Cole, 1990 ; Wertsch, 1996). Ces développements dépassent le cadre du présent travail ; ils seront en partie l'objet d'une prochaine note de synthèse qui s'efforcera également d'interroger les usages que fait de l'œuvre de Vygotski la recherche contemporaine en éducation.

Jean-Yves Rochex
Équipe ESCOL
Université Paris VIII

NOTES

- (1) Pour tout ouvrage ou article dont nous citons une traduction, nous indiquerons comme nous le faisons ici la date de publication (ou de rédaction) dans la langue originale, puis la date de publication de la traduction à laquelle nous nous référons. Pour ce qui est des textes de Vygotski non publiés de son vivant (ou immédiatement après sa mort), la première date indiquée est la date de rédaction. Toutes les citations de textes publiés en anglais sont traduites par nos soins.
- (2) La transcription en caractères romains des noms russes écrits en caractères cyrilliques est toujours plus ou moins problématique. Nous avons adopté la graphie *Vygotski* retenue par Françoise Sève, traductrice de *Pensée et Langage*, graphie qui respecte la différence existant entre les deux phonèmes vocaliques initial et final du nom russe original. Si les graphies adoptées pour transcrire ce nom varient selon les langues — *Vigotsky* en espagnol, *Vygotskij* en italien, *Vygotski* en portugais, *Vygotsky* en anglais et dans certaines publications francophones — il est à noter que la graphie *Vygotski* est la seule qui fasse fi de cette différence (cf. Castorina, Ferreira et alii, 1996).
- (3) On trouvera bien sûr en bibliographie l'ensemble des textes de Vygotski publiés en français. Reste que les ouvrages et revues concernés ne sont pas toujours très bien diffusés, ni même accessibles. Ainsi la traduction française de *Pensée et langage* n'est-elle plus disponible en librairie depuis plusieurs années. Elle devrait être rééditée (dans une version revue et corrigée) dans les prochains mois aux Éditions La Dispute.
- (4) On fera ça et là quelques allusions à des travaux hispanophones ou italianophones, mais de manière occasionnelle et extrêmement prudente. Je dois à Pietro Barbato d'avoir pu prendre connaissance des textes italiens cités en bibliographie.
- (5) Nous adoptons ici l'orthographe *paidologie* affichant l'étymologie issue du grec *paidos*, plutôt que l'orthographe plus courante *pédologie* qui désigne aussi bien l'étude de l'enfant que celle des sols, ambiguïté qui n'existe pas dans le mot anglais *paedology*.
- (6) Cette passion pour l'Art, de même que leur commune admiration pour l'œuvre de Spinoza et leur souci commun de promouvoir une approche historico-culturelle en psychologie, rend la démarche suivie par Vygotski très proche par certains aspects de celle du psychologue français Meyerson (cf. Meyerson 1948, 1987 ; Parot ed., 1996).
- (7) Elle apparaît en cela très proche — y compris par ce que l'on peut considérer comme une certaine méconnaissance du remaniement structural de la théorie freudienne — de celle de Wallon. Les convergences de vue entre la pensée vygotkienne et la pensée wallonienne sont d'ailleurs extrêmement fortes, bien au-delà de leur commun rapport — d'approbation et de distance critique — à l'égard de la psychanalyse. Elles mériteraient d'être développées et discutées systématiquement, ce que nous ne pouvons évidemment pas faire ici.
- (8) Des rapprochements féconds peuvent évidemment être opérés sur ce point entre l'œuvre de Vygotski et celle de Bakhtine (cf. Lee, 1985 ; François, 1989 ; Wertsch, 1990 ; Kozulin, 1990). Il semble cependant que Vygotski n'ait pas eu connaissance du travail de Bakhtine.
- (9) « Le principal défaut de tout matérialisme jusqu'ici (y compris celui de Feuerbach) est que l'objet extérieur, la réalité, le sensible ne sont saisis que sous la forme d'*Objet* ou d'*intuition*, mais non en tant qu'*activité humaine sensible*, en tant que *pratique*, de façon subjective. C'est pourquoi en opposition au matérialisme l'aspect *actif* fut développé de façon abstraite par l'idéalisme, qui ne connaît naturellement pas l'activité réelle, sensible, comme telle. Feuerbach veut des objets sensibles, réellement distincts des objets de la pensée, mais il ne saisit pas l'activité humaine elle-même en tant qu'*activité objective* » (Marx, 1845/1976).
- (10) Ce texte est la mise en forme, par A.N. Leontiev, des notes prises lors d'une conférence prononcée par Vygotski lors d'un séminaire interne à l'Institut de Psychologie de Moscou en 1933 ou 1934. Il a été publié pour la première fois en 1968, et repris dans le Tome 1 de l'édition russe des *Œuvres complètes*. Il demeure, à notre connaissance, inédit en français et en anglais. Nous remercions Françoise Sève d'avoir bien voulu nous en communiquer une traduction de travail. Le passage cité ici l'est également, dans un découpage et une traduction légèrement différents, par Friedrich (1997).
- (11) Le travail d'Husserl auquel Vygotski emprunte cet exemple est lui-même inspiré par les travaux de Frege auquel on doit d'avoir le premier opéré la distinction entre sens et référence (cf. Lee, 1985).
- (12) Vygotski met en évidence l'importance génétique de cette contradiction entre coïncidence de la référence et non-coïncidence de la signification dès les premières formes d'interaction entre adulte et enfant en insistant sur la fonction indicative du langage pour celui-ci : « nos premiers mots ont valeur d'indication pour l'enfant. (...) Cette fonction indicative est première dans le développement du langage, elle est celle dont découlent toutes les autres » (Vygotski, 1931a/1981).
- (13) Selon Kozulin (1990), le terme russe *stovo*, que nous traduisons en français par *mot*, a souvent valeur de synecdoque sous la plume de Vygotski qui l'utiliserait pour désigner toute forme de discours verbal. Cf. également Wertsch, 1981, note p. 158.
- (14) Sur l'influence des travaux de Janet sur Vygotski, cf. Wertsch et Addison Stone, 1985, et surtout Van der Veer et Valsiner, 1988 et Van der Veer, 1994 (les uns et les autres semblent d'ailleurs diverger quant aux textes précis de Janet auxquels Vygotski ferait allusion, les indications bibliographiques fournies par celui-ci étant presque toujours extrêmement sommaires, voire inexistantes).

- (15) Van der Veer et Valsiner (1991) font remarquer avec pertinence que, paradoxalement, Vygotski dépeint les caractéristiques du langage intérieur en prenant appui essentiellement sur des travaux de linguistique ou sur des exemples tirés de la littérature, mais n'utilise pratiquement jamais les matériaux recueillis au cours de ses propres recherches sur le langage égocentrique pour ce faire. On trouvera cependant un (court) exemple de ce type de matériau dans Vygotski, 1930b/1978.
- (16) Le terme russe *obutchénié*, le plus souvent traduit en français par apprentissage (en anglais par *learning*), peut l'être également par enseignement (*teaching*), voire par instruction ou entraînement (*training*). En toute rigueur, dans ce qui suit, il faudrait à chaque fois écrire enseignement-apprentissage là où, suivant en cela le texte français de *Pensée et langage*, on n'écrit qu'apprentissage.
- (17) Ce terme est emprunté à un texte de J. Lautrey (1989), dans lequel celui-ci déplore que « dans l'état actuel des choses — et il serait temps qu'il change — la psychologie cognitive est celle de la cognition "froide". L'analyse des intrusions entre la cognition et l'affectivité, le désir, la motivation, est encore, pour l'essentiel, prise en charge par la psychologie clinique ».
- (18) Au tout début de ce texte, Vygotski définit ce qu'il entend par *besoins*, c'est-à-dire « au sens le plus large, (...) toute chose qui est un motif pour l'action ».
- (19) Père de Jean Paulhan, conservateur de la bibliothèque de Nîmes, Frédéric Paulhan (1856-1931) a laissé une œuvre importante, quoique aujourd'hui oubliée, qui embrasse toutes les branches de la philosophie ; on y trouve en particulier une psychologie générale. Une présentation générale de l'œuvre de F. Paulhan a été rédigée par C. Bellon (1960), selon lequel « le matérialisme dialectique de F. Paulhan » est beaucoup plus proche de l'existentialisme athée que du marxisme, dont il rejette le matérialisme historique et la vision optimiste de l'homme et de l'histoire.
- (20) C'est pourquoi la fréquente identification du couple sens/signification au couple connotation/dénotation entendu au seul sens linguistique nous paraît, là encore, dimensionner à l'étroit la question posée par Vygotski.
- (21) Ces textes offrent au lecteur francophone un éclairage nouveau et précieux sur l'œuvre de Vygotski. On ne peut malheureusement que déplorer que le travail critique et éditorial qui les accompagne laisse trop souvent à désirer : absence de bibliographie, transcriptions fantaisistes et éminemment variables des noms propres, traductions parfois plus que douteuses, absence de présentation et de mise en contexte de ces différents textes...
- (22) C'est en 1927 qu'est paru l'ouvrage d'Adler intitulé *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, qui a fortement influencé la pensée de Vygotski sur la déféctologie.
- (23) On mesurera l'actualité d'un tel programme, et plus généralement de la problématique à partir de laquelle Vygotski aborde la question de la déficience, à la lecture des textes rassemblés par Michel Deleau et Annick Weil-Barais, 1994, et en particulier des textes qui approchent le handicap comme « un système organisé, adaptatif et intégré, qui a sa dynamique et ses flexibilités propres » (Nadel, 1994). Cf. également Deleau, 1997.
- (24) Une telle conception de l'environnement est très proche des positions de Canguilhem (1947) ou de Wallon (1954) affirmant que le milieu de toute espèce, de tout vivant, de tout enfant est spécifique et ne se confond pas avec le milieu commun et universel (Rochex, 1997).

BIBLIOGRAPHIE

- BARISNIKOV K., PETITPIERRE G. (1994). — Introduction. In L.S. VYGOTSKI, **Déficience et déféctologie mentale**. Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 17-30.
- BELLON C. (1960). — Le matérialisme dialectique de Frédéric Paulhan. *Revue de métaphysique et de morale*, 65^e année, n° 1, p. 58-87.
- BERTRAND M. (1990). — **La pensée et le trauma. Entre psychanalyse et philosophie**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCK G. (1990). — Vygotsky : the man and his cause. In L.C. MOLL, **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 31-58.
- BONNEFOY Y. (1988). — Lever les yeux de son livre. *Revue française de psychanalyse*, n° 37, **La lecture**, p. 9-19.
- BRONCKART J.-P. (1985). — Vygotsky, une œuvre en devenir. In B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 7-21.
- BROSSARD M. (1989). — Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne. *Enfance*, Tome 42, n° 1-2, p. 49-56.
- BRUNER J.S. (1962). — Introduction. In L.S. Vygotsky, **Thought and language**. Cambridge : MIT Press, p. v-xviii.
- BRUNER J.S. (1983). — **Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire**. Traduction française et présentation par M. Deleau. Paris : PUF.
- BRUNER J.S. (1985). — Vygotsky : a historical and conceptual perspective. In J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 21-34.
- BRUNER J.S. (1987). — Prologue. In L. S. Vygotsky, **Collected Works**, vol. 1. New York : Plenum, p. 1-16.
- BRUNER J.S. (1990/1991). —... **Car la culture donne forme à l'esprit**. Traduction française d'Yves Bonin. Paris : Eshel.
- BRUNER J.S. (1996). — **L'éducation, entrée dans la culture**. Traduction française d'Yves Bonin. Paris : Retz.

- CANGUILHEM G. (1947). — Le vivant et son milieu. *In* G. CANGUILHEM (1965), **La connaissance de la vie**. Paris : Vrin.
- CASTORINA J.A., FERREIRO E., KOHL DE OLIVEIRA M., LERNER D. (1996). — **Piaget - Vygotsky : contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires-Barcelone : Paidós.
- CLOT Y. (1995a). — **Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie**. Paris : La Découverte.
- CLOT Y. (1995b). — Présentation de l'article de VYGOTSKI « Psychisme, conscience, inconscient ». **Société française**, n° 51/1.
- COLE M. (1976). — Introduction. *In* L.S. VYGOTSKI. **Consciousness as a problem of the psychology of behavior**. **Soviet psychology**, XVII, 4.
- COLE M. (1985). — The zone of proximal development : where culture and cognition create each other. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 146-161.
- COLE M. (1988). — Cross-cultural research in the socio-historical tradition. **Human Development**, 31, p. 137-157.
- COLE M. (1990). — Cognitive development and formal schooling : The evidence from cross-cultural research. *In* L.C. MOLL, **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 89-110.
- COLE M., SCRIBNER S. (1978). — Introduction. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, London : Harvard University Press, p. 1-14.
- DAVYDOV V.V., RADZIKHOVSKII L.A. (1985). — Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 35-65.
- DELEAU M. (1990). — **Les origines sociales du développement mental**. Paris : Armand Colin.
- DELEAU M. (1997). — Les déficiences et l'approche comparative du développement. *In* C. MORO, B. SCHNEUWLY et M. BROSSARD (Eds.), **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Bern : Peter Lang.
- DELEAU M., WEIL-BARAIS A. (Eds.) (1994). — **Le développement de l'enfant, approches comparatives**. Paris : PUF.
- FRANÇOIS F. (1989). — Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 39-48.
- FREUD S. (1913/1980). — **L'intérêt de la psychanalyse**. Paris : Retz.
- FRIEDRICH J. (1997). — Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle. L.S. Vygotski vs A.N. Leontiev. *In* C. MORO, B. SCHNEUWLY et M. BROSSARD (Eds.), **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Bern : Peter Lang.
- GRECO P. (1980). — Article « Jean Piaget ». **Encyclopædia Universalis**, vol. 13.
- HUSSERL E. (1900/1959). — **Recherches logiques**. Paris : PUF.
- KOZULIN A. (1990). — **Vygotsky's psychology. A biography of ideas**. New York : Harvester Wheatsheaf.
- LAUTREY J. (1989). — Réussite et échec scolaires : différents éclairages. Introduction. **Psychologie française**, n° 34-4, p. 223-228.
- LEE B. (1985). — Intellectual origins of Vygotsky's semiotic analysis. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 66-93.
- LEONTIEV A.N. (1972/1976). — **Le développement du psychisme**. Paris : Éditions Sociales.
- LEONTIEV A.N. (1972/1981). — The problem of activity in psychology. *In* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology**. New York : M.E. Sharpe, p. 37-71.
- LEONTIEV A.N. (1975/1984). — **Activité, conscience, personnalité**. Moscou : Éditions du Progrès.
- LURIA A. (1976). — **Cognitive Development : Its Cultural and Social Foundations**. Cambridge : Harvard University Press.
- LURIA A. (1982/1985). — **Itinéraires d'un psychologue**. Moscou : Éditions du Progrès (cet ouvrage est une variante de celui paru en 1979 aux États-Unis sous le titre **The making of mind**).
- MANACORDA M. A. (1979). — La pedagogia di Vygotskij. **Riforma della scuola**, n° 7, p. 31-40.
- MARTI E. (1996). — Mechanisms of internalisation and externalisation of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. *In* A. TRYPHON et J. VONECHE, **Piaget - Vygotsky : The social genesis of thought**. Hove : Psychology Press, p. 57-83.
- MARX K. (1845/1976). — **Thèses sur Feuerbach**. *In* **L'idéologie allemande**. Paris : Éditions sociales.
- MARX K. (1867/1976). — **Le Capital. Livre premier**. Paris : Éditions sociales.
- MECACI L. (1979). — Vygotskij : per una psicologia dell'uomo. **Riforma della scuola**, n° 7, p. 24-30.
- MECACI L. (Ed.) (1983). — **Vygotskij. Antologia di scritti**. Bologne : Il Mulino.
- MECACI L. (1987). — Le cerveau et la culture. **Le Débat**, n° 47, p. 184-192.
- MEYERSON I. (1948). — **Les fonctions psychologiques et les œuvres**. Paris : Vrin. Réédition, Paris : Albin Michel, 1995.
- MINICK N. (1985). — **L.S. Vygotski and Soviet Activity Theory**. Dissertation for Doctor of Philosophy. University of Evanston, Illinois.
- MOLL L.C. (1990). — **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press.
- MORO C., RODRIGUEZ C., SCHNEUWLY B. (1990). — Présentation. *In* A. RIVIERE, **La psychologie de Vygotsky**. Liège : Pierre Mardaga, p. 5-24.

- MORO C., SCHNEUWLY B. (1997). — L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. MORO, B. SCHNEUWLY, M. BROSSARD (Eds.), **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie vygotkienne**. Bern : Peter Lang.
- MORO C., SCHNEUWLY B., BROSSARD M. (Eds.) (1997). — **Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie vygotkienne**. Bern : Peter Lang.
- NADEL J. (1994). — Troubles et handicaps du développement et développement normal : quels modèles pour quelles comparaisons ? In M. DELEAU et A. WEIL-BARAIS (Eds.), **Le développement de l'enfant, approches comparatives**. Paris : PUF.
- PAROT F. (Ed.) (1996). — **Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson**. Paris : PUF.
- PASTRÉ P., SAMURÇAY R., BOUTHIER D. (Eds.) (1995). — **Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. Éducation permanente**, n° 123.
- PAUHLAN F. (1928). — Qu'est-ce que le sens des mots ? **Journal de psychologie normale et pathologique**, n° 25, p. 289-329.
- PAUHLAN F. (1929). — **La double fonction du langage**. Paris : Librairie Félix Alcan.
- PIAGET J. (1947). — **La psychologie de l'intelligence**. Paris : Armand Colin.
- PIAGET J. (1975). — **L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement**. Paris : PUF.
- RABARDEL P. (1995). — **Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains**. Paris : Armand Colin.
- RICŒUR P. (1975). — **La métaphore vive**. Paris : Seuil.
- RIVIÈRE A. (1985/1990). — **La psychologie de Vygotsky**. Liège : Pierre Mardaga.
- ROCHEX J.-Y. (1994). — Article « Vygotski ». In P. CHAMPY et C. ETEVE (Eds.), **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris : Nathan, p.1042-1046.
- ROCHEX J.-Y. (1995a). — L'enfance, appel de culture. « Constructiviste », la psychologie du développement n'est pas nécessairement « puérocentrique ». **Le Télémaque. Éducation et philosophie**, n° 2 **Enfance et exigences**, p. 26-39.
- ROCHEX J.-Y. (1995b). — **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris : PUF.
- ROCHEX J.-Y. (1997). — **La notion de milieu chez Henri Wallon : milieux, groupes et psychogenèse de l'enfant**. Communication au colloque **Connaître et comprendre l'œuvre de Henri Wallon**, Université d'Amiens, mars 1997.
- ROSA A., MONTERO I. (1990). — The historical context of Vygotsky's work : a sociohistorical approach. In L.C. MOLL, **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 59-88.
- SAKHAROV L. (1930/1994). — Methods for investigating concepts. In R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 73-98..
- SCHNEUWLY B. (1985). — La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 169-201.
- SCHNEUWLY B. (1987). — Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. **European Journal of Psychology of Education**, Vol. 1, n° 4, p. 5-16.
- SCHNEUWLY B. (1988). — La conception vygotkienne du langage écrit. **Études de linguistique appliquée**, n° 73, p. 107-117.
- SCHNEUWLY B. (1989). — Le septième chapitre de *Pensée et langage* de Vygotski : esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 23-30.
- SCHNEUWLY B. (1994). — Contradiction and development : Vygotski and pædology. **European Journal of Psychology of Education**, Vol. IX, n° 4, p. 281-291.
- SCHWARTZ Y. (1988). — **Expérience et connaissance du travail**. Paris : Éditions sociales - Messidor.
- SCRIBNER S. (1985). — Vygotsky's uses of history. In J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 119-145.
- SEVE L. (1985). — Avant-propos. In L. S. VYGOTSKI, **Pensée et langage**. Traduction française de F. Seve. Paris : Messidor - Éditions Sociales.
- SEVE L. (1989). — Dialectique et psychologie chez Vygotski. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 11-16.
- TABOURET-KELLER A. (1989). — De quoi parle Vygotski quand il parle de la langue ? **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 17-22.
- TRYPHON A., VONECHE J. (Eds.) (1996). — **Piaget - Vygotsky : The social genesis of thought**. Hove : Psychology Press.
- VAN DER VEER R. (1994a). — Pierre Janet's relevance for a socio-cultural approach. In A. ROSA et J. VALSINER (Eds.), **Explorations in socio-cultural studies**, Vol. 1 **Historical and theoretical discourse**. Madrid : Fundacion Infancia y Aprendizaje.
- VAN DER VEER R. (1994b). — The concept of development and the development of concepts. Education and development in Vygotsky's thinking. **European Journal of Psychology of Education**, Vol. IX, n° 4, p. 293-300.
- VAN DER VEER R. (1996). — Structure and development. Reflections by Vygotsky. In A. TRYPHON et J. VONECHE, **Piaget - Vygotsky : The social genesis of thought**. Hove : Psychology Press, p. 45-56.
- VAN DER VEER R., VALSINER J. (1988). — Lev Vygotski and Pierre Janet : On the origin of the concept of sociogenesis. **Developmental Review**, 8, p. 52-65.

- VAN DER VEER R., VALSINER J. (1991). — **Understanding Vygotsky. A quest for synthesis.** Cambridge-Oxford : Blackwell.
- VAN DER VEER R., VALSINER J. (Eds.) (1994). — **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell.
- VERGNAUD G. (1989). — La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 111-118.
- VYGOTSKI L.S. (1925/1971). — **The psychology of art.** Cambridge : MIT Press.
- VYGOTSKI L.S. (1925a/1994). — **La conscience comme problème de la psychologie du comportement.** Traduction française de F. Sève. **Société française** n° 50.
- VYGOTSKI L.S. (1925b/1994). — Principles of social education for deaf and dumb children in Russia. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 19-26.
- VYGOTSKI L.S. (1926/1994). — The methods of reflexological and psychological investigation. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 27-45.
- VYGOTSKI L.S. (1926/1996). — The historical meaning of the psychological crisis. A methodological investigation. *In* R. RIEBER (Ed.), R. VAN DER VEER (Trans.), **The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology.** New York, London : Plenum Press.
- VYGOTSKI L.S. (1927/1994). — Défaut et compensation. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 85-115.
- VYGOTSKI L.S. (1928a/1994). — La conception dynamique du caractère de l'enfant. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 237-258.
- VYGOTSKI L.S. (1928b/1994). — Les fondements de la déféctologie. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 31-83.
- VYGOTSKI L.S. (1929/1994). — The problem of the cultural development of the child. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 57-72.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1972). — **Immaginazione e creatività nell'età infantile.** Roma : Riuniti.
- VYGOTSKI L.S. (1930a/1978). — Internalization of higher psychological functions. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes.** Cambridge, London : Harvard University Press, p. 52-57.
- VYGOTSKI L.S. (1930b/1978). — Tool and symbol in child development. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes.** Cambridge, London : Harvard University Press, p. 19-30.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1985). — La méthode instrumentale en psychologie. *In* B. SCHNEUWLY et J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui**, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 39-47. Traduction anglaise *in* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology.** New York : M.E. Sharpe, p. 134-143.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1986). — **La imaginacion y el arte en la infancia.** Madrid : Akal.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1994). — The socialist alteration of man. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 175-184.
- VYGOTSKI L.S. (1930/1995). — **Psychisme, conscience, inconscient.** Traduction française de F. Sève. **Société française** n° 51/1.
- VYGOTSKI L.S. (1931/1978). — Problems of method. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes.** Cambridge, London : Harvard University Press, p. 58-75.
- VYGOTSKI L.S. (1931a/1981). — The development of higher forms of attention in childhood. *In* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology.** New-York : M.E. Sharpe, p. 189-240.
- VYGOTSKI L.S. (1931b/1981). — The genesis of higher mental functions. *In* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology.** New York : M.E. Sharpe, p. 144-188.
- VYGOTSKI L.S. (1931/1985). — **Les bases épistémologiques de la psychologie** (titre donné par B. Schneuwly et J.-P. Bronckart au rassemblement d'extraits du texte *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* écrit en 1931). *In* B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 25-38.
- VYGOTSKI L.S. (1931a/1994). — Imagination and creativity of the adolescent. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader.** Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 266-288.
- VYGOTSKI L.S. (1931b/1994). — La collectivité comme facteur de développement de l'enfant handicapé. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 155-194.
- VYGOTSKI L.S. (1931c/1994). — Le problème de la compensation dans le développement de l'enfant mentalement arriéré. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale.** Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 117-154.
- VYGOTSKI L.S. (1933/1968). — Le problème de la conscience. *In* A.R. LURIA et M.G. YAROCHEVSKY, **L. S. Vygotski : Œuvres complètes. Vol. 1.** Moscou : Pedagogika. Traduction de travail inédite de F. Sève.
- VYGOTSKI L.S. (1933/1978). — The role of play in development. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes.** Cambridge, London : Harvard University Press, p. 92-104.

- VYGOTSKI L.S. (1934/1985). — **Pensée et langage**, traduction française de F. Sève. Paris : Messidor - Éditions Sociales.
- VYGOTSKI L.S. (1934a/1994). — Fascism in psycho-neurology. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 327-337.
- VYGOTSKI L.S. (1934b/1994). — The development of academic concepts in school aged children. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 355-370.
- VYGOTSKI L.S. (1934c/1994). — Thought in schizophrenia. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 313-326.
- VYGOTSKI L.S. (1934/1995). — **Apprentissage et développement à l'âge préscolaire**. Traduction française de F. Sève. **Société française** n° 52/2.
- VYGOTSKI L.S. (1935a/1978). — Interaction between learning and development. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, London : Harvard University Press, p. 79-91.
- VYGOTSKI L.S. (1935b/1978). — The prehistory of written language. *In* L.S. VYGOTSKI, **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Cambridge, London : Harvard University Press, p. 105-119.
- VYGOTSKI L.S. (1935/1985). — Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. *In* B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 95-117.
- VYGOTSKI L.S. (1935a/1994). — Problématique de l'arriération mentale. *In* L.S. VYGOTSKI, **Déficiência et déféctologie mentale**. Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 195-236.
- VYGOTSKI L.S. (1935b/1994). — The problem of the environment. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 338-354.
- VYGOTSKI L.S. (1978). — **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Recueil de textes édités par M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner et E. Soubberman. Cambridge, London : Harvard University Press.
- VYGOTSKI L.S. (1994). — **Déficiência et déféctologie mentale**. Recueil de textes édités sous la direction de K. Barisnikov et G. Petitpierre. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- VYGOTSKI L.S., LURIA A. (1925/1994). — Introduction to the russian translation of Freud's *Beyond the pleasure principle*. *In* R. VAN DER VEER et J. VALSINER (Eds.), **The Vygotsky Reader**. Cambridge-Oxford : Blackwell, p. 10-18.
- WALLON H. (1954). — Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. **Cahiers internationaux de sociologie**. Repris dans **Enfance**, numéro spécial « Henri Wallon. Psychologie et éducation de l'enfance », 7^e ed., 1985.
- WERTSCH J.V. (Ed.) (1981). — **The concept of activity in soviet psychology**. New York : M.E. Sharpe.
- WERTSCH J.V. (1985a). — **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge : Harvard University Press.
- WERTSCH J.V. (1985b). — La médiation sémiotique de la vie mentale : L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine. *In* B. SCHNEUWLY, J.-P. BRONCKART (Eds.), **Vygotsky aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 139-168.
- WERTSCH J.V. (Ed.) (1985c). — **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press.
- WERTSCH J.V. (1990). — The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. *In* L.C. MOLL, **Vygotsky and Education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 111-126.
- WERTSCH J.V. (1996). — The role of abstract rationality in Vygotsky's image of mind. *In* A. TRYPHON et J. VONECHE, **Piaget - Vygotsky : The social genesis of thought**. Hove : Psychology Press, p. 25-43.
- WERTSCH J.V., ADDISON STONE C. (1985). — The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 162-179.
- YAROCHEVSKI M.G. (1989). — Léon Vygotski : à la recherche d'une nouvelle psychologie. **Enfance**, Tome 42, n° 1-2, p. 119-125.
- ZINCHENKO V.P. (1985). — Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. *In* J.V. WERTSCH, **Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives**. Cambridge : Cambridge University Press, p. 94-118.
- ZINCHENKO V.P., GORDON V.M. (1976/1981). — Methodological problems in the psychological analysis of activity. *In* J.V. WERTSCH (Ed.), **The concept of activity in soviet psychology**. New York : M.E. Sharpe, p. 72-133.

NOTES CRITIQUES

DELACÔTE (Goéry). — **Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes.** — Paris : Éditions Odile Jacob, 1996.

Cet ouvrage marque d'emblée sa place en plein milieu d'un **carrefour**. Ce carrefour est complexe en ce sens qu'il n'est pas seulement défini par les itinéraires professionnels et réflexifs d'un auteur qui a eu la chance, ou plus exactement le courage, de se situer toujours aux points critiques des grands axes de la rénovation éducative, tant en France qu'aux U.S.A. Il est également, et plus richement encore, défini en termes de valeurs, de technologies ou de systèmes. Il marque, par exemple, ce croisement de tendances inverses qui s'observe et se construit aujourd'hui entre notre pays et l'Amérique. Du côté français la confrontation d'un poids excessif de normes nationales et fausement unificatrices par rapport aux exigences de diversification locale et individuelle que la transformation en profondeur du « savoir apprendre » entraîne nécessairement. Du côté américain le surgissement d'un besoin national de standards, de critères et de repères sans lesquels il devient impossible de lutter contre la prolifération de « sous-ensembles éducatifs à objectifs et à vitesses radicalement différentes, créant de la rigidité sociale et s'accommodant de l'exclusion » (p. 219).

L'intérêt d'un carrefour c'est qu'il permet à un acteur-observateur intelligent et bien éclairé de s'orienter. Et G. Delacôte s'y oriente très bien. Et il nous oriente en même temps que lui en nous faisant participer de manière vivante et personnelle à ses pointages, à ses reconstitutions cartographiques et à ses balisages de nouveaux parcours dont il assortit chacun de l'analyse méticuleuse des conditions de convergence qui le rendent possible et qu'il distribue sur plusieurs fronts dès la préface et tout au long du livre : une meilleure connaissance des apprentissages, une construction plus riche de véritables environnements d'interaction avec les hommes comme avec les technologies, un management plus efficace des ensembles éducatifs aux différents niveaux de formation comme aux différents degrés de formalisation institutionnelle, ces derniers se disposant sur un continuum qui va des établissements traditionnels les plus normalisés aux musées d'activités et d'explorations scientifiques et artistiques les plus libres. Dans cette perspec-

tive toute structure éducative sert de relais à une autre : relais en amont vers l'analyse, a priori ou a posteriori, des conditions théoriques, relais en aval vers l'application, l'exemple, l'évaluation, la recherche, la rectification, le transfert. C'est ainsi que le lecteur comprend, enfin, ce qui fait l'unité (en structure profonde) et la diversité (en structure de surface) de cette « action éducative » trop souvent éclatée en fragments hétérogènes. On comprend par exemple en quoi une « opération de quartier » se rattache aussi bien à l'école qu'aux nouvelles formes du musée et en quoi elle trouve, à travers la pondération de cette double référence comme à travers l'adaptation aux *conditions locales*, une *originalité dont le statut passe de la fragilité à la consistance*.

C'est pourquoi, et pour notre plus grand profit, nous avons aussi facilement accepté d'accompagner G. Delacôte le long de ses explorations et de ses recentrages. Nous l'avons accompagné non seulement aux lieux déjà évoqués où se croisent les grandes voies systémiques mais aussi aux points de repères qu'il veut bien ouvrir au fil et à la trame de ses chapitres. De ces repères nous parlerons plus loin. Disons pour l'instant que, en cours de lecture nous avons été frappés de constater que, finalement, tous les points sont centraux et que chacun renforce les balisages de n'importe quel autre. C'est dire que l'on peut, et nous l'avons fait avec plaisir, lire ou relire l'ouvrage en partant de n'importe quel nœud et le long de n'importe quel chemin de ce beau graphe conceptuel. G. Delacôte lui-même ne nous révèle-t-il pas sa clé en même temps qu'il nous offre, en matière d'écriture et comme en passant, un conseil des plus utiles. L'écriture est une transformation du savoir. « Les buts sont des cibles à géométrie variable qui peuvent changer au fur et à mesure du déroulement du processus d'écriture (l'auteur de ce livre en sait quelque chose) ». (p. 153). Mais ici, dans le cas privilégié du « savoir apprendre », si les buts changent, les structures restent les mêmes et la variété des approches ne fait que confirmer l'invariance et la consistance de l'ensemble.

Certes, c'est de ses expériences américaines que l'auteur tire l'essentiel de ce livre. Cela n'est pas un mal selon nous. Car il nous offre ainsi une excellente occasion de nous départir de nos habitudes hexagonales et de

porter un regard neuf sur des interactions de constituants dont la comparaison avec celle que nous connaissons fait ressortir la **vraie généralité systémique d'un système éducatif**. G. Delacôte fait de son lecteur un observateur « immergé ». C'est pourquoi il n'hésite pas à multiplier les documents, les autobiographies, à décrire les histoires et les avatars de tel ou tel projet, à faire surgir des événements inattendus qui débouchent toujours, en fin de parcours, sur un résultat logiquement prévisible pour peu que soit aménagée cette logique de l'action, à la fois pragmatique et rationnelle, dans laquelle en bon physicien il est passé maître.

Faut-il parler des contenus eux-mêmes ? Ce n'est pas facile en peu de mots tellement ils se révèlent foisonnants. Tout le chapitre 1, par exemple, serait déjà largement justifié par ce que l'auteur nous apprend en matière de multimédias, de scénarios, de création d'outils par les apprenants, de travail collectif, de réseaux, de configuration et de fonctionnalisation d'Internet, de rampes d'accès aux autoroutes de l'information. Et pourtant il comporte, en outre, les exemples les plus convaincants d'une articulation authentique et concrète des produits à des démarches intellectuelles, à des démarches destinées à assurer aux enseignés (et corrélativement à leurs enseignants) non seulement la maîtrise des technologies mais aussi à celle de l'apprendre et du faire apprendre. Le chapitre 2 reprend ce problème général à partir d'une réalisation extraordinaire, l'Exploratorium de San Francisco que l'auteur dirigea pendant quatre ans. Tout nous est dévoilé de l'aventure, des personnes, des promesses, des fonctions et des résultats d'une institution destinée à « créer, par l'étonnement, une dynamique cognitive » à la fois individuelle et collective (p. 77). L'Exploratorium : 600 manipulations offertes, un univers peuplé de choses, d'objets ou de phénomènes, de « connecteurs » (à des réseaux), de « produits » mais aussi de personnes, de jeunes médiateurs d'âge scolaire ou « explainers » construisant en interaction avec les visiteurs cette « culture d'apprendre » qui caractérise le « compagnonnage cognitif »... Une telle action développe, bien sûr, des retombées et G. Delacôte ne prive pas d'en analyser les principales, notamment celles qui portent sur une architecture modulable, sur l'accessibilité de la recherche, sur les nouveaux profils de l'enseignant, sur l'établissement scolaire, etc.

Au chapitre 3, changement d'éclairage. La centration se fait sur le renouveau des sciences cognitives. Là aussi surgit une information actualisée, et surtout une réorganisation de cette information en rapport avec cette exigence aujourd'hui de plus en plus partagée de donner la priorité « au développement des activités cognitives d'ordre supérieur ». On y multiplie les perspectives et les

analyses les plus utiles tantôt sur les mémoires, tantôt sur les couples expert/novice, tâche/contexte ou résolution de problèmes/apprentissage sans oublier, bien entendu, le renvoi in fine à l'Exploratorium, « centre de transfert et carrefour ».

Au chapitre 4 nous retrouvons les méthodes, elles-mêmes reliées aux deux espèces majeures du savoir : les savoirs explicites et les savoirs stratégiques, espèces nettement démarquées du savoir « inerte d'un domaine décontextualisé ». Les stratégies de résolution, les stratégies de contrôle et les stratégies d'apprentissage se voient nettement dessinées. On y illustre une fois de plus la belle idée du « compagnonnage cognitif », le compagnonnage où l'observation interactive se relie indéfiniment à l'explicitation de ce qui est intellectuellement posé et présupposé. Et dans l'ordre de l'apprentissage se marque fermement la place de l'évaluation avec la dialectique du couple résultat/mesure par rapport au couple résultat/mécanismes.

Mais comment échapper à la désespérante figure de Sisyphe sinon en donnant un **sens**, et un **sens cumulatif**, au déploiement ordonné des apprentissages ? C'est à quoi répond le chapitre 5 en racontant, avec tous les détails d'un journal de bord, la belle histoire « ordinaire » d'un professeur de physique, histoire qui débouche tout simplement, et sans inutile appareil, vers les finalités et exigences éducatives les plus générales et les plus généreuses. Ici réapparaît le cadre social, la complémentarité singulièrement **travaillée** de deux environnements aussi contrastés que celui de l'école et celui du musée, les jeux réciproques des espaces, des temps et des rythmes et, « devant la nouvelle donne informatique », des technologies et des architectures de toute espèce. Le chapitre 6, « comprendre la physique », revient sur les mécanismes de pensée que met en œuvre la formation à cette discipline. On y expose les idées de Fred Reif, mises en heureuse convergence avec les travaux de nombreux chercheurs français (dont l'auteur). Y réapparaissent les mises en ordre de notions, accompagnées de leurs « interprétations » et soulignées de maintes conceptions nouvelles comme « la définition opérante d'un problème » sur laquelle nous attirons tout particulièrement l'attention.

