

LA QUESTION DE LA TECHNIQUE PEDAGOGIQUE

Thèse de Doctorat
présentée par

Marie-Ange CANEVET

le 20 juin 2003

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Michel Soëtard

Membres du Jury : - Monsieur le Professeur Michel FABRE, Université de Nantes. - Monsieur le Professeur Jean HOUSSAYE, Université de Rouen. - Monsieur Alain KERLAN, Maître de conférences, Université Lumière - Lyon 2. - Monsieur le Professeur Michel SOETARD, Université Catholique de l'Ouest.

Table des matières

Remerciement . .	1
Résumé .	3
Summary . .	5
INTRODUCTION .	7
- PREMIERE PARTIE - DANIEL HAMELINE, LOUIS LEGRAND, ANTOINE DE LA GARANDERIE ET LE PROBLEME DE LA TECHNIQUE PEDAGOGIQUE . .	13
Chapitre premier L'ENTREE DANS LA PEDAGOGIE PAR LES OBJECTIFS . .	14
1. Du désenchantement non-directif à l'entrée dans la pédagogie par les objectifs .	15
2. Le désenchantement des objectifs .	21
Quelle issue ? .	24
Chapitre II LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE . .	25
1. Le collège unique. De l'idée à sa concrétisation .	26
2. Sauver l'idée. L'option technologique .	35
Au nom de l'égalité. Le deuil de la liberté ? . .	38
Chapitre III LA PEDAGOGIE DE LA GESTION MENTALE . .	40
1. Une science des moyens . .	40
2. Une science de la subjectivité .	45
Liberté des moyens. Moyen de la liberté ? .	53
LA TECHNIQUE PEDAGOGIQUE UNE PUISSANCE AMBIGUË .	57
DEUXIEME PARTIE - NECESSAIRE THEORIA .	59
Chapitre premier TECHNIQUE ET ETHIQUE .	60
1. La conception aristotélicienne de l'action .	61
2. L'action pédagogique. Grille d'analyse .	69
Chapitre II DE LA PEDAGOGIE NON DIRECTIVE A L'ENTREE DANS LA PEDAGOGIE PAR LES OBJECTIFS .	75
1. La pédagogie non-directive .	75
2. La pédagogie du potentiel personnel . .	80

3. L'entrée dans la pédagogie par les objectifs .	84
DU PRIMAT DE LA <i>THEORIA</i> AU RISQUE DE LA <i>POIESIS</i> . .	87
Chapitre III DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE A LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE . .	89
1. Le projet . .	89
2. Rapport Legrand .	94
3. La différenciation pédagogique .	101
DE LA <i>THEORIA</i> AU PRIMAT DE LA <i>POIESIS</i> .	108
Chapitre IV DE LA SCIENCE DES MOYENS A LA SCIENCE DE LA SUBJECTIVITE . .	108
1. La pédagogie des moyens . .	109
2. L'ancrage phénoménologique .	115
3. L'ancrage ontologique .	125
LA <i>THEORIA</i> COMME SOUCI .	131
NECESSAIRE <i>THEORIA</i> NECESSAIRE... MAIS IMPOSSIBLE ? . .	133
- <u>TROISIEME PARTIE</u> - L'ACTION PEDAGOGIQUE ET SES CONTRADICTIONS CONSTITUTIVES . .	137
Chapitre premier IDEES ET PRATIQUE PEDAGOGIQUE L'IMPASSE THEORIQUE . .	138
1. L'art pédagogique .	138
2. Les leçons de l'expérience . .	145
Les Idées pour guide, la technique pour moyen .	162
Chapitre II PRATIQUE ET TECHNIQUE L'IMPASSE RATIONNELLE . .	165
1. Le langage de notre monde . .	165
2. Nécessité et risque de la technique pédagogique . .	167
3. La pédagogie, un art. . .	175
De l'éthique aux Idées. Des Idées à l'éthique .	186
CONCLUSION LA PEDAGOGIE, UNE UTOPIE .	189
BIBLIOGRAPHIE . .	197
ANNEXE . .	203
<i>ANNEXE I</i> DE LA PEDAGOGIE NON-DIRECTIVE A L'ENTREE DANS LA PEDAGOGIE PAR LES OBJECTIFS .	203

ANNEXE II DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE A LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE . .	204
ANNEXE III DE LA SCIENCE DES MOYENS A LA SCIENCE DE LA SUBJECTIVITE .	206

Remerciement

Je voudrais remercier toutes celles et tous ceux qui ont favorisé la rédaction de cette thèse. Ma reconnaissance va tout particulièrement à Michel Soëtard qui a bien voulu en accepter la direction et ne ménagea jamais sa bienveillance et sa patience.

Je remercie aussi Guy Le Bouëdec pour ses remarques importunes.

Je n'aurais garde d'oublier Samia, Aurélie, Thomas et tous les autres.

Résumé

La question de la technique pédagogique

Raison et déraison

Contre tout idéalisme rêveur, les pédagogues contemporains nous rappellent que nous ne pouvons nous satisfaire de propos généreux sans souci de concrétisation. Contre tout fatalisme, ils nous appellent à ne pas céder devant les faits et à rationaliser notre action. Lieu de fascination pour ses promesses, la technique pédagogique concentre nos espoirs proportionnellement au poids de nos désillusions. Elle devient le processus moteur de l'action, le maître du jeu, nous conduisant à oublier qu'elle n'en est que la moindre des dimensions.

A partir d'une analyse, parfois sévère, des propositions de D. Hameline, L. Legrand et A. de La Garanderie, nous avons interrogé la technique, son enjeu et le renversement qu'elle opère quand elle tend à devenir fin en soi. La question de la technique est une question philosophique, renvoyant à une interrogation sur l'éthique et les conditions de leur rencontre. D'Aristote à Kant, cette rencontre traduit celle des moyens et des fins, imposant une troisième dimension, une pensée des Idées permettant d'en fixer le cadre. Mais, si ce cadre, comme le suggère Heidegger, n'est qu'un rideau de fumée, la rencontre éthique - technique n'est-elle pas que chimère ?

Notre réflexion mène à plus d'interrogations que de certitudes. Si, à son terme, elle peut paraître un brin désenchantée, l'approche ici défendue est celle de la cause de la pédagogie et de son humanité constitutive.

Summary

The question of pedagogical technique

Reason and unreason

Contemporary educators remind us that we cannot content ourselves with general ideas of dreamy idealism, without bothering to make them materialize. They summon us not to yield to fatalism and to rationalise our action. The pedagogical technique - fascinating scene of promises - envelops our hopes in proportion to the weight of our disillusion. It becomes the motivating force of action, the master of the game, letting us forget that it is in fact one of the least important aspects.

From sometimes severe analysis of propositions by Daniel Hameline, Louis Legrand and Antoine de La Garanderie, we have examined the technique, its risk and the reversal implemented when it becomes an end in itself. The question of technique is a philosophical question, referring to an examination of ethics and the requirements of their conjunction. From Aristotle to Kant this conjunction conveys that of means and purposes, imposing a third aspect - a mental picture of Ideas which set the framework for it. But if, as Heidegger proposes, this framework is merely a smokescreen, then is not the ethics / technique conjunction simply unrealistic ?

This cogitation raises more questions than convictions. If at its conclusion it might seem a little disillusioned, the approach upheld herein is that of the responsibility of pedagogy and of its constituent humanity.

INTRODUCTION

Au cours des dernières décennies, un nouveau vocabulaire a investi la pratique pédagogique : objectif (opérationnel, terminal, intermédiaire, général...), évaluation (formative, sommative, critériée, auto-évaluation...), capacités, compétences, pré-acquis, pré-requis, besoins, diagnostics, projet (d'élève, d'établissement, mental, pluridisciplinaire, technique...). Cacophonie et frénésie langagière règnent au quotidien. Les références se mêlant les unes aux autres aboutissent à la formation d'une assise à strates discordantes au sein de laquelle, cependant, objectifs et évaluation sont devenus les points de référence de toute action qui se prétend sensée. Finis les rêves creux ; il nous faut être réalistes et efficaces, nous centrer sur l'apprenant et nous donner les moyens de le conduire à la réussite. Comment contester une telle évidence ? Pourquoi s'interroger davantage ?

Se soucier de réussite, c'est se soucier de chaque enfant et de son devenir, refuser son enfermement dans des limitations sans espoir de progrès possible, rechercher et utiliser les moyens de lui apporter l'aide et le soutien dont il a besoin. C'est s'inscrire dans une démarche éthique, s'efforcer d'agir en accord avec ses idées généreuses. Le devoir pédagogique appelle à ne laisser nul en chemin. Il y a toujours et toujours à faire pour cet enfant-ci, pour celui-là et pour l'autre. On n'en fait jamais assez puisque tant d'enfants échouent et sont conduits sur le chemin de l'exclusion ; le praticien de lycée professionnel que je suis ne le sait que trop. Le surcroît de rationalisation pédagogique qui accompagne le refus de céder au fatalisme sociologique a ses justes et humaines raisons. On ne peut se satisfaire de la situation présente, de l'inégalité scolaire et sociale, sans souci d'amélioration. Mais les bonnes intentions suffisent-elles à écarter toute critique ? Ne

révèlent-elles pas aussi leur inhumanité quand, nous autorisant à déployer nos techniques, elles nous rendent sourds à *l'enfant au centre* dont pourtant nous ne cessons de clamer notre souci ?

Quand tout appelle au résultat, quand un mode d'action est devenu le mode obligé, institutionnalisé, et quand, effectivement, ces enfants-ci exigent aide et soutien sans que nous puissions nous dérober, comment refuser l'espoir qui accompagne de nouvelles propositions pédagogiques, espoir de trouver, enfin, les moyens qui permettront à chacun de progresser ? Mais cet espoir devient aussi fol espoir quand il tourne à la fascination pour une technique. A travers la définition d'objectifs, la classification de compétences et de capacités, l'élaboration de grilles d'évaluation, j'en ai goûté le piège au point de voir dans les élèves des gênes qui venaient alourdir mon travail, des obstacles à ma progression si minutieusement préparée. Sans eux, tout eût été presque parfait ! Comment se garder de ce piège ?

Il est souvent reproché aux enseignants de ne retenir des propositions pédagogiques que leur versant *praticable*, les moyens techniques directement opératoires, sans tenir compte de la démarche d'ensemble de ceux qui les ont conçus. Pour plus de lucidité, nous avons donc choisi d'analyser la démarche de trois pédagogues contemporains : celle de Daniel Hameline qui, lui-même, après l'expérience non-directive, organise un retour au réalisme pédagogique en faisant entrer les objectifs en pédagogie, celle de Louis Legrand qui, en pédagogie différenciée, fait aussi des objectifs et de l'évaluation les moyens centraux d'une action soucieuse de ne laisser nul en chemin, et celle d'Antoine de La Garanderie qui, choisissant un axe différent, fait du projet mental le moyen essentiel d'une pédagogie qui se veut aussi pédagogie de la réussite.

Tous trois nous rappellent que l'action pédagogique est action morale et politique, action éducative au service de fins humaines : la liberté, l'autonomie, la justice, le bonheur..., mais qu'elle ne peut se figer dans des principes. Elle est une action concrète, recherche et utilisation de moyens appropriés au service de l'apprenant. En nous invitant à opérationnaliser nos intentions, à préciser nos objectifs, à évaluer, à diagnostiquer les besoins et les habitudes mentales, à adapter le processus en fonction de l'aide à apporter à chacun, ils nous proposent d'affûter nos outils, de perfectionner notre action en la dotant de moyens utiles et efficaces. L'action pédagogique ne peut se contenter de rêves creux, de discours inopérants ni se laisser aller à l'improvisation ; elle se doit de rechercher et utiliser les meilleurs moyens permettant de réaliser les fins éducatives, sans oublier que ces moyens doivent aussi produire des résultats probants. L'action pédagogique appelle un effort de rationalisation pour gagner en efficacité, une organisation réfléchie, des méthodes structurées, des instruments de réalisation, un savoir et un faire producteurs d'effets positifs évaluables. Elle ne peut cependant être simple procédé technique de transformation qui chercherait à imprimer certains comportements, certaines conduites, certains modes de pensée conduisant à l'adaptation et à la soumission ; elle se doit aussi de permettre à chaque enfant, en apprenant, de se construire en liberté. Daniel Hameline, Louis Legrand et Antoine de La Garanderie nous le rappellent aussi. Mais la nécessaire rationalisation et le souci technique de résultats ne tendent-ils pas à imposer une logique qui met en danger la fonction éducative qu'ils prétendent pourtant servir ? Les pédagogues contemporains, appelant par un surcroît de rationalisation à ne pas céder

devant les faits, n'ont-ils pas été, eux-mêmes, tentés de faire de la technique pédagogique le meilleur moyen de résoudre les problèmes de la pratique ? Si la technique pédagogique est le lieu où peuvent se concrétiser les élans généreux, n'est-elle pas aussi une puissance ambiguë où les bonnes intentions, même les meilleures, peuvent se perdre ?

Soucieuse de ne laisser nul en chemin, soucieuse de l'éducabilité de tous, la pédagogie s'efforce de trouver les moyens de concrétiser ses élans généreux. Chaque méthode est le lieu de rencontre entre un pour quoi, une visée de liberté, de justice, une réflexion sur la place des apprentissages dans cette visée, et un comment concernant la recherche des meilleurs moyens de l'atteindre. Chaque enfant étant également digne et éduicable, elle refuse tout fatalisme, tout enfermement dans des déterminismes qui viendrait nier toute possibilité d'éducation. La méthode appelle des procédés et des stratégies, un plan d'action, des objectifs précis, des évaluations diverses, des diagnostics élaborés, des gestes adaptés qui sont autant de directives extérieures pour amener l'enfant à se conformer à un but précis : tel comportement, telle connaissance... et qui, pourtant, doivent lui permettre, par son mouvement propre, de se construire et de gagner en autonomie. L'action pédagogique apparaît ainsi comme lieu de tension entre des exigences contradictoires : une intervention rationnelle pour ne pas abandonner l'apprentissage aux talents individuels, socialement et psychologiquement déterminés, pour augmenter ce qui peut être méthodiquement acquis, un souci technique de résultats et un souci humain orienté vers la visée d'autonomie, sur laquelle elle ne peut pourtant avoir aucune prise. Le souci de résultats concrets et probants a sa raison d'être parce qu'il témoigne de l'intérêt porté à chacun et à tous. Chaque enfant est bien *au centre* ; c'est pour lui que nous travaillons, que nous définissons des objectifs, des critères d'évaluation, des progressions ; c'est bien lui que nous observons, évaluons ; c'est bien son geste que nous guidons. Mais sommes-nous quittes pour autant ? La logique d'efficacité des apprentissages ne nous conduit-elle pas aussi sur un chemin qui ignore l'humain, humain qui pourtant la justifie et sans lequel elle n'aurait aucune raison d'être ? Comment en faire un moyen au service de fins humaines et non une fin en soi ? La pédagogie peut-elle se retrancher derrière ses bonnes intentions et esquiver le problème de sa technique ? Telles sont les questions que nous nous proposons d'aborder. Par où ?

Notre interrogation ne porte pas sur l'utilisation de tel ou tel outil pris isolément, tel ou tel procédé ou méthode, mais sur la technique en général et le phénomène de technicisation en particulier, c'est-à-dire la tendance de la technique à fonctionner pour son propre compte et écarter l'aspect humain des choses. Notre visée n'étant pas de décrire telle ou telle expérience particulière, mais de comprendre la nature de la technique, de la circonscrire dans un périmètre de sens afin d'en saisir l'usage, seule une analyse philosophique pouvait nous y aider. Qu'est-ce que la technique ? Quels en sont les enjeux, ce qui s'y joue, ce qui s'y perd, ce qui est valable et digne de considération ? Comment en orienter l'usage ?

La conception philosophique traditionnelle fait de la technique un moyen éthiquement neutre à soumettre à des fins humaines. C'est dans l'Antiquité grecque que se situe l'origine de cette conception instrumentale. La *technè*, fabrication matérielle mais aussi, plus largement, savoir-faire efficace, se lie chez Platon à la *poièsis*, activité de création. Il

s'en désintéressera cependant, jugeant cette activité, bien que nécessaire, indigne. Théoricien du Bien absolu, Platon nous conduit très loin de l'activité concrète. C'est Aristote qui, accordant un rôle particulier à l'activité technique ou *poièsis*, s'attachera à en préciser la logique, la différenciant de la *praxis*, action morale et politique, autre forme d'activité concrète. C'est lui qui pose la problématique de son orientation au service de fins humaines. Comment soumettre la *poièsis* à la *praxis* qui se doit d'en orienter l'usage ? En posant, envers et contre tout, la nécessité d'une troisième dimension, la *theoria*, Aristote nous invite à dépasser l'action concrète pour nous interroger sur ce qui la fonde et lui donne sens.

Si l'action sensée est tripartite, l'action pédagogique ne peut l'être à moins. Le souci de ne pas se perdre dans des rêves creux, d'écarter les prétentions utopiques pour se centrer sur les possibilités pédagogiques concrètes, n'entraîne-t-il pas une mise à distance de la *theoria* et, par conséquent, une fragilisation de la *praxis* et de ses bonnes intentions laissant libre champ à la *poièsis* ? Confrontée aux désillusions, la pédagogie contemporaine n'a-t-elle pas été tentée de négliger l'horizon théorique ? Ce sera notre hypothèse.

Pourtant, si les Idées ne sont que des idées creuses, des concepts vides, pouvons-nous encore prétendre en faire nos guides nécessaires ? Quand seule la science apparaît valable et digne de considération face aux tergiversations de la métaphysique, la conception aristotélicienne peut-elle encore valoir ? C'est Kant qui, tout en redonnant à la pratique le sens moral qu'elle avait perdu, repose le problème. Comment, étant donnée l'impossibilité de recourir à la *theoria* platonicienne, régler notre conduite, affermir notre *pratique* et y soumettre la technique ?

Mais, si la technique n'était pas un simple moyen ? Si, comme le suggère Heidegger, son caractère instrumental et anthropologique n'est que pure illusion et si rien ne peut la soumettre parce que, plus que l'homme, c'est elle qui est autonome et oriente notre volonté, n'avons-nous d'autre choix que celui de nous soumettre à son impératif ?

Notre recherche comprend donc :

- **une première partie** qui analyse la démarche de trois pédagogues contemporains lesquels, soucieux à la fois de la réussite de tous et du développement humain de chacun, se sont efforcés de proposer des aides concrètes aux enseignants : celle de Daniel Hameline qui, plus que tout autre, s'est attaché, en faisant entrer les objectifs en pédagogie, d'en prendre la mesure (Chapitre I), celle de Louis Legrand qui, préconisant la prise en compte des différences, s'est employé à concrétiser une idée de la pédagogie comme oeuvre de libération au service de tous (Chapitre II) et celle d'Antoine de La Garanderie qui, centré sur l'acte d'apprendre, s'est attaché à en saisir les moyens, non pour modeler les comportements, mais pour aider chaque enfant à se construire comme être libre (Chapitre III). Chacun, à sa manière, a cherché les moyens de concrétiser ses idées généreuses mais, dans chaque démarche, renaît aussi la contradiction entre une intervention rationnelle, organisée et réfléchie, et une visée d'autonomie. Comment résoudre cette contradiction ?
- **une deuxième partie** qui s'interroge sur cette difficulté. En suivant la conception

aristotélicienne de l'action (Chapitre I), nous analyserons chaque démarche, celle de Daniel Hameline (Chapitre II), celle de Louis Legrand (Chapitre III) et celle d'Antoine de La Garanderie (Chapitre IV). Quel y est l'ordre de la *poièsis* ? celui de la *praxis* ? celui de la *theoria* ? Comment s'y lient ces trois dimensions ? Si seule la *theoria* permet de fonder la *praxis*, à trop se centrer sur les possibilités concrètes, l'action pédagogique ne court-elle pas le risque de se réduire à une simple *poièsis* ?

une troisième partie qui interroge l'analyse précédente. Sur la base de la mise en cause kantienne de l'antique métaphysique, nous serons amenés à repenser le statut des Idées (Chapitre I). Suivre Kant, c'est cependant s'en maintenir à la conception traditionnelle de la technique, et c'est aussi tenir aux Idées, ce qui ne peut que satisfaire notre hypothèse. Mais si, comme le pense Heidegger, la technique est le mode de pensée de notre époque, qui inévitablement s'impose, et si les Idées sont, non forces éclairantes mais leur aveuglante lui permettant de mieux se déployer, à quoi bon s'indigner au nom de la Liberté, de la Justice, de l'Humanité ? Si la technique n'est pas seulement an-éthique mais anti-éthique, et qu'inexorablement elle impose sa propre logique, toute prétention à l'action pédagogique ne devient-elle pas absurde ? (Chapitre II).

- PREMIERE PARTIE - DANIEL HAMELINE, LOUIS LEGRAND, ANTOINE DE LA GARANDERIE ET LE PROBLEME DE LA TECHNIQUE PEDAGOGIQUE

Après les désillusions, celle de l'Education Nouvelle, celle de la non-directivité, celle des réformes de structures, la pédagogie semble marquer un retour à plus de modestie. Ecartées les prétentions utopiques, finis les rêves creux, la pédagogie ne peut se satisfaire de principes formels sans souci pour les résultats concrets de son action. Il s'agit de promouvoir une réelle transformation scolaire et sociale, de revenir sur terre et d'agir en se donnant les moyens de produire des résultats crédibles. Il y a du possible, et c'est à sa réalisation que doivent concourir tous les efforts. L'échec scolaire n'est pas une fatalité inéluctable. En se centrant sur l'apprentissage, sur l'enfant concret, sur ses capacités, ses besoins, sa réalité mentale, ses procédures, ses stratégies, ses possibilités, il est possible de l'aider à dépasser ses limitations premières. Refuser de perfectionner sa pratique, c'est préférer l'injustice à la justice, renoncer à la perfectibilité et accepter l'ordre scolaire et social donné. La pédagogie ne peut céder devant les faits ; elle ne peut non plus se contenter de discours inopérants, ni être simple improvisation. Elle

appelle des moyens concrets et structurés d'action, au service de la liberté de chacun et de l'égalité de tous.

Daniel Hameline, Louis Legrand et Antoine de La Garanderie participent de ce mouvement, à la recherche des meilleurs moyens de concrétiser les idées généreuses. Contre tout fatalisme, ils viennent nous rappeler que notre fonction est éducative et que nous ne pouvons céder devant les faits ; contre tout idéalisme rêveur, ils viennent aussi nous rappeler que nous ne pouvons nous satisfaire de propos généreux sans souci de concrétisation, et qu'il nous faut toujours mettre des moyens au service de nos fins. Entrer dans la pédagogie par les objectifs, différencier la pédagogie, apprendre à apprendre, c'est se mettre au service de chaque enfant, se soucier de ce qu'il est et de ce qu'il deviendra, refuser que nul ne reste en chemin, et se donner les moyens de conduire chacun à la réussite. C'est faire un effort de rationalisation pédagogique, analyser la situation concrète, repérer les moyens et les obstacles, perfectionner son action et la rendre plus efficace, augmenter ce qui peut être méthodiquement acquis afin de ne pas abandonner l'apprentissage aux talents individuels socialement, psychologiquement déterminés.

Mais ces propositions n'acquièrent-elles pas une portée problématique dans une action qui se veut aussi oeuvre d'humanisation, de liberté et non simple procédé technique de programmation ? L'effort de rationalisation, ne tend-il pas à imposer sa propre logique au détriment des fins qu'il prétend pourtant servir ?

Chapitre premier L'ENTREE DANS LA PEDAGOGIE PAR LES OBJECTIFS

Soucieuse de liberté, la pédagogie ne peut être que non-directive, toute organisation autoritaire conduisant à la soumission. Mais le principe de liberté, sans souci d'instrumentation et d'apprentissage spécifique, entrave le développement de l'autonomie et conforte l'inégalité des chances. La pédagogie ne peut donc mépriser la rationalité objective, la didactique, la science de l'éducation et la rigueur technologique. Cependant, dans ses excès, la rationalisation pédagogique devient simple programmation, mise en condition, négation de l'humain et de la liberté. La pédagogie ne peut négliger ni l'instrumentation, ni la visée de liberté. Entre la démesure non-directive et la démesure objective, l'entrée dans la pédagogie par les objectifs offre un compromis possible. Impossible de négliger la subjectivité, impossible de négliger l'objectivité. Sur ces deux impossibles, Daniel Hameline mène sa *valse-hésitation* : de la *pédagogie non-directive*¹, un pas vers l'objectivation avec la *pédagogie du potentiel personnel*², pas prolongé par les *objectifs pédagogiques*³, un pas de côté avec *l'éducateur et l'action sensée*⁴.

¹ Daniel Hameline, *La liberté d'apprendre - Justifications pour un enseignement non-directif*, Paris, Les Editions ouvrières, 1967.

² Daniel Hameline et Marie- Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II. Rétrospective sur un enseignement non-directif*, Paris, Les Editions ouvrières, 1977.

1. Du désenchantement non-directif à l'entrée dans la pédagogie par les objectifs

Le cheminement de Daniel Hameline comprend plusieurs étapes qu'il précise lui-même : « **1. 1959-1966 : l'enchantement non-directif, ou la symphonie horticole. 2. 1967-1972 : le déniement, ou l'entrée naïve en politique. 3. 1972-1974 : le choix didactique, ou la pédagogie du possible** »⁵. Cette dernière étape se prolongera par l'entrée dans la pédagogie par les objectifs.

L'expérience non-directive et ses insuffisances

La pédagogie non-directive est action de personnalisation, de développement de la capacité d'initiative et de la responsabilité. Apprendre, c'est apprendre à se diriger soi-même et à se passer de direction. Le pédagogue, par une présence *facilitante*, a pour rôle de renforcer la personnalisation en permettant le surgissement des ressources personnelles. L'attitude non-directive exige la remise en question perpétuelle du soi-enseignant, repose sur le respect, la prise en compte de chaque élève dans ses moindres attitudes et réflexions, et doit permettre à la classe, devenue groupe, de s'auto-gérer. Cependant, « **Même corrigé, atténué ou amplifié, le concept de méthode non-directive ne peut être blanchi des critiques qu'on lui a opposées** »⁶.

Pour quelques heures par semaine, car la généralisation de la non-directivité est impossible, la déstabilisation des élèves présente le risque de les démobiliser plus que de les stimuler ; « **une procédure directive, explicitant le pourquoi de ce choix et refusant de raconter des histoires, sera plus conforme en définitive, à une attitude non-directive chez le formateur, car, entre deux aliénations qu'il lui faut imposer au groupe, le formateur, en l'occurrence, choisit la moindre** »⁷.

La non-directivité tend à cultiver le vécu au détriment des contenus. Sous couvert d'autonomie, elle peut maintenir une dépendance en gênant l'accès aux outils conceptuels. Ce n'est pas pour autant que la pédagogie traditionnelle serait plus adaptée, car elle maintient aussi la dépendance et la passivité.

Il y a erreur à penser la classe comme un îlot de relations, séparé du contexte social et politique. La prise en compte du vécu relationnel au détriment de la dimension sociale et politique conduit à *favoriser les favorisés* et, donc, à conforter l'inégalité. Dès lors le

³ Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, Editions ESF, 1979.

⁴ Daniel Hameline, *L'éducateur et l'action sensée*, in *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, postface à la huitième édition, 1990.

⁵ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II*, op. cit., p. 17-18.

⁶ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II*, op. cit., p. 266.

⁷ *Ibid.*, p. 267.

problème essentiel concerne, non plus *la liberté d'apprendre*, mais l'apprentissage lui-même, l'assimilation des contenus ; les négliger, c'est maintenir la dépendance sous couvert d'autonomie. A la *métaphore horticole* (l'être humain, comme la plante, porte en lui les ressources de son propre développement) se substitue la *métaphore militaire*, *armer les enfants des écoles*, en leur donnant les moyens de mener leur propre combat contre l'oppression.

La non-directivité n'abolit pas le pouvoir de l'enseignant. Il y a toujours une tutelle, celle de celui qui sait ce qui est bien pour l'autre.

« On n'apprend pas les choses aux gens, ce sont toujours eux qui les apprennent »⁸. Ce principe d'auto-formation est contestable. Il peut venir conforter, par sa conception biologisante, l'idéologie du don. Considérer que la personne possède en elle les ressources de son propre développement, qu'elle peut apprendre spontanément, sans intervention, est pure illusion. **« Ce que nous entendons avec acuité dans l'alerte que sonne Snyders, c'est que ce qui est « vrai » ... n'est jamais acquis spontanément »⁹**. L'apprentissage n'est pas réaction au sens béhavioriste du terme, réponse comportementale à une stimulation, mais intégration subjective. La personnalisation est autant d'ordre exogène qu'endogène. Plutôt que la non-directivité et ses dérives, il est préférable de s'attacher à une *pédagogie du potentiel personnel*, de rechercher une certaine *indifférence affective*, en se centrant sur la didactique plus que sur le vécu relationnel, pour proposer à chacun l'aide dont il a besoin et le guider de façon appropriée dans ses apprentissages.

« Prétendre abolir l'autorité pédagogique, en tant que pouvoir d'imposer, pour lui substituer une croissance « culturellement libre », est une illusion dont la fonction réelle est de renforcer ce pouvoir d'imposition sous couvert de « manière douce »¹⁰. Mais la pédagogie non-directive demeure valable pour éviter de tomber dans l'excès inverse : le tout diriger, le tout programmer. La non-directivité n'est pas exclue, seulement relativisée. Il faudrait tenter de concilier une fonction de direction (objectivation et rationalisation : fixer des objectifs, des moyens, évaluer les résultats) et l'attitude non-directive (accueillir l'imprévu, être attentif au sujet apprenant), face négative de la fonction de direction qui vient la pondérer et éviter sa dérive autoritaire.

L'entrée dans la pédagogie par les objectifs

Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue prolongent le pas de D. Hameline vers l'objectivation-instrumentation, et s'inscrivent dans cette tentative de concilier fonction de direction et attitude non-directive.

La rationalisation est mise à distance, mais porte en elle le risque d'évacuer les relations humaines, de rejeter trop loin le sujet en ne permettant pas le développement de

⁸ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II*, op. cit., p. 236.

⁹ *Ibid.*, p. 319.

¹⁰ *Ibid.*, p. 308.

l'initiative personnelle, de la capacité de choisir, essentielle pour aller vers l'autonomie. L'excès de rationalisation conduit à la programmation qui assujettit l'apprenant autant que l'enseignant qui finissent par s'y perdre. Le défaut de rationalisation comporte le même risque ; le maintien au niveau des grands principes, sans souci de leur instrumentation et de leur application pratique, sans souci d'apprentissage spécifique, entraîne un contrat arbitraire et inégalité, assujettit par ignorance et perte de pouvoir sur ce que l'on fait. Rationaliser charrie le meilleur et le pire ; le meilleur est à y rechercher en utilisant les marges de manœuvre où il peut se passer autre chose que ce qui est strictement programmé. Daniel Hameline va s'y employer, se démarquant de la pédagogie par les objectifs, version strictement instrumentale, pour préconiser l'entrée dans la pédagogie par les objectifs, entrée permettant de lier objectivation-instrumentation et développement de la personne.

Entre l'impossibilité non-directive et l'impossibilité rationnelle, l'entrée dans la pédagogie par les objectifs offre un équilibre possible, permettant de pondérer la centration sur la relation, le vécu et la subjectivité par la technologie et, inversement, d'introduire la nécessaire prise en compte de la personne dans la rigueur technologique, de rationaliser le processus d'apprentissage tout en ne bloquant pas ce qu'il y a d'irrationnel dans l'acte d'apprendre. Tout l'effort de Daniel Hameline va consister à donner prise aux enseignants sur une technique mais aussi, et surtout, à les aider à développer une démarche vers une meilleure intelligence des choses, plutôt que chercher à en faire de parfaits exécutants ou des spécialistes de la formulation des objectifs pédagogiques. La pédagogie par les objectifs comporte de grands risques, et c'est à en prendre conscience que le lecteur est invité ; sur la base de cette prise de conscience pourront se dresser les avantages.

L'ouvrage, qui se veut à la fois *recueil d'exercices* et *manuel de pédagogie*, présente des exercices commentés où alternent le pour et le contre en une *valse-hésitation*, selon les propres termes de D. Hameline. Il s'attache à analyser la pédagogie par les objectifs en reprenant le vocabulaire spécifique qui lui est attaché, le définissant, le mettant à l'épreuve, apportant des éclaircissements et se situant par rapport aux technologues de l'éducation, l'ensemble ponctué d'exercices d'entraînement à l'usage du lecteur. Il s'agit de mettre à l'épreuve les quatre exigences qui font qu'une intention pédagogique devient un objectif pédagogique opérationnel.

Mise à l'épreuve des objectifs

La pédagogie par les objectifs se veut technique efficace avec la formulation des objectifs comme moyen. L'évaluation permet de mesurer les écarts entre les objectifs et leur réalisation. L'objectif pose une extériorité, l'essentiel se situant dans ce que l'élève sera capable de faire au terme du processus. Ce résultat à atteindre s'exprime en termes de comportements observables que l'on peut mesurer. Une intention pédagogique mérite l'appellation d'objectif lorsqu'elle est opérationnelle, c'est-à-dire qu'elle répond à quatre exigences, exigences qui n'ont que l'apparence de la simplicité.

Un objectif doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible, laissant le moins de place possible pour une interprétation subjective. La proposition est univoque si

la description qu'en imaginent plusieurs personnes est sans divergence. Elle est opérationnelle parce qu'elle comporte l'indication immédiate de sa mise en pratique, qu'elle engendre directement l'action à partir de consignes les plus explicites possibles. Or, cette exigence d'univocité est d'autant plus facile à respecter que l'on s'éloigne des problèmes éducatifs fondamentaux et que l'on se rapproche de l'action à faire, ce qui ne va pas sans soulever d'autres problèmes. Si on énumère des objectifs spécifiques, le point de vue global fait alors défaut ; ce point de vue est pourtant indispensable pour donner à l'élève les raisons de poursuivre l'objectif. Le risque est de perdre le point de vue essentiel pour ne plus disposer que d'une liste de gestes standardisés et insignifiants à faire acquérir. On aboutit alors à une programmation à fonction désintégratrice pour le sujet. Maintenir ou donner une fonction intégratrice à l'entrée dans la pédagogie par les objectifs nécessite de dépasser la simple formulation d'objectifs spécifiques et de l'intégrer dans une chaîne plus vaste à parcourir dans les deux sens : finalités (principes, intention prioritaire, orientation générale) - buts (finalités opératoires, résultats recherchés sans être sûr de les atteindre, orientation générale d'un programme déterminé) objectif général (exprimé en termes de capacités de l'apprenant et non en termes de contenus) objectifs spécifiques ou opérationnels (démultiplication de l'objectif général, d'une capacité en compétences qui seront visées une à une dans une situation concrète). L'essentiel de l'apprentissage ne se situe pas au niveau des comportements, mais au niveau des capacités qui sont à rechercher pour elles-mêmes et à long terme.

Un objectif doit décrire l'activité de l'apprenant, ce qui oblige à se centrer sur ses productions. Mais le risque de l'opérationnalisation en terme de comportement observable est l'approche fragmentaire de l'apprentissage. Si on veut comprendre ce comportement, on ne peut exclure l'aspect mental. L'opérationnalisation est l'application de la règle behavioriste, stimulus-réponse, excluant toute initiative du sujet. Si on veut lui redonner une certaine intégrité, il est nécessaire de se centrer sur les capacités (activités mentales) qui sont le véritable produit d'une formation. Seulement, la capacité n'est pas directement évaluable ; la vérification de son acquisition n'est possible qu'à travers une activité observable. Il faut donc lier comportements et capacités. La jonction entre les deux s'exprime en termes de compétences (savoir-faire). Se centrer sur le comportement suppose que l'on puisse évacuer les autres dimensions du sujet ; or, un comportement n'est jamais isolable d'un ensemble d'indices variables qui l'accompagnent (postures, mimiques...). Cet ensemble indices-comportement est perçu globalement par l'enseignant et laisse place à des divergences d'interprétation. Parler de comportement observable, c'est inévitablement accorder de l'importance à l'observateur.

Un objectif doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester. Cette troisième exigence repose sur une illusion de maîtrise dont il faut se départir. La seule interrogation sur le court terme comporte le risque de renforcer cette illusion ; il est donc nécessaire de toujours s'interroger sur le moyen et le long terme.

Un objectif doit indiquer le niveau d'exigence attendu et les critères d'évaluation. Cette quatrième exigence pose le problème de l'évaluation qui comporte bien des équivoques. De quelle évaluation parle-t-on ? normative, formative, critériée... ? Quand peut-on dire qu'un objectif est atteint ou non ? à court, moyen ou long terme ? Les objectifs alors évalués comporteront des dominantes différentes : dominante de maîtrise

(en général, c'est le cas), dominante de transfert ou dominante d'expression.

Chaque exigence n'a en fait que l'apparence de la simplicité. Dans cet organisé, qui paraît verrouillé, existe du jeu dont il importe de tirer parti pour ne pas sombrer dans la programmation et le conditionnement. Si l'on veut clarifier, *optimiser* la relation pédagogique, il est nécessaire de prendre conscience qu'un objectif ne circule jamais seul. Se contenter de définir des objectifs, c'est masquer d'autres intentions. S'il faut se méfier de l'illusion de la transparence, il n'en faut pas moins chercher à clarifier et objectiver au maximum ses intentions.

Limites

D. Hameline pose cinq critiques fondamentales à la pédagogie par les objectifs ¹¹.

Première critique : une entrée « étroite » par les objectifs peut rétrécir les apprentissages à une adaptation utilitaire des apprenants aux tâches qui leur sont assignées. La difficulté de toute tâche réside dans sa compréhension. Se limiter à lister des comportements, déterminer les moyens et les méthodes puis évaluer, amène, si l'on n'y prend garde, le sujet à suivre un parcours tracé et à se conformer aux règles imposées de l'extérieur. Utiliser les objectifs pour l'apprentissage de savoir-faire, sans développer la capacité de comprendre, de se situer et de critiquer ces savoir-faire, serait *politiquement significatif*. On peut apprendre bien des gestes pratiques, comme remplir un chèque par exemple ou un formulaire, mais s'y limiter, sans permettre de s'interroger sur l'organisation économique et sociale, c'est viser l'adaptation en évacuant toute possibilité de critique.

Deuxième critique : une entrée « étroite » par les objectifs peut négliger l'action au profit des comportements. La formation ne peut se limiter à l'acquisition d'une liste de comportements ; elle est avant tout développement de capacités de transfert. Les partisans de la formulation d'objectifs comportementaux confondent action et comportement, comprendre et se comporter. Or, « **apprendre c'est agir et non d'abord se comporter** ». L'action est d'abord intention et analyse. L'essentiel est justement ce que l'on ne peut observer.

Troisième critique : Un rétrécissement de l'horizon au court terme. Exclusion du long terme. La pédagogie par les objectifs, limitée à la formulation d'objectifs comportementaux, exclut le long terme ; elle peut, à moyen terme, convenir pour des formations professionnelles, mais seulement jusqu'à un certain seuil, la pratique professionnelle sur le terrain nécessitant un transfert des acquisitions. Elle ne convient que pour le court terme, car la dominante de maîtrise l'emporte sur les autres. Se pose alors la question de savoir si ce type de pédagogie n'est pas seulement un outil plus performant de contrôle des connaissances. Resterait encore à prouver que la connaissance des objectifs est bénéfique pour les apprenants.

Quatrième critique : L'entrée par les objectifs repose souvent sur une conception naïve de la transparence dans les rapports humains. La pédagogie par les objectifs

¹¹ Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, Editions ESF éditeur, dixième édition, 1992, p. 178 à 185.

permet de lever certains malentendus, mais pas le malentendu fondamental d'ordre inconscient qui concerne le désir d'enseigner et le désir d'apprendre. C'est ce discours inconscient qui institue l'apprentissage, et il n'est donc pas opportun de clarifier tous les objectifs de l'apprentissage.

Cinquième critique : « **Seigneur, j'ai tout prévu pour une mort si juste.** »

Une rationalisation excessive conduit à l'échec. Farnes, en 1974, l'a bien montré à partir d'une étude sur l'Open University de Grande Bretagne (laboratoire de formulation des objectifs pédagogiques créé en 1969). L'initiative des étudiants est pratiquement nulle ; les échanges sont très réduits car non prévus ; l'apprentissage est très individualisé mais, paradoxalement, de façon standardisée ; les vrais moments d'apprentissage concernent les formateurs et non les apprenants ; des comportements négatifs sont induits : « indifférence, exécution machinale, préoccupation exclusive du diplôme, repli sur le minimum imposé, abandon, hostilité »¹².

.Avantages

Malgré ces inconvénients, et à condition d'en prendre la mesure, l'entrée dans la pédagogie par les objectifs présente un intérêt, en tant que tentative de rationalisation.

Entrer dans la pédagogie par les objectifs, c'est d'abord se centrer sur l'apprenant, faire un travail de préparation qui ne vise pas seulement l'exposé d'un contenu, mais qui prend aussi en compte l'activité de l'apprenant. C'est aussi faire un effort de rigueur, organiser la progression et les activités de façon précise et détaillée, s'interroger régulièrement sur ce que l'on fait et pourquoi on le fait, clarifier ses intentions et choisir les moyens appropriés en fonction des objectifs. C'est encore donner à l'apprenant les moyens de contrôler ses acquisitions grâce à l'évaluation formative. L'entrée dans la pédagogie par les objectifs constitue un système rationnel en boucle, à valeur critique : objectifs - contenus - ressources - méthodes - évaluation - retour aux objectifs et aux moyens. Elle permet aussi aux apprenants de s'approprier les objectifs et de coopérer.

Il serait naïf de croire que l'on puisse tout objectiver ; il faut même se méfier de la croyance en la transparence dans les rapports humains. Cependant, l'entrée par les objectifs peut permettre de clarifier ses intentions et de lever certaines ambiguïtés pour le bénéfice de l'apprenant.

L'individualisation ne doit pas exclure la socialisation. A côté de l'entrée par les objectifs, d'autres entrées sont possibles (pédagogie institutionnelle, groupe de parole), qui participent aussi de la mise en cause de la logique d'exposition.

L'entrée dans la pédagogie par les objectifs présente encore deux autres avantages. Elle permet d'insister sur l'activité de l'apprenant et sur la singularité de cette activité. L'apprentissage est producteur d'effets humains,

« dont il n'est pas stupide de tenter de prendre la mesure et de tirer le meilleur parti. A une époque où se pose le problème des ressources, de leur gaspillage et de leur optimisation, il est salubre d'adopter cet angle d'attaque pour parler

¹² Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, dixième édition, op. cit., p. 185.

formation. La seule condition est qu'on sache que ce n'est pas le seul angle possible «¹³.

Daniel Hameline termine l'ouvrage par une mise en garde.» **Rationaliser les apprentissages peut être la pire des mises au pas moderniste. Ce peut être aussi, pour le compte de chacun et de tous, une occasion modeste et salubre d'un simple exercice de la Raison** «¹⁴.

2. Le désenchantement des objectifs

S'opposant à la dérive instrumentale de la pédagogie par les objectifs, Daniel Hameline a insisté sur la nécessaire cohérence entre finalités et objectifs. Onze ans après le premier tirage des *objectifs pédagogiques*, et à l'occasion de la huitième édition en 1990, D. Hameline rajoute au texte initial une postface, intitulée *L'éducateur et l'action sensée*, qui rend compte de l'évolution de sa pensée, notamment en ce qui concerne le risque d'une rationalisation excessive en éducation. Le ton change. L'éducation est affaire trop sérieuse pour être prise trop au sérieux. Le juste ton se situe *entre Alain et Raymond Devos*, entre le sérieux et l'humour. « **La préoccupation technique cède le pas à une perspective rhétorique** «¹⁵, dans le prolongement de *L'éducation, ses images et son propos*, paru en 1986.

Les objectifs pédagogiques, une bonne farce ?

Il semble bien difficile, de premier abord, de voir dans *L'éducation, ses images et son propos*, un prolongement des *objectifs pédagogiques*, l'un se souciant de rhétorique, l'autre de technique. « **Parler d'objectifs pédagogiques, c'est être piégé, piégeant, sauf à tenter d'y prendre garde** «¹⁶. C'est dans cette mise en garde que se trouve le lien entre les deux ouvrages. Les objectifs pédagogiques sont des instruments de la pensée mais, paradoxalement, ces mots nous *touchent* alors que toute démarche scientifique s'efforce d'évacuer cette dimension subjective. D. Hameline nous invite à nous pencher à nouveau sur les objectifs pédagogiques.

