

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC PHILIPPE MÉRIEU

A.M.I. — Le recteur Bancel a remis au ministre de l'Éducation nationale le rapport de la commission de travail qu'il dirigeait, intitulé : « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres ». Tu étais membre de cette commission. Quelle est, de ton point de vue, l'idée essentielle de ce rapport ?

Ph. M. — L'idée est relativement simple, mais néanmoins fondamentale ; elle est dans le rééquilibrage de la formation des maîtres à partir d'un référentiel professionnel.

Jusqu'à présent la formation des maîtres était essentiellement conçue à partir de la maîtrise de compétences académiques auxquelles s'ajoutaient de manière anecdotique des formations par alternance, pseudo-formations par alternance pour la plupart. L'idée du rapport c'est de commencer par affirmer qu'il y a une spécificité du métier d'enseignant, que cette spécificité ne se résume pas à la maîtrise d'un certain nombre de savoirs académiques, mais qu'elle tient aussi à la capacité de construire des situations d'apprentissage.

A.M.I. — Comment ce rapport te paraît-il en prise sur l'actualité sociale ?

Ph. M. — Il prend en compte une mutation radicale de l'institution scolaire de ces dernières années. Mutation qui découle de l'augmentation considérable de la demande sociale vis-à-vis de l'école.

Quand on parle de 80 % de réussite au baccalauréat, moi, c'est un chiffre que j'accepte et j'irais même jusqu'à dire volontiers 100 %, si on considère que le niveau du baccalauréat c'est, d'une part, la capacité d'accéder aux grands systèmes scientifiques, technologiques, économiques qui régissent les fonctionnements de notre société et, d'autre part, la capacité d'accéder à la réflexion philosophique et à la réflexion sur les problèmes de valeur et d'éthique qui constituent l'essentiel des choix politiques du citoyen.

A.M. I — L'augmentation de la pression sociale sur l'école modifie-t-elle le métier d'enseignant ?

Ph. M. — Oui, radicalement. En faisant entrer 80 % d'élèves dans l'école avec la perspective du baccalauréat, on ne modifie pas seulement les objectifs scolaires sous un angle quantitatif, mais on se trouve en face de nouvelles exigences qui ne peuvent se limiter à faire plus que ce que l'on faisait déjà avant. Et c'est ça qui ne me paraît pas toujours être bien compris. Qu'est-ce qui caractérisait les systèmes éducatifs jusqu'à il y a 5, 10, 20 ans et, au fond, qu'est-ce qui a caractérisé les systèmes éducatifs dans toute l'histoire ? C'est qu'ils se sont toujours contentés de transmettre de l'information à des gens qui, simultanément, en étaient demandeurs et disposaient des capacités pour la construire et l'intégrer. Ceux qui n'étaient pas demandeurs d'information et qui ne disposaient pas des capacités pour s'approprier cette information étaient marginalisés par le système scolaire ; on les envoyait ailleurs dans des structures spécialisées, ou dans la vie active.

On ne peut plus seulement se contenter de donner les connaissances à ceux qui en manifestent la demande explicite, mais on doit se situer comme capable de constituer l'élève en demandeur de savoir. Quand on dit ça, on définit un métier qui n'a jamais existé. Le métier, c'était de distribuer le savoir, ce n'était pas de rendre les gens demandeurs du savoir. Quitte à apparaître provocateur, je dirais que la première dimension du nouveau métier d'enseignant aujourd'hui, plus encore qu'une dimension didactique, c'est une dimension érotique, c'est-à-dire une dimension qui consiste à travailler sur le désir de savoir.

A.M. I — Comment traiter cette dimension érotique du métier d'enseignant ?

Ph. M. — On peut la traiter de deux manières. On peut la traiter en termes techniques, en particulier en cherchant tout ce qui se joue par exemple autour de la pédagogie de projet ou de la pédagogie par alternance. On peut la traiter aussi en termes philosophiques ou analytiques.

En termes techniques, il s'agit de susciter le désir de savoir. On peut rappeler ici un certain nombre de leçons élémentaires de grands pédagogues comme Dewey ou comme Legrand dans ce bel ouvrage « Pour une pédagogie de l'étonnement ». Cette leçon consiste à dire : il n'y a pas d'apprentissage qui ne soit une réponse. Partant de cette idée, il faut mettre le sujet en situation de poser des questions par rapport à un certain nombre de projets mobilisateurs qu'il peut avoir.