Il ne reste plus à G. Delacôte, au chapitre 7, le dernier, qu'à rassembler « pour reconstruire le système éducatif » les matériaux qu'il a réunis et mis en structure, pour essayer une bonne fois d'arracher deux systèmes existants, l'américain et le français à cette trop simpliste « logique des moyens » qui les conduit irrésistiblement, si rien ne change, « au bord de la paralysie ». Ici s'éclairent les problèmes des normes et standards nationaux aussi nécessaires à une libération de « l'uniformité administra-

tive française » qu'à une délivrance de « la dépendance strictement locale aux États-Unis ». G. Delacôte propose sur des exemples scientifiques mais, selon nous, aisément généralisables, une distinction fonctionnelle entre des « standards de contenu » qui définissent des profils, et quatre standards destinés à envelopper les premiers : ceux de la formation des maîtres, ceux de l'évaluation, de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif (p. 242). Certaines de ces généralisations se voient, d'ailleurs, avec beaucoup de hardiesse, redéployées en direction d'une prospective de transformation du système français dans un cadre d'europanisation.

La conclusion revient, bien sûr, à ces idées-forces : **le poids des avancées** en matière de sciences cognitives, sociocognitives et informatiques en général, **le poids des environnements interactifs** de plus en plus sophistiqués, **le poids d'un vrai management** des institutions et des systèmes. Ces idées-forces convergent, sur le plan réflexif, vers une « culture d'apprendre » envisagée, au sens de Bruner, notre grand inspirateur de l'interactivité, comme un ensemble d'outils dont l'intériorisation donne un sens à la réalité : outils matériels mais aussi symboliques, linguistiques, cognitifs. Pour l'auteur cette culture « attachée au domaine de la science et de la technique est probablement le seul moyen de faire face à la rupture fondamentale de nos sociétés contemporaines : l'inaccessibilité... des savoirs » (p. 265).

À ce point il devient tout à fait inutile de souligner les richesses d'un livre à la fois si structuré et si librement construit. On y trouve des redites, certes. Mais ces redites ne sont pas des redites répétitives car elles se distribuent chaque fois dans des contextes différents. Peut-être ne sont-elles que des reflets ou des anamorphoses dans les beaux jeux en miroir des représentations scientifiques. On pourra ne pas être d'accord sur tout. On pourrait, par exemple, prendre au pied de la lettre la métaphore physicienne du « principe de complémentarité » évoqué par le texte entre musée et école, c'est-à-dire soutenir que l'école ne « complète » le musée d'explorations que dans la mesure où elle ne cherche pas à lui ressembler, dans la mesure où elle cultive sa spécificité en même temps que le musée déploie la sienne. On pourrait aussi ne pas avoir une foi profonde dans la logique de l'entreprise quand elle s'applique au système éducatif, même quand elle est encadrée par des standards car elle réussit souvent le tour de force pervers d'encadrer elle-même les standards qui l'encadrent. C'est dire à quel point ce livre stimulant nous renvoie aux grandes options. C'est dire aussi que, quelles que soient nos options, il est impossible à qui réfléchit ou agit aujourd'hui en matière d'éducation de le faire sans **infléchir** sa pensée de l'avenir et sans **actualiser** ses modes

d'apprentissage, ses connaissances, ses projets et ses pratiques à travers l'étude et la médiation de cet ouvrage de majeure importance.

Armand Biancheri
Inspecteur général de
l'Éducation nationale

**

Ce livre, écrit à partir d'une expérience, pose, à mon avis, la question cruciale de l'évolution de l'éducation dans nos sociétés actuelles. L'auteur considère qu'il y a actuellement « une révolution éducative en gestation », il s'agit d'un tournant dans nos manières d'apprendre.

L'auteur a une expérience importante et incontestable des questions de l'éducation, aussi bien en France qu'aux États-Unis où il dirige actuellement le musée scientifique de l'Exploratorium à San Francisco. C'est à partir de cette longue expérience qu'il aborde cette question. Pour lui nous vivons trois révolutions : celles de l'interactivité, de la révolution cognitive, et de la gestion des systèmes éducatifs et en particulier de leurs normes nationales. D'après lui, « aucune d'entre elles, prise individuellement, ne saurait avoir un impact décisif sur la transformation de l'éducation ».

L'interactivité est traitée dans les deux premiers chapitres ; la révolution cognitive est amplement présentée dans quatre chapitres, l'auteur termine ensuite par un chapitre intitulé « Changer le système éducatif ».

Dans les premiers chapitres, l'auteur donne à la fois des exemples de cette interactivité et vulgarise le fonctionnement du réseau Internet. Un des exemples illustre bien l'aspect positif de cette technologie interactive. Il s'agit d'un programme multimédia développé par l'équipe de Schank (Université de Northwestern). L'utilisateur joue le rôle de conseiller auprès de parents qui ont un risque que leur enfant soit atteint d'une maladie transmissible. Pour cela il doit utiliser un test d'une maladie de sang que l'on peut faire en direct, grâce à la technologie, et il peut faire appel à quatre experts : un médecin, un généticien, un technicien de laboratoire et un guide. On voit bien là l'intérêt de cette interactivité qui permet simultanément d'utiliser des connaissances de communautés scientifiques différentes qu'une même personne, fût-elle prix Nobel, ne peut pas avoir. « Le scénario est très motivant et satisfait à une cohérence thématique forte entre les buts du scénario et les savoirs et savoir-faire à apprendre, le réalisme et la richesse de l'histoire, le sentiment du visiteur d'avoir pu vraiment contrôler et maîtriser ce qu'il a proposé à la fin du scénario, le sentiment que la tâche n'est ni triviale, ni insurmontable, et que la nécessité comme les efforts de ses

actions ont été visibles, que les ressources fournies par le scénario (avis, information, tableaux, etc.) sont pertinentes pour la solution et surtout cohérentes avec la maîtrise des savoirs et savoir-faire dont l'apprentissage est recherché ». On retrouve dans cet exemple une option très forte prise par l'auteur, l'inversion : enseigner pour apprendre et apprendre pour enseigner.

Cependant, l'auteur n'est pas naïf, pour lui, la technologie n'est pas en soi génératrice de transformation des pratiques d'apprendre, elle peut conserver les anciens schémas et même augmenter la rigidité du système (p. 35). En revanche, grâce à cette technologie, en particulier grâce au réseau, « les formes d'apprentissage seront amenées à changer par un accès à des données plus riches et plus actuelles, [...] à des séquences d'enseignement réalisées sur des points particuliers, à des personnes ressources » (p. 36). Ce qui est important aussi est, bien sûr, que le rôle des enseignants est aussi amené à évoluer. Tout au long du livre, il est bien montré que la technologie doit être au service de l'éducation.

Il faut aussi mentionner l'importance, pour l'auteur, des relations entre arts et sciences. L'Exploratorium, musée des sciences, est un lieu privilégié pour développer des créations où artistes et scientifiques interagissent. Le cas de la « Peinture solaire » qui, à partir d'un héliostat sur le toit métallique et d'un bouquet de miroirs, présente « une fontaine lumineuse », puis un spectre du soleil, est un très bel exemple.

Les chapitres concernant la révolution cognitive présentent une vulgarisation des recherches, en psychologie et en didactique essentiellement, sur le fonctionnement cognitif et l'apprentissage. Actuellement, peu de personnes se sont lancées dans une telle entreprise. L'exercice est périlleux, car s'agissant d'un champ récent de recherche, il n'y a pas encore de consensus, et les différences des cultures française et anglo-saxonne amènent les chercheurs à mettre l'accent sur des aspects différents. L'auteur ne prend pas en compte ces différences, il ne vise qu'à mettre à disposition les résultats de recherche qu'il juge importants, en particulier ceux de psychologie menés dans la lignée de Newell et Simon sur la résolution de problème en présentant bien l'articulation entre les connaissances spécifiques du savoir et celles plus générales. Il présente également des « applications » de ces recherches à l'enseignement comme des expérimentations en classe de physique du niveau du collège (le cours de M. Choster) ou le cours de mécanique de F. Reif. Il prend en compte à juste titre la difficulté de la formation scientifique, il compare le destin du professeur de sciences à celui de Sisyphe. Il donne aussi un début de réponse à cette difficulté de la formation scientifique : « une approche écologique de l'éducation, toute

une gamme d'activités et d'institutions éduquent le public » (p. 191). Son approche montre aussi l'importance qu'il donne à ces « transferts » entre recherche sur la cognition et l'éducation qui ne sont possibles que si « l'on prend au sérieux [...] ce domaine d'activités — l'apprentissage —, qu'on le transforme en objet de recherche, conduisant à une innovation régulée par une pratique authentique (p. 213).

Enfin dans un dernier chapitre, une modification du système d'éducation américain est présentée, il s'agit de la conception de standards qui ne sont ni de nouveaux projets d'innovation, aussi importants et coûteux soient-ils, ni un programme officiel précisant les contenus d'enseignement. L'auteur ne s'y trompe pas quand il voit là un début de « révolution » de la gestion du système éducatif, qui se passe certes aux États-Unis, mais qui est assez nouveau pour l'Europe aussi, car il rompt avec l'idée de modifier le système éducatif par l'introduction directe de nouvelles pratiques et contenus d'enseignement. Il s'agit d'une nouvelle manière de régulation d'un système social en mettant en œuvre l'ensemble de ce système comme le montre la concertation faite pour construire ces standards, et en aidant (financement en particulier) les différentes institutions de ce système qui prennent en compte ces standards et se les approprient dans leur contexte et cela aussi bien sur *les contenus que sur les pratiques*.

Dans sa conclusion, fondée sur son expérience de la direction de l'Exploratorium, l'auteur insiste d'abord sur le nouveau statut de la connaissance scientifique qui va se heurter à la mesure de risque. La solution ne peut relever entièrement de la nécessité de connaître, elle relève aussi des implications en matière de risques encourus. De tels sujets abordant les relations entre science et société sont appelés à devenir très importants et devront, pour être traités, amener à d'autres formes de muséologie. Il reprend ensuite les trois « révolutions » en considérant que « si l'on veut contribuer à améliorer l'éducation il faut se battre au moins sur trois fronts étroitement dépendants les uns des autres : une meilleure connaissance pour une meilleure maîtrise des processus cognitifs et sociocognitifs d'apprentissage associés à un réinvestissement et une appropriation de ces savoirs dans des pratiques. Pour lui nous vivons les « débuts d'une ère fascinante où ce seront les savoirs et leurs manipulations qui deviendront l'objet de nos attentions ». Le deuxième front est celui de l'investissement dans nos capacités à dessiner des environnements d'apprentissage. Un point essentiel est la modification du rôle du maître qui en particulier deviendra celui qui « s'extériorise cognitivement et permettra aux pratiques cognitives — les *siennes* et celles des élèves — de devenir plus explicites, établit les

relations et la collaboration avec l'entourage, l'environnement et en particulier, pour les élèves, avec les familles » (p. 262). Le troisième front est relatif au management des institutions et du système éducatif, l'orientation proposée porte sur la constitution d'une norme nationale suffisamment souple, qui cependant puisse servir de référence forte.

L'auteur termine sur l'idée de la culture d'apprendre à la fois individuelle, collective et institutionnelle. Pour lui, cette culture d'apprendre, attachée au domaine de la science et de la technique, est probablement le seul moyen de faire face à la rupture fondamentale de nos sociétés contemporaines : l'inaccessibilité, pour l'écrasante majorité de nos concitoyens, des savoirs scientifiques techniques, l'accroissement quasi inéluctable de l'ignorance à la mesure de l'arrivée fulgurante de ces nouveaux savoirs. C'est pour apprendre à bien gérer cette ignorance inéluctable que nous allons être obligés de repenser radicalement nos organisations et méthodes éducatives à tous les âges de la vie ».

En conclusion, le message donné dans ce livre est extrêmement important : il s'agit d'apprendre à apprendre pour gérer l'ignorance, c'est la question essentielle posée à nos sociétés actuelles. L'auteur présente remarquablement bien la question et donne des pistes de réponses, même si on ne souscrit pas à certaines de ses pistes, l'essentiel est là. Il n'est pas question de se décourager du peu d'intérêt porté, par une partie de ceux qui savent, à ce tournant, nous vivons une période fascinante où l'enjeu est celui de la connaissance partagée.

Andrée Tiberghien
UMR, Lyon 2 - CNRS

BARON (G.-L.), BRUILLARD (E.). — **L'informatique et ses usagers dans l'éducation.** — Paris : PUF, 1996. — 312 p.

Ce livre écrit à deux voix, l'une étant un professeur de Sciences de l'Éducation (G.-L. Baron), l'autre un maître de conférences en Informatique (E. Bruillard), montre toute la difficulté d'aborder la question des usages de l'informatique dans l'enseignement par une seule voie (x). S'agit-il plutôt de l'utilisation de l'informatique comme outil, alors on s'attend plus à une approche de type Sciences de l'Éducation, ou s'agit-il de l'informatique comme discipline d'enseignement, et là on comprend que le spécialiste de la discipline savante soit concerné. Or les deux auteurs, ayant une longue expérience tant de la recherche que de la formation, ont par-

faitement tenu leur pari de donner un tableau actualisé des pratiques de l'informatique dans l'ensemble du système scolaire français. À côté de cette description basée sur des recherches menées conjointement par les deux auteurs et présentée dans la première partie de l'ouvrage, ceux-ci nous convient dans sa deuxième partie à réfléchir à la place de l'informatique à l'école.

Ce livre fait suite et actualise un livre précédent de G.-L. Baron paru en 1989 sur *L'informatique, discipline scolaire ?* (PUF). Dans le premier chapitre, les heurs et malheurs du plan Informatique Pour Tous et la « saga » de l'option Informatique dans les lycées sont remis en perspective et analysés. L'opposition technologie éducative (l'informatique vue comme outil d'enseignement, souvent inspiré par des modèles behavioristes implicites) et programmation (l'informatique comme discipline d'enseignement, y compris dans sa variante programmation LOGO) est maintenant dépassée. La situation actuelle, caractérisée par l'utilisation de logiciels commerciaux et par l'achat sans aucune contrainte administrative (sauf financière !) de n'importe quel type d'équipement, fait apparaître un nouveau type d'usage de l'ordinateur en classe comme outil de production. Les chapitres II et III traitent des usagers de l'informatique : les élèves et les professionnels de l'enseignement (principaux, professeurs, conseillers pédagogiques et stagiaires d'IUFM). C'est là que l'on trouve des résumés des recherches qu'ont menées les auteurs, recherches jusqu'à souvent difficiles d'accès car faisant partie de la littérature grise. À propos de l'enseignement élémentaire, les auteurs soulignent la quasi-inexistence de recherche en France. Les auteurs montrent que bien que les enseignants possèdent en général un ordinateur et l'utilisent pour le traitement de texte, les utilisations de l'ordinateur avec les élèves sont plutôt rares. Mais l'intérêt de ce livre vient de l'étude différentielle de l'usage suivant les disciplines d'enseignement. Ainsi les disciplines techniques et professionnelles ont parfaitement intégré l'ordinateur dans les cours, car l'outil ordinateur fait partie des pratiques professionnelles de référence. Par contre au sein des disciplines de l'enseignement général, la situation est plus contrastée : intérêt chez les professeurs de mathématiques et de sciences, mais pas chez les stagiaires d'IUFM, et position plus circonspecte chez les professeurs littéraires, mais pas chez ceux de langues vivantes, grands utilisateurs des moyens audiovisuels.

Dans la seconde partie, intitulée *Perspectives*, les auteurs essaient de tracer un panorama argumenté de la situation actuelle de l'informatique dans la société (jeux, hypertexte et texte électronique, autoroutes de l'information, ...) et de voir comment cela peut influencer l'enseignement. Mais ils se refusent à jouer les thurifé-

raires d'un nouvel âge d'or. Au contraire à la lumière des résultats de la première partie de l'ouvrage, ils se montrent prudents, « optimistes prudents » disent-ils. Ils soulignent que toute décision d'intégration d'un outil technologique dans la pratique des acteurs relève d'un choix collectif et disciplinaire et non d'une logique individuelle de tel ou tel enseignant. Cependant ils ajoutent que « fonctionner selon les principes intériorisés d'une transposition didactique depuis des savoirs savants n'est pas un facteur défavorable, tandis que l'ajustement à des pratiques socio-techniques de référence serait un facteur favorisant » (p. 291). Voilà une piste de réflexion fort pertinente qui aurait sans doute mérité d'être plus explorée.

Une fois rendu à la fin de cet ouvrage, on ne peut, en définitive, qu'être surpris par le manque de curiosité des chercheurs sur le sujet et la faiblesse des recherches en France sur la situation de l'informatique dans le système scolaire. Ne serait-ce pas dû à la définition de l'objet même de recherche réfracté en diverses disciplines susceptibles de l'aborder : sûrement les sciences de l'éducation, mais aussi les sciences de la communication, l'informatique, les disciplines savantes elles-mêmes à travers la didactique de leur discipline et aussi psychologie, sociologie, ... Ce livre vient à temps pour lancer de nouvelles pistes à explorer. Il intéressera autant les chercheurs que les décideurs sans oublier les prescripteurs dont le rôle fondamental et indispensable est souligné tout au long de cet ouvrage.

Michel Caillot
Université René Descartes - Paris

BENTOLILA (Dir.) — Les entretiens Nathan. Acte VI. L'école : diversité et cohérence. — Paris : Nathan pédagogie, 1996. — 207 p.

Les éditions Nathan publient sous ce titre omnibus les actes d'un colloque tenu, sous leurs auspices, les 25 et 26 novembre 1995. On ne cherchera pas dans ce recueil de textes d'autre cohérence que celle de recherches d'orientations diverses pour une meilleure efficacité de la pédagogie. La diversité annoncée est aussi bien celle des élèves que celle des maîtres.

Ceci dit, ce recueil est précieux dans la mesure où il réunit ici des auteurs français parmi les plus marquants de notre temps. Et chacun apporte, sous une forme condensée et d'une grande lisibilité, l'essentiel de sa pensée et de ses orientations. Michèle Gendreau-Massaloux,

recteur de l'académie de Paris, ouvre le colloque en rappelant les principes fondamentaux qui régissent l'enseignement en France : les valeurs républicaines sont au cœur de l'enseignement actuel : l'égalité des chances et la laïcité, idéal français capable de fonder l'unité de la nation dans la diversité des situations sociales et des cultures particulières. Dans ce cadre politique, la prise en compte de la diversité passe par la diversité des méthodes d'apprentissage et par le « renouveau permanent de soi ».

Britt-Mari Barth rappelle ensuite l'essentiel de son apport pour la formation de la pensée conceptuelle. Appuyée sur des exemples précis, elle montre comment la construction des concepts doit procéder d'une méthode inductive, partant de constatations empiriques, et conduisant, par confrontation et discussion dans le groupe, à une prise de conscience explicite de la notion abstraite. Rappelant ses principaux ouvrages et en particulier son premier livre « L'Apprentissage de l'abstraction », elle élargit le champ de sa réflexion en montrant l'importance des facteurs socio-affectifs dans l'apprentissage vrai. Un tableau résume le cheminement qu'elle propose dans cet apprentissage.

Alain Bentolila apporte le point de vue du linguiste en rappelant l'importance de la langue orale dans l'apprentissage de l'écrit. L'école maternelle est le lieu privilégié de cet apprentissage fondamental. Mais à condition qu'il s'agisse bien d'un usage et d'un développement vrai de l'oralité, alors qu'on se borne la plupart du temps à des apprentissages mécaniques, hors situation de communication et ne comportant pas la conscience prise de l'adéquation de tel message à telle situation.

On ne peut qu'approuver cette orientation qui rappelle celles, déjà lointaines, du « Plan Rouchette », mais on soulignera aussi la nécessité de conditions de nombre dont les écoles maternelles sont encore bien loin aujourd'hui.

Stella Baruk rappelle ici de façon alerte ce qui l'a fait connaître à juste titre : l'importance du langage et des fausses conceptions spontanées dans les échecs en mathématiques. Mais elle insiste également sur les conditions institutionnelles d'un apprentissage véritable en mathématiques en dénonçant les effets pervers de l'évaluation. La note couperet se borne à constater publiquement des erreurs sans chercher à les comprendre ni à les faire comprendre. L'auteur dénonce également la propension à confondre le dénombrement d'objets et la conception du nombre. C'est « l'ambiguïté entre nombre et nombre — de qui fait perdre son sens au nombre ». Mais c'est précisément toute la difficulté de l'induction qui ne peut que partir de dénombrements et qui doit s'élever au concept. Où l'on retrouve Britt-Mari Barth.

Jacques Levine, qui s'intitule modestement « psychanalyste », met en lumière un fait la plupart du temps ignoré : le dysfonctionnement de l'enseignement concernant les « milieux de classe », ce que Levine appelle les « suivistes ». « L'attitude suiviste est avant tout une organisation réactionnelle ». « L'enfant, lorsqu'il est désorienté, fait comme tous ceux qui ont le sentiment que les règles du jeu leur échappent ; il procède par imitation et picorage de recettes partielles ; il recourt à la mémoire mécanique et sous-utilise la pensée qui établit des liens, qui interroge, qui explore, qui analyse ». Dans le suivisme il n'y a pas de véritable apprentissage mais des réactions mécaniques qui font illusion au début, mais qui entraînent des échecs irrémédiables par la suite. Le rôle du Cours Préparatoire est fondamental dans cet échec caché. Jacques Levine recense et analyse les facteurs de ces échecs : les non-dits concernant l'âge mental ; les non-dits concernant la qualité du déchiffrement ; les non-dits concernant l'imaginaire du cognitif ; les non-dits concernant les messages de la famille interne ; les non-dits sur les ressources autres que le langage écrit. Et l'auteur résume sa pensée dans ces formules bien frappées : « On ne peut pas transmettre des apprentissages à des enfants qui n'ont pas fait auparavant l'expérience d'une émotion rare : le plaisir de se découvrir, pensant, comprenant, explorant, capables d'apporter leurs petites ou grandes solutions dans la gestion des problèmes vitaux de leur environnement et de la société » et le psychanalyste résume en deux tableaux ce qu'il appelle « la pharmacie de l'anti-suivisme ». C'est au fond, redit en termes psychanalytiques, l'ensemble des techniques de l'éducation nouvelle où apparaissent les éléments fondamentaux d'une pédagogie efficace : partir du vécu, concrétiser dans l'action, rechercher le sens dans la confrontation dans le groupe restreint ; et, dans la formation des maîtres, prise de conscience de son moi comme base d'une amélioration de sa relation à l'autre.

Philippe Perrenoud, sociologue de l'éducation à Genève, expose de façon concrète et pittoresque ce qu'il appelle les « infimes différences » dans l'action pédagogique qui, à ses yeux, sont tout aussi importantes que les différenciations pédagogiques conscientes et volontaires. Il ne conteste pas l'utilité de recherches sur l'organisation ou la différenciation didactique. Mais il souligne que ces connaissances générales laissent le maître personnellement responsable dans la mise en œuvre de sa pédagogie. Or, de ce point de vue, il existe des différenciations liées à la façon personnelle d'enseigner. Ces différenciations opèrent inconsciemment : elles sont des modes d'une distance fondamentale entre les personnes : entre le maître et l'élève. Les maîtres ont spontanément une relation au savoir enseigné, une façon personnelle par

exemple de concevoir le triangle rectangle ou la planification d'une rédaction.

Et ces spécificités apparaissent quand l'élève change de professeur et se trouve décontenancé par d'autres façons spontanées de penser le savoir et de l'exprimer. La distance sociale, classiquement évoquée, se traduit ici et là par des distances plus ténues relevant de l'habitude, voire des « manies ».

Il y a des normes personnelles que le professeur impose sans autre raison que son goût personnel. Il y a « une normalisation esthétique des savoirs, des valeurs et des contenus de l'enseignement », et cette normalisation est source de confusion, voire de refus, lorsqu'elle change avec le maître. Il y a, d'autre part, des « différences de civilité ». Les différences liées aux cultures familiales ou ethniques sont sources de jugements implicites négatifs qui entraînent chez l'enfant le sentiment de frustration ou le refus du maître et de l'école. Où l'on retrouve, avec Perrenoud, l'importance de l'affectif dans l'apprentissage du savoir.

Martine Abdallah-Preteille réfléchit au problème institutionnel posé par la différence des cultures. La laïcité française est elle encore capable aujourd'hui d'offrir le cadre d'une intégration sociale comme ce fut le cas pendant plus de cent ans ? La tendance spontanée est au contraire aujourd'hui à l'enfermement dans la spécificité communautaire qu'elle juge préjudiciable à la cohésion sociale. L'auteur est ainsi conduite à souhaiter une laïcité moins légale et plus conviviale : ancrer la laïcité sur la relation à l'autre et sa reconnaissance ; construire un humanisme qui permette de rendre compte de l'hétérogénéité culturelle en s'appuyant sur une esthétique du divers ; abandonner les discours victimaires conduisant inéluctablement à des logiques de repli, de fermeture et donc de rejet, d'exclusion et de violence.

Philippe Meirieu s'interroge sur les deux sens possibles de la pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture.

C'est l'occasion pour lui de synthétiser l'essentiel de son dernier ouvrage : « La pédagogie entre le dire et le faire », ESF, 1995. Il est nécessaire aujourd'hui, comme hier, de gérer les différences et cela est devenu d'autant plus nécessaire que l'enseignement est devenu un enseignement de masse. Mais il y a deux façons de gérer ces différences. Cette gestion « 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* ». Le premier principe conduit à un renforcement de la pédagogie impositive par les catégories diagnostiquées à partir de l'analyse des objectifs et de l'évaluation critériée qui la suit. De là la tendance à créer des groupes fixes a priori, des filières ou des écoles séparées. Le

second principe privilégie ce que Meirieu appelle « le moment pédagogique » où le maître, attentif aux individus, s'ingénie par tâtonnement à ajuster son enseignement aux différences personnelles reconnues dans l'action elle-même. Meirieu nourrit cette distinction fondamentale de nombreuses analyses empruntées à l'histoire de la pédagogie et à la philosophie. Son choix est, dans ces conditions, plus éthique que technique. C'est l'analyse de la relation pédagogique comme relation à l'autre et la prévalence de l'autre comme sujet à respecter et à promouvoir qui le conduisent à privilégier une différenciation dans le moment de l'action. Le pédagogue doit différencier, non en classant les individus de façon préalable, mais en disposant les conditions externes favorables à la liberté d'entreprendre de l'élève. La formation des maîtres à la connaissance de ces conditions demeure indispensable pour mettre à disposition un ensemble aussi grand que possible de techniques et de connaissances. Mais c'est dans l'action individualisée, ici et maintenant, que ce savoir peut et doit être mobilisé. Meirieu illustre cette opposition par des gravures empruntées d'une part à Pirandello, comme type de structure élaborée et rationalisée, d'autre part au « facteur Cheval », comme type d'inventivité productrice au coup par coup. La relation à l'autre conduit Meirieu à reconnaître dans la « compassion » le moteur affectif de la pédagogie. Il n'est pas possible de résumer ici un article substantiel et d'une écriture alerte et originale.

Edgar Morin élève le débat pédagogique au niveau d'une pensée épistémologique qui s'est fait une spécialité de la complexité. Dans cette perspective Edgar Morin s'élève contre l'atomisation du savoir qui découle actuellement de la domination des disciplines séparées. « La mission première de l'enseignant est d'apprendre à relier d'autant plus que, jusqu'à présent, on apprend trop à séparer. Il faut en même temps apprendre à problématiser »... « Si j'étais instituteur, j'essaierais de partir du « qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où sommes-nous ? » Je partirais de l'être humain en le montrant sous ses aspects biologiques, psychologiques, sociaux, etc. Ainsi je pourrais accéder aux disciplines, tout en maintenant le lien humain, et en dégager l'unité complexe de l'homme »...

François-Victor Tochon, professeur à Sherbrooke, montre dans une expérience astucieuse, que les enseignants pratiquent spontanément des pédagogies différentes selon leurs passés et leurs objectifs. Il a demandé à des enseignants divers, vendeurs, stagiaires du primaire, enseignantes expérimentées du primaire, d'enseigner à des publics variés la façon de se servir d'un répondeur téléphonique. Il enregistre les interventions, les analyse et les compare. La supériorité des enseignants « experts », réside dans la capacité d'improviser pour

tenir compte de la diversité du public. Il est à même de choisir une stratégie adaptée à chaque situation. Où nous retrouvons Meirieu dans un domaine strictement technique. La formation des maîtres doit tenir compte de cette dimension essentielle.

Pierre Levy, professeur à Paris VIII, montre comment il est souhaitable et possible de constituer des « arbres de connaissances » informatisés pour répondre à la diversité des publics dans un diagnostic préalable. « Tout le monde sait quelque chose » et il est indispensable de connaître ce que chacun sait avant de l'enseigner. Les « arbres de connaissances » sont utilisés dans les grandes entreprises pour la formation permanente du personnel. Ils le sont également dans des expériences scolaires dans les « Ateliers de Pédagogie Personnalisée ».

Georges Charpak, prix Nobel de physique, relate les expériences de formation des enseignants à l'emploi d'une pédagogie de la découverte, inspirée d'une action américaine du professeur Lederman. On ne peut que se féliciter de voir la pédagogie de la découverte scientifique ainsi remise en honneur par un chercheur de renom. On espère que ces conditions particulières auront plus de succès que les recherches de même nature menées en France pendant plus de dix ans, dans les années soixante-dix, tant par l'Institut pédagogique national que par des universitaires regroupés autour de Paris VII. Pourquoi faut-il toujours réinventer ce qui l'a déjà été et aller chercher en Amérique ce que l'Europe, et la France en particulier, ont depuis longtemps exploré ?

Jean-Marie Cavada et Michel Serres l'ont enfin un bilan, positif, de la cinquième chaîne de télévision.

Telle est, résumée imparfaitement, la substance riche et variée de ce livre de synthèse. Peut-on se hasarder à quelques remarques générales ?

Tous les auteurs mettent l'accent sur les conditions d'un accès positif au savoir. Si cet accès est unanimement considéré comme essentiel, on s'accorde pour condamner toute imposition mécanique abstraite et pour décrire ou recommander des processus inductifs, partant de l'expérience concrète vécue par l'élève, et conduisant par la confrontation et la discussion à l'abstraction.

Dans cette perspective, on trouve également soulignée de façon très générale l'importance de la relation maître-élève, qu'il s'agisse de l'apprentissage ou de l'institution. Et la dimension éthique n'est pas absente de cette mise en relief.

Bref, ce livre est un instrument précieux permettant, par la lecture d'articles denses et bien écrits, d'accéder aux tendances contemporaines de la pédagogie. Que Nathan en soit remercié.

Louis Legrand
Professeur honoraire - Strasbourg

BERTHELOT (Jean-Michel). — *Les vertus de l'incertitude*. — Paris : PUF, 1996. — 272 p. (Sociologie d'aujourd'hui).

À nouveau (après *L'intelligence du social*, paru en 1990), J.-M. Berthelot nous amène à explorer la démarche du chercheur, et invite donc chaque chercheur à un retour réflexif sur sa propre pratique, que l'on ne prendrait sans doute ni le temps ni l'énergie de faire sans le fil de ce livre qu'il faut suivre avec confiance au-delà de son abstraction. Le point de départ est la question simple de savoir comment, à partir d'un phénomène qui suscite l'interrogation, les sciences sociales (histoire, économie, sociologie) vont produire une connaissance.

L'ouvrage va alors décortiquer minutieusement le travail du chercheur, partant de la construction (du « découpage ») d'un problème et se livrant à une activité d'analyse, ancrée dans des données initiales qu'il va falloir traduire dans un nouveau langage jugé plus approprié. Pour ce faire, l'analyse passe par la détermination de « critères de balayage et de sélection » ; elle suppose aussi un premier repérage de lignes d'intelligibilité potentielle, et la définition des compléments qu'il faut alors rassembler. C'est en effet sur un constat de « déficit d'intelligibilité » que le travail d'analyse va s'engager.

De nouveaux énoncés sont alors produits (le langage d'analyse) qui dégagent du sens à partir de confrontation entre certaines données initiales, soit à partir de mesures, soit à partir de la mise à jour de significations, soit par la constitution de chaînes d'événements ou de configurations plus globales. Et le chercheur, qui risque un « pari sur la pertinence d'un langage », va avancer en anticipant une structure interprétative, une matrice explicative qui peut rester à l'état latent. Mais les énoncés ainsi produits doivent aussi convaincre, et doivent pour cela être insérés dans une chaîne argumentative, articulée avec une schématisation problématique, qui amène à privilégier tel ou tel type de relations explicatives (l'intentionnalité de l'acteur, ou bien les relations de corrélation entre variables, par exemple). Dans les sciences sociales comme dans les autres, une schématisation/réduction du réel est incontournable, même si l'historicité reste ici « une dimension constitutive de l'interprétation ».

La diversité des schèmes d'analyse recouvre-t-elle les clivages entre disciplines ? En d'autres termes, faut-il concevoir les disciplines comme des constructions historiques fonctionnant avant tout comme des espaces de légitimation sociale, ou bien peut-on les caractériser par les spécificités de leurs démarches cognitives ? J.-M. Berthelot prend l'exemple des recherches sur l'éducation (en général, sans que des exemples précis soient donnés), et conclut que « la caractérisation disciplinaire

des discours l'emporte sur leur caractérisation logique ». L'économiste s'intéresse à l'éducation comme entreprise ou comme marché, au niveau macro-économique, ou, au niveau micro-économique, aux acteurs qui « investissent » dans l'éducation. Le sociologue met au cœur de ses interrogations la fonction sociale de l'éducation et les institutions qui la concrétisent ; l'historien se centre sur une forme socio-historique particulière, tandis que l'anthropologue cherche à dégager le type de personnalité que telle ou telle société cherche à promouvoir à travers l'éducation. À l'évidence, la spécificité disciplinaire apparaît portée par certains concepts, mais elle ne s'y réduit pas. Ce sont les intérêts de connaissance qu'elles sont susceptibles de servir, dans tel contexte historique, qui spécifieraient les grandes polarités disciplinaires, non sans lien avec leur porté pragmatique. Ainsi, « la rencontre clinique avec la souffrance psychique ouvre à la psychologie le domaine de l'inconscient et suscite une posture herméneutique ; la constitution de l'espace d'échanges des marchandises invite nécessairement à une mathématisation de l'équivalence... ». Les « déterminations sociétales, institutionnelles et pragmatiques » pèsent donc sur les découpages disciplinaires, qui n'en déploient pas moins des matrices d'intelligibilité concrète spécifiques.

J.-M. Berthelot s'arrête ensuite plus longuement sur la sociologie, pour dégager sa spécificité, notamment par rapport à l'histoire. Il conclut qu'elle serait « davantage sensible à l'agencement des raisons et à une théorisation du fonctionnement actuel des sociétés qu'à une mise à l'épreuve empirique », l'exigence de contextualisation socio-historique étant plus prégnante en histoire. Cela a bien sûr des conséquences dans l'organisation textuelle, et le sociologue se caractérise par son souci de thématization, et le primat des « entités idéelles et des descripteurs théoriques ». Dans la pratique concrète, un même schème théorique peut se conjuguer de manière fort diverse, comme l'illustre la variété des modes de spécification du schème actanciel, de R. Boudon à A. Touraine. Au total, la sociologie constitue un espace ouvert, où les références et les méthodes sont combinables à l'infini, qui pourrait apparaître incompatible avec les exigences de cumulativité de la science si une perspective à plus long terme ne permettait de dégager un patrimoine analytique commun non négligeable.

De même, derrière la variété qui peut être déconcertante des styles de l'analyse sociologique (de la plus descriptive à la plus théorique), il y a une nécessité commune de se soumettre aux normes de validité scientifique du milieu. Cela dit, cette variété des styles bouscule quelque peu la thèse selon laquelle la sociologie se différencierait significativement de l'histoire, d'un côté,

et de l'économie, de l'autre, par un équilibre spécifique où la théorisation occuperait une place centrale. On peut même se demander si la spécificité de la sociologie que dégage J.-M. Berthelot échappe elle-même à toute contextualisation, et n'est pas relativement franco-française (aussi bien d'ailleurs en ce qui concerne la sociologie que l'économie dominantes). Toujours est-il qu'au-delà d'une spécificité dont l'auteur souligne l'historicité et la géométrie variable, cette « pluralité réglée » que font apparaître les recherches sociologiques laisse ouvert le problème d'une « cumulativité critique ».

L'ouvrage se termine par une réflexion sur le rôle social que la sociologie, et plus largement les sciences humaines, sont susceptibles de jouer dans les sociétés contemporaines. Au-delà de possibles utilités immédiates, les sciences sociales peuvent à la fois être mobilisées comme *caution*, et interpellier le fonctionnement ordinaire de dispositifs sociaux. Mais, plus fondamentalement, l'auteur s'interroge sur la manière dont le savoir des sciences sociales peut s'inscrire dans les actions sociales quotidiennes. Mobilisant les apports de L. Thévenot et J. Habermas, J.-M. Berthelot oppose aux sciences dites dures, qui tendent à « imposer l'objectivisme comme seul mode de légitimité » et à réduire l'activité humaine à l'application d'algorithmes (où à tout le moins à être utilisées comme tel), les sciences humaines qui apporteraient le souffle d'air de l'incertitude. Ne pouvant prétendre imposer sans états d'âme une vérité révéralée, elles ne pourraient que soumettre à la discussion argumentative des savoirs scientifiques incertains, et proposer une « problématisation raisonnée du monde vécu ». Séduisante, cette conception du rôle des sciences humaines peut néanmoins être jugée quelque peu optimiste, qui reste au total fondée sur la lucidité épistémologique des chercheurs, et leur éthique, face à des sollicitations multiformes, « instrumentalisme de la connaissance scientifique » ou « tentation récurrente au prophétisme », sollicitations particulièrement prégnantes en sciences de l'éducation.