Cette expression appartient au langage fonctionnel dont on pourrait penser, tant on s'efforce de la définir avec précision, qu'elle est claire et univoque. Or, comme tout propos sur l'éducation, elle déploie une rhétorique : c'est un *baladeur d'images*¹⁷, ainsi déjà surnommé dans *Les objectifs pédagogiques*. Si, par convention nécessaire à son propos,

¹³ Daniel Hameline. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, dixième édition, op. cit., p. 190.*

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ Daniel Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, Editions ESF, 1986, p.15.

¹⁶ *Ibid.*, p. 24.

¹⁷ Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, dixième édition, op. cit., p. 42.*

D. Hameline en avait alors restreint le sens, il y revient, rappelant le rôle de l'imaginaire dans toute pensée sur l'éducation. Un mot, pour servir *d'instrument de la pensée et de l'action*¹⁸, ne peut être utilisé à tort et à travers. Il lui faut une restriction de sens, même si elle est purement arbitraire et conventionnelle. Tel fut le choix de Daniel Hameline dans *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, choix qu'il justifia en cohérence avec une démarche qui se voulait efficace.

Cependant, les objectifs pédagogiques véhiculent une multitude de significations, de sorte que l'expression ne peut jamais être univoque et qu'une définition, aussi précise soit-elle, ne peut être universelle. Un propos sur l'éducation, quel qu'il soit, *est toujours déplacé*¹⁹, substitué par un autre ou d'autres, issus d'associations d'idées qui chacune vers elle attire le sens. Cette substitution peut être utile en permettant de ne pas tout dire. Elle peut aussi dépasser la limite au-delà de laquelle survient l'inexactitude. Or justement, il convient d'instrumenter la pensée, d'être scientifique ou behavioriste mais *juste assez*²⁰, pour ne pas se laisser piéger et emporter par le souci de rigueur et d'efficacité technique. La démesure conduit à l'insanité, à l'action insensée, car son acteur n'est plus en mesure d'en rendre compte. La pédagogie par les objectifs peut être une forme de cette démesure, mais elle peut aussi être *le lieu de la rencontre entre l'intelligence et l'action*. « **Si telle n'était pas ma conviction, j'aurais demandé qu'on arrête la publication de ce livre comme on met fin à une mauvaise action. Peut-être serait-il effectivement une mauvaise action, s'il avait été rédigé avec un grand esprit de sérieux. Mais ce ne fut pas le cas. C'est pour moi une leçon que je ne suis pas prêt d'oublier, de constater que ce qui marche c'est, en somme, ce que l'on a fait sans trop y attacher d'importance et surtout sans se croire important parce qu'on l'a fait. Je n'irai pas jusqu'à dire de ce livre qu'il est une bonne farce qui a marché. Et pourtant...** »²¹.

Eloge du bricolage

La pédagogie par les objectifs est fructueuse si elle présente le caractère de la modération, si elle se présente comme « **bricolage ingénieux, opération de salubrité mentale, tentative pour assurer un surcroît d'équité** »²². Bricoler, c'est « **agir tant bien que mal** »²³. Les experts, au nom de la rationalité comme analyse, maîtrise et évaluation, cherchent à évacuer ce bricolage. Or, il y a une limite au-delà de laquelle apparaît la démesure et où le projet se retourne contre lui-même. C'est la rencontre de

¹⁸ *Ibid.*, p. 51.

¹⁹ Daniel Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, *op. cit.*, p. 104.

²⁰ *Ibid.*, p. 23.

²¹ Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, dixième édition*, *op. cit.*, p. 197-198.

²² Daniel Hameline, *L'éducateur et l'action sensée* in *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, dixième édition*, *op. cit.*, p. 195.

l'expert et de sa science, du praticien et de sa sagesse qui est bricolage, recherche d'un *optimum* et non d'un *maximum indésirable*. Bricoler, et en avoir conscience, est une « **garantie contre la perversion latente de tout projet pédagogique maximaliste** »²⁴, contre la déraison sous toutes ses formes. Loin des positions chimériques, loin des excès, l'action pédagogique se doit de rester modeste, trouver une place médiane entre l'absence de contrôle et le tout rationaliser. C'est aux philosophes que D. Hameline fait appel en développant trois thèses.

*L'action est instruction*²⁵. Elle instruit bien mieux que le simple énoncé des intentions. C'est elle qui dira *si cela valait la peine* ; c'est elle qui donne le sens. Elle est commencement, déroulement et aboutissement, non pas un parcours rectiligne mais un parcours sinueux, nécessitant sans cesse correction, redressement et négociation, parcours enchevêtré formé de nœuds à faire et à défaire, nœuds porteurs de sens. Tout parcours rectiligne indique la démesure, car il exclut la dimension humaine ; or, « **l'ordre des choses est inmanquablement ordre humain des choses** »²⁶. La notion d'objectif est liée au culte de l'ordre, du rectiligne ; elle signifie parcours rigide, ne se laissant pas modifier par les événements imprévus du processus qui, pourtant, constituent l'essentiel de la transaction pédagogique.

*Le maximum est indésirable*²⁷. L'éducateur agit de manière sensée s'il sait être à la fois *calculateur* et *comptable*, autrement dit s'il est capable de prendre des risques, d'inventer une solution limite, tout en étant capable de rendre des comptes à partir de la prise en considération des circonstances et des gens. L'entrée par les objectifs permet de développer ces qualités, à condition qu'elle ne soit pas poussée à son extrême. C'est la règle unique et la démesure qui pervertissent l'action.

*Que tout se passe dans l'entre*²⁸. Dans toute action, il faut chercher le juste milieu ou *médiété* ; ce qui se passe, se passe toujours au beau milieu des choses et des gens. La pédagogie par les objectifs, même si elle présente un caractère paradoxal, peut accentuer ce caractère si on considère que l'essentiel se passe dans la négociation. La vertu professionnelle de l'enseignant est la *prudence*, l'équilibre jamais définitif *entre l'habileté calculatrice et l'ingéniosité du débutant*, entre une rationalisation démesurée et le refus de toute rationalisation. L'enseignant doit être capable de *discernement*, de se servir d'instruments sans se laisser saisir par eux, de rationaliser en connaissance de cause. La rationalisation est une valeur dans la société productiviste qui est la nôtre, mais il doit

²³ Daniel Hameline, *Le praticien, l'expert et le militant* in *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, Editions L'Harmattan, 1985, p. 96.

²⁴ *Ibid.*, p. 98.

²⁵ Daniel Hameline, *L'éducateur et l'action sensée*, *op. cit.*, p. 199.

²⁶ *Ibid.*, p. 200.

²⁷ *Ibid.*, p. 204.

²⁸ Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, dixième édition, *op. cit.*, p. 210.

prendre garde de ne pas s'y laisser pervertir. Etre *prudent*, c'est tenir l'équilibre quotidiennement. « **Le « sens » de ce que nous faisons se gagne au coup par coup** »

29 .

Quelle issue ?

Apprendre, c'est apprendre à se diriger soi-même, à se passer de direction. La pédagogie ne peut être que non-directive si elle veut donner sa chance à la liberté. La non-directivité n'est pas d'ordre technique, de l'ordre des moyens, de la manipulation d'un objet mais de l'attitude. « **Celle-ci ne se définit plus par la catégorie de l'avoir, car elle est mode d'être face à l'objet** »³⁰. Contre toute tentative d'imposition, la liberté en est le principe ; elle en est aussi le moyen. Mais l'enfant est-il naturellement libre ? N'est-il pas soumis au déterminisme social ? Peut-on séparer l'école du contexte social et politique ? Ignorer cette réalité ne conduit-il pas, sous prétexte de liberté, à favoriser la dépendance et l'inégalité ? Apprendre, n'est-ce pas aussi acquérir des savoirs, des savoir-faire, s'approprier des moyens ? Sans effort pour transmettre ces moyens, parler d'autonomie a-t-il encore un sens ?

Après le désenchantement non-directif, c'est par les objectifs que Daniel Hameline organise son retour au réalisme pédagogique. L'enfant ne se développe pas spontanément ni n'est naturellement libre. Le pédagogue ne peut faire confiance à la seule nature humaine ; il se doit d'intervenir, d'instrumenter sa pratique afin de doter chaque enfant des moyens qui lui permettront de se construire. La pédagogie ne peut se figer dans des principes. Elle doit se donner des moyens d'action permettant de concrétiser ses intentions et préciser ses objectifs afin de riposter efficacement contre l'inégalité scolaire. Mais elle ne peut pour autant être simple instrumentation qui, à vouloir tout prévoir, tout régler, perdrait de vue la visée d'autonomie. Ni excès non-directif, ni excès directif, la pédagogie est un *entre-deux*.

Entrer dans la pédagogie par les objectifs, c'est se donner des moyens d'action rationnels qui, pour être au service de l'apprenant et de sa personnalisation, se doivent de rester raisonnables. Rationaliser peut être la meilleure ou la pire des choses. C'est à en faire la meilleure que s'est employé Daniel Hameline, nous invitant à la lucidité dans l'utilisation des objectifs. Qui, plus que lui, s'est efforcé d'en prendre la mesure ? Qui, plus que lui, s'est efforcé de lier objectifs et finalités éducatives ? Pourquoi alors, si l'instrumentation pédagogique est une nécessité pouvant être mise au service de la pratique, lui tourner le dos ? Pourquoi une nouvelle pirouette ? A tâter de technique serait-on toujours tenté d'en faire de trop ? Les bonnes intentions ne pourraient-elles que s'y perdre ? « **... l'action se pervertit quand elle est instaurée par une intention excessive... Toute bonne intention est une mauvaise intention latente. La droiture de l'intention ne protège pas du procès qu'il lui faut subir** »³¹. Quelle était l'intention

²⁹ Daniel Hameline, *L'éducateur et l'action sensée*, op. cit., p. 217.

³⁰ Daniel Hameline, *La liberté d'apprendre. Justifications pour un enseignement non-directif*, op. cit., p. 69.

³¹ Daniel Hameline. *L'éducateur et l'action sensée*, op. cit., p. 210.

de Daniel Hameline lorsqu'il publia les *objectifs pédagogiques* ? Intention excessive ? Bonne intention ? En tout cas pas mauvaise, nous dit-il, car l'ouvrage n'a pas été *rédigé avec un grand esprit de sérieux*³². Contre toute certitude et démesure, Daniel Hameline choisit ses armes : l'humour et la rhétorique, comme si la raison ne pouvait suffire à rendre les choses raisonnables. On aimerait tant s'assurer du bien-fondé de son action ; on aimerait tant trouver la bonne solution, les bons moyens pédagogiques, ceux qui pourraient produire la liberté et la justice. On se veut sérieux, armé de science et de technique, et on oublie que laisser une chance à l'autre, à la liberté, c'est quitter toute certitude, se laisser dessaisir de ce qui nous importe le plus, nos objectifs, notre organisation, nos évaluations. Alors quelle solution puisqu'il faut bien agir ?

On aimerait tant quitter *l'embrouille*. On aimerait tant trancher le *nœud*, mais aucune solution ne peut être satisfaisante ni définitive en pédagogie. Personne ne peut prétendre savoir ce qu'il faut faire. **« Il faut apprendre à se situer par rapport à l'ignorance. Où est notre droit à l'ignorance ? »**³³. Le pédagogue ne peut être qu'un homme *prudent* qui s'engage, calcule et se retient, qui bricole, tâte de la technique sans faire de l'efficacité le critère essentiel de son action et aménage des moyens sommaires sans leur accorder ni s'accorder tant d'importance. **« ... l'esprit de sérieux, dans les affaires de l'éducation, est peut être ce qui nuit le plus au sérieux des affaires de l'éducation »**³⁴. Comment ne pas se laisser prendre au piège de la technique ? Daniel Hameline semble choisir de se retirer. A moins que sa nouvelle pirouette ne vienne nous signifier, qu'à côté de la non-directivité et ses grandes idées, qu'à côté des objectifs et leur rigueur, il existe encore une autre manière de voir qui, pour paraître futile, n'en est pas moins sensée et que, contre toute tentation maximaliste, la meilleure solution est encore de continuer à s'interroger, à s'intriguer et à intriguer, plutôt que de chercher à s'imposer.

Chapitre II LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

La pédagogie différenciée, proposée par Louis Legrand, est indissociable d'un projet global, éducatif et social vers une société plus démocratique, plus juste, plus égalitaire, l'idéal étant une société sans hiérarchie, sans domination. Elle est le moyen pédagogique complémentaire à l'unification des structures, permettant de réaliser l'idée de collège démocratique. Un collège démocratique, respectueux des droits de tous, est un collège unique, ouvert à tous, rien ne pouvant justifier une structuration scolaire qui légitime un ordre social établi. C'est un collège où chacun, par des moyens pédagogiques appropriés et dans le respect du même droit pour tous, pourra développer son autonomie, sa socialisation, toutes ses potentialités, s'épanouir, accéder au bonheur personnel et à une

³² Daniel Hameline, *L'éducateur et l'action sensée*, op. cit., p. 198.

³³ Daniel Hameline, *Consultation nationale, Quels savoirs enseigner dans les lycées ?*, Journée de synthèse académique, Sully sur Loire, 18 mars 1998.

³⁴ Daniel Hameline, *L'éducateur et l'action sensée*, op. cit., p. 198.

juste place dans la société. Le collège unique ne peut se réduire à une simple unification des structures. Imposer les mêmes règles, les mêmes décisions, la même pédagogie pour tous, sans se soucier de la réalité des élèves et de leurs différences, c'est s'en tenir à un faux-semblant où, sous couvert d'une égalité de façade, se perpétue la *reproduction*. Les élèves étant différents, il n'existe pas un seul moyen valable pour tous, mais un ensemble de méthodes à utiliser en fonction des besoins de chacun. La pédagogie ne peut être une et sélective, mais différenciée et formative.

Différencier la pédagogie, c'est refuser un ordre unique établi qui ne peut convenir qu'à quelques-uns ; c'est se soucier de l'égalité de dignité de chacun et rechercher les moyens qui lui permettront de se construire, dans son originalité et dans le respect du même droit pour tous. L'action pédagogique, soucieuse des progrès de chacun, ne peut abandonner l'apprentissage aux talents individuels, à la chance, socialement déterminés. Elle se doit d'être réfléchie et rigoureuse, capable de s'adapter à la réalité des élèves, de prendre en compte la variété de leur démarche d'apprentissage pour conduire chacun vers des objectifs qui ne peuvent être que communs. Elle est effort de rationalisation pour augmenter ce qui peut être méthodiquement acquis, opposant rigueur et objectivité aux tendances irrationnelles du système.

La déception qui suivra la tentative de concrétisation à grande échelle, conduit Louis Legrand à durcir sa position. Insistant sur la construction rationnelle de l'apprentissage, il préconise une *différenciation pédagogique* comme acte technologique sur le modèle de la pédagogie de la maîtrise. C'est le dernier espoir pour sauver l'idée de collège unique.

1. Le collège unique. De l'idée à sa concrétisation

Issue d'expérimentations ³⁵, la pédagogie différenciée se veut le complément indispensable à l'unification des structures, la condition de réalisation du collège *vraiment* unique.

Première expérimentation. De la pédagogie de soutien aux groupes de niveaux à pédagogie différenciée

Les C. E. S., créés en 1963, constituent la deuxième partie de l'éducation obligatoire ; ils visent à développer l'égalité des chances devant les études. Le problème de la diversité des élèves y est résolu par leur répartition dans trois filières avec enseignants et pédagogies spécifiques. Cependant, se pose le problème de la répartition en filière I ou filière II, les critères n'étant pas clairement définis, et celui de la filière III qui ne réussit pas sa mission de réintégration tout en présentant la caractéristique générale de regrouper les enfants de milieux sociaux défavorisés. Aussi l'expérimentation se fixe-t-elle deux objectifs « **rationaliser le placement des élèves dans les sections ; définir une pédagogie M2, à mi-chemin de la pédagogie lycée et de la pédagogie de transition, capable de jouer le rôle de réorientation que le législateur avait fixé à ces sections** » ³⁶. Cette pédagogie, applicable à tous, appelée pédagogie de soutien, va consister à

³⁵ Première expérimentation, de 1967 à 1975 - Deuxième expérimentation, de 1977 à 1980.

remplacer l'idée de pédagogies spécifiques pour des filières séparées par celle de pédagogies spécifiques pour des matières différentes. Elle conserve pour les matières fondamentales (français, mathématiques et langues vivantes) le programme et la pédagogie du secondaire, accompagnés de dédoublements et d'horaires d'études dirigées. Les autres matières (histoire, géographie, sciences...), sans programme particulier, relèvent de la pédagogie de transition. Quant à l'éducation physique, ses horaires sont accrus.

Cette organisation demeure cependant insatisfaisante. Elle ne résout pas les deux problèmes qui sont « ***l'impossibilité de constituer rationnellement des sections de force décroissante, la conscience prise du caractère socialement ségrégatif de ce sectionnement*** »³⁷. Il s'avère impossible de définir rigoureusement trois profils d'élèves ; la répartition en filières ne pouvant se justifier, c'est vers leur suppression qu'il faut évoluer. Ce constat conduit les expérimentateurs à mettre en place un tronc commun pour tous et à instaurer des groupes de niveaux à pédagogie différenciée. Le groupe de base est le groupe hétérogène ou groupe d'ancrage. Pour les matières fondamentales, et sur la moitié de l'horaire environ, ce groupe est fragmenté en groupes homogènes de force décroissante devant permettre, par une pédagogie différenciée selon les groupes (soutien pour les uns, approfondissement pour les autres), l'acquisition par tous d'un programme-noyau commun. « ***L'essentiel devait être la différenciation de la pédagogie qui, traitant d'un même programme, devait adapter l'enseignement aux diverses catégories d'élèves ainsi regroupés*** »³⁸.

Cette nouvelle organisation demeure aussi insatisfaisante, car elle ne règle pas le problème des critères de groupements et reste trop rigide. Elle ne permet pas de prendre en compte la grande diversité des profils individuels ni de relativiser horaires et programmes, les expérimentateurs ayant tenu pour impératif l'acquisition d'un programme commun pour tous. Or, « ***le parti pris initialement de faire évoluer tout le monde au même rythme n'a pu être tenu*** »³⁹ et parfois un rythme d'acquisition spécifique a dû être organisé. « ***La démocratisation « stricto sensu » a dû céder devant les faits*** »⁴⁰.

Les différences individuelles ne permettent pas une progression unique, mais on ne peut accepter des groupements institutionnalisés socialement ségrégatifs. La solution, permettant de s'acheminer vers un tronc commun, se trouve dans la constitution de groupes occasionnels, en fonction des activités et des besoins, pour tel élève, à tel moment, sur tel point particulier. Les expérimentateurs ont alors fait évoluer le système vers le team teaching. C'est un ensemble d'élèves qui sera pris en charge par un

³⁶ Louis Legrand, *La première expérimentation : 1967-1975* in *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, La documentation française, 1983, p. 283.

³⁷ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, op. cit., p. 284.

³⁸ *Ibid.*, p. 285.

³⁹ *Ibid.*, p. 286.

⁴⁰ *Ibid.*

ensemble de professeurs. Leur répartition en groupes hétérogènes ou homogènes se fera selon des objectifs précis et les besoins du moment. Une partie de l'horaire des matières fondamentales est désormais organisée en classe hétérogène. Le soutien ne sera pas réservé aux groupes faibles mais adapté en fonction des élèves, quel que soit le groupe auquel ils appartiennent, et sera non plus seulement disciplinaire mais interdisciplinaire. Une telle organisation ne peut être définie de façon réglementaire ; exigeant souplesse et adaptation aux besoins, elle ne peut relever que de décisions locales rationnelles, sur la base de l'analyse préalable des objectifs pédagogiques et de l'évaluation formative. Ainsi s'ouvre la voie de la pédagogie différenciée comme moyen de maintenir dans un système unifié les mêmes objectifs pour tous au terme du cursus.

La suppression des filières prend effet en 1975 avec la création du collège unique. Tous les élèves entrent désormais en sixième et y sont répartis en groupes hétérogènes. Afin de respecter leur diversité sont proposées des options, des activités de soutien pour les uns, d'approfondissement pour les autres. Mais, sur le terrain, la tendance est à la reconstitution de classes homogènes et à la disparition du soutien. Ces dysfonctionnements sont à l'origine de la seconde expérimentation.

Deuxième expérimentation. Projet éducatif et projet politique

Avoir cru aux réformes, c'est avoir négligé le fait que transformation scolaire et transformation sociale sont liées.» **Nombreux furent ceux qui crurent aux réformes... Ceux-là, dont nous fûmes, avaient également oublié que le système éducatif n'est pas indépendant de la société** «⁴¹. On ne peut espérer une amélioration de la démocratisation tant que perdurent les inégalités sociales et que l'école sert d'instrument de sélection sociale. La marche vers une société démocratique, plus égalitaire, suppose la remise en cause de l'école, de son rôle de sélection basé sur la prévalence intellectuelle. L'école doit s'attacher à la formation intellectuelle de tous, sans pour autant s'y limiter. Elle a un rôle éducatif global, doit s'attacher au développement de toutes les potentialités y compris physiques, artistiques, manuelles et sociales, et viser le développement des capacités d'autonomie, de responsabilité, de socialisation.

L'accès au savoir dépend de l'école mais aussi, et surtout, des facteurs sociaux et environnementaux. Il convient donc de penser l'école autrement, comme lieu de vie capable de compenser les manques du milieu extérieur. Réhabiliter toutes les aptitudes suppose aussi la remise en cause de la sélection et de la stratification sociale. Il est illusoire de penser que l'école seule puisse réaliser cette transformation globale. On pourrait alors penser qu'un changement politique apporterait la solution, mais il n'en est rien. En effet, toute transformation globale nécessite un certain consensus sur les valeurs, ce qui n'est pas le cas. Il serait donc aussi illusoire d'attendre le changement d'un nouveau gouvernement ou d'une démarche impositive. Le véritable changement s'organise au niveau local, à condition que soient créées les conditions politiques d'une véritable démocratie locale. Le rôle d'une politique nationale est d'impulser et non d'imposer. Aussi convient-il de favoriser une certaine autonomie locale qui permettrait des débats au niveau où les problèmes se posent. De ces débats surgirait une diversité de

⁴¹ Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, P.U.F, 1977, p. 172-173.

solutions, diversité indispensable et seule à même de répondre à la diversité des problèmes locaux. Cependant, un tel modèle de démocratie locale nécessite aussi un choix national « **préalable ou simultané** »⁴² de société. Les transformations souhaitées supposent donc des changements tant au niveau politique qu'au niveau local et au niveau de chaque enseignant.

La seconde expérimentation se fixe pour objectif de faire acquérir à tous les élèves le maximum de connaissances afin de favoriser l'insertion sociale et la démocratisation tout en privilégiant l'épanouissement, la socialisation et le développement de l'autonomie. Elle pose les grandes orientations de la pédagogie différenciée, moyen devant permettre à chacun d'atteindre les objectifs communs au sein d'un système scolaire unifié. S'adapter à la diversité des élèves, aux différences de connaissances, de compétences, de performances, impose d'individualiser au maximum et de différencier la pédagogie « **par les méthodes, les procédures institutionnelles et les techniques, et, au besoin, par les contenus, traduits en termes d'objectifs comportementaux** »⁴³.

Les élèves en difficulté devront être soutenus par l'organisation de groupements homogènes temporaires. Les activités seront rééquilibrées. La socialisation sera développée par le travail en équipe et par l'ouverture de l'école sur l'extérieur. Le développement de l'autonomie repose sur l'engagement de chacun dans différentes tâches et le choix de leur organisation. Il sera donc nécessaire d'établir un équilibre entre les activités d'apprentissage et les activités d'enseignement. Permettre un véritable apprentissage suppose aussi d'organiser les activités autour des intérêts des élèves (activités thématiques interdisciplinaires, travail autonome et personnalisé : projets, contrats, plans de travail avec l'aide des professeurs-tuteurs).

L'enseignement reposera sur le team teaching ou travail en équipes au sein d'un ensemble hétérogène de 72 à 96 élèves, chaque enseignant devant répondre à des activités d'enseignement, de concertation et de tutorat, c'est-à-dire guider les élèves en matière d'instruction, d'éducation et d'information. L'emploi du temps comprendra des groupements à pédagogie différenciée pour l'enseignement disciplinaire, des groupements pour des activités de développement de l'autonomie, des groupements pour les activités de soutien qui s'adressent à n'importe quel élève en difficulté à tel ou tel moment. L'enseignement sera donné par modules de 24 élèves, répartis sur les paliers de sixième et cinquième, chaque module étant pris en charge par une équipe de professeurs qui décide de l'organisation des groupements.

Ces orientations seront reprises dans le rapport Legrand qui propose leur application à grande échelle.

Propositions au ministre

Louis Legrand est chargé d'élaborer des propositions pour sortir le collège unique de

⁴² Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, op. cit., note 1, p. 225.

⁴³ Louis Legrand, *La seconde expérimentation : 1977-1980*, in *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, op. cit., p. 298.

l'impasse. « **Le principe de l'hétérogénéité des classes, appliqué sans être assorti d'une authentique politique d'aide pédagogique aux élèves en difficulté et d'une formation adaptée des enseignants, a progressivement été vidé de son contenu... Cette situation est incompatible avec l'objectif prioritaire du Gouvernement en matière d'enseignement à savoir la réduction des inégalités sociales et la lutte contre l'échec scolaire...** »⁴⁴ .

Ambitions et limites

Il convient de se souvenir qu'un projet d'école est inséparable d'un projet de société⁴⁵ . La différenciation de la pédagogie s'inscrit dans un projet éducatif visant l'égalité des chances, lié à un projet politique vers plus d'égalité sociale. Le nouveau contexte politique, avec l'arrivée de la Gauche au pouvoir, devrait constituer un terrain favorable au projet de L. Legrand.

L'unification des structures a montré ses limites. Donner à tous le même enseignement, celui qui réussit à un petit nombre, c'est conduire à l'échec les enfants de milieux défavorisés, conforter l'inégalité des chances et légitimer l'inégalité sociale. Pour en éviter les effets pervers et lutter contre l'échec scolaire socialement déterminé, la pédagogie doit s'adapter à la diversité des élèves. « **Différencier la pédagogie est le problème crucial dans une école démocratique pour tous** »⁴⁶ . Cependant, le poids des déterminismes sociaux est tel qu'il faut se garder de l'illusion d'une démocratisation par l'école seule. L'école seule ne peut remédier à l'injustice sociale, mais elle y concourt, et son évolution est inscrite dans un projet global social et économique.

Une société hiérarchisée secrète une école sélective, imposant à tous une culture que seuls quelques-uns peuvent acquérir, ceux qui y sont préparés par leur environnement familial. Remettre en cause ce système sélectif suppose que, parallèlement, soit pensé un autre type de société, plus démocratique. L'amélioration de la situation se fonde sur « **un choix de finalités qui ne saurait être que politique** »⁴⁷ , ce qui ne dispense pas pour autant d'agir. « **Les propositions qui suivent ont été établies en pleine conscience de ces limitations. Il ne faudra pas en attendre des miracles. Elles constituent seulement un cadre permettant les initiatives pour une évolution ultérieure** »⁴⁸ .

Une réelle démocratisation suppose que soit créé un collège vraiment unique, où chaque élève recevra une formation la plus complète possible et adaptée à ses capacités.

⁴⁴ Lettre d'Alain Savary à Louis Legrand, 13 novembre 1981 in *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 3.

⁴⁵ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 10.

⁴⁶ Jean-Pierre Astolfi et Louis Legrand, *Différencier la pédagogie* in *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, op. cit., p. 35.

⁴⁷ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 17.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 18

L'orientation vers des voies sans issue et les ségrégations précoces sont à supprimer pour développer les conditions d'accès à la connaissance, l'estime réciproque et « **les capacités d'autonomie, de responsabilité et d'usage de la liberté chez les apprenants, tant pour la formation de citoyens républicains que pour l'amorce d'une formation permanente, indispensable, qui est un droit** »⁴⁹. Enfin, ce collège doit être capable de répondre « **aux nouvelles exigences de culture et de qualification professionnelle de la Nation** »⁵⁰.

Principes généraux

Les élèves sont différents par leurs connaissances, par leurs centres d'intérêts et par leurs attitudes. Cette variété implique une variété de réponses, et non une réponse unique qui ne convient qu'à quelques-uns. Différencier la pédagogie, c'est poser des objectifs communs dans une perspective égalitaire, et créer les conditions pédagogiques adaptées qui permettent à chacun de les atteindre.

La différenciation peut s'organiser à différents niveaux, celui des situations et groupements, celui des activités et approches, celui des aides, celui des niveaux de décision, en ayant le souci permanent d'éviter de créer des hiérarchies dans les différences et donc de les transformer en inégalités.

Des groupements différenciés permettent de concilier hétérogénéité et homogénéité. L'hétérogénéité est nécessaire pour répondre aux besoins de socialisation et de dynamisation des apprentissages. Cependant ce type de regroupement « **peut gêner la maîtrise des pré-requis indispensables pour la progression** »⁵¹, car les besoins des élèves sont différents ; l'homogénéité est aussi nécessaire pour certains apprentissages. Résoudre cette contradiction suppose de faire varier les groupements et d'abandonner l'idée de classe.

L'hétérogénéité doit s'accompagner d'une individualisation, les groupes hétérogènes pouvant se fragmenter en groupes de niveaux homogènes, sur une partie de l'horaire et pour des acquisitions précises dans les matières dites fondamentales, le groupement hétérogène étant maintenu sur l'autre partie de l'horaire. Pour éviter l'affectation permanente dans un groupe, il est nécessaire de définir des objectifs, des critères d'évaluation, de choisir des stratégies pédagogiques différentes, la souplesse des groupements ne pouvant être obtenue que par le travail d'équipe et la structuration en ensembles.

S'adapter à la diversité des populations scolaires et à la diversité géographique suppose d'abandonner l'idée de programme tout en respectant un certain cadre national. Résoudre cette contradiction suppose de définir contenus et progressions au niveau local et de les articuler avec les exigences nationales. Aussi serait-il nécessaire de prévoir des

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Louis Legrand, Pour un collège démocratique, op. cit., p. 45*

temps et espaces différenciés pour des activités différenciées, des temps et espaces pour des activités obligatoires, des temps et espaces pour des activités optionnelles définies contractuellement avec tous les partenaires : élèves, enseignants, parents. La répartition des activités en activités obligatoires et activités optionnelles présente un autre avantage, celui d'apprendre à choisir. Si l'acquisition de compétences par tous est indispensable, apprendre c'est aussi apprendre à choisir ; les activités optionnelles offrent cette possibilité de choix et d'engagement personnel, de même que les activités fondées sur un projet.

Les activités doivent être rééquilibrées. Ne doivent plus être seules privilégiées les activités de connaissance, mais aussi, et surtout, les activités mettant en oeuvre production technique et expression.

L'école doit tenir compte des conditions familiales déterminantes pour la réussite scolaire et aider ceux qui ne trouvent pas chez eux ces conditions. Elle doit prendre en compte l'élève dans sa globalité et lui apporter l'aide nécessaire tant du point de vue affectif qu'intellectuel. L'école doit devenir un lieu de vie ; la fonction de l'enseignant s'en trouvera modifiée. **« Refuser cette transformation, c'est refuser en fait l'école démocratique dont on se réclame en théorie. »**⁵²

Conditions institutionnelles

La mise en application de ces principes généraux suppose l'attribution de pouvoirs au niveau local. Aussi différentes instances démocratiques de concertation et de décision seront mises en place : une équipe pédagogique pluridisciplinaire chargée d'élaborer le projet pédagogique et d'organiser les groupements - des conseils d'enseignement par discipline - une équipe éducative chargée du projet éducatif, favorisant les études et la formation du citoyen par la création d'une vie sociale et d'un climat positif à l'intérieur de l'établissement - un conseil de secteur qui réunit plusieurs ensembles - un conseil d'établissement qui **« est l'instance démocratique où s'élabore et se décide la politique pédagogique et éducative de l'ensemble de l'établissement (projets généraux d'action) »**⁵³. L'exercice des pouvoirs locaux se concrétisera dans des projets élaborés aux différents niveaux et soumis à l'instance supérieure. Le niveau national fixe les objectifs nationaux que les équipes d'enseignants, sous contrôle du conseil d'établissement, doivent pouvoir adapter aux caractéristiques de leurs élèves. **« C'est là la condition institutionnelle sine qua non d'une différenciation de la pédagogie. Les difficultés, nées de la réforme Haby, des classes hétérogènes viennent fondamentalement des normes nationales »**⁵⁴. L'équipe pédagogique est la clé de la pédagogie différenciée : elle a pour rôle de relativiser le programme, de l'adapter aux conditions locales, de créer des situations d'interdisciplinarité et de choisir les méthodes adaptées ; la coordination des observations permettra de décider des groupements et

⁵² Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 81.

⁵³ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 119.

⁵⁴ Louis Legrand, *Le collège unique et la différenciation de la pédagogie*, in *Les Amis de Sèvres*, 1985, n°117, p. 38.

d'aménager méthodes et / ou contenus.

L'école doit être un lieu de vie et de compensation prenant en compte l'élève dans sa globalité et lui apportant toute l'aide nécessaire. Chaque professeur sera tuteur d'une dizaine d'élèves. Le tutorat « **est une relation d'aide pédagogique et éducative** »⁵⁵ qui remplit une fonction capitale. Elle vise à compenser le handicap socioculturel et a pour objectif l'aide scolaire, mais aussi la socialisation et l'acquisition de l'autonomie. « **Il n'y aura pas de collège démocratique sans concertation des partenaires et tutorat** »⁵⁶. Etre tuteur consiste à apporter un soutien méthodologique, une aide à l'organisation du travail, à la gestion du temps, à assurer un suivi des résultats scolaires, à être un lien entre la famille et l'école, un médiateur entre l'élève et les autres professeurs et l'administration, entre les projets éducatifs et les projets d'établissements. Dans le *collège démocratique*, le professeur enseigne, est tuteur et travaille en équipe.

Rationalisation des pratiques

L'ambition de faire accéder tous les élèves aux objectifs cognitifs de l'enseignement secondaire suppose de rationaliser les pratiques, c'est-à-dire de rechercher et employer les moyens les plus efficaces pour permettre à chacun d'atteindre les objectifs fixés.

Le premier moment de la pédagogie différenciée est l'évaluation formative qui vise à déterminer les besoins spécifiques de chacun. Elle utilise les données de l'analyse par objectifs et de la psychologie de l'apprentissage, et consiste à repérer : les *manques* et le type habituel d'activité mentale (*reproduction, compréhension, analyse, synthèse, évaluation*) - le niveau de développement de la pensée (hypothético-déductive, concrète) ainsi que les styles cognitifs et démarches d'apprentissage (attention aux détails ou aux généralités, stratégie visuelle ou auditive...) - les attitudes et intérêts (goût pour la réflexion, le discours théorique ou pour l'action et la production, goût pour le travail solitaire ou en groupe, goût pour l'abstrait ou le concret...).

Cette analyse des besoins de la population scolaire doit permettre d'ajuster les programmes nationaux aux réalités locales. L'équipe pédagogique se doit de définir les objectifs communs terminaux, compétences générales transférables, et, dans chaque discipline, des objectifs spécifiques à acquérir sur les quatre années du collège, en distinguant *l'essentiel de l'accessoire* et en organisant *les objectifs en programmes-degrés*⁵⁷, de sorte que chacun puisse recevoir un enseignement selon son niveau de développement. Remettre en cause la rigidité des progressions pédagogiques et viser la maîtrise par tous des savoirs de chaque discipline supposent que les notions ne soient pas trop nombreuses mais bien définies, élaborées à partir de situations diversifiées en relation avec les centres d'intérêt des élèves. Une pédagogie différenciée, tout en ne perdant pas de vue les objectifs terminaux et spécifiques, se doit d'être organisée de façon souple pour permettre la prise en compte du milieu et des élèves.

⁵⁵ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique, op. cit., p. 111.*

⁵⁶ *Ibid., p. 79.*

⁵⁷ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique, op. cit., p. 38.*

Les méthodes pédagogiques, pour être efficaces, doivent prendre en compte la diversité des caractéristiques et varier les approches. Les processus habituels de la pédagogie secondaire, processus verbaux, abstraits et déductifs, sont des processus sélectifs conduisant à l'échec ceux qui n'y sont pas préparés par leur milieu. Beaucoup d'élèves sont sensibles à l'activité technique et à la convivialité. La pédagogie doit s'efforcer de varier les processus pour s'adapter à la réalité des élèves et développer des attitudes positives chez tous les élèves.

L'analyse de la population scolaire permet de repérer les préconceptions des élèves pour les déconstruire, les dépasser et permettre l'apprentissage. Les acquisitions et leur stabilité seront facilitées par une pédagogie active, ce qui n'est possible qu'à travers l'interdisciplinarité et les projets d'équipes. L'étude et la production d'objets techniques est un moyen d'apprentissage permettant l'accès à la pensée formelle par enracinement dans des expériences concrètes. L'enseignement technique est valable pour tous et ne peut être un **« instrument de ségrégation sociale »**⁵⁸.

La pédagogie de projet est particulièrement indispensable pour les élèves en difficulté. Elle engage affectivement l'élève, favorisant l'apprentissage et développant l'autonomie ; mettant en oeuvre une production collective, elle répond au besoin de socialisation. Elle n'est cependant pas exclusive et peut intégrer la pédagogie par thème et la pédagogie par les objectifs ou d'autres formes d'apprentissage.

Différencier la pédagogie, ce n'est pas enfermer chacun dans ses tendances, cantonner les uns dans des activités répétitives et ouvrir les autres à la critique et l'invention. C'est permettre à chacun de raisonner, de critiquer, d'induire et de déduire. **« Différencier la pédagogie, ce ne sera donc pas réserver le dressage aux uns et l'activité intellectuelle noble aux autres »**⁵⁹.

Un collège qui se veut démocratique doit modifier ses structures, abandonner l'idée de classe et de niveau de classe, équilibrer les disciplines, transformer la vie scolaire et individualiser l'enseignement.

Tous les élèves doivent entrer au collège, à 12 ans au plus tard, et y poursuivre leur scolarité. L'évaluation formative, remplaçant l'évaluation sommative, entraîne la suppression de tout processus de sélection précoce, le palier d'orientation de fin de cinquième étant reporté en fin de troisième. Les classes de sixième et cinquième sont à réorganiser en ensembles hétérogènes comprenant chacun au maximum 4 divisions de 26 élèves, soit 104 élèves. Chaque ensemble est fractionné en divisions hétérogènes qui peuvent, à l'occasion, être réunies. L'équipe pédagogique, à partir des observations durant le premier mois de la sixième, peut décider de constituer des sous-groupes homogènes en français, maths, langues vivantes. Au moins tous les trois mois, l'équipe pédagogique, aidée du conseiller d'orientation et d'information, régule son action à partir d'une évaluation formative. Les quatrièmes et troisièmes sont organisées selon le même principe et comportent un tronc commun de connaissances et des options.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 49.

⁵⁹ Louis Legrand, *Le collège unique et la différenciation de la pédagogie*, in *Amis de Sèvres*, 1985, n°117, p. 40.

2. Sauver l'idée. L'option technologique

Les enseignants réagissent, dans leur majorité, défavorablement aux conclusions du Rapport Legrand. Face aux protestations, A. Savary maintient ses propositions mais ne veut pas contraindre ; n'entreront en rénovation que les collèges volontaires. Cette rénovation s'accompagne d'une certaine autonomie locale, maintient l'idée des groupes de niveaux mais abandonne le tutorat, qui a provoqué l'hostilité des enseignants. Louis Legrand ne désarme pas et continue à rappeler que la pédagogie peut être un moyen au service de l'égalité scolaire et sociale, mais il met en garde contre la *fausse* différenciation. Apparaît une subtilité de langage ; L. Legrand parle de *différenciation pédagogique* pour se démarquer de la pédagogie différenciée institutionnalisée, qu'il considère comme une conception restrictive de ce qu'il avait proposé.

La différenciation pédagogique

La pédagogie différenciée était la condition de possibilité du collège unique, le moyen de maintenir les mêmes objectifs pour tous et d'éviter le cloisonnement en filières. Elle supposait d'abandonner l'idée de norme, de programme sélectif pour se centrer sur des objectifs communs et organiser la progression en fonction des besoins de chacun. Elle imposait un autrement de la pédagogie basé sur la capacité des équipes d'en décider. Or, elle se limite à un faux-semblant, se réduisant aux groupes de niveau-matière avec maintien du programme, généralisation de la pédagogie secondaire et tendance à reléguer dans des voies techniques et pratiques ceux qui ne peuvent pas suivre. La *différenciation pédagogique* n'est pas une différenciation structurelle. Elle n'est pas non plus la pédagogie différenciée « **au sens factuel et institutionnel du terme... mais ... une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics** »⁶⁰. Elle n'est pas une différenciation spontanée, tendant à reconstituer des filières sur la base d'une différence entre intelligence abstraite et intelligence pratique, totalement irrationnelle. Elle n'est pas non plus une pédagogie définie de façon réglementaire pour tel ou tel type d'élèves. Elle est un acte rationnel, rigoureux et méthodique, visant à optimiser l'apprentissage. Sur le modèle de la pédagogie de la maîtrise, elle consiste à décomposer la situation concrète, à prendre en compte les différents facteurs de l'acte d'apprentissage (la réalité psychologique, affective, sociale des élèves, les contenus, les méthodes) et à les combiner pour trouver le meilleur moyen d'atteindre les objectifs fixés. « **C'est-à-dire que l'essentiel en sera les instruments de détection de cette réalité et les processus variés dans lesquels l'enseignant pourra puiser pour adapter son enseignement à la réalité constatée** »⁶¹. L'unification ne peut se maintenir qu'à cette condition, sinon le retour aux filières est assuré. « **Le pari est celui d'une efficacité possible de la pédagogie quel que soit l'équipement mental hérité du milieu** »⁶².

⁶⁰ Louis Legrand, *La différenciation pédagogique*, Paris, Editions du Scarabée, 1986, p. 38.

⁶¹ *Ibid.*, p. 38.

Mise en oeuvre

Variété de la pédagogie de la maîtrise, la différenciation pédagogique utilise les instruments de l'analyse par les objectifs, taxonomies et évaluation formative, et repose sur la psychologie et la sociologie de l'apprentissage. Elle relève de la compétence des équipes locales et de leur capacité à prendre en compte les conditions de l'apprentissage.

Mettre contenus et programmes à la portée de tous impose de prendre en compte la diversité des élèves, de s'adapter à chacun. La pièce maîtresse de la différenciation est l'évaluation formative. Utilisée en début de processus pour diagnostiquer les caractéristiques de départ des élèves, mais aussi régulièrement et en fin de processus pour évaluer les résultats et progressions, elle est un moyen de contrôle, non pas sélectif mais régulateur de l'action pédagogique, permettant d'organiser la progression, de l'adapter en fonction des besoins et de la corriger au vu des résultats obtenus. Elle repose sur l'analyse des programmes par objectifs, consistant à faire correspondre contenus de programme et opérations mentales. L'analyse par objectifs, intégrant les apports de la psychologie cognitive, met l'accent, non sur le programme mais sur l'élève, sur la façon dont il peut aborder et maîtriser les contenus et sur son activité lors de l'apprentissage. Dans un programme doit être repéré l'essentiel ou programme-noyau, à organiser en programme-degrés pour assurer une maîtrise progressive de la discipline. Le premier moment de l'analyse en objectifs d'une notion devrait être la construction de l'épreuve finale laquelle, pour chaque sujet d'étude et à l'aide des taxonomies, met en relief les connaissances et les savoir-faire exigibles en fonction de l'âge moyen et du type de production sollicitée : reproduction des contenus, application stricte, transfert, résolution de problème. Ce type d'analyse a l'avantage de traduire les contenus disciplinaires en compétences didactiques ; elle est un moyen rationnel de préparer sa classe.

Les objectifs généraux de la différenciation, socialisation et autonomie, ne sont compatibles qu'avec ce que Basil Bernstein appelle le *code intégré*. Ils sont incompatibles avec le *code série*, organisation verticale, disciplines juxtaposées, hiérarchie des disciplines des plus abstraites aux plus concrètes. L'essentiel ne se situe pas au niveau disciplinaire, les disciplines ne devant plus être que le support de compétences ; il ne se situe pas dans un savoir constitué mais dans les compétences de l'élève face à ce savoir. Une même compétence pouvant relever de différentes disciplines, son développement exige un travail en équipe.