A.M. I — Par rapport à tes travaux, autour de quels concepts articulerais-tu cette réflexion ?

Ph. M. — Sur le versant technique, si on veut comprendre ce que c'est qu'un élève demandeur de savoir, il me semble qu'il y a trois concepts qui peuvent aider : le concept de tâche, le concept d'obstacle, le concept d'objectif.

Le concept de tâche est un concept important, valorisé par les théoriciens de l'évaluation formative. Il souligne le fait qu'un élève ne se met jamais en route pour faire quoi que ce soit, s'il n'a pas une représentation précise de ce qui lui permettra de vérifier que ce qui lui est demandé est atteint.

Le deuxième concept, tout à fait central et dont j'ai mis du temps dans mon propre cursus à découvrir l'importance, c'est le concept d'obstacle. Le sujet, pour apprendre, doit se trouver confronté à un certain nombre d'obstacles.

A.M. I — Est-ce à dire qu'il s'agit de conjuguer deux logiques différentes ?

Ph. M. — Ce sont les obstacles qui vont engager une autre logique qui ne sera plus la logique du « réussir la tâche », mais la logique du « comprendre l'obstacle ».

Et, ce qui rend le métier d'enseignant difficile, c'est que ces deux logiques, comme le faisait déjà remarquer Piaget dans un ouvrage qui s'appelle précisément « Réussir et comprendre », ne sont pas des logiques symétriques, mais des logiques contradictoires.

C'est-à-dire que, pour comprendre, il faut suspendre provisoirement l'aspiration de la tâche. Mais cette compréhension elle-même n'a de sens que si elle est finalisée par l'obstacle qui, lui-même, n'a de sens que par rapport à la tâche à réaliser.

Le rôle de formation de l'enseignant se situe quand l'obstacle émerge dans la réalisation de la tâche ; c'est être capable de repérer cette émergence et d'articuler à l'émergence de l'obstacle un objectif de formation.

A.M. I. — Quels sont les risques d'une telle démarche ? Comment en concilier les rythmes avec l'insistance de l'institution scolaire sur l'évaluation ?

Ph. M. — Une certaine insistance de l'institution scolaire dans une certaine idéologie de l'évaluation me paraît grave aujourd'hui. En effet les élèves, pressés par la demande de remettre le plus rapidement possible les tâches les plus réussies, ne prennent pas la peine, quand ils rencontrent des obstacles, d'effectuer les apprentissages qui leur permettraient de les surmonter. On peut dire alors que le souci trop pressant d'évaluer les tâches empêche les élèves d'entrer dans un processus de repérage des obstacles, d'apprentissages destinés à les surmonter et donc les éloigne d'un processus de formation.

A.M. I. — Tu définis là une tension permanente entre la tâche qui finalise le savoir et les apprentissages qui en suspendent provisoirement la réalisation. Comment, au quotidien, dans sa classe, l'enseignant peut-il gérer cette tension ? Y a-t-il une pédagogie qui supporte mieux qu'une autre cette visée ?

Ph. M. — Ce que je viens de décrire, c'est la logique de l'apprenant ; la logique du formateur est en réalité inverse. Le formateur définit à l'avance ses objectifs et se demande quels sont les obstacles susceptibles de les finaliser. C'est seulement ensuite qu'il imagine les tâches mobilisatrices susceptibles elles-mêmes de faire émerger ces obstacles. C'est ce dysfonctionnement entre la logique de l'apprenant et celle de l'enseignant qu'il faut gérer. Toute pédagogie du projet qui serait vécue comme une pédagogie de type mécanique qui ne serait pas régulée en permanence par la confrontation du projet du maître et du projet des élèves deviendrait très vite un gadget supplémentaire.

A.M. I. — Le travail de l'enseignant suppose un versant plus personnel, plus implicationnel.

Ph. M. — La possibilité de se mobiliser sur une tâche et celle de transformer une tâche en objectif, sont liées au fait que l'élève présente d'une manière ou d'une autre qu'il y a dans l'apprentissage un type de satisfaction qui mérite que l'on sursoit provisoirement à d'autres activités.