Marie Duru-Bellat

Université de Bourgogne

BERTHIER (Patrick). — **L'ethnographie de l'école.** — Paris : Anthropos, 1996. — 112 p. (Ethnosociologie).

Il y a maintenant dix ans déjà, la *Revue française de pédagogie*, dans le contexte d'une note de synthèse, publiait une présentation de l'ethnographie de l'école signée de Régine Sirota. J'ai l'impression que depuis lors, les publications consacrées à la question sont plutôt rares ; l'ouvrage de synthèse que nous propose aujourd'hui

d'hui Patrick Berthier constitue ainsi un outil indispensable pour faire le point de la question.

L'auteur commence par situer l'ethnographie de l'école dans l'ensemble des « approches microsociologiques » en précisant aussitôt que l'on ne saurait les réduire à l'interactionnisme symbolique et que cette réduction a « fini par occulter la dualité des références fondatrices ». Car s'il est vrai que les travaux publiés depuis 1967 par David Hargreaves, Colin Lacey, Peter Woods et bien d'autres auteurs qui sont tous inédits en notre langue, s'inscrivent dans la tradition interactionniste, la phénoménologie sociale constitue l'autre composante essentielle, mais probablement sous-estimée, de ce même courant.

Certes, cette dualité est signalée dans des formules comme celle de Forquin lorsqu'il évoque les courants « d'inspiration interactionniste et phénoménologique » ; mais le couplage de ces deux courants risque d'occulter, selon Berthier, la coupure qui les oppose à l'intérieur même de cette école et qui traverserait aussi selon Douglas la pensée de Mead « entre un interactionnisme comportementaliste et un interactionnisme plus phénoménologique ».

Et c'est bien de Mead et de ses successeurs que se réclament avant tout les ethnographes anglais de l'école, et c'est donc par la présentation de ce courant qu'il faut commencer, mais sans trop s'y attarder car l'important, c'est l'appropriation de cette orientation par les Anglais qui va nous intéresser. L'examen (p. 8 et 9) d'un ouvrage de David Hargreaves montre qu'ici, « les emprunts à la phénoménologie sociale de Schutz sont décisifs » alors même que cet auteur prétend « défendre en Grande-Bretagne les couleurs de l'interactionnisme Meadien ».

Ainsi le ton est donné dès l'introduction : cette présentation, très complète, de l'ethnographie anglaise de l'école sera d'inspiration essentiellement phénoménologique.

C'est cependant la présentation de l'observation participante, qui est, comme chacun sait, le dispositif privilégié de la recherche interactionniste qui occupe le premier chapitre, cependant que le chapitre suivant s'occupe essentiellement de la « théorisation enracinée » selon Glaser et Strauss, ouvrage qui est l'un des classiques de l'interactionnisme symbolique en matière d'épistémologie. Berthier y voit « une démarche exemplaire » dont il résume les traits essentiels en une synthèse d'autant plus utile qu'il n'existe à ce jour aucune traduction en français de cet ouvrage fondamental et que l'on manque tout autant d'introductions didactiques à sa lecture.

Berthier traite ensuite des cultures et subcultures scolaires.

Dès la fin des années 60, David Hargreaves d'abord, Colin Lacey ensuite élaborent à partir de leurs recherches de terrain dans des établissements scolaires la notion de l'anti-culture scolaire. Pour ces deux auteurs, elle est en relation avec la division de la société en classes sociales mais l'effet de cette division est renforcé par certaines pratiques institutionnelles de ségrégation des élèves associée à l'existence de « filières » qui conduisent à classer les élèves et à les « différencier ». Voilà le point de départ de deux grandes attitudes opposées par rapport à l'institution scolaire : il existe chez les élèves une subculture pro-scolaire fondée sur l'effort individuel et l'adhésion aux normes de l'institution, d'une part, et d'autre part cette culture anti-scolaire qui se caractérise au contraire par des pratiques déviantes, une sorte de soumission aux normes et valeurs du groupe des opposants.

Un peu plus tard, Paul Willis va développer lui aussi un modèle bipolaire où s'opposent les « trous d'oreilles » pro-scolaires et les « potes » anti-scolaires qui reproduiraient dans l'institution scolaire quelques traits essentiels, et polémiques, de la culture d'atelier de leurs parents, opérant ainsi un « transfert à l'école de l'opposition ouvrière à la maîtrise ».

Cette analyse est réfutée dans un ouvrage plus récent de Hargreaves : pour lui, en effet, « le prolétariat comme référent culturel a, en grande partie disparu. En conséquence, l'enfant d'ouvrier cherche désormais un sens de la communauté et de sa propre dignité qui ne lui est plus prédonné culturellement », — ce qui va conduire à l'émergence d'une « contre-culture scolaire » différente de cette « anti-culture scolaire » que Hargreaves, Lacey, Willis et quelques autres avaient décrite précédemment.

Cette nouvelle contre-culture a « une double origine dans laquelle déclin de la culture prolétarienne et avènement d'un individualisme sans éthique se conjuguent... ».

Toutefois, la notion de subculture a été critiquée par Viv Furlong, qui proposait de remplacer cette notion par celle d'un « ensemble d'interactions ». Lynn Davies reprend cette critique et la pousse plus loin, en direction d'une ethnologie phénoménologique pour laquelle, écrit Berthier (p. 59), « il ne peut y avoir de « culture », mais seulement de l'intersubjectivité, de l'interaction entre sujets sans que ceux-ci s'agglomèrent et se pétrifient jamais dans ces barres de corail idéologiques que sont les « classes », les « cultures » et les « sexes ». On va retrouver cette même orientation phénoménologique au chapitre suivant (chap. IV) qui traite des perspectives des maîtres et des élèves.

Ce terme, perspectives, désigne selon Peter Woods « les cadres dans lesquels les individus donnent sens au monde environnant ». G. Esland, repris par J.-C. Forquin, définit les « perspectives de l'enseignant » comme des « catégories de pensée à travers lesquelles il appréhende son monde professionnel et les éléments constitutifs de son identité en tant qu'enseignant ».

Mais si ce terme est d'origine interactionniste, Berthier va s'intéresser surtout aux « multiples occurrences et reprises qui, en Angleterre, en font un concept essentiellement phénoménologique » (p. 65). La notion de perspective est d'ailleurs présente chez Alfred Schutz, dans le concept des « perspectives réciproques » dont Berthier développe l'essentiel (p. 67) pour rappeler ensuite ce qu'en retiennent Berger et Luckman qui traitent des « perspectives » dans leur rapport au procès de socialisation.

Est abordée ensuite la question de l'étiquetage, notion elle aussi liée au courant interactionniste et qui fait l'objet, en fin de chapitre, d'une longue, et fort utile, présentation.

Il en va de même dans le chapitre V avec la notion de stratégie qui, elle, n'est pas d'origine interactionniste : les ethnographes interactionnistes de l'école l'empruntent en effet à Merton dont on sait qu'il s'inscrit dans le courant fonctionnaliste. Mais ils la réélaborent pour produire les notions de « stratégies sociales » (Lacey), de « stratégies de combinaison » (les *coping strategies* d'Andy Hargreaves), de « stratégies de survie » (Woods).

Il existe des stratégies d'enseignants qui ne sont pas seulement didactiques mais, on vient de le rappeler, « de survie », et des stratégies d'élèves, d'une autre nature, impliquant essentiellement l'art de la combinaison (du coping). On a parlé aussi, toujours à propos des élèves, de « stratégies de déstabilisation » qui « représentent en quelque sorte le versant agressif des stratégies de combinaison » (p. 85), ainsi que de « colonisation », toujours de la part des élèves. L'élève « coloniseur » cherche à tirer du système toutes les gratifications possibles, quelle qu'en soit la nature (...). Il se distingue sur ce point des « rebelles » et des « intransigeants » dans l'effort qu'il fait constamment pour devenir expert dans l'art de « se servir du système en s'en jouant » ; ce qui veut dire que l'élève (coloniseur) en vient à utiliser des modalités d'adaptation qui, en soi, paraissent conformes aux directives scolaires, mais que sa manière des les utiliser excède les intentions que l'institution y avait mises ».

Je voudrais relever ici au passage, et je l'ai déjà fait ailleurs, que tout ce qui nous est décrit par ces sociologues anglais de l'école concerne toujours un rapport à l'institution, de sorte que si Berthier lit dans leurs œuvres

une orientation phénoménologique qui n'est pas toujours explicite je suis tenté d'y trouver, pour ma part, une démarche institutionnaliste. Je crois pouvoir employer ce terme dans la mesure où c'est d'un ensemble de rapports à l'institution scolaire qu'on s'occupe dans tous ces ouvrages que Berthier a lus pour nous.

Mais on peut parler aussi d'institutionnalisme dans un autre sens et dans la mesure où le courant français de l'analyse institutionnelle s'intéresse, non plus seulement à la relation à l'institué, ce qui constitue après tout une démarche courante en sociologie, mais à l'activité instituante, ce que Castoriadis — cité p. 90 à propos du concept de « carrière » — présente comme « auto-institution » de la société.

Cette auto-institution, ici, en ethnographie de l'école, est partout présente et notamment — chapitre VI — dans les négociations constantes entre maîtres et élèves pour faire en sorte que le système puisse malgré tout fonctionner. La première référence, indispensable, concerne ici Willard Waller dont Berthier rappelle le « rôle pionnier » qui fut le sien dès 1932 pour la constitution d'une approche interactionniste de l'école.

Enfin, une autre convergence avec le courant institutionnaliste concerne la notion de l'implication, qui est traitée dans le dernier chapitre de l'ouvrage à côté d'autres thèmes fondamentaux parmi lesquels celui du curriculum caché.

Cet ouvrage à la fois d'introduction à l'ethnographie de l'école — tous les thèmes de ce courant y sont traités — et de réflexion critique (comme l'indique déjà le sous-titre) va très certainement contribuer à faire mieux connaître, en France, ce courant né en Angleterre il y a maintenant trente ans déjà...

Georges Lapassade
Université Paris 8

BERTHIER (Patrick), DUFOUR (Dany-Robert) (Coord.). — **Philosophie du langage, esthétique et éducation.** — Paris : L'Harmattan, 1996. — 190 p.

La philosophie de l'éducation semble revenir en force ces dernières années dans les publications du monde académique. Faut-il y voir un signe de la crise du sens qui parcourt l'ensemble de nos institutions ? Quoi qu'il en soit le livre collectif publié récemment sous la coordination de Patrick Berthier et Dany-Robert Dufour est un événement dans la mesure où il inscrit légitimement un courant de recherche encore marginal comme un élément essentiel des Sciences de l'éducation.

Cet ouvrage de 190 pages présente les travaux d'un groupe de chercheurs qui s'est réuni pendant plus d'une année dans le cadre de l'AECSE (1) pour proposer une réflexion articulant la philosophie du langage et l'esthétique, principalement musicale, en éducation.

L'ouvrage articule équitablement ces deux axes théoriques. Ne doutons pas que nous avons là des auteurs qui « connaissent la musique ».

Le livre s'ouvre sur une vaste perspective éducative. Patrick Berthier et Dany-Robert Dufour n'hésitent pas à parler de « nouvelle paidéia ».

Pour les auteurs il s'agit de conjuguer l'éducation, la création et l'étude critique du langage à partir de la question de la signification considérée comme problématique.

La signification de l'expression humaine n'est pas une perception immédiate de la conscience ; elle nécessite une interprétation qui passe par une éducation. Or les Sciences de l'éducation semblent l'avoir écartée. Pourtant toute recherche, si prisee actuellement, sur l'instance de la formation d'un sujet, débouche sur les effets performatifs de la quête de signification. Celle-ci ne saurait se cantonner dans les grilles interprétatives de la sociologie ou de la socio-linguistique ; elle requiert une ouverture proprement philosophique et esthétique. Les processus artistiques ne sont-ils pas une sorte de « grand jeu » avec la signification ? Au-delà du concept, il s'agit de reconsidérer l'articulation du percept et de l'affect en éducation telle qu'elle se manifeste dans une pratique artistique.

Cinq questions sont mises à l'épreuve :

- le passage historique d'un primat de la culture à son déficit actuel dans l'enseignement des humanités ;
- le primat de la glose sur la *Mimesis* quant à l'écriture des textes, à la peinture, à la musique...
- le primat de la technicisation de l'enseignement sur la formation de maître à disciple ;
- le rapport au maître ;
- le caractère secondaire de la question du « style ».

La question de la signification demeure la clé de tout problème d'éducation. Sans rapport de sens il n'y a que des rapports de force. En éducation, au-delà des aspects cognitifs, le rapport de sens ne peut faire l'impasse du rapport à la sensibilité. Sur ce dernier point les auteurs affirment que la peinture, la musique, le théâtre... sont des arts du sens et non des arts d'agrément. Ils proposent un « langage indirect » qui exprime une signification au-delà des mots et de leur codage structural dans l'aire de la « culture froide » où toute signification devient monumentale.

L'art vivant rétablit la situation en proposant une « *signification-événement* » incarnée et singulière inscrite tout entière dans l'ordre de la création.

Certes, ces propositions de recherche ne sont pas des dogmes. Elles sont discutées par ce groupe de philosophes qui n'exprime pas une problématique unifiée.

Dans son chapitre sur « *Socrate musicien* » Patrick Berthier nous rappelle qu'en ces temps de déclassement social des niveaux scolaires, la musique, si appréciée des anciens Grecs, pourrait redevenir une discipline majeure. Plus encore, la postmodernité qui hait l'uniformité, nous incite à repenser le corps, le langage (écriture, expressivité, affection, signe et référent) et le savoir (objet et enseignement) en liaison avec la musique.

Le rapport à la musique est encore mis en lumière par Gilles Boutinet dans un chapitre très documenté. Il envisage le rapport entre le langage verbal, la musique et l'éducation éclairé par l'histoire de la philosophie. Il aboutit à la question de l'autonomie spirituelle ou de la dépendance culturelle de la musique ou du « *Musical* » (R. Court). Par le biais d'une réflexion sur une pratique de la musique dans une classe de sixième de SES, il pose les bases d'une nécessaire articulation entre un « *faire* » musical et un « *dire* » autocorrectif en situation de création collective. Cette articulation réalise une « *parole polyphonique* » des membres du groupe.

Marie-Anne Lescourret nous parle de l'esthétique musicale en fonction de la vue et de l'ouïe — l'image et la musique remontant à l'Antiquité — dans son étude (chapitre douze). Son approche de l'œuvre de R. Wagner en fonction de cette problématique est particulièrement bien amenée.

Les autres apports de cet ouvrage abordent le champ symbolique plutôt littéraire.

La mise en discours du savoir en éducation est éclairée par Marília Amorim, à partir des théories de Bakhtine. L'approche polyphonique qui présente un texte dans toute sa diversité sans perspective de synthèse est appliquée à l'objet éducatif. Celui-ci dans le dialogue pédagogique articule le je, le tu mais également le il, absent et exclu de la relation de réciprocité entre je et tu. Le sujet connaissant est-il le plus mal placé pour savoir ce qui détermine son énonciation comme le prétendent certaines thèses marxistes et psychanalytiques ? Bakhtine soutient l'autonomie relative du genre du texte par rapport au caractère littéral de son contenu. Il en va de même du texte de recherche qui se construit et trouve son sens dans sa relation à d'autres textes de même nature où se jouent l'altérité et l'énonciation. Ce processus débouche sur le caractère polyphonique d'un texte en sciences humaines à partir d'une opération que l'auteur

nomme de « double inversion ». Le destinataire absent mais supposé, fonctionne comme une instance créatrice et agent intériorisé des liens de l'auteur à son contexte. Dans le texte scientifique il s'agit du « *il* » chargé d'objectivation à qui s'adressent les propositions de recherche. Par cette relation le « *je* » du chercheur entre dans un processus de désobjectivation allant vers une universalisation de l'énonciation. Ainsi dans le dialogue pédagogique, le professeur/chercheur en arrive à « *parler tout seul* ». En fait il parle, propose et réfute des arguments destinés à l'instance du « *il* » intériorisée (le dialogisme) en vue d'une finalité animée par les principes de vérité, de rigueur et d'universalité. La scène de l'énonciation scientifique se superpose à celle de l'énonciation pédagogique. Ce processus de désobjectivation a affaire avec le théâtre No pour l'auteur. Dans le processus de recherche sur le terrain, par entretien, il y a également ce double-jeu du je-tu (l'interlocuteur) et du je-il (la communauté scientifique). La désobjectivation n'est pas une absence de style mais une autre manière de s'impliquer.

Dany-Robert Dufour, auteur du *Tractatus pédagogique-philosophique*, tente une opération ouvertement et sans doute ironiquement mimétique de Wittgenstein. Texte très riche de la relation essentielle entre le maître et l'élève qu'il nous faudrait longuement discuter, si nous en avions la place, notamment du troisième cadre discursif énoncé par l'auteur : le cadre clinique qui n'est ni narratif, ni démonstratif et animé par un non-savoir. Retenons que le maître est celui qui s'expose en exposant un discours construit, un savoir démonstratif, toujours susceptible d'être réfuté et que tout élève est un maître qui émerge par la puissance critique de sa réfutation. On ne soulignera jamais assez, en ces temps de pédagogie parfois désespérée, l'importance de ce type de dialogue exigeant, lié à une « *amitié conflictuelle* » (selon l'expression de Kostas Axelos) et rencontré dans certaines mises à l'épreuve discursives de la spiritualité tibétaine. Reste à savoir comment et dans quelles conditions le mettre en œuvre, non seulement à l'université, mais aussi dans les collèges de banlieues ?

Peut-être faut-il passer par cette anthropologie relationnelle en littérature que nous propose Marie-Louise Martinez ? Les écrivains ne sont-ils pas, en effet, des maîtres des relations humaines, de leurs lois psychologiques et anthropologiques ? L'auteur développe cette argumentation inspirée de René Girard à partir du désir mimétique et de l'œuvre de Daniel Pennac.

Martine Poupon-Buffière reprend des éléments actualisés de sa thèse en sciences de l'éducation pour examiner les figures discursives en formation d'adultes. À partir de Michel Serres et de Roland Barthes, elle dégage un certain nombre de figures-clés emblématiques et symbo-

liques autour desquelles des situations de formation se donnent à voir : se perdre dans un labyrinthe ou traverser un désert ; chuter dans un puits ; ne pas passer un pont ; être dans un tunnel et ne pas en voir le bout ; prendre un chemin de traverse ; se retrouver enfermé. Si le passage en formation peut être toujours considéré comme une crise problématique, Martine Poupon-Buffière analyse finement l'imaginaire qui s'y exprime à partir de ces figures métaphoriques.

Sans doute faut-il sauter au chapitre onze pour poursuivre logiquement notre analyse du livre avec l'étude de Bernard Darras et de Anna M. Kindler sur la philosophie enfantine de l'art. Les auteurs étudient les représentations précoces développées par quatre-vingts enfants de quatre et cinq ans au sujet de l'art, du dessin et de son apprentissage. La différence de possibilité de se représenter ce qu'est l'art entre petits Français et petits Canadiens est significative ; les Français donnent une réponse positive pour 65 % contre 90 % pour les Canadiens. Par contre dans l'analyse les reliefs de la catégorie « art », en particulier de ses propriétés (« fait par la nature/faît par une personne »), les Français développent un relief « humaniste » plus marqué que les Canadiens. Les représentations liées aux modèles parentaux sont intéressantes et les auteurs distinguent quatre types de corrélations : les « héritiers », les « explorateurs », les « ingrats » et les « démunis ». Cette étude rend compte des écarts de représentation entre deux populations issues du même fond culturel. Les catégories constituées des jeunes enfants des deux communautés ne sont pas superposables. L'apparition et l'usage des termes varient comme les reliefs des propriétés attribuées à l'art suivant les deux communautés. Les effets et les perceptions des systèmes éducatifs, familiaux et scolaires sont déterminants dans le modelage des paysages cognitifs, ainsi que l'engagement par rapport à un domaine d'apprentissage de savoir et de pratique.

Dans le domaine de la petite enfance, Antonia Soulez réfléchit en philosophe sur l'apprentissage du langage en fonction de saint Augustin et de Wittgenstein. Pour Augustin, le langage ne sert pas à connaître les choses mêmes. Dans *De Magistro*, il argumente à partir de la commémoration. Si les signes ne renvoient à rien, la fonction de rappel essentielle s'opère par l'interrogation de l'élève dans la relation pédagogique comme elle s'opère par la prière au niveau intérieur. La *commemoratio* résout un problème face auquel les signes demeurent impuissants : celui de l'impénétrabilité des consciences. Alors les signes sont en quelque sorte animés par la puissance divine et l'échange des signes devient un enseignement du Divin. Seul le parler intérieur permet de penser les mots mêmes dans une bonne et droite compréhension.

Il est de l'acte de parler comme celui de marcher, la preuve s'administre sans passer par des signes. Il suffira, à celui qui possède une *bonne intelligence* de la chose, d'observer quelqu'un marcher pour connaître entièrement en quoi consiste la marche, c'est-à-dire la chose même. Deux thèses alors s'affrontent :

— le langage n'a pas été institué pour enseigner. Il faut comprendre pour apprendre par le langage ;

— parler est enseigner.

Dans l'épreuve commémorative, les signes obtiennent une position dotée d'une signification digne d'être acquise par apprentissage.

À partir de cette perspective Antonia Soulez argumente en faveur d'un rapprochement entre la vision augustinienne (dans les *Confessions*) de ce que c'est qu'apprendre l'usage des signes et la conception wittgensteinienne développée dans ses *Investigations Philosophiques*, et — peut-on dire — malgré sa critique de saint Augustin. C'est en fin de compte une certaine forme de dressage linguistique et de répétition qui permet d'apprendre la signification en usant des signes pour se faire comprendre. Pour Antonia Soulez ce dressage linguistique n'exclut en rien le mythe de l'intériorité de saint Augustin.

C'est également l'exemple de saint Augustin, ou plus exactement de son maître Ambroise, jusqu'à celui d'Isidore de Séville, qui est cité dans l'étude historique de Marc Arabyan sur la construction de la lecture silencieuse. L'auteur conclut qu'il est bon de distinguer plusieurs niveaux et types de lecture dans les différentes expériences historiques que l'on peut recenser. Ainsi de la lecture du copiste, la primo-lecture par le lecteur d'un texte inconnu, la lecture d'une leçon nouvelle d'un texte connu, la lecture d'un texte préalablement corrigé ou collationné, la lecture de prière, la lecture doctrinale *ex cathedra*, la ruminative, la jouissive...

Enfin Marc Derycke s'interroge avec Benveniste sur le sens et la maîtrise de la langue dans un chapitre réservé aux linguistes professionnels.

Cette dernière remarque me permet de nuancer mon appréciation positive de cet ouvrage. Remonte à ma mémoire cette phrase d'Alain Finkielkraut dans « la sagesse de l'amour » (folio/essais, 1993), à propos du lecteur d'ouvrages philosophiques : « Sceptique, il n'a qu'une confiance mitigée dans ces constructions nébuleuses qui ne laissent rien subsister du monde extérieur, dans ces systèmes qui désincarnent la vie au moment même où ils prétendent en traiter. Il s'irrite à voir l'expérience humaine enfermée dans des textes abscons, et devenue — comble d'impudence — une connaissance ésoté-

rique, une occupation de spécialistes triés sur le volet » (p. 20).

L'ouvrage publié sous la direction de D.-R. Dufour et P. Berthier est fondamental pour les sciences de l'éducation dans la mesure où il demeure dans l'orbite d'une culture philosophique accessible aux chercheurs et aux enseignants. Le philosophe interpelle ce qui va de soi. Il est le dissident même. Notre culture de l'uniformité, sous la pseudo-diversité, en a grand besoin ! Mais un danger se profile pour ce groupe de chercheurs sympathiques : l'enfermement théorique ou la dérive vers des langages trop spécialisés. À moins que ce ne soit l'éclatement disciplinaire sans réelle articulation autour de l'« art » et du « sens ». Je soulignerai également ce qui m'apparaît être un peu comme un ethnocentrisme occidental de ce groupe. Sur la question du sens, rien n'est dit de ce que peuvent apporter les cultures « autres », les civilisations millénaires orientales dans lesquelles cependant les arts et les spiritualités ont fleuri magistralement. Le monde ne se réduit pas à l'Hexagone, ni même à l'Occident. En France, aucun jeune chercheur en Sciences de l'éducation ne se préoccuperait-il donc de cette voie de recherche ? Il ne suffit pas de compter des philosophes, selon une acception exclusivement occidentale du terme, bien mise en relief par Roger-Pol Droit dans son étude du cursus d'enseignement de la philosophie (« *Oubli de l'Inde* ») et des linguistes même musiciens, pour faire un monde compréhensif en sciences humaines ; nous avons également besoin d'anthropologues et d'historiens des religions, comme à côté des musiciens, il nous faut des poètes.

René Barbier
Université Paris 8

NOTE

(1) Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation.

BRULIARD (L.), et SCHLEMMINGER (G.). — **Le mouvement Freinet : des origines aux années 1980.** — Paris : L'Harmattan, 1996. — 294 p.

Le centenaire de Freinet suscite, outre des manifestations commémoratives, une série de recherches sur sa pensée et son action. Après la parution de ses *Œuvres Pédagogiques* (1), plusieurs ouvrages viennent de lui être consacrés, notamment celui de M. Barré (2), avec son essai d'une biographie méthodique. Le livre de MM. Bruliard et Schlemminger, quant à lui, est original

en ce sens qu'il entend se centrer moins sur l'histoire de Freinet en tant que tel que sur celle du mouvement dont il est l'initiateur. Et cette approche est bienvenue, non seulement en raison de l'ampleur de l'impact de la CEL et de l'ICEM mais aussi parce qu'elle porte sur ce qui fut le vœu fervent et permanent du fondateur de l'École Moderne. Celui-ci, en effet, et il l'a affirmé de manière réitérée, ne se concevait pas comme un innovateur solitaire mais s'efforça très vite, à travers les divers épisodes que reconstituent les auteurs, de regrouper ceux qui adhéraient à ses idées et à ses idéaux et de les rassembler en une association dynamique et spécifique.

Outre une longue introduction, d'ordre essentiellement épistémologique, — qui demeure cependant insuffisamment argumentée — le livre comporte trois parties. La première est, en réalité, une biographie élargie ; elle analyse cependant les conditions de la création de la CEL en 1928 et l'émergence progressive d'une organisation qui, peu à peu, s'émancipa de tuteurs parfois encombrants comme des groupes de pression, syndicaux ou autres, qui entravaient son développement ou occultaient son originalité pour parvenir, au terme de ces luttes, à mieux découvrir et à affirmer avec fermeté et force sa spécificité.

La deuxième partie, quant à elle, étudie les contestations ou agressions, variées mais convergentes, dont le mouvement ne cessa d'être l'objet. Rassemblant et analysant divers documents actuellement disponibles, MM. Bruliard et Schlemminger se sont attachés tout particulièrement à étudier les relations de Freinet avec les pédagogues soviétiques aussi bien qu'avec les grands théoriciens de l'Éducation Nouvelle, puis avec la CEL et, surtout et plus encore, avec le parti communiste, le GFEN, l'ICEM et les dissidences successives. Et l'on voit bien comment, au travers mais aussi au-delà des personnes, des divergences, des conflits et des sécessions étaient inévitables : d'un côté, en effet, estiment les auteurs, agissait avec autorité un leader charismatique, à la personnalité fascinante, dont l'inspiration était d'ordre philosophico-politique mais dont l'expérience et la réflexion procédaient du milieu rural ; de l'autre, il s'agissait de divers « intellectuels » rationalistes, marqués davantage et de plus en plus par les sciences humaines et exerçant leur activité en ville et dans un contexte industriel et ouvrier. Quant à la troisième partie de l'ouvrage, fort (trop) brève, elle s'interroge, mais bien sommairement, sur les perspectives d'avenir, sur ce qu'il adviendra des techniques Freinet et sur les facteurs et conditions auxquels est suspendu tel ou tel type d'évolution.

Certes, ce plan oscille entre une approche chronologique et une approche thématique, ce qui le condamne à quelques redondances. L'on regrette aussi des erreurs

d'ordre typographique et quelques inexactitudes (Maurice Feder n'est pas jésuite) ou quelques omissions (l'épisode, pourtant très significatif, de l'école expérimentale de Ste-Foy-lès-Lyon n'est pas évoqué). L'étude dite des réactions des « écoles privées catholiques » est limitée à celle du Père Faure, ce qui est intéressant mais insuffisant. Néanmoins, il s'agit d'un ouvrage bienvenu car, informé et clair. Prolongeant la forte thèse de Georges Piaton, qu'il cite à plusieurs reprises (3), il aborde une série de problèmes extrêmement difficiles et délicats et, de façon à la fois ferme et vivante, aide à revivre le climat d'une époque. Tout se passe comme si, à travers l'étude de Freinet, ce livre reconstituait, au-delà de lui, toute la dynamique féconde et touffue des débats qui ont fait la pédagogie, c'est à dire la réflexion sur l'éducation de l'enfant, pendant de nombreuses décennies et il fait sentir toutes les passions dont elle fut l'objet.

L'instituteur de Bar-sur-Loup a été certainement l'homme qui a marqué le plus en profondeur l'École primaire française du XX^e siècle, et cela précisément parce qu'il a voulu et promu un mouvement. En écrivant l'histoire de celui-ci, les auteurs ont saisi son intention, son intuition, et on doit leur en savoir gré. En outre, leur recherche rassemble et traite beaucoup de données ; elle s'achève enfin par une (trop) brève biographie de quelques-uns des collaborateurs de Freinet et par une excellente et précieuse bibliographie. Préfacé par Louis Legrand, Président du comité du centenaire, qui en souligne l'intérêt, ce volume mérite, en cette année qui réactive bien des souvenirs, d'être accueilli avec intérêt, quoique l'on en regrette certaines rapidités et approximations.

Guy Avanzini

Université Lumière - Lyon 2

NOTES

- (1) C. Freinet, *Œuvres pédagogiques*, Paris, Seuil, 1994, t. 1, 384 p., t. 2, 388 p.
- (2) M. Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Mouans-Sartoux, Éd. PEMF - Publications de l'École Moderne Française, t. 1, 1995, 158 p., t. 2, 1996, 292 p.
- (3) G. Piaton, *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privas, 1974, 320 p.

COQ (Guy). — **Laïcité et République. Le lien nécessaire.** — Paris : Éditions du Félin, 1996. — 331 p.

Plusieurs livres ont depuis quinze ans renouvelé le débat sur la laïcité et l'école de la République. Celui-ci

permet de faire un état de la question et de s'orienter dans la bibliographie, tout en développant des analyses originales.

Guy Coq est un témoin engagé, digne de considération, bien connu des lecteurs de la revue *Esprit* pour ses chroniques énergiques sur les questions d'éducation et de politique scolaire, nourries du meilleur de la philosophie politique contemporaine. La revue *Esprit* a très largement débordé son inscription d'origine dans le militantisme catholique pour devenir dans les années 80, l'un des principaux lieux de réflexion de la gauche anti-totalitaire, aidant à la diffusion d'auteurs importants comme Hannah Arendt, Paul Ricœur, Cornélius Castoriadis, Claude Lefort. Ces penseurs, en approfondissant la compréhension de la démocratie, rendent possible une philosophie politique de l'éducation qui prenne en compte les institutions scolaires telles qu'elles se sont constituées historiquement.

Le livre reprend en les liant et les explicitant nombre des thèmes explorés par les chroniques ces quinze dernières années, à l'occasion de multiples événements (tels les manifestations pour l'école privée de 1984, celle pour l'école laïque de 1994, les différents accords entre privé et public, l'affaire du foulard islamique, l'offensive libérale des créateurs d'école, la remise en cause de la loi Falloux etc.). De la chronique au livre, c'est l'occasion de poursuivre l'interprétation des événements en les situant dans la durée des tendances profondes, et en s'élevant aux significations essentielles. La laïcité en est le thème central et unifiant, mais la conception ici développée de la laïcité lui permet de fédérer toutes sortes d'interrogations sur l'éducation dans une démocratie — de l'éducation civique à l'histoire des religions, du pédagogisme au tiers lieu éducatif — n'était l'unité d'une pensée cohérente, il y aurait peut-être un effet de brouillage dans la profusion des problèmes abordés.

Guy Coq développe ici une pensée argumentée rationnellement, qui explicite en même temps les positions personnelles de l'auteur : catholique, militant de gauche, en même temps que laïque convaincu, professeur de philosophie, défenseur des valeurs républicaines, en même temps qu'ancien militant de la rénovation pédagogique, ce professeur, observateur engagé, ne renie pas ses convictions passées ; il évite ainsi l'amnésie et le simplisme qui sont si agaçants chez tant de nouveaux convertis à la République, en même temps que la soumission à la Réalité Empirique qui aveugle tant de « chercheurs » en éducation. Et cette probité, qui sait reconnaître dans les positions qu'elle réfute aujourd'hui — ainsi de l'expérimentation pédagogique —, l'écho de ce qu'elle voulait promouvoir jadis, donne à l'auteur un sens de la complexité trop souvent absent des discussions partisans.

La France a en Europe une position originale en matière de laïcité qui est souvent désignée avec quelque condescendance comme « hexagonale ». Dans bien d'autres lieux, tels la Belgique, la laïcité est une option parmi d'autres, à côté et à égalité avec d'« autres possibilités » d'enseignement religieux. Le dualisme scolaire, l'affrontement des camps pourrait faire croire en France à une partition de ce genre. Mais la laïcité à la française a des racines plus profondes et une logique plus puissante.

Guy Coq, proche ici des positions soutenues par Claude Nicolet, montre la solidarité de la laïcité et de l'ordre politique républicain : la laïcité est le bien commun de tous, au-dessus de toutes les partitions confessionnelles, rendant possible la liberté de conscience grâce au partage entre l'espace public neutre, qui est le bien de tous, inappropriable par aucune fraction, et l'espace privé, susceptible de toutes les variations et particularités. Sa démonstration s'appuie sur une construction théorique, qui articule les concepts essentiels de la pensée républicaine à une récapitulation historique, où il apparaît que la laïcité s'ancre dans les principes de 1789, bien plus que dans la loi de séparation de 1905, qui l'a pourtant durablement installée dans les institutions.

L'historique des étapes de la laïcité nous la révèle en butte à deux adversaires au moins : le catholicisme anti-républicain, le laïcisme intolérant et anticlérical. Ainsi la loi de séparation de 1905 est-elle inspirée par un esprit de compromis rigoureux, non par une volonté de soumission : elle reconnaît le droit des Églises à l'organisation, dans le respect de la liberté religieuse, et limite les prérogatives respectives de l'État et des Églises.

Si la conception de la foi et l'organisation des Églises ont dû accomplir certaines évolutions pour rendre possible la coexistence laïque, et ce sont ces limites que devra accepter l'Islam pour acquérir légitimité dans l'espace républicain, ces évolutions ont été rendues possibles, à chaque étape, par la fraction la plus tolérante de la laïcité — ce qui ne signifie pas dénuée de fermeté.

Le livre de Guy Coq apporte au débat d'une part l'effort d'une prise en compte à la fois conceptuelle et historique (l'idée de laïcité comme processus autant que comme concept, idée chargée d'histoire) ; d'autre part la subtilité d'une discussion du point de vue catholique. L'intérêt est ici double. L'auteur reste constamment soucieux de discuter rationnellement des positions partageables, mais en même temps il témoigne d'engagements propres à cette frange importante du monde catholique qui s'est plus que « ralliée » à la République, mais qui en cette deuxième partie du XX^e siècle, est devenue fer de lance d'un certain progressisme, tout en fondant « l'adhésion des catholiques à la laïcité non sur

la résignation mais sur la conscience que la liberté évangélique veut la laïcité » (p 48).

Guy Coq donne ici un récit clair et complet des péripéties qui scandent l'histoire récente de la laïcité dans les trente dernières années. Synthèse précieuse tant les enjeux sont devenus embrouillés ; c'est qu'à l'affrontement hérité de la III^e République, école laïque-école confessionnelle, s'est superposé un clivage d'une autre nature : école publique pour le tout-venant, école privée pour les plus aisés ; logique publique contre logique libérale.

L'enracinement dans une histoire mouvementée permet de dépasser l'impression de tranquille évidence logique du concept de laïcité, tel qu'il peut être défini de façon trop idéalement abstraite. Le partage privé-public, croyance-connaissance, engagement-neutralité n'est pas si simple, il y a à tout moment un travail de jugement et de compromis nécessaire à la renégociation du « pacte laïque ».

Une des oppositions des plus dogmatiques concerne le couple « éducation-instruction ». Contre la vieille prétention de l'église catholique, qui déniait à « l'école sans Dieu » la capacité d'éduquer dignement, Guy Coq défend la possibilité d'une éducation laïque. Plus encore, il défend la conviction que, même d'un point de vue catholique, l'Église a mieux à faire qu'à entretenir à tout prix un réseau d'enseignement séparé, en fait aligné par ses méthodes, ses programmes et son personnel sur le réseau public. L'engagement chrétien lui paraît devoir s'investir à meilleur escient dans le champ public et selon les modalités laïques, dans l'exigence éthique : il défend donc une laïcité plus consciemment éducatrice-pluraliste certes, mais pas indifférente au sens de la culture et aux valeurs qui fondent la société des individus.

Mais ce faisant il bataille avec son camp, avec ce courant d'opinion dit « républicain », illustré par les prises de position de Catherine Kintzler, Charles Coutel, Jacques Muglioni, qui disjoint radicalement instruction et éducation, au nom de la laïcité et du refus de principe de toute hétéronomie : la République se doit d'instruire, non pas d'éduquer. Il se trouve aussi prendre de front un livre d'une autre tendance, qui a connu un certain écho, *La République n'éduquera plus*, de Christian Nique et Claude Lelièvre.