Les différences de performances scolaires sont habituellement expliquées par des dichotomies entre *intelligents et peu intelligents, abstraits et concrets, ceux qui ont de la mémoire et ceux qui n'en ont pas, rapides et lents, matheux et littéraires...* Or, on ne peut ignorer les apports de la psychologie qui en montre la complexité. L'intelligence est plurielle, mais l'école n'en considère qu'une seule, l'intelligence discursive. Si l'objectif de l'école reste celui de la pensée abstraite, rien ne justifie qu'on emprunte toujours le chemin du simple au complexe, de l'abstrait au concret. Les différences de performances scolaires sont liées à des différences psychosociologiques que l'école ignore. Considérant que tous ont déjà accédé à la pensée formelle, elle privilégie les activités de réflexion au

⁶² Louis Legrand, *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, 1988, p. 120.

détriment des activités techniques et d'expression. « **La démocratisation passe par un rééquilibrage indispensable des activités scolaires et... par l'enracinement des activités proprement intellectuelles dans le substrat expressionnel et technique qui seul, chez certains élèves, est capable de les conduire à la pensée abstraite reconnue comme objectif valable pour tous** »⁶³. Il est aussi utile de tenir compte des styles cognitifs. Les uns, *indépendants du champ*, préfèrent le travail abstrait et solitaire, et sont capables d'interpréter les données. Les autres, *dépendants du champ*, parviennent difficilement à des synthèses car ils sont sensibles à l'environnement sans réussir à opérer des simplifications et des choix ; l'aspect déductif conduit à l'incompréhension car il leur est trop difficile de reconnaître l'essentiel dans une abondance de données; ils ont besoin d'objectifs précis, ce qui n'est pas le cas pour les *indépendants*. Il est encore utile de prendre en compte les profils pédagogiques intervenant dans le processus d'apprentissage.

Conduire tous les élèves vers la maîtrise des *objectifs cognitifs supérieurs*, permettre au plus grand nombre de réussir, impose de tenir compte des différences, d'en établir un diagnostic précis afin d'adapter son action. Ce diagnostic doit permettre de détecter le stade de la pensée (concrète, abstraite), les attitudes (docile ou non, rapide ou lent, avide, actif, non intéressé...), les réalités biologiques, sociologiques... A partir de ces observations les processus sont à varier, étant entendu qu'il importe de ne pas s'en tenir aux processus habituels, les plus *nobles* (verbaux, abstraits, déductifs, solitaires), inefficaces pour le plus grand nombre. On peut s'inspirer des approches pédagogiques variées existantes, sans se limiter à un *style pédagogique* qui traduit plus un choix subjectif qu'un choix rationnel, qui relève plus d'une idéologie que d'une « **technologie éducative rationnelle, au sens général du terme, capable d'adapter les méthodes aux objectifs pédagogiques et aux caractéristiques des apprenants** »⁶⁴. Pour rationaliser le choix des styles pédagogiques, on utilisera les taxonomies permettant de définir les méthodes adaptées.

Il ne s'agit donc pas de préconiser des pédagogies de façon globale et institutionnelle pour des publics spécifiés, mais des techniques pédagogiques adaptées aux objectifs et aux individus. L'action pédagogique se construit à partir de diagnostics et est basée sur la concertation. Elle doit être rationalisée en fonction des besoins des élèves, et non dépendre de la personnalité du maître et de l'institution. Elle consiste à varier les choix et niveaux d'entrée dans un programme à partir de sa traduction en objectifs, à varier les processus, à varier les langages et les situations relationnelles d'apprentissage. « **Le propre d'une différenciation de la pédagogie est donc d'utiliser ces différentes situations en fonction du public traité et non plus en expression spontanée de sa propre personnalité** »⁶⁵. L'enseignant n'est plus défini par son savoir ; « **il est celui dont le savoir technique permet de détecter les niveaux d'entrée dans un savoir ou dans une compétence sociale, celui qui est capable d'analyser les contenus**

⁶³ Louis Legrand, *La différenciation pédagogique, op. cit., p. 141.*

⁶⁴ *Ibid., p. 49.*

⁶⁵ Louis Legrand, *Les différenciations de la pédagogie, Paris, P.U.F, 1995, p. 49.*

disciplinaires pour en mettre en relief les objectifs comportementaux généraux, qui est capable aussi d'assurer les situations d'apprentissage correspondant à la nature de tel ou tel apprenant. S'il peut encore être l'homme d'une discipline, il est aussi celui de la didactique comme art et technique d'apprentissage... «⁶⁶ . Il ne peut travailler seul car les objectifs ne peuvent être définis que par une équipe, et car l'interdisciplinarité est une nécessité pour les élèves non encore parvenus à la pensée hypothético-déductive ; elle permet à la pensée inductive de partir de situations vécues et de travailler en groupe.

Au nom de l'égalité. Le deuil de la liberté ?

En redonnant sens à la pédagogie différenciée, l'idée de collège unique peut encore être sauvée. La pédagogie différenciée n'est pas la différenciation structurelle ; elle est différenciation de la pédagogie dans un système unifié. Elle ne peut pourtant se réduire à quelques moyens venant agrémenter un système qui continue à fonctionner de façon sélective. Elle est une différenciation rationnelle et rigoureuse, une *activité de diagnostic et d'adaptation*, qui ne peut être imposée et relève uniquement de la capacité des équipes à s'organiser, les seules à même de s'adapter à la réalité observée.

Passer d'un programme à des objectifs communs, c'est renoncer à une pédagogie sélective pour en faire un moyen, non de légitimation des privilèges, mais de libération au service de tous. C'est se donner les moyens de faire entrer l'égalité dans les faits. Travailler par objectifs, c'est se centrer sur chaque élève, sur son activité, non pas chercher à imposer un savoir constitué, mais chercher à développer des compétences générales, les mêmes pour tous, en s'efforçant de trouver le chemin adapté à chacun. ***« Différencier la pédagogie de façon rationnelle, c'est, en quelque sorte, se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève, en contrepoint de sa nature propre et des contenus de savoir fixés par l'institution «⁶⁷*** . Différencier la pédagogie, c'est faire passer l'élève avant ses propres convictions, avant le programme et, ainsi, se mettre au service de chacun. Mais une organisation rigoureuse de l'apprentissage ne réduit-elle pas le champ du projet éducatif ?

Louis Legrand, s'il nous appelle à un surcroît de rationalité, nous rappelle aussi que la pédagogie ne peut être simple programmation, qu'elle se doit de dépasser le caractère strict de la pédagogie de la maîtrise en suscitant, par une pédagogie active, l'autonomie, la coopération et le respect d'autrui. Si le risque de mécanisation et d'enfermement de la pédagogie de la maîtrise n'échappe pas à Louis Legrand, il n'en demeure pas moins que c'est elle, par sa qualité et sa rigueur technologiques, qui sert de modèle. Après les désillusions, on semble assister à un glissement vers une technicisation de l'éducation, au sens d'Olivier Reboul⁶⁸ . La différenciation comme acte technologique apparaît bien comme le meilleur moyen de résoudre les problèmes de la pratique, de résoudre le problème de l'hétérogénéité des élèves, sans céder sur le collège unique. Elle impose de

⁶⁶ Louis Legrand, *La différenciation pédagogique, op. cit., p. 44.*

⁶⁷ Louis Legrand, *Les différenciations de la pédagogie, op. cit., p. 48.*

s'armer de science et d'instruments techniques valables à partir desquels structurer son action. Elle conduit à privilégier un modèle pédagogique qui, relativisant les choix éthiques, se centre sur l'observation des faits et la mise en relation du maximum de variables afin de faire des choix stratégiques plus objectifs. Elle fait de la pédagogie de la maîtrise le modèle de l'action sensée, capable d'analyse rigoureuse, examinant les moyens et les obstacles, capable d'agir en connaissance de cause et de faire de l'évaluation son moyen de régulation. Le souci d'amélioration du système finit par faire système, imposant sa propre logique d'efficacité. La différenciation pédagogique, qui voudrait dépasser le caractère étroit de la pédagogie de la maîtrise, ne tend-elle pas aussi à réduire la pédagogie à son caractère le plus étroit ? Ne devient-elle pas fatale pour l'autonomie qu'elle prétend pourtant servir ?

La différenciation pédagogique comme acte technologique, pourrait-elle, cependant, par ses résultats, faire prendre conscience de l'aberration d'une hiérarchisation des différences et ébranler les présupposés ? Mais, ne pourrait-elle pas aussi, au contraire, justifier une hiérarchisation des niveaux, sur la base d'un niveau minimal de maîtrise et de la différence entre ceux qui l'atteignent, ceux qui ne l'atteignent pas encore et ceux qui le dépassent, et dès lors légitimer le retour aux filières ? La différenciation de la pédagogie, nous dit Louis Legrand, est incompatible avec le retour aux filières mais pour des *raisons extra-pédagogiques*⁶⁹, des raisons de justice qui refusent d'enfermer certains enfants dans des *ghettos sociologiques*. La technicisation n'aboutit-elle pas à son terme ? N'accomplit-elle pas si bien son projet, n'impose-t-elle pas si bien sa logique qu'elle rejette hors de la pédagogie ce qui n'est ni observable, ni évaluable, ni techniquement et scientifiquement exploitable ? Réduite à sa seule dimension technologique, n'écarte-t-elle pas la dimension éthique et politique qui pourtant la fonde ? Si la pédagogie doit être oeuvre de libération qui ne doit pas faire de la liberté le privilège de quelques-uns, peut-elle, pour autant, au nom d'une égalité qui ne soit pas purement formelle, tendre à devenir un acte essentiellement technologique, au risque de perdre de vue sa visée humaine, la liberté de tous ? Mais la question mérite-t-elle encore d'être posée ? De désillusion en désillusion, l'espoir mis dans les réformes de structures, l'espoir mis dans la pédagogie différenciée comme moyen de réaliser le collège unique, l'espoir mis dans la technique pour en sauver l'idée, cèdent la place au plus grand pessimisme. **« Je dois dire que je suis assez pessimiste. A mon avis, on va vers la reconstitution des filières, des classes pour élèves faibles, peut-être moins nombreuses... Je crains que ce qui se prépare soit une régression ouverte ou camouflée »**⁷⁰.

⁶⁸ . «- le postulat que la technique peut résoudre tous les problèmes ... - l'exigence d'un contrôle total des résultats ... - en conséquence la réduction du réel à ce qui est observable, mesurable, quantifiable ... - la suppression du choix des techniques ... La technicisation impose, au nom de l'efficacité, le monopole d'une technique. - la valeur suprême, l'efficacité... Les fins ne sont plus que les moyens d'être efficaces ! » Olivier Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, Encyclopédie philosophique universelle, volume 1, Paris, P.U.F, première édition, 1989, p. 197.

⁶⁹ Louis Legrand, *Les différenciations de la pédagogie*, op. cit., p. 51.

⁷⁰ Louis Legrand. *Propos recueillis par Dominique Lassare et Jean Pierre Rulié*. <http://www.offratel.nc/magui/Legrand.htm>, le 24. 12. 01.

Chapitre III LA PEDAGOGIE DE LA GESTION MENTALE

Le rôle de la pédagogie ne peut se limiter à la transmission des savoirs. Elle se doit, avant tout, de procurer à chacun les moyens de son intelligibilité. Chacun peut progresser et réussir à condition qu'on lui en procure les moyens, qu'on lui apprenne à gérer sa pensée, à maîtriser les gestes mentaux nécessaires à l'apprentissage. Avant toute démarche, il doit y avoir une place pour une pédagogie générale, une pédagogie des moyens, *une science des processus*⁷¹ qui s'attache à *apprendre à apprendre*. C'est à donner un sens concret et opératoire à cette expression que va s'employer Antoine de La Garanderie.

« *On admet qu'on peut faire acquérir les bons gestes pour nager, pour coudre, pourquoi n'y aurait-il pas des gestes mentaux, cette fois, pour bien conduire sa pensée ?* »⁷². La pédagogie ne peut ignorer les lois qui régissent l'apprentissage si elle veut permettre à chacun de dépasser ses limitations premières. C'est à la mise en évidence de ces lois, à l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage, de plus en plus précise, que s'attache Antoine de La Garanderie, fondant ses propositions sur la psychologie des tendances, puis sur la phénoménologie et encore sur l'ontologie.

L'action pédagogique doit permettre à chacun de se doter des moyens efficaces lui permettant de s'adapter à un programme scolaire. La science lui sert d'appui, mais elle « *ne devra jamais être dans son essence propre une technique* »⁷³. L'action n'est pédagogique que si son souci d'efficacité ne sert pas l'adaptation mécanique aux situations, la conformité à un mode de pensée mais l'autonomie. La science des moyens est aussi science de la subjectivité, science des moyens de la liberté. Comment faire pour qu'une action soit vraiment sienne ? A quelles conditions répond l'action autonome ? Comment être ? Telles sont les questions auxquelles s'attache Antoine de La Garanderie qui, redoutant le mauvais usage de ses thèses après le succès des *profils pédagogiques*⁷⁴, va s'employer à clarifier ses propositions.

1. Une science des moyens

⁷¹ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Le Centurion, huitième édition, 1989, p. 99.

⁷² Antoine de La Garanderie, *La motivation, son éveil et son développement*, Paris, Le Centurion, 1991, p. 48.

⁷³ Antoine de La Garanderie, *Une pédagogie de l'entraide*, Paris, Les Editions ouvrières, Collection Points d'appui - Education, 1974, p. 53.

⁷⁴ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Le Centurion, première édition, 1980.

L'enseignant s'attache au savoir sans jamais s'interroger sur les moyens de son intelligibilité. Il se contente d'impératifs : *fais attention, réfléchis, ... , apprends !*, sans préciser ce qu'il convient de faire mentalement pour répondre à ces prescriptions, sans que jamais ne soit développée l'intelligence des moyens. Certains élèves les comprennent et réussissent, d'autres les ignorent et échouent. L'échec scolaire est essentiellement un échec pédagogique, une défaillance dans la gestion des habitudes mentales. Enseigner, c'est transmettre un savoir mais aussi, et avant tout, transmettre les moyens de l'acquérir, apprendre à être attentif, à mémoriser, à réfléchir, à imaginer, à comprendre, apprendre à se servir des *outils pédagogiques*. Le savoir-faire mental, condition de la réussite scolaire, peut être décrit, se communiquer et être acquis. Le rôle essentiel de l'enseignant est d'*apprendre à apprendre*, apprendre à maîtriser ses gestes mentaux, en communiquant les lois de leur bon accomplissement, en donnant à chacun les moyens de *gérer* sa pensée afin d'enrichir ses ressources intellectuelles. C'est sur la connaissance des lois du fonctionnement mental et sur la connaissance des potentialités de l'élève que doit se fonder la pratique pédagogique. « **Avant le résultat scolaire, il y a le diagnostic pédagogique ; avant le succès, il y a l'entraînement ; avant l'aptitude, il y a l'habitude ; avant la fin, il y a les moyens...** »⁷⁵.

Dans *Schématisme et thématisme*⁷⁶, Antoine de La Garanderie étudie la pensée et la démarche d'Albert Burloud. Cette étude va influencer les études ultérieures. Dans *Une pédagogie de l'entraide*⁷⁷, il esquisse l'idée de gestes mentaux sans toutefois encore utiliser l'idée d'*images mentales*. Dans *Les profils pédagogiques*, il met en évidence la variété des habitudes évocatrices, dont les images mentales constituent le matériau de base, et leur conséquence en matière scolaire. Dans les ouvrages suivants⁷⁸, il s'attache à décrire les modes d'emploi de l'image mentale dans les gestes mentaux fondamentaux : l'attention, la mémorisation, la réflexion, la compréhension et l'imagination, et élabore les lois pédagogiques de la bonne gestion mentale.

Habitudes et aptitude

Pour A. Burloud, la pensée, l'action et même le sentiment sont orientés par des tendances, formes psychologiques implicites qui inspirent la conduite. La tendance est une force spéciale qui ne fait pas intervenir la volonté ; elle est une réalité mentale pouvant être mise en évidence au moyen de l'introspection. Elle permet l'adaptation aux différentes situations et constitue, en persistant, une habitude mentale. Sa structure n'est cependant pas rigide ; elle est, au contraire, susceptible de modifications. Si toute action

⁷⁵ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques, huitième édition, op. cit., p. 226.*

⁷⁶ Antoine de La Garanderie, *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*, Louvain, Editions Nauwelaerts, 1969.

⁷⁷ Antoine de La Garanderie, *Une pédagogie de l'entraide, op. cit., 1974.*

⁷⁸ Antoine de La Garanderie, *Pédagogie des moyens d'apprendre (1982) - Comprendre et imaginer (1987) - Le dialogue pédagogique avec l'élève (1984).*

est orientée par des habitudes mentales, l'apprentissage, la façon dont on s'instruit ne peut faire exception. Telle est la thèse d'Antoine de La Garanderie.

A. Burloud n'a cependant pas approfondi la question de la liberté. Prolongeant sa pensée, Antoine de La Garanderie va s'y intéresser dans Schématisme et thématisme ; elle servira ensuite de base à la pédagogie des moyens qu'il préconise. Le comportement de l'homme étant déterminé par l'action de ses tendances, il ne peut exister de liberté absolue reposant sur un libre choix. L'homme ne peut totalement échapper à la loi de la science, à sa nature psychologique et s'émanciper totalement. Cependant, sa nature psychologique ne le limite pas, à condition qu'il apprenne à se connaître, à connaître ses tendances ; à partir de cette connaissance, il peut se fortifier en devenant plus lucide. Pour Antoine de La Garanderie, l'adaptation scolaire, la réussite ou l'échec sont d'ordre méthodologique et dépendent des habitudes mentales. Ces habitudes sont des procédés personnels de travail, procédés implicites, formes acquises d'activités de la pensée, des tendances. Ces habitudes ne changent pas fondamentalement au cours de la vie d'un individu, mais, pour ne pas en demeurer esclave et modifier leur cours, il faut apprendre à les connaître. Ces habitudes sont acquises très tôt et peuvent se cultiver. Ni déterminées, ni définitives, elles peuvent toujours être améliorées et complétées.

La pédagogie a pour tâche de permettre à chacun de prendre conscience de ses habitudes mentales ou évocatives⁷⁹, de façon à ce qu'il en découvre leurs richesses, mais aussi leurs limites ; elle a à proposer à chacun d'autres moyens pour dépasser sa limitation première et, ainsi, lui permettre de s'ouvrir à la liberté. C'est à cette condition qu'elle peut lever les incapacités et permettre à tous de réussir. Sans la connaissance des moyens de réussir, l'élève ne peut qu'échouer et les échecs répétés se répercuteront négativement dans l'accomplissement de soi. **« Tant qu'il n'y a pas de moyens à mettre au service d'une cause, il n'y a pas de liberté »⁸⁰.**

Les lois pédagogiques de la gestion mentale

Des témoignages recueillis auprès des *cracks*, Antoine de La Garanderie dégage des règles généralisables, les lois du fonctionnement mental, les *lois pédagogiques*.

« Pour apprendre et pour comprendre, on a besoin d'images mentales »⁸¹. L'image mentale est la matière de la pensée qui peut revêtir deux formes : visuelle ou auditive / verbale. Chaque individu utilise une forme de préférence, appelée *langue maternelle pédagogique*, se contractant naturellement, **« c'est-à-dire sans intervention extérieure »⁸²**, tandis que la *seconde langue pédagogique* peut être acquise. Chacune de ces langues possède quatre sous-structures ou *paramètres*, *P1* et *P2* caractérisant les *opérations mentales dites simples*, *P3* et *P4* les *opérations mentales dites complexes*⁸³.

⁷⁹ Les *habitudes mentales* prennent le nom d'*habitudes évocatives*, en 1980, dans *Les Profils pédagogiques*.

⁸⁰ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques, huitième édition, op. cit., p. 229*.

⁸¹ *Ibid.*, p. 77.

⁸² *Ibid.*, p. 97.

Les bons élèves utilisent les deux langues et possèdent une richesse de paramètres, la forme de leur langue maternelle déterminant leurs points forts⁸⁴. La réussite scolaire dépendant d'une bonne gestion des *habitudes évocatives*, l'enseignant se doit de permettre à chacun d'acquérir la langue ou habitude manquante et d'utiliser les paramètres négligés. L'image mentale est le *matériau de base de la pédagogie*, utilisée dans les actes mentaux d'attention, de réflexion, de mémorisation. Dénommés *outils pédagogiques* en 1974⁸⁵, ces actes deviennent, dans *Pédagogie des moyens d'apprendre*, les trois *gestes mentaux* fondamentaux dont l'utilisation détermine la réussite ou l'échec. A ces trois gestes seront rajoutés deux autres : la compréhension et l'imagination⁸⁶.

« Les gestes mentaux obéissent à des lois générales valables donc pour tous, visuels ou auditifs ; il y a obligation d'être en attitude de projet pour être attentif, réfléchir, mémoriser ou imaginer »⁸⁷. Le projet se pose avant toute démarche mentale et lui assure son efficacité. Il est le geste mental de base permettant aux autres d'exister, mais se différencie en fonction du but à atteindre, de l'acte à réaliser.

Etre attentif, c'est avoir le projet d'évoquer l'objet perçu et le réaliser. Mémoriser, c'est avoir le projet d'utiliser dans un avenir évoqué ce qu'on veut acquérir. Réfléchir, c'est avoir le projet d'appliquer à un problème des lois, des règles que l'on évoque. Imaginer, c'est avoir le projet de découvrir ou d'inventer de l'inédit à partir d'évoqués. Avant d'effectuer un geste, il faut le structurer, ce qui n'est possible que par l'évocation dirigée par le projet. Le projet est condition de la structure des gestes mentaux. Un geste mental est donc une *structure de projet*⁸⁸, utilisant des contenus mentaux fort divers d'où découlent des formes diverses d'intelligence.

Une pédagogie d'artisan

Il existe une corrélation entre la réussite intellectuelle et l'usage des gestes mentaux. A l'instar des gestes physiques, ils peuvent être décrits et enseignés. Un élève, comme tout

⁸³ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, huitième édition, *op. cit.*, p. 101.

⁸⁴ « dans les sciences mathématiques, les schèmes opératoires sont le plus souvent de nature visuelle, alors que dans les disciplines littéraires, ils sont plutôt de nature auditive ». Antoine de La Garanderie, *Pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*, Paris, Editions du Centurion, dixième édition, 1990, p. 70.

⁸⁵ *Une pédagogie de l'entraide, op. cit.*

⁸⁶ Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*, Paris, Editions du Centurion, 1987 pour la première édition.

⁸⁷ **Antoine de La Garanderie, *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Editions du Centurion, troisième édition, 1984, p. 113.**

⁸⁸ Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*. Paris, Editions du Centurion, 1987.

sportif ou apprenti, a besoin de méthodes pour progresser. De même qu'il existe différents tours de mains, différentes façons de faire en ce qui concerne les gestes physiques, de même il existe une diversité de procédures mentales auxquelles l'enseignant doit s'ouvrir pour mieux répondre aux besoins des élèves. **« C'est mon rôle de trouver le moyen de faire nager tous mes élèves et si je trouve les gestes élémentaires qui lui permettront d'apprendre aisément le crawl, la nage sur le dos, la brasse, la brasse-papillon..., il serait contraire à ma responsabilité de les leur laisser ignorer »**⁸⁹.

Apprendre à apprendre, c'est faire prendre conscience à chacun de la manière d'exécuter chaque geste mental pour qu'il soit efficace. Le *bon maître de l'enseignement magistral*⁹⁰ est celui qui se soucie des *outils pédagogiques* dont dispose l'élève pour apprendre, de leur état et de sa façon de les manier, **« instrument(s) au sens méthodologique du mot, c'est-à-dire des moyens propres à obtenir certains résultats »**⁹¹. A partir de la connaissance des lois pédagogiques et des caractéristiques du fonctionnement mental de chacun, décelées par l'introspection, le pédagogue se doit de proposer les gestes adaptés, les moyens de les structurer et de les enrichir pour qu'ils atteignent leur but. Décrire le geste avant de l'effectuer **« constitue de la bonne pédagogie d'artisan vis-à-vis de ses apprentis »**⁹².

Le diagnostic des habitudes évocatives permet de dresser le *profil pédagogique* (fréquence d'usage de chaque paramètre à l'intérieur de la langue maternelle) qui détermine le *profil scolaire* (points forts, moyens et faibles). Sur la base de ce diagnostic, seront proposés des moyens de remédiation afin de procurer à l'élève les moyens de s'adapter à une matière scolaire où il est en échec. L'enseignant doit aussi tenir compte des conditions mentales de réussite en séparant la perception de l'action. Aussi doit-il respecter la mise en projet qui nécessite un temps d'évocation et présenter l'information sous les deux formes, visuelles et auditives. Avant la perception, l'élève doit se mettre en situation de projet de regarder, d'écouter, pour revoir, ré-entendre dans sa tête, puis l'enseignant donne son message en double codage ; suit un temps de pause évocative permettant le codage mental ; enfin, l'enseignant vérifie la justesse des évocations. Il est nécessaire de, très tôt, faire acquérir à l'enfant l'habitude d'évoquer à partir d'un projet.

La pédagogie des gestes mentaux est science des moyens, *science des projets*⁹³. Elle aide l'élève à prendre conscience de son fonctionnement mental ; elle lui propose des stratégies complémentaires tout en lui laissant le choix. Elle est pédagogie des évocations et des projets, et apprend à l'élève à se prendre en charge pour devenir *le pédagogue de lui-même*. **« Responsable du développement mental de l'élève, l'enseignant doit se**

⁸⁹ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques, huitième édition, op. cit., p. 243.*

⁹⁰ Antoine de La Garanderie, *Une pédagogie de l'entraide, op. cit., p. 38.*

⁹¹ Antoine de La Garanderie, *Une pédagogie de l'entraide, op. cit., p. 53.*

⁹² Antoine de La Garanderie, *Pédagogie des moyens d'apprendre, dixième édition, op. cit., p. 24.*

⁹³ Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer, op. cit., p. 95.*

mettre à son école, sinon il faillira à sa mission qui est de comprendre ce dont l'élève a besoin pour bien accomplir sa tâche ⁹⁴ .

La pédagogie du geste mental relève d'une science et d'une technique artisanale, permettant à chaque élève-apprenti de perfectionner ses gestes pour qu'ils atteignent le but souhaité. Le geste artisanal s'apprend par imitation et répétition mais, si l'élève est un apprenti, il est aussi l'apprenant qui se perfectionne humainement dans l'action. Permettre à chacun de prendre conscience de ses limitations et de ses possibilités de les dépasser, c'est non seulement développer l'aptitude scolaire mais aussi la confiance en soi de l'élève qui, ne se sentant plus limité, peut avoir des projets de développement personnel. La pédagogie des moyens est oeuvre d'humanisation, d'éducation et de justice, visant à mettre le savoir à portée de tous. Elle refuse l'enfermement dans un déterminisme sans issue et vise à permettre à chacun, par ses propres possibilités, de se construire. Elle ne peut se réduire à une simple technique à visée d'adaptation. L'étude du geste d'imagination ⁹⁵ amène Antoine de La Garanderie à aborder le problème de la vocation de chacun, au-delà de la réussite scolaire, à *Etre*. L'imagination doit être éduquée parce qu'elle intervient dans tous les gestes mentaux, mais aussi parce qu'éduquer l'imagination, c'est éviter d'imposer sa propre vision du monde et faire en sorte que l'activité ne soit pas simplement mécanique.

2. Une science de la subjectivité

Apprendre à être attentif, à mémoriser... , c'est permettre à chacun de forger les instruments dont il dispose pour penser et préparer son action. C'est lui donner l'habitude d'agir et de ne pas se soumettre à ce qui lui vient de l'extérieur. L'homme est un être déterminé, mais il a la capacité de dépasser ses limitations premières et de s'ouvrir ainsi à la liberté. La pédagogie des moyens mentaux permet cette ouverture. Elle est oeuvre de liberté quand elle permet de se libérer de ses tendances, mais aussi quand elle permet de se libérer des préjugés, d'un sens imposé, d'une vision convenue du monde. Etre libre, c'est être capable d'agir par soi-même et non d'être agi ni par des déterminations intérieures, ni par une autorité extérieure. Se construire, c'est se construire comme être libre, non seulement apprendre à choisir des moyens et à les adapter à un but fixé, mais aussi à les relier à des fins qui soient siennes. Il importe donc de saisir les modalités de l'acte libre afin d'y prendre appui pour adapter son action. La science des moyens est aussi science de la subjectivité, science des moyens de la liberté. Aussi, Antoine de La Garanderie va-t-il, à partir des années 90, s'attacher à préciser le sens de son engagement. Son souci dépasse le niveau psychocognitif pour s'inscrire dans une perspective phénoménologique, d'abord dans la ligne de Husserl, puis dans celle de Heidegger.

L'homme, être de sens

⁹⁴ Antoine de La Garanderie. Geneviève Cattar, *Tous les élèves peuvent réussir*, Paris, Edition du Centurion, 1988, p. 167.

⁹⁵ Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer*, op. cit.

Les différentes formes de l'attention, de la mémorisation... peuvent être examinées du point de vue de leurs formes, de leurs structures. Mais ces activités sont aussi expression de soi, vécus de sens. La réalité mentale n'est donc pas que structure ; elle est aussi sens. A. Burloud n'a vu que la structure ; si les phénoménologues ont bien compris l'importance du sens, ils ne se sont pas souciés des structures qui permettent sa genèse. Soucieux de lier structure et sens, Antoine de La Garanderie choisit donc une voie médiane de conciliation entre une psychologie dans la ligne de Burloud et une phénoménologie dans la ligne de Husserl. Il est nécessaire d'allier structure et sens, d'où les idées de structures de projets de sens et d'objets de sens : il n'y a pas de structure sans sens ni d'objets mentaux en dehors d'une recherche de sens. Le sens habite toute réalité mentale. En prenant appui sur la phénoménologie et en s'attachant à l'introspection eidétique, Antoine de La Garanderie enrichit sa théorie, s'efforçant, à partir de l'analyse des vécus de conscience, de dégager l'essence des gestes mentaux de façon à les rendre encore plus facilement transmissibles.

L'homme est un être conscient, un être de sens⁹⁶ ; il a vocation à connaître, à découvrir le sens du monde par où il s'affirme en liberté. On ignore l'humanité de l'enfant, sa conscience et sa liberté, quand on cherche à l'adapter à un sens imposé. Toute conscience est habitée par l'exigence de sens et a la capacité à y accéder ; il suffit de lui en procurer les moyens. Chaque personne possède des habitudes ou structures de sens qui lui sont propres. Ces structures sont en puissance dans la conscience et ne s'activent que lorsqu'elles sont sollicitées par un projet de sens. Si le projet est condition du sens, il est aussi condition de la structure qui ne s'anime qu'à partir de ce projet et qui revêtira des formes différentes en fonction de la forme de ce projet. Ce sont les projets de sens que chaque sujet se donne qui lui permettent de se structurer mentalement et d'accueillir le sens du monde. Si les structures de projets de sens sont condition du développement, elles peuvent aussi, si elles demeurent méconnues, être limitatives ; le sujet demeure alors victime de ses structures, de ses habitudes. Or, l'homme, ayant à devenir ce qu'il est, être de sens, a le devoir de dépasser ses limitations premières par la prise de conscience de ses propres structures de projets de sens.

Projet d'être soi

Le développement de l'intelligence dépend de la maîtrise des structures de projets de sens, c'est-à-dire de la capacité à les sélectionner et à les enrichir. Or, toutes « **les structures de projets de sens sont habitées par des formes de relation à autrui** »⁹⁷. Antoine de La Garanderie revient à son idée de 1974 concernant l'importance de la perspective relationnelle. La construction de soi, la conquête de son identité est fonction de cette relation à autrui qui imprègne la forme de l'intelligence. La conscience ne se révèle à elle-même que parce qu'elle est le « **lieu de la rencontre du moi et d'autrui** »⁹⁸

⁹⁶ Antoine de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie*, Paris, Editions du Centurion, 1990.

⁹⁷ Antoine de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, op. cit., p. 85

⁹⁸ Antoine de La Garanderie, *La motivation, son éveil et son développement*, op. cit., p. 93.

La structure fondamentale de l'intelligence est le projet d'être soi, de se saisir comme sujet. Etre soi, c'est être capable de conquérir le sens, le sens du monde et de soi, en étant l'auteur de ses propres projets de sens sans se les laisser imposer ou limiter par quiconque. Etre soi, c'est être libre. Cette liberté n'est cependant que relative. « **Il n'y a pas la liberté, mais il y a des formes d'expression, des visages de liberté qu'il importe de décrire avec précision** »⁹⁹. Dans sa forme autonome, la liberté peut présenter deux formes, composante ou opposante. Dans sa forme composante, la liberté est vécue par rapport à autrui dont le point de vue est majoré, et consiste à composer avec lui par la prise en compte de son point de vue. Dans sa forme opposante, la liberté est vécue par différence avec autrui en s'opposant pour se faire reconnaître ; c'est l'affirmation de soi qui est majorée. Les structures de projet de sens de liberté ne concernent donc pas le choix entre telle ou telle chose, mais « **l'expression de soi par rapport à autrui** »¹⁰⁰.

La forme de ce vécu d'être soi détermine la structure fondamentale de l'intelligence. Chaque enfant a un projet d'être soi qui détermine ses habitudes d'accueil du sens, ses structures de projets de sens en fonction desquelles il donne sens aux concepts pédagogiques et exécute chaque geste mental. De ces structures de projet de sens, de leur présence ou absence, de leur nature, de leur forme, dépend l'efficacité des gestes mentaux. Procurer à l'élève l'intelligence des moyens, c'est donc lui permettre de mettre en oeuvre des structures de projets de sens, structures adaptées à la situation d'apprentissage. Or, cette mise en oeuvre suppose la motivation, que l'élève s'engage dans la situation et lui donne sens à partir de son projet d'être. Le pédagogue se doit donc, avant tout, d'ouvrir le sujet à son pouvoir donateur de sens, à son pouvoir de liberté, à son projet d'être soi.

Ethique pédagogique

Le projet d'être étant le projet fondamental par lequel chacun se structure et structure son rapport à la connaissance, le rôle du pédagogue est de faire en sorte que toujours ce projet d'être anime la conscience, que chacun accepte sa vocation à la liberté, prenne conscience des moyens de l'exercer, s'engage dans une voie opposante ou composante et puisse s'enrichir et se développer à partir des différences. Cela suppose de respecter les conditions qui permettent son éveil et son développement, en particulier de ne pas étouffer le sentiment de liberté qui habite le projet de l'enfant, condition de l'éveil et du développement de l'intelligence. C'est par autrui que chacun se découvre ; autrui est donc source de liberté, à condition que soit reconnue et respectée la forme fondamentale de relation à autrui, composante ou opposante.

Si l'intelligence présente différentes formes, se développe à partir des évocations qui sont différentes, l'éducateur ne peut se contenter de « **présenter, à sa manière,**

⁹⁹ Antoine de La Garanderie, *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, Paris, Editions du Centurion, 1989, p. 130.

¹⁰⁰ Antoine de La Garanderie, *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, op., cit., p. 136.

l'intelligibilité et la raison des choses «¹⁰¹. La proposition pédagogique doit varier en fonction des enfants, selon la façon dont s'établit leur rapport au sens. Elle se doit aussi de reposer sur le respect des différences en matière d'évocations : respect du projet d'être soi, vécu dans une structure d'évocation composante ou opposante - respect de la forme évocative fondamentale qui découle du projet d'être soi : par similitudes ou par différences - respect du cadre spatial ou temporel, de l'évocation en première ou troisième personne qui en découle. Chacun doit être amené à prendre conscience de soi, de ses évocations par le dialogue pédagogique, afin de ne plus être victime du conformisme, c'est-à-dire de ***« la dose de sens qu'on lui propose et qui normalement doit lui suffire »*** «¹⁰². C'est le respect de ces formes fondamentales qui permet leur dépassement et le développement de l'intelligence. C'est donc par des voies spécifiques que chaque sujet pourra dépasser ses limitations premières et s'ouvrir à la liberté.

Le projet d'être soi en suppose la motivation qui lui donne son orientation. Etre motivé, c'est accepter sa vocation à la liberté, accepter d'être l'auteur de ses propres projets de sens ; c'est être capable de se créer des structures de projets de sens de liberté, structures choisies par l'intervention de sa volonté, motivées par les fins et par les moyens. Etre libre, c'est agir en pleine conscience par sa propre volonté, pour des motifs choisis et conformément à la finalité de la conscience, l'exigence du vrai, du bien et du beau¹⁰³. La motivation est en échec quand l'habitude n'a pas fait l'objet d'un choix, d'un acte volontaire, quand la motivation des fins ne peut s'articuler avec la motivation des moyens ou vice versa, quand l'angoisse de contingence se dévoie en peur paralysante et soumet le sujet aux choses ou à autrui. Les structures de liberté sont ici premières, car même possédant motivation des fins et motivation des moyens, la motivation peut être en échec si elles n'existent pas.

S'éveiller à soi suppose une pédagogie de l'acte volontaire afin que chacun puisse prendre conscience de ses possibilités et des moyens d'en faire bon usage. La pédagogie de l'acte volontaire ***« permet à la conscience de s'installer au poste de commande de la liberté »*** «¹⁰⁴. Maîtrise de soi, décision, ténacité et initiative¹⁰⁵, facteurs indissociables de l'acte volontaire, ne doivent jamais être séparés dans l'apprentissage.

C'est de la relation à autrui qu'émerge la motivation, et sa forme dépend de cette relation : construction de soi par identification à autrui et éveil au sens par les similitudes pour le composant - construction de soi par opposition et éveil au sens par les différences pour l'opposant. Le composant, motivé par la communication des moyens, a besoin d'une pédagogie de l'entraide. L'opposant, motivé par la confrontation à autrui, a besoin d'une pédagogie de la concurrence. Le composant-recordman et l'opposant- compétitif

¹⁰¹ Antoine de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie*, op. cit., p. 65.

¹⁰² *Ibid.*, p. 94.

¹⁰³ Antoine de La Garanderie, *La motivation, son éveil et son développement*, op. cit., p. 15

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 92.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 62.

possèdent des structures de projet à contenu différent. Le premier s'attache à discerner ses propres qualités et celles d'autrui, mais manque d'esprit critique ; par conséquent, il échouera dans une situation de compétition. Il ne peut réussir que s'il adopte l'autre structure de projet d'évocation, celle de l'opposant-compétitif qui consiste à évoquer les faiblesses d'autrui et les siennes. De même, l'opposant-compétitif peut avoir besoin dans certaines situations de se donner un autre projet d'évocation, celui du composant-recordman. Le respect et le développement de la motivation supposent, qu'au-delà des deux situations ontologiques qui font le composant et l'opposant, soient aussi prises en compte les raisons qui font l'un ou l'autre. Par delà les déterminations qui feraient que le sujet a tendance à composer ou à s'opposer, il y a la conscience de l'être qui choisit et agit en fonction de fins. Si le composant vise à se protéger et éviter le conflit, il vise aussi la participation à l'être d'autrui¹⁰⁶ ; son angoisse d'être étant vécue dans la solitude, sa motivation d'être est vécue dans les relations avec autrui. L'opposant, quant à lui, vit son existence d'être dans l'individualité ; son angoisse d'être est vécue dans les relations avec autrui ; sa motivation d'être est vécue par la distinction d'avec autrui ; il donne sens de liberté à son angoisse par la joie de pouvoir être soi dans son individualité. Pour atteindre la volonté d'une conscience libre, il faut adopter l'une ou l'autre de ces situations ontologiques. Le moi peut adopter deux positions, rejoindre autrui ou s'en séparer. Paradoxalement, c'est l'opposant qui, par essence, est participatif et le composant très axé sur lui-même ; le premier, très sûr du moi d'autrui, peut s'adonner au sien ; le second, très sûr de son moi, peut s'ouvrir à celui d'autrui.

Chacun risque d'être esclave de sa forme de relation à autrui et la motivation risque d'échouer si on ignore « **les structures grâce auxquelles l'être humain donne sens au monde et à lui-même** »¹⁰⁷. C'est à partir des structures de sens que la conscience se développe, mais aussi se limite. Ces structures doivent être prises en compte par l'éducateur qui aura à proposer d'autres projets afin de permettre l'épanouissement de chacun par la découverte du sens de sa liberté. La pédagogie de la motivation repose sur une éthique, guidée par des principes : le respect de la vocation de chacun à la liberté, le devoir de chacun de prendre conscience des moyens d'exercer sa liberté, le devoir de la société d'en procurer les moyens en ménageant « **des temps et des lieux où les hommes communiquent l'intelligence de leurs procédures** »¹⁰⁸, non dans un seul but de générosité sociale mais aussi pour celui d'un progrès de l'humanité. C'est en permettant à chacun de bénéficier des richesses de l'autre que tous ensemble agiront pour le progrès de l'humanité.

C'est la conscience de leur ignorance qui devrait motiver les éducateurs. C'est l'analyse des vécus de conscience des élèves qui peut être profitable. Les projets que devrait se donner toute conscience éducative, pour éveiller et développer la motivation, sont de faire prendre l'habitude à chaque élève d'évoquer de façon à pouvoir saisir le sens des situations, et d'agir de telle sorte que son projet d'être toujours anime sa

¹⁰⁶ Antoine de la Garanderie, *La motivation, son éveil et son développement*, op. cit., p. 115.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 123.

¹⁰⁸ Antoine de La Garanderie, *La motivation son éveil et son développement*, op. cit., p. 111.

conscience.

L'homme, être au monde

« Au vu du programme de Husserl, on a donc des raisons de penser que, dans son application, il offrira les renseignements voulus. Eh bien non, nous sommes restés sur notre faim »¹⁰⁹. Husserl n'est pas allé assez loin dans l'étude de l'acte de connaissance. Les enseignements qu'il apporte sont trop abstraits ; il traite de l'intentionnalité de la conscience à partir de l'idée d'une conscience pure. Or, comme le pense Heidegger, l'homme est être au monde, toujours relié à une réalité, au monde, aux choses, aux autres, dont il ne peut s'abstraire. L'activité de sa conscience ne peut être détachée de cette situation. Il faut donc aller plus loin et préciser le fondement ontologique de l'acte de connaissance. Au-monde, relation indissoluble, est aussi le moyen qui permet à chacun de se révéler, d'être, chacun étant appelé, non à se soumettre à un sens imposé, mais à vivre par lui-même son rapport au monde. Chacun a droit au sens et le devoir de l'exercer¹¹⁰. Le rôle du pédagogue est de lui en procurer les moyens. Apprendre, réfléchir, mémoriser... , c'est s'engager dans une situation, s'y projeter en se fixant une direction, s'y comprendre. Tout acte de connaissance suppose un lien entre projet, direction donnée à l'acte, et pouvoir être, capacité à se fixer une direction et à s'y engager. L'échec scolaire est avant tout un échec ontologique, une impossibilité d'être-au-monde, une incapacité à donner forme à son pouvoir être par soumission à l'angoisse de contingence qui paralyse¹¹¹. Chacun doit recevoir l'appui adapté qui lui permettra de se mettre en projet. L'attention, la mémorisation... sont des moyens de réussite, mais aussi les moyens intellectuels de la liberté, de se projeter et d'exister.

Projet de pouvoir être

Toute connaissance repose sur la compréhension. Or, comprendre, c'est toujours se comprendre comme être au monde. Se comprendre, c'est se découvrir comme projet de pouvoir être et vivre par soi son rapport au monde. Ce projet fondamental, qui nous structure, sert d'appui à tout projet d'apprendre. Il y a échec lorsque le **« projet de pouvoir être a été mal géré »**¹¹².

L'attention, la mémorisation... sont des actes de connaissance mettant en oeuvre des structures de projets de sens qui, cependant, ne sont pas suffisantes ; il faut aussi que, dans ces actes, l'homme puisse se comprendre comme pouvoir être. Chaque geste mental, dénommé à présent acte de sens, inclut le se comprendre qui peut exister sous deux formes en fonction de l'engagement du sujet. Certaines situations de

¹⁰⁹ Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, Paris, Editions Nathan, 1997, p. 88.

¹¹⁰ Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, op. cit., p. 70.

¹¹¹ Le glissement vers l'ontologie de Heidegger était déjà perceptible dans *La Motivation*. Il est maintenant énoncé de façon explicite.