On touche là au problème du désir d'apprendre. Tous les dispositifs didactiques, y compris les pédagogies de projet ou les pédagogies par alternance peuvent tomber complètement à plat, si l'élève, lorsqu'il rencontre l'obstacle, n'a aucun désir de le surmonter par lui-même et ne perçoit pas le type de satisfaction qu'il peut en éprouver alors. C'est ainsi que l'enseignant doit avoir la capacité de créer l'énigme, en tant que l'énigme est un savoir entrevu qui porte déjà en puissance les satisfactions de son appropriation, mais qui ne les livre pas directement et invite le sujet à s'approprier lui-même ce savoir.

A.M. I. — Tu parles fréquemment de l'élève à développer comme constructeur de savoirs. Est-ce là une nouvelle dimension du métier d'enseignant à conjuguer avec l'idée précédemment exposée d'en faire un demandeur de savoir ?

Ph. M. — Nous savons qu'un certain nombre d'enfants arrivent à l'école en maîtrisant déjà des opérations mentales tout à fait déterminantes pour la réussite scolaire.

Ils maîtrisent d'une manière intuitive la logique hypothético-déductive. De façon plus triviale arrivent en 6^e nombre d'enfants sachant déjà relire un brouillon, réviser un contrôle, faire une note de synthèse. Or, toute une série d'autres élèves sont dans l'école et ne maîtrisent pas ces opérations.

Donc, une pédagogie qui se contente de distribuer le savoir sans être attentive à la genèse de ces savoirs sur le plan structurel, en réserve l'appropriation à ceux qui ont eu la chance de maîtriser avant ou de maîtriser grâce à leur environnement, des opérations mentales qui sont précisément requises.

Les chercheurs ont mis en évidence que, aider à l'anticipation, poser des questions, donner des feed-backs positifs, encourager à s'évaluer soi-même, sont autant de stimulations de l'environnement qui favorisent la réussite scolaire. Autant d'attitudes que n'observe pas l'école qui informe sur des programmes, évalue de l'extérieur, n'aide pas à l'anticipation mais annonce ce qui doit se passer... Ce qui est paradoxal, c'est de découvrir que le type de comportements qui favorisent la réussite scolaire sont pour l'essentiel à l'inverse des types de comportements dominants dans l'institution scolaire.

A.M. I. — Et si l'on ne veut pas se résigner à cela ?

Ph. M. — L'efficacité intellectuelle ne réside pas dans la maîtrise de méthodes globales qu'il s'agirait d'appliquer sur tous les savoirs, mais

dans la capacité d'analyser les contraintes relatives à un savoir déterminé et à partir de là de mettre en œuvre les opérations mentales requises.

A.M. I. — Parmi les travaux contemporains relatifs à ce que l'on appelle les sciences et technologies de la cognition, quels sont les modèles auxquels tu te référerais le plus volontiers ?

Ph. M. — Je pense aux travaux de Varela et à ce qu'il appelle le modèle de « l'énaction », dans son livre qui s'appelle « Connaître ».

Dans le modèle de l'énaction, on considère que le sujet, dans sa confrontation même avec l'objet (et non pas successivement mais simultanément), construit quelque chose qui est à la fois adressé à la structure de son intelligence et aux contraintes propres de l'objet qu'il s'approprie.

En ce sens, je dirais volontiers, je serais comme Paulo Freire qui est sur un versant très scientifique, que je suis pour un enseignement à 100 % des contenus et 100 % des méthodes. C'est pourquoi je suis réticent sur l'existence de modules strictement méthodologiques et plutôt partisan de voir l'ensemble des enseignants pour l'ensemble des savoirs, intégrer la dimension méthodologique.

Et je dois dire que j'ai mis du temps à découvrir que, dans ce travail-là, il pouvait y avoir quelque chose qui se jouait, qui n'était pas seulement de l'ordre de la didactique, qui était de l'ordre de l'émancipation.

A.M. I. — Ainsi es-tu convaincu qu'à développer l'enfant comme constructeur de savoir, l'enseignant entre avec lui dans un processus d'émancipation ?

Ph. M. — La question que pose Paulo Freire lorsqu'il se demande comment alphabétiser les paysans brésiliens est la suivante : comment un rapport de type fondamentalement asymétrique dans lequel il y a quelqu'un qui sait et quelqu'un qui reçoit peut-il être aussi un rapport d'émancipation ?

Il répond que c'est possible, si l'appropriation du savoir est elle-même une appropriation dont le sujet est à la fois l'acteur lucide et le régulateur averti.