Guy Coq montre les insuffisances et les contradictions de cette disjonction apparemment claire, qui fait l'impasse sur la grande contradiction de l'ordre politique démocratique. On aurait tort d'écarter ses arguments au nom de la laïcité-neutralité, comme il est d'usage. Ce n'est pas ici le chrétien qui argumente, mais le lecteur de Louis Dumont, de Claude Lefort, de Marcel Gauchet, de Paul Ricœur. Le régime qui met l'individu au centre de

sa construction ne peut pas compter sur la spontanéité individuelle : la société doit instituer dans l'individu le sens du social qui rend possible une société d'individus. Une telle société est fragile, « faible », parce qu'elle ne repose pas imaginativement sur des fondements sacrés garantis par le divin : sa légitimité est à refonder en acte à chaque génération, de façon immanente. C'est le paradoxe démocratique : « le maintien d'une société de libertés a des conditions qui sont de former des hommes attachés à la liberté » (p. 18).

L'idée assumée d'une éducation démocratique amène Guy Coq à énoncer certaines propositions concrètes. Ainsi plaide-t-il pour une introduction scolaire, laïque, au fait religieux et aux grands textes fondateurs des religions : la discussion avait été ouverte avec éclat par Jean Baubérot ; Guy Coq envisage cette ouverture moins comme un enseignement séparé que comme un élargissement des disciplines actuelles. C'est qu'il est devenu nécessaire de redonner le minimum de connaissance des sources de notre civilisation, qui permette d'en comprendre le dynamisme et les valeurs. On peut être sensible à l'argument tout en étant perplexe, sinon méfiant, sur les modalités proposées. Je craindrais fort en de telles matières la médiocrité d'enseignants trop peu, ou trop inspirés. Il faut bien du talent pour enseigner des mythes.

Cet élargissement demandé par Guy Coq porte non seulement sur des connaissances précises, mais vise à approfondir le sens éthique de l'enseignement ; cela signifierait que les disciplines se préoccupent de leur sens en tant que culture, au lieu de se considérer comme des « contenus » de savoir : « Une culture, ce ne sont pas des contenus. Ce terme désigne exactement ce qui reste quand la notion de culture a été brisée : on a alors, d'un côté, des méthodes sans contenus, de l'autre, la définition abstraite de contenus déliés de toute pratique, de toute valeur culturelle » (p. 118). On peut ici suivre l'auteur, en toute laïcité, dans le respect d'une grande tradition qui s'est appelée l'humanisme.

Sophie Ernst
INRP

CRAHAY (Marcel). — **Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?** — Bruxelles : De Boeck Université, 1996. — 322 p. — (Pédagogies en développement).

La visée de l'ouvrage

Marcel Crahay est professeur à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de

Liège. Depuis de nombreuses années, il participe d'un courant de sciences de l'éducation bien représenté notamment en Suisse et en Belgique par des auteurs comme P. Perronoud, W. Hutmacher ou G. de Landsheere. Dans les premières pages de l'ouvrage, qui définissent sa visée, l'approche de l'échec scolaire propre à ce courant est nettement caractérisée. Il ne s'agit pas d'une approche psychologique, laquelle chercherait à comprendre « le rôle que peut jouer telle ou telle caractéristique individuelle dans l'émergence de l'échec », tout en assimilant l'école « à un opérateur neutre » (p. 5). L'approche s'apparente plutôt à celle de la sociologie puisque l'objet d'étude auquel elle s'intéresse est le « fonctionnement de l'école en tant qu'opérateur produisant de l'échec scolaire » (p. 7), mais il n'est pas question de produire une nouvelle théorie du fonctionnement de l'école. « L'objectif est plus pragmatique : par l'étude des systèmes d'enseignement, des représentations et pratiques des enseignants, du vécu des élèves, etc., notre espoir est de contribuer de façon significative à la lutte contre l'échec scolaire en suggérant l'une ou l'autre piste permettant d'améliorer le fonctionnement de l'école » (p. 7).

Il s'agit donc d'une démarche finalisée qui entend « repérer d'éventuels dysfonctionnements auxquels il serait souhaitable de remédier et, plus généralement, des façons de faire susceptibles de promouvoir la réussite d'un maximum d'élèves ». Ce point de vue est caractérisé par l'auteur comme étant « spécifiquement celui des Sciences de l'Éducation » (p. 7). Cette mise au point liminaire nous paraît importante à prendre en compte pour le débat toujours d'actualité sur le statut épistémologique des Sciences de l'Éducation. Toutefois, nous ne la discuterons pas ici puisque l'ouvrage ne se situe pas sur ce plan.

À travers une analyse très dense de nombreuses études comparatives du fonctionnement et du rendement de différents systèmes d'enseignement, et de nombreuses recherches en sciences de l'éducation aux méthodologies variées (enquêtes auprès des enseignants et des élèves, recherches expérimentales ou quasi-expérimentales, recherches-action), l'auteur construit une réponse à la question qui fait le titre de l'ouvrage : « Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? ».

Comment définir l'échec scolaire ? À quelles causes l'attribuer ?

Des définitions rigoureuses de l'échec scolaire ont été avancées par de nombreux auteurs. Ainsi, celle de G. de Landsheere : « Situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint » (1). De telles définitions ont le mérite de serrer au plus près le phénomène, mais elles ne permet-

tent pas de le quantifier. C'est pourquoi l'auteur précise à la fin du premier chapitre que l'échec scolaire sera appréhendé indirectement, à travers le doublement et sa conséquence, le retard, que de nombreux auteurs s'accordent à reconnaître comme des indicateurs pertinents de l'échec scolaire.

Les comparaisons internationales montrent que les taux de retards et de doubléments sont très variables selon les pays et aussi à l'intérieur d'un même pays selon les niveaux scolaires et selon les époques. De ce fait, il est impossible d'imputer l'échec scolaire à l'incapacité intellectuelle des élèves, à moins d'admettre que par un hasard génétique extraordinaire les enfants seraient inégalement doués selon les pays, selon les époques, selon les niveaux...

L'auteur examine ensuite la pertinence d'une autre explication causale très répandue selon laquelle l'échec scolaire serait lié à la présence dans les écoles de certaines catégories d'élèves, moins avantagées que d'autres par rapport à la scolarité, par exemple les enfants d'immigrés. Un fait indéniable joue en faveur de cette explication : les forts taux d'échec scolaire se rencontrent souvent là où il y a beaucoup d'enfants d'origine étrangère. Pourtant, lorsqu'on exclut des calculs l'effectif des élèves étrangers, les écarts de rendement entre les systèmes que l'on compare demeurent. La conclusion est nette : « ... la présence plus ou moins massive (d'élèves immigrés) ne peut expliquer les variations entre systèmes et internes à certains systèmes des taux de doublement et de retard scolaire ». (p. 59)

L'échec scolaire, un effet de système

On se trouve alors aiguillé vers l'hypothèse que l'échec scolaire est un effet de système. L'auteur s'intéresse notamment au fait que les décisions de doublement sont le produit d'une évaluation faite par les enseignants. Or l'analyse fait apparaître que cette évaluation est d'une nature bien particulière. Elle est « normative », c'est-à-dire qu'elle tend à distribuer toujours les élèves d'une même classe sur une courbe « normale » (courbe de Gauss), quel que soit le niveau moyen de la classe évalué par des épreuves d'évaluation externe (2). On retrouve là un phénomène repéré dès 1947 et connu sous le nom de « loi de Posthumus » (3). Selon cette loi, « un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver d'année en année approximativement la même distribution (gaussienne) de notes » (p. 68).

Il en résulte plusieurs conséquences, notamment les suivantes :

— les taux d'échecs ne reflètent qu'imparfaitement les niveaux des classes où ils sont enregistrés : on peut trouver le même taux d'échec dans des classes dont les

niveaux moyens, évalués par des épreuves externes, sont très divers ;

— le doublement est une mesure fortement aléatoire : deux élèves avec le même niveau scolaire mais appartenant à deux classes différentes n'auront pas nécessairement le même destin scolaire : l'un peut se trouver promu dans la classe supérieure parce qu'il se trouve dans une classe « faible », tandis que l'autre sera amené à redoubler parce qu'il se trouve dans une classe « forte » ;

— les progrès des élèves par rapport à eux-mêmes ne sont pas vraiment pris en compte et n'influent pas en tant que tels sur les décisions de promotion ou de redoublement. Par exemple, une recherche récente (4) réalisée en Belgique sur l'enseignement du français, a montré « qu'il est possible de réussir son année tout en ayant peu amélioré ses compétences en français ; l'essentiel est de ne pas se retrouver parmi les plus faibles de la classe. À l'inverse, il ne suffit pas d'améliorer sensiblement ses compétences pour échapper au doublement ; il faut encore ne pas se retrouver parmi les plus faibles de la classe » (p. 75) ;

— plus globalement on peut dire que l'évaluation normative pratiquée par les enseignants consiste moins à mesurer le degré de maîtrise atteint par les élèves relativement aux objectifs assignés au niveau scolaire concerné que de comparer les élèves entre eux en ajustant les épreuves qu'on leur propose de façon à avoir toujours à peu près les mêmes proportions de « bons », de « moyens » et de mauvais.

Pourquoi les enseignants pratiquent-ils l'évaluation normative ?

Trois raisons principales conduisent les enseignants à pratiquer ce type d'évaluation. La première, analysée en 1984 par Philippe Perrenoud (5), est que : « se croyant tenus de produire une hiérarchisation des élèves, les enseignants sont inéluctablement conduits à privilégier les questions discriminatives et à créer pour chaque épreuve une échelle — souvent artificielle — de valeurs qui, idéalement, débouchera sur une distribution gaussienne des notes » (p. 108).

Une autre raison est que les enseignants, à l'intérieur des établissements, sont pris dans un micro-système relationnel. Ils craignent le jugement de leur collègue du degré supérieur. C'est pourquoi, au fil de l'année, ils en viennent à construire des épreuves par rapport à des objectifs qui dépassent ceux assignés aux niveaux concernés.

Enfin, les enseignants pensent qu'en se montrant sélectifs ils assurent la qualité de l'enseignement. Ils partagent l'idée, fort répandue dans la société, selon laquelle qualité de l'enseignement et promotion de tous sont deux objectifs incompatibles.

Le doublement : une mesure inefficace et nocive. Faut-il l'abandonner ?

Les enseignants qui pratiquent dans cette orientation sont très attachés au doublement (ou « redoublement » comme on dit en France). Ils croient en sa valeur pédagogique et ne lui voient aucun caractère préjudiciable. Ils ne le ressentent pas non plus comme un échec de leur enseignement. Différentes enquêtes conduites auprès des enseignants en Belgique et à Genève ont établi ces résultats. Des résultats analogues ont été enregistrés aux États-Unis.

Or de très nombreuses études menées dans différents pays européens et aux États-Unis ont montré que le doublement est une mesure inefficace sur le plan des acquisitions. Il est aussi une mesure nocive sur le plan psychologique : pour les élèves, il constitue « une réalité secrète et douloureuse » (p. 202), « une expérience que l'on cherche à dissimuler » (p. 208), qui fait acquiescer aux enfants un « sentiment d'incompétence » (p. 210). (Chapitres 4 et 6 de l'ouvrage).

Dès lors, faut-il se prononcer pour l'abandon de la pratique du doublement ? Avant de répondre, l'auteur examine la validité d'une crainte largement répandue : la suppression des redoublements pourrait entraîner un nivellement par le bas. Dans le chapitre six : « Faut-il sélectionner les élèves pour être efficaces ? », de nombreuses études comparatives internationales des rendements scolaires — définis selon plusieurs types de critères — sont présentées et synthétisées.

Une analyse détaillée et prudente de ces études conduit l'auteur à des conclusions très nettes :

— les pays qui ont choisi de promouvoir automatiquement les élèves, au moins pendant la scolarité primaire, ont des taux d'obtention des diplômes d'enseignement secondaire et des taux d'accès à l'enseignement supérieur au moins aussi honorables que les pays qui n'ont pas fait ce choix (p. 236) ;

— en ce qui concerne les acquisitions de base, des études menées sur les rendements en lecture montrent que des pays pratiquant la promotion automatique (Finlande, Suède, Norvège) produisent un rendement élevé en lecture. En revanche des systèmes comme celui de la communauté française de Belgique, qui se caractérise par un fort taux de retards scolaires, obtiennent des scores moyens. Il est donc « difficile de maintenir qu'un nombre élevé de retards scolaires est le prix à payer pour un enseignement performant » (p. 241) ; des études portant sur l'enseignement des mathématiques débouchent sur la même conclusion ;

— quant à la question de la formation des élites, « on n'observe aucune relation systématique entre les pourcentages d'élèves à score élevé et ceux d'élèves à faible score. Bref, la formation d'élites ne s'acquiert pas nécessairement au prix d'un plus grand nombre d'échecs chez les moins doués » (p. 263). On peut même penser que la meilleure façon de produire un grand nombre d'élèves brillants est de retarder le moment de la sélection des élèves car « les marges d'erreur de l'évaluation scolaire sont telles qu'une sélection précoce écarte inévitablement des filières les plus formatives des élèves qui auraient pu s'y épanouir » (p. 264).

La conclusion générale est donc que l'échec scolaire « n'est pas le prix à payer pour un enseignement de qualité » (p. 263) et l'on peut conclure fermement en faveur de l'abandon de la pratique du doublement.

L'évaluation au service de la réussite des élèves ?

Toutefois, une telle mesure, purement privative, ne peut suffire à résoudre les problèmes des systèmes qui connaissent un fort taux d'échec scolaire. Pour assurer une meilleure qualité de l'enseignement, d'autres paramètres définissant le fonctionnement des systèmes doivent être modifiés. Ici se place la partie propositionnelle de l'ouvrage, dans le septième et dernier chapitre : « Est-il possible de mettre l'évaluation au service de la réussite et de l'apprentissage des élèves ? ».

La principale proposition de l'auteur est de changer le modèle pédagogique en vigueur dans les pays à forts taux d'échecs scolaires, principalement en abandonnant les méthodes d'évaluation « normative » dont les effets abusivement sélectifs ont été abondamment analysés dans les précédentes parties de l'ouvrage. Le projet est de conduire les enseignants à repérer la progression de chaque élève par rapport à des niveaux de connaissance et de compétences clairement définis (« évaluation sommative critériée »). Dans cette perspective, les élèves eux-mêmes sont invités à participer au processus d'évaluation de leur progression (« évaluation formative »).

Qu'il nous soit permis ici de regretter que l'auteur s'en tienne à cette seule proposition. La transformation des pratiques d'évaluation est-elle une mesure suffisante pour améliorer la qualité des apprentissages ? Une transformation concomitante des modes de transmission des savoirs et des situations d'apprentissage proposées aux élèves n'est-elle pas nécessaire ? N'est-ce pas s'exposer à de grandes déconvenues que d'aiguiller les enseignants sur la seule recherche de nouvelles pratiques d'évaluation ? Pourquoi les travaux d'ordre psycho-pédagogique et didactique développés dans les vingt dernières années ne sont-ils pas ici au moins évoqués ?

Les conditions sociales d'une transformation de l'école

En revanche, nous souscrivons pleinement au point de vue de l'auteur lorsqu'il analyse les conditions sociales nécessaires pour la mise en œuvre généralisée des pratiques qu'il préconise : « Un système de normes et de pratiques professionnelles ne peut être dissocié du contexte social et culturel auquel il appartient. C'est pourquoi il est indiqué de parler de culture de l'échec et d'idéologie de l'excellence. Ainsi, on fait référence à des façons de penser et de réagir partagées par l'ensemble ou, au moins, la majorité de la communauté. Et c'est bien cela que l'on observe. S'il est vrai que les enseignants considèrent un certain taux d'échec comme normal, il en va de même des parents et des élèves » (p. 294). Car « ... le fonctionnement de l'école ne peut se concevoir sans l'adhésion de ses membres et de ses usagers. Partout et toujours, elle est le produit d'un contrat social » (p. 300).

C'est pourquoi, en définitive, la résorption de l'échec scolaire est dépendante des objectifs assignés à l'école par la société civile : « L'usage contemporain de la notion d'échec scolaire peut être regardé comme la résultante d'une nouvelle attente sociale à l'égard de l'école : la réussite pour tous. À l'opposé, les pratiques actuelles d'évaluation restent marquées par une autre attente sociale à l'égard de l'école : la création de hiérarchies d'excellence. Les moyens techniques pour répondre à l'une ou l'autre attente sont disponibles ou peuvent être développés. Mais l'école ne peut pleinement assumer deux finalités aussi opposées. En définitive, ne lui appartient-il pas d'interpeller la société civile et de lui demander si elle est réellement prête à faire le postulat d'éducabilité pour tous ses enfants ? »

L'ouvrage se conclut sur cet appel adressé à l'ensemble de la société, sans décourager pour autant les efforts des enseignants et des chercheurs qui s'emploient à définir des démarches éducatives efficaces pour la promotion de tous les élèves.

Par sa richesse documentaire et la rigueur de la réflexion, cet ouvrage constitue indéniablement un outil de première importance pour tous ceux qui travaillent à définir les conditions d'une réelle démocratisation de l'accès au savoir.

Françoise Platone
INRP-CRESAS

NOTES

(1) G. de Landsheere. **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**. Paris : PUF, 1992.

(2) Ici l'auteur s'appuie principalement sur les travaux suivants :

— A. Grisay. Les mirages de l'évaluation scolaire (1), rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ? **Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études**, XXII, 8, 3-20, 1984.

— M. Detheux. Comment les enseignants construisent leurs examens de fin d'année ? Analyse de bilans en langue maternelle en fin de première année du secondaire. Rapport de recherche. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, 1992.

(3) K. Posthumus. *Levensgehehl en school*. La Haye, S. édit, 1947.

(4) N. Bounafaa. **Pratiques d'évaluation et échec scolaire dans un établissement d'enseignement secondaire**. Mémoire de licence. Liège : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université, 1992.

(5) Ph. Perrenoud. **La fabrication de l'échec scolaire**. Genève : Droz, 1984.

DUBET (François), MARTUCCELI (Danilo). — **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. — Paris : Seuil, 1996. — 361 p.

L'intérêt porté aux acteurs par la sociologie de l'éducation contemporaine a sans doute eu pour effet de disséminer des objets de recherche traditionnellement abordés d'un point de vue plus surplombant. L'ambition de *À l'école* paraît être de revenir, d'une certaine façon au « système », tout en collant à l'« expérience scolaire ». L'ouvrage est en effet organisé selon la chronologie du cursus scolaire (« À l'école élémentaire », « au collège », « au lycée »). *Les lycéens* (1), de François Dubet avaient fait apparaître, sous les élèves, des jeunes plus occupés qu'on ne pouvait le penser à définir leur rôle dans une institution devenue incapable de le prescrire *a priori*. Sa démarche, avec Danilo Martuccelli, est ici la même puisqu'il s'agit de revisiter les lieux de scolarisation et de socialisation en s'interrogeant sur leur capacité à mettre en forme la vie de la jeune génération.

De ce point de vue, l'école élémentaire apparaît de prime abord comme l'antithèse exacte des années lycée. Les écoliers y semblent en effet dominés par un très fort souci d'intégration, présent tant dans l'acceptation de la toute-puissance du maître que dans la conformité aux jugements du groupe des pairs. Les adultes contribuent fortement à ce sentiment d'unité organique, puisqu'enseignants et parents s'accordent sur les finalités de l'école. Les premiers parce qu'ils estiment rester maîtres de la classe où ils parviennent à accueillir l'élève en même temps que l'enfant. Les seconds, toujours attachés à l'école républicaine et à ses fonctions socialisatrices, recherchent globalement un renforcement mutuel des attitudes éducatives.

Certes, s'amorce, entre CP et CM2, un travail de subjectivation qui conduit les enfants à une progressive prise de distance. Les injustices des maîtres, les amitiés, les émotions amoureuses, la moquerie des pairs en sont les

principaux vecteurs. De même les maîtres vivent, comme d'autres enseignants, une crise de considération et les parents hésitent entre la recherche de l'épanouissement et celle de la performance. L'ensemble tient cependant et l'école élémentaire abrite, avec un enfant reconnu dans son individualité et un maître encore assez traditionnel, *le couple le plus stable du système éducatif français.*

Cette réciprocité entre institution et action ordonnée des acteurs se défait dès le collège. Pour les élèves, les évidences scolaires déclinent : les normes scolaires se diversifient, le sens des études et du travail ne va plus de soi, la culture adolescente tend à s'autonomiser. Ils entrent alors dans un processus de restructuration de leur personnalité qu'ils protègent par l'adoption d'une *face*. Celle-ci n'est pas l'hypocrisie manipulatrice, mais le moyen d'être faux pour pouvoir être vrai. Ce sont, par exemple, toutes ces conduites de distanciation apparente dans lesquelles on déclare se « foutre » des mauvaises notes, accréditant par l'outrance même des formules l'importance qu'on y attache. L'expérience collégienne apparaît ainsi comme très tourmentée, car aucun des principes qui la structurent ne parvient à la stabiliser. Oscillant entre authenticité et conformisme, elle explique notamment que les collégiens *ne sont jamais pleinement les membres, ou les citoyens de leur établissement.* Les enseignants eux-mêmes, pris entre le souci intégrateur de l'école élémentaire et l'exigence renforcée de sélection du secondaire, connaissent une crise semblable à celle de leurs élèves, ce qui contribue à faire du collège le maillon sans doute le plus fragile de l'ensemble.

Les lycéens surprendront moins le lecteur des travaux de François Dubet. On les retrouve ici en effet, à l'heure du *partage des eaux*, où la nécessité d'élaborer un projet ne permet plus à leur subjectivité de rester, en quelque sorte, à l'extérieur, mais la pousse à s'impliquer. L'instrumentalisme des stratégies ou, à l'opposé, le narcissisme issu du souci de soi exacerbé sont les formes extrêmes qui encadrent cette réorganisation de l'expérience. Comme le lycée d'élite, qui garantissait l'harmonie des goûts et des intérêts, n'existe plus que pour une infime minorité, beaucoup de lycéens vivent le temps du différenciellement et attendent surtout de l'institution qu'elle ne se mêle pas de leur jeunesse. Ces attitudes, désormais bien connues et décrites, sont cependant mises davantage en lumière dans cet ouvrage parce que les attitudes lycéennes apparaissent comme le résultat d'une évolution du mode de *subjectivation* des élèves. Le détour théorique féconde donc l'empirie et on entre par exemple davantage dans les différentes modalités d'aliénation (invalidation liée à l'échec, sentiment d'impuissance par absence de projet, perception d'un vide de la culture scolaire) ou de résistances en lycée professionnel.

De façon plus générale, il serait sans doute très réducteur de ne voir dans ce travail que la restitution des chaînons manquants pour compléter une phénoménologie des années d'école. L'« expérience » signifie, en effet, pour les auteurs, bien plus que le « vécu ». Elle est cette façon qu'ont les hommes de nos sociétés, contraints d'articuler de multiples logiques d'action, de mettre en œuvre des dynamiques dont ils tirent leur subjectivité et leur réflexivité (2). C'est pourquoi le travail de terrain proprement dit est précédé d'une analyse des *mutations de l'école* — essentiellement la fin du consensus sur l'école de la République — qui dessine le cadre de cette expérience. Cette dernière notion est donc mise à l'épreuve par la prise en écharpe de la totalité du cursus scolaire obligatoire dont elle essaie de rendre compte des continuités, mais aussi des basculements. Il faut donc y voir, malgré l'important matériau empirique, très parlant pour tous les connaisseurs de ces différents espaces scolaires, plus une combinatoire de traits structurels que la succession de portraits enfantins et juvéniles.

La dernière partie (*Éducation et sociologie*) situe d'ailleurs l'ambition de l'ouvrage puisqu'il s'agit de s'y affirmer par rapport aux modèles de la tradition sociologique en la matière. La *païdéia fonctionnaliste*, qui coïncidait avec le moment fondateur de l'école républicaine a en effet cédé sous les coups des modèles critiques des années soixante. Des sociologies de la *boîte noire*, plus pragmatiques, ont elles-mêmes succédé à ces dernières, mais elles tendent, pour les auteurs, à perdre de vue, dans leur optique d'ingénierie sociale, certaines ambitions de la sociologie de l'éducation. Pour les retrouver, *À l'école* a voulu certes partir de la subjectivité des protagonistes, mais pour parvenir à la compréhension des processus par lesquels notre société se donne des acteurs. Cette posture a, entre autres conséquences, celle de déplacer les traditionnelles frontières entre sociologie et psychologie, puisqu'elle prend en compte les émotions de sujets que les rôles sociaux sont désormais impuissants à réguler. Pour s'en tenir plus précisément aux jeunes, la partition entre une psychologie prenant en charge la genèse émotionnelle et cognitive des enfants et une sociologie s'occupant de la distribution des rôles sociaux, paraît mise à mal. Les diverses figures d'écoliers sont, en effet, tissées en croisant les trames de l'enfance ou de l'adolescence, de l'élève, et de l'acteur social.

Malgré son homogénéité apparente, l'école élémentaire est ainsi le lieu de contraintes de situation assez différentes pour les enfants. Ceux des classes moyennes y trouvent davantage le « marché » que souhaitent pour eux leurs parents, ceux des classes populaires y sont plus concernés par le souci d'intégration de leurs familles. Les collèges sont, eux, déclinés en « bons » établissements,

où les catégories scolaires ont plus de prise sur les enfants, plus longtemps « petits », plus stressés par les évaluations, et en collèges à recrutement plus populaire. Dans ces derniers, la tension entre monde juvénile et monde scolaire est accrue par le conflit entre établissement et quartier. La problématique de la *face* s'y trouve compliquée par la tension entre les types du *bouffon* et du *pitre* : le premier choisit le professeur contre le groupe, le second affirme les grandeurs de la vie contre celles de l'école.

Les expériences lycéennes sont, elles aussi, fonction des origines des élèves et de leurs parcours. Les *vrais* lycéens encore proches des « héritiers », les *bons*, qui équilibrent au mieux vie scolaire et vie personnelle, les *nouveaux*, dont la faible qualification brise les rêves de promotion, les *futurs ouvriers*, oscillant entre salut et déchéance, développent leur travail d'acteurs dans un cadre socialement très défini. Réciproquement, leur situation, au sommet où à la base du système scolaire, les fait plus ou moins dépendants de sa logique interne ou de l'environnement culturel et social.

La volonté de déplacer un certain nombre de frontières établies entre la sociologie et ses « concurrentes » en matière d'enfance, mais aussi au sein de la sociologie elle-même, se traduit aussi dans la méthodologie utilisée. Cette dernière se rattache en effet au courant des recherches qui refusent de voir dans l'acteur un « idiot culturel ». Elle prend la forme de l'*intervention sociologique*, qui met élèves, enseignants et parents, en position de s'expliquer au sein de groupes relativement homogènes. De nombreuses notions (les *pitres*, les *bouffons*, la *frime*, par exemple) leur sont à l'évidence empruntées, d'où ce sentiment en permanence éprouvé à la lecture de l'ouvrage, que, si l'on se trouve bien dans un cadre d'analyse proposant une vision précise du social et de son évolution, on est toujours, en même temps, dans les catégories à l'aide desquelles les acteurs décrivent leur propre expérience. Du coup, loin de s'opposer, différents paradigmes s'articulent, appelés par la mise en forme des propos du « terrain » plus que par des choix théoriques *a priori*. C'est ainsi, par exemple, que la socialisation à l'école élémentaire mobilise plutôt des concepts empruntés aux fonctionnalismes de Durkheim ou de Parsons, que celle du collège plonge plutôt dans le monde des acteurs de Goffman. Partir de ce qui se dit, de ce qui se fait à l'école, c'est aussi sortir de la sociologie proprement scolaire, vouloir dépasser l'opposition souvent simpliste entre « micro » et « macro », puisque l'expérience des écoliers apparaît comme emblématique de celle de l'ensemble des acteurs sociaux confrontés à l'impératif d'*être ce qu'on fait de sa vie*.

Tous ces remaniements contribuent à faire de *À l'école* un ouvrage stimulant accordé à l'époque critique qu'il décrit. Il désacralise en effet quelque peu les questions liées au monde scolaire, en présentant ses acteurs tels qu'ils sont, en préférant plier la théorie aux faits que l'inverse. S'il présente le tableau désenchanté d'un système éducatif qui ne sera jamais plus ce qu'il fut, il est cependant un des rares travaux contemporains qui ose aussi proposer une lecture assez globale du système éducatif. Parvient-il cependant à surmonter les difficultés rencontrées par d'autres approches constructivistes à passer de l'acteur au système ? Il le prétend d'une certaine façon, puisque, centré sur l'expérience des élèves, il intègre aussi celle des autres partenaires éducatifs et retrouve, à travers la formation des individus, des problématiques classiques comme celle des inégalités scolaires.

On peut se demander cependant si l'analyse, attachée à mettre en évidence la dissolution du système scolaire républicain, ne fait pas la part belle aux facteurs d'anomie sans dire comment il se fait que le collège et le lycée « tiennent » encore. S'il est vrai notamment que la notion de « marché », utilisée pour définir l'expérience lycéenne, l'est de façon métaphorique, on peut craindre malgré tout qu'elle n'occulte tout un travail par lequel les acteurs, jeunes et adultes, s'acharnent à ne pas livrer l'école à la seule logique diviseuse de l'intérêt. À l'inverse, d'autres facteurs de trouble peuvent être sous-estimés, car peu perceptibles par les élèves. L'état de crise des savoirs scolaires, par exemple, renvoie-t-il seulement à l'expérience de dévalorisation des diplômes que font les nouveaux lycéens ? N'est-il pas aussi suscité par l'irruption, dans les curriculums du second degré, de postures critiques jusque-là réservées au seul monde de la recherche ?

Ces difficultés concernent en fait toutes les démarches de ce genre. L'abandon de carcans théoriques peu propices à une sociologie rapprochée des acteurs risque aussi de faire juxtaposer des modèles de rationalité circonstanciés, mais difficilement articulables les uns aux autres. Comprend-on ainsi vraiment pourquoi les normes scolaires ne se déversent plus directement dans la personnalité des élèves à l'*exception notable des écoliers du primaire* ? Comment passe-t-on, en quelques mois, de l'expérience d'intégration de fin de CM2 à celle d'anomie en collège ? C'est sans doute dans une explicitation plus grande de la *nature des épreuves de l'expérience imposée aux individus*, évoquée en conclusion qu'on peut attendre des progrès dans la compréhension de tels basculements.

On peut enfin douter de l'utilité d'une postface qui revendique son point de vue « engagé ». La force de

l'ouvrage n'est-elle pas plutôt dans son aptitude à renvoyer aux acteurs ce que les situations scolaires doivent au travail de construction réciproque ? Si nombre de collégiens et lycéens, minés par les jugements scolaires, vivent le temps du mépris, beaucoup d'enseignants connaissent, face à ce qu'ils perçoivent comme une mission impossible, celui de l'usure. Les riches analyses d'*À l'école* permettent de dépasser les incompréhensions, de suggérer des issues entre utopie et renoncement. Aux acteurs de s'en saisir et d'en faire un très solide point d'appui dans la réappropriation de leur expérience.

Patrick Rayou
Université de Nantes
Groupe d'Études Sociologiques, INRP.

NOTES

(1) François Dubet, *Les lycéens*, Seuil, Paris, 1991.

(2) François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris, 1994.

L'éducation — Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par Jacques Delors. — Paris : Éditions UNESCO - Éditions Odile Jacob, 1996. — 312 p.

En l'espace de peu de temps, trois organisations internationales de caractère mondial et régional, viennent d'analyser et de recommander aux pays l'application du concept d'éducation ou d'apprentissage tout au long de la vie au fonctionnement de l'ensemble du système d'enseignement et de formation (1).

Cette convergence relève d'autant moins du hasard qu'il y a environ un quart de siècle était préparé pour l'UNESCO le rapport Edgar Faure (2), tandis que l'OCDE proposait à partir d'expériences nordiques, voire de la législation sur la formation permanente initiée par Jacques Delors en France, le concept d'« éducation récurrente ». Sous des termes légèrement différents, on abordait déjà la question de l'apprentissage à vie dans ses liens avec les besoins de l'individu, de l'économie et de la société en général, y compris au titre d'une politique redistributrice d'égalité des chances.

Pourquoi donc y revenir maintenant tous ensemble ? Certes comme l'explique très bien la première partie du rapport de l'UNESCO intitulé « Horizons », le climat économique, social et culturel a changé en ce quart de siècle. Mais l'utilisation même du terme d'« utopie » dans le chapitre d'introduction de J. Delors (« L'éduca-

tion ou l'utopie nécessaire ») suggère, en faisant allusion au précédent rapport d'Edgar Faure, qu'il y a vingt-cinq ans environ, bien que partant d'un contexte différent, la problématique de l'apprentissage à vie avait déjà été posée et des modalités d'application pratique et progressive déjà suggérées. Si l'on y revient de nouveau, serait-ce que des questions nouvelles, fondamentales, bien différentes de celles évoquées antérieurement, seraient à résoudre au point de rendre caduques les propositions antérieures ou bien parce que les divers responsables et acteurs potentiels n'ont pas réussi à concrétiser « l'utopie directrice » de départ, au début des années 70 ?

Pour répondre à cette question, le rapport de l'UNESCO est ainsi structuré : après une introduction du président de la Commission, trois grandes parties : « Horizons », « Principes » et « Orientations » exposent successivement le contexte, la conception et quelques moyens-clés d'une nouvelle politique d'apprentissage à vie. On trouve en annexe, outre le mandat et la composition de la Commission, une série de positions individuelles exprimées par des membres éminents de cette Commission et qui, sur certains points, complètent utilement le rapport, dont chaque chapitre est accompagné de « pistes et recommandations ».

Les personnes non familiarisées avec la littérature antérieure liront naturellement avec profit le texte proposé par un organisme universaliste comme l'UNESCO, avec les quelques réserves d'usage en la matière. Peut-on en effet, même si, à l'occasion, le texte rappelle les profondes différences de développement (et donc de problèmes à résoudre) entre les pays formant la communauté mondiale, traiter globalement le rôle de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ? On peut certes l'accepter à un très haut niveau de généralité, mais est-ce encore tenable quand on considère des modalités d'action précises dans des contextes bien définis ? Si les deux premières parties de l'ouvrage pouvaient s'en tenir, avec les nuances indispensables, à une approche globale de la question, par contre, la troisième : « Orientations » aurait dû faire l'objet d'un traitement typologique qui aurait eu l'avantage de pouvoir mieux cibler les actions futures des groupes de pays concernés. Un exemple de cette lacune se trouve dans le peu de considération dans le corps du texte, par rapport à des contributions individuelles éclairantes, dont est l'objet l'éventuelle relation entre la prospérité économique récente de certains pays d'Asie et le développement de leurs systèmes d'éducation et de formation. Cette remarque nous conduit à penser que le rôle-clé de l'éducation au long de la vie ainsi proposé, insistant en particulier sur

sa fonction d'enracinement de la démocratie et de contribution systématique à d'autres valeurs et à d'autres sphères d'actions gouvernementales, semble plus relever de la pensée européenne en ce domaine que d'une tentative de synthèse à vocation précisément universaliste, des approches diversifiées de l'éducation dans le monde. En supposant qu'en définitive, ce rôle du savoir dans la société tel qu'il a été proposé en Europe, en particulier depuis Condorcet, voire antérieurement par des philosophes de l'éducation célèbres, soit celui qu'il convient de retenir, encore faudrait-il que les positions des tenants d'approches différentes soient discutées de la manière la plus transparente. Un autre signe de la fonction éminente attribuée à un certain type de savoir (création et diffusion) est la place donnée aux universités dans le rapport. On y fait très peu allusion au reste de l'enseignement tertiaire de caractère non-universitaire, dont on sait depuis longtemps qu'il est dans de nombreux pays, un instrument indispensable de transfert de compétences et de technologies vers les PME/PMI encore susceptibles, nous dit-on, de créer des emplois dans une économie mondialisée et en compétition permanente. Enfin, une proposition importante sur laquelle insiste avec juste raison J. Delors dans son introduction, à savoir l'allocation pour chacun d'un crédit-temps au-delà de la scolarité de base pour favoriser l'apprentissage à vie, aurait demandé une plus longue discussion dans le corps du texte, en rapport avec la prégnance, de plus en plus dénoncée, d'une formation initiale de plus en plus longue et pas toujours efficace dans la détermination de la position sociale des individus et de leur carrière ultérieure. S'agissant donc là d'une véritable révolution culturelle, impliquant le développement systématique d'un portefeuille de compétences acquises dans des structures formelles ou informelles, et gage, en particulier, d'employabilité, on ne peut que souhaiter que cette question-clé fasse l'objet d'un approfondissement ultérieur. Au total, si comme le rappelle J. Delors dans son introduction, les recommandations du Rapport Edgar Faure restent d'une grande actualité, il n'apparaissait pas nécessaire de revenir avec tant de détails sur des questions connues de tous depuis longtemps, y compris dans leurs implications pratiques pour tel ou tel groupe d'acteurs ou de partenaires : gouvernants, administrateurs, chercheurs, enseignants, parents, entreprises etc. Qu'il existe un « trésor caché » en chaque être humain, à savoir un potentiel qu'il convient d'éveiller dans le cadre d'un nouveau modèle de développement, tous les vrais éducateurs en sont convaincus depuis longtemps.