¹¹² Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, op. cit., p. 116.

compréhension, notamment les actes d'attention et de mémorisation, impliquent un engagement direct, un se comprendre comme cause du sens des êtres et des choses, le monde étant mis au service de la compréhension de soi. D'autres situations, notamment celle de la compréhension vraie, supposent de se comprendre comme témoin du sens des êtres et des choses, l'homme se mettant au service de la compréhension du monde. D'autres encore, notamment les actes d'imagination, peuvent faire intervenir les deux modes d'engagement. Chaque acte de sens doit donc comprendre des structures de projets de sens des êtres et des choses et des structures de finalités de sens qui intègrent le pouvoir être soi.

Etre attentif exige de structurer son acte en se donnant le projet d'évoquer l'objet perçu pour pouvoir le manipuler et agir sur lui, et ainsi lui donner sens. On évoque pour quelque chose, et ce quelque chose constitue une structure de finalité de sens. Mémoriser, c'est évoquer l'objet perçu et le placer dans un imaginaire d'avenir pour reproduire la chose perçue avec efficacité. Comprendre, c'est se comprendre, non plus comme agent causal, mais comme témoin de sens des êtres et des choses. La compréhension peut revêtir différentes formes selon le lieu de sens, espace ou temps, et selon la dimension plus ou moins marquée du se comprendre qui explique la différence entre appliquant et expliquant. Cette différence avait déjà été mise en évidence dans les ouvrages précédents, différence expliquée comme différence dans la visée de projet (soit d'application, soit d'explication), sans que les raisons en aient été données. Cette différence a en fait une racine ontologique.

Le projet de compréhension de l'appliquant vise à saisir le sens de ce qu'il faut faire pour... sans rechercher les raisons d'être d'une loi, d'une formule, mais seulement le service qu'elle peut rendre pour résoudre un problème. L'élève appliquant est sûr que le monde a du sens, mais a à sauvegarder son se comprendre ; il a besoin d'éprouver ses capacités car il a besoin de se sentir lui-même dans le monde. Il n'a pas réussi à désinvestir son pouvoir de sens causal. C'est l'application qui l'attache au monde. Son lieu de sens est le temps. Le projet de compréhension de l'expliquant vise à saisir les raisons d'être d'une loi sans se soucier de l'application. L'élève expliquant a besoin de sentir le monde pour se sentir lui-même. Il se sent si fortement lui-même qu'il ne sent plus le monde et les choses ; il est sûr de son propre sens et a besoin de retrouver le sens du monde ; c'est l'explication qui le rattache au monde. Il se comprend comme témoin du sens mais s'y limite. Son lieu de sens est l'espace. Les choses et les êtres étant spatio-temporels, leur compréhension suppose à la fois le lieu de sens du temps et celui de l'espace. La structure de projet de sens de la compréhension consiste donc à se donner un lieu de sens, soit d'espace, soit de temps, et de le compléter par l'autre lieu de sens, la structure de sens de finalité intégrant le se comprendre comme témoin de sens sans se détacher totalement de son rôle d'acteur.

La visée du projet de comprendre est différente selon que l'on vise plutôt la différence (opposant) ou plutôt la similitude (composant). Cette différence s'origine dans le se comprendre dans sa relation à autrui. Certains pour se comprendre recherchent la différence, d'autres la similitude, le pouvoir être ne prenant sens que dans la différence ou dans la similitude avec autrui. Les raisons de cette différence sont à rechercher dans les relations d'enfance. Certains ont pu compter sur autrui qui est devenu un partenaire, celui

qui permet d'être, sur lequel l'appui est possible. Le projet de comprendre par similitude du composant est basé sur cette exigence d'être semblable à autrui pour être soi-même. D'autres n'ont pu bénéficier de l'aide d'autrui qui est devenu l'intrus ; le projet de comprendre par différence de l'opposant est basé sur cette exigence d'être différent d'autrui pour pouvoir être soi-même. Or comprendre, maîtriser un concept, suppose que le projet de comprendre intègre à la fois l'intuition de la similitude et celle de la différence. Là encore, une pédagogie adaptée doit permettre d'intégrer les deux dimensions, pédagogie de l'entraide pour le composant et pédagogie de la concurrence pour l'opposant.

Réfléchir, c'est se sentir être au monde. La réflexion est donc présente dans tous les actes de connaissance ; elle est aussi la condition qui permet le transfert. Réussir un transfert suppose un acte de réflexion permettant de faire appel à ses acquis pour les confronter au problème présent. Il faut donc, lors de l'acquisition des connaissances, que la finalité ne soit pas seulement celle de les répéter ou de les reproduire, mais aussi de pouvoir les confronter à l'inédit.

Imaginer, c'est être témoin ou acteur de sens. Les structures de projets de sens de l'imagination créatrice comprennent la mise en projet de comprendre l'inédit dans le temps et dans l'espace pour en être témoin (découvreur) ou pour en être acteur (inventeur). Le découvreur a besoin de reconnaître et de faire reconnaître le pouvoir être des choses ; il cherche la vérité du beau, du bien, du vrai dans l'être des choses. Pour y parvenir, il part à la conquête de leur sens à partir du vif sentiment qu'il a de lui-même. La structure du projet de sens du découvreur est nécessaire pour affronter les situations inconnues ; elle repose sur l'évocation de la situation problème dans le but de rechercher des similitudes et des différences par rapport aux situations connues, pour faire surgir des analogies originales. L'inventeur a un vif sentiment du sens des choses et a besoin de reconnaître et de faire reconnaître par autrui son pouvoir être ; il donne sens à son projet en agissant sur les choses, en produisant des réalisations utiles pour l'homme.

Pédagogie et accompagnement

Il ne suffit pas de transmettre le sens et d'attendre de l'élève qu'il l'accueille. L'homme est *être de sens* et l'élève doit être reconnu comme tel. Ce n'est pas l'enseignant qui détient la clé du sens, mais l'élève qui doit, en tant que sujet, toujours être pris en compte. Socrate fut le *pionnier de la pédagogie du sens*. Il nous a enseigné le devoir de donner sens par soi-même, pas n'importe quel sens, mais celui qui est porté vers la vérité. Le sens ne peut être imposé. Le rôle du pédagogue est donc d'aider chacun à rencontrer le sens qui lui est immanent. De Montaigne, il faut retenir l'idée du pédagogue-guide qui, plutôt qu'un transmetteur de savoir, accompagne l'élève dans sa conquête de sens. Pour ce faire, il doit se mettre à sa disposition, suivre son allure en se réglant sur elle, autrement dit s'adapter à chacun en différenciant la pédagogie, en faisant varier les situations pour que chacun trouve son lieu de sens.

Reconnaître l'élève comme être de sens, c'est toujours se souvenir de la limite marquée par l'impossibilité d'enseigner le sens. Le pédagogue ne peut qu'aider chaque élève dans la conquête du sens, sans plus. En lui proposant des *projets de sens*, il se

mettra à la disposition de son avenir. La pédagogie est avant tout affaire de sens. Avant les disciplines, avant l'exposé du savoir, il doit y avoir une place pour une pédagogie des *projets de sens*. Une matière scolaire ne peut avoir de sens qu'à partir du projet de sens de l'élève à son égard, acte d'anticipation de sens et non attente d'une révélation. Exercer son droit au sens suppose d'en connaître les moyens. Aussi le pédagogue doit-il, en plus de la connaissance de sa discipline, connaître les méthodes pour transmettre son savoir. L'enseignement des actes mentaux doit donc précéder celui du savoir, car sans moyens le but ne peut être atteint. Le moyen fondamental est *projet de pouvoir être* que la pédagogie doit intégrer.

Quel que soit la difficulté ou le handicap, il est nécessaire de porter un regard plus ouvert sur l'enfant et ses potentialités, en rejetant cette idée de l'inégalité innée des aptitudes. Pour Heidegger, *l'homme est auprès des choses et avec les autres*. Certains donnent la priorité à *l'auprès des choses*, d'autres à *l'avec les autres*. Ces habitudes peuvent évoluer ; il est toujours possible de mettre en place d'autres *projets de sens*. Cependant, le *projet de sens* originaire doit être respecté ; il doit servir de base pour le développement des potentialités, à partir de la prise de conscience des limites qu'il impose et des possibilités de le dépasser. La *raison pédagogique* consistant à ne pas nuire, il faut s'appuyer sur ce que l'élève réussit, sur ses *projets de sens* habituels, de façon à permettre la mise en place de projets complémentaires, nécessaires aux progrès de la connaissance.

Le projet de l'élève est le socle de la pédagogie. Il convient de rechercher où s'enracine le projet d'apprendre afin de mettre en oeuvre les aides adaptées qui rassureront l'élève. Il suffit ensuite d'accompagner la mise en oeuvre du projet d'apprendre, de « **donner le champ libre pour qu'il mette à l'œuvre son projet de connaître, la raison pédagogique faisant de l'accompagnement son principal motif d'action** »¹¹³.

Liberté des moyens. Moyen de la liberté ?

Fournissant un point de repère, la science des moyens, la connaissance des lois pédagogiques permet de comparer l'activité mentale de cet enfant-ci avec ce qui devrait être, de repérer les moyens et les obstacles afin de lui apporter l'aide dont il a besoin pour réussir. Plus la science sera précise, plus la connaissance de la réalité mentale sera grande et objective, plus elle sera science ; plus l'introspection sera méthodique, plus l'aide sera adaptée et plus la pédagogie sera efficace. Chaque geste mental doit pouvoir être décrit de façon à le rendre transmissible de sorte que son application puisse conduire au résultat recherché. Cette conviction conduit Antoine de la Garanderie vers de nouvelles investigations permettant d'enrichir la théorie, de définir encore plus précisément chaque geste mental. Sans la connaissance des moyens de réussir l'élève ne peut qu'échouer et les échecs répétés se répercutent négativement sur l'accomplissement de soi. Se soucier de réussite, c'est en être l'artisan, faire de l'élève un apprenti qui exerce ses outils intellectuels et qui, par cet exercice même, se construit en

¹¹³ Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, op. cit., p. 350.

apprenant. C'est refuser son enfermement dans un déterminisme mental ; c'est lui faire prendre conscience que l'atteinte du but est possible et qu'il est, lui-même, source de possibilités ; c'est l'aider à développer la confiance en soi qui lui permettra de s'ouvrir à d'autres possibles. C'est aussi lui donner l'habitude de ne pas subir, de ne pas se soumettre à une situation mais d'intervenir, d'être actif et d'y chercher une prise. La pédagogie des gestes mentaux, science des moyens, est aussi pédagogie des moyens de la liberté. Prendre conscience de la réalité mentale, connaître les lois de son dépassement et les faire agir en vue de fins déterminées, c'est participer au développement de l'autonomie mentale. Mais cette autonomie ne se réduit-elle pas à la liberté des moyens, c'est-à-dire à la capacité d'adapter des moyens à un but fixé ? L'autonomie n'exige-t-elle pas plus que la liberté technique des moyens ? N'exige-t-elle pas aussi le choix des fins, qu'elles soient siennes et non imposées ? La pédagogie de la gestion mentale est-elle plus qu'une méthode d'apprentissage des techniques de pensée, permettant de s'adapter à une situation imposée ?

Elle est un pré-requis à tout apprentissage, une manière d'augmenter l'efficacité de n'importe quelle méthode, par exemple celle de la pédagogie par les objectifs¹¹⁴ ou celle de la pédagogie traditionnelle. La pédagogie de la gestion mentale ne serait-elle qu'un moyen d'améliorer l'efficacité, une manière plus douce, plus sûre d'amener chaque enfant à se conformer à ce qui est exigé de lui ? On pourrait le penser. Le gestionnaire de la vie mentale, qui sait que les outils qu'il utilise (diagnostic, profil mental, profil scolaire) ne sont pas des moyens d'enclaver le sujet dans ses déterminations mais, au contraire, de les dépasser, ne demeure-t-il pas, cependant, un gestionnaire qui se doit d'administrer au mieux le capital mental au bénéfice de chacun ? Ne recherche-t-il pas les moyens de *rentabiliser mémoire et intelligence*¹¹⁵ ? Ne montre-t-il pas « **le chemin le plus court, le plus sûr, le moins onéreux, le seul spécifique pour l'adaptation scolaire de l'élève aux différentes disciplines du programme** »¹¹⁶ ? Si la pédagogie de la gestion mentale ne vise pas à faire acquérir des comportements stéréotypés et se veut opposée par la prise en compte de l'intériorité à toutes les pédagogies du conditionnement, il n'en demeure pas moins que son discours de gestionnaire peut parfaitement se concilier avec une attitude directive, si ce n'est même la renforcer ; si elle ne porte pas sur les comportements, les gestes mentaux peuvent cependant être identifiés à des comportements intérieurs qu'il est aussi possible d'observer et de transformer, en respectant les consignes *revois, redis, mets dans ta tête*, et en s'entraînant jusqu'à intégration.

Mais effectivement, l'autonomie exige plus que la liberté des moyens. Le recours à la

¹¹⁴ Antoine de La Garanderie. « *Nous pensons que la pédagogie par les objectifs, dont Daniel Hameline est un brillant interprète, utilise la notion de projet d'une part explicitement pour bâtir institutionnellement un programme de développement de l'acquisition des connaissances, d'autre part implicitement par le fait que ce projet institutionnel, extérieur, objectif, incite l'élève à l'intérioriser. Mais elle gagnerait en pénétration et en rendement si elle allait jusqu'à proposer les structures possibles du projet de la réalisation de la tâche elle-même, ... en formulant la question sur les moyens d'opérer mentalement.* » *Comprendre et imaginer, op. cit.*, p. 177.

¹¹⁵ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, huitième édition, *op. cit.*, p. 99

¹¹⁶ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, huitième édition, *op. cit.*, p.224.

phénoménologie va permettre à Antoine de La Garanderie d'établir la validité de la théorie et de l'enrichir encore, mais aussi d'en préciser sa dimension d'ouverture à la liberté. La pédagogie ne peut être une simple technique, intervention sur un sujet-objet dont il suffirait de cerner toutes les caractéristiques pour l'amener à se conformer à ce qui est exigé de lui. La science des moyens ne vise pas à modeler des comportements mais à permettre à chacun, par son mouvement propre, de se révéler comme être libre, être de sens, capable de se créer sa propre vision du monde sans se laisser imposer par autrui, capable de se donner des moyens d'action pour des fins qu'il s'est lui-même choisies. La liberté des moyens n'est qu'un degré à intégrer dans une visée plus globale, d'où l'intérêt de la phénoménologie. Science de la subjectivité, elle permet une description plus exacte, plus complète des gestes mentaux, les rendant ainsi plus transmissibles et, par conséquent, plus efficaces, mais elle permet aussi de dépasser la simple visée d'adaptation scolaire à laquelle pourrait se réduire la pédagogie des moyens, pour l'intégrer dans une vision plus globale d'humanisation. La phénoménologie permet d'enrichir la théorie en dépassant la structure pour s'intéresser aux faits de conscience ; science objective, elle permet, par delà les particularités, d'appréhender l'essence des gestes mentaux, de partir de la réalité concrète, l'individu et sa réalité mentale, pour ensuite y revenir ; elle ne se perd donc pas dans des constructions idéales, détachées de la réalité et sans intérêt pour la pratique. Elle vient confirmer l'intuition première d'Antoine de la Garanderie faisant du projet, non seulement la condition de la structuration des gestes mentaux, mais aussi la condition du sens. Essence de la conscience, dynamique qui ne peut avoir son origine que dans le sujet lui-même, le projet réalise l'harmonie entre efficacité et liberté : pas de liberté sans moyens, sans projet structurant le geste ; pas de liberté sans capacité à donner sens par soi-même, sans projet de sens. Le projet est structure et sens, mais les projets de sens s'originent dans le projet d'être soi qui lui-même en suppose la motivation, la capacité de relier moyens et fins et d'accepter sa vocation à la liberté, acceptation qui dépend de sa capacité à finaliser son angoisse de contingence et à ne pas se laisser paralyser par la peur. Et nous voilà conduits à Heidegger, à la recherche de la racine ontologique de l'acte de connaissance. Apprendre, c'est non seulement structurer ses gestes, c'est aussi leur donner sens, le sens de l'essence si on veut qu'ils soient efficaces, et c'est aussi, par là même, se donner sens, s'y comprendre et prendre l'habitude d'exercer ses projets. Apprendre les gestes mentaux, c'est non seulement ouvrir l'enfant au choix des moyens mais aussi à ses possibilités de projet, projet de connaissance qui est aussi projet d'existence, possibilité d'exister par soi-même à partir de sa propre vision du monde. La pédagogie ne peut donc être simple technique d'adaptation à un but ou à un modèle de pensée imposé. Elle est ouverture à l'autre, accompagnement, capacité à accéder au sens des différences pour ne pas étouffer, par ignorance de ce que nous faisons, le projet de pouvoir être de chaque enfant. Ce n'est pas parce qu'on décide de l'étudier objectivement qu'on le transforme pour autant en objet. Au contraire, **« c'est parce qu'on entend respecter sa subjectivité qu'on décide de l'étudier objectivement »**¹¹⁷.

En fait, on ne peut rien savoir de l'enfant ni comment faire, tant qu'on n'a pas fait avec lui l'inventaire de ses capacités mentales, de ses possibilités de projets. L'action

¹¹⁷ Antoine de La Garanderie, *Sens et structure in Gestion mentale n°3*, p. 20.

pédagogique est découverte, aide à se découvrir, respect du projet de l'autre et adaptation de son action pour l'aider à toujours se dépasser. Elle ne peut que proposer des moyens d'action sans se substituer à l'enfant, sans s'imposer et imposer une manière particulière de voir, de sorte qu'il n'apprenne à se soumettre à aucune autorité extérieure mais aux seules exigences de la réalité mentale. Mais qui organise le dialogue ? Qui questionne ? Qui a la connaissance des *bons gestes*¹¹⁸ ? Qui oriente ? N'y a-t-il pas là simple ruse du pédagogue qui, retranché derrière des exigences apparemment objectives, tire les ficelles pour amener l'enfant à se conformer au comportement mental et au résultat qu'il a fixés ? La pédagogie de la gestion mentale ne résout pas le problème de l'éducation négative de Rousseau ; à une intervention directe, qui conduirait à la soumission, voudrait se substituer une non-intervention qui n'en a que l'apparence. Une introspection méthodique peut-elle être ouverture à la différence, à ce que justement le pédagogue n'avait pas envisagé ? Peut-elle rester ouverte ? Comment concilier introspection méthodique et respect de la conscience ? La connaissance de l'intériorité peut-elle garantir le respect de cette intériorité ? En refusant les explications non fondées, en faisant abstraction des préjugés, la science nous rend plus lucides. Mais ne tend-elle pas aussi à nous combler de ses certitudes ? Comment se faire ignorant, comment s'effacer pour laisser-être l'enfant quand on se présente devant lui armé de la théorie de la connaissance, des lois pédagogiques, des conditions de l'adaptation scolaire, des conditions de la réussite, des conditions de l'acte libre, des conditions de l'acte volontaire, motivé... ? Un acte intelligent, fondé sur des connaissances, est-il nécessairement un acte chargé d'humanité ? Oui, sans doute, si nous estimons avec Antoine de La Garanderie, que toute conscience est orientée par l'exigence du vrai, du bon, du beau. S'il en est ainsi de toute conscience, celle du pédagogue, surtout éclairée par la théorie de la connaissance, ne peut faire exception. Mais une telle confiance dans les pouvoirs de la conscience ne vient-elle pas conforter la bonne conscience de celui qui, puisque ces raisons sont scientifiquement fondées et humainement valables (bonnes, vraies, belles et utiles), peut se passer de critique sur les moyens qu'il utilise ?

La science appelle toujours plus de science ; la démarche d'Antoine de La Garanderie nous le montre. Comment le praticien ne serait-il pas aussi tenté de vouloir tout décrire, tout cerner ? Dès qu'il y a attention à l'autre, à sa réalité, à sa parole et à ses gestes, y a-t-il ouverture à ce qui est sien, à ses particularités et à sa différence qui ne peuvent être que siennes ? Cette ouverture n'impose-t-elle pas au contraire de se défaire de ses certitudes ? Comment respecter le projet d'être de chaque enfant qui ne peut être le projet pensé pour lui ? Comment ne pas le cataloguer quand on dispose du catalogue : opposant / composant, composant / recordman, opposant / compétitif, visuel / auditif, inventeur / découvreur, appliquant / expliquant, évocation en première personne / en troisième personne, dans le temps / dans l'espace, témoin / acteur du sens, angoisse d'être dans la solitude / avec autrui, auprès des choses / avec autrui,... ? Comment ne pas chercher à l'amener à choisir ce que l'on pense être bon pour lui ? Comment aiguïser son regard, son connaître et en même temps contenir son connaître, son faire, son observer

¹¹⁸ Maîtriser ses évocations, c'est avoir la « capacité à stopper les « mauvaises » ou les « inutiles » et de mettre en piste les bonnes et les utiles, mais encore d'en construire qui soient rentables ». Antoine de la Garanderie, *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, op. cit., p. 72.

pour laisser-être l'enfant, pour lui permettre de vivre son propre rapport au monde, sans imposer un sens, sans imposer l'idée que l'on s'en fait sur la base de la théorie de la gestion mentale ? Comment lui laisser encore une place quand on voudrait aussi tout connaître de lui et que l'on prétend aussi savoir ce qu'il lui faudrait être pour être libre, pour *être au monde* ? Faire prendre l'habitude de comparer ses habitudes évocatrices, ses gestes mentaux et ses performances, n'est-ce pas aussi imposer une certaine vision du monde, celle qui fait de l'efficacité un de ses principaux motifs d'action ? Comment passer de la pensée intéressée à une pensée désintéressée, ouverte au vrai, au beau, au bien ? Il est vrai qu'à ces trois valeurs Antoine de La Garanderie finit par rajouter aussi l'utilité. Mais l'utilité peut-elle être un principe premier d'action ? L'utile n'a de valeur que par rapport à ce qu'il sert ; c'est utile pour... quelque chose, pour... quelqu'un ; une action ne peut être utile en soi, ce serait oublier que l'action pédagogique n'est pas seulement de l'ordre des moyens mais aussi des fins, sinon, comme l'avait fait lui-même remarquer Antoine de La Garanderie, on tombe dans l'utilitarisme. La science de la subjectivité, qui se voudrait tant résoudre le paradoxe entre le souci technique de résultats et la visée d'autonomie, s'emberlificote dans des explications sans réussir à le résoudre. Le parcours d'Antoine de La Garanderie, de la psychologie à la phénoménologie puis à l'ontologie, ne vient-il pas nous montrer la difficulté de faire des moyens pédagogiques des moyens au service de la finalité éducative d'autonomie, de justifier ses moyens par rapport aux fins éducatives que l'on voudrait tant les voir servir ?

LA TECHNIQUE PEDAGOGIQUE UNE PUISSANCE AMBIGUË

L'action pédagogique ne peut se figer dans des principes ; elle appelle des moyens concrets d'action. Daniel Hameline, Louis Legrand et Antoine de La Garanderie se sont efforcés de trouver des réponses possibles à ce besoin de concrétisation. Fondée sur des idées humanistes et généreuses, leur démarche met aussi en lumière la difficulté de faire de l'instrumentation pédagogique un moyen cohérent avec les fins éducatives qu'elle voudrait pourtant servir.

L'utilisation des objectifs impose lucidité et prudence pour ne pas faire de la pédagogie une entreprise de conditionnement. La rationalisation pédagogique est nécessité, mais aussi piège. Comment se garder de la fascination instrumentale ? Daniel Hameline en appelle à la raison, mais aussi à la dérision. Gardons-nous de toute certitude et arrêtons de nous prendre tant au sérieux !

Contrairement à Daniel Hameline, il ne semble pas, pour Louis Legrand, y avoir jamais excès de rationalisation. C'est toujours de défaut que souffre l'action pédagogique ; contre la déraison, les tendances inégalitaires irrationnelles, la rationalité objective de la science et de la technique sont nos meilleurs atouts. L'action pédagogique doit tendre à devenir un acte technologique. Mais la technologie n'impose-t-elle pas aussi une logique, celle de l'observation, de la prévision, de l'organisation rigoureuse, lieu de tous les dangers pour la fonction éducative ?

A contre-courant des objectifs et des comportements observables, Antoine de La Garanderie préconise une pédagogie basée sur l'introspection, s'intéressant à ce qui justement n'est ni observable, ni évaluable. Cette pédagogie se veut science, science des

moyens et science de la subjectivité, permettant de régler la pratique, de gagner en efficacité tout en développant la liberté. Mais la connaissance des moyens mentaux permet-elle de garantir la liberté ? Et si harmonie il y a, pourquoi déployer tant d'efforts pour s'en assurer, pour rappeler que la structuration des moyens mentaux ne peut valoir qu'au service de la liberté ?

Ces trois pédagogues nous rappellent que l'action pédagogique est action d'humanisation, refusant d'enfermer chacun dans ses déterminations sans espoir de progrès possible. Rechercher les moyens d'apprendre, de réussir scolairement, c'est se soucier de chaque enfant et s'inscrire dans une démarche éthique visant la liberté et la justice. Et c'est aussi s'inscrire dans une démarche technique, soucieuse de rationalisation pédagogique, de son perfectionnement et de l'efficacité de ses moyens. Si la technique pédagogique est le lieu où peuvent se concrétiser les élans généreux, elle apparaît aussi comme lieu de danger pour la fonction éducative. Lieu d'espoir et lieu de danger, puissance ambiguë, pourquoi tend-elle à se déployer au détriment des fins qu'elle prétend pourtant servir ? Cette ambiguïté appartient-elle à l'essence de la technique ? Qu'est-ce que la technique ? Comment la soumettre à des fins humaines ?

DEUXIEME PARTIE - NECESSAIRE THEORIA

La technique est un « **ensemble de procédés bien définis et transmissibles, destinés à produire certains résultats jugés utiles** »¹¹⁹. Elle possède donc des caractéristiques précises que l'on peut décrire ou montrer, obéissant à des règles que l'on connaît et que l'on peut, de ce fait, transmettre. Elle est un savoir-faire clairement formulable, ne se limitant pas à un instrument mais désignant, plus largement, l'acte efficace, capable de produire l'effet recherché, effet *jugé utile*. Elle n'est donc pas fin en soi mais seulement moyen utile à, utile pour, au service de... La technique renvoie à la nécessité de discerner, d'apprécier justement l'*utile* et de préciser quels sont les résultats valables et dignes de considération. La valeur de la technique se juge donc à sa capacité de produire l'effet auquel elle tend, à son efficacité, mais aussi au service qu'elle rend à une fin qu'elle ne pose pas. On retrouve dans cette définition les différentes acceptions du terme grec *technè*.

L'étymologie grecque renvoie à trois sens. *Technè* dérive du grec ancien *teucho* : fabriquer, produire, construire, et de *teuchos* : outil et arme, instrument par excellence. Ce premier sens de fabrication matérielle s'élargit rapidement pour désigner le faire en général, faire approprié et efficace. Chez Platon, la *technè* désigne ainsi la production et la faculté qui la permet, le savoir-faire, la méthode fondée sur un savoir rigoureux.

¹¹⁹ André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, P.U.F., volume 2, troisième édition, 1993.

Parallèlement, le verbe *poiêô*, qui signifie aussi fabriquer, donne naissance au concept de création, la *poiësis* à laquelle Platon et Aristote rattachent finalement la *technè*. Sont des *poiësis* tous les arts, c'est-à-dire toutes les activités qui relèvent d'une technique. Platon, jugeant cette activité indigne car elle ne porte que sur des réalités sensibles, s'en désintéressera. Pour Aristote aussi la simple production est indigne de l'homme ; il la réserve aux esclaves, instruments au service de la cité. Il accordera cependant un rôle particulier à la *poiësis*, faculté acquise créatrice accompagnée de raison, qu'il s'attachera à expliciter par différence avec la *praxis*, autre forme d'activité concrète.

Tous les arts sont des *poiësis*, des activités d'intervention sur la nature consistant à utiliser des matériaux pour créer quelque chose de nouveau à la lumière de son savoir. La *poiësis* est une activité éthiquement neutre, susceptible d'un bon ou d'un mauvais usage, usage dont elle ne juge pas. Son bon usage, au service de l'homme et du bien de la collectivité, relève d'une autre instance, la *praxis*, action morale et politique qui lui donne son sens, son orientation.

L'action pédagogique est bien *poiësis*, intervention sur la nature de l'enfant, pour que s'y développe une possibilité qui, sans cette intervention, ne serait pas : telle faculté, tel savoir, tel comportement... Elle est alors organisation d'un parcours dont chaque étape marque la progression et à l'atteinte de laquelle doit être mise en oeuvre la *technè*, c'est-à-dire le savoir-faire le plus efficace. Mais l'action pédagogique ne peut se réduire à une simple *poiësis*, à un processus de fabrication selon des plans préétablis. Elle se doit d'intervenir sur la nature de l'enfant, mais aussi faire en sorte que cette intervention ne soit pas simple processus d'adaptation, afin qu'il puisse, par son mouvement même, gagner en autonomie. Elle est alors aussi *praxis*, action éducative et morale, n'ayant d'autre souci que le perfectionnement de sa propre conduite afin de permettre à chaque enfant de progresser en humanité. *Poiësis* et *praxis* pédagogiques sont deux formes de l'action concrète qui, différant quant à la fin, diffèrent aussi quant aux moyens. Comment unir ces deux démarches qui obéissent chacune à leur propre logique ? Comment faire en sorte que la *poiësis* soit au service de la *praxis* ?

Chapitre premier TECHNIQUE ET ETHIQUE

Pour Aristote, la *poiësis* est le degré le plus bas de l'action. L'action véritablement humaine est *praxis*, action morale et politique, capable de fixer des fins humaines et de rechercher les moyens humainement les meilleurs pour les atteindre. Les buts de la *poiësis* ne sont que des fins relatives au service d'une fin absolue posée par la *praxis*. La *poiësis* n'est donc qu'un moyen au service de la *praxis*. Seule la *praxis* peut en orienter l'usage ; elle seule peut faire de la *poiësis* un savoir-faire humainement efficace. Technique et éthique, *poiësis* et *praxis*, dont les logiques sont différentes, sont compatibles, à condition de poser la supériorité de la *praxis*. C'est bien en ce sens que les pédagogues contemporains envisagent l'action pédagogique ; c'est bien ce lien qu'ils se veulent établir, et c'est bien aussi ce lien qui pose problème. Pourquoi la *poiësis* tend-elle à s'imposer au détriment de la *praxis* ? Comment déployer une *praxis* qui soumette la

poièsis ?

1. La conception aristotélicienne de l'action

Agir concrètement consiste à se fixer des buts et les meilleurs moyens pour les atteindre. Toutefois, l'action concrète comporte deux niveaux hiérarchisés qui, tout en fonctionnant selon le couple moyens-fins, diffèrent en ce qui concerne les fins et donc les moyens. La *poièsis* a pour fin la production d'une chose déterminée, la *praxis* le perfectionnement de son humanité constituant une fin en soi. « ... **dans la production, l'artiste agit toujours en vue d'une fin ; la production n'est pas une fin au sens absolu, mais est quelque chose de relatif et production d'une chose déterminée. Au contraire dans l'action ce qu'on fait < est une fin au sens absolu > car la vie vertueuse est une fin et le désir a cette fin pour objet** »¹²⁰.

La poièsis

La *poièsis*, activité de fabrication, est mise en oeuvre d'un savoir, détermination et application des conditions permettant d'obtenir un résultat précis, quel que soit ce résultat. Elle intègre tous les procédés permettant d'obtenir un résultat concret et concerne toutes sortes d'opérations, aussi bien celle de l'artisan qui fabrique un objet, que celle de l'architecte qui conçoit une maison, que celle de l'artiste qui produit une oeuvre. Son domaine est celui de l'art comme capacité à utiliser des instruments et une méthode afin d'obtenir le résultat visé. Elle repose sur l'habileté technique, qui se développe avec l'expérience, et sur un savoir théorique, une connaissance des règles générales, des causes et des conséquences, permettant de déterminer la règle exacte à appliquer à tel cas particulier. Le potier, le sculpteur, le menuisier, le médecin sont tous des hommes de l'art, habiles mais surtout savants, capables d'observer, de comparer, de comprendre les causes de ce qu'ils produisent, et dignes d'admiration pour leur savoir. Aussi l'homme de l'art est-il supérieur à l'homme d'expérience car il est capable de comprendre les causes de ce qu'il produit.

La *poièsis* est intervention sur la nature permettant de produire, créer quelque chose qui, sans cette intervention, ne serait pas. Elle repose sur la pensée qu'il y a du possible, que tout n'est pas épuisé et que, connaissant ce qui peut advenir, pour quoi et comment, cette connaissance permet de créer du nouveau, d'actualiser une possibilité de la nature et, par là, sa modification¹²¹. Mise en oeuvre d'un savoir, utilisation de la connaissance de la nature et de ses matériaux, elle se limite à rechercher et appliquer les conditions qui permettront d'obtenir le résultat visé. Ne se jugeant qu'à son résultat, elle se désintéresse de la fin qu'elle peut servir, laissant hors de son champ l'éthique, le choix entre ce qui est

¹²⁰ Aristote, *Ethique à Nicomaque. Nouvelle traduction avec introduction, notes et index par J. Tricot, septième tirage, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1990, VI, 2, p. 279.*

¹²¹ La *poièsis*, par excellence, est la poésie, capacité à écrire des tragédies, la tragédie étant l'imitation de l'acte parfait (abus de pouvoir, parricide, inceste, infanticide...) ; elle imite une possibilité inscrite dans la nature de l'homme (crime et démesure), visant la modification de cette nature en provoquant pitié et terreur.

humainement préférable ou non. Ce qui y importe, sa *forme*, sa raison d'être est son résultat concret : une maison, une statue, un objet, une attitude... Tout le reste : la matière, le comment, l'agent producteur, n'est que moyen au service du résultat visé. La *poiësis*, n'ayant pas sa fin en elle-même car elle est réalisation d'une oeuvre extérieure, activité transitive qui aboutit à une fin distincte de l'opération, est le type élémentaire de l'action, l'atteinte du résultat témoignant du pouvoir d'adapter ses moyens au but fixé.

Cependant la tâche de l'homme ne s'épuise pas dans les compétences techniques. Il a une tâche plus vaste à accomplir, non pas essentiellement agir sur la nature, mais accomplir la perfection de sa propre nature, sa perfection d'être humain.

La praxis

Ce qui est humainement préférable relève de la *praxis*, forme supérieure de l'action concrète, domaine de l'éthique et de la politique. La *praxis* est l'action proprement humaine, activité par laquelle l'être humain développe sa vertu, sa propre *forme*, son humanité. Activité immanente, perfectionnement de soi comme être humain, elle ne vise aucun résultat extérieur, aucune autre fin qu'elle-même, « **la bonne pratique étant elle-même sa propre fin** »¹²².

L'être humain, comme tout être, est un composé de *matière* et de *forme*. Se réaliser comme être humain, c'est réaliser au mieux sa *forme*, son essence, tendre vers le souverain bien humain. Le souverain bien est le bien suprême qui, supérieur à tout autre, constitue le but dernier de l'homme. Fin en soi et non moyen au service d'une autre fin, le souverain bien humain est le bonheur, bien auquel tout homme aspire et auquel tous les autres sont subordonnés. Cependant la vie heureuse ne se confond pas avec la possession de biens matériels, la jouissance et le divertissement. L'observation montre que l'homme sage, prudent, bon et juste, agit sans excès, ne se laisse pas dominer par ses passions, y introduit la raison et que cette vie raisonnable, où il se suffit à lui-même et écarte les comportements extrêmes, est source de bonheur. La vie heureuse est la vie vertueuse, action d'humanisation dans laquelle l'homme accomplit au mieux sa vertu, sa fonction d'être humain. La *praxis* comprend l'éthique et la politique qui, toutes deux, ont pour fin le bonheur, pour soi et pour tous les membres de la communauté.

Etre homme, c'est essentiellement agir selon la *droite raison*. La *praxis* est cette forme d'activité, exercice des vertus morales et introduction de la raison dans la passion. La *praxis*, disposition à vouloir le bien, est un acte qui, comme tout acte concret, est composé de matière : la *médiété* qui se développe avec l'expérience, et de *forme* : la *droite règle* qui lui sert de guide.

La médiété

La *praxis* se développe avec l'expérience. C'est en agissant vertueusement que l'on devient vertueux. Agir vertueusement consiste à s'efforcer de tenir la *juste mesure* ou *médiété*, à écarter les positions extrêmes pour s'éloigner tout autant des contraires et tendre vers le point d'harmonie, de perfection qui est le juste milieu. « ... **la vertu est une**

¹²² Aristote, *Ethique à Nicomaque*, op. cit., VI, 5, p. 286.

disposition à agir d'une façon délibérée, consistant en une médiété relative à nous, laquelle est rationnellement déterminée et comme le déterminerait l'homme prudent «¹²³. Ainsi, par exemple, le courage est une *médiété* par rapport à la crainte (défaut de confiance en soi) et la témérité (excès de confiance en soi), la magnanimité est le juste sentiment de son mérite, *médiété* entre le défaut et l'excès, l'action juste est *médiété* entre l'injustice commise et l'injustice subie...

L'action vertueuse présente certains caractères, mais ces caractères extérieurs ne suffisent pas ; **« il faut encore que l'agent lui-même soit dans une certaine disposition quand il les accomplit ; en premier lieu, il doit savoir ce qu'il fait ; ensuite choisir librement l'acte en question et le choisir en vue de cet acte lui-même ; et en troisième lieu, l'accomplir dans une disposition d'esprit ferme et inébranlable** «¹²⁴.

La prudence

L'action vertueuse ne se satisfait pas d'un rapport extérieur à la règle. Il ne suffit pas d'agir conformément à la *droite règle*, encore faut-il la faire sienne, la choisir délibérément et non s'y soumettre par contrainte, par hasard ou par ignorance. Ce qui fait l'action vertueuse, c'est sa *forme*, non pas essentiellement son contenu, sa *médiété* mais la disposition intérieure de celui qui agit, sa capacité à agir volontairement. L'homme juste est celui qui choisit délibérément de distribuer l'égalité, l'homme bon celui qui choisit délibérément de faire une action bonne. Faire sienne la *droite règle* impose de la rechercher par soi, rôle de la *prudence*, vertu intellectuelle et *forme* de l'éthique qui sert de guide aux vertus morales en acte.

La *praxis* désigne les actions volontaires, relevant du libre choix, choix rationnel, délibéré, réfléchi. **« Le bon délibérateur au sens absolu est l'homme qui s'efforce d'atteindre le meilleur des biens réalisables pour l'homme et qui le fait par le raisonnement** «¹²⁵. La délibération ne porte pas sur la fin, action morale qui s'impose, mais sur les moyens de l'atteindre avec rectitude. L'éthique est donc vertu concrète, effort pour tenir la *médiété* conformément à la *droite règle*, dictée par la *prudence* que l'homme de bien doit posséder et non se laisser imposer.

La *prudence* détermine ce qu'il est bon de faire ou de ne pas faire dans telle ou telle situation. La règle qu'elle fixe n'est pas un absolu, car elle doit aussi prendre en compte la situation toujours particulière. Mais cette règle ne peut dépendre d'une forme quelconque de l'opinion ni varier selon les situations ; elle est le résultat d'une pensée consciente qui tend à atteindre un bien avec les moyens qui lui conviennent. Si la *prudence* doit connaître les faits particuliers, elle doit aussi connaître les règles générales de la conduite, règles déduites des principes. Elle dépend donc d'une science plus haute, la *theoria*. **« Le sage doit donc non seulement connaître les conclusions découlant des principes,**

¹²³ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, op. cit., II, 6, p. 106.

¹²⁴ *Ibid.*, II, 3, p. 99.

¹²⁵ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, VI, 8, op. cit., p. 292.

mais encore posséder la vérité sur les principes eux-mêmes «¹²⁶ .

La theoria

Si Aristote insiste sur le fait qu'il ne suffit pas de connaître le Bien pour bien agir, il rappelle aussi que la theoria, connaissance des Idées, demeure nécessaire. S'il critique la théorie platonicienne des Idées, il ne refuse cependant pas la transcendance dont il fait l'éloge au Livre X de L'Ethique à Nicomaque. Ce qu'il critique, c'est essentiellement la séparation opérée par Platon entre monde sensible et monde intelligible, mais la theoria demeure le guide nécessaire de toute action, notamment de l'action éducative, car elle seule règle la prudence en éclairant les choix sur ce qu'il est bon de faire.

La theoria désigne à la fois l'action de regarder, activité de l'Intellect, partie la plus haute de l'âme, et ce qui est regardé. Or, ce qui est à regarder, ce ne sont pas les apparences sensibles mais les réalités les plus hautes, les Idées ou réalités intelligibles dont la vision constitue la science. Les Vérités, objets de la contemplation, sont les Vérités en Mathématiques, moyen de la Vérité en Physique. Science de la nature, la Physique recherche les propriétés communes aux êtres naturels, leurs formes, propriétés abstraites du sensible par l'Intellect que l'on appellerait aujourd'hui concepts. La Physique n'étudie que tel ou tel aspect de l'être ; connaissance de tel ou tel domaine de la réalité sensible, elle n'est que Philosophie seconde car elle n'étudie pas l'être en tant qu'Etre mais seulement la nature sublunaire, c'est-à-dire l'être des choses naturelles, mélanges de matière et de forme, vue partielle de l'Etre. N'étudiant que tel ou tel aspect de l'Etre, la Physique dépend de la Philosophie première, science de l'Etre en tant qu'Etre ; chaque chose, chaque être tire son sens de sa forme, réalité immatérielle extraite du sensible, mais qui n'est jamais qu'un aspect de l'Etre. Toutes les formes se réunissent dans la Forme pure : Dieu, Etre, Premier Moteur d'où elles tirent leur sens. Connaître, ce n'est pas seulement décrire les particularités sensibles d'une chose, ni seulement connaître sa forme, mais c'est aussi connaître la Forme absolue qui oriente toute la connaissance. Dieu est le Modèle absolu dont les objets sensibles ne sont que des approximations et n'ont de réalité, de sens, ne peuvent être compris que par leur participation à l'Etre. Dieu est une Perfection, l'Absolu de référence, Réalité extérieure, supérieure, non seulement Principe explicatif des choses mais aussi Modèle, Idéal, Principe dynamique qui oriente l'action humaine.

La Forme absolue est réalité sans matière, réalité immobile mais Moteur, Cause première de tout mouvement¹²⁷ . Aristote ne renonce donc pas à séparer un monde de réalités stables, éternelles, et un monde de réalités fluctuantes mais, au lieu de séparer monde intelligible et monde sensible, la coupure devient interne au monde, le séparant en deux régions : la région céleste immuable, et le monde sublunaire changeant. L'Univers est hiérarchisé dans l'ordre descendant : au sommet, Dieu, Intelligible pur, puis le monde supra lunaire composé des corps éternels, presque immobiles car situés très près de Dieu, puis le monde sublunaire caractérisé par le mouvement, au sommet duquel se situe

¹²⁶ *Aristote, Ethique à Nicomaque, op. cit., VI, 7, p. 290.*

¹²⁷ En Grèce, la science consiste à comprendre le mouvement.

l'homme qui se distingue des animaux par sa raison et son Intellect, seul être capable de connaissance. L'homme comme toute chose, est matière et forme, sa matière est son corps concret, sa forme son âme. Comme tout être, il tend vers sa forme idéale, vers ce qu'il y a de plus haut, et ce qu'il y a de plus haut c'est la theoria, l'accomplissement de l'Intellect dans sa fonction la plus haute, action par laquelle il se rapproche de Dieu et qui lui procure le plus parfait Bonheur. La theoria est la sagesse supérieure, activité agréable par elle-même mais aussi activité de l'esprit où l'homme se suffit à lui-même, marquant ainsi sa capacité d'indépendance qui exprime au mieux son essence humaine.