Je suis convaincu aujourd'hui que le rapport d'émancipation se joue fondamentalement dans le rapport au savoir et dans la capacité que va avoir l'enseignant de mettre l'élève en situation d'appropriation active et critique de ce savoir. Quand je dis cela, je pense aux travaux de Judith Schlanger par exemple. Elle montre que ce qui est

constitutif de la connaissance, c'est la possibilité de construire quelque chose qui est simultanément adossé au réel et produit par le sujet, et qu'elle appelle une organisation rhétorique, c'est-à-dire un outil d'intelligibilité et de transformation du réel.

A.M. I. — Rendre les élèves demandeurs et constructeurs de savoirs, c'est de toute évidence complexe et nouveau ; les enseignants y sont-ils préparés ? Le rapport Bancel pose-t-il le cadre de cette préparation ?

Ph. M. — Je comprends bien le sentiment que peuvent avoir certains enseignants d'une rupture de contrat. On les a formés et recrutés sur l'idée qu'ils pouvaient être distributeurs de savoirs et on les envoie se casser les dents dans des situations où ils ne peuvent pas distribuer les savoirs parce que les personnes ne les demandent pas et ne savent pas les construire.

Je peux donner un témoignage personnel : quand je suis passé de professeur de collège à professeur d'université, j'ai eu le sentiment de passer d'un métier très difficile à un métier très facile parce que, aujourd'hui, je passe une partie de mon existence à travailler avec des gens qui sont demandeurs.

Quand j'étais professeur de 3^e, il y a encore quatre ans, j'exerçais un métier infiniment plus difficile parce que j'essayais de répondre désespérément à des questions que mes élèves ne se posaient pas, et de leur transmettre des savoirs qu'ils n'étaient pas toujours capables de construire. Ainsi, les enseignants se trouvent-ils en situation difficile et je comprends d'autant mieux cette situation que, comme je le disais tout à l'heure, j'ai le sentiment que le défi que l'on se donne est relativement unique dans l'histoire de l'humanité.

Et, en ce sens, le rapport Bancel, au-delà d'un texte technique, me paraît un texte historique dans le sens où il affirme qu'on ne peut pas, avec la mutation que nous vivons, vivre dans la perspective de ce que nous avons vécu jusqu'à présent et que c'est une véritable nouvelle compétence professionnelle qu'il faut définir.

A.M. I. — Ce rapport s'inscrit-il dans une famille de rapports ? Peut-on parler d'une filiation d'idées, d'objectifs, de finalités entre ce rapport et ceux qui l'ont précédé il y a plus ou moins longtemps ? Je pense aux rapports de Peretti, Prost, Legrand, et, plus près de nous, Bourdieu-Gros.

Ph. M. — Oui, il y a une filiation évidente. Mais ce qui me paraît quand même nouveau, c'est le fait qu'on prend à bras-le-corps pour une fois la formation initiale. Jusqu'à présent, la formation initiale était quand même restée le parent pauvre, je pense essentiellement pour le secondaire.

La création des MAFPEN avait été un moment déterminant, mais les MAFPEN ne peuvent pas fournir des stages à tout le monde et qui plus est, elles en fournissent prioritairement à ceux qui n'en ont pas besoin, c'est-à-dire à ceux qui les demandent et qui en ont le moins besoin. Donc, si on ne s'attaque pas à la formation initiale, on ne s'attaque pas au problème de fond.

Ce qui reste à mesurer, c'est le défi institutionnel que représente ce rapport. Il s'agit de construire une institution, l'IUFM, fédérant toute une série d'institutions existantes, mettant en synergie toute une série de professionnels qui existent dans des institutions différentes. Je crois que ce sera techniquement très complexe à mettre en place.

A.M. I. — Par rapport à tes travaux, à ta réflexion, à ta propre dynamique, qu'est-ce que tu as le sentiment d'avoir apporté de plus fort ?

Ph. M. — Parlons plutôt de ce sur quoi j'ai insisté. J'ai insisté sur la nécessité d'une démarche qui consiste à se demander ce que l'on veut former avant de se demander comment on va le faire et qui va le faire. Ce n'est pas une démarche naturelle. Dans beaucoup d'institutions, quand il s'agit de problèmes de formation, on commence d'abord à savoir quels sont les territoires réciproques, quelles sont les compétences des formateurs qu'on a sous la main et puis on ramène le projet de formation à ce qui, institutionnellement, est faisable et ne soulève pas trop de conflits. Le résultat se réduit souvent comme une peau de chagrin.