La vraie question est pourquoi depuis le temps qu'on le met en avant, les politiques, stratégies et logistiques correspondantes n'ont pas été mises en œuvre ? Et c'est en ce domaine que le Rapport montre ses limites. Pour être utile à tous, il aurait dû faire une analyse exhaustive des obstacles rencontrés depuis de longues années, sans omettre les responsabilités propres à chacune des parties prenantes. Certes, à la lecture d'un certain nombre de constatations, conclusions et propositions d'action très générales, on peut indirectement déduire quelques obstacles importants, mais pas tous, loin de là. Prenons quelques exemples. Il ne suffit pas que les pouvoirs publics aient une vision de l'enseignement futur, encore faut-il qu'elle soit partagée par tous les ministères concernés et qu'elle débouche sur une interministérialité cohérente dans les décisions à prendre, ce qui est bien loin d'être le cas actuellement. La contribution attendue de la profession enseignante ne sera réellement possible et pertinente que si elle accepte les nouveaux droits et devoirs qu'implique le nouveau « professionnalisme ouvert » nécessaire à l'application des diverses réformes et innovations. Quelques lignes seulement, dans le chapitre sur les enseignants, concernent les chefs d'établissement. On n'insiste pas sur la nécessité de leur offrir une autre identité professionnelle correspondant à leurs tâches dans un cadre d'action plus autonome et décentralisé, correspondant partout dans le monde à la réforme des services publics. Très peu de choses sont dites, toujours dans ce nouveau cadre, sur la transformation du rôle de l'inspection vers l'audit d'établissement et l'abandon progressif du contrôle individuel remplacé par les conseils et suivis d'équipes de direction et d'équipes pédagogiques. Afin de renforcer la cohésion de l'administration et de la gestion du système, quels enseignements peut-on tirer des quelques expériences de formation/réflexion communes offertes à ces diverses catégories de professionnels ? Si le rapport met, avec juste raison, l'accent sur l'importance de l'évaluation dans toutes ses dimensions, y compris pour le pilotage du système, il ne s'étend pas assez sur la faiblesse et l'inadaptation rédhibitoire de la recherche et développement et de l'innovation en matière d'enseignement par rapport à son importance pour la société et à son poids dans la dépense publique. Peu de choses sont également dites sur les politiques de soutien aux divers établissements concernés, en s'appuyant, précisément, sur les résultats de ces recherches.

Au total, ces quelques remarques montrent que le rapport, tout en proposant des lignes de force nouvelles et attrayantes, ne s'interroge pas assez sur le passé récent et les difficultés rencontrées pour mettre

en œuvre des politiques novatrices, qu'il s'agisse d'une approche réellement systémique du fonctionnement des systèmes ou de la mise en place d'une véritable politique de valorisation de ses propres ressources humaines, avant de prétendre développer celles dont la société a besoin.

Pierre Laderrière

Chef du Programme sur la Gestion des établissements
d'enseignement supérieur à l'OCDE

NOTES

- (1) Outre le rapport dit « Delors » faisant l'objet de cette note, il faut ajouter le rapport complémentaire de l'UNESCO : **Notre diversité créatrice**. Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement présidée par Javier Pérez de Cuéllar. Paris. Éditions UNESCO, 1996, 343 p., celui de l'OCDE : **Apprendre à tout âge**. réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel, 16-17 janvier 1996, OCDE, Paris, 1996 et celui de la Commission Européenne : **Enseigner et apprendre, vers la société cognitive**. Luxembourg, Office des publications officielles de la Communauté, 1995.
- (2) **Apprendre à être**. Edgar Faure *et al.* Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation. UNESCO-Fayard, 1972.

FILLOUX (Janine). — **Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école**. — Paris : L'Harmattan, 1996. — 374 p. (Savoir et formation).

Avez-vous lu Janine Filloux ? À mes yeux la lecture de son livre **Du contrat pédagogique** s'impose à qui veut vraiment comprendre le fonctionnement de l'institution scolaire. Il n'y est pas question de l'organisation scolaire ou du système éducatif, mais bien de l'institution école saisie au niveau « des processus psychiques intra et inter-subjectifs qui fondent et ordonnent les modes d'organisation et de transmission des connaissances » (p. 1). Le rapport enseignant-enseigné en est le principal vecteur.

Cet ouvrage est un classique, solide et roboratif. Souvent cité, plusieurs fois réédité par Dunod depuis sa parution en 1974, il ressort cette année dans la collection « Savoir et formation » aux éditions L'Harmattan. Enrichi d'une nouvelle préface et, en annexe, d'un texte « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique », il livre aujourd'hui toute sa signification.

Il reparaît à l'heure où le procès de l'école bat son plein dans des publications, des colloques, des débats médiatiques sur « l'échec scolaire » où nombre d'enseignants se sentent mal reconnus, exposés au rejet et pour certains aux agressions de la part des élèves ou des parents, bafoués.

À l'heure où le débat sur la formation des enseignants se développe autour des notions de professionnalité et de professionnalisation, de compétences, où l'on parle de « gestion de la classe », voire « d'ingénierie de la formation ».

Sous-jacente à ces notions, aux oppositions et aux malentendus qu'elles suscitent quant au statut et à la qualification des enseignants, c'est la question de la **fonction enseignante** qui est posée.

Comment se la représenter ? Implique-t-elle outre sa mission d'instruction unanimement proclamée, une action « éducative » ou « formative », des interventions de l'ordre de la guidance, de l'orientation scolaire sinon professionnelle ou de l'ordre de la réparation sinon de la thérapie ? Incertitudes, malaise, fuite des repères pour redéfinir le contrat qui est censé lier l'école à la société.

C'est de ce contrat qu'il s'agit dans l'ouvrage de Janine Filloux. Pour qui ne l'a pas encore lu, je rappelle que Janine Filloux a mené une recherche par entretiens individuels auprès de dix enseignants et de dix enseignés de l'enseignement secondaire. Elle a procédé à une analyse de leurs discours qui est un modèle du genre par la minutie de son montage exhaustif et la rigueur de ses interprétations.

Ces paroles vivantes qu'elle donne à entendre et à comprendre font l'objet d'une théorisation qui ordonne et problématise les dimensions conscientes et inconscientes du concept de contrat pédagogique.

Rien à voir ici avec ce que je ne sais quelle pédagogie du contrat, ni avec quelque pédagogie que ce soit dont il y aurait lieu d'apprécier les principes et les méthodes. Pas davantage avec la valorisation d'une conception de la fonction enseignante et du type de contrat qu'elle supposerait.

Le propos n'est ni normatif, ni idéologique. Il est délibérément **théorique**. C'est-à-dire qu'il s'attache à discerner les éléments constitutifs des discours et leurs articulations ; à en relever la cohérence, les dissonances et les paradoxes en référence au modèle théorique adopté. Ainsi se dégage la structure d'une fantasmagorie commune sous-jacente traduisant « un mode d'aménagement idéologique, culturel... autant sinon plus qu'un mode d'aménagement individuel ».

En l'occurrence l'objet théorique de base est le concept de **champ pédagogique** emprunté à Claude Rabant qui en avait défini la spécificité. Il induit le traitement du discours des professeurs et des élèves dans des termes qu'implique cette refiguration spatiale : positions, rapports des places, décalages, déplacements, ouverture, fermeture. Le contrat qui la fonde s'avère être **contrat de position**.

L'acte fondateur de l'ordre dans le champ pédagogique assigne au maître et à l'élève des places respectives et complémentaires dans un rapport de supérieur à inférieur « où l'on promet obéissance et respect à celui qui promet des biens » (le savoir).

Pour autant le rapport de domination-soumission n'est pas avouable sous peine que la loi qu'il établit devienne « loi tragique » (p. 314), révélant le caractère léonin, finalement non-contractuel d'un tel contrat.

D'où la propension de l'enseignant à rechercher une « loi humaine » susceptible de « voiler la structure réelle du rapport et d'en annuler les conséquences » (p. 315). Là réside l'hypothèse centrale de Janine Filloux : la dénégation du rapport domination-soumission entraîne « une transformation de la nature de l'acte fondateur de l'ordre » dans le champ pédagogique, de ce sur quoi repose « la convention d'échange entre les contractants » (p. 313).

On aboutit à un nouveau contrat de nature paradoxale fondé sur le don et le consentement au don (le problème pédagogique !), l'amour, le rapport d'identité et d'identification dont l'enseignant se fait l'agent instituant. Ce contrat est un « contrat de dupes », dit Daniel Hameline dans le commentaire qu'il consacre à la présentation de l'hypothèse de Janine Filloux (*Le domestique et l'affranchi*, p. 150).

Cette hypothèse à la fois guide et effet de la réflexion donne sens et relief aux discours des enseignants et des élèves. Leurs variations (paroles recueillies, mais aussi hésitations et silences soigneusement notés) ne cessent d'en illustrer le paradoxe.

Outre la question du fonctionnement de la transaction pédagogique et de sa légitimité, l'analyse du contrat pédagogique conduit à considérer son contenu affectif, l'investissement libidinal auquel donne lieu la relation enseignant-enseigné. Au centre : la question du transfert.

S'il est vrai comme le disent les enseignants que l'enseignement est « un problème d'amour », que l'enseignant se constitue comme objet d'amour pour ses élèves, il convient de s'interroger sur « l'économie transférentielle » (p. 318) dans le champ pédagogique, sur les avatars du processus d'investissement-désinvestissement, d'aliénation-désaliénation. Janine Filloux ne s'aventure sur ce sujet qu'avec précaution. C'est que le concept de transfert pris ici dans son sens psychanalytique, freudien, est chargé des significations que lui confère la pratique de la cure. Son utilisation dans le champ pédagogique, tentée par divers auteurs, s'avère à ses yeux ambiguë et inadéquate. Elle ne s'opère qu'au prix « d'une réduction du pédagogique à l'analytique » ou à l'inverse « d'une utilisation pédagogique du savoir analytique ».

C'est tout le problème de la psychanalyse appliquée à l'éducation qui se pose ici d'autant que le concept de transfert réfère à l'expérience analytique dans sa spécificité. Janine Filloux juge qu'elle n'est pas en mesure de traiter ce problème dans le cadre de son étude et propose seulement d'en clarifier les termes.

Le problème apparaît en effet d'une grande complexité théorique à en juger par le texte qui figure en annexe, repris d'un article paru dans cette présente revue en 1989 (n° 87).

Janine Filloux y montre que la question de transfert est « le pivot de la séparation des pratiques analytiques et des pratiques pédagogiques ». À ce titre « elle peut permettre d'éclairer la nature du pédagogique ». Elle l'éclaire sous un autre angle que la théorisation contenue dans le corps de l'ouvrage en braquant la lumière non plus sur le fonctionnement interne du champ pédagogique mais sur la frontière où s'appréhendent la proximité et la séparation, voire certains empiètements du champ pédagogique et du champ psychanalytique.

Dans son sens psychanalytique le concept de transfert avec sa double dimension de répétition et de déplacement conjugue deux acceptions : il désigne des phénomènes transférentiels constitutifs des liens objectaux, des liens à l'autre, et d'autre part l'outil spécifique du travail analytique. Dans la cure il s'agit de « laisser le transfert s'installer comme obstacle en se gardant de l'induire ou de le favoriser avant de l'investir comme instrument de la cure ».

Il est clair pour Janine Filloux que l'usage de ce concept dans le champ pédagogique ne peut concerner que les phénomènes transférentiels et non le maniement du transfert à des fins... analytiques. Mais pourquoi pas éventuellement à des fins pédagogiques ? Ce ne serait pas le même maniement que dans le champ analytique. Ce maniement qui instrumenterait les apports de la psychanalyse, mettant la psychanalyse au service de la pédagogie permettrait de transformer l'art pédagogique en un savoir-faire transmissible. Telle est la pensée de Federn, l'un des protagonistes de la *Revue de Pédagogie Psychanalytique* publiée entre 1926 et 1937 dont Janine Filloux raconte et commente « l'Odysée » : l'Odysée car il s'agit bien d'un voyage aux multiples péripéties au cours duquel ont été explorées, empruntées, critiquées les voies et les impasses de l'application de la psychanalyse et de la pédagogie.

À Federn s'oppose Redl qui soutient dans cette revue qu'on ne peut pas avoir accès aux conflits inconscients hors du champ propre de l'analyse. « Dans ces conditions, dit-il, de quoi parle-t-on lorsqu'on parle de transfert et de contre-transfert dans le champ pédagogique ? À quoi mène son maniement ? »

Cette controverse n'est qu'un exemple de celles qui ont marqué la quête de ces pédagogues et psychanalystes pour représenter l'acte éducatif comme un processus dynamique qui met aux prises l'enseignant et les élèves. D'autres, tels Kuendig qui se demande comment couper court à la recherche de séduction, ou Zulliger qui évoque « l'épouvante du lien... » retiennent l'attention de Janine Filloux, qui au terme de cette odyssée tumultueuse aperçoit le port : c'est la spécificité du champ pédagogique qui se trouve fortifié par cette aventure autant, selon elle, qu'après l'examen critique allègrement mené de quelques auteurs français contemporains qui s'y sont risqués : Postic, Oury et Vasquez.

Quant à la préface que Janine Filloux a écrite de sa plus belle plume pour resituer son ouvrage dans le contexte de 1996, elle constitue dans la brièveté et la force de son propos une remarquable mise au point épistémologique concernant l'approche clinique dans les sciences humaines.

Le ton est polémique. Défensif et offensif.

Défensif. Janine Filloux fait justice de certaines critiques qui lui ont été adressées lors de la parution de son livre portant sur l'insuffisance numérique et qualitative de son échantillon. La prétendue anticipation de la construction interprétative, l'inanité des propos recueillis ou l'arbitraire des réarticulations des discours. Sur ce dernier point nous avons souligné plus haut la rigueur de l'analyse de Janine Filloux (dont elle avait présenté les détails dans les précédentes éditions). Et que dire de l'hommage rendu à un modèle pédagogique à appliquer !

Ces critiques témoignent de la persistance de la pensée expérimentaliste, hégémonique en la matière, prisonnière de ses critères de scientifique qui s'avèrent inadéquats pour comprendre une démarche classique.

Offensif. Lorsque Janine Filloux entame le procès des « idéologies scientistes » pour lesquelles il n'y a de science que de la mesure idéologie dont la démesure donne bien la mesure de l'angoisse que l'irrationnel provoque. Et de citer Freud qui disait en 1932 qu'« on semble demander à la psychologie, non pas des progrès dans le savoir mais on ne sait quelles autres satisfactions » et qui ajoutait : « qui-conque aime la science de la vie psychique devra aussi prendre son parti de ces injustices ».

Deux conditions sont à remplir pour la conduite d'une recherche de type clinique dans le domaine de la psychanalyse appliquée : le non-usage d'une méthodologie de type expérimental et le recours à la théorie psychanalytique pour fonder le travail d'interprétation.

Il s'agit pour Janine Filloux de résister à la désobjectivation du champ pédagogique que les courants didactiques et cognitivistes s'emploient de nos jours à propager.

Gilles Ferry
Université Paris-X

LELIÈVRE (Claude), NIQUE (Christian). — L'École des Présidents : de Charles de Gaulle à François Mitterrand. — Paris : Odile Jacob, 1995. — 382 p.

L'idée ne manque pas d'un certain imprévu. Beaucoup d'ouvrages sur les politiques éducatives, quand ils ne constituent pas des plaidoyers pro domo ou des réquisitoires, se déroulent au rythme des réformes rêvées ou votées, ou pire, au fil de périodes définies à d'autres fins, du moins dans l'histoire contemporaine de notre école. Le livre de Claude Lelièvre et Christian Nique se propose délibérément d'examiner la vision de l'école particulière à chacun des quatre premiers présidents de la V^e République. Ancrés dans l'assurance du rôle joué par l'éducation reçue, de l'influence qu'elle a eue sur la suite de la vie, jusque dans l'exercice de la magistrature suprême, les auteurs postulent que les choix opérés par les présidents successifs ont été déterminés par des « ressorts intimes ancrés dans leur enfance ». Ils estiment en outre que le rôle des présidents fut beaucoup plus important qu'on ne le croit ordinairement dans l'évolution des politiques éducatives.

Quantité de témoignages, d'analyses ont été produits déjà sur la politique scolaire au temps du général de Gaulle, un peu moins sur l'attitude du général, jusqu'à ce que le colloque du Centenaire et les publications qui en ont résulté apportent un faisceau de données et une confrontation entre des acteurs évoquant leurs souvenirs du général affronté aux problèmes des années 1960, et des historiens (1). Plus sensibles avec le recul du passé à ce que l'on appelle le « style » du général, certains, ainsi Jacques Narbonne. À vrai dire, l'apport d'une publication de plus n'altère pas en profondeur l'image du général et de la politique gaullienne. Comme beaucoup d'analystes, les auteurs insistent sur le non aboutissement de l'idée chère à de Gaulle, répétée d'un conseil restreint à l'autre, idée d'une nécessaire sélection assortie d'une orientation dans laquelle familles et enseignants ne seraient pas tout-puissants ; cette orientation autoritaire, dans son esprit, devait se faire en fonction des aptitudes et des résultats. Une décision ne fut pas prise sur ce point pourtant essentiel aux yeux du général : d'emblée, il apparaît que le chef de l'État n'arrive pas toujours à imposer ses vues dans le domaine de l'éducation, ce qui contredit un peu les thèses de départ.

L'évocation du mandat de Georges Pompidou, dont la scolarité brillante et le passage à l'École normale expliqueraient l'attachement au classicisme comme le culte voué à l'excellence scolaire, ne réserve guère de surprise non plus. La démarche est « de réforme apparente et de restauration réelle », tandis qu'échoue le projet de pacte scolaire entre catholiques et laïques. Mais alors que les auteurs établissent le refus par le président de recevoir M^e Cornec, chef de file des parents d'élèves laïques, pourquoi convoquer, au moment de la rupture des négociations, comme uniques sources, le livre écrit par ce même M^e Cornec en collaboration avec Michel Bouchareissas, le témoignage des mêmes et d'André Henry, le journal *Le Monde* (2), pourquoi accompagner d'une épithète (homérique ?) le personnel ministériel (3) ? Rien en revanche sur le fond du projet Fontanet, sur les idées qui se sont dégagées de la consultation nationale et du colloque sur l'enseignement, en d'autres termes la philosophie des filières et les mesures qui l'accompagnaient (p. 141). La cristallisation du camp laïque autour du GSPULEN qui inaugurerait selon les auteurs « une nouvelle et violente guerre scolaire » a peut-être d'autres causes que les bontés du président à l'égard de l'enseignement privé. Malgré des manifestations spectaculaires, elle n'aboutit pas à rallumer la « guerre de l'instituteur et du curé ». S'il est vrai que Pompidou, véritable tenant de la méritocratie et de l'ordre classique et véritablement libéral au sens élevé du terme, se montra conservateur dans le domaine de l'éducation, il ne justifiait pas tant de traits d'ironie.

Valéry Giscard d'Estaing représente un autre type d'excellence scolaire à la tête de l'État. « Intelligence murée dans son abstraction », selon July, il pourrait servir d'adjonction à la légende polytechnicienne. La longévité des ministres à l'Éducation (4) durant le septennat : René Haby est resté quatre ans, Alice Saunier-Seité plus de cinq ans aux Universités, est réelle. Tous deux sont « méritants » de l'école publique. Le style d'intervention change : Pompidou tenait treize conseils restreints par an, VGE cinquante. D'autres ont observé le caractère « scientifique » du vocabulaire employé par le président, sa préoccupation constante du « changement ». Ce que l'on a appelé « réforme Haby », le président en revendique la paternité. Il voudrait qu'on l'appelle « réforme du collège unique ». Elle va de pair avec une révolution dans le domaine des mœurs, de la jeunesse, de l'éducation, qui correspond aux aspirations du « libéralisme avancé ». Ainsi la France rejoint-elle des évolutions suscitées ailleurs par les socialistes, l'école de base suédoise, la comprehensive school, la Gesamtschule (5) en Allemagne. Le désir chez Giscard est d'amener par là une ouverture à gauche (mais l'Éducation nationale n'a-t-elle pas servi de terrain à cette ouverture, déjà aux temps gaul-

liens ?), de promouvoir une « égalité des chances » (6) et de définir un « savoir commun ». Le président, procédure jusque-là inédite, reçoit au début de 1975, soit avant le vote de la réforme projetée de l'enseignement, les représentants des organisations de parents d'élèves. On distribue à 100 000 exemplaires les **Propositions pour une modernisation du système éducatif** de René Haby. Mais les intentions sont « comprises et retournées par l'opposition politique et syndicale dans le sens de "minimiser les savoirs" », tandis que le syndicat autonome des lycées et collèges (SNALC) voit en Haby un instrument qui servira, pense Alain Peyrefitte, à faire passer la mythique réforme Langevin-Wallon, d'inspiration communiste. L'essentiel des organisations de droit condamne le principe du programme unique jusqu'à la troisième. À l'inverse, les syndicats de gauche sont hostiles au « cours préparatoire à deux vitesses » (qui, vu avec moins de partialité, pourrait être considéré comme un progrès pédagogique), tandis que Raymond Aron dénonce le « penchant au dogmatisme » du ministre. Le président, loin de lâcher celui-ci, affirme la réforme comme sienne en faisant modifier tel ou tel trait qui vient d'Haby, et participe personnellement à la rédaction du projet de loi à tous ses stades. Son rôle essentiel réside dans l'instauration du collège sans filières en prolongement avec la scolarité de l'école élémentaire. Le « libéralisme avancé » engendre donc, avec quelques imperfections, l'école moyenne. Celle-ci répond à la volonté de changement et de modernisation affirmée si fort au début du septennat. Les années 1980 ont vu de dures critiques du « collège unique », sous la plume d'amis politiques du président (7), mais celui-ci, tout en abandonnant la formule de l'« égalité des chances » au cours de la campagne de 1981, continue de défendre le collège unique, édifié dans une intention d'« unité nationale » et « culturelle ».

Autre innovation, V. Giscard d'Estaing crée un secrétariat d'État autonome aux universités, confié à J.-P. Soisson que remplace en 1976 Alice Saunier-Seité. Celle-ci doit appliquer la réforme du second cycle préparée par son prédécesseur après la création du DEUG qui remodèle le premier cycle. Les efforts pour une « professionnalisation » du deuxième cycle, rendue nécessaire par l'étroitesse des débouchés dans l'enseignement, entraîneront l'agitation et des mouvements de grève dans les universités. Là encore, le président marque sa détermination à faire passer la réforme (conférence de presse du 22 avril 1976). Mais le secrétariat d'État ne s'appuie pas sur les présidents d'université, dont la majorité a refusé la « professionnalisation » du second cycle, mais sur les recteurs, d'où la méfiance qui s'instaure dans les milieux universitaires, tandis que le secrétaire d'État devient ministre. L'attitude du président se révèle constante sur la réforme, mais la conjoncture politique, le glissement à gauche de la

conférence des présidents font que le septennat se termine dans un climat tout différent de ses débuts : les auteurs voient VGE s'engager dans un « engagement idéologique très structuré et déterminé », jusqu'à une situation d'affrontement. Ils observent aussi « une approche du privé à géométrie variable ». Non, disent-ils, que le président se soit effacé ou ait joué l'inertie. Il a au contraire agi et décidé, mais en tenant le plus grand compte des conjonctures ; ce qui malgré tout suggère un « changement » plus imposé par les événements et les échéances politiques que par une volonté constante, en d'autres termes, une approche quelque peu empirique.

L'originalité ne réside donc pas tant dans ce qui précède que dans l'analyse du dernier septennat, pour lequel Christian Nique constitue un témoin de premier ordre, puisqu'il a été conseiller technique à l'Élysée, a pu y consulter les archives et recueillir nombre de témoignages d'acteurs de premier plan, à commencer par François Mitterrand lui-même. Depuis que le livre a été écrit, la mort du président, les commentaires et les circonstances qui l'ont accompagnée ont rappelé à l'opinion le poids qu'a représenté une éducation première toute catholique, même si François Mitterrand s'est forgé ensuite un esprit laïque et s'est arrêté à un agnosticisme non dépourvu d'ambiguïtés. C'est l'itinéraire de toute une vie politique qui nous est décrit ici. En septembre 1951, la majorité de l'UDSR à laquelle appartient alors Mitterrand, personnellement acquis à la liberté scolaire, vote les lois Marie et Barangé ; Mitterrand n'a participé ni aux débats, ni au vote. Il se déclare ensuite hostile à l'abrogation de ces lois réclamée par le CNAL, mais l'UDSR finit par la réclamer, d'où un affrontement entre droite et gauche sur le financement de l'enseignement privé. Après les élections du 2 janvier 1956, Mitterrand se rapproche du CNAL alors que l'Assemblée en majorité décide de ne pas voter les « lois laïques ». Mais son rapprochement n'est pas alignement : il se refuse par la suite à l'affaiblissement de l'enseignement privé comme à sa nationalisation, du moins si elle est « brutale ». Aussi le Contrat socialiste adopté en 1970 par la Convention des institutions républicaines envisage-t-il « une grande université laïque », mais « pluraliste », dans le respect des consciences (8). À la tête du parti socialiste fondé en 1971, François Mitterrand se trouve « entraîné par cet effet mécanique qu'il redoutait », c'est-à-dire l'engrenage des revendications laïques. Les années suivantes le montrent toujours tenant du « pluralisme », mais prisonnier des milieux laïques qui exigent la nationalisation ; les auteurs notent que chacun en 1972 en propose une interprétation différente.

Aux élections présidentielles de 1974, le candidat Mitterrand se déclare à la fois laïque et respectueux de la religion, en des formules balancées qui n'effraient pas

l'opinion ; malgré la place des chrétiens dans le combat socialiste, il est sans doute hasardeux de supposer, comme le font les auteurs, qu'avec sa victoire, « le grand service public » aurait alors pu s'instaurer. Les années suivantes voient le candidat s'essayer à maintenir le cap, introduire des incidences dans le discours socialiste : il y aura nationalisation des établissements privés recevant des fonds publics, prévoit le programme commun, mais, ajoute Mitterrand, « en règle générale ». La presse s'en mêle qui parle du projet comme d'un plan déjà adopté. Le syndicat des parents d'élèves de l'enseignement libre, l'UNAPEL, affirme vivement son opposition dès le début de 1977. François Mitterrand dénonce les procédés de l'UNAPEL, se réclame de la logique de la loi Debré, affirme la crainte d'un dualisme scolaire. En un long discours lors d'un colloque (novembre 1977), il s'essaye à diviser le camp de l'enseignement catholique en distinguant le secrétariat à l'enseignement catholique, qui s'est érigé en adversaire politique, de l'enseignement catholique et du catholicisme, et présente ce qui est désormais le plan socialiste pour l'éducation issu du projet Mexandeu. Sans apaiser les uns, sa volonté d'apaisement, constante, irrite le camp laïque. L'application de la loi Guerneur est l'occasion pour la FEN de quitter le Conseil supérieur de l'Éducation nationale. Après l'échec de la gauche aux législatives de 1978, la situation apparaît bloquée.

Dans la campagne pour l'élection de 1981, la question de l'enseignement privé n'occupe pas une grande place. Les auteurs, qui évoquent une « guerre d'états-majors », pourraient émettre des hypothèses là-dessus. La quarante-deuxième des « cent dix propositions pour la France » du candidat socialiste, publiées à la fin de janvier 1981, annonce qu'en cas de victoire sera constitué « un grand service public unifié et laïque de l'éducation nationale » (9). Mais « sans spoliation ni monopole », les contrats d'association seront respectés. François Mitterrand reprend la proposition en mars dans un discours à Évry mais, le 1^{er} mai encore, envoie une lettre destinée à rassurer sur ses intentions, en termes pesés, enseignants et parents de l'enseignement secondaire privé. De fait, une fois élu, il ne procède à aucune mesure précipitée, tandis qu'André Savary, réputé pour ses qualités de négociateur, devient ministre de l'Éducation nationale dans le ministère Pierre Mauroy. Rencontres secrètes entre émissaires du ministre et secrétariat de l'enseignement catholique, achoppement sur les établissements d'intérêt public qui engloberont les établissements privés, imposantes manifestations laïques, pétitions et manifestations plus imposantes encore de l'enseignement privé, conseils de médiation donnés par le président au ministre, tout cela fait le tissu des années 1981-1984. En octobre 1983, devant Jacques Attali, François Mitterrand estime que la

croissance dans une possibilité de compromis est illusoire. On sait comment l'affrontement se termina par le retrait du projet Savary, confirmé par le président en juillet 1984 et la démission du gouvernement. Ce qui fut « un des problèmes les plus obsédants de la vie politique de François Mitterrand » se terminait en un retour à la loi de 1959 et une série de mesures « simples et pratiques » annoncées par J.-P. Chevènement. L'affaire montre aussi, indiquent ses biographes, la manière dont le président laisse se développer une crise jusqu'à son paroxysme pour parvenir à son dénouement.

La loi Savary sur l'enseignement supérieur montre un autre secteur où le président n'a pas suivi les enseignants socialistes sur certains points. Il est appelé à l'aide par un universitaire de gauche, Laurent Schwartz, résolument hostile à l'instauration du « corps unique » qui aurait, selon le vœu de certains syndicats, SNESup et SGEN-CFDT, où dominaient assistants et maîtres-assistants de gauche, réuni ces derniers, sans ligne de démarcation aux professeurs ; dans le collège unique, les professeurs, minoritaires en nombre, auraient été noyés à chaque scrutin par la masse des assistants et maîtres assistants. François Mitterrand, que J. Attali décrit « très attentif à ce qui concerne l'excellence universitaire », se montre résolument opposé au corps unique. Il ne veut pas non plus la suppression des agrégations de droit et de médecine, censées à gauche perpétuer le « mandarinat », mais ne peut empêcher pourtant le vote par l'Assemblée du corps unique dans les conseils d'université (10).

Un chapitre, qui aurait pu servir de prolongement aux développements sur l'enseignement privé, car il évoque aussi les accords passés entre Jack Lang et le P. Cloupet (11), porte sur l'essai de révision de la loi Falloux (12). Le président s'oppose à ce qui rouvrirait un sujet de discorde, tandis que le RPR et l'UDF, victorieux aux législatives de 1993, en font un article de programme. Le ministre, François Bayrou, endort la vigilance du CNAL qui médite une grande manifestation en créant une commission, mais Édouard Balladur fait voter sans délai le projet le 14 décembre 1993. Le président marque publiquement son désaccord avec le fond de la loi et surtout se montre « offusqué qu'on puisse ainsi bousculer le Parlement. Les institutions de gauche et le CNAL organisent alors une manifestation le 16 janvier 1994, mais la question est déjà réglée par le Conseil constitutionnel. Selon cette instance, la loi telle qu'elle est votée engendrerait des inégalités en autorisant les collectivités locales à apporter à volonté leur financement. La loi passe donc, vidée pour l'essentiel de sa signification, à la satisfaction du président, tandis que la manifestation prévue se déroule avec succès (mais déclenche-t-elle une « nouvelle

guerre scolaire ») ? Les auteurs décrivent les avantages tirés par Mitterrand de l'épisode. Il l'a rapproché des laïques, méfiants depuis 1984, il montre sa force, observent-ils, par rapport au gouvernement de droite, sans nouveau conflit scolaire. Il convient d'ajouter que, privé d'une partie de ses pouvoirs par la cohabitation, il s'entend à exercer un véritable ministère de la parole.

Les conclusions tirées par les auteurs montrent un intérêt grandissant de François Mitterrand pour l'Éducation nationale depuis 1965. Mais les dirigeants de la FEN et du SNI se sentent plus éloignés de lui que de Mauroy ou Savary. Son « école de base » est différente de l'« école fondamentale » telle que la projettent les syndicats. Un rapprochement cependant s'opère dans les années 1970 et, si les cent dix propositions en contiennent neuf sur l'école, la place donnée aux enseignants ne peut que leur être sensible. Ils ont joué un grand rôle dans la victoire présidentielle (et socialiste) de 1981. Le président ne s'intéresse guère cependant à l'action pédagogique. Le plan « informatique pour tous » se ressent d'une improvisation et d'une hâte préjudiciables à sa réussite. Plus généralement, qu'il s'agisse des mentions au baccalauréat que le président fait rétablir en 1983, de l'hostilité marquée au corps unique dans l'enseignement supérieur, du rapport demandé aux professeurs du Collège de France, du rapport sur l'histoire confié à René Girault, du second rapport demandé à Pierre Miquel, du discours prononcé lors du bicentenaire de l'École normale supérieure en septembre 1994, apparaît l'idée constante, impérieuse, d'une excellence à sauvegarder, d'une générosité qui veut la pluralité de cette excellence, dans l'espoir d'éviter la « sélection du savoir ». La technicisation grandissante des problèmes de l'enseignement et notamment de l'enseignement supérieur n'apparaît guère. Le budget de l'Éducation nationale est devenu le premier budget de l'État sous le second septennat. Mais le président émet alors « plus des vœux que des ordres » et prend conscience d'un décalage avec l'opinion dont il voit qu'elle ne perçoit pas, chômage aidant, l'énorme effort accompli, tandis que l'école semble sortir du discours politique. Le second septennat s'achève donc sur l'impression d'une sorte de détachement du président à l'égard de cette grande question de l'éducation, objet de discours, mais non plus d'action.

Françoise Mayeur
Université Paris IV

NOTES

- (1) **De Gaulle en son siècle. Moderniser la France.** Actes du colloque international organisé en 1990 par l'Institut Charles de Gaulle, Paris, La Documentation Française-Plon, 1992, t. 3 : **Moderniser la France.**
- (2) p. 144 et suivantes.

- (3) Le « très conservateur Premier ministre Pierre Messmer » (p. 138) et « Billecoq, le très pompidolien secrétaire d'État à l'Enseignement supérieur » (p. 151).
- (4) En omettant curieusement de commenter la suppression de l'adjectif « nationale » après « Éducation ».
- (5) Et non Gesamtschule. L'ouvrage n'est pas exempt de quelques approximations de ce genre, telles que Billières, Girode l'Ain, l'avenue Saint-Martin...
- (6) Les critiques de l'école en France se cristallisaient alors sur ce point.
- (7) Ainsi Jean-Marie Benoist qui dénonce le « mythe égalitaire » dans **La génération sacrifiée : les dégâts de la réforme de l'enseignement**, Paris, Denoël, 1980, 206 p.
- (8) Il ne désavoue pas son conseiller, l'universitaire Stélio Farandjis, qui lui a proposé la formule de « grande université laïque et pluraliste » et se trouve donc éloigné des thèses soutenues par la FEN et le CNAL. Co-président de l'Association pour le dialogue islamo-chrétien, S. Farandjis est aussi membre de la Ligue des Droits de l'Homme. Les auteurs ont recueilli son témoignage personnel.
- (9) Le GSPULEN. Le président emploie encore la formule de « grand service public unifié et laïque » dans une lettre aux instituteurs du 15 septembre 1981. Mais le 4 août 1982, il décide personnellement que le communiqué du Conseil des ministres sur les engagements futurs du gouvernement ne comportera pas l'expression de « grand service public unifié et laïque ». « Ce ne sera pas le GSPULEN », annonce ensuite Savary à ses collaborateurs.
- (10) Disposition qui fut déclarée non recevable par le Conseil constitutionnel, car elle portait atteinte à l'indépendance des enseignants.
- (11) En juin 1992, sur la revalorisation du forfait d'externat.
- (12) Pourquoi n'avoir pas indiqué alors (p. 327) de quel point il s'agissait ?

LE ROUX (Anne). — **Enseigner la géographie au collège**. — Paris : PUF, 1995. — (L'Éducateur).

MÉRENNE-SCHOUMAKER (Bernadette). — **Didactique de la géographie (1). Organiser les apprentissages**. — Paris : Nathan, 1994.

MONIOT (Henri). — **Didactique de l'histoire**. — Paris : Nathan, 1993.

HUGONIE (Gérard). — **Pratiquer la géographie au collège**. — Paris : Colin, 1992.

MASSON (Michèle). — **Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle**. — Paris : Colin, 1994.

Les didactiques de l'histoire et de la géographie

Depuis quelques années, plusieurs ouvrages ont été publiés au titre de la didactique de l'histoire et de celle de la géographie. Même si ces ouvrages ne sont pas strictement les premiers à user du terme didactique dans ce champ disciplinaire (voir par exemple « **Daudel Christian, 1990, Les fondements de la recherche en didactique de la géographie, Peter Lang** », et les publications du département Didactiques des disciplines de l'INRP), ils ouvrent un nouveau type de littérature destinée aux futurs enseignants, aux candidats aux concours internes et plus largement aux enseignants en exercice et aux formateurs. Dans cette note, nous en considérons cinq. Ce choix est à la fois large et limité : large parce que ce n'est guère l'habitude de rassembler un si grand nombre de

livres dans une même présentation, limité parce qu'il ne s'agit là que d'une petite partie des ouvrages destinés aux enseignants et futurs enseignants d'histoire et de géographie. Le choix est avant tout déterminé par le titre et le projet qui animent les auteurs et par la place de ceux-ci dans le champ des didactiques de ces disciplines. Quatre sont universitaires, le cinquième est inspecteur pédagogique régional après avoir été longtemps universitaire. Parmi les quatre universitaires, deux, A. Leroux et M. Masson, ont soutenu leur thèse en didactique de la géographie et enseignent en IUFM ; les deux autres conduisent leurs travaux dans leur science de référence tout en travaillant depuis fort longtemps dans le domaine didactique : B. Mérenne-Schoumaker est la didacticienne belge qui a le plus publié, H. Moniot, un des très rares historiens à s'intéresser à la didactique de l'histoire.

Quelle que soit leur insertion professionnelle précise, tous ces auteurs ont en commun de proposer une réflexion où chacun reprend à sa manière les principaux thèmes et acquis de ces didactiques et y insère ses travaux personnels. En ce sens, ils témoignent des préoccupations et des orientations d'un groupe, lui-même assez réduit, encore peu stabilisé et souvent contesté. Sur le plan quantitatif, il y a un ouvrage en histoire, quatre pour la géographie. Si les historiens résistent, souvent avec virulence, aux interrogations didactiques, depuis quelques lustres, les géographes font preuve d'ouverture. Cet équilibre quantitatif et les points de vue des auteurs traduisent assez bien des différences observables entre les deux disciplines et les conceptions de leurs didactiques. Aussi, derrière la sensibilité propre à chaque auteur, sensibilité qui donne en grande partie le ton de chaque ouvrage, nous sommes tenté de lire, en les comparant, un effet de la place différente qu'occupent les didactiques dans chaque discipline.