Bien qu'opposé à Platon, Aristote le rejoint de deux façons : en faisant prévaloir au cœur du sensible, l'immuable, l'intelligible, la forme ; en affirmant l'existence du Premier Moteur, Dieu, Forme pure dégagée de toute matière, par rapport auquel tous les autres êtres s'ordonnent dans la mesure de leurs moyens. Le monde sensible ne comprend pas en lui-même son propre sens. Son sens découle d'un Principe supérieur, Absolu de référence, Dieu, Acte pur, Forme pure sans matière, opposé au monde sensible toujours mélange de matière et de forme. On retrouve là l'Idée platonicienne intacte, Principe premier suprasensible, Modèle et fin de toute chose. Modèle supérieur, c'est elle qui permet de comprendre, c'est-à-dire de proposer une explication du monde, de connaître la place que l'homme y occupe et donc de lui indiquer la tâche qu'il a à accomplir pour réaliser sa forme. Modèle explicatif et force dynamique, c'est elle qui fait connaître les fins imparties à l'homme et fonde directement l'éthique, capacité à agir selon la vertu, et la politique, capacité à oeuvrer pour le bien commun.

L'Idée est Cause première, commencement et Modèle du monde sensible au sommet duquel se situe l'homme. Proposition initiale, elle est ce qui donne sens, leur raison d'être aux choses et aux êtres. Principe premier, fondement de tout le reste, elle est l'Intelligible pur auquel on ne peut plus appliquer la question : pourquoi ? Raison dernière ou Cause première, elle est la structure sensée, universelle s'appliquant à tout l'Univers, permettant d'en saisir le sens général, de justifier l'existence de toute chose, de tout être, de toute action, de les comprendre et non seulement de les décrire. Essence immuable, éternelle, non changeante et donc saisissable par l'Intellect, elle est le Principe premier à partir duquel tous les phénomènes deviennent compréhensibles. Modèle de référence, Principe d'intelligibilité, l'Idée est aussi une force dynamique. Le monde sensible est subordonné au monde intelligible, monde des Idées qui lui donne sens, mais est aussi tendu vers lui par son imperfection même. Moteur immobile et Cause du mouvement, elle produit l'élan pour tendre vers elle, permettant à l'homme de dépasser la réalité sensible pour y porter un autre regard et viser son perfectionnement.

La theoria est ce qui constitue l'Homme en tant que tel, non pas l'homme en tant que composé de matière et de forme, mais l'Homme en tant que quelque élément divin est présent en nous¹²⁸, Forme pure dans sa participation au divin par son Intellect. Elle est l'attitude de connaissance qui permet à l'homme de se libérer du sensible et d'être au plus près de la Perfection. Science des réalités les plus hautes et vertu la plus haute, elle apparente l'Homme à Dieu. Activité de ce qu'il y a de meilleur en lui, l'Intellect est ce qui lui permet d'être la cause première de ses actes. Tournée vers ce qui est éternel et

¹²⁸ Aristote, *Ethique à Nicomaque*, op. cit., X, 7, p. 512.

immuable, la theoria n'est pas accessible à l'action concrète qui porte toujours sur un donné changeant et modifiable, mais elle est aussi oeuvre humaine, permettant d'atteindre la Perfection de sa nature, de se proposer une autre vision du monde qui servira de guide à l'action concrète. En accédant aux Principes premiers, l'homme devient capable d'agir en homme de bien, car il voit la réalité en soi et peut y référer tous ses actes.

Seule la theoria, contemplation des Idées, intelligence des Principes, permet de ne pas confondre la Vérité, le Bien avec son apparence. Seul celui qui est éclairé par les Idées, qui recherche la Vérité par détachement du monde sensible, agit conformément à Dieu, Souverain Bien, et est capable de progresser en humanité. La theoria, dans sa forme la plus haute, vision des Idées, est le guide nécessaire de la praxis. Activité de l'Intellect, elle suppose de se détourner du monde sensible et de son agitation pour saisir l'Etre en soi, le Vrai, le Bien, le Principe premier, la Forme pure de la praxis qui se spécifiera dans l'action concrète qui vise le Bien. C'est elle qui règle la prudence, forme de la moralité, capacité d'apercevoir ce qui est bon pour soi et pour l'Homme en général, de déterminer les fins humaines et la droite règle. C'est elle qui donne la règle vraie qui servira de fondement au raisonnement sur la recherche des moyens permettant de guider la vertu morale en acte et de la justifier. La prudence, discernement correct des possibles, est capacité à tirer les conséquences justes des Principes qui lui sont fournis par la theoria. Vertu de l'homme en tant qu'être composé, elle est seulement vertu moyenne, comme l'est la position de l'homme entre Dieu et les animaux ; l'homme, n'étant pas totalement divin, doit se contenter du bien à hauteur d'homme qui ne se réalise que dans des situations particulières et qui n'est pas pure contemplation mais action, praxis. La Vertu la plus haute demeure, comme chez Platon, la theoria par laquelle l'Homme est mis au plus près de Dieu. Elle est le Souverain Bien, le Bien suprême, le Bonheur, au-delà de tous les biens particuliers, mais l'homme, ne pouvant totalement s'abstraire de sa réalité concrète, se doit d'accomplir au mieux sa forme en tendant vers la Perfection..

Seul, celui qui est éclairé par les Idées, qui connaît le Cosmos et la place que chaque être y occupe, comprend le sens de ce qu'est qu'être Homme. Lui seul connaît ce qu'il est bon de faire et peut prétendre éduquer, rendre l'homme plus vertueux, l'aider à devenir plus Homme et instaurer un ordre plus Juste dans la cité. La Cité idéale est celle qui permet aux citoyens d'accéder au plus parfait Bonheur en leur permettant de réaliser toutes leurs possibilités d'homme jusqu'à la theoria. Cette possibilité est cependant réservée à une classe supérieure que la Cité devra éduquer. Les autres, attachés aux tâches serviles, au service de tous, accaparés par leur besogne, ne peuvent accomplir totalement leur humanité. Cette structure hiérarchique est fondée sur les inégalités de nature. Elle est dirigée par une communauté d'hommes éduqués, libres et égaux qui, accédant à la theoria, sont seuls aptes à participer à l'élaboration de l'ordre politique afin d'y assurer l'harmonie des rapports et d'y promouvoir la Justice ; aux autres, elle procure une existence digne en les éduquant par ses lois à la vertu ; quant aux esclaves, ils ne sont pas des hommes, mais de simples instruments au service des besoins de la Cité.

Les conditions de l'action sensée

Ainsi, dans nos façons d'agir, Aristote distingue trois manières différentes et hiérarchisées

qui, sans être totalement indépendantes, présentent des caractères qui leur sont propres. Elles peuvent être classées du degré le plus bas vers le degré le plus haut : la *poièsis*, la *praxis* et la *theoria*. *Poièsis* et *praxis* désignent les deux formes de l'action concrète, consistant à se fixer des buts et rechercher les meilleurs moyens de les atteindre. L'action la plus pure, la plus haute, est l'action contemplative ou *theoria*. Activité purement intellectuelle permettant la connaissance des Idées, elle constitue la sagesse suprême. Indépendante de toute considération d'ordre pratique, elle ne s'intéresse pas aux moyens concrets d'action, mais c'est par rapport à elle que se règlent la *praxis* et la *poièsis*.

Pour Aristote, Dieu est le Principe premier par rapport auquel se règle tout le reste. C'est lui qui permet de comprendre le Cosmos, Univers hiérarchisé au sein duquel l'Homme occupe une place particulière. Etre naturel supérieur, l'homme acquiert cette supériorité de son Intellect qui, le rapprochant de Dieu, le fait véritablement Homme lui permettant de percevoir le Bonheur pour lui et pour la Cité. La Cité idéale, Ordre hiérarchisé conformément au Cosmos, est celle où règnent la Justice, c'est-à-dire où chacun occupe la place qui lui revient, et le Bonheur, chacun étant dès lors parfaitement heureux. La *theoria* est l'attitude qui permet de se libérer du sensible, des opinions et d'atteindre la Perfection de sa nature. C'est cette connaissance qui, en permettant le choix éthique et politique, sert de guide à la *praxis*.

La *praxis* est l'activité raisonnable de l'homme de bien, agissant pour le bien commun en accord avec ce que lui dicte son Intellect. Ses moyens sont :

- la *prudence*, capacité intellectuelle de déterminer la *droite règle*, règle générale de conduite, conforme aux Principes et tenant compte de la réalité,
- et la *médiété*, *praxis* en acte, consistant à agir concrètement en s'écartant des positions extrêmes pour se rapprocher au mieux possible de la *droite règle*.

La *poièsis*, même si Aristote reconnaît un rôle important aux artisans, est du domaine de la nécessité et ne procure aucun bonheur. Production de biens extérieurs et non production de soi, elle est le degré le plus bas de l'action. Elle est cependant action humaine car elle nécessite l'intervention de la raison, la capacité, à partir de la *Physique*, de déduire la *règle exacte* permettant d'atteindre le résultat visé. Elle a sa raison d'être comme production de biens matériels au service de tous, tout en permettant à la minorité de se consacrer à la *theoria* et à la *praxis* sans autre souci. La *poièsis* n'est donc qu'un ensemble de moyens au service de la *praxis*. C'est la *praxis* qui lui donne son sens et son orientation, justifiant le choix de telle ou telle production. Son souci propre est d'atteindre le résultat fixé. Son moyen est l'action rationnelle sur la nature ; elle en utilise les matériaux et la connaissance qu'elle applique au cas particulier, puis elle juge le résultat obtenu par référence au résultat prévu.

L'action concrète humaine est avant tout *praxis*, mais elle dépend de la *theoria*, connaissance des Idées, intelligence des Principes qui permet de comprendre, c'est-à-dire de proposer une explication du monde et de donner le sens de ce que c'est qu'être Homme. S'il ne suffit pas de connaître le Bien pour bien agir car l'action porte toujours sur un cas particulier et nécessite une certaine habitude, la *theoria* demeure nécessaire car c'est elle qui fonde la *prudence*, vertu intellectuelle de la *praxis* qui permet

de fixer la règle de conduite. C'est uniquement en fonction d'elle que le choix des moyens peut se justifier, l'action n'étant *praxis* que si le sujet est capable d'expliquer ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Cependant les Principes abstraits doivent être pensés et rendus raisonnables par rapport à la réalité. Aristote souligne, en effet, l'impossibilité pour l'homme, qui n'est pas absolument divin, d'agir avec la même exactitude que dans la *theoria*. Décider de sa conduite suppose, qu'à chaque fois, l'on tienne compte de la situation concrète. La *prudence* est cette qualité de l'homme d'action, capable de concilier Idées et réalité, capable de déterminer ce qui est bon et d'adopter toujours une position moyenne entre l'excès et le défaut. Ce qui caractérise l'homme, c'est son pouvoir de choix, sa capacité à agir volontairement de son plein gré dans une situation donnée, conformément à ce qu'il estime bon de faire dans cette situation, et ce jugement sera d'autant plus assuré qu'il sera relié à la *theoria*.

La *praxis* n'est pas une science car ses règles, susceptibles d'une certaine contingence, reposent sur le libre choix. En effet, décider de sa conduite suppose qu'à chaque fois l'on tienne compte de la réalité concrète ; il ne peut donc y avoir de règles absolues. Elle n'est pas non plus un art, car si l'homme de l'art comme l'homme prudent recherche la règle exacte, la règle générale à appliquer au cas particulier, le premier le fait sans s'intéresser à ce qui est bien ou mal. Mais l'homme ne peut pour autant se fier à sa seule expérience. Il lui faut aussi être capable d'analyser ce cas-ci, la situation concrète présente à partir des Principes, des Idées. L'homme moral possède la *prudence*, la capacité de se décider à agir conformément à ce qu'il estime bon à tel moment, dans telle circonstance, en considérant les conséquences de tel ou tel choix pour la valeur de son action. La perfection dans les choses humaines étant une quête difficile et jamais achevée, la *droite règle* fixée est toujours fragile et passible d'erreurs. Aussi l'homme doit-il, concrètement, s'efforcer de toujours tenir la *médiété* afin de s'en approcher au plus possible.

L'éthique, disposition à vouloir le bien, implique le courage d'agir malgré les tentations et les obstacles, en restant fidèles à ses principes. La politique est la condition de réalisation de l'éthique. L'homme est un être raisonnable qui ne se réalise complètement que dans le cadre de la cité. La citoyenneté est l'excellence de l'homme capable de raison, de *prudence* et d'amitié. Les citoyens sont les seuls capables de participer à l'élaboration de lois justes dans la cité. L'homme bon est aussi juste. La justice est une vertu éthique, une disposition intérieure exigeant le respect de la loi, de ne vouloir que ce qui est sien sans attenter aux biens d'autrui, sans s'imposer ni se sur-avantager par rapport aux autres. Mais elle est aussi une vertu civique, disposition à produire le bonheur de la communauté, vertu supérieure à la vertu éthique car elle suppose de pratiquer la justice, non seulement pour soi dans ses affaires personnelles, mais aussi pour autrui. Elle est la vertu du citoyen, homme juste qui connaît le Bien, la Justice, c'est-à-dire ce qui revient à chacun, et qui est capable d'appliquer le principe, non seulement pour lui-même mais aussi pour la communauté.

La *praxis* repose sur la *theoria* qui lui sert de guide. La *poiésis*, quant à elle, est puissance ambiguë, pouvant être mise au service des fins les plus diverses¹²⁹. Capable de bien ou de mal, elle est étrangère à la moralité. Les fins de la *poiésis* ne sont que des fins relatives, moyens à mettre au service de la *praxis*, elle-même soumise à la *theoria*.

Seule la *theoria*, pensée pure détachée des considérations d'ordre pratique, permet d'instaurer la *praxis* et d'y soumettre la *poièsis*. Sans elle, la *praxis* perd sa visée morale et l'action devient simple *poièsis*.

Grille récapitulative

THEORIA Guide de la praxis	Connaissance des Idées Dieu. Souverain Bien Cosmos. Homme Cité. Justice.
PRAXIS Guide de la poièsis	Ethique et politique -Fin : <i>se réaliser comme Homme Agir raisonnablement en homme de bien et pour le bien commun</i> - Moyens <u>Prudence</u> : <i>déterminer la droite règle, règle générale de conduite en conciliant Principes et réalité</i> <u>Médiété</u> : <i>agir concrètement en écartant les positions extrêmes</i>
POIESIS Soumise à la praxis	Action technique -But : <i>atteindre le résultat fixé</i> -Moyen : <i>agir rationnellement</i> - Déduire de la connaissance de la nature la règle exacte à appliquer - L'appliquer au cas particulier - Juger le résultat

2. L'action pédagogique. Grille d'analyse

En suivant la conception aristotélicienne, il est possible de dégager les trois degrés de l'action pédagogique, de préciser leur domaine respectif ainsi que les interrelations indispensables. L'action pédagogique, comme toute action humaine, peut être considérée comme tripartite : *praxis* et *poièsis* dans sa dimension concrète, *theoria* dans sa dimension théorique, pensée des Idées orientant la démarche concrète. La grille suivante nous servira de modèle de référence pour analyser les modèles pédagogiques proposés par Daniel Hameline, Louis Legrand et Antoine de La Garanderie. Quelle y est la part de la *praxis*, celle de la *poièsis* et celle de la *theoria* ? Pourquoi la *poièsis* y apparaît-elle rétive aux fins qu'elle voudrait pourtant servir ?

Une theoria pour guide

Pour Aristote, éduquer consiste à conduire de sa condition d'homme à la réalisation de ce qui en fait l'excellence, à apprendre à devenir plus Homme. Celui qui est le mieux placé

¹²⁹ Si l'homme de l'art possède aussi un savoir qui lui sert de guide, celui-ci n'a cependant pas le droit au nom de *theoria* car, s'il révèle le permanent, l'universel, il ne peut être découvert qu'à partir du sensible et il n'y a pas d'*Idées* qui puissent être contemplées pour elles-mêmes.

pour éduquer est « *l'homme possédant la science du législateur* »¹³⁰. Avoir la science, c'est avoir la connaissance des Idées, connaissance qui éclaire le choix des moyens. L'expérience peut parfois paraître suffisante pour traiter un cas particulier, mais elle ne peut suffire pour celui qui cherche par l'éducation à rendre les hommes meilleurs.

La *theoria* pose les Principes premiers, les Idées ou structures sensées qui rendent intelligible l'ensemble de la démarche pédagogique, permettant de la comprendre, c'est-à-dire de lui donner son sens et de justifier ses moyens, mais aussi d'indiquer l'Idéal, le Modèle vers lequel doivent tendre tous les efforts.

L'Idée, Cause première, est ce qui donne sa raison d'être à l'action pédagogique. L'action pédagogique n'aurait aucun sens sans une Idée de l'Homme et de sa perfectibilité. Elle seule peut justifier la mise en oeuvre de moyens pour aider chaque enfant à tendre vers ce qu'il y a de meilleur en lui. Elle est le principe explicatif qui fait que l'action pédagogique a sa raison d'être, raison d'être dans sa fonction éducative comme participation à la formation de l'Homme. Elle est aussi le principe qui oriente l'action, permettant de décider de ce qui est véritablement éducatif ou ne l'est pas et de justifier les moyens retenus. Le Souverain Bien vers lequel sont tendus tous les efforts : le Bonheur, la Liberté, la Justice... , est la fin suprême par rapport à laquelle tout le reste n'est que moyen. Orientant la démarche en indiquant ce vers quoi il faut tendre, les Idées constituent le fondement éthique qui réglera la conduite. Fondements des propositions concrètes, elles représentent le Modèle parfait, l'Absolu de référence qui, non seulement rend intelligible l'ensemble de la démarche, fonde la règle de conduite et justifie le choix des moyens, mais qui aussi l'inspire, la dynamise en indiquant l'idéal vers lequel il faut tendre sachant qu'il est hors de portée et que l'on ne peut que s'en approcher.

Accéder à la *theoria*, réfléchir à l'Homme à construire, suppose de se détourner du monde sensible, de ses affaires et de son agitation, sans se soucier d'applications pratiques. Telle a été, par exemple, la position choisie par Rousseau qui clame sa préférence théorique et son désintérêt pour la pratique. L'Homme est un être libre ; sa Perfection est la Liberté qui s'épanouit dans la Nature. L'homme à construire est donc *l'homme naturel*. La société s'étant éloignée de la Nature, il s'agit de reconstituer les conditions d'une Education naturelle. *Emile* sera donc éduqué loin de toute influence familiale et sociale. C'est avec des Hommes comme *Emile* que la vie sociale pourra retrouver ses qualités perdues et se réformer sur la base du *Contrat social*. Si *Emile* est bien un individu avec ses joies, ses tourments, il est aussi, et surtout, un *élève imaginaire*, l'Enfant abstrait loin des contingences familiales et sociales, et son Education peut alors être le modèle idéal, non pas un *traité d'éducation*, mais *les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation*¹³¹.

La *theoria*, portant sur les Réalités pures, est hors de la sphère de l'action concrète toujours imparfaite. Mais elle seule permet de lui donner son sens et son orientation. Elle seule permet de poser les fins de la *praxis*, fins humaines, fins éducatives en fonction

¹³⁰ Aristote, *Ethique de Nicomaque*, Traduction, préface et note par Jean Voilquin, Paris, Editions Garnier Frères Flammarion, 1965, p. 284.

¹³¹ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou De l'éducation*, Paris, Edition Garnier-Flammarion, 1966, préface, p. 32.

desquelles seront recherchés les moyens permettant à chaque enfant d'atteindre un optimum d'humanité.

Une praxis, oeuvre d'éducation

On ne peut se contenter de contemplation ; il faut bien agir et rechercher les moyens d'éduquer les enfants concrets, ici et maintenant. La *praxis* pédagogique désigne cette forme concrète d'action.

Fin

La *praxis* pédagogique n'a d'autre fin que l'accomplissement de l'excellence de l'Homme. Elle est action d'humanisation, d'éducation sans autre souci. Elle suppose donc de connaître la fin vers laquelle il faut tendre, l'Idée de l'Homme à construire. C'est en fonction de cette Idée que seront recherchés les moyens, c'est-à-dire la règle de conduite à respecter permettant à chacun de construire son humanité.

Moyens

Sans souci de production, de résultat, la *praxis* pédagogique est cette forme d'action désintéressée qui s'emploie à choisir ses moyens à partir de ce qu'elle juge humainement préférable pour permettre à chaque enfant de progresser en humanité. Les règles de la *praxis* n'étant pas des absolus, il ne peut exister de modèle unique d'action pédagogique car la *praxis* repose sur le libre choix, libre choix des moyens, pas de la fin qui est l'humanisation. Ce n'est qu'au niveau des moyens d'action que peuvent donc se concevoir des différences d'option, mais le choix ne sera correct que s'il repose sur la *prudence* et la *médiété*.

· La prudence

C'est elle qui donne la *droite règle*, c'est-à-dire la règle générale de conduite à adopter pour assurer la fin, l'humanisation, conformément aux Idées et en tenant compte de la réalité.

Si la *praxis* est travail de soi sur soi, elle se doit d'écarter toute imposition. Les moyens de la *praxis* ne pouvant être imposés de l'extérieur, ses seuls moyens possibles sont l'enfant lui-même, ses propres capacités qui en s'exerçant se développent. La *praxis* pédagogique doit rester oeuvre d'éducation, imposant une attitude, un bien conduire, une règle de conduite respectueuse du bien de l'enfant et du bien de tous. Elle exclut donc le modelage conduisant à la soumission. Mais elle se doit aussi de tenir compte de la réalité sensible, celle de l'enfant, de sa nature, de la situation particulière dans laquelle il se trouve.

Pour Aristote, la fin de la *praxis* est la réalisation de l'homme de bien qui, sachant ce qui est bien pour lui et bien pour tous, sera capable de gouverner. L'éducation se doit donc de développer la capacité de choisir, permettant la participation au gouvernement de la cité et son amélioration. Mais ce moyen ne sera correct que s'il obéit à la *droite règle* qui impose aussi de tenir compte de la réalité. Or, l'enfant agit selon ses passions et ne

peut alors être raisonné. C'est pourquoi l'éducation ne peut le laisser vivre à sa guise. L'éducation doit aussi lui imposer des règles, lui apprendre à se plier à certaines façons de penser, à certaines prescriptions. Mais cette soumission première n'est qu'une étape, étape nécessaire pour faire naître de bonnes habitudes ; elle n'est qu'un moyen au service de la *praxis*. La *praxis* impose de ne pas perdre de vue la fin absolue, de s'approcher au plus possible de la *droite règle*, en faisant preuve de *médiété* : ni totale liberté, ni totale soumission.

La *droite règle* n'est correcte que si elle concilie Idées et prise en compte de la réalité. Lieu de tension, la *praxis* pédagogique est effort continu pour, quelles que soient les circonstances, quels que soient les obstacles, s'efforcer d'agir en cohérence avec les principes, avec la *theoria* qui lui sert de guide, sans se perdre dans l'Absolu et sans, pour autant, le perdre de vue.

La médiété

La *médiété* est *prudence* en acte, mise en oeuvre de moyens concrets d'action, permettant de s'approcher au plus possible de la *droite règle* en écartant les positions extrêmes.

Une poièsis soucieuse d'efficacité

La *praxis* pédagogique appelle une intervention sur la nature de l'enfant pour l'aider à se construire, une organisation des différentes étapes, une méthode, des procédés, des outils, une *poièsis*. La *poièsis* pédagogique recouvre l'ensemble des savoirs et savoir-faire indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. Elle peut reposer sur l'expérience et se transmettre par imitation ; elle désigne alors les tours de mains, les recettes du métier. Mais pour Aristote, la *poièsis* repose sur un savoir théorique permettant de mieux s'adapter au cas particulier, d'éviter le tâtonnement et d'améliorer l'efficacité. Elle est activité réfléchie, se fixant des buts et les meilleurs moyens de les atteindre.

But

Faire efficace, la *poièsis* a pour but l'atteinte d'un résultat précis, observable, évaluable, témoignant du progrès de l'apprentissage.

Moyens

Tout l'effort de la *poièsis* consiste à trouver la *règle exacte*, issue de la connaissance de la nature de l'enfant que lui apportent les sciences de l'éducation (psychologie, physiologie, sociologie, pédagogie...) et adaptée à tel ou tel cas particulier, à bien choisir entre différentes stratégies afin de produire l'effet attendu dans telle situation concrète. Elle est un faire, choisissant des outils pédagogiques adaptés et reposant sur une certaine habileté à les utiliser, faire qui vise un effet observable évaluable (telle faculté, tel apprentissage, tel savoir, tel comportement...). La *poièsis* pédagogique est organisation du parcours, recherche de la maîtrise de la matière-enfant, réalisation de plans préétablis et vérification. Si le résultat n'a pas été atteint, c'est que le procédé a été mal raisonné ; il faut donc le parfaire en complétant ses connaissances, soit de l'enfant en général, soit de

l'enfant particulier. L'enfant est objet de connaissance, d'observation, lieu d'une action qui s'exerce sur lui afin qu'il présente la forme souhaitée, qu'il réponde aux exigences qui lui sont imposées, qu'il s'adapte au parcours tracé.

La *poièsis* pédagogique, modelage de la matière, intervention sur la nature de l'enfant n'a cependant de sens qu'au service de la *praxis*. Elle n'a sa raison d'être que si elle ne fonctionne pas pour son propre compte, mais seulement au service du bien de l'enfant et du bien de tous. Formes de l'action concrète, *praxis* et *poièsis* obéissent chacune à leur logique propre, se fixant leurs fins et leurs moyens. L'action pédagogique concrète est ainsi lieu de tension entre des exigences contradictoires, souci moral et souci technique, souci d'humanisation et souci d'adaptation. Elle se doit pourtant d'assurer une cohérence d'ensemble qui n'est possible qu'à condition de ne pas perdre de vue la fin absolue, l'humanisation, la supériorité de la *praxis* sur toute *poièsis* qui n'est que fin relative, moyen au service de la *praxis*. La *poièsis*, dont le seul souci est l'efficacité technique, ne constitue pas une fin en soi ; ses résultats concrets doivent rester soumis aux fins éducatives, tout apprentissage rester un acte d'humanisation, telle ou telle acquisition rester un moyen qui permette à chaque enfant de se construire, de progresser en humanité, en moralité, en liberté. Seule la *praxis* peut en orienter l'usage, afin que l'action pédagogique concrète ne soit pas simple procédé de fabrication conforme, de production d'un objet fini sur le modèle de n'importe quelle production, simple modelage de comportements, simple adaptation. C'est elle qui impose de voir en chaque enfant bien plus qu'un simple objet à façonner sur lequel exercer son habileté de façon à l'amener à se conformer à ce qui est exigé de lui.

Mais la *praxis* ne se construit pas de son seul mouvement ; elle prend appui sur la *theoria* qui donne sa raison d'être, son sens à l'ensemble de la démarche, la justifiant et la rendant compréhensible, et qui pose l'Idéal vers lequel l'action concrète doit s'efforcer de tendre. C'est la *theoria* qui permet de fixer les fins humaines de la *praxis* et d'en justifier les moyens. Si la *theoria* ne suffit pas à développer la *praxis* parce qu'elle se développe aussi avec l'expérience, elle seule permet de l'instaurer et de diriger son développement, de consolider l'effort permanent pour, quelles que soient les circonstances, rester fidèles aux Principes. Sans *theoria*, la *praxis* pédagogique ne peut que perdre sa valeur morale et l'action concrète se réduire à une simple *poièsis*, oublieuse de l'humain sans la prise en considération duquel aucune éducation ne saurait être.

Démarche et grille d'analyse

La grille suivante se veut récapitulative des différents degrés de l'action pédagogique. Elle nous servira de modèle de référence pour analyser les démarches de Daniel Hameline, Louis Legrand et Antoine de La Garanderie. Chacun, à sa manière, s'est efforcé de proposer les moyens pédagogiques les plus appropriés au service de l'humanisation de chaque enfant. Soucieuse de concrétisation, chaque démarche se veut *poièsis* au service de la *praxis*. La *poièsis* semble y trouver facilement son lieu, mais n'y tend-elle pas aussi à constituer un écueil pour la *praxis* ? Si seule la *theoria* permet d'affermir la *praxis* et d'y soumettre la *poièsis*, à se soucier de possibilités pratiques, la pédagogie contemporaine n'aurait-elle pas négligé les Idées ? Quelle place leur accorde-t-elle ? Comment évolue chaque démarche ? Comment s'y fonde la *praxis* et comment justifie-t-elle ses moyens ?

Nous nous efforcerons de repérer dans chaque démarche :

- **la *theoria*** , les Idées qui la justifient et l'orientent
- **la *praxis***, oeuvre d'éducation
 - **sa fin** qui ne peut être que la formation de l'Homme
 - **et ses moyens**, ceux qui sont jugés humainement les meilleurs
 - * la *prudence* et sa *droite règle*, règle générale de conduite, conciliant Idées et prise en compte de la réalité, à respecter pour atteindre la fin
 - * la *médiété*, recherche du *juste milieu*, imposant d'écarter les positions extrêmes pour se rapprocher au plus possible de la *droite règle*
- **la *poièsis*** , faire efficace, soucieuse de progrès observables
 - **ses buts**, l'atteinte de tels ou tels résultats précis, évaluables
 - **ses moyens**, ceux qui sont jugés les plus efficaces pour produire l'effet attendu : plan d'action, méthode, procédés et outils dont le choix repose sur la connaissance de la nature de l'enfant et son adaptation à tel cas particulier.

THEORIA Guide de la <i>praxis</i>	Idées, Principes premiers et Idéal <i>Homme. Dignité Bonheur. Liberté Justice...</i>
PRAXIS Guide de la <i>poièsis</i>	Oeuvre d'éducation . Fin Assurer la formation de l'Homme . Moyens : les plus humains <u><i>Prudence</i></u> : déterminer la <i>droite règle</i> , règle générale de conduite conciliant Idées et réalité <u><i>Médiété</i></u> : agir concrètement en écartant les positions extrêmes
POIESIS Soumise à la <i>praxis</i>	Efficacité des apprentissages . But : atteindre tel ou tel résultat . Moyens : les plus efficaces -Elaborer un plan d'action -Choisir et utiliser une méthode, des procédés, des instruments - Contrôler le résultat

Chapitre II DE LA PEDAGOGIE NON DIRECTIVE A L'ENTREE DANS LA PEDAGOGIE PAR LES

OBJECTIFS

L'action pédagogique est avant tout *praxis*, oeuvre de personnalisation, oeuvre personnelle. La *praxis* pédagogique, proposée par Daniel Hameline, découle d'une *theoria* qui lui fournit sa règle : la non-directivité, règle de conduite à respecter pour permettre à chaque enfant de développer son humanité. Mais il y a erreur, comme ce fut le cas en pédagogie non-directive, à penser que cette règle puisse fonctionner comme un absolu ; elle doit aussi tenir compte de la réalité scolaire et sociale. Ne pas diriger c'est, sous couvert d'idées généreuses, négliger l'injustice réelle et laisser se développer l'inégalité socioculturelle. L'action pédagogique ne peut donc être simple non-directivité ; il lui faut intervenir, fixer une direction, se soucier des acquis de tous et de l'efficacité des apprentissages si elle ne veut pas *favoriser les favorisés*. L'action pédagogique est aussi *poièsis*, mais *poièsis* qui se doit d'être au service de la *praxis*.

1. La pédagogie non-directive

La *praxis* non-directive se règle toute entière sur la *theoria* qui lui sert de guide.

Une *theoria*

L'être humain est une Personne. Une Personne est une pure Liberté. Libre en soi, elle croît, se développe de son propre mouvement et ne dépend que d'elle-même. Autonome, non soumise, elle est capable d'assumer elle-même sa propre croissance sans se laisser imposer par quiconque. L'enfant est une Personne. « Considérer quelqu'un comme une personne, c'est admettre que le sujet humain détient en lui même la capacité d'assumer librement sa propre croissance »¹³². L'enfant possède des potentialités humaines qui ne demandent qu'à s'épanouir, ainsi que les ressources de son propre développement. La personnalisation étant d'ordre exclusivement endogène, l'éducation a pour seul rôle de permettre le développement de son mouvement naturel ; elle ne peut être que non-directive. Sans entrave, elle permettra à chaque enfant, par son mouvement propre, par sa propre expérience des relations, de se construire ; chacun y apprendra le dialogue et le respect.

D'une telle éducation découlera une Société meilleure, une Communauté fraternelle où les rapports humains seront exempts d'aliénation, où chacun sera ouvert à autrui, capable de respect, d'écoute et d'accueil. Chacun y sera acteur, centre d'initiatives ; chacun pourra participer, adhérer, critiquer sans se laisser imposer par quiconque, sans se fondre dans l'uniformisation ambiante. Une Société où les êtres sont des Personnes est une Démocratie. L'Homme du *Nouvel Age* est l'*Homme démocratique*, capable de vivre avec les autres sans se laisser aliéner, sans s'y fondre en préservant sa singularité, et sans aliéner les autres en étant capable de les comprendre et de progresser avec eux.

¹³² Daniel Hameline, *La liberté d'apprendre. Justifications pour un enseignement non-directif*, op. cit. p. 294.

Au-delà des Idées de Personne, Liberté, Démocratie, se trouve celle de Dieu. La pédagogie non-directive s'enracine dans une conscience chrétienne dont Daniel Hameline situe le cheminement dans *La liberté d'apprendre - Situation II*. « ... l'humanisme chrétien... fournit à notre réflexion pédagogique ses enracinements et, en même temps, ses repères et ses registres »¹³³. C'est l'Idée de Dieu qui impose la confiance dans les ressources humaines, confiance dans le don qu'il nous a fait et respect pour sa création.

« Chaque existence a son propre discours à tenir, chaque être humain, appelé d'En Haut par son nom..., est convié à y répondre par son mouvement même et qui n'est qu'à lui »¹³⁴. Chacun est invité à comprendre, mais par lui-même, la vérité ne pouvant être imposée. Le problème pédagogique, qui se pose pour des *croyants* « éclairés », consiste à *convaincre sans inculquer*. « L'invité à comprendre est invité à parcourir aventureusement les chemins de la connaissance au-delà même de ce seuil où la rationalité atteint non ses limites ou son contraire mais son exaltation dans une surrationalité bouleversante qui a nom Dieu et dont le signe est l'exaltation même du Fils de l'Homme »¹³⁵.

Une praxis

Fin

La *praxis* pédagogique est oeuvre de personnalisation visant la construction de soi comme Personne, être humain autonome, responsable, participant et respectueux d'autrui. Il s'agit de *former l'homme démocratique*, capable de « comprendre » et de vivre « avec » sans perdre sa singularité et son pouvoir d'auto-crédation, capable aussi de « posséder » et de créer sans aliéner les autres »¹³⁶. L'homme démocratique est *autonome*, capable de réflexion et de jugement, de décisions qui soient siennes et non soumis à des normes qui échappent à son contrôle, *participant*, capable d'initiatives et de responsabilités et non dissous dans une société de masses, *détenteur d'une expérience autant que d'un savoir*.

Moyens

Prudence

La Personne étant libre en soi, sa construction est exclusivement d'ordre endogène. Former, ce n'est pas imposer une forme mais permettre le surgissement des virtualités humaines. La *theoria* fournit sa règle à la *praxis*.

¹³³ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II*, op. cit., p. 47.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 31.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 30.

¹³⁶ Daniel Hameline, *La liberté d'apprendre. Justifications pour un enseignement non-directif*, op. cit. p. 66.

« Ce n'est pas le terreau qui fait la plante, il la favorise ou la défavorise, mais la croissance accomplit le don de Dieu que chacun porte en soi. Former, c'est mettre quelqu'un à même d'exprimer sa virtualité, le potentiel qu'il a reçu en partage »¹³⁷. La pédagogie au service de l'enfant, au service de l'humain, au service de Dieu qui l'a fait tel qu'il est, se doit d'être respectueuse de chaque création et de son pouvoir d'auto-crédation. La règle de la prudence, règle de conduite à respecter pour permettre à chacun de développer son humanité, est la non-directivité, la moindre intervention. Elle refuse de diriger la croissance, mouvement naturel, assure la Liberté d'apprendre, la liberté de se construire. Par une attitude facilitante, non-directive, le pédagogue se doit d'écarter tout ce qui pourrait entraver le développement de cette liberté et, en particulier, sa propre autorité qui chercherait à la contraindre.

Apprendre, c'est non assimiler des contenus de connaissance mais découvrir par soi-même, par sa propre expérience et à partir de ses propres potentialités qui, en s'exerçant, se développent. Chacun ayant à faire oeuvre de lui-même, la non-directivité impose un changement d'attitude, une nouvelle relation pédagogique exempte de pouvoir, une nouvelle relation aux autres, une nouvelle conception de la profession d'enseigner. Le professeur traditionnel se veut professeur de la vérité, celui qui dit ce qu'il convient de savoir, celui qui sait par opposition à ceux qui ne savent pas, celui qui sait transmettre les vérités et « il y a un métier pour ça »¹³⁸. L'apprentissage ne pouvant être qu'oeuvre personnelle, la pédagogie non-directive constitue une ouverture confessante de la profession d'enseigner qui, « par son aspect même de témoignage personnalisé, ne peut constituer un acte professionnel. Au plus fort de sa portée singulière, il appelle l'universalité : affaire de chacun, affaire de tous »¹³⁹.

La personnalisation est basée sur l'expérience de l'autonomie et de la participation qui s'épanouiront à force de s'exercer. Seule une attitude facilitante, non directive mais présente, permet à chacun de faire sa propre expérience en se confrontant à soi, au groupe, aux choses, chacun apprenant ainsi peu à peu à se passer de direction, à respecter l'autre, à participer à l'existence d'une communauté et à prendre des initiatives. Elle suppose le respect de l'autre, sa reconnaissance comme Personne afin que chacun puisse trouver en lui-même les ressources de son propre développement. Toute imposition extérieure viendrait nier la valeur fondamentale de la Personne. Reconnaître l'autre comme Personne c'est le reconnaître libre, capable d'être la seule cause de ses actes, de ses pensées. Par conséquent, c'est le reconnaître comme capable de choisir, de disposer de soi par une attitude active, de se réaliser à travers les événements sans les subir, et le lui permettre.

· Médiété

Les élèves doivent donc avoir l'initiative de leurs propres apprentissages et prendre en

¹³⁷ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II*, op. cit., p. 37.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 33.

¹³⁹ *Ibid.*

charge les situations. Une classe n'est pas un lieu de transmission de connaissances ; elle est avant tout un groupe humain, un groupe de relations et d'échanges, un lieu communautaire et non un lieu de pouvoir. Le pédagogue adoptera une attitude facilitante, qui seule permet la personnalisation, et reconnaîtra la place essentielle de la relation humaine. Former l'homme autonome suppose de renforcer les capacités personnelles, **« apprendre à ceux qui sont transitoirement sous sa direction à se passer précisément de cette direction »**¹⁴⁰. Former l'homme participant nécessite que la priorité soit donnée à la cogestion. Former l'homme détenteur d'une expérience, c'est mettre l'accent sur l'acquisition d'une attitude, favoriser la mise en route des personnes et non se contenter de transmettre des savoirs, lui permettre de prendre conscience de ses capacités, d'acquérir la confiance en soi pour devenir capable de se changer et donc de continuer à croître. Une attitude facilitante doit permettre à l'enfant d'avoir l'initiative de ses apprentissages, de disposer de la liberté d'explorer, de faire des expériences au sein du groupe, de faire l'expérience de l'autonomie, de la responsabilité, du dialogue. C'est le groupe qui prend en charge la situation pédagogique et non le maître, et c'est ainsi que s'opère le passage de l'enseignement magistral à l'apprentissage personnel.

Etre non-directif, ce n'est pas tout programmer d'avance, mais ce n'est pas non plus tout laisser faire. C'est laisser chercher, mais ne pas abdiquer toute autorité, laisser chercher tout en se positionnant comme adulte responsable, ne pas chercher à s'imposer, à imposer un type de pensée ni laisser divaguer. C'est trouver la juste distance dans la relation, entre effacement, permettant à l'autre d'être et d'exercer ses potentialités, et présence active, disponible, en réponse à la demande, en évitant les deux excès, le complexe du tout prêt à cuire et le laisser faire.

Un refus de la poièsis

« Posséder une technique est indispensable, mais l'usage de cette technique ne saurait se dégrader en un ensemble de procédés systématiques et déterminants... »¹⁴¹. L'apprentissage ne peut avoir lieu que si tout n'est pas programmé d'avance ; une large part doit être réservée à l'improvisation.

Les instruments, espace et matériels sont fournis au groupe qui s'organisera. L'architecture et l'agencement des lieux doivent faciliter les relations et la recherche comme, par exemple, des tables amovibles pouvant être disposées de différentes manières et la suppression de l'estrade. Les directives de travail seront personnalisées afin de permettre à chacun de découvrir ses méthodes de travail efficaces. Le travail sera organisé à partir de la consultation, les cours systématiques étant supprimés. C'est l'élève qui choisit les sujets, la fréquence des devoirs ; l'enseignant suggère, critique ; le contrôle des acquisitions repose sur le même mode, sur la base du contrat.

La pédagogie non-directive laisse peu de place à la *poièsis*. Si elle nécessite un espace et du matériel, il ne s'agit que de moyens mis à disposition du groupe qui garde toute liberté de s'organiser ; la suppression de l'estrade signifie l'abolition de l'autorité,

¹⁴⁰ Daniel Hameline, *La liberté d'apprendre. Justifications pour un enseignement non-directif*, op. cit., p. 46.

¹⁴¹ Daniel Hameline, *La liberté d'apprendre. Justifications pour un enseignement non-directif*, op. cit., p. 247.

l'enseignant devenant, non celui qui sait et qui impose, mais celui qui se tient à disposition pour répondre à la demande. Elle ne comporte aucune instrumentation permettant d'atteindre tel ou tel résultat, tel ou tel savoir, tel ou tel comportement..., parce que précisément elle refuse toute imposition, toute organisation qui viendrait s'opposer à la personnalisation uniquement d'ordre endogène. Elle est essentiellement *praxis*, concernant un changement d'attitude ayant pour seule fin le développement de la personne. « **Aux esprits curieux de techniques nouvelles nous ne cacherons pas la déception qui les attend : le déroulement d'une classe non-directive peut ressembler au déroulement de telle ou telle autre classe traditionnelle ou démocratique. Celui qui impose à ses élèves de mettre les tables en cercle continue à exercer l'autorité, à présider les objectifs de sa classe, à en déterminer les structures. Le changement relève du bricolage supérieur** »¹⁴².

Grille récapitulative

THEORIA	<i>Idées Dieu Personne. Liberté Démocratie</i>
PRAXIS	Oeuvre de personnalisation . Fin Assurer la personnalisation et former l'Homme démocratique . Moyens <u>Prudence</u> : permettre la liberté d'apprendre par une attitude non-directive <u>Médiété</u> : ni s'imposer, ni laisser-faire ; laisser l'initiative aux élèves mais rester disponible à la demande
POIESIS	Un refus

Une praxis en terme d'absolu

La pédagogie non-directive pose une theoria qui se veut règle pour une praxis en terme d'absolu. La règle de la prudence, la non-directivité s'en déduit. La Personne, création de Dieu, est une Perfection, une Liberté qui impose le respect, la moindre intervention pour ne pas la dénaturer. Mais la règle de la prudence n'est droite règle que si elle tient aussi compte de la réalité.

Aristote a souligné l'impossibilité d'agir concrètement avec la même rigueur qu'au niveau des principes. Le contexte, la situation particulière sont toujours à prendre en compte afin de rendre les principes raisonnables. Si la theoria est nécessaire pour fonder l'action, elle n'est pas suffisante. Or, la pédagogie non-directive décrit un Modèle idéal, entièrement construit sur des Idées, celles de Dieu, de Personne, de Liberté et de Démocratie, ainsi que sur une Idée de l'Enfant, enfant idéal, imaginaire, vierge de toute influence extérieure qui ressemble fort à l'Emile de Rousseau. Détaché du contexte familial et social, se développant par son propre dynamisme interne, sa nature est fondamentalement bonne, celle du pédagogue aussi. Mais la pédagogie non-directive n'est pas une rêverie et sa concrétisation conduit à l'échec pour avoir négligé la réalité que la praxis doit aussi considérer. Déterminer une conduite à suivre nécessite que l'on tienne aussi compte des circonstances particulières ; un modèle idéal n'est pas

¹⁴² Daniel Hameline, *La liberté d'apprendre, Justifications pour un enseignement non-directif*, op. cit., p.12-13.

transposable tel quel dans la réalité. La classe n'est pas un lieu isolé ni un ensemble d'Emile ; elle est insérée dans une société particulière. Le groupe d'élèves ne vit pas clos sur lui-même ; chaque enfant a un vécu autre, social et familial, tout aussi déterminant. Se maintenir au niveau des Idées sans prendre en compte cette réalité, c'est confondre praxis et theoria. La praxis ne peut, comme la theoria, fonctionner en terme d'absolu. La theoria permet de poser la fin, la personnalisation comme développement de la Liberté, mais il n'en découle pas automatiquement les moyens ; ceux-ci sont à rechercher en tenant aussi compte de l'enfant concret et de la situation particulière.