A.M. I. — Dans le corps du rapport on peut dire : « Une structure adaptée et efficace doit permettre à tous ceux qui entrent à l'IUFM d'y acquérir toutes les compétences qui feront de leur formation une véritable formation professionnelle et cohérente ». L'expression « toutes les compétences » m'inquiète. Ne sommes-nous pas là devant le spectre de l'encyclopédisme reporté au domaine de la formation ?

Ph. M. — J'ai fait formuler une phrase dans le rapport disant nettement que ce que l'on introduisait c'était un référent et non pas un référentiel.

C'est important pour dire que la somme des compétences qui sont décrites représente ce à quoi il faut se référer dans les pratiques, mais ce n'est pas un référentiel au sens où ce serait un ensemble de choses de type cumulatif qu'il faudrait maîtriser toutes pour pouvoir commencer à travailler.

A.M. I. — En somme, le référent doit aider à solliciter les formateurs et leur mise en réseau dans une structure.

Ph. M. — C'est ça qui me paraît courageux dans la démarche du rapport ; qu'on ait le courage de dire : voilà le référent ; voilà ce que l'on cherche à faire ; qui peut le faire ?

Il faudra avoir le courage de dire : parmi les gens qui n'ont pas le statut institutionnel actuel de formateurs, il y a des gens compétents ; ils représentent des ressources formatives en dépit du fait qu'ils n'ont pas de titres. Il faudra procéder à cet inventaire. La démarche qui consiste à interpeller les personnes sur les finalités est en soi une démarche subversive.

A.M. I. — En quoi la démarche qui consiste à interpeller les personnes sur les finalités est-elle subversive ?

Ph. M. — Je crois l'avoir écrit dans un texte des Cahiers Pédagogiques intitulé « Apprenons pour enseigner ».

J'ai cru longtemps qu'il y avait une continuité quasiment déductive entre les finalités et les pratiques. Je suis persuadé aujourd'hui que non seulement il n'y a pas continuité, mais qu'il y a une tendance naturelle à la schizophrénie, c'est-à-dire à l'affirmation, d'un côté, de finalités qui ont pour objectif de se positionner dans le champ social et de flatter notre narcissisme pendant que les pratiques, elles, nous permettent de survivre au moindre coût. Ce qui est vraiment subversif, c'est la question socratique, faussement naïve : pourquoi ne faites-vous pas ce que vous annoncez ?

A.M. I. — Peut-on parler de moments-clés dans ta carrière, de crises, de crises-clés ?

Ph. M. — Dans mon parcours, il y a eu deux grandes ruptures : la première a été la découverte du postulat d'éducabilité, et la deuxième a été la découverte que ce postulat d'éducabilité, s'il n'est pas associé au postulat de liberté du sujet peut être comme la langue d'Ésope, la meilleure et la pire des choses.

Jeune enseignant, je me suis lancé dans les méthodes actives, Freinet, les journaux scolaires... et j'ai découvert progressivement que ce que je croyais être un outil entérinait d'une manière subreptice, des compétences préétablies. Le premier moment-crise a été cette découverte que ce que je croyais être un outil de promotion de toutes les personnes pouvait être, et je l'ai retrouvé ensuite dans des textes de Claparède ou de Ferrière, un outil de sélection. D'où la

nécessité de « renverser le fonctionnement naturel des groupes » qui vise à utiliser les compétences préétablies, en essayant de former chez les sujets des compétences qu'ils n'ont pas déjà. C'est cela le postulat d'éducabilité : la nécessité de postuler d'une manière radicale que ceux qui sont en face de moi, je peux leur enseigner quelque chose, je dois tout faire pour leur enseigner quelque chose.

A.M.I. — Peut-on dire que ce postulat dont tu soulignes la légitimité psychologique, heuristique et éthique ait à céder devant le postulat de liberté du sujet ?

Ph. M. — À postuler l'éducabilité totale des élèves et à tout mettre en œuvre pour les éduquer, à considérer que chaque fois qu'ils échouent c'est parce qu'on n'a pas trouvé le moyen didactique de les faire réussir, on peut être entraîné vers des attitudes qui sont au fond des attitudes de dressage extrêmement dangereuses.