Pour l'histoire, H. Moniot, après avoir rappelé l'importance des finalités civiques et culturelles, effectue un très vaste tour d'horizon insistant sur la construction particulière de la discipline scolaire histoire et sur son insertion séculaire dans notre culture, sur les multiples facettes de l'histoire-science, de sa production foisonnante, de sa consommation et de sa fréquentation sociales, sur les « fronts » à visiter pour raisonner l'enseignement, avant de présenter quelques questions et objets qui méritent, à l'égal des précédents, de nouveaux travaux et de nouvelles recherches. Ce faisant, il reste sur les rives de l'action et ne s'aventure pas à tracer des orientations plus précises pour le travail quotidien de l'enseignant. Affaire de sensibilité personnelle ou disposition plus caractéristique de cette discipline ? Toujours est-il que de nombreux titres de paragraphes et de nombreux passages du livre témoignent de cette prudence, voire de cette défiance, que l'auteur éprouve pour passer

de la présentation d'outils d'analyse ou de domaines utiles aux études didactiques, tels que les **représentations sociales** ou quelques éléments de psychologie cognitive, à l'action en classe. Il est question de « raisonner, au plus près, l'enseignement », mais la responsabilité ultime reste celle du professeur avec ses élèves et le didacticien campe ici sur une certaine réserve. Tout en parcourant ces chemins, Moniot effectue de très larges plongées vers des réflexions plus générales sur le métier de professeur, les enjeux de l'évaluation, sur les fonctions civiques et culturelles de l'histoire, etc. Les références utilisées au cours du texte et la très vaste bibliographie en témoignent ; elles contiennent maintes indications pour que le lecteur puisse approfondir tel ou tel point. Une place particulièrement utile est accordée à des auteurs étrangers. Il est bon de prendre un peu l'air et de ne pas étouffer dans nos querelles franco-françaises ! Mais ce parti-pris a son absence ; nous sommes souvent loin des actes quotidiens de l'enseignement et des élèves. Tout en présentant tel ou tel outil, concept, façon de voir, le lecteur sent toujours chez l'auteur une grande crainte devant le risque de réification, de ritualisation de ces outils et concepts. Par exemple, le **conflit socio-cognitif** fait l'objet d'une présentation à part sous le titre **pour un usage très modéré des gros mots**, comme si Moniot mettait constamment en garde contre les dangers d'un transfert sans retenue dans le champ de la didactique de l'histoire de concepts venus d'ailleurs. Le dessein est clair : « on voit mal l'histoire perdre son profil narratif et individualisant. C'est dans le commerce continu de cette histoire si **reconnaissable** que se logeront au mieux des exercices qui en rendront la pensée plus raisonnée ». De ces exercices, il est peu question, d'autant plus qu'ils sont encore pour une grande part à « inventer ». Les ouvertures et analyses restent alors comme suspendues au-dessus de la classe et l'affichage d'une discipline qui alimente l'imaginaire social et forme l'esprit critique devient plus emblématique que réelle lorsque l'on sait par ailleurs les grandes difficultés qu'il y a à faire place à ces deux dimensions de l'histoire dans le quotidien du travail scolaire. L'invitation à prendre de la distance par rapport à ses pratiques et à ses habitudes de pensée est constamment réaffirmée, argumentée et accompagnée de références utiles voire indispensables.

Bien que puisant souvent aux mêmes eaux théoriques pour parler des élèves, de l'enseignement et des apprentissages, les géographes sont résolument dans l'action et dans la pratique. Ils se situent directement dans un univers opérationnel et, avec force exemples, donnent des outils pour que l'enseignant prépare et mette en œuvre son enseignement. Une place plus ou moins grande est faite aux opinions parfois réservées que les élèves ont de la géographie et à la critique des pratiques tradition-

nelles. Ces constatations faites, ils s'appuient sur les transformations que connaît la géographie-science pour tracer des pistes et proposer d'autres approches et d'autres manières d'enseigner la géographie à l'École. La géographie-science a changé, la géographie-discipline scolaire doit, elle aussi, changer. Si la didactique permet une utile prise de distance, elle permet surtout, par recadrage d'informations diverses, de modifier la conception de la géographie enseignée. C'est ainsi qu'elle réaffirmera son importance et trouvera place dans le cœur des élèves. Porteuse d'une étude renouvelée du monde, la géographie s'affirme également comme discipline d'action ; il convient de montrer aux élèves que la géographie a des usages sociaux possibles, dans la vie, dans leur vie, contribution à l'aménagement de l'espace ou au traitement des problèmes d'aujourd'hui. La sensibilité du géographe manifeste ici sa différence et son souci de voir reconnue sa place dans la société et parmi les connaissances valides et utiles.

Pour réaliser ce projet de renouvellement, trois points sont constamment noués dans les quatre ouvrages : les élèves avec les images, conceptions, représentations qu'ils ont de la discipline et plus généralement de l'espace, les objectifs et, enfin, la géographie avec ses outils parmi lesquels la carte occupe la première place ; il s'agit plus souvent des géographies, pluriel que rappelle explicitement Michèle Masson dès le titre de son ouvrage, car la géographie-science présente de multiples visages entre lesquels il est périlleux de choisir. Sous des équilibres variés et des développements qui accordent plus ou moins de place aux travaux spécifiques menés par chacun, il s'agit d'arriver aux pratiques d'enseignement, à la construction de séquences d'apprentissage et, si possible, à l'évaluation de ces apprentissages. Tout ceci se fait avec force schémas, graphiques, tableaux de tous ordres qui classent, hiérarchisent, organisent, établissent des typologies, etc. On dit souvent les géographes visuels, cette abondance l'illustre. On est de temps à autre pris de vertige devant ces découpages en actes successifs, ces rangements en catégories distinctes, les uns et les autres apparemment clairement établis. Mais, chaque auteur construit ses outils, parfois dans des chapitres indépendants à l'intérieur du même ouvrage ; les découpages et les rangements changent sans se répondre ni entrer en résonance. Rares sont les indications qui expliquent comment ils sont établis, selon quels critères et dans quelles intentions. D'heuristiques pour celui qui les construit, les voilà figés dans une sorte d'achèvement. Certes, l'absence de certitudes dans de nombreux domaines liés aux didactiques, tels que sur les apprentissages, est rappelée ; mais l'action commande ; ces ouvrages en prennent le risque. C'est ce qui fait leur intérêt mais aussi leur limite.

Ainsi conçus dans des perspectives quelque peu différentes et s'adressant à des publics proches sinon sem-

blables, ces ouvrages de didactique de l'histoire et de didactique de la géographie diffusent utilement diverses interrogations sur ces disciplines tout en proposant, de façon plus ou moins précise, des orientations plus opérationnelles. Réfléchir l'enseignement de l'histoire en dessinant les différents points de vue d'où il est utile de le considérer et laisser ouvertes de nombreuses questions après les avoir formulées dans leur complexité, même partiellement, est le choix de Moniot; transmettre et argumenter des réponses en termes directement opérationnels pour impulser des transformations jugées nécessaires est le choix des géographes. Ce ne sont pas des ouvrages de recherche mais des ouvrages de **vulgarisation** au meilleur sens du terme. Ils laissent donc à la marge certaines interrogations vives concernant ces disciplines et que nous esquissons pour prolonger ainsi la réflexion :

— reconnaître la diversité des géographies savantes est prendre acte d'une situation évidente. On peut la reconnaître pour s'en réjouir, y voir une diversité possible d'inspiration et la manifestation d'une liberté potentielle. Le lien avec les pratiques sociales se pose alors comme évident. Mais s'en tenir là revient à ne guère affronter la question de la finalité civique et culturelle de cette discipline à l'École. Cette question rebondit ainsi de trois manières; parfois anciennes, elles méritent de ne pas être oubliées et demandent à être sérieusement reprises :

- qu'en est-il de l'idée de cohérence, si constamment affirmée comme un objectif important de la formation? Le maniement des systèmes, l'hymne à la complexité ou la réaffirmation des liens nécessaires entre toutes choses ne sauraient remplacer si aisément la capacité à nommer océans et continents qui donnait l'illusion que le globe était ainsi connu;

- quels sont les liens entretenus avec les autres approches, concepts et informations, venant d'autres disciplines ou sciences qui étudient le social: économie, démographie, sociologie, sciences politiques, etc.? Après tout, la géographie reste la discipline qui étudie les sociétés contemporaines. Il ne suffit pas de proclamer qu'elle est recentrée ou qu'elle accepte la diversité pour que soit clairement posée la place, en théorie et dans les apprentissages, de tout ce qui vient d'ailleurs. Après tout puisque rien du passé ne saurait être étranger à l'histoire, les emprunts sont constants;

- étroitement liée avec ce qui précède, la dernière question est celle des schémas d'intelligibilité que transporte explicitement mais aussi implicitement la géographie scolaire.

Diversité des références scientifiques mais aussi des usages sociaux, cohérence de la formation, lien avec les sciences sociales, schémas d'explication et de compréhens-

sion du social sont autant des questions pour l'histoire que pour la géographie. À cela s'ajoute la question du découpage des objets, notamment du découpage spatial :

— s'appuyer sur des apports issus des théories de l'apprentissage ou de divers travaux de sciences de l'éducation, de sociologie, de psychologie est évidemment nécessaire à la réflexion didactique. On peut s'en tenir à une présentation prudente et rester sur la réserve devant les difficultés posées par les liens à construire entre ces apports et la spécificité de ces disciplines, on peut aussi se risquer à en suggérer des usages. Si des raccourcis sont obligatoires dans des ouvrages qui veulent montrer l'ampleur des facteurs à prendre en compte tout en restant centrés sur une discipline précise, nombre d'emprunts demandent des analyses complémentaires, ainsi, du glissement ou de l'aller-retour entre représentations sociales et représentations spatiales ou de l'opposition déductif-inductif, ou encore du passage de la théorie constructiviste de l'apprentissage à l'organisation précise de situations d'apprentissage. La théorie ne saurait être directement inspiratrice pas plus que justificatrice de choix venus d'ailleurs;

— les pratiques d'écriture et notamment la question des langages. Esquissons l'idée selon laquelle l'histoire et la géographie sont des textes, textes hétérogènes, textes construits selon les conditions de production des textes scolaires, textes aux langages variés. Ainsi, par exemple, l'apprentissage de la variété des langages utilisés en classe ne saurait se réduire aux seuls aspects techniques. De même, l'écriture demandée aux élèves oscille entre reproduction et invention selon des pratiques et des résultats qui mettent directement en cause nos conceptions et nos demandes d'évaluation;

— enfin, ce sont des livres centrés sur une discipline précise, pour des enseignants qui à l'école élémentaire enseignent toutes les disciplines, du moins en principe, et dans le secondaire l'histoire et la géographie, sans oublier l'éducation civique au collège. Le travail scientifique requiert évidemment une spécialisation, mais l'enseignant doit aussi aider, autrement que par des formulations incantatoires, les élèves à tisser des liens, à étudier et à construire une compréhension spatiale des objets étudiés en histoire et une compréhension temporelle de ceux étudiés en géographie, à mettre au jour les concepts souvent si proches utilisés dans ces disciplines et empruntés souvent aux voisins, etc. Il est dommage que cette potentialité offerte par le mariage de deux, et parfois trois disciplines soit si rarement explorée.

François Audigier
INRP

LIEURY (Alain), FENOUILLET (Fabien). — **Motivation et réussite scolaire.** — Paris : Dunod, 1996. — 142 p.

L'ouvrage intitulé « Motivation et réussite scolaire » et rédigé par Alain Lieury et Fabien Fenouillet s'adresse à la fois à des psychologues débutants ou avertis, à des pédagogues et à des éducateurs. Écrit dans un style simple, moderne, il est conçu pour fournir aux lecteurs un corpus de connaissances scientifiques ayant trait à la motivation : l'un des facteurs susceptibles de contribuer à la réussite scolaire. Il faut tout de suite indiquer que les auteurs, en fournissant des exemples de la vie courante, en indiquant de possibles applications pédagogiques des recherches menées en psychologie, savent eux-mêmes maintenir constante la motivation du lecteur.

Le livre comprend sept chapitres suivis par une conclusion et un glossaire qui permet de réactiver des informations mal mémorisées au cours de la lecture. Toujours dans une perspective pratique, il est à noter que chaque chapitre est suivi d'une fiche pratique où les données essentielles sont résumées.

Dans le premier chapitre, les auteurs présentent les premiers travaux de psychologie expérimentale qui ont trait directement ou indirectement à la motivation, notamment ceux de Tolman (1930), de Hull (1943) et de Crespi (1952). Il y est établi qu'il n'y a pas de performance élevée sans motivation, que les renforcements négatifs altèrent la performance et qu'en gâtant trop les enfants, leur motivation diminue (effet Crespi).

Le second chapitre est consacré à la distinction effectuée à la suite des travaux de Harlow, entre les motivations extrinsèques et les motivations intrinsèques. Les premières seraient gérées par les renforcements (loi de Hull), alors que les secondes n'auraient de but que l'intérêt pour l'activité elle-même.

Dans le chapitre trois, Lieury et Fenouillet montrent que la résignation n'est ni un trait de caractère, ni le fait du destin, mais plutôt la résultante d'un apprentissage. Il est distingué trois axes principaux sur lesquels les individus attribuent leur échec : interne/externe, stable/instable, globale/spécifique. Pour ce dernier axe, les auteurs incitent les pédagogues à privilégier une attitude d'encouragement qui consisterait à insister sur la spécificité de l'échec et à valoriser systématiquement chez l'élève ses points forts dans d'autres disciplines. Dans le cadre d'une pédagogie de la réussite, la hiérarchisation des matières à enseigner doit donc disparaître.

Le chapitre quatre semble plus orienté vers l'analyse des comportements scolaires (compétence perçue et autodétermination liées à la motivation intrinsèque) et des facteurs susceptibles d'influer sur l'estime de soi. Ainsi, par exemple, réussite et échec influent différemment sur le comportement scolaire selon le style « contrôlant » et « informant »

de l'enseignant. Les enseignants plutôt contrôlants ont tendance à diminuer la motivation intrinsèque de leurs élèves, leur compétence perçue ou estime de soi.

Dans le chapitre cinq, il est procédé à une distinction entre deux types d'implication de l'individu par rapport à la tâche. L'une est extrinsèque, liée à l'estime de soi où la pression sociale joue un rôle de premier ordre, l'autre est intrinsèque, où le sujet éprouve de l'intérêt par rapport à la tâche et manifeste la volonté de progresser, avec une attribution interne de l'origine de la motivation. Le concept de motivation se trouve ainsi affiné. Une fois cette distinction établie, l'incidence de la connaissance des résultats sur les performances ainsi que celle de l'effort sur l'implication par rapport à la tâche (théories de Nicholls, de Deci et Ryan) sont considérées. Il est indiqué que : 1) la connaissance des résultats baisse la motivation intrinsèque en situation d'évaluation, 2) dans une implication par rapport à l'égo, un gros effort fourni est perçu comme une baisse de compétence, 3) pour valoriser l'effort, il faut impliquer l'élève par rapport à la tâche, 4) l'anonymat permet d'améliorer la performance des élèves faibles, 5) la hiérarchie des matières doit être évitée.

Dans le chapitre six, les auteurs proposent en s'appuyant sur les recherches de Carol Dweck (1988) une quasi-reformulation de l'implication par rapport à l'égo et par rapport à la tâche. Deux types de buts sont dissociés dans le domaine de l'activité intellectuelle : les buts de performances et les buts d'apprentissage, où les individus sont plus concernés par l'amélioration de leur performance. Un style cognitif est ainsi implicitement créé.

Le dernier chapitre permet de préciser quels sont les liens entre mémoire, motivation et performance. D'après Lieury et Fenouillet, c'est au niveau de la mémoire sémantique que la motivation serait la plus susceptible d'intervenir. Enfin, en sachant qu'un haut niveau de performance peut être maintenu par l'apprentissage, il est indiqué que les meilleures performances nécessitent un minimum de capacités innées et un maximum d'entraînement. Lieury et Fenouillet démystifient alors la notion de performances de haut niveau sans effort, issues des seules capacités génétiques et reprennent à leur compte la définition de Victor Hugo : « le génie c'est dix pour cent d'inspiration et quatre-vingt-dix pour cent de transpiration »

Pour conclure, Alain Lieury et Fabien Fenouillet nous livrent là un ouvrage scientifique, clair, précis et documenté. Nul doute qu'il sera précieux pour les étudiants et leurs professeurs, pour les formateurs et pour les éducateurs. Au début de leur conclusion, les auteurs écrivent que la motivation est loin d'être simple à comprendre. Grâce à leur livre, la tâche est plus aisée.

François Testu
Université François Rabelais, Tours

MONTAGNER (Hubert), MONTAGNER (Erwan) (Collab.). — **En finir avec l'échec à l'école : l'enfant : ses compétences et ses rythmes.** — Paris : Bayard Éditions, 1996. — 308 p. — (Sciences).

Hubert Montagner est connu par ses travaux de recherches et ses publications sur « l'enfant et la communication », « les rythmes de l'enfant et de l'adolescent » et, dernièrement « l'enfant, l'animal et l'école » (sous la direction d'H. Montagner, Bayard, 1995). Ethologue, il est passé de recherches sur le comportement d'insectes sociaux, comme les guêpes, à l'éthologie humaine. Ses premières recherches ont porté sur les enchaînements d'actes et de vocalisations entre deux enfants en bas âge, qui s'expriment spontanément, et sur la caractérisation de leurs comportements. Ses travaux ont été bien appréciés par les enseignants, notamment d'école maternelle, parce qu'il faisait des propositions concrètes, soit pour l'aménagement d'espaces d'activités, d'utilisation de la vie animale afin de créer une dynamique au sein de la classe, soit encore pour connaître l'heure de la journée et le jour de la semaine favorables à des apprentissages.

Le titre combatif de ce livre montre qu'Hubert Montagner désire maintenant apporter une contribution décisive à la recherche de solutions pour la réussite à l'école. Ambition légitime, car tout chercheur en éducation — quel que soit son champ d'investigation — veut comprendre, soutenir les élèves en difficulté scolaire et proposer des modalités d'action en leur faveur. Tâche difficile, quand on connaît la diversité d'angles d'attaque du problème et de modalités d'analyse adoptées par les spécialistes sociologues, psychologues et pédagogues. Il propose donc sa propre grille d'analyse des processus qui amènent un enfant à réussir ou à échouer dans le cadre scolaire fixé institutionnellement. Pour l'élaborer, il reprend les résultats d'observations de jeunes enfants, en relation avec leur mère ou d'autres enfants, dans des situations naturelles ou expérimentales, faites par lui-même et son équipe, pour en extraire les constatations fondamentales et pour construire une unité de présentation.

Pour Hubert Montagner, cinq compétences, qu'il appelle « compétences-socles », sont les fondements du développement de l'enfant.

— « Le regard et l'attention visuelle soutenue constituent un fil conducteur auquel l'enfant se rattache en permanence pour intégrer ses découvertes en un tout cohérent «... Ils assemblent » les acquisitions successives de chaque enfant et leur donnent un sens par rapport à son environnement et son expérience ». Selon l'auteur le regard, au lieu d'être un simple signe d'attention et le

moteur de l'interaction, est l'agent organisateur des acquisitions de la communication et de la vie émotionnelle.

— L'élan à l'interaction, c'est-à-dire l'élan pour introduire une interaction avec un partenaire, est différent selon les enfants. L'auteur établit une typologie, par rapport à la grande section de maternelle, en désignant les enfants « rêveurs » ou « contemplatifs », les enfants « évitants », « collants », « hyperactifs », « agressifs » et/ou « destructeurs ». Il décrit ensuite leur comportement à l'égard du maître dans les classes de l'élémentaire.

— Les comportements affiliatifs sont ceux des enfants leaders qui retiennent « l'attention de leurs pairs, qui se mettent à les suivre et à les imiter ». Mais d'une façon générale, « ils permettent à chacun de dépasser son registre personnel et d'enrichir ses représentations, ses stratégies et ses projets, en intégrant les manifestations de l'autre à ses propres conduites ». Par rapport à ceux qui ont des comportements affiliatifs développés entre deux et six ans, on trouve des enfants « autocentrés », « insécurisés », « agressifs ».

— L'organisation ciblée du geste, visible déjà chez le bébé, pour la préhension et la manipulation des objets, indispensable ensuite pour la maîtrise de l'utilisation du crayon et la reproduction de signes.

— Les comportements d'imitation, pour acquérir les repères temporels et s'ajuster au comportement d'autrui.

Les difficultés rencontrées par les élèves proviennent de « manques, de déficits et/ou diverses particularités dans les cinq compétences-socles ».

La conclusion de cette première partie situe l'organisation temporelle de l'être humain. Hubert Montagner souligne la diversité temporelle du développement de chaque compétence-socle et l'interdépendance de celles-ci. Il introduit ainsi le thème de la deuxième partie, c'est-à-dire les rythmes biologiques et psychologiques de l'enfant.

Là, H. Montagner se réfère aux résultats de ses propres recherches, sur le rythme veille-sommeil de la journée, de la naissance à l'école maternelle notamment, et de l'école élémentaire au lycée, sur les différences individuelles, sur les difficultés de sommeil liées à l'environnement, au rythme de vie dans la famille.

L'observation des fluctuations de l'attention à l'école, en cours de journée et de semaine, permet de connaître les « temps forts » et les « temps faibles », et de dégager un modèle général de la « rythmicité » dans la journée et des variations hebdomadaires.

La troisième partie « changer l'école » se propose d'« atténuer et peut-être même de faire disparaître les difficultés que rencontrent les parents et les éducateurs

devant les particularités de comportement et de rythme des enfants ». Comment ? En élaborant « de nouveaux modes de fonctionnement dans les différentes structures qui les accueillent ». H. Montagner avance donc des solutions. Aménager la journée scolaire pour utiliser les créneaux horaires efficaces en faveur des apprentissages fondamentaux. Laisser du temps individuel, « temps-sujet », pour que chacun s'active à son rythme. Il livre des données pratiques à l'enseignant pour l'organisation d'activités, à des moments donnés de la journée, permettant aux enfants de vivre « leurs particularités et leurs différences » et à l'enseignant d'observer les comportements de chacun et d'agir en conséquence.

Il s'agit donc de « mieux prendre en compte les particularités individuelles » à propos de l'apprentissage du langage, de la lecture. L'auteur n'aborde pas directement les problèmes cognitifs posés et il préfère se référer à ce qu'il connaît bien comme « stratégies pour l'action », l'accueil dans les crèches, le rythme veille-sommeil, les espaces de vie à l'école, destinés à révéler les compétences des enfants.

L'ouvrage repose sur la constatation d'une contradiction : alors que le développement des enfants s'opère selon des modalités différentes, propres à chaque personne, le fonctionnement de l'école est conçu à partir d'un développement standardisé, ce qui conduit l'enseignant à émettre des jugements fondés sur une normalité.

La notion de temps, de rythme de développement personnel n'est pas prise en compte, et l'adulte confond « les déficits des capacités d'attention, le temps que l'enfant met à entreprendre une action et ses capacités cognitives ».

Dans sa conclusion, l'auteur avance un acte de foi dans les possibilités de chaque enfant, en éducateur qui refuse « la fatalité de l'échec à l'école » et qui affirme que chacun doit pouvoir faire ses acquisitions à son rythme d'action, selon une organisation adaptée du temps et de l'espace. À cet égard, il parle de « faire vivre les cycles » créés par la loi d'orientation de 1989, en mettant en œuvre des « stratégies qui permettent réellement de tenir compte des différences entre enfants ».

Par des références à des situations concrètes, par des suggestions d'activités pédagogiques, ce livre fournit des indications pratiques aux enseignants. En outre il propose aux maîtres des typologies de comportements d'élèves, cadres d'observation qui leur permettent de retrouver leurs remarques intuitives sous une forme ordonnée et cohérente, sans toutefois leur permettre de préciser pourquoi tel enfant entre dans telle catégorie plutôt que dans telle autre et par quels processus.

Face à l'analyse présentée par l'auteur des processus d'échec et de réussite, les spécialistes en sciences de

l'éducation et en psychologie resteront perplexes, sinon critiques. On n'y trouve aucune référence aux approches sociologiques de la réussite et de l'échec scolaire, aux analyses psychosociologiques du jeu des interactions dans le groupe de la classe, aucun rapprochement avec des propositions d'organisation pédagogique ou de démarches didactiques faites par des chercheurs en sciences de l'éducation. H. Montagner cite des ouvrages de psychologues, sans en extraire ce qui pourrait éclairer le développement des processus cognitifs chez l'enfant, notamment par l'interaction sociale et la pratique des échanges.

Pourtant les apports de certains psychologues, comme Bruner ou Vygotsky, permettraient à l'auteur d'approfondir certaines de ses analyses de la communication entre enfants, et entre adulte et enfants, insérée dans un cadre constitué culturellement, dans un contexte qui devient commun aux acteurs et qui leur permet l'activation de potentialités cognitives et l'appropriation de significations sociales.

Est-ce par intention de se démarquer des sciences de l'éducation, de la psychologie du développement et de la psychologie cognitive, pour proposer une nouvelle forme d'analyse des conditions d'apprentissage chez l'enfant ? Probablement. Mais le lecteur aimerait une théorisation plus solidement étayée, prenant en compte les résultats récents des recherches en ce domaine.

Marcel Postic

Professeur honoraire
Université de Nantes

PESTALOZZI (J.-H.). — **Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain (Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts) (1797)**, présentation, traduction et commentaire par Michel Soëtard — Lausanne : Éditions Payot, 1994. — 293 p. — Index des notions, (Études et documents).

Rusé Soëtard... habile rhétoricien ! Voilà un homme qui connaît ses figures. Et l'usage de la prolepse n'a pas de secret pour lui. Reconnaissons qu'elle lui est bien utile pour engager le lecteur à sa suite dans l'entreprise un peu folle qu'il a méditée et réalisée, avec l'aide d'un éditeur téméraire. Comme tout un chacun le sait — ou du moins, s'il ne le sait pas, comme tout un chacun le pratique — la prolepse est l'art, quand on a fait une folie, de prendre les devants, de l'avouer non sans ostentation

avant même qu'on vous en accuse : l'art de prévenir l'objection.

Fallait-il traduire *Mes Recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* ? L'ouvrage étant paru il y a maintenant trois ans, l'éditeur, dans le secret du bureau de son comptable, possède sans doute certains éléments pour répondre à cette question... Mais nul ne pourra dire que Soëtard ne s'est pas interrogé. Dès le premier alinéa de son introduction (p. 5), il écrit : « l'objection pourra toujours être faite que si, deux cents ans après, ce texte n'a toujours pas été traduit, c'est qu'il ne valait peut-être pas la peine de l'être ». Tout le monde aura compris la portée de ce « peut-être » parfaitement proleptique. Car, laissant ouvertement et modestement la place au doute, il permet au « traducteur-interprète », ainsi que Soëtard se désigne très opportunément, d'inverser la proposition : cette traduction valait « peut-être » la peine d'être effectuée. Je réponds, pour ma part : sans aucun doute. Cette dernière formule, ainsi que nul ne l'ignore, loin de signifier la certitude comme sa littéralité pourrait le laisser entendre, n'affirme que la conviction. J'ai effectivement la conviction que Soëtard a bien fait, et que les éditions Payot de Lausanne ont opportunément ajouté, au sein de leur très remarquable collection « Études et documents », une contribution de plus au progrès de la pensée dans la francophonie. Les hexagonaux (les Genevois aussi, mais c'est une autre histoire...) devraient plus souvent se tourner vers Lausanne, et pas seulement à cause des Jeux olympiques...

Mais afficher la conviction qu'avoir publié une traduction des *Recherches* constitue une bonne action, ce n'est pas annoncer, pour autant, au lecteur le plaisir du texte à toutes les pages. Soëtard ne le cache pas non plus : *Mes Recherches* est un ouvrage particulièrement mal ficelé. Avouons même que cet objet sera jugé décourageant par tous ceux qui seraient en quête d'un « produit » intellectuel « abouti ». Ce n'est pourtant pas que Pestalozzi n'ait pas essayé : Soëtard fait état (p. 29) de quarante manuscrits à l'état d'esquisses et de quinze autres proches de l'état final, aujourd'hui détenus par la Bibliothèque centrale de Zurich. On peut juger par là de la « grande peine » que Pestalozzi s'est donnée.

Peut-être alors est-ce cette déficience qu'il convient d'ériger en qualité première de ce bizarre ouvrage. Quoi penser d'un livre qui garde l'allure d'une ébauche après cinquante-cinq essais ? Que l'inchoatif, pour Pestalozzi, n'est pas une des caractéristiques de la défaillance de la pensée, mais bien l'attestation de son *établissement* même. Les fausses interrogations oratoires, les objurgations, les formes dialoguées, l'apostrophe ou l'exclamation, le passage incessant du « je » de l'auteur en son histoire singulière au « je » de

l'universelle humanité auquel la pratique de la subjection convie le lecteur : tout ce pathétique arsenal manifeste les affres de la communication pestalozzienne, en même temps qu'il signe sa manière dans le dialogue philosophant.

Est-il des exemples d'une littérature de cette espèce dans notre beau patrimoine français ? Mon ignorance m'empêche de répondre, car c'est à une littérature de second, voire de troisième rang, qu'il faudrait faire appel pour effectuer une comparaison valide. La fin du XVIII^e siècle pullule de libelles en tous genres. Et vaticiner sur l'éducation ou la destinée du genre humain n'est pas, à cette époque, d'une grande originalité. Même Rousseau, sur ce point, n'est en définitive qu'un auteur parmi cent autres. Sauf qu'il a du génie et qu'il promet la langue française, contribuant à l'assurer dans son rapport essayiste à la pensée. Mais à côté de Rousseau, — contre lui —, un sieur de Lafarge (pour prendre un exemple que j'ai là sous la main) publié en 1788 un *Poème sur l'éducation* en vers alexandrins, qui mirlitonnet parfois de façon bien réjouissante sur ces sujets particulièrement sérieux. Un lyrisme s'annonce que l'éloquence révolutionnaire va pousser au-delà des limites du supportable. Il y a deux cents ans, en 1797, *Mes Recherches* de Pestalozzi constitue un cas — et un cas très particulier — dans l'histoire de l'élaboration d'une pensée propre. Mais ses enflures, ses véhémences, ses déprimés et cette sollicitation constante du lecteur sont bien d'une époque et non simplement d'un écrivain singulier.

Cependant, en cette année Vinet (1), on peut rappeler que le grand penseur vaudois, qui mène l'essentiel de sa carrière à Bâle et qui, bien sûr, y apprend à lire Pestalozzi dans le texte allemand, reste très réservé sur sa pensée. Il la juge « farouche ». Ce terme me paraît bien convenir à *Mes Recherches*. Pour deux raisons. Le qualificatif dit d'abord ce qui demeure de rudesse, voire de rusticité, dans l'exercice pestalozzien de la pensée. Il s'agit bien d'un exercice, et d'un exercice doté d'une composante charnelle de « corps à corps » avec la langue comme avec la parole pour leur faire exprimer le débat de l'auteur avec lui-même. Et ce débat — qui est un combat d'ailleurs — n'a rien de vraiment civil. Mais le qualificatif « farouche » dit aussi l'obstination que rien ne peut réduire, voire l'entêtement quasi borné à « faire œuvre » quoi qu'il en coûte, et quel que soit le risque de laisser le malheureux lecteur dont on cherche pourtant, non sans pathétique, à conserver la faveur. Parodiions l'apostrophe, figure de subjection chère à Pestalozzi : « Lecteur, cet homme t'aime trop. Et sa sollicitude à ton égard est presque encombrante. Il est convaincu que ses *recherches* te concernent. Et il a résolu, coûte que coûte,

à te les faire partager. Farouchement ». On parle parfois, à propos de monuments insolites, de leur « farouche grandeur ». Peut-être y a-t-il de cela dans *Mes Recherches*. Et si, au guide vert des œuvres de la pensée, la traduction de ce livre n'a pas mérité jusqu'ici les trois étoiles d'un « vaut le voyage », maintenant que l'opération est accomplie, accordons à cet étrange édifice qu'il « vaut le détour »...

Précisons tout de suite que sur les 293 pages du livre publié par Payot, la traduction de l'œuvre de Pestalozzi en compte 167. C'est dire que tout le reste (c'est-à-dire 130 pages) est présentation, commentaire, index. Ce dernier fournit un précieux outil complémentaire : les termes français les plus fondamentaux y sont accompagnés du mot allemand d'origine... Ainsi la prose pestaloziennne est soigneusement encadrée par l'interprétation ; les clés nous sont fournies ; le contexte est reconstitué ; la portée de l'œuvre est pesée.

Surtout, le rapport entre cette entreprise spéculative douloureuse et l'activité éducative qui ne le sera pas moins est souligné comme essentiel. Ce n'est aucunement un hasard, aux yeux de Soëtard, que l'expérience de Stans (1799) ait lieu quasiment dans le prolongement de cet épisode réflexif. Mais il nous met en garde d'y voir quelque chose comme l'application d'une doctrine éducative. C'est la thèse constante de Michel Soëtard, depuis quinze ans, que de montrer, dans l'œuvre pestaloziennne, cette ardente et contrariante obligation que le pédagogue se donne de doubler toujours l'éducateur et de se faire doubler par lui. Et ce dédoublement des rôles, qui pourrait confiner à la schizophrénie, produirait en réalité un surcroît de cohérence où la modernité trouverait son premier « modèle ». Dans l'ordre de l'humain, désormais, si tu ne fais pas œuvre de quelque chose, tu ne peux pas penser cette chose, ni même rien d'autre. Et, à l'inverse, si tu ne penses pas quelque chose, tu ne peux en faire œuvre humaine. Et en quoi est-elle humaine ? C'est qu'elle échappe. Elle échappe à la pensée, elle échappe à l'ouvrage. Et cette échappée est comme la chance de la pensée, la chance de l'ouvrage.

En ce bicentenaire de *Mes Recherches*, et dans le prolongement de 1996, année du 250^e anniversaire de la naissance de son héros, Michel Soëtard, loin de se porter parmi les déconstructeurs, fait partie de ceux qui rebouclent la statue. Mais, attention, c'est qu'entre temps il a changé le socle. Le philosophe bernois Fritz Osterwalder a récemment analysé les intentions des promoteurs du 150^e anniversaire. 1896, c'est la pleine époque d'expansion scolaire dans la plupart des cantons suisses. Il faut conforter, pour la modernité progressiste, une Confédération helvétique à la fois élargie et recentrée, menacée par les particularismes et habitée en même

temps par la nostalgie de quelque origine « profonde ». S'impose alors la figure de Pestalozzi, héros de l'éducation du peuple, ennemi des despotismes, révolutionnaire mais répudiant la Terreur, il peut faire figure de référence pour les radicaux modérés qui tentent de consolider et de moderniser la Confédération. Transitant du Neuhof à Yverdon via Berthoud/Burgdorf, il peut concilier alémaniques et romands. Le socle de la statue est d'abord politique.

Cent ans après, un historien suisse comme Marco Maracci, non sans verve, dénonce la permanence de l'imposture pestaloziennne : le héros fabriqué, voici qu'on le refabrique aujourd'hui, non sans l'astuce supplémentaire de faire d'une carrière qui n'est qu'une suite navrante d'échecs personnels la raison de son importance dans la nouvelle modernité de la fin du XX^e siècle. Le minable devient le modèle, en tant que minable et le sachant. Est-ce là le nouveau socle ? Pour Soëtard, Pestalozzi serait celui qui, le premier dans la modernité, aurait compris à la fois le caractère inéluctable de la fabrication méthodique de l'humain, et la démesure de ce projet d'emprise. D'où le rôle fondateur de l'échec dans son action comme dans la pensée de cette action. Soëtard rêve-t-il « son » Pestalozzi, comme Roger de Guimps (2) a rêvé le sien il y a cent ans ?

Qui sera là pour commenter le 350^e, aura sans nul doute de nouvelles distances à prendre... Certes notre Pestalozzi est bien nôtre. Et nous le revisitons à la lueur de nos propres lanternes. Mais il n'y a là de scandale que pour les naïfs... Et encore, tout naïf sait que le passé s'écrit toujours au présent.

Le Pestalozzi de de Guimps était d'abord un humanitaire. Certes, celui de Soëtard ne manque pas d'humanité. Il demeure ami du genre humain. Mais, comme le dit bien la suite du titre de *Mes Recherches*, c'est à l'évolution de ce genre humain que ce Pestalozzi s'intéresse, et, au sein de cette évolution, à la marche de la nature. Projet de philosophe, et non plus seulement d'humanitaire au cœur maternel, comme Ferrière aimait à qualifier Pestalozzi, dans une brochure de 1927, non sans les risques d'une mièvrerie bien médiocre. En couplant fortement les épanchements populistes et les tâtonnements pédagogistes de la *Lettre de Stans* avec les spéculations de *Mes Recherches*, Soëtard déplace la figure de Pestalozzi. Il en boulotte vigoureusement la statue sur le socle d'une édification philosophique. Et qui dit « philosophie » dit toujours, d'une certaine façon, qu'on a suspendu la cordialité au profit d'une quête du vrai qui ne va pas sans de grands dérangements à l'égard des complaisances. Sans doute dira-t-on qu'on se veut transitoirement sans entrailles pour n'en être que mieux cor-

dial, *in tempore opportuno*. En réalité, c'est cette opportunité qui fait problème.