2. La pédagogie du potentiel personnel

Après l'échec de la pédagogie non-directive, Daniel Hameline s'oriente vers une approche plus réaliste de l'action pédagogique, tentant de concilier l'approche personnaliste et la prise en considération de la situation scolaire concrète. Il s'agit de prendre « **la mesure des choses possibles** » et de « **rendre raisonnables et réalistes les intuitions** »¹⁴³.

Une theoria

S'il s'agit de prendre la mesure des choses, les options personnalistes ne sont cependant pas abandonnées. « ... **la référence personnaliste reste fondamentale... : ce sont bien des conditions du surgissement des personnes et des communautés à « visage humain » qu'il s'agit d'appréhender là** »¹⁴⁴. La pédagogie non-directive visait la réalisation d'une Communauté humaine sans oppression, réalisation impossible. « **Elle ne peut avoir lieu, mais ce n'est pas dire pour autant qu'elle n'a pas lieu d'être. Et c'est là, stricto sensu, la définition de l'utopie : ce qui n'est nulle part mais qui, pourtant, a bien lieu d'être** »¹⁴⁵. Les Idées, qui guident la démarche, demeurent les mêmes, la Personne, la Liberté, la Démocratie (celle de Dieu n'étant pas explicitement rappelée), « **même si nous-mêmes nous avons appris à dire les choses dans un autre langage, moins pathétique et moins naïvement humaniste** »¹⁴⁶.

Une praxis

L'évolution consiste à prendre en compte la dimension politique du problème pédagogique. Ce qui se passe dans la classe est indissociable de ce qui se passe au niveau social. Construire une démarche pédagogique uniquement sur la confiance dans la nature humaine est pure illusion. C'est raisonner dans l'abstraction en évacuant l'analyse des conditions concrètes du groupe-classe imposées par le système scolaire,

¹⁴³ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre. Situation II. Rétrospective sur un enseignement non-directif*, op. cit., p. 59.

¹⁴⁴ Ibid., p. 70.

¹⁴⁵ Ibid., p. 305-306.

¹⁴⁶ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II*, op. cit., p. 317.

lui-même dépendant du système global politique et socio-économique.

Fin

La *praxis* pédagogique s'oriente par rapport aux valeurs de Personne, Liberté, Démocratie qui demeurent fondamentales. La fin absolue demeure la même, la personnalisation, la construction de soi comme Personne, autonome, responsable et participante. Mais comment continuer à parler de liberté, de créativité, quand concrètement la plupart des enfants en sont désappropriés ? La *praxis* pédagogique ne peut négliger cette réalité. La personnalisation n'est pas exclusivement d'ordre endogène. Négliger son aspect exogène, c'est consolider l'injustice, ce qui devient contradictoire avec le souci de personnalisation. Il s'agit donc d'assurer la personnalisation de tous et de refuser toute oppression. Le changement concerne les moyens de la *praxis*, qui, ne pouvant fonctionner en terme d'absolu, doivent aussi prendre en compte la situation scolaire et sociale. Il s'agit, à partir des valeurs fondamentales, de déterminer ce qui est possible et souhaitable étant donné le contexte social et scolaire actuel.

Moyens

Prudence

La personnalisation n'est pas *une croissance «culturellement » libre*¹⁴⁷. Pure illusion, une telle conception, ne tenant pas compte de l'inégalité socioculturelle, l'entretient et vient conforter l'idéologie du don de la classe dominante. Une pédagogie soucieuse des Personnes ne peut accepter le conditionnement des élèves pour les adapter aux besoins de la société et aux inégalités qui y sont liées. La classe et l'ensemble des élèves qui la constitue ne peuvent être considérés comme isolés d'une société où règnent l'oppression et l'inégalité. En choisissant la moindre intervention, le maître ne fait que permettre la perpétuation des inégalités. Il lui faut donc, au contraire, intervenir pour offrir à chaque enfant les moyens de lutter contre l'oppression dont il sera victime et dont il n'a pas conscience. Aussi le rôle de l'enseignant doit-il être *d'armer les enfants* afin qu'ils puissent **« mener leur propre combat contre l'oppression... Il faut que l'enseignant intervienne, qu'il exerce une pression sur les élèves, qu'il se pose en médiateur obligé »**¹⁴⁸.

Les *fausses cartes* : cogestion, participation, autogestion..., sont à abandonner. La personnalisation n'est pas exclusivement d'ordre endogène, elle est aussi d'ordre exogène. **« Il est sûr que la personnalisation est d'ordre exogène et n'est pas autre chose que la socialisation »**¹⁴⁹. Mais elle est aussi d'ordre endogène. Apprendre est un processus *transactionnel*, une assimilation originale de ce qui provient de l'extérieur. **« En réalité, apprendre n'est rien s'il n'y a rien à apprendre. Mais à l'inverse, rien n'est à**

¹⁴⁷ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II, op. cit., p. 308*

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 70.

¹⁴⁹ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II, op., cit., p. 316.*

apprendre s'il n'y a pas quelqu'un pour apprendre «¹⁵⁰. La pédagogie non-directive a négligé cet aspect transactionnel, mais la non-directivité reste valable comme attitude, permettant que la socialisation ne soit pas simple adaptation. L'école reste bien un lieu d'apprentissage et non d'enseignement, visant à développer les trois capacités à apprendre : *décider, s'investir, communiquer*. Laissant l'initiative aux élèves, la pédagogie du potentiel personnel n'entre pas en contradiction avec un projet non-directif.

La *droite règle* consiste à permettre à chacun de développer son potentiel personnel, en conciliant fonction de direction et attitude non-directive.

· Médiété

La *praxis* est recherche d'équilibre dans ses moyens concrets d'action, *juste distance* entre fonction de direction et attitude non-directive : ni conditionnement ni laisser-aller, ni démesure non-directive ni démesure directive. « **Le potentiel personnel... n'est pas autre chose que l'exercice permanent d'une transaction dont il faut tenir égaux les deux termes sans quoi il n'y a plus éducation mais dressage ou laisser-aller** »¹⁵¹. L'enseignant doit se centrer sur l'acte d'apprendre et rationaliser sa démarche, mais ne peut s'y limiter. « **D'un côté nous sommes tentés par la rationalité apollinienne de la science objective et de l'organisation diurne des choses, avec son aboutissement dans l'apologie de la « mesure » ... Mais, en même temps, nous sommes les témoins de la poussée nocturne et dionysiaque d'une autre rationalité qui dénonce la première, la classique, la célébrée, pour en faire voir la violence larvaire sous les apparences de l'aménité, la déraison sous les apparences de la raison, l'injustice sous les apparences de l'équité** »¹⁵².

Affirmer la priorité de la Personne, c'est réaffirmer la priorité de l'attitude non-directive, morale professionnelle permettant de limiter la surdétermination de la fonction de direction, d'établir un certain équilibre qu'une attitude directive, associée à une fonction directive, romprait en renforçant la violence de la fonction. La rationalisation se doit donc de rester ouverte pour permettre aussi au versant subjectif de s'exprimer, et il vaut toujours mieux privilégier l'élève à la rationalisation afin d'éviter la dérive réaliste et le modèle de l'adaptation. L'attitude non-directive est effort pour voir autrement que ce qui est imposé, que ce qui se fait quotidiennement, pour voir autrement les personnes. Elle seule permet de ne pas fuir l'humain. Concilier fonction de direction et attitude non-directive consiste à accorder la priorité à un *contrat d'assistance fonctionnelle* qui fixe les objectifs à atteindre, mais leur choix, leur niveau, la période restent à l'initiative des apprenants, le pédagogue intervenant seulement pour guider. La priorité doit toujours rester l'individualisation sur la socialisation-adaptation.

Une poïèsis

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 236.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 316.

¹⁵² Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II*, op. cit., p. 86-87.

La pédagogie du potentiel personnel fait une place à la poïésis à travers la fonction de direction.

But

L'accès aux contenus d'enseignement et aux outils conceptuels est un moyen nécessaire de l'accès à l'autonomie. Sans ce souci, la pédagogie ne peut que maintenir la dépendance et conforter les inégalités. L'action pédagogique a pour but de permettre à chaque enfant de maîtriser le savoir et les apprentissages.

Moyens

L'action pédagogique doit se rationaliser, fixer des objectifs, gérer l'utilisation des moyens et évaluer les résultats. Cette nécessaire instrumentation demeure cependant sous le contrôle de la *praxis*. L'efficacité de l'apprentissage et l'acquisition de savoirs évaluables ne sont pas des fins en soi mais des moyens d'accès à l'autonomie. **« Le changement pédagogique est à forte composante technologique : il est plus important d'armer les sujets sociaux pour la lutte de la promotion collective et individuelle dans le champ des forces productives que de mimer, à l'abri, ces luttes dans des « isolats » pédagogiques. Le technologique reste essentiellement pédagogique (...). Mais dès lors que la planification de l'éducation (...) demeure une exigence du développement des sociétés complexes affrontées à l'incohérence de la division du travail social, la reconnaissance des contraintes de l'institué et leur assomption par la maîtrise des outils du savoir articule, certes, l'intention d'instruire au système d'instruction, mais constitue, en définitive, la véritable subversion à long terme »**¹⁵³

Grille récapitulative

THEORIA	Idées Dieu * Personne. Liberté Démocratie
PRAXIS	Oeuvre de personnalisation .Fin Assurer la personnalisation et refuser toute oppression . Moyens <u>Prudence</u> : permettre le développement du potentiel personnel, en conciliant fonction de direction et attitude non-directive <u>Médiété</u> :rationalisation ouverte Ni démesure non-directive, ni démesure directive
POIESIS	Efficacité des apprentissages . But : assurer la maîtrise des outils du savoir et des apprentissages . Moyen : rationaliser -Fixer des objectifs -Gérer l'utilisation des moyens - Evaluer les résultats
* Idée implicite	

¹⁵³ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre. Situation II, op. cit., p. 78*

Une praxis plus prudente

En pédagogie du potentiel personnel les trois dimensions de l'action sont présentes de façon plus équilibrée. La *praxis* trouve son lieu entre une *theoria* qui pose l'Absolu et la prise en considération de la situation concrète. Elle s'articule aussi avec une *poièsis* dont elle garde le contrôle, et se règle sur la *prudence* et la *médiété*, équilibre entre fonction de direction et attitude non-directive.

3. L'entrée dans la pédagogie par les objectifs

L'entrée dans la pédagogie par les objectifs prolonge la tentative précédente d'élaborer une *pédagogie du possible*, s'efforçant d'articuler les deux dimensions de l'action pédagogique concrète, *praxis* et *poièsis*. Par la *poièsis* qu'elle impose, elle cherche à éviter les pièges de la dépendance affective et du maintien au niveau des grands principes. Cette *poièsis* doit cependant éviter tout excès qui viendrait évacuer la *praxis*.

Une nécessaire poièsis

L'action pédagogique est nécessairement poièsis. « ... ***l'activité d'éducation se présente comme une « oeuvre » plus ou moins ordonnée à l'obtention d'un résultat, et dont on peut dès lors tenter de régler les effets*** »¹⁵⁴.

But

Les intentions pédagogiques ne peuvent rester à l'état de vœux pieux. Elles doivent être, autant que possible, rendues opérationnelles afin de permettre effectivement à chacun de maîtriser les apprentissages. Il s'agit de lever les équivoques, de lier discours et pratiques en recherchant les objectifs à travers lesquels réaliser les finalités et en permettant à chacun de les atteindre.

Moyens

Les finalités seront traduites en buts opératoires, eux-mêmes traduits en objectifs généraux exprimés en termes de capacités, eux-mêmes démultipliés en compétences et objectifs spécifiques à viser un à un. Chaque objectif décrit un comportement observable et évaluable, le niveau d'exigence et les critères d'évaluation étant à chaque fois précisés. Les évaluations permettent de vérifier si l'objectif est ou non atteint et de régler son action en fonction du résultat.

La formulation d'objectifs est cette étape importante de l'action pédagogique qui permet de clarifier et d'évaluer les intentions éducatives. Elle oblige à préciser ce que l'on fait, à quel niveau on se situe et à s'interroger sur les résultats. C'est un outil pour la pratique qui relativise la prédominance des savoirs par rapport au savoir-faire, tout en

¹⁵⁴ Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, dixième édition, op. cit., p. 54.*

accordant au savoir sa juste place comme élément nécessaire à la constitution de l'autonomie.

Une praxis

La pédagogie par les objectifs dans son origine américaine est simple technique, de l'ordre de la manipulation efficace d'un outil. L'important est alors le résultat, ce que l'élève sera capable de faire une fois le processus achevé. L'élève se résume à un ensemble de comportements programmés. Une telle manière de faire est simple *poièsis* visant la conformité à un modèle. Daniel Hameline refuse une instrumentation pédagogique à ce prix. Si l'action pédagogique nécessite une instrumentation, elle ne peut pour autant privilégier un ordre rationnel qui en vient à perdre la visée d'autonomie.

Fin

La rationalisation pédagogique s'inscrit dans un projet d'autonomie ; elle est un moyen et non une fin en soi. Clarifier ses intentions, annoncer le plus clairement possible les résultats attendus, c'est fournir aux apprenants un *instrument de contrôle* et un plus *grand pouvoir sur ce qu'ils font*. Mais c'est aussi limiter la sélection par l'implicite, donc favoriser l'égalité des chances.

Moyens

Prudence

La visée d'autonomie nécessite de la part des enseignants, une décentration par rapport au programme et aux savoirs. La *droite règle*, règle de conduite à respecter, consiste à se centrer sur l'apprenant, non pas seulement sur ses résultats mais aussi sur son processus d'apprentissage, non pas seulement sur la formulation d'objectifs mais sur la formation globale.

La formulation des objectifs ne peut se limiter à une description des comportements ; ces comportements sont à relier aux capacités afin que le sujet global soit pris en compte. Cette formulation est une étape, et une étape seulement, du processus enseigner-apprendre. Elle ne peut tenir lieu de pédagogie ; elle est un outil, seulement un outil et non une fin en soi, sous peine de réduire la pédagogie à l'adaptation. La définition des objectifs s'inscrit dans un projet global qui lie finalités - buts - objectifs - évaluation.

Médiété

L'optimum est à rechercher entre deux extrêmes : ni défaut, ni excès de rationalisation - ni adoption sans critique des objectifs, ni rejet irraisonné. Pour rester au service de l'apprenant, l'enseignant doit lui-même pouvoir prendre la mesure de cette technologie, réfléchir sur sa pratique sans se la laisser imposer par d'autres.

Une theoria implicite

Les Idées de référence sont présentes de façon implicite. Les objectifs pédagogiques en

formation initiale et en formation continue constituent essentiellement un ouvrage pratique visant à sensibiliser les praticiens à une nouvelle démarche. Les Idées n'y sont pas explicitement rappelées ¹⁵⁵. Cependant, la praxis repose toujours sur la theoria. Faire prévaloir l'apprentissage sur l'enseignement, c'est faire prévaloir l'autonomie sur le conditionnement, c'est toujours avoir en vue les Idées de Personne et de Liberté. Favoriser l'égalité des chances, c'est oeuvrer au nom d'un idéal démocratique.

Grille récapitulative

THEORIA	Idées <i>Personne</i> * <i>Liberté</i> * <i>Démocratie</i> *
PRAXIS	Oeuvre d'éducation . Fin Conduire à l'autonomie et oeuvrer pour l'égalité des chances . Moyens <u>Prudence</u> : se centrer, non sur les contenus, mais sur l'apprenant et clarifier ses intentions <u>Médiété</u> - Ni défaut, ni excès de rationalisation - Ni adoption sans critique des objectifs, ni rejet irraisonné
POIESIS	Efficacité des apprentissages . But : atteindre les objectifs fixés . Moyen : opérationnaliser les intentions - Traduire les finalités en buts, objectifs généraux puis en objectifs observables et évaluables - Préciser les critères d'évaluation - Evaluer - Régler les effets
*Idées implicites	

Une praxis plus fragile

Le lien entre *poièsis* et *praxis* pédagogiques se fait plus fragile au point que Daniel Hameline ressent la nécessité d'une nouvelle mise en garde.

La pédagogie par les objectifs porte en elle le risque de la démesure. Elle est souvent portée à privilégier le rationnel, le calcul sur le raisonnable. Emportée par son versant technique, l'action pédagogique devient insensée oubliant l'ordre humain des choses. Se centrer uniquement sur la technique, c'est pervertir l'action pédagogique. L'outil, qui se voulait moyen au service d'un projet d'autonomie, devient alors outil d'assujettissement, aussi bien pour l'élève qui n'est plus qu'un objet, que pour l'enseignant qui finit par s'y perdre. Une action pédagogique sensée suppose de soumettre la *poièsis* à la *praxis*. Tel est bien le but recherché par Daniel Hameline.

La *praxis* préconisée repose sur la *prudence* comme recherche du juste milieu entre le rationnel et le raisonnable, mais déterminer ce juste milieu suppose de raisonner à partir d'une *theoria* clairement posée. La force de la *praxis* repose toute entière sur sa relation avec la *theoria*. Sans ce fondement, la *praxis* ne peut suffisamment se déployer

¹⁵⁵ La *Personne* disparaît au profit de *sujet* et *apprenant*. Apparaît une fois le terme autonomie dans la préface d'André Schwartz, tandis que la *lutte contre les inégalités* est clairement rappelée en page 33.

pour soumettre la *poièsis* et l'action pédagogique tend à devenir simple *poièsis*. Donner de l'ampleur au versant technique de l'action pédagogique sans ancrer fortement la *praxis* à la *theoria* qui lui sert de guide, c'est rendre aléatoire l'effort pour éclairer et infléchir la technique. Les mises en garde, le rappel à la *prudence* ne peuvent être suffisants pour équilibrer la *praxis* qui court le risque d'être emportée par la *poièsis*.

DU PRIMAT DE LA *THEORIA* AU RISQUE DE LA *POIESIS*

La pédagogie est avant tout *praxis*, oeuvre de personnalisation. Elle se règle sur la *theoria* qui lui sert de guide, sur l'Idée de Dieu dont l'Homme est la création. Ayant reçu *le don de Dieu*, il est une Personne, une pure Liberté, don qu'il se doit de préserver et accomplir dans une Société de Personnes, la Démocratie. La règle de la *prudence* est la non-directivité, la moindre intervention qui, seule, permet à chaque enfant de se construire en liberté. Fondée sur la *theoria*, la *praxis* ne peut cependant négliger la réalité concrète, scolaire et sociale, ce qui fut l'erreur de la non-directivité. La *prudence*, vertu de la *praxis*, impose en effet un raisonnement à partir des principes, mais aussi son adaptation à la réalité. C'est de cette prise en considération que la démarche de Daniel Hameline évolue vers une *praxis* plus prudente, intégrant la *médiété* comme juste distance entre attitude non-directive et fonction de direction. Posée en pédagogie du potentiel personnel, elle s'efforce de se concrétiser par l'entrée dans la pédagogie par les objectifs.

La pédagogie ne peut être simple *theoria*. Elle est action concrète, *praxis*, action morale et éducative qui ne peut se confondre avec l'absolu. La pédagogie non-directive, entièrement fondée sur des Idées qui lui servent de guide, décrit un modèle pédagogique idéal qui ne peut, pour autant, valoir pratiquement. Entre le monde des Idées et la réalité l'écart est irréductible, mais la pédagogie non-directive demeure valable comme idéal, décrivant ce vers quoi il faut tendre. La non-directivité, règle de conduite déduite des Idées, demeure valable, mais l'action pédagogique doit aussi intégrer la nécessité de diriger la croissance pour ne pas l'abandonner au déterminisme social. La pédagogie du potentiel personnel en donne les règles, règles de *prudence* et de *médiété* entre fonction de direction et attitude non-directive.

Pour intégrer la fonction de direction Daniel Hameline fait entrer les objectifs en pédagogie, tout en s'attachant à en écarter les excès. L'action pédagogique est *praxis*, mais aussi *poièsis*. L'action sensée impose de soumettre la *poièsis* à la *praxis*. Or, de la *praxis* les objectifs ne peuvent rien dire. De l'ordre de la *poièsis*, ils ne sont que des moyens permettant d'atteindre tel ou tel comportement observable. En faire des fins relatives et non des fins en soi, suppose de déployer une *praxis* assez forte qui puisse les infléchir. La *praxis* étant d'un tout autre ordre, elle impose de rompre avec la logique des objectifs, de se tourner vers la *theoria* qui est son seul guide. Sans cette troisième dimension, la *praxis* perd son point de repère et l'action pédagogique prend tous les risques de se réduire à une simple *poièsis*. Contre ce risque, Daniel Hameline en appelle encore à la *prudence* et à la *médiété*. Pourtant, il ne semble pas se convaincre lui-même, préférant choisir un autre chemin. Tirillée entre *theoria* et *poièsis*, qui s'empressent de devenir exclusives, la *praxis* pédagogique cherche son lieu.

Nous ne pouvons nous perdre dans un monde d'illusions, dans des Idées. L'essai de

concrétisation de la pédagogie non-directive en est l'illustration. La réalité étant toute autre, il nous faut aussi en tenir compte pour régler la *praxis*. Mais nous ne pouvons non plus nous fier à nos seules techniques, l'entrée dans la pédagogie par les objectifs nous appelant à la clairvoyance dans l'utilisation de nos moyens. L'action pédagogique est avant tout *praxis* soucieuse de chaque enfant et de son humanisation. L'ensemble de la réflexion de Daniel Hameline est un appel à une action pédagogique orientée vers le développement de l'autonomie et plus de justice sociale. La pédagogie ne peut se satisfaire de grands principes ; il lui faut aussi viser une rigueur au niveau des moyens, qui ne soit ni simple improvisation et réponse à l'urgence de l'action, ni programmation, la *droite règle* fixée par Daniel Hameline se définissant comme l'équilibre entre fonction de direction et attitude non directive, entre instrumentation et respect de la personne. La moralité de l'homme étant tâtonnante, Aristote préconise, afin de s'approcher le plus possible de la *droite règle*, de pencher tantôt dans un sens, tantôt dans l'autre. Telle est bien la démarche de Daniel Hameline à travers sa *valse hésitation*, qui, rejoignant Aristote, en appelle à la *prudence*, à une attitude réfléchie par rapport aux moyens.

Mais alors, insister sur les objectifs, était-ce une *mauvaise action* ? Daniel Hameline s'en défend. L'intention était droite mais cette droiture, nous dit-il, n'en exclut pas le procès qu'il lui faut subir. Mais bonne elle le reste, car elle ne s'est pas prise trop au sérieux. La plaisanterie ne laisse-t-elle pas un goût amer ? Que nous reste-t-il pour éclairer notre action, car il nous faut bien agir, ici concrètement, pour ces enfants-ci ? Pouvons-nous nous fier à nos seules intuitions de saltimbanque ?

Ni bons, ni mauvais, les objectifs ne peuvent rien dire quant à la moralité de notre action. La *poièsis* ne se juge qu'à ses résultats, quels que soient ces résultats. La bonté de l'action relève de la *praxis* qui ne se soucie que d'elle-même, s'efforçant d'agir en restant fidèles à ses principes, à ses Idées, quelles que soient les circonstances. Daniel Hameline s'y est efforcé, mais la recherche d'une pédagogie du possible l'a aussi conduit à rendre les principes de plus en plus raisonnables, à s'interdire de rêver et à écarter la *theoria*, l'idéal non-directif, alors que c'est sur elle seule que peuvent reposer la *prudence* et la *médiété* auxquelles il appelle. » **Nous avons appris le réalisme, le prosaïsme et le compromis. Nous nous sommes interdits de rêver, préférant aligner notre théorie sur notre pratique plutôt que d'enregistrer entre elles ces décalages qui rendent tant de déclarations si peu crédibles** ¹⁵⁶. Le souci d'efficacité technique entraîne une mise à l'écart de la *theoria* qui, bien qu'idéal hors de portée, est la dimension de l'action par rapport à laquelle se règlent les deux autres, *praxis* et *poièsis*. L'entrée dans la pédagogie par les objectifs ne peut se comprendre qu'à partir de la pédagogie non-directive et, si cette dernière a été un échec pour s'être voulue possibilité concrète d'action, elle n'en demeure pas moins la lueur qui peut, seule, empêcher que la *praxis* tant recherchée ne sombre en simple *poièsis*.

Comment ne pas être désabusé quand on a mis tant d'espoir dans la non-directivité, tant d'espoir aussi dans la rationalisation par les objectifs, que ni l'une, ni l'autre n'apparaissent plus comme possibilités sensées ? Ni l'une, ni l'autre, si on suit Aristote, mais les deux, sans céder sur l'une, sans céder sur l'autre, et à condition de maintenir la

¹⁵⁶ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre. Situation II, op. cit.*, p. 12.

supériorité de la non-directivité sur les objectifs, la supériorité de la *praxis* sur la *poièsis*, ce qui impose aussi de se ressourcer à la *theoria*.

Chapitre III DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE A LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Action morale et politique, l'action pédagogique est avant tout *praxis*, visant la réalisation de soi dans le respect du même droit pour tous. Sa *droite règle* est l'équité, effort pour s'élever vers l'Idée de Justice et effort de concrétisation, demandant des moyens à la fois politiques et pédagogiques. La *praxis* appelle une *poièsis*, une intervention rigoureusement organisée pour se mettre au service de chaque enfant et n'abandonner nul en chemin. La *praxis* pédagogique perd son sens quand, refusant de prendre en compte la réalité concrète de chaque enfant, elle se met au service de l'inégalité.

Après avoir posé les grandes orientations de la pédagogie différenciée, Louis Legrand proposera une concrétisation à grande échelle, suivie de clarifications visant à sauver ce qui peut encore l'être.

1. Le projet

Louis Legrand s'attache au développement d'une *praxis* pédagogique, fondée sur le respect de la Dignité humaine, imposant un droit égal au développement pour tous.

Une theoria

Par delà les différences observables, tous les hommes ont, en tant qu'Homme, une identité commune, une même valeur, ce qui fait leur Dignité d'être humain. De même valeur, ils ont tous le même Droit au Bonheur. L'égale Dignité appelle un Droit égal pour tous, la Justice. C'est nier l'une et l'autre que de priver les uns de ce que les autres ont, que de faire d'un attribut particulier, la prévalence intellectuelle, un principe de domination.

Dans la Société idéale, la Démocratie, chacun reçoit ce qui est sien et, puisque tous sont fondamentalement égaux, de même valeur, ce qui est sien c'est la même chose que pour tous. Sans hiérarchie sociale, car toutes les potentialités humaines se valent, la Démocratie est strictement égalitaire, permettant à tous ses membres de mener une vie digne et heureuse. **« Il ne doit pas plus avoir de hiérarchie des fonctions dans la cité que de hiérarchie des activités dans l'école »**¹⁵⁷.

Une praxis

Fin

¹⁵⁷ Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, op. cit., p. 220.

Chacun, de par sa Dignité, doit pouvoir se réaliser, accéder au bonheur personnel et trouver une juste place dans la société.

Moyens

· Prudence

La *praxis*, action morale et éducative, est indissociable de la *praxis* politique. Sa *droite règle* consiste à concilier égale Dignité, Identité commune et différences observables. Tous les enfants sont différents mais, au-delà des différences particulières, le bonheur suppose épanouissement, réalisation de soi, incompatible avec toute forme de domination. Tous les efforts doivent porter sur les moyens de permettre à chacun de se développer sans restriction, sans privilège et sans exclusion, chacun ayant un droit égal au développement de sa liberté, de toutes ses potentialités et au bonheur personnel.

Tous les élèves doivent pouvoir accéder au savoir, mais le savoir seul ne fait pas la Dignité. La personne tient sa Dignité de son savoir, de ses facultés intellectuelles, mais aussi de ses autres potentialités qui font son originalité, de son autonomie, de sa citoyenneté et de sa capacité à vivre avec les autres. L'éducation qui privilégie le développement intellectuel mutile le développement, encore plus quand elle s'en sert d'instrument de sélection sociale. L'éducation doit être globale, sans restriction, l'école devenir un lieu de libération qui permette le développement de toutes les potentialités, cognitives, artistiques, techniques et sociales. Il s'agit de retrouver « **les voies d'un humanisme total et non plus mutilé par la prévalence exclusive de l'intelligence abstraite** »¹⁵⁸. L'égale Dignité impose donc de s'attacher au développement de toutes les potentialités sans transformer les différences observables en inégalités.

Dans la société inégalitaire actuelle, n'existent ni l'égalité devant le savoir, ni l'égalité des chances. « **Seuls accèdent au savoir de façon telle qu'ils puissent en nourrir leur liberté, ceux-là même que la naissance privilégie déjà...L'école libère donc par le savoir ceux qui sont déjà libérés par leur statut social** »¹⁵⁹. L'Idée de Justice impose de trouver les moyens qui permettront de respecter l'égale Dignité fondamentale, en centrant ses efforts sur la lutte contre les privilèges et en trouvant les moyens qui permettront de libérer les enfants des classes populaires des contraintes qui les oppriment.

Tous doivent bénéficier des mêmes possibilités d'accès aux études et de la même organisation. Le premier moyen est politique et consiste à unifier les filières pour réaliser le collège unique. Cependant, cette règle générale doit être raisonnée pour tenir compte de la réalité. Tous les élèves ne sont pas au départ égaux. Appliquer l'égalité de droit sans se soucier de l'inégalité des chances socialement déterminée, c'est s'en tenir à une Justice purement formelle qui vient conforter l'inégalité de départ. Se maintenir à l'Idée de Justice qui prescrit l'égalité de droit, c'est respecter l'Identité commune mais, c'est aussi

¹⁵⁸ Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, op. cit., p. 220.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 215.

oublier l'enfant concret dans ses différences. La Justice exige le droit, mais celui-ci ne peut consister dans l'emploi d'une mesure égale pour tous. Le droit réellement humain doit être inégal, car la véritable justice doit prendre en compte la diversité des situations. Il ne peut y avoir de collège unique, démocratique sans moyens pédagogiques appropriés et différenciés. La *droite règle* est l'*équité*, juste milieu entre Idée de Justice et réalité, entre identité des Personnes et diversité des individus et des situations.

Médiété

La *prudence* appelle la *médiété*, alliant moyens politiques et moyens pédagogiques : un collège unique où les objectifs ne peuvent être que les mêmes pour tous, car tous ont même Dignité, et une pédagogie différenciant ses moyens, car les enfants sont, de fait, différents.

Toutes les aptitudes doivent être développées afin de ne pas restreindre le développement de soi, ni se servir de telle ou telle aptitude pour justifier une sélection. Les activités au collège sont donc à rééquilibrer.

Le savoir doit être un *instrument de libération et de démocratisation*¹⁶⁰. L'accès au savoir est encore un privilège réservé aux enfants des classes favorisées. Permettre à tous d'accéder au savoir, notamment aux enfants des classes populaires, suppose de prendre en compte le handicap socioculturel de départ et de faire de l'école un lieu de compensation. Chacun doit pouvoir recevoir à l'école une aide adaptée à sa situation personnelle, tant du point de vue affectif que du point de vue intellectuel ; cette aide est assurée par la fonction de tutorat. L'enseignant ne peut se contenter de transmettre un savoir. Il lui faut créer les conditions qui favorisent l'accès au savoir et guider les élèves en matière d'instruction, d'éducation et d'information. La pédagogie différenciée consiste donc à individualiser au maximum en soutenant les élèves en difficulté. Mais elle développe aussi la capacité à établir des rapports avec ses semblables, la socialisation par le travail et l'ouverture sur l'extérieur.

L'enseignant n'est plus le maître isolé imposant un savoir ; il travaille en équipe et ses fonctions sont celles d'enseignement, de tutorat et de concertation. Il doit s'attacher au développement de l'autonomie en permettant à chacun de faire des choix et de s'engager. Il doit trouver l'équilibre entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage de façon à *résoudre les antinomies* entre la nécessaire hétéronomie et la nécessaire autonomie : **« thèmes choisis par l'élève et programmes disciplinaires imposés ; activité autonome et activité magistrale ; libération et structuration ; groupes de choix et groupes de niveaux ; options et matières obligatoires »**¹⁶¹.

L'école, ne pouvant être désenclavée de son contexte social, sa transformation ne peut être pensée indépendamment d'une transformation sociale. Le développement de toutes les potentialités suppose qu'elles soient également toutes socialement reconnues, l'idéal étant une Société égalitaire sans hiérarchie sociale. On ne peut se contenter

¹⁶⁰ Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, op. cit., p. 216

¹⁶¹ Louis Legrand, *La seconde expérimentation (1977-1980) in Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 295.

d'attendre un progrès social pour progresser dans le domaine scolaire ; on ne peut non plus espérer dans un changement imposé. La solution ne peut venir que de la création des conditions d'une démocratie locale, reposant sur l'initiative et la responsabilité. Faire de l'école *un lieu de vie* en relation avec son environnement devrait permettre de responsabiliser tous les acteurs du système éducatif. Cela suppose de renoncer à la conception centralisatrice de l'institution, imposant un seul modèle applicable à tous, et de créer « **les conditions institutionnelles du maximum de liberté et d'initiatives locales** »¹⁶². De la variété d'initiatives locales naîtra une variété de solutions, la seule à même de respecter les différences. Mais les objectifs doivent rester communs, définis dans un cadre national.

La *praxis* pédagogique est lieu de tension entre Idées et réalité, lieu de *médiété* sous ses formes les plus variées : unification et différenciation - équilibre des activités - individualisation et socialisation - enseignement et apprentissage personnel - centralisation et décentralisation.

Une poïèsis

But

L'action pédagogique, dans sa dimension technique, doit permettre à chacun d'atteindre les objectifs communs dans un collège unifié.

Moyens

Les filières étant supprimées , le groupe classe est remplacé par un ensemble hétérogène, pris en charge par un ensemble d'enseignants qui définit ses besoins et ses actions.

Pour permettre le développement de toutes les potentialités, les horaires sont réorganisés afin de donner une place équivalente aux activités physiques, techniques, scientifiques, métalinguistiques et artistiques.

L'emploi du temps comprend des groupements à pédagogie différenciée pour l'enseignement disciplinaire, des groupements pour des activités de développement de l'autonomie, des groupements pour les activités de soutien, des groupes homogènes pouvant aussi être, au besoin, constitués. La constitution des groupes répond uniquement aux besoins. Elle repose sur l'analyse préalable des objectifs et l'évaluation formative qui permettra d'adapter au mieux l'action pédagogique.

La prise en compte des différences exige, non plus d'imposer une seule méthode, mais de les varier au maximum. A côté de l'activité magistrale, d'autres approches sont à proposer : activités thématiques, travail autonome individuel ou en groupe, projets, contrats..., qui présentent aussi l'avantage de développer l'autonomie et la socialisation.

Grille récapitulative

¹⁶² Louis Legrand, *Pour une politique démocratique de l'éducation*, op. cit., p. 225.

THEORIA	Idées Dignité. Bonheur Justice. Démocratie
PRAXIS	Oeuvre d'éducation et de justice . Fin Permettre à chacun de se réaliser, d'accéder au bonheur personnel et de trouver une juste place dans la société . Moyens <u>Prudence</u> : concilier Identité commune et diversité - S'attacher au développement de toutes les potentialités -Assurer l'équité <u>Médiété</u> : collège unique et pédagogie différenciée - Objectifs communs et différenciation des moyens -Equilibre des activités -Individualisation et socialisation -Enseignement et apprentissage personnel - Centralisation et décentralisation
POIESIS	Efficacité des apprentissages . But :atteindre les objectifs communs . Moyens -Supprimer les filières -Réorganiser les horaires -Analyser les objectifs et évaluer - Organiser des groupements et varier les méthodes - Evaluer

Une praxis prudente

La pédagogie différenciée est *praxis* morale et politique, visant le bonheur de tous par la réalisation de soi.

L'Idée de Dignité en est le Principe premier. C'est sur elle que se fondent les autres Idées : Bonheur, Justice et Démocratie. De ces Idées découle la *praxis* politique et pédagogique, la fin et la conduite qui s'imposent. Elle valorise la *prudence* et sa *droite règle*, juste reconnaissance de toutes les potentialités et juste milieu entre des extrêmes qui seraient injustice : ni moins que ce qui est dû, ni plus, imposant, étant donnée la situation actuelle, de lutter contre les privilèges et de s'attacher au développement des plus défavorisés.

La *theoria* impose de trouver les moyens concrets d'action qui permettront de faire respecter le même droit pour tous. Le *collège unique*, où chacun recevra ce qui est sien, c'est-à-dire la même chose que tout autre, est ce moyen. Mais la *praxis* impose aussi de tenir compte de la réalité concrète. Prise seule en considération, l'Idée de Justice conforte l'inégalité des chances et perpétue l'inégalité sociale. Ne tenant pas compte des inégalités de départ, elle se contente d'un traitement égal, de la même mesure pour tous alors que tous ne sont pas identiques, et demeure injuste. Il faut donc, en outre, tenir compte de la réalité concrète de chaque enfant qui a ses particularités propres. La Justice ne sera juste que si elle assure les mêmes droits pour tous, tout en tenant compte de la diversité des situations. Chacun doit recevoir ce qui lui est dû, le même que tout autre puisqu'il est son égal, mais aussi un dû différent puisqu'il en est différent. L'action pédagogique ne peut être juste que si elle est différenciée, permettant de conduire chacun à la visée commune.

L'Idée de Justice, concrétisée dans l'égalité de droit, demeure trop générale.

Strictement appliquée, elle ne peut être qu'injuste. Il faut en viser l'amélioration en sachant la dépasser par une justice particulière soucieuse d'équité, se faisant alors distributive, proportionnelle aux besoins de chacun, permettant la compensation des handicaps. Louis Legrand rejoint donc Aristote. Ce qui est juste, c'est ce qui est légal et équitable, équité et légalité ne se rejoignant parfaitement que dans la Cité idéale réalisant l'idée de Justice. Mais il s'en écarte aussi.

Pour Aristote, la justice distributive justifie la hiérarchie dans la Cité, cette distribution des places et du pouvoir étant elle-même fondée sur les inégalités de nature. Une telle conception ne peut plus être acceptée ; le monde n'est pas partagé entre un haut et un bas, le céleste et le sublunaire. Rien ne peut plus, dès lors, justifier une hiérarchie des hommes dans l'ordre naturel ni la domination comme un fait naturel. Pour Louis Legrand, il ne peut exister aucune inégalité entre les hommes, ni supérieurs, ni inférieurs, ni même inégalité des talents. C'est l'égalité stricte, arithmétique des hommes qui vient justifier la lutte contre les inégalités.

La *poièsis* reste soumise à la *praxis*. Les moyens techniques, concernant l'organisation structurelle au niveau de l'établissement, l'organisation des horaires et des groupements gardent leur statut de moyens au service des besoins révélés par les analyses locales. Ils ne sont pas clos sur eux-mêmes, ni imposés, ni fixés définitivement ; ils sont au contraire à utiliser avec souplesse en fonction de la réalité toujours changeante.

2. Rapport Legrand

A présent, la convergence entre le projet d'école de L. Legrand et le projet politique des socialistes est possible et souhaitée. C'est bien à L. Legrand qu'est confiée une mission de réflexion pour promouvoir le collège unique afin de lutter contre l'échec scolaire et réduire les inégalités sociales. Louis Legrand s'engage à « **partir des orientations politiques définies dans le programme présidentiel et s'efforcer de les rendre opérationnelles** »¹⁶³.

Une theoria plus discrète

Le rapport Legrand repose sur un triple souci : celui du respect de l'avis du plus grand nombre, celui du respect de la mission qui lui est confiée, celui du respect de ses propres convictions. Le souci de rendre opérationnelles les orientations politiques du gouvernement et de répondre à sa demande rend plus difficile le repérage de la *theoria* qui, par définition, ne s'intéresse pas aux applications pratiques. Cependant, ce rapport est *en premier lieu, le produit d'une conviction*¹⁶⁴ qui trouve son origine dans les orientations des mouvements de l'éducation active, dans les expérimentations et dans le constat de la situation actuelle des collèges. Cette conviction rejoint le projet politique et scolaire du gouvernement socialiste, à savoir la lutte contre les inégalités scolaires et

¹⁶³ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale, op. cit., p. 17.*

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 9.

sociales. « **Il s'agit de chercher les voies d'une réelle démocratisation** »¹⁶⁵, permettant de mener tous les élèves le plus loin possible dans une formation commune. On retrouve là l'Idée de Justice.

L'école ne peut à elle seule remédier à l'injustice sociale. Parallèlement un projet politique, une Démocratie, se doit d'être pensé. Cependant, le chemin qui conduit vers l'idéal d'une Démocratie égalitaire est encore long, ce qui ne dispense pas d'agir ici et maintenant.

Une praxis

Fin

Tous doivent recevoir « **la formation la plus complète possible et la plus adaptée aux besoins et aux capacités de chacun...** »¹⁶⁶. Seront développées

« **les capacités d'autonomie, de responsabilité et d'usage de la liberté chez les apprenants, tant pour la formation de citoyens républicains que pour l'amorce d'une formation permanente qui est un droit...** »¹⁶⁷. Une formation complète ne se limite pas à la formation intellectuelle ; elle est globale et doit permettre la participation de tous à la vie civique.

Moyens

Prudence

La Justice imposant un droit égal pour tous, nul ne peut être laissé en chemin. Il s'agit donc, étant donnée la situation actuelle, de porter ses efforts sur la lutte contre l'échec scolaire socialement déterminé. Refuser la sélection scolaire et sociale, c'est permettre à chacun d'apprendre en en créant les conditions, en prenant en compte l'élève dans sa globalité et ses besoins particuliers. La *droite règle* demeure l'équité, issue de l'Idée de Justice et prenant en compte la diversité des situations.

S'attacher à la formation la plus complète impose de ne pas se limiter à la seule acquisition de compétences. Si l'éducation doit conduire à l'autonomie, à la responsabilité et à l'usage de la liberté, elle doit aussi permettre à chacun de faire des choix et de s'engager. « **L'apprentissage de l'acte de choisir, essentiel pour aller vers la finalité de l'éducation qu'est l'autonomie, conduit à prévoir, sans mésestimer la nécessité de compétences indispensables pour tous, des possibilités de choix, d'engagement personnel dans des activités soit optionnelles, soit fondées sur un projet, soit facultatives** »¹⁶⁸. Le collège ne peut être seulement un lieu d'enseignement ; il est aussi un lieu d'apprentissage personnel et un lieu de vie, où chacun peut acquérir le sens de

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 17.

¹⁶⁶ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale, op. cit.*, p. 17.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 17-18.

l'autonomie et de la morale collective.

· Médiété

La *médiété* consiste toujours à tenir l'équilibre entre l'unité de structure et la diversité constatée, entre collège unique et pédagogie différenciée : une communauté d'objectifs assurée par une structure unique et un cadre national, mais aussi une individualisation, une aide adaptée et des initiatives locales.

Un cadre national doit poser les exigences communes à tous et l'équipe trouver les moyens adaptés, en fonction de la diversité constatée, de permettre à chacun de les atteindre.

Les activités seront rééquilibrées afin de ne pas privilégier les seules activités de connaissance. Seront également mises en oeuvre des activités techniques et d'expression. Le collège ne se contente pas d'organiser un enseignement obligatoire pour tous. Il se doit aussi de proposer des activités optionnelles qui permettront de répondre à la diversité des élèves.

L'idée de classe est à abandonner pour être remplacée par celle de groupements différenciés, permettant tout à la fois de répondre au besoin de socialisation et au besoin d'individualisation.

Aider chacun à acquérir les objectifs communs impose de lui apporter l'aide intellectuelle, matérielle et affective qu'il ne trouve pas dans son milieu familial. Ce rôle est assuré par le tutorat et les projets d'équipe. Le tutorat, **« relation d'aide pédagogique et éducative... a pour objectifs généraux d'aider l'élève à améliorer et à intégrer son vécu scolaire, à conquérir et à assumer son autonomie et à se socialiser »**¹⁶⁹. Les projets visent à répondre aux besoins cognitifs et affectifs des élèves et permettent le développement de l'apprentissage personnel.