La limite du postulat d'éducabilité, c'est ce que j'appelle la tentation démiurgique. J'ai été malade de l'éducabilité. J'ai vécu des moments où je ne pouvais pas supporter l'échec de mes élèves, je ne pouvais pas le vivre sans une culpabilité quasiment morbide.

A.M.I. — Tu veux dire que l'échec de tes élèves, tu le vivais comme un échec personnel ?

Ph. M. — Je crois qu'à certains moments, quand j'étais professeur dans des classes très difficiles, je n'arrivais pas à intégrer l'échec de mes élèves et au fond leur existence comme sujets m'échappait.

La deuxième crise a donc été la découverte que le principe d'éducabilité, s'il n'est pas aussi simultanément le respect radical de l'opacité de la conscience d'autrui, s'il n'est pas l'effort pour que l'autre résiste à ma propre influence, peut porter des dérives qui sont très préoccupantes. Ce qui est constitutif de l'aventure éducative, c'est que je ne peux pas renoncer au principe d'éducabilité, sauf à renoncer à être éducateur, mais je ne peux pas renoncer non plus au principe de liberté, c'est-à-dire à l'affirmation qu'au plus fort de mon influence, je dois quand même mettre en place la médiation qui permettra à autrui d'échapper à cette influence.

Autrement dit, ce que je définirais aujourd'hui comme le travail pédagogique, c'est l'effort pour articuler le nécessaire pari de l'éducabilité et la nécessaire option pour l'émergence du sujet autonome en face de moi.

Les ouvrages qui m'ont aidé, je peux les identifier. Le principe d'éducabilité c'est « La lettre à une maîtrise d'école » qui me l'a fait

découvrir, puis après Barbiana, la relecture de mémoire d'Itard. Paradoxalement, ce sont des textes plus anciens qui m'ont permis de retrouver la nécessité de la médiation. Le « De Magistro » de Saint-Augustin a fonctionné comme un révélateur. Nous ne sommes qu'accompagneurs de l'intelligence de l'autre.

A.M. I. — Et plus près de nous ? Tu évoques parfois la phénoménologie comme importante dans ton parcours.

Ph. M. — Oui, les relectures d'Husserl, de Merleau-Ponty ont été déterminantes. Mais surtout je parlerais de Levinas et, en particulier chez lui, de ce qu'il appelle le « principe de non-réciprocité ». Cette idée que j'ai tout à faire pour l'autre mais que je n'ai jamais rien à en attendre, à en exiger est très importante. Levinas dit : « je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque », « il y a toujours surplus de mes devoirs sur mes droits », « l'éthique consiste à ne pas penser la réciprocity ». Ainsi, le principe de non-réciprocité sauve le principe d'éducabilité de la folie. J'ai découvert cela à travers ma pratique et, je ne sais pas si on peut le dire, aussi à travers mon couple. Je crois que c'est en grande partie ma femme qui m'a fait accepter l'idée que je devais postuler la non-réciprocité. Elle n'est pas thérapeute pour autant, elle cherchait à ce que je survive sans doute. Voilà, je dis les choses avec simplicité.

A.M. I. — Aujourd'hui, comment formulerais-tu ta position ? Y a-t-il une voie pour répondre à la fois au principe d'éducabilité et au principe de liberté ?

Ph. M. — Je pense qu'il n'y a pas de solution au sens où il n'est pas possible de tenir un juste milieu entre l'éducabilité et la liberté. Pourquoi n'y a-t-il pas de juste milieu ? Parce que si je dis « tout le monde est éduable, sauf... », je ne dis rien. Le sauf enlève au principe d'éducabilité tout son caractère régulateur de l'activité pédagogique, c'est la brèche par laquelle va s'engouffrer l'exception.

Et, de même, si je dis « je dois respecter la liberté de tout le monde, sauf... », j'ouvre la brèche par où vont s'engouffrer tous les terrorismes.

Et pourtant ces deux principes vivent, doivent vivre d'une manière contradictoire, dans une espèce de tension.

Doivent s'exprimer à la fois la nécessité du projet de l'éducateur sur l'éduqué, et le droit irréductible de l'éduqué à résister à l'éduca-

teur. C'est là, dans cette tension, que réside tout le travail pédagogique.

Propos recueillis par A.M. IMBERT

Note : Il nous paraît important de rappeler que les « Entretiens » sont retranscrits par la personne qui a conduit l'interview à partir d'un questionnement oral.