Dans sa très belle Leçon inaugurale au Collège de France en 1995 (3), Jacques Bouveresse commence avec courage par enfermer la démarche philosophique dans sa contradiction. Toutes les époques demandent au philosophe de répondre aux plus graves questions du temps présent. Mais confectionner la réponse, c'est d'abord prendre acte que la réponse n'en est pas une, au sens où, par exemple, la démarche de *Mes Recherches* induirait, comme dans son prolongement « naturel », l'entreprise de Stans comme si cette dernière avait à rendre « opérationnelle » une pensée de la chose humaine. Le travail de Bouveresse, dans la suite de sa Leçon, est d'empêcher que cette contradiction se mue en aporie et réduise la recherche philosophique à n'être qu'un inhumain loisir pour esprits devenus faux à force de ne vouloir que le vrai. Mais quand je dis « travail », parlant d'un philosophe de haute professionnalité comme Bouveresse, le terme n'est pas trop fort, quand il s'agit à la fois d'entretenir la fracture opérée par la philosophie analytique anglo-saxonne et de réconcilier la démarche philosophique avec l'entreprise humaine et la quotidienneté de son sens.

Que Bouveresse me pardonne, mais c'est bien ce même travail que je vois présent dans les *Recherches* de Pestalozzi, sauf que ce dernier n'a pas à se situer par rapport à Wingenstein, et qu'il n'est philosophe que d'occasion... Mais j'ai le souvenir d'avoir lu autrefois dans le cours de Boutroux sur Kant, que Descartes était, somme toute, un physicien qui ne fut philosophe que neuf mois, le temps de se confectionner une pensée de sa pensée des choses. Pestalozzi entreprend ses *Recherches* pour édifier, laborieusement, une pensée de sa pensée des humains. Neuf mois symboliques pour un accouchement dans la douleur.

Car, en 1797, peut-on philosopher autrement qu'en regard du sang et des larmes ? Le sang qu'on verse, les larmes qu'on voit verser. L'impassible Condorcet, pour ne pas avoir à être guillotiné par une société dont il a annoncé et vanté l'irréversible progressisme, s'est donné la mort en 1794. C'est une sortie qui juge, plus qu'elle n'appelle à être jugée. Ce qui est certain, c'est qu'une Révolution s'est bel et bien produite et qu'elle a brusqué la philosophie. Elle a frappé de stupeur ceux que l'on nomme, en ces temps-là, les « philosophes », ceux-là même dont on en fait les fourriers, alors qu'ils n'avaient, en définitive, rien vu venir, et surtout pas la Terreur « Patriote » (ce qui, en Suisse, désigne les sympathisants de la Grande Nation voisine, révolutionnaire et impérialiste. Pestalozzi, lui, a justifié la Terreur dans des propos dont il se réveille

horrifié. Le bienfaiteur des orphelins de Stans, est ce même homme qui, en 1798, dans le journal de propagande dont le Directoire de la République helvétique lui a confié pour un temps la rédaction, a approuvé qu'on massacraît leurs pères.

Ainsi la Révolution abolissait un despotisme pour en restaurer un autre. La nouvelle société n'était pas plus capable que l'ancien régime d'établir, entre ses membres, un contrat qui ne violente pas les contractants. Les institutions civilisantes prolongent la sauvagerie de la société primitive. La « marche de la nature » chez les humains pose à Pestalozzi, en 1797, des questions autrement déconcertantes que celles que Rousseau, Montesquieu, Locke ou D'Alembert s'essayaient à édifier dans la hâte réformiste et presque enjouée de prédire. En 1797, la société des humains a, en quelque sorte, déjà répondu par un passage à l'acte qui laisse coi toute la philosophie du monde et qui va se prolonger indéfiniment dans les turbulences du XIX^e siècle et, sans doute, dans les barbaries du XX^e. Et c'est bien cette réponse qui pour Pestalozzi, devient la question : comment justifier que le genre humain n'est pas fatalement terroriste et terrorisé ? qu'il ne l'est pas *naturellement* ? Et quel est donc alors son « naturel » ? Où faire reposer la légitimité du pouvoir des humains les uns sur les autres ? L'institution de l'état social se réduit-elle à l'organisation de l'iniquité ? De quel « lieu » vouloir le bien en connaissance de cause, et en raison légitime ? Ce « lieu » est-il tout autant une « origine » ? Où prend corps la volonté bonne ? Comment faire que celle-ci ne soit pas seulement, dans la civilité réciproque des consciences, la prolongation de la « bienveillance » (c'est ainsi que Soëtard traduit *Wohltwollen*, cf. p. 63) des égocentrismes les uns à l'égard des autres et dont la spontanéité n'est que nécessité de nature ? Etc.

Voit-on, par ces quelques questions, que le temps présent n'est pas sans comparaison possible avec celui que vivait Pestalozzi quand il écrivait *Mes Recherches* ? Dès lors, une fois surmontée l'impression fâcheuse que peuvent provoquer l'amphigouri du style ou les méandres de la pensée — et le commentaire de Soëtard apportant un précieux secours — comment ne pas voir que cet ouvrage laborieux peut constituer un utile auxiliaire pour ceux qui tentent de donner aujourd'hui quelque signification à leur *appartenance* au genre humain et à leur *adhésion* à l'humanité, ce qui n'est pas — on en conviendra — dire, ni faire, la même chose. Mais si convenir de cette différence est relativement facile dans l'abstrait, qui dispose vraiment du pouvoir d'en tirer les conséquences au fil de ses micro-décisions quotidiennes ? Pestalozzi est, dans ce rugueux exercice, un débutant à peine prometteur. C'est en cela qu'il est exemplaire : n'im-

porte quel imbécile, c'est-à-dire vous ou moi peut essayer d'en faire autant. Faut-il dire « doit » essayer ? Cette dernière question n'est pas, tant s'en faut, une question subsidiaire, puisque c'est la question même du bien-fondé de la philosophie.

Daniel Hameline
Université de Genève

NOTES

- (1) Nous célébrons en 1997, le 2^e centenaire de la naissance et le 150^e anniversaire de la mort d'Alexandre Vinet (1797-1747), le grand penseur et critique littéraire vaudois. Un ouvrage collectif *Jeter l'ancre dans l'éternité, études sur Alexandre Vinet*, sous la direction de Daniel Magetti et Nadia Lamamra (Lausanne, Bibliothèque historique vaudoise, 1997) marque cette double commémoration.
- (2) Ancien élève de Pestalozzi à Yverdon, auteur, en 1888, d'une *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*.
- (3) Publiée sous le titre *La Demande philosophique, que veut la philosophie et que peut-on vouloir d'elle ?*, Paris, Editions de l'Éclat, 1996.

REUTER (Yves). — **Enseigner et apprendre à écrire.** — Paris : ESF, 1996. — 181 p.

« Écrire », dans le titre de l'ouvrage, doit se lire comme un verbe intransitif. Après y avoir consacré sa part d'énergie, l'auteur a pris le parti d'écarter délibérément du champ de sa réflexion le produit de l'écriture et les contenus de savoir en rapport avec lui (connaissances pragmatiques, textuelles et linguistiques sur les types d'écrits) pour se centrer sur l'écriture même, ses mécanismes, ses représentations à l'œuvre dans les classes, ses pratiques sociales et les rapports que les *sujets* (notamment enseignants et élèves) entretiennent avec elles. Entreprise salutaire de contournement, l'ouvrage explore ce qu'on pourrait appeler, pour reprendre un titre connu mais en lui donnant un autre sens, la périphérie des textes, les conditions pédagogiques et didactiques favorisant l'entrée et le séjour en écriture(s), indépendamment du produit visé. Il s'adresse dès lors, comme le précise la 4^e de couverture, à un public large de praticiens et de formateurs « de toutes les matières et de tous les niveaux scolaires et universitaires qui sont tous, à un titre ou à un autre, *professeurs d'écriture* », même si les exemples de pratiques sont majoritairement empruntés au collège. Double et remarquable travail de synthèse (des réflexions antérieures éparses de l'auteur, des avancées théoriques et pratiques récentes), ses objectifs sont au nombre de quatre : mieux faire comprendre les limites du modèle traditionnel de l'écriture, mieux faire connaître les diverses théories récentes de l'écriture et centralement proposer une formalisation de l'écriture et de sa didactique accompagnée de son mode d'emploi.

Le modèle classique de l'enseignement de l'écriture est analysé comme reposant sur trois éléments : la rédaction,

lieu explicite de l'enseignement de l'écriture, où paradoxalement il ne s'enseigne rien ; le littéraire, réduit à une image scolairement acceptable, lieu de référence exclusif où se propage l'image de l'écriture comme don ; le refoulement des autres pratiques d'écriture. Avant de lui substituer un autre modèle, qui constitue le cœur de l'ouvrage, et pour ce faire, l'auteur recense les traces (en même temps que les insuffisances) d'une conception alternative de l'écriture, en émergence mais non spécifiquement théorisée, dans les courants pédagogiques (pédagogie Freinet, pédagogie du projet) ou dans les ateliers d'écriture qui se sont développés en marge de la tradition, voire en marge de l'école. Mais c'est dans les témoignages d'experts en écriture que sont les écrivains (l'importance du temps de maturation, des lectures, des réécritures, la variété des stratégies d'écriture) et, bien entendu, dans les recherches menées ces vingt dernières années sur l'écriture proprement dite que l'auteur trouve les sources de son modèle, tout en prenant éventuellement ses distances : recherches en psychologie cognitive (sur le processus rédactionnel), en psycholinguistique (les travaux de l'équipe genevoise sur les opérations langagières), en génétique textuelle (sur les modes d'écriture rencontrés chez les écrivains et la logique de la réécriture), en histoire et en anthropologie (les modifications des rapports à la culture et au monde social apportées par l'écriture), en sociologie et en ethnologie (la description des pratiques scripturales sociales qui remet en cause l'idée qu'entre l'écriture scolaire et l'écriture littéraire, il n'y aurait rien d'autre ; la notion d'insécurité scripturale et les représentations de l'écriture qui en sont à l'origine...).

On regrettera, avec l'auteur, compte tenu du public visé, que l'espace restreint de l'ouvrage ne lui ait permis qu'un survol allusif des théories convoquées et l'ait parfois conduit à émettre des réserves insuffisamment étayées (par exemple, reprise d'une critique souvent avancée des modèles du processus rédactionnel qui postulerait la préexistence de la pensée avant la mise en mots, alors que les travaux de Hayes, Flower et alii sur le processus de révision laissent entendre explicitement le contraire) ou à tirer des études savantes de possibles pistes d'action en classe dont la pertinence mériterait d'être interrogée (par exemple, à partir des opérations de réécriture décrites par la génétique textuelle, ajout, remplacement, suppression, déplacement, imaginer d'inciter les élèves à réécrire leur texte en se servant exclusivement d'une de ces opérations).

On regrettera aussi que les recherches en didactique menées ces dix dernières années ne figurent pas explicitement au côté des recherches dites théoriques comme sources possibles de la formalisation de l'acte d'écriture proposée par l'auteur ou comme exemples à ne pas suivre.

D'autres modélisations didactiques du savoir écrire-écrire, issues d'une articulation des mêmes référents, ont vu le jour et inspiré des pratiques innovantes (voir par exemple *L'analyse didactique du savoir-écrire des élèves, et L'essai de modalisation des compétences de révision à l'école* de M. Mas, *Repères* 5 et 10, 1992, 1994). D'une façon générale, le lecteur peu attentif aux références portées en notes (par ailleurs très fournies, mais notons l'absence de bibliographie), ou simplement peu avisé, peut être conduit à croire qu'entre les pratiques traditionnelles (ou repensées par les courants pédagogiques cités) et les pratiques inférables de la formalisation avancée, la réflexion didactique s'est arrêtée, alors même que dans la suite l'auteur, mais souvent sur le mode implicite ou allusif, se positionne bel et bien par rapport aux recherches récentes en didactique de l'écriture.

Ces réserves faites, on ne regrettera sûrement pas la lecture des chapitres qui suivent, consacrés à une double formalisation théorique : de l'écriture d'abord, de l'action pédagogique ensuite, qui débouche sur une didactique de l'écriture.

Partant d'une définition rigoureuse de l'écriture comme « *pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné* », l'auteur en analyse méthodiquement chaque élément. On retiendra tout particulièrement sa conception de la compétence scripturale : non point « *algorithme cognitif bien réglé d'opérations* », ou simple ensemble de savoirs (savoir-faire) linguistiques et textuels, mais aussi ensemble constamment traversé de tensions (que les pratiques scolaires peuvent exacerber ou au contraire « *conscientiser* » pour tenter de les aplanir) fait de savoirs sémiotico-sociaux, de représentations, d'investissements et de valeurs liés à la tâche, à la situation, à l'émetteur, au récepteur, aux objets textuels, aux contenus.

L'action pédagogique, quant à elle, est inscrite classiquement dans une perspective constructiviste autour des concepts de zone proximale de développement, d'étayage et de conflit socio-cognitif, n'excluant pas la diversité et la flexibilité des démarches (guidage fort/faible-transmission du savoir/construction du savoir...) d'une séquence de classe à l'autre, selon les intérêts du moment. On retiendra là encore que, l'action pédagogique étant largement déterminée par les pratiques scripturales, plus largement culturelles, de l'enseignant et par la qualité de son investissement, il a tout intérêt à s'auto-analyser et à se confronter aux tâches données aux élèves.

Les propositions didactiques issues de ce double cadre formel occupent la deuxième moitié de l'ouvrage, c'est dire qu'on y trouve, dans un discours rigoureux et clair, avec la volonté affichée d'éviter deux écueils, l'applicationnisme et la rigidité, un foisonnement de pistes de travail, dont il n'est pas possible de fournir des exemples dans le cadre réduit de cette note. On se contentera d'en indiquer les axes :

— la construction de la « *motivation* » (interne à l'espace de la classe), concept souvent manipulé mais rarement « *opérationnalisé* » comme il l'est ici à travers la prise en compte de l'existant (le savoir, les pratiques sociales et scolaires des élèves, leurs représentations de ces pratiques constituant de réels obstacles) ; la construction de l'utilité de l'écriture et des écrits (par enquêtes, discussion avec des professionnels de l'écriture...) ; la construction du climat de la classe organisée autour du plaisir et de l'utilité et mettant en jeu les trois pôles que sont les élèves, l'enseignant et la tâche ;

— l'alternance de situations d'écriture finalisées et, en relation multiformes avec elles, de situations de conscientisation, évaluation, régulation ;

— au-delà du repérage nécessaire d'invariants, la diversification des situations d'écriture en fonction des types de textes, de discours, de genre (intéressante réflexion sur les intérêts, les limites voire les dangers de ces trois entrées), des sphères de production et d'une dernière catégorie qui attire particulièrement l'attention parce qu'elle n'est classiquement pas constituée comme telle, ce que l'auteur appelle « *modalité textuelle* » (investissement marqué/non marqué — fiction/non-fiction — énonciation sérieuse/non sérieuse — explicitation/implication) ;

— la diversification des modes d'écriture (individuellement ou en groupes), des types d'aides ;

— le jeu sur les interactions lecture-écriture ;

— le recours à une évaluation formative et la valorisation de la réécriture, comme objectif et comme moyen (en particulier de découvrir ce qui est à dire).

Au bout du compte, des axes qui permettent de passer en revue l'essentiel des propositions pédagogiques et didactiques avancées ces dix dernières années, d'en ajouter de nouvelles, pour offrir au praticien un ouvrage qui constitue certes un inventaire précieux de possibles mais qui, aussi (surtout), cultive et inculque explicitement le sens de la relativité didactique.

Catherine Tauveron
INRP

REY (Bernard). — **Les compétences transversales en question.** — Paris : ESF, 1996. — 216 p. — (Pédagogies).

Voici un ouvrage tout à fait à l'ordre du jour et au goût du jour. Et qui a tellement de goût qu'il en défait l'ordre. Qui n'a constaté, en effet, la récente fortune apparente des notions comme les compétences et le transfert en éducation aujourd'hui ? Le champ pédagogique semble en être structuré en permanence. Voilà bien des notions que l'on peut considérer comme justificatives de l'action pédagogique contemporaine. Le Ministère de l'Éducation nationale lui-même utilise désormais couramment le terme de compétence transversale dans la présentation des programmes du primaire.

Mais justement, que recouvre une telle notion ? Bernard Rey pose clairement le problème : « *Bref, toute compétence est par essence limitée et attachée à un objet ou à un domaine. Elle paraît exclure la transversalité. La notion de compétence transversale n'est-elle pas contradictoire ?* » (p. 24). Le sens originel du mot compétence étant juridique, il convient de mener l'enquête pas à pas. Et tout d'abord, qu'en est-il de la notion de compétence ? Si l'on parle de compétence-comportement ou de compétence-fonction, force est de constater qu'elle est alors pensée comme spécifique. Si l'on parle au contraire, à la suite de Chomsky, de compétence comme pouvoir d'engendrement et d'adaptation des actions, force est alors de conclure qu'elle est certes innée et transversale mais qu'en même temps l'ignorance des processus d'apprentissage reste totale, ce qui laisse le pédagogue fort démuné.

Qu'en est-il maintenant de la notion de transversalité ? La compétence chomskienne est certes transversale par définition mais elle l'est mystérieusement, en tant que pouvoir inexplicable et par là difficilement « maîtrisable » par le pédagogue. La compétence-fonction, elle, ne peut dépasser la spécificité. Certes certaines micro-compétences pourraient être transversales, mais cette transversalité se révèle souvent illusoire. Et pourtant, ne peut-on repérer, dans l'appareil cognitif, des capacités à effectuer telle ou telle catégorie d'opérations ? N'y aurait-il pas là une preuve de l'existence de la transversalité ? Examinant les travaux sur le « facteur g » de l'intelligence, sur les structures opératoires piagétienne et sur les performances selon la psychologie cognitive plus récente, l'auteur en arrive à la conclusion suivante : « *On voit par là qu'on ne peut guère attendre du transfert dans le processus d'apprentissage... Par suite, du fait de cette complexité, l'existence de capacités transversales demeure très incertaine* » (p. 94).

Mais alors, n'est-il pas possible cependant d'apprendre à apprendre, comme on le dit si souvent ? Un apprentissage sans contenu serait-il possible ? Les méthodes dites

de remédiation cognitive jouissent en effet d'une grande fortune, qu'il s'agisse des ateliers de raisonnement logique ou du programme d'enrichissement instrumental. On y trouve bien des exercices d'aide au transfert, mais la généralité devient alors un contenu parmi d'autres dont l'extension est limitée. La capacité à transférer se borne aux objets saisis dans les exercices de généralisation, elle n'est pas transversale au sens où elle aurait en elle-même le pouvoir de s'appliquer à des situations nouvelles. Autrement dit, dans ces programmes, on apprend ce qu'on y apprend mais on n'apprend pas en dehors de ce qu'on apprend, ce que la capacité transversale prétend rendre capable de faire. La capacité transversale reste une compétence spécifique.

Il reste que la notion de compétence méthodologique semble échapper à une telle remise en cause. Bernard Rey va se charger de nous en dissuader. Il n'y a pas de compétences méthodologiques comme telles, qui seraient transférables pratiquement automatiquement. Il n'y a que des micro-compétences scolaires, parmi lesquelles se trouvent les compétences méthodologiques propres à tels ou tels exercices scolaires. Comme pour les compétences psychologiques, on est amené à une conclusion qui peut sembler fort décevante : une compétence ou une capacité ne s'applique qu'au domaine au sein duquel elle a été apprise. Est-ce à dire que l'école n'a d'autre fin qu'elle-même et que chaque domaine scolaire est enfermé sur lui-même ? Oui si on s'en tient à la psychologie, non si l'on se réfère à la pédagogie.

C'est alors que l'auteur opère un véritable retournement de posture : l'école n'a pas à fonctionner en référence aux capacités cognitives transversales, mais elle se doit de s'articuler sur des intentions pédagogiques transversales. Bernard Rey demande aux enseignants qu'ils manifestent devant leurs élèves leurs intentions cognitives, c'est-à-dire celles qu'ils ont spontanément sur le monde pour nourrir les savoirs qu'ils présentent. Il s'agit donc de dire, d'explicitier et de mettre en œuvre le « pour quoi » de tel ou tel savoir. Car c'est le sens que le sujet donne à une situation qui décide qu'elle relève de telle ou telle classe de situations, de telle ou telle compétence spécialisée. « *Ce n'est pas la situation qui, par ses caractères supposés préétablis, détermine le sens qu'elle a pour le sujet et donc la mise en œuvre de telle ou telle compétence. C'est l'inverse. Par suite, la transversalité, c'est-à-dire la similitude qu'on établit entre plusieurs situations, dépend du sens que le sujet donne à chacune. Une similitude ne peut être révélée que par une intention. À chaque intention, sa propre transversalité* » (p. 169). Pour illustrer une telle perspective, l'auteur examine l'intention scripturale et l'intention rationnelle, s'efforçant de montrer comment l'intention transversale ne se réduit pas aux

compétences particulières. L'école n'est pas d'abord un lieu de transmission de capacités, mais un lieu d'acquisition d'une volonté, d'une manière de voir, d'une manière d'être (ce que le terme d'intention désigne).

Dans cet ouvrage issu d'une thèse, il faut savoir gré à Bernard Rey d'avoir d'une part contribué très fortement à expliciter le langage devenu commun autour des capacités et du transfert, d'avoir d'autre part ouvert une piste de réflexion en éducation autour de l'intention en pédagogie. Relevons simplement deux choses pour terminer cette présentation. La première est historique. On peut considérer que tous les pédagogues ont justifié leur action par les capacités transversales. Les plus classiques ont ainsi toujours expliqué qu'ils entendaient bien que ce qui allait subsister des savoirs auxquels ils n'ont cessé de se référer, ce n'était pas des savoirs comme tels mais des capacités mobilisables ou une humanité repérable dans l'existence. Les pédagogues novateurs ne vont avoir de cesse de justifier leurs actions par cette nécessité de dépasser les savoirs évanescents pour atteindre des capacités générales dignes d'un être humain. Le débat sur les capacités transversales est en ce sens un fort vieux débat qui renvoie bien en effet à l'intention scolaire.

Le second aspect est de l'ordre de l'impatience. On a envie de demander à l'auteur d'aller maintenant plus loin. Car les actes de conscience transversaux dont il parle méritent de pouvoir être appréhendés pédagogiquement. On ne peut en rester au stade des bonnes intentions. Bernard Rey fait passer la capacité transversale du paradis perdu (la capacité) au ciel (l'intention) en permettant au pédagogue d'échapper à l'enfer (on ne peut rien faire) pour croire au possible du purgatoire (le sens de l'intention). Le chemin d'une pédagogie du sens est tracé. Il reste à le faire parcourir, tant sur le plan philosophique que sur le plan pédagogique. Y aurait-il une pédagogie phénoménologique ? À l'auteur d'en faire la preuve...

Jean Houssaye
Université de Rouen

SNYDERS (Georges). — **Y a-t-il une vie après l'école ?** — Paris, ESF, 1996. — 140 p. (Pédagogies).

Georges Snyders figure parmi les quelques personnalités qui ont nourri le débat sur la pédagogie au cours de ces trente dernières années. Son dernier livre : *Y a-t-il une vie après l'école ?* s'inscrit dans un cycle d'ouvrages sur le thème de la joie. Il y a dix ans, Snyders ouvre cette réflexion par un livre sur la joie à l'école (1). Il la pour-

suit avec autant de persévérance que d'enthousiasme par la publication successive de plusieurs titres : « *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?* », « *Des élèves heureux* », « *Heureux à l'université* ». Et voici qu'avec ce nouveau livre, Snyders débouche pour la première fois sur la vie en dehors de l'école, en l'occurrence sur l'existence des jeunes adultes au sortir des études.

Comment la dynamique qui s'est manifestée dans l'acquisition des savoirs à l'université se manifeste-t-elle dans les années qui suivent ? Et puisqu'on continue à apprendre sous des conditions nouvelles sous des formes extrêmement variées, en quoi cet apprentissage suscite-t-il de la joie ?

Laissons la parole à Georges Snyders. Dans cette belle prose qui est la sienne, il nous introduit dans l'univers présenté dans cet ouvrage. « Mon propos est d'essayer de saisir la dialectique qui se joue entre la culture universitaire et la culture par expérience de « la vie », du « réel », en privilégiant, selon mon idéologie constante, ceux qui ont réussi à créer une synthèse cohérente, évidemment toujours menacée et pourtant porteuse de promesses positives ». « Mon problème actuel est de chercher des joies de jeunes adultes qui s'inscrivent dans le prolongement fécond, l'accomplissement des joies que la culture de l'université avait fait pressentir, la culture de l'université s'épanouissant peu à peu comme une voie vers le réel, une valeur de vie depuis la vie pratique jusqu'à la vie militante » (p. 14). Pour ce faire, l'auteur recourt à la lecture de biographies imprimées dans lesquelles des personnalités d'aujourd'hui ou d'autrefois, « créateurs, ou tout au moins grands exécutants », relatent leur jeunesse. Le livre s'ordonne en deux parties. Dans la première, l'auteur analyse comment « le jeune adulte prend possession de lui-même ». Les têtes de chapitres expriment bien la démarche suivie, non seulement dans son contenu, mais dans son esprit : Ambiguïtés de l'entrée dans la vie.

L'expérience de la relation formatrice. Donner à sa vie une unité — et ascendante. Tendre vers une plénitude de la personnalité. À propos de l'amour. Puis, dans la deuxième partie, prend place la confrontation avec le réel. Comment le jeune adulte prend-il possession du réel ? Ce peut être une possession attirante par la science et par la beauté, mais c'est aussi une rencontre difficile : rencontre avec un réel âpre et même un réel atroce. Et, pour finir, comme dans une note ultime, Georges Snyders nous fait part d'une expérience fondatrice qu'il avait jusque-là gardée par devers soi : sa déportation à Auschwitz : « Auschwitz : un jeune adulte, moi, touche le fond de l'abîme. Pour un survivant, l'épreuve peut-elle devenir une voie paradoxale vers la confiance ? » Nous allons essayer de situer l'apport de ce livre, mais commençons

par un premier commentaire. Cet ouvrage décrit bien des processus mais il exprime en même temps une vision. Les termes employés expriment des réalités supérieures : « Donner à sa vie une unité — et ascendante ». « Tendre vers une plénitude ». « L'expérience peut-elle devenir une voie paradoxale vers la confiance ? » C'est un livre qui parle du réel mais c'est aussi un livre où l'auteur nous parle. Et, à la différence de certains, il nous adresse un message tonique. Il ne rabâche pas l'échec. Il essaie de tirer vers le haut, de proposer des chemins pour la réussite. « En sport comme dans les arts », on compte sur la performance des meilleurs « pour entraîner les autres ». « Je rêve d'un effort semblable, où sans jamais oublier le problème des échecs, on chercherait les « locomotives » capables de tirer les « mal en point » de leur immobilisme » (p. 16). Cette approche n'est plus esseulée. Après le temps où l'attention se portait le plus souvent sur une analyse des conditionnements sociaux qui laissait peu de place aux marges d'innovation, un intérêt nouveau est maintenant porté aux acteurs et plusieurs travaux récents ont mis l'accent sur les jeunes qui réussissent malgré un environnement adverse (2). Les sciences humaines ne peuvent pas échapper complètement à l'esprit du temps. Le débat sur les valeurs influe quelque part sur les problématiques. Ainsi, le regard de Georges Snyders, même s'il s'appuie seulement sur l'observation d'une minorité, a une réelle portée. Il pourra inspirer d'autres recherches. En attendant, il s'adresse non seulement aux pédagogues mais, pour la première fois peut-être, à un public qui dépasse de beaucoup l'univers de l'enseignement car ce livre, sur les jeunes adultes, est aussi un livre qui peut directement leur parler.

À travers les années, la pensée de Georges Snyders a suscité le débat. Dans le premier livre où il exprime ses positions pédagogiques : « Pédagogie progressiste » (3), dès la seconde édition, il ajoute déjà une longue postface où il répond à trois comptes rendus critiques, ceux de Lucien Brunelle, de M. Uberschlag, de Daniel Hameline. Plusieurs de ses livres ont paru suffisamment importants pour donner lieu à un débat dans une revue. C'est le cas de deux ouvrages : « Il n'est pas facile d'aimer ses enfants » (4) et « La joie à l'école » (5). Dans ce nouveau livre, grâce à une attention bienvenue de l'éditeur : Philippe Meirieu, le débat est incorporé dans l'ouvrage lui-même.

Dans un avant-propos, le sociologue François Dubet situe les propositions de Georges Snyders dans le contexte d'un enseignement de masse. « On ne voit guère comment l'organisation d'un système universitaire pourrait tendre vers les idéaux de créativité que décrit Georges Snyders. La massification des effectifs, la rareté de l'emploi, bien des corporatismes et des intérêts acquis

ont construit une hiérarchie de disciplines et de leur utilité sociale qui a peu de chances d'être accordée à la distribution aléatoire des goûts et des vocations » (p. 10). Mais si le réel ici contredit un vécu idéal, François Dubet accorde tout son prix à une pensée utopique qui interpelle l'institution et vient féconder les marges de liberté. « Ce roman de la formation du sujet » n'est pas inutile. « Au moment où les jeunes adultes allongent de plus en plus leurs études en y projetant de moins en moins de rêves ou d'illusions, il est bon de rappeler parfois l'enchantement d'une créativité éducative opposant le monde des passions et des convictions à celui des intérêts et des calculs » (p. 10).

Dans sa longue postface, Daniel Hameline poursuit le dialogue qu'il a engagé avec Snyders à maintes reprises et notamment dans plusieurs notes critiques dans cette revue. C'est un beau texte qui ne s'attarde pas sur les oppositions qui perdurent mais qui met en valeur l'apport de Georges Snyders dans la pensée pédagogique et notamment son combat pour « une philosophie du modèle ». Daniel Hameline a une belle formule pour décrire la trajectoire de Snyders lorsqu'il intitule son dernier chapitre : « De la philosophie du modèle à l'hymne à la joie ». Si nous sommes appelé à écrire ici une note critique, les deux contributions de François Dubet et de Daniel Hameline nous dispenseront d'émettre des objections déjà formulées par ces deux auteurs. Bien plutôt, nous allons essayer maintenant de situer le nouveau livre de Georges Snyders dans l'évolution de son œuvre en montrant combien cet ouvrage peut éclairer celle-ci sous un jour nouveau.

En relisant les textes de Snyders, nous avons pu relever combien le thème de la joie se manifeste très tôt chez lui. Il apparaît, en effet, dans son premier énoncé pédagogique : « la pédagogie progressiste ». Dans son analyse de la pédagogie traditionnelle, il écrit ainsi : « La confrontation de l'enfant avec les grandes œuvres, avec les modèles, ce face à face de l'élève avec Pythagore et Victor Hugo est joie » (p. 20). Des années plus tard, cette sensibilité va émerger, dans toute sa plénitude avec la parution de « La joie à l'école ».

Quand on relit cet ouvrage, on perçoit combien Georges Snyders est attentif aux différents points de vue et sait développer une pensée complexe. En effet, dans le texte final, il plaide pour une école non « totalitaire » (p. 321) qui reconnaît les autres lieux et les autres modes d'éducation. « Les jeunes vivent au moins dans quatre milieux : la famille, l'école, la vie quotidienne avec les copains et les copines et la formation hors scolaire... Chaque milieu a sa richesse spécifique, ses types d'exigence, ses modes de progrès... Je pense qu'il est essentiel qu'aucun ne veuille tout absorber, tout englober... »

Cependant, c'est bien l'école qui est ici l'objet d'une attention passionnée : « L'école, mon école se donne pour but de tirer la joie de l'obligatoire. Ce qui justifie qu'on aille à l'école (en dehors évidemment de la préparation à l'avenir, mais faut-il rappeler que je me suis, par hypothèse, interdit de l'évoquer) c'est qu'elle suscite une joie spécifique : la joie de la culture élaborée, la confrontation avec le réussi ; ce qui exige les conditions particulières du systématique : ce ne peut pas ne pas être difficile, d'où le recours à l'obligatoire » (p. 322). Dans cette perspective, on pressent l'importance du rôle accordé au professeur. Il appartient au maître de susciter l'intérêt. « Pour progresser dans la culture, l'élève a besoin du filtre d'une personnalité ; l'accès à la joie culturelle scolaire passe par une personne qui connaît la joie culturelle, sait la faire partager et s'efforce de faire vivre la classe de manière qu'elle soit partagée » (p. 253).

On se rappelle l'allergie que Georges Snyders a éprouvée vis-à-vis des pédagogies non directives. Il faudrait replacer le débat qui en est résulté dans le contexte de l'époque. Pour nous, à travers l'intérêt que nous avons manifesté, au cours des années, pour la bibliothèque, institution éducative, mais aussi pour l'autoformation dans le cadre de l'éducation des adultes, nous avons à la fois tenu pour essentiel le contact avec les œuvres et proposé des chemins dans lesquels un accès à des ressources diversifiées suscite la motivation et favorise une libre réponse. Cette approche engendre un regard différent sur l'école en ce qu'il réunit une sensibilité aux finalités culturelles et la mise en œuvre de médiations souples et variées. Ce point de vue nous aide à apprécier la nouveauté qu'on peut relever dans le dernier livre de Georges Snyders. En effet, l'auteur entre ici dans un univers nouveau où la relation formatrice se diversifie. Elle présente maintenant trois aspects. « Choisir, j'oserais dire des entraîneurs parmi leurs égaux, leurs contemporains ; parmi les maîtres de leur temps déjà reconnus ; parmi les très grands anciens, atteints dès lors à travers leurs œuvres » (p. 28). C'est dire le rôle des pairs et aussi la place des ressources qui nous permet d'accéder directement aux œuvres. Il faut relever aussi que, dans ce livre, la joie de la création est très fortement affirmée et qu'elle renforce en quelque sorte la joie d'apprendre à laquelle elle est associée. Dans ce champ nouveau, l'auteur s'interroge sur la pédagogie. Et il avance hardiment. « On pourra objecter que je ne suis plus dans la pédagogie puisque je me place à un moment où il n'y a plus d'instance éducative. Mais j'en viens à me demander si on n'atteint pas ici l'essentiel du pédagogique. L'obligation est, au mieux, un moyen de la pédagogie ; malheureusement, elle en vient à masquer parfois le principal qui est la formation d'un apprenti par confrontation et dialogue avec les grandes réussites. (Ici) les « indivi-

du » ne sont plus enserrés. Ce serait peut-être le moment où le mouvement éducatif de chacun se laisserait étudier, saisir dans son élan propre, dégagé des prescriptions administratives, du pesant, de l'impersonnel » (p. 16). Dans sa préface, François Dubet est attentif à cette motion. « Georges Snyders nous rappelle (ici) que les hommes ne se forment vraiment que lorsqu'ils sont les auteurs de leur éducation » (p. 11). Nous retrouvons ici les vertus de l'autoformation. Ne peut-on pas, à partir de là, revenir sur le fonctionnement de l'école ? Notre réponse est positive. En tout cas, ce livre élargit notre compréhension de la passion qui anime Georges Snyders. Il nous parle de la joie d'apprendre. La joie à l'école n'en est plus qu'une figure relative, toute essentielle qu'elle demeure si ses modalités peuvent être discutées. C'est la joie d'apprendre et la joie de créer qui fonde l'éducation permanente, « l'éducation au long de la vie (life long education) comme disent les anglosaxons. Voilà un nouveau champ d'investigation pour Georges Snyders.

Pour bien interpréter une pensée, il est bon d'en saisir la genèse. Une évolution intellectuelle se comprend mieux lorsqu'elle s'inscrit dans une histoire de vie dans le jeu d'une liberté confrontée aux événements. Or, dans ce livre, Georges Snyders accepte de nous faire part de son expérience de la déportation. S'il a tardé à le faire, comme nous le confirme le beau récit de son fils dans un livre récent : « *Drames enfouis* » (6), nous pouvons lui être reconnaissants de nous faire confiance. Dans ce texte, Georges Snyders nous dit ses racines. « C'est essentiellement la musique qui était en jeu, mais je l'entendais à tous les chefs-d'œuvre : l'art, la beauté de l'art, ce ne sont pas des passe-temps, encore moins l'accomplissement d'une autre activité pour la rendre moins monotone. C'est un monde, c'est le monde réel, c'est la réalité du monde... Entendre de la musique, c'est mieux mériter ce qu'on aime, c'est vivre l'essence, l'harmonie de l'amour... » (p. 116).

Cette culture a été confrontée avec l'horreur du camp d'Auschwitz. « La culture, ce n'était donc pas seulement forger et enchaîner des idées, dégager du réel ce qu'il peut offrir de plus beau... La culture maintenant, c'était de ne pas se laisser persuader qu'on est des sous-hommes, s'efforcer de prouver qu'on n'est pas les sous-hommes qu'ils disaient qu'on était, qu'ils espéraient qu'on allait être... » (p. 116). Face aux forces de destruction, se dresse l'affirmation de la dignité de l'homme comme s'élève la voix de la solidarité. Un espoir naît, tenace, immense. « Dans le monde que nous allons reconstruire, il y aura du bonheur, du bonheur pour tous, on y contribuera avec les autres, on sera parmi les plus fervents si l'on s'en sort... » (p. 117). C'est bien cette

expérience qui éclaire l'œuvre de Georges Snyders. Le texte clef peut être le chapitre : « Chercher la joie après Auschwitz ». « Je n'ai pas cessé d'aimer Mozart (chacun remplacera par le nom qui lui convient), de le placer au centre de ma vie. Mais, au lieu de l'aimer contre le monde, pour y chercher l'oubli du monde... je l'aime parce que j'y trouve la force d'aimer ce monde, de travailler à le comprendre et à le transformer... Ne pas se résigner à ce que le monde soit le contraire de l'harmonie mozartienne, introduire la beauté... pour combattre l'horreur, au lieu de me jeter dans la beauté pour échapper à l'horreur (p. 113)... Pour en arriver là, il m'a fallu la traversée de l'atrocité, la chance extraordinaire d'être passé à travers et puis l'effort d'une vie... Dans l'espoir de faire progresser les mouvements progressistes, c'est par rapport à l'éducation que j'ai essayé de réfléchir et j'ai même rêvé d'agir. » (p. 124). Tout commentaire serait superflu.