La mise en oeuvre du changement nécessite d'en créer les conditions locales. **« ..., toute décision nationale de réforme devra définir, à côté d'obligations nationales générales découlant des objectifs politiques nationaux, la nature et l'étendue des pouvoirs locaux permettant d'atteindre ces objectifs, ici et maintenant »**¹⁷⁰. Différentes instances de concertation, de décision et d'élaboration de projets sont créées : conseil d'ensemble, d'enseignement, d'établissement, de secteur, équipe pédagogique, équipe éducative.

La pédagogie différenciée est oeuvre d'humanisation, de formation globale qui vise à **« former des hommes, c'est-à-dire des êtres humains capables de s'insérer dans une société qui n'est qu'exceptionnellement « savante » mais plus généralement civile et professionnelle »**¹⁷¹. L'accent mis sur la citoyenneté met en valeur la relation de l'homme avec ses semblables. La fin de l'éducation, la fin de la *praxis* ne peut être que

¹⁶⁸ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale, op. cit., p. 21.*

¹⁶⁹ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale, op. cit., p. 111*

¹⁷⁰ *Ibid., p. 23.*

la formation de l'Homme autonome, libre, responsable, Citoyen capable d'avoir des rapports justes avec ses semblables et de participer à la promotion de la justice dans la société. Mais, devenir membre de la société signifie aussi être capable de s'y intégrer et de s'adapter à ses exigences. Or, l'adaptation à des exigences extérieures relève, non plus de la *praxis*, mais de la *poièsis*.

Une poièsis

But

Tous doivent « **atteindre les objectifs communs de la pensée abstraite gratuite** »¹⁷² et « **la différenciation est alors le seul espoir de faire atteindre à tous le haut niveau cognitif souhaité...** »¹⁷³. Démocratiser, c'est permettre à tous l'accès à la culture et à la pensée abstraite parce que cet accès est condition du développement de l'autonomie, mais aussi parce que cet accès est une exigence sociale. L'école prépare à la vie sociale et le collège doit répondre « **aux nouvelles exigences sociales d'élévation du niveau de culture et de qualification professionnelle de la Nation** »¹⁷⁴ ; il est un lieu où doit être créé « **le climat favorable à des études efficaces et à la formation du citoyen** »¹⁷⁵.

Moyens

L'insertion sociale suppose certaines compétences cognitives et sociales que l'école doit développer. « **L'enseignement disciplinaire doit donc être mis en perspective sociale. L'accent sera mis sur les compétences transférables et sur l'utilité de ces compétences pour la pratique sociale** »¹⁷⁶.

Tous les élèves entrent au collège. Les classes deviennent des ensembles hétérogènes de 3 à 4 divisions de 26 élèves, encadrés par une équipe d'enseignants. L'affectation, en début de sixième, dans un ensemble ou une division repose sur *l'ordre alphabétique en jeu de carte* qui garantit l'hétérogénéité. A partir de la quatrième, l'enseignement comprend un tronc commun et des options pour tenir compte des différences de goûts et de capacités.

Les horaires seront rééquilibrés de façon à permettre, à terme, d'augmenter les horaires des activités artistiques ; un enseignement polytechnique remplace l'éducation

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 125.

¹⁷² Louis Legrand, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, op. cit., p. 38.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 37.

¹⁷⁴ *Ibid.*, p. 19.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 116.

¹⁷⁶ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, op. cit., p. 125.

manuelle et technique, car il correspond mieux « **aux exigences psychologiques des apprenants et à l'insertion dans une société technique en évolution** »¹⁷⁷.

L'évaluation formative remplace l'évaluation sommative. Le brevet des collèges est délivré au terme des quatre années ; il est le constat de l'atteinte des objectifs par l'élève.

Les ensembles hétérogènes pourront être fractionnés en groupes homogènes par matière, à durée temporaire, sur la base de l'évaluation formative régulière. « **Cette proposition d'évaluation formative doit devenir, pour l'équipe pédagogique, le moyen essentiel de régulation de son action** »¹⁷⁸. Les groupes homogènes matières faibles, où se retrouveront les élèves en grande difficulté en français et mathématiques, devront faire l'objet d'une attention particulière.

Les groupements, l'adaptation des programmes nationaux et les actions interdisciplinaires sont du ressort de l'équipe pédagogique qui comprend les professeurs, les conseillers d'orientation et les documentalistes. Chaque enseignant est tuteur d'une dizaine d'élèves, le choix du tuteur résultant d'une concertation entre les élèves, l'équipe pédagogique et le principal. Il a une tâche d'aide dans l'organisation du travail scolaire, de soutien méthodologique, de suivi des performances et de médiateur entre les différents partenaires : parents, administration, autres enseignants. Les activités de chaque enseignant comprennent enseignement, évaluation, tutorat, concertation au sein de l'équipe et des conseils, formation permanente. Les services de tous les professeurs sont alignés sur la base suivante : 16 heures d'enseignement, 3 heures de concertation et 3 heures de tutorat.

Le premier moment de la pédagogie différenciée est le repérage des besoins à l'aide des outils de l'analyse par objectifs et des connaissances en psychologie de l'apprentissage. Cette évaluation formative doit permettre de repérer le type habituel de l'activité mentale, le niveau cognitif des connaissances, le niveau de développement de la pensée, les intérêts et goûts de l'élève. A partir de cette évaluation, l'équipe pédagogique adapte le programme national à la population d'élèves sous forme d'objectifs à acquérir au collège. Elle adapte enfin les méthodes aux objectifs et aux apprenants, en prenant soin de les varier et en privilégiant une pédagogie active.

Grille récapitulative

¹⁷⁷ Louis Legrand, *Propositions concrètes in Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, op. cit., p. 104.

¹⁷⁸ Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, op. cit., p. 96.

THEORIA	Idées Justice - Démocratie
PRAXIS	<p>Oeuvre d'éducation et de justice</p> <p>.Fin Former le Citoyen républicain, Homme autonome, libre et responsable</p> <p>. Moyens <i>Prudence</i> : concilier Egalité de droit et diversité - Assurer l'équité - Concilier acquisitions de compétences et possibilités de choix <i>Médiété</i> : collège unique et pédagogie différenciée</p> <p>- Objectifs communs et différenciation des moyens - Equilibre des activités - Individualisation et socialisation - Enseignement et apprentissage - Centralisation et décentralisation</p>
POIESIS	<p>Efficacité des apprentissages . But : atteindre les objectifs communs (compétences cognitives et sociales)</p> <p>.Moyens - Réaliser un collège unique, structuré en ensembles hétérogènes - Développer les horaires en arts et technique et proposer des options - Traduire les programmes en objectifs terminaux et spécifiques, et organiser des programmes-degrés - Analyser la population scolaire : évaluer les besoins de chacun - Ajuster le programme national -Adapter les moyens : organiser des groupes homogènes temporaires - adapter les méthodes -Evaluer et réadapter</p>

Valorisation de la poièsis

L'action pédagogique, soucieuse de concrétisation à grande échelle, s'organise dans la tension entre les exigences de la praxis, la formation du Citoyen autonome et responsable, et celle de la poièsis, l'exigence sociale d'élévation du niveau de qualification.

Former le Citoyen républicain impose de porter les efforts sur le développement de l'autonomie et de la responsabilité, le Citoyen étant le membre de la communauté capable de participer à la vie civique et d'entretenir de justes rapports avec ses semblables, capable de faire des choix en fonction de ce qu'il estime bon pour lui, et bon pour l'ensemble de la communauté. Aussi l'éducation doit-elle viser le développement de la capacité à faire des choix. Mais être membre de la communauté impose un minimum, celui d'intégrer la communauté telle qu'elle est, société savante et technique. Dans une période où le risque de marginalisation des plus défavorisés est important, il faut bien

commencer par assurer cette première nécessité. Le collège unique est le lieu où chacun recevra une formation lui permettant de s'adapter à une société qui exige culture et qualification professionnelle. Mais ce minimum ne peut se réduire à une adaptation à une société inégalitaire. Il s'inscrit dans un projet éducatif plus large, soucieux d'autonomie. Cependant les efforts doivent d'abord porter sur le minimum indispensable, ce qui conduit Louis Legrand à insister sur la poïèsis. Mais valoriser la poïèsis, c'est aussi prendre le risque de fragiliser la praxis.

La praxis ne peut se perdre dans l'absolu et négliger la réalité du risque d'exclusion. Le Citoyen est un membre de la communauté ce qui impose, en premier lieu, qu'il n'en soit pas exclu. L'action pédagogique ne peut donc négliger la poïèsis, le développement de certaines compétences précises, indispensables à l'intégration sociale. Mais elle ne peut non plus s'y limiter, ce qui impose de poser la supériorité de la praxis sur toute poïèsis, en ne perdant pas de vue les Idées.

Effectivement, les Idées, Justice et Démocratie, continuent à guider la démarche de Louis Legrand. Elles imposent le même droit pour tous, et ce qui est dû à chacun c'est d'abord le minimum, le développement des compétences qui lui permettront d'être intégré dans la société et de s'y adapter. Mais la Justice ne peut se contenter d'une simple adaptation à une société. Ce qui est dû à chacun, c'est ce qui lui est dû en tant qu'Homme, et non ce qui lui est dû pour répondre aux besoins de la société. Il n'y a que dans l'Absolu, dans la Démocratie idéale que les deux peuvent se rejoindre. Dans la concrétitude, ce qui lui est dû en tant qu'Homme relève de la praxis ; ce qui lui est dû pour répondre aux exigences sociales relève de la poïèsis. Les deux démarches sont différentes ; la poïèsis n'a que faire de l'humain et peut tout aussi bien servir tel ou tel type de société ; la praxis n'a d'autre fin que la formation de l'Homme sans autre considération, sans souci pour les exigences sociales. Les deux peuvent se rejoindre, à condition de poser la supériorité de la praxis qui elle-même repose sur l'idée de Justice comme droit de chacun à l'égale Dignité en tant qu'Homme.

La praxis tire sa force des Idées, la poïèsis de l'observation de la réalité. Maintenir des objectifs communs pour tous n'a de sens que parce que tous, en tant qu'Homme, sont également dignes, que ce qui est le dû de l'un ne peut être aussi que le dû de l'autre. La Justice impose le même dû au nom de la Dignité, pas au nom d'exigences sociales qui pourraient très bien imposer un dû différent selon ce qui lui convient. L'Idée de Dignité se doit de rester le guide de la démarche, sous peine de faire de l'action pédagogique un moyen d'adaptation à la société.

Si l'on ne peut se perdre dans des Idées, elles seules, cependant, permettent de ne pas faire de l'adaptation sociale une fin en soi, mais seulement une fin relative au service de l'autonomie. Justice et Démocratie sont inséparables de l'Idée première, l'Idée d'Homme et de sa Dignité. La Justice consiste à donner à chacun ce qui lui est dû en tant qu'Homme, de par ce qu'il y a de plus haut en lui, de par sa Dignité. Etant aussi homme concret, il a aussi des besoins concrets. Il est un homme inséré dans une société civile et professionnelle ; il y exerce un métier d'où il tire ses moyens d'existence. Il n'est plus, comme au temps d'Aristote, un homme libéré de toute tâche servile qui peut s'adonner librement au gouvernement de la Cité ; il doit assumer les deux. Mais le citoyen ne peut remplir son rôle que s'il est assuré de ses moyens d'existence, ce qu'Aristote confiait à

d'autres. L'action pédagogique doit bien viser l'une et l'autre, mais ne garde de sens qu'à condition de ne pas oublier que la praxis se doit de rester supérieure à la poïésis, que le développement de compétences en vue de l'insertion sociale n'est qu'un moyen et non une fin en soi. Or, il devient plus difficile que dans le projet initial de percevoir la fin prioritaire, celle de la praxis ou celle de la poïésis. Le droit au bonheur, droit issu de l'égalité Dignité, semble céder ici la place au droit à l'insertion sociale.

Si la pédagogie est action concrète, si elle ne peut se perdre dans des Idées, elle ne peut pour autant se perdre en poïésis. Seules les Idées permettent d'assurer la praxis, de telle sorte qu'elle reste toujours supérieure à la poïésis. Seule l'Idée de Dignité et celle de Justice, qui en découle, permettent que l'acquisition d'objectifs communs ne soit pas simple adaptation à une société exigeante, mais aussi moyen de la liberté.

3. La différenciation pédagogique

Le souci de conforter l'unification et d'éviter les dérives actuelles du système scolaire vers le tri et la sélection conduit L. Legrand à tenter de démontrer que ses propositions ne constituent pas un vœu pieux, mais une possibilité réelle qui nécessite d'en accepter les conditions, notamment la rationalisation de l'action pédagogique, seul garde-fous contre les tendances irrationnelles du système. L'effort de clarification concerne donc essentiellement la poïésis pédagogique.

Une poïésis

But

« Le pari est celui d'une efficacité possible de la pédagogie quel que soit l'équipement mental hérité du milieu »¹⁷⁹. Différencier la pédagogie, c'est adapter méthodes et / ou contenus à la diversité des élèves en s'appuyant sur une évaluation formative permanente, de façon à permettre à chacun d'atteindre les objectifs communs de la formation, le développement chez tous des *capacités générales transférables, cognitives et sociales*¹⁸⁰.

Moyens

La différenciation conduit à une meilleure rationalisation des pratiques, à une *technologie de l'enseignement*¹⁸¹ visant à mettre contenus et programme à la portée de chacun. Variété de la pédagogie de la maîtrise, la différenciation impose l'utilisation des outils de l'analyse par les objectifs et des taxonomies, ainsi que la connaissance des théories de la psychologie de l'apprentissage et de la sociologie. C'est sur ces bases que

¹⁷⁹ Louis Legrand, *Les politiques de l'éducation, op. cit.*, p. 120.

¹⁸⁰ Louis Legrand, *La différenciation pédagogique, op. cit.*, p. 43.

¹⁸¹ Louis Legrand, *Les politiques de l'éducation, op. cit.*, p. 85.

peuvent se diagnostiquer les différences et que peuvent être trouvés les chemins permettant à tous d'accéder à la pensée formelle.

La différenciation de la pédagogie est une « **activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics** »¹⁸². Elle suppose de traduire les programmes en objectifs, « **moyen rationnel de préparer sa classe** »¹⁸³, en faisant correspondre contenus et opérations mentales et en repérant l'essentiel dans les programmes. La distinction entre l'essentiel et l'accessoire doit reposer sur deux critères, *l'utilité sociale*¹⁸⁴, c'est-à-dire ce qui est prioritaire pour tous dans la vie quotidienne, et *l'économie propre des programmes disciplinaires*¹⁸⁵, c'est-à-dire ce qui est indispensablement pré-requis pour aborder une notion nouvelle et maîtriser progressivement la discipline. Elle suppose aussi d'analyser la population scolaire à l'aide de tests psychocognitifs et d'établir un *diagnostic* ou état des lieux pour chaque élève : ses performances, son niveau de développement, son style cognitif (*dépendant ou indépendant du champ*), ses dominantes visuelles ou auditives, ses attitudes face au savoir scolaire. Elle suppose enfin d'adapter les méthodes, de façon rationnelle, en fonction des objectifs et des caractéristiques des apprenants. « **Le choix d'une méthode devrait tendre à devenir un acte technologique** »¹⁸⁶ de façon à *minorer le style au profit de la technique*¹⁸⁷. La prise en compte des différences d'attitudes impose de faire varier les situations relationnelles (maïeutique classique, travail de groupe, travail individuel). Doivent également être pris en compte la nature de la tâche et son niveau taxonomique (travail imposé ou choisi, organisé autour de l'intérêt de l'élève, visant la simple reproduction ou l'analyse ou la résolution de problème...), ainsi que la nature des médias utilisés (parole, écrit, vidéo, rétroprojecteur...). La prise en compte du niveau de développement cognitif et des dominantes visuelles ou auditives impose de faire varier les langages et d'insérer les notions à étudier dans un contexte pour permettre à la pensée concrète de se développer à partir d'un problème technique ; aussi la pédagogie active, la pédagogie de projet et l'interdisciplinarité sont-elles à privilégier.

L'action pédagogique, fondée sur l'évaluation formative, nécessite d'abandonner les styles d'enseignement spontanés pour développer une *technologie de l'enseignement*¹⁸⁸. La rationalisation exige des techniques précises dont l'analyse par objectifs et les taxonomies occupent la place la plus importante. Elle exige aussi d'observer l'élève pour

¹⁸² Louis Legrand, *La différenciation pédagogique, op. cit., p. 38.*

¹⁸³ *Ibid., p. 111.*

¹⁸⁴ *Ibid., p. 100.*

¹⁸⁵ *Ibid., p. 102.*

¹⁸⁶ *Ibid., p. 115.*

¹⁸⁷ *Ibid., p. 119-120.*

¹⁸⁸ Louis Legrand, *La différenciation pédagogique, op. cit., p. 120-121, et Les politiques de l'éducation, op. cit., p. 85.*

adapter sa pédagogie ; l'enseignant est un diagnosticien dont l'action est basée sur l'*observation clinique*¹⁸⁹ de la population scolaire. Elle exige le souci du but à atteindre :

« Qu'est-ce que mon élève doit être capable de faire lorsque je l'aurai enseigné et qu'il aura appris ? »¹⁹⁰, but clairement exprimé sur la base des comportements observables et du type d'activité attendu. Elle exige aussi des moyens qui permettront à chacun d'atteindre ce but, une variété des modes de présentation et des contenus plus ou moins complets selon le niveau de développement et le style d'apprentissage.

L'enseignant travaille au sein d'une équipe, seul moyen pour permettre l'adaptation des objectifs nationaux aux caractéristiques locales. L'interdisciplinarité est une obligation, car une même compétence peut relever de disciplines différentes, et car les activités de projet, les plus efficaces pour développer la motivation, la nécessitent.

Une praxis

La différenciation pédagogique traite essentiellement du domaine cognitif, l'accès à la pensée formelle étant un des plus grands problèmes du système actuel ; **« je m'en tiendrai ici au domaine cognitif parce que c'est celui que l'enseignement se propose de façon prioritaire et surtout parce que c'est celui qui fait le plus problème pour une différenciation »**¹⁹¹. L'importance accordée au domaine cognitif ne doit cependant pas faire oublier les objectifs généraux d'autonomie et de socialisation, thème repris, deux ans plus tard, dans Les politiques de l'éducation¹⁹².

Fin

Louis Legrand rappelle que la formation concerne un curriculum commun qui **« doit comprendre à côté d'une formation intellectuelle et de l'accès au savoir une part éducative importante »**¹⁹³. Ce qui importe, ce n'est pas le savoir mémorisable, mais les compétences, le développement de la personne et son épanouissement. La fin de la *praxis* concerne donc la réalisation de soi dans toutes ses dimensions, condition de son épanouissement : accès à la pensée formelle, autonomie et socialisation.

Moyens

L'unification du collège, s'accompagnant de l'alignement des programmes sur celui de l'enseignement secondaire, exclut, de fait, les élèves défavorisés. Ni les moyens politiques, ni les moyens pédagogiques permettant de réaliser le collège unique ne sont

¹⁸⁹ Louis Legrand, *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, P.U.F., 1995, p. 47.

¹⁹⁰ Louis Legrand, *La différenciation pédagogique*, op. cit., p. 106.

¹⁹¹ Louis Legrand, *La différenciation pédagogique*, op. cit., p. 107.

¹⁹² Louis Legrand, *Les politiques de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1988.

¹⁹³ Louis Legrand, *Les politiques de l'éducation*, op. cit., p. 97.

mis en oeuvre.

- Prudence

Louis Legrand rappelle que l'appartenance de classe détermine les centres d'intérêts et les dispositions intellectuelles, et que la nature d'un système détermine la nature des relations.

L'adoption du code série ou celle du code intégré est un choix politique qui repose sur des conceptions différentes de l'éducation et des valeurs mises en oeuvre. Le code série implique des rapports hiérarchiques, un enseignement basé sur des programmes nationaux et des structures en filières plus ou moins nobles ; l'enseignant y est l'homme d'une discipline dont la fonction est légitimée par le diplôme ; les personnes sont isolées. Le code intégré implique une certaine liberté laissée aux acteurs de base qui peuvent adapter programmes et méthodes ; l'enseignant travaille en équipe, l'essentiel étant l'apprenant et ses conditions d'apprentissage, la formation sociale et l'absence de ségrégation ; ce code permet le développement des relations. Le code série implique la centralisation au nom de l'unité nationale et de la Justice, comme égalité de droit, et fonde l'élitisme républicain, entraînant compétition et justifiant la sélection sociale. Le code intégré privilégie la décentralisation et d'autres valeurs : le vécu relationnel, l'important n'étant pas dans le savoir mais dans la vie en commun, le respect de la diversité, la tolérance, la Justice comme équité, visant l'égalité de fait par la prise en considération des handicaps sociaux et la recherche des moyens de compensation. Une praxis éducative, ayant pour fin la réalisation de tous, ne peut s'en tenir à une Justice formelle qui, appliquée strictement, légitime les inégalités. Elle se doit d'avoir pour droite règle l'équité, conciliant Idée de Justice et prise en compte de la réalité et imposant une organisation en code intégré. C'est dans une telle organisation que peuvent se développer les objectifs généraux de l'éducation, l'épanouissement de soi, la socialisation et l'autonomie.

- Médiété

« C'est pourquoi la condition institutionnelle fondamentale de toute unification scolaire est la décentralisation et le pouvoir local de définir démocratiquement des projets d'établissements, comprenant la détermination des programmes et des méthodes au vu des populations scolaires qu'il convient de traiter. Bien entendu, la référence à des objectifs terminaux nationaux demeure possible et souhaitable »¹⁹⁴

. La médiété consistera à s'approcher concrètement au mieux possible de la *droite règle*, en donnant aux équipes et établissements une certaine autonomie afin de leur permettre de s'adapter à la diversité des situations, mais la décentralisation et les différences constatées ne doivent pas faire oublier la fin qui doit rester la même pour tous. C'est là que le cadre national demeure souhaitable.

D'un point de vue pédagogique reste irrésolue la prise en compte de la diversité des élèves. Si le collège unique est bien structure unique, il oublie cependant que ses objectifs doivent être les mêmes pour tous et que leur atteinte n'est possible qu'à condition de différencier la pédagogie. Il s'agit de conforter l'unification du système en évitant la dérive

¹⁹⁴ Louis Legrand, *Les politiques de l'éducation, op. cit., p. 85.*

vers la reconstitution de filières ségréguatives. Il ne peut exister une seule méthode valable pour tous et pour tout, aussi est-il nécessaire de puiser dans la variété. La différenciation pédagogique, domaine de la technologie, relève de la *poièsis*, à condition toutefois de la soumettre à la *praxis*, **à condition de l'utiliser dans toute son ampleur impliquant l'autonomie de l'élève et pas seulement dans un créneau étroitement balisé par l'enseignement programmé** ¹⁹⁵.

Une theoria rappelée

La différenciation pédagogique fait une large place à la *poièsis*. Mais Louis Legrand rappelle aussi que l'éducation **« est un domaine politique »** ¹⁹⁶, et que toute politique éducative s'enracine dans des **« conceptions morales et philosophiques, ..., impliquant une conception de l'homme, de sa signification dans le monde et de sa destinée. C'est pourquoi, à mes yeux, toute politique éducative s'enracine dans l'idéologie »** ¹⁹⁷. Les idéologies seraient dépassées, **« Le Positivisme et le Marxisme auraient fait leur temps »** ¹⁹⁸, mais l'idéologie avance masquée, idéologie libérale qui se cache derrière un pragmatisme et un réalisme déclarés. Elle repose sur l'idée d'une prédestination naturelle entre doués et non doués, entre prédestinés au commandement ou à l'obéissance. Parée de quelques vertus religieuses, elle fait admettre la sélection scolaire et sociale. L'idée de Justice y demeure totalement formelle, justifiant l'injustice. **« L'idée de l'Homme comme destin n'inspire plus guère les politiques éducatives, mais plutôt celle du producteur-gagneur »** ¹⁹⁹. Imposant ses normes, le code série est son moyen. Le code intégré, quant à lui, porteur d'autres valeurs, nécessite **« des enseignants mieux formés et plus dynamisés par un idéal »** ²⁰⁰. Il repose aussi sur l'idée de Justice, Idée qui se doit d'être humaine et non plus impersonnelle, refusant toute forme de domination, prenant en compte les conditions sociales de l'apprentissage et cherchant à les compenser par des techniques de soutien.

Grille récapitulative

¹⁹⁵ Louis Legrand, *Les politiques de l'éducation, op. cit.*, p. 85.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 3.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 8.

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 16.

¹⁹⁹ Louis Legrand, *Les politiques de l'éducation, op. cit.*, p. 17.

²⁰⁰ *Ibid.*, p. 62.

THEORIA	<i>Idées Homme Justice</i>
PRAXIS	Oeuvre d'éducation et de justice . <i>Fin Permettre à chacun de s'épanouir par la réalisation de soi : accès à la pensée formelle, autonomie et socialisation</i> . Moyens <i>Prudence</i> : assurer l'équité en respectant une organisation en code intégré <u>Médiété</u> - Conforter l'unification : objectifs communs et différenciation - Equilibre des activités - Autonomie locale et cadre national
POIESIS	Efficacité des apprentissages . But : atteindre les objectifs communs (capacités cognitives et sociales) . Moyen : faire de l'acte pédagogique un acte technologique reposant sur le diagnostic et l'adaptation et utilisant des outils : l'analyse par les objectifs, les taxonomies, les tests et évaluations. 1. Traduire les programmes en objectifs en s'attachant à l'essentiel : l'utilité sociale et la maîtrise progressive des contenus 2. Analyser la population scolaire, établir le diagnostic 3. Concevoir, à partir des objectifs et des observations, sa progression didactique en variant les méthodes, les groupements, les situations, le niveau taxonomique, les médias 4. Evaluer et réadapter au besoin

Primat de la poiésis et... retour de la theoria

Avec la différenciation pédagogique on assiste à une centration claire sur la poiésis. L'idée d'éducation globale vers la libération et le bonheur de l'homme, basée sur le respect et la recherche du développement de toutes ses potentialités, de ses capacités d'autonomie et de responsabilité, cède le pas devant la nécessité de la rationalisation à travers les notions d'objectifs, d'évaluation, de diagnostic et de traitement. Les caractéristiques de l'individu sont mesurables, quantifiables²⁰¹, ce qui permet de le prendre en charge pour le conduire vers les objectifs finaux en utilisant toutes les ressources possibles. Il s'agit de ne pas se perdre dans des idées généreuses, mais de répondre à l'urgence de sauver le collège unique, en rappelant les moyens de conforter réellement l'unification et d'éviter les dérives vers un système de filières. Contre l'irrationalité du système, Louis Legrand s'engage dans une logique du tout rationaliser, faisant de la poiésis le garde-fous contre l'injustice et l'irrationalité du système. Or, la poiésis ne possède pas son sens en elle-même. Elle peut servir des projets les plus divers, l'injustice ou la justice, l'autonomie ou l'adaptation. Son orientation dépend de la praxis.

La poiésis ne peut servir la Justice et l'autonomie que soumise à la praxis qui en

²⁰¹ «Du qualificatif fruste, on peut désormais essayer de mettre en oeuvre des instruments de description plus raffinés, utilisant les ressources de la quantification. » in Louis Legrand, *Les différenciations de la pédagogie*, op. cit., p. 46.

oriente l'usage. Si les propositions de Louis Legrand se veulent possibilités concrètes, une chose est de concrétiser la poiésis, une autre de mettre en oeuvre la praxis. Si toutes deux sont bien action concrète, leurs fins et leurs moyens ne sont pas du même ordre, et la concrétisation de la poiésis ne garantit en rien celle de la praxis. Différencier la pédagogie est une technique qui ne dit rien quant au développement de l'autonomie. En faire le moyen privilégié de résoudre les problèmes de la pratique, c'est oublier que ce moyen est d'abord de l'ordre de la praxis et prendre tous les risques de faire de l'action pédagogique une activité d'adaptation, oublieuse de l'aspect humain des choses. La droite règle étant difficile à déterminer, Aristote soulignait la nécessité, pour répondre au mieux aux exigences de la praxis, de s'écarter des extrêmes. Il semble bien que Louis Legrand perde ici de la prudence.

L'idée d'une pédagogie différenciée, reposant sur les Idées de Dignité et de Justice, subsiste en filigrane du discours, mais le projet des années 70, en prise avec la réalité (réalité sociale, réalité des élèves, désillusions) qui tente de subsister comme modèle qui se veut synthèse, devient pour une large part une technique « cherchant à adapter des contenus communs à la diversité psychologique des apprenants »²⁰². Rationaliser l'apprentissage, c'est viser l'augmentation de ce qui peut être méthodiquement acquis afin de ne pas abandonner l'apprentissage aux talents individuels socialement déterminés. La technique devient le moyen essentiel du changement au service de l'Idée de Justice, tendant ainsi à prendre la place de la praxis. Or, la poiésis est aveugle. Ni morale, ni politique elle peut servir n'importe quelle fin.

Le souci du réalisme de l'action entraîne une mise à distance de la theoria et un affaiblissement de la praxis, donnant le champ libre à la poiésis. Eclectisme et relativisme conduisent à un brouillage des repères et des principes, à une certaine neutralisation du sens au bénéfice d'un modèle technique objectif et neutre, valable pour tous. Si ce modèle n'est pas un modèle posé uniquement à titre théorique, et tel paraît le cas²⁰³, il présente le danger de la pédagogie de la maîtrise, celui de déboucher sur une programmation-mécanisation de l'apprentissage qui, oubliant la praxis, priverait l'élève de son autonomie. C'est une perte de Dignité que d'être privé de ce que les autres ont, mais c'est aussi une perte de Dignité que d'être traité en objet ; la différenciation pédagogique vient frôler dangereusement cette berge. Seule la praxis peut soumettre la poiésis à des fins humaines, en faire un moyen non d'adaptation, mais d'autonomisation. Mais la praxis ne peut être que par la theoria qui lui sert de guide. C'est dans Les politiques de l'éducation que l'on retrouve l'articulation.

Les Idées d'Homme et de Justice permettent de rappeler que l'action pédagogique est d'abord praxis, soucieuse de développement humain. Définir des objectifs, construire des évaluations et diagnostiquer des différences ne constituent pas une praxis. Ils sont simples poiésis et l'action pédagogique qui se résumerait à la différenciation pédagogique serait simple programmation. Aussi Louis Legrand, toujours soucieux d'éducation et de justice, ne pouvait que nous rappeler que l'action éducative et politique s'enracine dans

²⁰² Louis Legrand, *Les différenciations de la pédagogie*, couverture.

²⁰³ *La mise en oeuvre effective d'une pédagogie de maîtrise*, in Louis Legrand, *Les différenciations de la pédagogie*, op. cit., p. 45.

des Idées, même s'il n'est plus de bon ton de s'y référer.

DE LA *THEORIA* AU PRIMAT DE LA *POIESIS*

L'égalité Dignité impose de reconnaître chacun dans son humanité, de lui permettre de se réaliser, d'accéder au bonheur personnel et de trouver une juste place dans la société. Elle impose de refuser toute forme d'aliénation où certains ne sont plus, à la limite, que des instruments aux mains des autres. Dignité et Justice sont inséparables.

La *theoria* fournit sa règle à la *praxis*. Oeuvre d'éducation et de justice, action morale et politique, la *praxis* vise à assurer à tous un droit égal au développement de toutes ses potentialités et à instaurer un ordre plus humain, plus juste dans la société. Le collège unique répond à l'exigence de Justice, d'un Droit égal pour tous, la pédagogie différenciée à la nécessité de prendre en compte la diversité concrète des situations. La *praxis* se règle alors sur la prudence, règle générale de conduite déduite des principes et tenant compte de la réalité, et sur la médiété comme effort pour écarter les positions extrêmes.

Avec le rapport Legrand et le souci de concrétisation qui l'accompagne, la *theoria* se fait plus discrète tandis que la *poièsis* se fait plus précise, Louis Legrand s'efforçant, cependant, de tenir l'articulation avec la *praxis* qui lui sert de guide. Mais, alors que Louis Legrand s'est toujours efforcé de faire de la *poièsis* un moyen au service de la *praxis*, il perd en différenciation pédagogique toute prudence, se laissant tenter par la technique et ainsi tendant à réduire l'action pédagogique à sa plus simple dimension, une *poièsis*. L'urgence de la situation et le souci de sauver ce qui peut encore l'être semble expliquer cette position.

Avec un peu de recul, cette position redevient plus raisonnable. La prudence repose sur la *theoria*, sur les Idées qui lui servent de guide. Elle seule peut faire que l'action pédagogique ne soit pas simple adaptation, oublieuse de l'ordre humain des choses. Aussi est-ce vers elles que revient Louis Legrand, rappelant que l'action pédagogique est avant tout *praxis* et que la différenciation n'a de sens que dans une perspective globale éducative et politique.

Le cheminement de Louis Legrand illustre la difficulté de tenir *praxis* et *poièsis*. Il nous montre aussi que, sans *theoria*, l'action pédagogique se réduirait vite à une simple *poièsis*.

Chapitre IV DE LA SCIENCE DES MOYENS A LA SCIENCE DE LA SUBJECTIVITE

Le souci d'instrumentation pédagogique et la prise de conscience des risques de dérive conduisent Antoine de La Garanderie à fonder ses propositions sur une base phénoménologique puis ontologique, par lesquelles il s'efforce de lier plus fortement *praxis* et *poièsis*.

1. La pédagogie des moyens

La pédagogie est « **la science des conditions d'adaptation à un objet d'étude** »²⁰⁴. Issue de l'observation des faits, elle est effort théorique pour dégager les lois du fonctionnement mental, la relation entre habitudes évocatives et aptitude scolaire, connaissance qui doit servir de guide à la pratique. La pédagogie des moyens apparaît comme essentiellement *poièsis*, utilisation de la connaissance théorique et de l'observation du cas particulier pour gagner en efficacité et permettre l'adaptation scolaire.

Une poièsis

But

Le but de l'action pédagogique est de faire réussir tous les élèves en développant l'aptitude scolaire, c'est-à-dire « **l'adaptation de l'élève qui obtient de bonnes notes dans certaines disciplines, qui réussit bien en français, en langues... etc.** »²⁰⁵. « ... **la finalité demeure ou doit demeurer celle de l'exigence de l'adaptation scolaire** »²⁰⁶.

Moyens

Atteindre ce but suppose de déterminer la règle exacte à suivre, de partir de la connaissance de la théorie de l'apprentissage et de l'adapter au cas particulier dont les caractéristiques sont repérées à l'aide du dialogue pédagogique. Le dialogue pédagogique ne doit porter que sur « **les moyens à mettre en oeuvre pour s'adapter aux tâches scolaires** »²⁰⁷. Il permet de repérer les moyens actuels de chacun, d'en proposer de plus adaptés et, ainsi, de faire prendre l'habitude à l'enfant de se donner les moyens d'atteindre un but. Relevant de la science des moyens, science méthodologique, il permet de proposer des « **moyens de mise en oeuvre d'une activité mentale qui relèvent de la technique** »²⁰⁸.

Chaque élève doit apprendre à gérer ses habitudes évocatives afin de « **rentabiliser mémoire et intelligence** »²⁰⁹. Chacun possède un patrimoine mental qu'il doit apprendre à gérer, les *bons élèves* n'étant « **après tout que de bons gestionnaires d'un**

²⁰⁴ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, op. cit., huitième édition, p. 240.

²⁰⁵ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, op. cit., huitième édition, p. 8.

²⁰⁶ Antoine de La Garanderie, *Pédagogie des moyens d'apprendre*, op. cit., p. 99.

²⁰⁷ Antoine de La Garanderie, *Ibid.*, p. 98.

²⁰⁸ Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer*, op. cit., p. 178.

²⁰⁹ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, op. cit., huitième édition, p. 99.

capital mental « ²¹⁰ . La pédagogie, science des moyens, est au service du développement mental de chacun, le savoir-faire mental pouvant être communiqué et acquis. Tout apprentissage dépend de conditions psychologiques adaptées, images mentales et gestes mentaux que l'école se doit de prendre en compte pour économiser temps et effort, en rationalisant la formation ²¹¹ . Avant la transmission du savoir, *l'école est le lieu d'apprentissage des gestes mentaux* ²¹² , dont le bon usage procure le succès à l'élève. Avant toute communication de savoir disciplinaire, le rôle du pédagogue est de procurer à l'élève les moyens d'apprendre, de gérer ses habitudes évocatives et de structurer ses gestes mentaux. Son action commence par le diagnostic des habitudes évocatives qui permet de dresser le profil pédagogique qui, lui-même, permet de dresser le profil scolaire, et le diagnostic des structures de projets intervenant dans la mise en oeuvre des gestes mentaux. Ce diagnostic sera suivi d'un entraînement pédagogique permettant de développer l'habitude évocative adaptée à la discipline et le projet adapté à la maîtrise de chaque geste mental.

Une praxis

Cette *poïesis* pédagogique, qu'illustre particulièrement *Les profils pédagogiques*, est à relier à une *praxis* à visée de liberté dont les fondements sont à retrouver d'abord dans *Schématisme et thématisme*, puis dans *Une pédagogie de l'entraide* ; ils seront repris dans le dernier chapitre des *profils pédagogiques*, puis dans les ouvrages suivants.

Fin

« **La liberté est la valeur par excellence de l'homme** » ²¹³ . Tout être humain possède une liberté relative, mais il peut aussi rester esclave de sa non-liberté s'il ne peut, par ignorance, envisager un choix parce qu'il ne sait pas que le choix est possible. La pédagogie des moyens est oeuvre de libération devant permettre à chacun de s'ouvrir à la liberté par une meilleure connaissance de soi et de ses possibilités d'action. Elle procure « **à l'élève les moyens de son épanouissement culturel et personnel** » ²¹⁴ . En communiquant à chacun les moyens d'épanouir son intelligence, le pédagogue participe aussi à son épanouissement affectif, car sans moyens, l'élève va d'échec en échec ; ces échecs répétés provoquent de l'anxiété et développent un sentiment d'impuissance, de non accomplissement de soi qui perdure toute la vie et peut se dévoyer en violence. Procurer à chacun les moyens de s'accomplir, c'est ainsi aussi oeuvrer pour un meilleur

²¹⁰ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, huitième édition, op. cit., p. 246.

²¹¹ « Or, cette économie de temps, d'efforts, de gestes, cette rationalisation de la formation, ne sont pas l'apanage du centre de formation. L'école doit les faire siennes. ». Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, op. cit., huitième édition, p. 251.

²¹² Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques*, huitième édition, op. cit., p. 253.

²¹³ Antoine de La Garanderie *Une pédagogie de l'entraide*, op. cit., p. 96.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 119.

climat social ; la violence qui « **a pour cause la prison mentale de son infériorité** »²¹⁵ sera levée. Chacun « **se gèrera beaucoup mieux et il se sentira, de ce fait, à l'aise dans sa peau** »²¹⁶. Il pourra avoir des projets de développement personnel, alors que sans « **projets de progrès... on aboutit à un état de guerre** »²¹⁷.

Moyens

La pédagogie des moyens mentaux vise à conduire chacun de l'assujettissement à la liberté, en lui en procurant les moyens.

Prudence

L'enfant est un être concret soumis au déterminisme de ses structures, mais il a la possibilité de s'en libérer à condition qu'on lui en procure les moyens. La pédagogie des moyens refuse d'enfermer chacun dans ses tendances et vise, au contraire, en y prenant appui, au développement de la liberté. Oeuvre de libération, la *praxis* ne peut être imposition. Le développement de la liberté impose de considérer l'élève comme sujet participant à sa propre construction et capable de *responsabilité pédagogique*. « **La pédagogie ne demeurera éducatrice de l'homme que si elle considère celui-ci comme devant être le « pédagogue de lui-même** »²¹⁸. Sa droite règle consiste à donner à chacun les moyens qui lui permettront de prendre conscience de ses limitations et de ses possibilités de progrès, mais dans le respect absolu de son intériorité²¹⁹. Seul ce respect de l'intériorité, permet de développer « **une pédagogie à hauteur d'homme** »²²⁰.

Médiété

Le rôle du pédagogue est d'aider chaque élève à découvrir ses propres ressources et les moyens de les développer. En prenant appui sur sa parole, en lui faisant confiance, en lui communiquant les moyens d'utiliser ses ressources mentales, le dialogue pédagogique, basé sur l'introspection, permettra à chacun de prendre conscience de ses propres ressources, de lui proposer une aide adaptée et d'échanger sur ces propositions. Peu à

²¹⁵ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques, huitième édition, op. cit., p. 254.*

²¹⁶ *Ibid., p. 254.*

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer, op. cit., p. 193.*

²¹⁹ « L'élève a une intériorité, une conscience, un pouvoir de liberté. Tout notre discours pédagogique est fondé sur l'exigence de rendre l'homme à lui-même. Sans du tout nier l'apport des sciences humaines et de leurs déterminismes, nous avons à rendre aux forces intérieures, à la conscience, à la liberté, leur place dans l'action pédagogique ». Antoine de La Garanderie, *Pédagogie des moyens d'apprendre, op. cit., p. 123.*

²²⁰ Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer, op. cit., p. 173.*

peu, il deviendra pédagogue vis à vis de lui ²²¹ et pourra, sans aide extérieure, réfléchir par lui-même.

S'approcher au plus possible de la droite règle impose d'écarter les extrêmes : ni se perdre dans l'idéalisme et tenir pour négligeable la réalité empirique, ni se perdre dans le déterminisme trop limitatif pour l'être humain ; ni imposer des moyens, ni laisser l'enfant sans moyens. Les élèves étant différents, il ne peut y avoir de conseil catégorique valable pour tous. Le pédagogue doit s'ouvrir à la diversité, prendre en compte les particularités de chacun sans, pour autant, oublier les lois générales ; il propose sans imposer afin d'apporter à chacun l'aide adaptée qui lui permettra de se construire.

Une *theoria* ?

Antoine de La Garanderie se désintéresse explicitement des Idées pour s'attacher exclusivement aux conditions concrètes de développement d'une liberté relative, la seule humainement possible. S'il se désintéresse de la *theoria* pour porter ses efforts sur la connaissance du monde sensible, la pédagogie qu'il préconise n'est pourtant pas détachée de toute *theoria*, car rechercher les moyens de la liberté, c'est aussi fonder sa démarche sur une Idée de l'Homme. Comme l'a souligné Aristote, l'homme, être sensible, doit s'efforcer d'accomplir au mieux sa *forme*. Sa *forme* est sa Liberté.

L'homme étant déterminé par ses structures mentales, c'est céder à une illusion que de penser le sujet comme absolument libre. L'homme est un être naturel, soumis au déterminisme. Sa conduite est déterminée par le jeu de ses tendances qui, d'ordre inconscient, ne font intervenir ni la volonté, ni un choix conscient ; il ne peut donc exister de Liberté absolue reposant sur le libre choix. Déterminé par sa nature psychologique, assujéti à ses habitudes, à ses structures, l'être humain a cependant le pouvoir de dépasser cette nature première en apprenant à la connaître. Si les habitudes ne changent pas fondamentalement au cours de la vie, elles ne sont cependant pas définitives et peuvent être améliorées et complétées. L'Homme est un être capable de connaissance et donc de liberté. Sa liberté repose sur la connaissance de ses déterminations, car connaître les causes qui nous déterminent c'est, en même temps, trouver les moyens d'agir sur elles ; chacun peut ainsi se rendre maître de lui-même et de ses actions. Contre l'idéologie du don qui enferme définitivement chacun dans son déterminisme naturel, sans espoir de progrès possible, Antoine de la Garanderie fonde sa démarche sur une Idée de l'Homme qui, s'il est être naturel, n'est pas entièrement soumis au déterminisme ; il possède, grâce à son intelligence, la possibilité de le maîtriser et c'est ce qui fait sa Liberté. Même si cette Liberté n'est que relative, elle constitue bien l'essence de l'Homme, l'Universel, l'Idée qui guide la démarche ; elle est l'absolu vers lequel l'Homme doit tendre pour accomplir au mieux sa forme.