En cette fin du XX^e siècle, les idéologies s'estompent. Elles ont mobilisé bien des générosités mais elles se sont dressées aussi comme des idoles auxquelles bien des vies ont été sacrifiées. Qu'on pense au Goulag ! Aujourd'hui, en Occident, l'époque est marquée par les incertitudes. Pourtant, l'éducation ne peut s'exercer sans qu'elle puisse s'appuyer sur une conscience de ses finalités. C'est pourquoi, au cours des dernières années, monte, en France, une réflexion sur les valeurs. Puis-je évoquer dans cette note le beau livre d'Olivier Reboul : « Les valeurs de l'éducation » (7) ? « Il n'y a pas d'éducation sans valeur. Même si l'on réduit l'éducation à l'enseignement scolaire, on apprend à l'école. Or, qu'est-ce qu'apprendre sinon passer d'un état à un autre plus souhaitable ? Apprendre, c'est se délivrer d'une ignorance, d'une incertitude, d'une maladresse, d'une incompétence, d'un aveuglement : c'est parvenir à mieux faire, à mieux comprendre, à mieux être. Or, qui dit mieux dit valeur » (p. 1).

À travers un long cheminement, la pensée de Georges Snyders rejoint l'actualité du débat sur les valeurs. Nous y lisons une invitation constante au dépassement. Sur un registre personnel, nous pourrions dialoguer avec Snyders sur le fondement ultime de ce mouvement. Notre propos ici sera plutôt d'ouvrir le débat en renvoyant le lecteur au numéro de la **Revue Française de Pédagogie** consacré aux valeurs.

Dans un premier article, « Nos valeurs sont-elles universelles ? » (8), Olivier Reboul s'interroge sur le relativisme qui influence le monde occidental. Il conclut par une affirmation : il y a bien un lieu intangible. C'est la rencontre. « La rencontre est une valeur, car, pour elle, la conscience morale devient réellement une conscience, par elle on accède à l'universel. Je plaide pour une édu-

cation de la rencontre. Par et pour la rencontre ». Ce texte me paraît fondamental. Pour moi, l'homme s'inscrit dans un univers de relations. La qualité de la relation est essentielle, elle se manifeste dans des formes plurielles notamment autour des œuvres.

Dans le même numéro, Jean-Claude Forquin, lui aussi, se confronte au relativisme dans un article sur « justification de l'enseignement et relativisme culturel » (9). Ce relativisme est largement répandu mais comme l'écrit l'auteur : « un choix contraire (à l'universalisme) exclut d'enseigner ». Cette affirmation *a contrario* donne un sens à la passion que nourrit Georges Snyders pour l'enseignement. Revenons à son dernier livre. D'un bout à l'autre, ce sont bien des valeurs qui y sont affirmées. Après les souffrances endurées, ce livre est un plaidoyer pour que de tous les horizons nous partions à la recherche de valeurs universelles.

Jean Hassenforder
Professeur émérite de
sciences de l'éducation
INRP

NOTES

- (1) (Georges) Snyders — **La joie à l'école** — Paris, PUF, 1986.
- (2) Par exemple : (Bernard) Charlot, (Elizabeth) Bautier, (Jean-Yves) Rochex — **École et savoir dans les banlieues et ailleurs** — Paris, A. Colin, 1993.
- (3) (Georges) Snyders — **Pédagogie progressiste** — 2^e éd. — Paris, PUF, 1973.
- (4) **Revue Française de Pédagogie**, n° 56, juillet-septembre 1981, p. 57-67.
- (5) **Revue Française de Pédagogie**, n° 80, juillet-septembre 1987, p. 99-105.
- (6) (Jean-Claude) Snyders — **Drames enfouis** — Paris, Buchet/Chastel, 1996.
- (7) (Olivier) Reboul — **Les valeurs de l'éducation** — Paris, PUF, 1992.
- (8) (Olivier) Reboul — Nos valeurs sont-elles universelles ? — **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, octobre-décembre 1991, p. 5-11.
- (9) (Jean-Claude) Forquin — Justification de l'enseignement et relativisme culturel — **Revue Française de Pédagogie**, n° 97, octobre-décembre 1991, p. 13-30.

SEIBEL (Bernadette) (Dir.). — **Lire, faire lire : des usages de l'écrit aux politiques de lecture.** — Paris : Le Monde Éditions, 1995. — 407 p. — (Rencontres).

Pour tous ceux qui sont soucieux d'élargir leur réflexion sur le livre et la lecture, le livre dirigé par Bernadette Seibel constitue un excellent point de départ. Les acteurs de l'éducation familiers des ouvrages de pédagogie de l'écrit et de psychologie cognitive ou génétique qui se sont multipliés depuis vingt ans, trouveront ici la possibilité d'appréhender leur objet, non plus sous l'angle

des sciences humaines mais sous celui des sciences sociales, du moins sous celui de la sociologie et, occasionnellement, de l'économie. L'ouvrage, constitué à partir d'un colloque organisé à Marseille en 1994, présente en effet un panorama très riche de la façon qu'ont les sociologues de traiter de la lecture et de l'écriture.

Partant d'un angle particulier, celui des bibliothèques publiques, le thème du colloque étant « La bibliothèque dans la ville », le lecteur dispose en fait, directement par les textes présentés et indirectement par les multiples références bibliographiques qu'ils évoquent, d'une utile introduction à la sociologie de la lecture. L'introduction de B. Seibel offre d'ailleurs un historique de la question entre 1955 et 1995.

L'intérêt central se porte sans nul doute à ceux que, dans ce contexte professionnel particulier, on appelle les « publics ». Parmi eux mériteront une attention particulière ceux que la volonté de développement des bibliothécaires invite à mieux connaître ou à propos desquels on s'interroge. Ainsi, côté « banlieues », on rencontrera le cas présenté par Sayad, d'une jeune fille issue de l'immigration qui, « demeurée » au domicile familial, utilisera la lecture pour s'opposer à la tradition qui l'emprisonne, ainsi que l'expérience des « médiateurs » du livre patronnés par ATD-Quart Monde et le Ministère de la Culture qu'analyse De Ridder. Pour bien se convaincre que rien n'arrête les sociologues de la lecture, on pourra lire également le texte que Solani consacre à la lecture en prison. Les étudiants, dont l'inquiétude que nourrit la société française vis-à-vis de sa langue (voir le texte vigoureux de Pudał) a pu faire croire quelque temps qu'ils avaient des problèmes avec la lecture, sont examinés sur un mode informatif par Dendani, Establet & Robert, et de manière polémique et courageuse par Viala. Sans cibler un public précis, Mauger, Poliak et Pudał présentent les pratiques ordinaires de la lecture, propos que Lahire étend à celui des écritures ordinaires, tandis que Rouet s'intéresse au lecteur hésitant entre le bibliothécaire et le libraire, c'est-à-dire à la concurrence entre les pratiques d'emprunt et d'achat de livres.

Au-delà des publics, la question se pose aussi en terme de lieux, en l'occurrence de lieux de lecture. C'est ainsi que la BN, à tout seigneur tout honneur, fait l'objet d'une étude de Baudelot, Detrez, Léveillé & Zalc, alors que, dans le cas général, l'évolution des bibliothèques en médiathèques est au centre des préoccupations de Poulain. En élargissant encore le propos on en vient à s'intéresser aux problèmes des politiques et des équipements culturels des grandes villes françaises en général (Moulinier), et d'une grande ville comme Marseille (Vialle) ou d'une région en particulier, la région parisienne (Preteccelle). Si la réflexion privilégie le cas des bibliothèques publiques en France (Melot), elle ne se

limite pas pour autant à celles-ci et, souci méritant d'être souligné, se préoccupe d'inscrire son objet dans une perspective comparative européenne (Vitiello).

La question des politiques de la lecture court tout au long des pages, tandis que celle des politiques et de la lecture, c'est-à-dire de l'étonnante importance accordée en France à la langue depuis 1981 suscite la réflexion critique de Pudał. D'autres textes abordent la question à l'intersection des institutions et aux difficultés qui apparaissent alors. Si tout au long de l'ouvrage, on perçoit le souci d'ouverture des bibliothécaires, on perçoit également les difficultés rencontrées quand s'opère la rencontre avec les autres. Ainsi en est-il, exemples analysés, quand il s'agit de travailler avec une association (De Ridder) ou avec les enseignants (Privat).

Les ouvrages collectifs, on le sait, sont souvent disparates et de qualité inégale. Tel n'est pas le cas de celui-ci : la diversité des questions traitées, tout comme la variété des méthodologies employées (étude de cas, enquêtes, rapports, exposés critiques...), décourage la lassitude et rend de part en part cet ouvrage passionnant à lire.

Jacques Fijalkow

Université Toulouse - Le Mirail

SOËTARD (Michel). — Pestalozzi.

DELEDALLE (Gérard). — John Dewey.

FILLOUX (Jean-Claude). — Tolstoï pédagogue.

Paris : PUF, 1995. — (Pédagogues et pédagogie).

Pédagogues et pédagogies, collection dirigée par Jacques ARDOINO, Francine BEST, Gaston MIALARET, Michel SOËTARD aux Presses Universitaires de France.

La naissance de cette collection, dont les premiers volumes sont parus en 1995, marque « un retour des pédagogues » sur la scène de l'édition pédagogique et, on peut l'espérer, dans l'enseignement des sciences de l'éducation. Au recueil unique, comme **Les grands pédagogues** publié en 1956 sous la direction de Jean Chateau, les PUF ont préféré le cadre plus souple d'une collection de petits volumes de 128 pages qui présentent, après une introduction biographique, des textes choisis.

Les premiers volumes, dus à des spécialistes qui dominent leur spécialité, laissent bien augurer de l'intérêt de l'entreprise. Ainsi Michel Soëtard réussit un petit chef-d'œuvre, en nous présentant, d'une façon claire et vivante, l'itinéraire complexe de Pestalozzi (1746-1827),

en l'illustrant point par point par des textes dont certains sont encore peu connus.

À la fois religieux et révolutionnaire, réformateur social engagé dans les transformations économiques provoquées par l'industrialisation naissante du milieu rural au XVIII^e siècle, éducateur passionné des enfants déshérités, il n'hésite pas à assumer, avec les enfants dont il a la charge, la condition ouvrière des filateurs à domicile, à la fois par nécessité et par visée pédagogique, car la participation à la vie sociale lui apparaît un puissant ressort de développement personnel.

Après l'interruption forcée de plusieurs de ses entreprises, il s'impose trois années de réflexion intense au terme desquelles il publie **Mes recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain**. Ce n'est pas si simple.

La nature se trouve mutilée et corrompue par la réalité sociale (et vice versa) mais de cet affrontement peut naître, en chaque homme, le devoir de se faire « une œuvre de soi-même ». C'est l'accès à la moralité. Ce schéma (ici bien simplifié) sera la clé d'une méthode qui insiste « sur un appel à ce que l'homme se constitue en et malgré la mutilation sociale, en œuvre de soi-même », en construction de soi.

Curieusement, en dépouillant le **John Dewey** introduit par Gérard Deledalle, on trouve cette phrase du philosophe américain : « Toute éducation procède de la participation de l'individu à la conscience sociale de sa race ». La race, c'est la nature animale, assumée et contrôlée par la vie sociale d'où émerge la conscience ; la « participation de l'individu » souligne le mode d'accession et de progression du jeune. Cette participation personnelle se fait par dialectique entre l'individu et le milieu, par son « expérience continue ». « Le processus commence inconsciemment pour ainsi dire avec la naissance, et façonne d'une manière continue les capacités de l'individu, imprègne sa conscience, modèle ses idées, lui permet de se construire... Mais l'école, dans le monde moderne, coupe l'enfant de la vie sociale. Or « 0, l'éducation la plus formelle et la plus technique du monde ne peut **sans danger** refuser cette participation ». C'est pourquoi Dewey demande que l'école soit organisée en une véritable société où les enfants jouent un rôle actif et travaillent en fonction de leurs véritables intérêts. L'enfant se désintéresse parce qu'il est coupé de la vie.

Il faut lire (ou relire) les pages consacrées par Dewey à l'intelligence qui innerve la volonté ; à l'effort qui n'est pas une fin, mais un moyen ; à la funeste habitude acquise par l'enfant dans l'école traditionnelle, « à diviser son attention ».

L'enfant se socialise tout naturellement... C'est la vérité qui frappe Tolstoï lorsqu'il constate qu'à Marseille, grande ville vivante, avec ses rues, ses cafés, ses théâtres, les jeunes s'initient à une sorte de culture que l'on ne retrouve pas dans un hameau de campagne. Si l'on ouvre une école, il faut sauvegarder ce processus de construction de l'enfant par lui-même. Il faut laisser les enfants libres d'y venir ou non, libres d'y choisir leur activité, libres d'écrire (ou de dicter) ce qu'ils ont envie d'écrire : ainsi Tolstoï invente l'expression libre de l'enfant, que reprendra en France Cousinet, puis Freinet.

Lire *Tolstoï pédagogue* (très bien présenté par Jean-Claude Filloux), c'est se poser les questions les plus essentielles sur le droit et la façon d'éduquer, d'instruire. Que faut-il enseigner et pourquoi ? Toutes les pédagogies tendent toujours à la rationalisation, à l'organisation, à la mécanisation impersonnelle. Or « dans leur éducateur, les enfants ne voient pas une intelligence, mais un être humain » ; ce qu'ils souhaitent, c'est d'avoir des relations humaines avec lui. Et nous devons leur faire partager le sentiment essentiel de l'entraide et de la fraternité des hommes.

Retour des pédagogues... Parallèlement à la collection des PUF, l'UNESCO a publié, en 1995, « *Penseurs de l'éducation* », un ensemble de 850 pages, en quatre volumes : cent personnalités, de tous les temps et de toutes les nationalités sont évoquées par des spécialistes de leur propre pays. Seule l'UNESCO pouvait se permettre pareille entreprise, marquée par l'audace et l'ouverture au monde. Chacun y reconnaîtra les siens — qui ne sont pas forcément de son temps et de son pays — et y découvrira les autres qui ont préconisé d'autres modes d'éducation, dans d'autres cultures. De quoi travailler — et rêver.

Louis Raillon

ZAIDMAN (Claude). — **La mixité à l'école primaire**. — Paris : L'Harmattan, 1996. — 238 p.

Marie Duru-Bellat signalait dans cette Revue l'an dernier le peu d'intérêt porté par les sociologues français à la « variable sexe ». Voici un livre propre à combler, au moins partiellement, cette lacune, puisqu'il se donne pour but d'analyser les « racines des inégalités sexuelles » à l'école.

S'interrogeant sur la mixité à l'école, Claude Zaidman s'est demandé « si cette transformation dans l'éducation des enfants pouvait amener des changements dans les relations sociales entre hommes et femmes » (p. 11) et « comment l'école réalisait la mixité scolaire dans sa

double fonction d'apprentissage et de socialisation » (p. 205).

Pour ce faire, Claude Zaidman, écartant les questions habituelles de la sociologie ou de la psychologie sur les différences d'attitudes ou de comportements et sur l'évaluation comparée des compétences entre les sexes, considère « les individus comme membres d'une institution, partenaires d'une situation » (p. 15) et étudie la « mise en œuvre d'un système de relations ». L'intérêt se porte sur la façon dont l'école « est traversée par des idéologies relatives à la différence des sexes, comment la « différence des sexes » en tant que représentation informe la pratique professionnelle et comment l'école construit un espace particulier de retraduction des comportements sexués » (p. 19).

Cet objet de l'enquête a motivé le choix du terrain, l'école primaire, comme lieu de socialisation de l'ensemble des enfants français. L'enquête a été effectuée dans 4 écoles de Paris et de la banlieue parisienne de façon à avoir des populations socialement contrastées. Le matériel consiste en enregistrements vidéo à la fois de séances de récréation et de séquences de classe (21 séquences chez 8 enseignants, 4 hommes, 4 femmes). À ces enregistrements s'ajoutent des entretiens avec les enseignants et des observations faites dans la salle des maîtres.

Un premier chapitre fait le point sur la mixité scolaire et ses controverses. Après avoir écarté les deux impasses symétriques auxquelles conduisent respectivement la pensée féministe, avec son opposition stérile entre égalité et différence, et la pensée sociologique, qui limite l'analyse des rapports de domination aux rapports de classe et enferme la variable sexe dans une simple comparaison entre aptitudes et attitudes, l'auteur montre la nécessité d'observer des situations concrètes et la manière dont les acteurs la définissent et y interagissent pour analyser le fonctionnement de l'institution scolaire et comprendre comment l'école traite la différence des sexes au quotidien.

Dans la vie quotidienne de l'école primaire, il existe non pas un mais deux modèles contrastés qui commandent les relations entre les sexes. Dans la cour de récréation prévaut un modèle de séparation. Le chapitre 3 lui est consacré : les jeux et les rencontres laissés à la spontanéité des enfants, s'organisent, malgré quelques exceptions, selon une norme de séparation sexuée qui aboutit à une asymétrie entre les sexes. L'espace de la cour, où la motricité et l'agressivité sont reines (la culture-foot) est dominé par les garçons et fondé sur l'opposition traditionnelle entre l'homme nomade et la femme sédentaire, entre l'homme fort et la femme faible, sous l'empire de la crainte de la force de l'autre.

À cet espace non entièrement contrôlé par les adultes, à cette socialisation par les relations entre pairs s'oppose la classe à laquelle est consacrée une bonne partie du livre (les chapitres 3 à 5). Dans la classe, « les activités pédagogiques se déroulent sans — en principe — prendre en compte la différence des sexes » (p. 17). Un modèle de « mélange prédomine, les individus y étant traités comme des « élèves », terme neutre conforme au principe de laïcité, supposé faire abstraction de toute détermination particulariste (d'origine sociale, ethnique ou sexuelle).

Le chapitre 3 analyse les entretiens avec les enseignants, du point de vue de leurs représentations des relations mixtes dans leur classe. On voit que « quand le groupe-classe fonctionne sans accrocs majeurs, le maître ou la maîtresse ne voit pas les élèves comme des individus sexués » (p. 78). Ce sont les conflits, les difficultés et le désinvestissement scolaires (plus souvent masculin) qui font saillir les différences de sexes. Finalement la mixité apparaît d'abord à ces enseignants à travers l'action civilisatrice des filles. La présence des filles est supposée contribuer à établir un climat propice à la concentration et aux échanges pédagogiques. D'autre part, la plupart des enseignants se servent de la différence des sexes comme un des instruments de gestion du groupe-classe : l'alternance fille-garçon permet de limiter bavardages et décrochages. Les filles sont utilisées comme « auxiliaires » de pédagogie, appelées qu'elles sont à apporter des aides multiformes de la simple présence au prêt de leurs affaires ou au soutien aux élèves en difficulté. La chercheuse souligne l'ambiguïté de cette tactique. Instrument de meilleure réussite scolaire des filles, cet auxiliaire encourage l'expression chez les filles d'une « socialisation de l'intérieur » (élèves sages, bonnes camarades aidant leurs camarades), et a un effet de renforcement sur cette socialisation féminine traditionnelle.

Le chapitre 4 fait l'analyse des séquences vidéoscoquées. Une étude chiffrée des interactions entre l'enseignant(e) et les élèves montre des différences entre les classes, les types d'interaction et les matières enseignées. Toutefois l'analyse globale des prises de paroles fait apparaître, chez les garçons, une tentative de domination de l'espace verbal ou sonore, parallèle à la domination « scolaire » par les filles (p. 113). Cette dominance masculine contribue à conforter les caractéristiques de genre : chez les filles être discrètes, ne parler qu'à bon escient, en demandant la parole et sans chercher à briller aux dépens des autres ; chez les garçons, se mettre en avant, prendre la parole spontanément, chercher à attirer l'attention, s'affirmer. La prise de parole en classe peut donc bien être décryptée comme prise de pouvoir ou en tous cas comme affirmation de soi, autrement dit dans sa signification politique de reproduction des rapports sociaux de sexe.

Mais ces caractéristiques de sexe doivent aussi être articulées sur des caractéristiques de milieu social (p. 121). Les caractéristiques féminines peuvent servir certaines filles de milieux privilégiés en les préparant à gérer des situations complexes et en desservir d'autres de milieux plus modestes en les renvoyant à des rôles d'auxiliaires. De leur côté, les caractéristiques masculines n'auront pas la même signification chez les garçons qui cumulent assurance et compétences scolairement et socialement rentables et chez ceux qui, en échec scolaire, doivent se contenter de s'affirmer dans un rôle de perturbateurs par lequel ils expriment leur refus scolaire.

Le chapitre 5 donne des « photographies de classe ». Par-delà la description statistique, il étudie les modalités de réalisation de la mixité scolaire dans la dynamique de la classe. 4 classes sont décrites, avec les interactions, le style pédagogique de l'enseignant(e), celui des différents élèves en fonction de leur sexe mais aussi de leur niveau de réussite scolaire. Par-delà une caractérisation globale — chaque classe est caractérisée d'un mot : émulation, agressivité, affectivité, réussite au féminin — des analyses fines sont réalisées qui donnent une image vivante du quotidien des rapports entre sexes dans chaque classe singulière.

Enfin le dernier chapitre décrit l'équipe enseignante, car « ce qui se passe au niveau des enfants est fortement déterminé par ce qui se passe entre les adultes » (p. 177). D'autre part, il est important d'examiner « les modalités de réalisation de la mixité professionnelle, dans une profession "féminisée" » (p. 177). L'enquête montre, selon les écoles, des modèles opposés de relations entre enseignant(e)s : collaboration dans l'équipe mixte ou coupure entre hommes et femmes, avec une dominance du groupe des hommes. Mais — tous opposés qu'ils soient — ces modèles se retrouvent sur un rejet commun, « une forme de dévalorisation du féminin dans l'école » (p. 186) et sur le maintien du côté des hommes d'une « solidarité de genre », comme effet d'appartenance à un groupe dominant.

En ce qui concerne les pratiques professionnelles, liées à la mixité, si les enseignant(e)s affirment qu'hommes et femmes enseignent de manière analogue, ils estiment que les élèves ne se comportent pas de la même manière, selon leur sexe et celui de l'enseignant(e). Il y aurait « connivence » entre enseignant(e) et élèves de même sexe et « séduction » quand le sexe est opposé. Quant à la pratique du métier, on peut mesurer les incompréhensions entre les deux sexes : les hommes insinuent que les femmes restent enseignantes à demi, plus mères qu'enseignantes, les femmes pensent que les hommes, dévalorisés par l'exercice d'un métier féminisé, ont tendance, pour compenser, à « prendre tout l'espace face aux femmes et aux enfants » (p. 194).

Ce livre repose sur une enquête, dont les données sont analysées avec minutie et finesse. L'usage très judicieux de l'enregistrement vidéo permet une analyse précise du quotidien des classes, même si on aurait aimé plus de précisions sur les modalités mêmes de l'enquête. D'autre part, on peut saluer la prudence de la chercheuse qui prend soin de souligner elle-même le caractère limité de son échantillon et s'en tient à proposer des hypothèses et non des résultats généraux. Elle apporte cependant des données très intéressantes et quelques idées centrales.

La première concerne le fait que le discours sur la différence des sexes n'appartient pas chez les enseignants « au registre des savoirs professionnels reconnus » (p. 96), même si ceux-ci ont une « éthique constitutive » qui guide leurs relations aux élèves, ce « credo laïc » qui commande de traiter tous les élèves de la même façon. Toutefois, « les différences de sexe construites par la socialisation primaire contribuent consciemment ou non à l'élaboration des conditions d'exercice du métier d'enseignant » (p. 74). D'où l'ambiguïté du rôle de l'école, d'un côté elle se présente comme défendant l'égalité des tâches face aux familles supposées retardataires et, de l'autre, elle joue sur les compétences produites chez les filles par l'éducation familiale pour faciliter la tâche d'enseignement (p. 96).

La chercheuse montre aussi que le problème est en définitive celui de l'interprétation des comportements des enfants par les adultes, où réintervient le rapport des adultes au corps et à la violence, à l'expression du féminin et du masculin. Les adultes, eux aussi, sont pris dans ces rapports sociaux de sexes et sont en jeu dans ces ambiguïtés des identités sexuées.

Enfin la mise en relation de la mixité avec l'idéal de laïcité de l'école républicaine permet de souligner d'emblée que la mixité n'est pas seulement un problème pédagogique mais bien un problème politique, celui des rapports de pouvoir entre les sexes et de la manière dont ceux-ci sont reproduits à et par l'école. Comme il est dit, p. 18, il s'agit de « saisir ces tensions, ces relations hiérarchiques, ces relations à l'autorité, ces prises de pouvoir par lesquelles adultes et enfants, filles et garçons marquent leur territoire, défendent leur place matérielle et symbolique dans le jeu quotidien de l'institution ».

En définitive, il y a bien à l'école un « curriculum caché », c'est-à-dire une action involontaire, des effets non voulus qui confortent un système de rapports inégaux entre les sexes. Ces effets résultent simplement de la non-prise en compte — parce que ce problème est jugé négligeable du point de vue de l'institution scolaire — des significations latentes des savoirs et savoir-faire transmis, du point de vue des rapports sociaux entre les sexes.

Nicole Mosconi
Université Paris X - Nanterre

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de

l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 3 - SEPTEMBRE 1997

Claude BOURCET

Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire :
pour une approche psychopédagogique humaniste

Rosette BONNET et Jacques BONNET

Ingénieurs des techniques agricoles :
vers de nouvelles relations formation/emploi

Jacques FRAISSE et Franck RODRIGUEZ

Quelle sélection aux formations en travail social

Pierre MERLE

Le rapport des étudiants à leurs études

Bernadette DUMORA, Cécile GONTIER, Lyda LANNEGRAND,

Jean-Claude PUJOL et Anne-Marie VONTHRON

Déterminismes scolaires et expérience étudiante
en DEUG de psychologie

Sabine POHL

Style professionnel vécu ou imaginé :
une analyse des représentations de travailleurs et d'étudiants

Philippe ZARIFIAN

La compétence, une approche sociologique

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1997

France : 270 FF – Étranger : 330 FF – Vente au numéro : 90 FF.

Adressez directement commande et paiement à :

Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris

Tél. : 01 44 10 78 33

SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ MONTPELLIER III

COLLOQUE

organisé par le **GERSED** :
Groupe d'Études et de Recherches, Socialisation, Education, Démocratie.
avec le concours du Conseil Général de l'Hérault

Approches de la socialisation démocratique

28-29 novembre 1997

Hôtel du Département

Montpellier

Université Paul Valéry
Sciences de l'Éducation
GERSED
Route de Mende
34199 MONTPELLIER CEDEX 5

Intervenants :

Claude Dubar, Université Lille III
Eugène Enriquez, Université Jussieu Paris VII
Francis Imbert, IUFM de Créteil
Guy Vincent, Université Lyon II

Frais d'inscription : 350 F (Étudiant : 200 F)
(Actes du colloque et lunch du vendredi compris)

Pour tous renseignements, s'adresser à :

Jean-Bernard Paturet
Département des Sciences de l'Éducation
Université Montpellier III
Route de Mende
34199 MONTPELLIER CEDEX 5

René ZAZZO : un savant dans la cité
Colloque de Langue Française

Samedi 22 novembre 1997
Université de Paris X-Nanterre

Programme préliminaire :

Introduction biographique.

Le biologique et le social.

Psychologie et neurosciences : "le psychisme n'existe pas..."

René Zazzo : citoyen, résistant, acteur social.

La genèse de la conscience.

Le normal, le pathologique et les mécanismes d'adaptation.

L'originalité des approches de R. Zazzo en psychologie.

L'innovation thérapeutique et la prise en charge de l'enfant.

Les perspectives ouvertes par R. Zazzo en psychologie de l'éducation.

Avec la participation de : M. Chiva, M. R. Debot, Y. Galifret, M. Gilly, M. Huteau, P. Mallet, M. Richelle, J.-P. Vernant, D. Widlöcher.

Avec le soutien des E.A.P. (Établissements d'Application Psychotechnique)

Prix René ZAZZO

A l'occasion du Colloque **René Zazzo : un savant dans la cité**, un concours est ouvert pour l'attribution de plusieurs prix.

Le concours est ouvert à tous les étudiants de Psychologie, des Sciences de l'Éducation et des disciplines associées, âgés de moins de 30 ans.

Les candidats devront rédiger un texte traitant du thème suivant :

Actualité de l'œuvre et de la pensée de R. Zazzo dans la psychologie contemporaine.

Le texte, qui ne dépassera pas 22500 caractères signes (caractères et blancs), doit parvenir au Comité d'Organisation avant le 15 octobre 1997, date limite impérative.

Les dotations sont les suivantes :

- 1. Trois prix**, dons de Mme Bianka Zazzo, de respectivement **20 000 F, 10 000 F et 8 000 F.**
- 2. Les cinq premiers travaux seront publiés** dans un ouvrage collectif comprenant l'ensemble des interventions du Colloque et portant son titre. L'ouvrage sera édité par les Presses Universitaires de France (PUF).

Renseignements et inscriptions :

Mme Nicole LELARD, Université de Paris X, SPSE,

200 av. de la République

92001 NANTERRE-CEDEX

Tél. : 01 40 97 47 41 Fax : 01 40 97 47 43

ARTICLES - Thinking about pedagogy

Daniel Hameline - Thinking about pedagogy is a luxury, not a desperation. The opening lesson devoted to "educational thinking", the content of which was mysteriously lost, is the starting point of a parable. It's pedagogy itself which now seems to be lost, absorbed by so-called "scientific" approaches or limited to disparate truisms owing to lack of specific concepts. At the articulation of research and training, a "thinking function" still has an opportunity to develop. But it corresponds to longing for a noble deed, to aesthetic aspiration and not to a necessity.

7

Guy Avanzini - Setbacks of "pedagogy".

The word "pedagogy" is polysemic and besides, it is often used in an unclear and even contradictory way, which contributes to lack of credibility of educational sciences. Therefore it is necessary to fix the terminology, which is the first requirement to obtain the "science" label. This text is a contribution to terminology work through a historical approach of the concept concerned. The author proposes an inventory of varying meanings allotted to this term and tries to remind us of the etymological constraints. He discusses the relations and interferences with concomitant notions, the possible conflicts about their respective boundaries, the specificity of "pedagogy" in relation to "scientific" didactics and empirical practices which question its relevance.

17

Philippe Meirieu - Educational praxis and educational thinking.

Education being defined as "a dissymmetric, necessary and temporary relation focusing on the emergence of a subject", pedagogy is considered as an endeavour to think this activity in given situations. If we refuse a philosophical position which decides the existence of a subject to make it turn into a reality - as an attitude inspired by human sciences which reduces the subject's acts to the resultant of forces exerted on him - pedagogy may be defined as a "contextualized anticipation". In this perspective, we must display the uniqueness of subjects in a specific situation and set it in a universal perspective. Narratives may have this function without neglecting the specificity of situations. Pedagogy as "narratives on education" is able to facilitate educational decision making.

25

Louis Legrand - What is educational research ?

Is educational research a specific kind of research ? This article reminds us of the traditional categorization of educational research into two categories : search for knowledge about educational system and innovative research focusing on new behaviours, new educational contents, new structures. In both cases, the author wants to show the important, almost exclusive, part played by understanding thought compared to explanatory thought.

39

Michel Fabre - Educational thinking and philosophical models : the case of problem situation.

We hold pedagogy to be synonymous with watchfulness upon meaning in its three dimensions that are : manifestation, "meaning" and denotation. One of its distinctive features is to focus one's attention on problem solving. That's why this article will sort the different kind of problems. Following some examples, we will draw out the ambiguities of problem situation and its wavering between, on the one hand, epistemology of problem solving and, on the other hand, epistemology of problematization. Thus we will draw out philosophical implications of problem solving paradigm.

49

Michel Develay - Origin, misunderstanding and specificity of didactics.

Under what circumstances and why did didactics appear as a necessary knowledge for education ? Are its problematics really new, its basic theories fruitful ? What is its place among other related fields, like pedagogy ? All these questions lead us to wonder about "this new knowledge pretending to be pedagogy" and the numerous misunderstandings or even contradictions which emerge. After studying these contradictions, we suggest that didactics must not be only a methodology to allow a successful teaching of curriculum content. Didactic projet must give the opportunity of understanding pupil's relation to knowledge thanks to anthropological, epistemological and ethnic questioning.

59

Jean-Pierre Astolfi - From "whole" didactics to "more" didactics.

The relation between didactics and pedagogy does not depend on field delimitations but on position differentiation. We can say that there is not "pure" didactics independant from educational a priorism. Nevertheless the "didactic moment", research centred and supposing a strict object delimitation, is distinct from the "educational moment" more action centred and multidimensional. This didactic "reductionism" helps to understand more clearly some aspects of teaching/learning process but this enlightenment must contribute to serve pedagogy better, not to downgrade it.

67

Jacky Beillerot - Educational sciences and pedagogy : "strange game".

For two centuries educational sciences and pedagogy have been competing, as they both aimed at accounting for education transformation. Their respective experts are continuously fighting, all the more so since both notions have different meanings with are not always specified. Reading again some texts marking the history of educational sciences from 1967 until now we realize that several perspectives are in direct opposition even if they focus on the same desire to educate teachers. Some texts have a positivist perspective, others argue in favour of a distinction between scientific research process and strict action. The author's conclusion is that though educational sciences provide an essential culture of educational occupation, decision making must be left to practitioners, concerning their educational practice.

75

Jean Houssaye - Specificity and denial of pedagogy.

Hesitating between refusal and promotion, the tendency has been more of a denial of pedagogy. This movement concerns the philosophy of education as well as educational sciences and didactics. Now, pedagogy has a specificity, it is in relation with a specific thinking stance. Recent trends

towards downgrading or harnessing this thinking are observed. At present, the focus on practical skills, on action knowledge, discourse primacy and educational sciences specificity lie within the framework of this logic.

83

Michel Soëtard - Pedagogy : thinking about the ends and science of the means.

Pedagogic act has got a natural aim. But historically, it was generated by freedom breaking through the heart of human nature. Its specificity rests on the fact that it has to elaborate, through its action, an end which turns to be beyond its control : the aptitude of another individual to give himself, freely, his own ends, breaking with the principle of a natural teleology. Consequently educational means which are provided, knowledge and methods that are developed according to scientific rationality and technical efficiency require a reinvestment, in the perspective of another type of end which is "thought" with no possibility of being "known". Finally, pedagogical action, with decision of freedom at its core, is accounting for the management of means necessary : to reach and end which is dissociated from them.

99

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01.40.25.11.87 ou 88

JUILLET-SEPTEMBRE 1997, XXXVIII-3

ISBN 2-7080-0847-1

Sociologie et économie

- Préférences et interactions :
une mise en perspective** Pierre-André CHIAPPORI
Kristina ORFALI
- Patrimoine national et marché international
Les dilemmes de l'action publique** Raymonde MOULIN
- Le réel et ses niveaux : peut-on toujours fonder
la macrologie sur la micrologie ?** Mohamed CHERKAOUI
- Tris et contrôles des salariés dans les
organisations : quelques chassés-croisés
entre économie et sociologie** Bernard GAZIER
- L'entreprise à l'épreuve des normes
de marché. Les paradoxes des nouveaux
standards de gestion dans l'industrie** Denis SEGRESTIN
- Temporalité et différences interindividuelles :
l'analyse de l'action en sociologie et en économie** Pierre-Michel MENGER

LES LIVRES

Abonnements :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex - CCP Marseille 6 36 09 E
Les abonnements sont annuels et partent du premier numéro de l'année
en cours.

Tarif 1997 : L'abonnement (4 numéros) France 380 F
Étranger 460 F

Vente au numéro :

Soit par correspondance auprès de :
Éditions OPHRYS - Tél. : 04.92.53.85.72
Soit auprès des librairies scientifiques

Le numéro 120 F

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS

du 1^{er} août 1997 au 31 juillet 1998

Abonnement (4 numéros) :

France (TVA 2,1 %)	300	F ttc
Corse	300	F ttc
DOM	296,92	F
Guyane, TOM	293,83	F
Etranger	370	FF

Prix de vente au numéro :

du n° 1 au n° 94	40	F
du n° 95 au n° 115	59	F
n° 116 et n ^{es} suivants	80	F

Institut National de Recherche Pédagogique
 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79
 Abonnements : 01.46.34.90.81
 Rédaction : 01.46.34.91.61

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.** Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

2

s o m m a i r e

ARTICLES

Penser la pédagogie

Jean-Claude Forquin – *Argument*

Daniel Hameline – *Penser la pédagogie est un luxe sans aucun désespoir de cause*

Guy Avanzini – *Les déboires de la notion de pédagogie*

Philippe Meirieu – *Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie*

Louis Legrand – *Qu'est-ce que la recherche pédagogique ?*

Michel Fabre – *Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème*

Michel Develay – *Origines, malentendus et spécificités de la didactique*

Jean-Pierre Astolfi – *Du « tout » didactique au « plus » didactique*

Jacky Beillerot – *Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège*

Jean Houssaye – *Spécificité et dénéigation de la pédagogie*

Michel Soëtard – *La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens*

NOTE DE SYNTHÈSE

Jean-Yves Rochex – *L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle*

NOTES CRITIQUES