Libéré de ses structures, chaque être humain peut toujours s'enrichir et devenir toujours plus lui-même, c'est à dire toujours plus Homme. Avec lui, c'est toute l'Humanité qui s'élèvera. Eclairé par la connaissance, il développera sa perfection et participera du Progrès général de l'Humanité. « Dans la perspective d'une société pacifiée et soucieuse

²²¹ Antoine de La Garanderie, *Pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*, dixième édition, *op. cit.*, p. 121.

de progrès, au point de vouloir que rien ne se perde, chacun s'adresserait à chacun en ces termes : « **nous avons besoin de ton génie...** »²²² . Par delà la pédagogie comme science des moyens visant l'adaptation scolaire, perçoit l'idéal d'une société pacifiée et soucieuse de progrès à la construction de laquelle participe la pédagogie. Par delà les particularités, l'originalité de chaque conscience, c'est encore à un dépassement du réel empirique vers un « **acte de foi dans l'inépuisable des richesses de vérité et de beauté du monde** »²²³ que nous invite Antoine de La Garanderie, acte de foi en l'incommensurable bonté de Dieu. Pourquoi, en effet, nous aurait-il pourvu d'un cerveau, si ce n'est pour que nous apprenions à nous en servir pour atteindre les lumières de l'esprit ? Cette référence à Dieu, très discrète, apparaît cependant comme une constante

224 .

Grille récapitulative

THEORIA	Idées Dieu * Humanité. Paix. Progrès * Homme. Liberté *
PRAXIS	Oeuvre de libération .Fin Permettre à chacun de s'ouvrir à la liberté, de s'épanouir, et oeuvrer pour un meilleur climat social . Moyens <u>Prudence</u> Procurer à chacun les moyens de dépasser le déterminisme de ses structures, dans le respect de son intériorité <u>Médiété</u> : dialogue pédagogique et communication des moyens - Ne se perdre ni dans l'idéalisme, ni dans le déterminisme - S'ouvrir à la diversité sans oublier les lois générales - Proposer sans imposer
POIESIS	Adaptation scolaire . But : s'adapter à la tâche scolaire Moyens : assurer la maîtrise des habitudes évocatives (connaissance de la théorie et adaptation au cas) - Diagnostiquer les habitudes évocatives - Déterminer le profil pédagogique et le profil scolaire - Organiser l'entraînement pédagogique adapté
* Idées implicites	

Une poïésis-praxis

²²² Antoine de La Garanderie, *Comprendre et imaginer*, op. cit., p. 84.

²²³ *Ibid.*, p. 84.

²²⁴ Dans *Défense et illustration de l'introspection*, Antoine de la Garanderie mentionne les structures de projets de sens qui régissent nos rapports aux choses, à la liberté, à Dieu. Dans *Les profils*, une imagerie religieuse côtoie aussi l'imagerie économique. « La pédagogie de l'incarnation apparaît comme la condition d'une Rédemption scolaire. Les élèves en difficulté pourront procéder à leur examen de conscience pédagogique. Ils ne seront pas d'emblée condamnés à l'enfer de l'échec » . *Les profils pédagogiques*, huitième édition, op. cit., p. 253.

Les premières propositions d'Antoine de La Garanderie sont caractérisées par un souci marqué pour la *poièsis*. L'action pédagogique, basée sur la connaissance des lois pédagogiques, vise l'amélioration de l'efficacité des apprentissages pour une meilleure adaptation scolaire. Au critère d'efficacité pédagogique sont associées des références économiques : gestion, gérer, rentabiliser, patrimoine... « **Pour la commodité du langage et du fait que nous sommes dans l'examen d'apprentissages scolaires, nous pouvons employer un vocabulaire qui relève de l'économie** »²²⁵.

On peut, en effet, comprendre la démarche d'Antoine de La Garanderie à la lumière de ce choix où pédagogie et économie pourraient se confondre. L'économie est « **la science ayant pour objet la connaissance des phénomènes et... la détermination des lois qui concernent la distribution des richesses, ainsi que leur production et leur consommation, en tant que ces phénomènes sont liés à celui de la distribution. On appelle richesses, au sens technique de ce mot, tout ce qui est susceptible d'utilisation** »²²⁶. La pédagogie, proposée par Antoine de La Garanderie, se veut bien science portant sur la connaissance des phénomènes mentaux et la détermination des *lois pédagogiques* concernant la distribution des richesses mentales. Régulièrement apparaît le souci de fonder sa théorie comme science aussi rigoureuse que n'importe quelle science positive ; un des exemples frappants en est donné dans *Les profils*²²⁷. Le savoir-faire mental est une richesse qui doit faire l'objet d'un échange, afin que chacun puisse augmenter son capital. La *poièsis*, n'ayant d'autre souci que sa propre efficacité, se doit pourtant de servir la liberté.

L'analyse précédente montre que la pédagogie des moyens ne peut se réduire à une *poièsis*, car à la *poièsis* se lie une *praxis* à visée de libération. Etablir ce lien suppose de ne pas isoler *Les profils* et des autres ouvrages de cette première période du cheminement d'Antoine de La Garanderie. L'action pédagogique est à la fois *praxis* et *poièsis*, mais la seconde semble se mettre automatiquement au service de la première. Au service de la *poièsis*, le dialogue pédagogique et son moyen, l'introspection, doivent permettre un conseil méthodologique adapté pour gagner en efficacité ; au service de la *praxis*, ce même moyen doit aider chacun à assurer la *maîtrise de sa vie*²²⁸. Le même moyen peut-il, sans contradiction, servir deux fins différentes ?

Selon Aristote, la *praxis* et la *poièsis* sont deux démarches différentes qui, différant

²²⁵ Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques, huitième édition, op. cit., p. 99.*

²²⁶ André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie, Volume I, Paris, P.U. F., troisième édition, Quadrige, 1993, p. 261.*

²²⁷ « Nous estimons qu'il y a autant de rigueur dans l'une et l'autre des deux lois suivantes : « La chaleur dilate les métaux » et « L'élève qui a pris l'habitude de se donner l'image visuelle des mots qu'il lit est toujours bon en orthographe » ou encore entre les deux autres lois : « le curare tue par paralysie des nerfs moteurs » et « L'absence d'évocation mentale d'une catégorie d'images (visuelles ou auditives) entraîne une inaptitude scolaire déterminée », Antoine de La Garanderie, *Les profils pédagogiques, huitième édition, op., cit., p. 8-9.*

²²⁸ Antoine de la Garanderie, *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale, op. cit., p. 178.*

quant à leurs fins, différent aussi quant à leurs moyens. Nous avons vu qu'effectivement, par une face le dialogue pédagogique se veut moyen au service de la liberté, et par l'autre moyen de l'adaptation scolaire, de l'adaptation aux différentes disciplines du programme. Il est donc le lieu possible de deux démarches différentes, celle de la *poièsis* et celle de la *praxis*, les deux ne pouvant se confondre. Or, il semble que, pour Antoine de La Garanderie, les deux démarches, sans problème, peuvent se rejoindre, l'efficacité paraissant être aussi une garantie de la *praxis*. Réussir scolairement, c'est posséder une liberté de choix des moyens ; c'est le gage de l'épanouissement intellectuel, fondement de l'épanouissement affectif. Pourtant, selon Aristote, la *poièsis* ne se soumet pas automatiquement à des fins humaines. La *poièsis* n'a d'autre souci que son efficacité et la production conforme au modèle. Ethiquement neutre, elle peut se satisfaire d'elle-même et conduire, non à la liberté, mais à la soumission. Seule la *praxis*, et c'est une autre démarche, peut en orienter l'usage. Si Antoine de La Garanderie le rappelle aussi, il n'en demeure pas moins que *praxis* et *poièsis* pédagogiques tendent à se confondre, les mêmes moyens servant à la fois la réussite scolaire et la liberté, fragilisant la *prudence*.

Où est le respect de l'intériorité quand on cherche à tout saisir ? Comment ne pas chercher à imposer quand on est assuré de la connaissance des bons gestes et de la bonne manière de les exécuter ? Le défaut de *prudence* entretient un certain flou sur la fin prioritaire que la pédagogie des moyens se doit de servir. Or, la *prudence*, nous dit Aristote, repose sur la *theoria* qui lui sert de guide. La *praxis*, proposée par Antoine de La Garanderie, se lie bien à une *theoria* porteuse d'Idées, celle de l'Homme et de sa Liberté, celle d'une Humanité en marche vers le Progrès, celle de Dieu, *theoria* très discrète qui, par sa discrétion même, ne permet pas d'assurer suffisamment la *praxis* pour qu'elle s'impose sur la *poièsis*. La *praxis*, lieu de tension entre *theoria* et *poièsis*, repose ici sur un équilibre instable entre une *theoria* effacée et une *poièsis* fermement assurée.

2. L'ancrage phénoménologique

L'inscription d'Antoine de La Garanderie dans une perspective phénoménologique fait apparaître plus clairement son souci d'une pédagogie constitutive d'humanité, soucieuse de liberté. C'est au renforcement du lien *praxis* - *poièsis* que s'attache Antoine de La Garanderie.

Une praxis

Fin

L'homme étant un *être de sens*, « **le devoir pédagogique, éducatif, humain est de tenter d'y répondre...** »²²⁹. La réussite scolaire et l'accès aux diplômes ne peuvent constituer des fins éducatives ; la fin absolue est la construction de soi, être conscient, *être de sens*. La vocation de l'homme est de connaître, de saisir par soi le sens du monde, acte par lequel chacun affirme sa liberté. Etre soi, être libre, c'est rechercher en

²²⁹ Antoine de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, op. cit., p. 102.

soi le sens et ainsi échapper au conformisme en refusant la dose de sens que la société nous propose et qu'elle voudrait suffisante.

Moyens

· Prudence

La *praxis* pédagogique étant oeuvre d'humanisation, son devoir est de permettre à chaque enfant d'être soi par l'initiative de sa liberté. Le rôle du pédagogue est de l'y aider en lui procurant les moyens *de présider ou de s'associer à sa propre croissance*²³⁰ ; il en a les capacités et son autonomie doit sans cesse être exercée. « **L'être humain doit être reconnu dans sa capacité à diriger sa vie par lui-même, le rôle de l'éducateur, de l'éducation, étant de lui en révéler les moyens** »²³¹. Le pédagogue n'a pas à se laisser influencer par une définition a priori de l'intelligence. L'enfant a des capacités insoupçonnées qu'il ne peut connaître d'avance ; il doit avoir confiance dans la parole de l'enfant sur laquelle il prendra appui.

Le monde est ce qui permet à l'homme de se révéler, de se construire, d'accéder à soi dans un rapport concret avec les choses, avec autrui, acte par lequel il affirme sa liberté. Or, cette liberté n'est pas une donnée de nature. Au contraire, l'homme est déterminé, soumis à des lois, mais sa liberté peut naître au cœur de la structure. La science des moyens est aussi science de la subjectivité, imposant de régler son action sur la connaissance des conditions du passage du déterminisme à la liberté. La liberté n'est pas un absolu, mais une réalité concrète, le résultat d'une libération, imposant d'en conduire le développement avec méthode. La règle générale de conduite, règle de la *prudence*, consiste à permettre à chacun de se construire comme *être de sens*, en lui procurant les moyens dans le respect de son intériorité. Elle ne peut fonctionner de façon absolue et doit aussi tenir compte de chaque cas particulier, de la réalité mentale toujours particulière.

· Médiété

La *praxis* pédagogique doit tenir la *médiété*, refuser les extrêmes, éviter aussi bien l'idée préconçue de l'innéisme du don, enfermement dans la structure, que la seule considération du sens sans la structure. Elle se doit de développer l'intelligence en liant structure et sens.

Le dialogue pédagogique, basé sur l'introspection eidétique, est le moyen éducatif approprié permettant à chacun de naître « **à l'autonomie mentale, à sa responsabilité de conscience** »²³². Il permet de prendre conscience de soi et de ses déterminations,

²³⁰ Antoine de La Garanderie, *La gestion mentale, voie vers l'autonomie*, Gestion mentale n°1, Colloque d'Angers, Paris, Editions du Centurion, 1991, p. 69.

²³¹ Antoine de La Garanderie, *Ibid.*, p. 57.

²³² Antoine de La Garanderie, *Gestion mentale, Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, Paris, Editions Bayard, n°3, p. 47-48

mais aussi de découvrir que tout acte est animé par un projet de sens et que chacun a des capacités de sens. Basé sur l'échange, il permet à l'enfant de prendre peu à peu conscience de ses vécus de conscience et de les comparer avec d'autres possibles, lui évitant de s'enfermer dans sa propre expérience. Le dialogue pédagogique est un acte commun, permettant aussi bien à l'élève qu'à l'enseignant de s'ouvrir à la différence, à la richesse de sens et de progresser en humanité.

Connaissant les caractéristiques de la liberté, dont les moteurs sont l'intelligence, la motivation et la volonté, il est possible d'éduquer à la liberté. Puisque le *projet d'être soi* est la forme fondamentale par laquelle chacun se structure et développe son intelligence, le pédagogue devra s'attacher à ce que toujours ce projet anime la conscience, que chaque enfant s'engage dans une voie *opposante* ou *composante*. L'élève est un être humain, un *être de sens*. L'éveil de son intelligence, le développement de sa capacité à donner sens supposent de respecter le sentiment de liberté qui habite son projet d'être. Autrui ne sera source de liberté que s'il reconnaît et respecte la forme fondamentale du projet d'être soi. C'est sur cette base que s'organise l'action pédagogique, car seul ce respect permet d'ouvrir à d'autres possibles. Ce projet présentant deux formes fondamentales, la pédagogie se différenciera en proposant une *pédagogie de l'entraide* pour le *composant* et une *pédagogie de la concurrence* pour l'*opposant*, en faisant preuve de *médiété* concrète pour, au maximum, s'approcher de la *droite règle* en évitant les excès : ne pas trop entraider pour ne pas se substituer à la responsabilité d'autrui, ne pas trop insister sur l'esprit de concurrence pour ne pas conduire au cynisme ou à l'inaction. C'est en tenant compte de chacun, en respectant ses particularités et en tenant compte des règles générales de libération, que le pédagogue participe à l'épanouissement de soi. La pédagogie, ayant pour rôle fondamental de révéler les moyens d'être soi, est à différencier en fonction du projet d'être soi ; elle est basée sur le respect et la motivation.

Le pédagogue, s'il doit respecter les formes fondamentales des structures de projets de sens, ne doit cependant pas y enfermer l'élève. Il a le devoir de proposer les moyens de dépasser ses structures de projets de sens premières. C'est la diversité des projets qui ouvre au possible ; un seul projet enferme le sujet dans ses propres limites. C'est par le développement de la variété des projets que chacun peut s'ouvrir à d'autres richesses. Pour être un bon pédagogue il ne suffit pas de connaître les lois pédagogiques ; il faut aussi avoir pris conscience de soi et ne pas chercher à imposer à autrui son propre vécu, sa propre vérité, car imposer le sens, c'est installer la dépendance et nier l'autonomie.

Faire oeuvre de libération, c'est montrer à chacun comment se servir de son intelligence en développant la motivation, c'est-à-dire la capacité à rechercher non seulement les moyens adaptés à telle fin fixée d'avance, mais aussi ceux appropriés aux fins que l'on s'est soi-même fixées. La règle de la *prudence* s'accompagne de *médiété* : ne pas se polariser uniquement sur les fins, ne pas s'égarer dans l'idéalisme, sans s'égarer non plus dans l'utilitarisme en se polarisant uniquement sur les moyens.

Une poïesis

But

Le but de la pratique pédagogique est de permettre à chacun de s'adapter à la situation d'apprentissage en lui en procurant les moyens.

Moyens

Procurer les moyens d'apprendre, c'est permettre à chacun de maîtriser les habitudes évocatrices et structurer les projets de sens adaptés. L'action pédagogique se fonde sur la connaissance et la communication des structures opératoires des gestes mentaux. Permettre à chaque élève de participer à sa croissance mentale suppose qu'il prenne conscience de ses propres habitudes et qu'il puisse être orienté dans la recherche de celles dont il a besoin pour réussir. Les différences de procédures mentales expliquant la qualité du résultat, les procédures utilisées seront identifiées afin de proposer celles qui seront les plus efficaces.

Aider l'élève à réussir suppose d'abord de diagnostiquer, à l'aide du dialogue pédagogique, le sens vécu dans l'exécution du geste mental, ce sens n'étant pas toujours celui de l'essence. Or, la réussite dépend de la compréhension des impératifs ; c'est « **l'intuition du sens de ces impératifs qui fait leur efficacité** »²³³. Ce diagnostic permettra de « **dresser le profil pédagogique qui conserve tous ses droits** »²³⁴, mais l'analyse phénoménologique a montré qu'on ne peut s'y limiter. C'est au moyen de l'évocation, qui permet l'anticipation mentale, que chacun peut se donner des structures d'action, mais les habitudes évocatrices sont marquées par l'empreinte du projet de sens que chacun se donne. La structure de ce projet d'être soi ainsi que les structures de l'acte volontaire sont aussi à prendre en compte. Le profil ainsi diagnostiqué est plus qu'un profil pédagogique, un *profil de personnalité*²³⁵. Le dialogue pédagogique ne sera *pédagogiquement efficace*²³⁶ que si les deux interlocuteurs ont la même structure de projet d'être soi.

Sur la base de ce diagnostic, des propositions adaptées seront faites afin de permettre la diversification des structures de projets de sens. L'action pédagogique doit, si elle veut être efficace, solliciter les évocations avant tout apprentissage : « **regarde pour revoir dans ta tête** », « **écoute pour redire ou ré entendre dans ta tête** »²³⁷, car le sens ne peut être conquis que par les évocations. Elle doit aussi tenir compte de la forme évocative fondamentale (visuelle / auditive ou verbale, première / troisième personne, composant / opposant...) et de la structure de projets de sens afin de les compléter.

Une theoria

²³³ Antoine de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, op. cit., p. 117.

²³⁴ Antoine de La Garanderie, *Gestion mentale n°1*, op. cit., p. 70.

²³⁵ *Ibid.*

²³⁶ Antoine de La Garanderie, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, op. cit., p. 85.

²³⁷ *Ibid.*, p. 75.

« ***J'affirme vouloir rester à l'écart de toutes les idéologies*** »²³⁸. Antoine de La Garanderie le répète. Il ne s'agit pas de se perdre dans un absolu posé d'avance, dans l'idéologie du don, ni de s'intéresser à la Liberté mais à l'acte libre, à la Volonté mais à l'acte volontaire, au Sens mais au sens. L'action pédagogique est avant tout praxis, éthique concrète et non contemplation sans souci de moyens. Mais la praxis pédagogique, proposée par Antoine de La Garanderie, est-elle pour autant détachée de toute theoria ?

Le monde est un ensemble de sens pour la conscience ; il se constitue et n'existe que par et dans la conscience, par les projets de sens à son égard. Or, ces projets sont multitude, émanant de la même conscience, mais aussi des autres consciences de telle sorte qu'il n'existe pas un Sens, une Vérité mais des sens, des vérités. Connaître, ce n'est pas recevoir un sens, le même pour tous ; c'est se projeter dans le monde pour lui donner sens, acte par lequel l'homme conscient affirme sa liberté. Il n'y a pas la Liberté, mais des conditions qui permettent l'acte libre et dont la racine est le projet de sens du sujet lui-même à l'égard du monde. La liberté concrète est cette capacité de la conscience de se dépasser en se proposant des projets de sens. C'est en ses projets que l'homme peut être libre. Être libre, c'est ne pas se laisser limiter dans sa recherche de sens ; c'est être l'auteur de ses propres projets de sens, sans se les laisser imposer par autrui et sans être prisonnier de soi, de ses propres habitudes. Être libre, c'est agir en pleine conscience, par sa propre volonté et pour des motifs choisis. L'acte libre est volontaire et motivé. Un acte est volontaire quand le sujet est capable de ne pas se laisser aller à ses impulsions en prenant le temps de réfléchir, car l'acte est projet avant d'être réalité. La mise en projet permet d'évaluer les différentes possibilités avec leurs implications et conséquences, permettant de choisir en connaissance de cause, de maintenir ce choix et se décider à agir malgré les obstacles. Seul le projet permet de créer l'unité des quatre composantes de l'acte volontaire (maîtrise de soi, décision, ténacité et initiative) car, indiquant le but choisi, il donne l'élan nécessaire à l'action. L'acte volontaire est l'acte libre, le comportement choisi, conscient et réfléchi, action délibérée par la conscience en présence des images du possible. La liberté est donc cette capacité à se proposer des projets et à s'y tenir, à passer de la passivité comme soumission à autrui et à ses propres habitudes à l'activité consciente comme ensemble de projets.

La liberté n'est pas transcendantale, mais constitue la structure fondamentale de la conscience qui détermine notre rapport au sens et dont existent différents degrés : la dépendance, l'hétéronomie et l'autonomie. Les *structures à sens négatif de liberté* conduisent à se laisser imposer par autrui ; les *structures de projets à sens positif de liberté* conduisent à l'hétéronomie quand le sens est imposé par l'éducation morale. La seule autonomie consiste à saisir par soi le sens, et cette saisie est fondamentalement *expression de soi par rapport à autrui*²³⁹, pouvant elle-même se présenter sous deux formes *opposante* ou *composante*, formes fondamentales qui déterminent notre rapport au sens. Le sens ne s'impose pas ; il est une conquête et porte la marque de notre personnalité de telle sorte qu'existent différentes formes de compréhension et donc

²³⁸ *Ibid.*, p. 9.

²³⁹ Antoine de La Garanderie, *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, op. cit., p. 136.

d'intelligence. Devenir conscient, c'est-à-dire libre, c'est s'arracher à ces déterminations psychologiques et à toute imposition extérieure pour se construire un modèle personnel du monde. Le discours d'Antoine de La Garanderie dépasse ainsi le niveau descriptif des faits de conscience, pour s'inscrire dans une problématique plus large, concernant l'homme, le monde, le sens.

L'homme est un *être de sens*. Le point de départ de la réflexion d'Antoine de La Garanderie est l'observation de la pluralité des démarches mentales. De cette pluralité se dégage un élément général, le projet de sens, pouvoir de la conscience de se rapporter dans tous ses actes à quelque chose, malgré la variété des contenus par lesquels le projet s'effectue concrètement, et malgré la variété de sens auquel il aboutit. Mais la réalité du projet se limite-t-elle à sa réalité sensible observable ? Ne se rapporte-t-elle pas aussi à une réalité suprasensible, des Principes premiers, des Causes ou Idées absolument nécessaires et indémonstrables, qu'Antoine de La Garanderie se refuse pourtant à poser ?

Le monde a vocation à être connu, l'homme à connaître. Une chose *est* quand elle a un sens, l'homme *est* quand il est *être de sens*. Le sens est ce qui fait que tel être est ce qu'il est : le monde un ensemble de sens pour la conscience, l'homme un être conscient, un *être de sens*. Le sens n'est pas seulement ce qui se donne concrètement, mais aussi un Absolu, une Idée, le Sens, sans lequel rien ne saurait être. Principe premier, Idée, il est ce sans quoi le monde ne saurait être, ce sans quoi l'homme ne saurait être, essence du monde, essence de l'homme. Mais le sens ne saurait être sans la conscience, sans le projet de sens qui a sa source dans la conscience, origine absolue sans laquelle le sens ne serait pas. La Conscience est aussi Cause première, Principe du sens, du monde, principe de l'homme, l'Être nécessaire du sens. Mais le monde n'est pas seulement un ensemble de sens pour la conscience ; il est aussi ce sans quoi la conscience ne serait pas, puisqu'elle ne peut être que conscience de quelque chose. Le Monde est aussi un Absolu, Cause première qui permet à la conscience de se révéler. Sens, Monde et Conscience sont indissociables. Principes premiers, ils ne sont pas seulement des réalités sensibles observables, mais des Idées, des Réalités au-delà du sens, du monde, de la conscience, absolument nécessaires pour comprendre ce qu'est le sens, ce qu'est le monde, ce que c'est que d'être homme conscient, *être de sens*.

On peut retrouver, chez Antoine de La Garanderie, une conception assez proche de la conception aristotélicienne. L'Homme, le Monde n'ont pas de réalité ; seuls existent tel homme, tel monde, telle relation qui leur donne sens. Le monde n'existe pas en soi, indépendamment du mouvement de la conscience à son égard. Le sens n'existe pas non plus en soi, indépendamment du mouvement de la conscience à son égard. Il n'y a donc pas une Idée de Monde en dehors de la réalité ; il n'y a pas de sens en dehors de la réalité consciente. Mais la recherche de sens, qui fait la subjectivité, est déroulement sans fin qu'aucune subjectivité ne peut épuiser. Il y aurait donc une transcendance de l'objet qu'aucune conscience ne peut totalement épuiser, un horizon inatteignable, au-delà de la conscience, un Monde, une Unité, un Sens. Comprendre, accéder à la connaissance c'est viser, par-delà les objets qui sont donnés, une Unité, un Sens dont n'apparaissent que différentes versions, différentes perspectives qui sont autant de perspectives originales sur un Monde, le même pour tous, sur un Sens, le même pour tous, ce par quoi l'Homme

se constitue tout en le constituant. Il n'y a pas d'abord un Monde, mais la conscience est la capacité à constituer cet Horizon de sens, cet Universel, cette Idée qui lui sert de guide. La *forme*, l'*Idée* engagée dans la réalité est, pour Aristote, le principe qui organise la matière et lui donne sens. On peut aussi voir, chez Antoine de La Garanderie, la *forme* de la Conscience dans son intention de signifier, dans le *projet de sens*, projection d'une Unité qui, seule, permet d'instituer le Monde et, du même mouvement, soi-même comme Homme. Le Projet de la Conscience apparaît alors comme Principe Premier, condition de tout le reste, condition de Soi, condition du Monde, engagé dans la réalité. Observable, soumis au changement, à des contenus différents, il devient aussi le Principe absolu, ce sans quoi le monde et la conscience ne seraient pas.

Le sens est le bien que tout homme doit rechercher ; fin absolue, ce bien n'est pas un Bien absolu, ce sens un Sens absolu, humainement impossible, mais il n'est pas non plus n'importe quel bien, n'importe quel sens, le sens donné n'ayant de valeur que par sa participation à *l'exigence de vrai, de bien, de beau*. Antoine de La Garanderie, rejoignant Aristote, s'intéresse au bien humainement réalisable, s'attachant à restituer à l'homme sa dignité dans sa dimension concrète. L'être humain n'est pas un Pur Esprit capable d'accéder à l'Absolu, au Bien, au Sens. Sa dignité concrète consiste en la réalisation de qualités qui ne sont au départ que virtuelles, à s'humaniser en progressant dans la conquête du sens. On pourrait dire, avec Aristote, à progresser en humanité en réalisant au mieux sa *forme*, son essence, sa liberté, inséparable de la *matière* qui l'individualise. Progresser en humanité, c'est d'abord dépasser sa propre nature, ses propres limites pour augmenter le champ de ses possibilités, faire une oeuvre personnelle et originale de soi-même, mais c'est aussi dépasser ses propres possibilités, se dépasser pour tendre vers un universel commun à tous. D'où vient cette *exigence de vrai, de bien, de beau, finalité de la conscience* ?

Le sens donné par la conscience n'a de sens que par sa participation à un universel qui naît peu à peu de la confrontation à autrui, aux autres consciences, aux autres sens. Cette confrontation vient tempérer sa propre action de sens permettant de ne pas confondre le sens donné avec le Sens absolu. C'est de la confrontation concrète à autrui, aux autres consciences, aux autres sens que se développe l'exigence de transcendance, dépassant chaque conscience individuelle. L'être des choses, le monde, autrui sont ce qui permet à la conscience de se révéler et à l'homme d'être, et non des Idées. Pourtant, au-delà du projet de sens, il y a encore le projet de croire, tension vers Dieu, vers l'Absolu qui permet à l'Homme d'être, sans se confondre avec lui.

La base phénoménologique ne s'avère pas totalement satisfaisante, puisqu'Antoine De la Garanderie se propose de la dépasser. La question de la *theoria* reste irrésolue, et c'est dans *L'intuition. De la perception au concept*, qu'elle est clairement abordée pour la première fois. Nous faisons tous l'expérience de la pensée de Dieu et cette « ***pensée de Dieu est là et qui nous pose problème*** »²⁴⁰. La Conscience se fait bien métaphysique, capable de se donner une Idée de Dieu, *non quelque chose*, situé hors du monde sensible. Tout ce qui existe dans ce monde est limité et imparfait, mais la Conscience peut s'élever jusqu'à Dieu, *source et lumière du sens, pur Esprit*. Le pouvoir de donner

²⁴⁰ Antoine de La Garanderie, *L'intuition. De la perception au concept*, op. cit., p. 100.

sens de l'homme est limité et il ne peut avoir de connaissance absolue, définitive. C'est à la conquête de sens que toujours il tend. S'il ne peut atteindre l'absolu, il est apte à s'en donner une pensée, pensée qui lui est nécessaire pour le guider dans sa conquête de sens. **« Il n'est pas interdit d'imaginer l'existence de la conscience infinie de Dieu »**²⁴¹. Tout ce qui existe est limité, mais notre conscience peut s'élever à l'idée de l'Absolu, car elle a la capacité de se donner un espace et un temps toujours plus grands, sans que jamais temps et espace ne se confondent ; c'est ce qui distingue l'homme de Dieu, union du temps pur, car il est éternel et de l'espace pur, car il est présent partout. **« C'est parce qu'en Dieu et en Dieu seul se croisent l'espace pur et le temps pur, que Dieu est éternel, purement Esprit »**²⁴².

La meilleure condition pour accueillir le sens est celle de se placer **« au point de vue de Dieu décidant de créer le monde. En effet, se donner pour modèle de sens l'intelligence de l'auteur de toute chose peut paraître une excellente option pédagogique »**²⁴³, non pas avec la prétention de pouvoir dépasser nos limites humaines, mais pour toujours mieux comprendre et donner sens à partir de cet horizon, de la pensée de cet absolu. S'imaginer que le monde est oeuvre d'une Intelligence souveraine permet de fonder notre *foi en l'intelligence* qui toujours nous pousse à la conquête du sens. Le projet de donner sens suppose en effet de croire qu'il y a un sens qui peut se conquérir. Projet et foi sont donc intimement liés, le projet de donner sens s'alimentant au *projet de croire*. **« De cette foi en l'intelligence, de cette espérance en l'inespérable, de cet appui sur l'éternel, la conscience tire des formidables capacités d'intuitions de sens de ces « quelque chose » que le monde lui offre »**²⁴⁴. C'est en fonction de *Dieu, non quelque chose*, idéal de perfection, *inespérable* dont notre esprit prend conscience, que l'homme peut reconnaître ses limites et **« ne jamais confondre l'Eternel avec l'objet de ses rencontres »**²⁴⁵. L'idée de Dieu atteste d'une exigence pour la conscience d'un idéal qui la dépasse. C'est la foi en Dieu qui permet d'être soi. Dans notre existence marquée par l'effort de sens apparaît aussi la lumière, **« celle du soleil qui éclaire tout homme venant en ce monde »**²⁴⁶. Le sens est le meilleur des biens réalisables, non pas le Bien absolu humainement irréalisable, mais pas non plus n'importe quel sens, n'importe quel bien, mais seulement celui qui est tendu vers l'exigence d'universalité.

²⁴¹ Antoine de La Garanderie, *L'intuition. De la perception au concept, op. cit., p. 100.*

²⁴² *Ibid.*, p. 99.

²⁴³ *Ibid.*, p. 94.

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 102.

²⁴⁵ Antoine de La Garanderie, *L'intuition. De la perception au concept, op. cit., p. 102.*

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 95. «La conscience de ... Dieu n'est-elle qu'une fiction ? Ou l'objet-Dieu est-il le fruit d'une relation de la conscience à la chose-Dieu, dont l'existence extra-mentale serait toujours vraie comme celle du soleil qui éclaire tout homme venant en ce monde ? ».

Pour aller à la conquête du sens, il faut bien poser des conditions indémontrables, penser que le Monde a un Sens et que l'Homme lui-même, membre de ce Monde, ne peut y faire exception et doit lui aussi avoir un Sens. C'est de la confrontation à autrui que chacun peut saisir sa propre imperfection, mais aussi de l'Idée de Dieu, Absolu, Pur esprit, Horizon de Perfection dont la Conscience peut avoir l'Idée. Pour avoir un projet de sens, il faut bien penser que tout a un sens, que rien n'existe sans sens, sans raison. Antoine de La Garanderie rejoint Aristote dans son souci permanent de s'appuyer sur l'expérience commune aux hommes les plus différents, de ne pas se perdre dans des abstractions, de se soucier avant tout du meilleur des biens réalisable humainement. Mais il le rejoint aussi en posant Dieu, Principe Premier, sans matière, suprasensible, Pur Esprit, source du Sens que seule la Conscience permet d'atteindre. Même si l'Homme n'est pas pur Esprit, il n'est que par sa participation au divin dont il peut se donner l'Idée et en faire son meilleur guide.

Cependant, cette réflexion ne va pas longtemps satisfaire Antoine de La Garanderie, *L'intuition. De la perception au concept* s'avérant être aussi un ouvrage de transition où la question de l'être, du pouvoir être, de l'angoisse de contingence annonce le glissement vers l'ontologie de Heidegger.

Grille récapitulative

THEORIA	Idées Dieu Homme. Sens. Conscience. Monde *
PRAXIS	Oeuvre de libération . Fin <i>Se construire comme être libre, être conscient, être de sens .</i> Moyens <i><u>Prudence</u> : procurer à chacun les moyens de se construire dans le respect de son intériorité</i> <i><u>Médiété</u> : dialogue pédagogique et communication des moyens - Développer l'intelligence en liant structure et sens- Différencier la pédagogie en fonction du projet initial d'être soi : ni ignorer ce projet, ni y enfermer l'élève - Tenir fins et moyens - Proposer sans imposer</i>
POIESIS	Adaptation scolaire . But : <i>s'adapter à la situation d'apprentissage</i> Moyens : <i>assurer la maîtrise des habitudes évocatives et des structures de projets de sens (connaissance de la théorie et adaptation au cas Diagnostiquer les structures de projets de sens - Déterminer le profil de personnalité - Faire les propositions adaptées</i>
* Idées implicites	

La theoria, guide de la praxis

L'action pédagogique n'est pas simple poïesis ; elle ne peut se réduire à un ensemble de recettes permettant l'adaptation scolaire. Si l'élève est un apprenant qui mérite de réussir

scolairement, il est avant tout un être humain qui a à se construire. L'action pédagogique est avant tout action éducative, praxis, pédagogie du projet de sens par laquelle chacun s'ouvre à son humanité. La phénoménologie permet d'unir les deux démarches, la poiésis et la praxis. La science phénoménologique ne se réduit pas à une simple science de la nature, car une telle science ignore la spécificité de l'humain. Elle est science de la subjectivité, ne se contentant pas d'expliquer les faits observés, mais s'efforçant de comprendre, de dégager le sens des phénomènes humains, des vécus de conscience et pouvant alors servir de guide à la pratique pédagogique. Mais est-ce la même science qui peut servir de guide à la praxis et à la poiésis ?

Aristote a insisté sur l'originalité de chacune de ces deux démarches qui ne peuvent se confondre. La poiésis a besoin de la science de la nature, mais elle se désintéresse totalement des fins humaines ; son seul souci est l'efficacité et l'adaptation de la matière à tel but fixé d'avance. La praxis a besoin de la science des Idées, de la theoria qui seule permet une délibération correcte sur le choix des moyens humainement les meilleurs. La science de la subjectivité se veut science au même titre que n'importe quelle science de la nature, auquel cas l'action pédagogique qui en découle ne peut être que simple poiésis. Mais elle se veut aussi science comme guide de la praxis, auquel cas elle ne peut être que theoria, non pas connaissance de la réalité sensible et de ses déterminations, mais connaissance du Sujet, de ce qui fait de l'homme un Homme. La science de la subjectivité comporte bien aussi cette dimension, même si elle reste fort discrète et ne s'exprime que dans l'Idée de Dieu, qui vient montrer que la compréhension des phénomènes humains et la progression en humanité demandent aussi à dépasser la seule réalité sensible. C'est elle qui nous permet de comprendre la praxis pédagogique et sa droite règle comme effort pour permettre à chacun de progresser en humanité, en être de sens. C'est elle qui nous permet de comprendre que l'action pédagogique ne peut être simple poiésis, simple modelage des comportements, intervention autoritaire qui voudrait imposer un sens, mais ouverture par soi-même au sens, ouverture qui fait l'humanité. Puisque Dieu seul est Pur Esprit, source du Sens, le pédagogue ne peut considérer le sens qu'il voudrait imposer comme Sens absolu ; humain, il ne peut le posséder. Chercher à imposer le sens qui est le sien, c'est détourner du chemin de la vérité, apprendre à se contenter de ce qui vient de l'extérieur et mésoapprendre à se construire en humanité. Seul celui qui est capable de se donner l'Idée de Dieu peut connaître sa place et ses limites.

La démarche d'Antoine de La Garanderie vient confirmer la nécessité, pour fonder la praxis, de poser une theoria qui en est le guide. Eduquer, c'est permettre à chacun de se construire comme être de sens, c'est aussi lui apprendre que le sens ne peut être n'importe lequel, qu'il n'a de validité que par l'exigence qui le tend. D'où vient « ***l'exigence de vérité, de bien, de beau, qui caractérise fondamentalement la visée de sens de toute conscience humaine*** »²⁴⁷ ? Est-elle un don ? Antoine de La Garanderie semble le penser puisque l'évocation est le lieu de liberté, lieu du sens, et qu' « ***on peut dire que l'évocation est le don que la nature fait à la conscience pour qu'elle puisse lui donner son sens*** »²⁴⁸ . Don de la nature, don de Dieu ?

²⁴⁷ Antoine de La Garanderie, *La motivation*, op. cit., p. 18.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 19.

On retrouve dans l'exigence de vrai, de bien, de beau les trois composantes de l'Idée ultime de Platon, le Souverain Bien, Idée que l'homme doit connaître pour s'en inspirer. Aristote préférera la recherche des conditions du souverain bien humainement possible sans pour autant rejeter la theoria, car seul celui qui connaît les Idées peut mener une vie vertueuse et prétendre éduquer. La conception d'Antoine de La Garanderie se rapproche sensiblement de celle d'Aristote par son souci du bien humainement réalisable et son refus de se perdre dans la transcendance. Pourtant, comme chez Aristote, les Idées ne sont absentes et sous-tendent la praxis. Mais seule l'Idée de Dieu est clairement exprimée, très rapidement ; elle nous semble pourtant, comme chez Aristote, former la clé de voûte de la démarche.

Pour Aristote, Dieu, Premier Moteur est ce qui donne sens et ordre aux êtres et aux choses. Pour Antoine de La Garanderie, le Vrai, le Sens, n'a aucune réalité ; il ne peut exister que de multiples manières dans les consciences. Mais le sens, le vrai a aussi un ordre, une orientation, des exigences incluses dans la réalité de chaque conscience sans lesquelles le sens, le vrai, ne serait pas. Don de la nature, la capacité à donner sens ne peut être don des objets empiriques qui ne la possèdent pas ; elle ne peut être que don de celui qui les possède, don de Dieu, Esprit, Vrai, Bien et Beau confondus.

Cependant, la position d'Antoine de la Garanderie nous reste confuse. Soucieux de ne pas se perdre dans des abstractions, il a cherché à se garder de toute theoria, mais semble bien en poser une très forte. Par ailleurs, la science de la subjectivité se veut aussi porteuse de vérité, fondée sur l'observation des faits, si bien que reste ouverte la question de la pédagogie vraie, sensée, celle qui fait d'elle une action valable : d'abord sa science et sa poïesis ? ou d'abord la Subjectivité et sa praxis ? D'abord, sans doute, la subjectivité et la praxis²⁴⁹, mais elle ne peut, si on suit Aristote, tenir qu'en référence à une theoria qui lui sert de guide et qu'Antoine de La Garanderie voudrait aussi écarter. Et c'est bien cette tentative, construire une praxis sans theoria, qu'il entreprend en s'inscrivant dans l'ontologie de Heidegger.

3. L'ancrage ontologique

L'inscription dans l'ontologie de Heidegger vient résoudre le problème de la *theoria*. L'homme est *être au monde* et ne peut être pensé en dehors de cet enracinement. Son essence n'est pas à rechercher dans une abstraction hors de son existence concrète.

²⁴⁹ « Je n'ignore pas que l'objectivité du sujet fait frémir d'horreur nombre de philosophes. Mais ce n'est pas parce qu'on traite objectivement le sujet qu'on le transforme lui-même en objet. Je dirais : au contraire, c'est parce qu'on entend respecter sa subjectivité qu'on décide de l'étudier objectivement. Tout dépend, évidemment, de l'idée qu'on se fait du traitement objectif de la subjectivité. Si toute objectivité avait pour modèle celle des sciences physico-mathématiques, la cause en serait perdue. On part d'une méthode de traitement de l'objet qui l'asservit à sa structure : on ne trouverait pour finir dans l'objet que la manière dont la méthode l'a traité. Puisqu'il n'y a qu'une intention méthodologique matérielle, quantitativement statistique, il n'y aura plus dans l'objet que ces qualitatifs. L'originalité du sujet dont l'essentiel est dans les qualités grâce auxquelles il sent, il pense, il imagine, il se souvient, serait complètement ignorée. Mais il faut protester : l'objectivité ne consiste pas à réduire l'objet aux exigences d'une méthode, elle a pour premier devoir de se donner les moyens justement méthodologiques de faire apparaître l'objet dans toute son originalité ». Antoine de la Garanderie, *Gestion mentale* n°3, op. cit., p. 20.

Une non-theoria

Pour Heidegger, l'homme est *être au monde*, enraciné dans la quotidienneté dont il ne peut s'extraire. Être, c'est *être-là* dans ce monde ; c'est exister concrètement dans le rapport aux choses et à autrui, et non donner sens à son existence à partir d'une essence, d'une idée de l'Homme à laquelle il faudrait s'efforcer de se conformer.

Sans fondement, sans essence donnée, l'homme se fait sans cesse ; fondamentalement projet, il ne se détermine qu'à partir de ses possibilités. L'essence de l'homme est dans son existence, dans son angoisse et son *pouvoir être*, à partir desquels il se transcende sans cesse vers l'avenir, vers les choses, vers autrui, vers l'être, dans un monde d'où Dieu est absent, où la Conscience, le Monde ne sont plus des principes explicatifs, car il n'y a pas d'explication, de sens à l'existence. Au contraire, ce qui caractérise l'être de l'homme, c'est l'angoisse par laquelle il prend conscience de sa contingence ; il aurait pu ne pas être là ; ce qui est là était là avant lui et continuera à être là après lui. Saisi par l'angoisse il apprend que, loin d'être le maître de son être, il n'est déterminé que par le néant, seule possibilité certaine qu'il découvre, car il est aussi projet, capacité à toujours se porter en avant de lui et à saisir sa finitude, son *être plus là*. L'*être-là* n'est pas un Sujet, mais un être fini ; la mort est sa seule détermination certaine, sa seule possibilité réelle, définitive et inéluctable. Mais son anticipation ouvre aux autres possibilités non définitives, à son existence, non comme simple présence physique réelle, mais comme possibilité, projet, au-delà de soi, possibilité de dépassement toujours située concrètement. Projet de pouvoir être au monde, c'est la relation aux choses et aux autres qui lui permet d'être et de se révéler. Il n'accède au sens que dans l'expérience à autrui, aux choses, interpellé par eux.

Le *Dasein* est lui-même sa propre fin, décidant de son existence à partir de ses propres possibilités. Remettant en cause la métaphysique classique, Heidegger propose une nouvelle conception de l'agir. La *praxis* ne peut dériver d'une *theoria* ; agir ne peut consister à se conformer à un fondement constitué par la pensée, car agir et penser signifient une seule et même chose : exister de façon *authentique* en s'efforçant d'être soi-même dans ce monde concret et en renonçant à rechercher des principes théoriques d'action. La conception selon laquelle la volonté devrait reposer sur des Idées, qui lui fourniraient les finalités et les moyens de son action, relève du *Dasein inauthentique* qui refuse sa situation d'*être au monde* et se soumet à autrui, à la conception commune de penser pour fuir son angoisse. Exister, c'est s'assumer comme projet, vivre son rapport au monde de façon autonome sans chercher dans des principes des raisons à son action, au monde et à son existence. Heidegger annule ainsi la problématique traditionnelle *theoria-praxis*. Si l'on peut encore parler de *praxis*, il ne peut s'agir que d'une *praxis* qui renonce à toute *theoria* et en laquelle se confond aussi la *poiésis*, car toute action est une forme d'être, une manière d'exister en s'efforçant d'être soi-même dans ce monde-ci, avec les autres et auprès des choses en les intégrant dans son projet d'existence.

S'inscrivant dans cette perspective, la pédagogie proposée par Antoine de la Garanderie, ne peut être qu'une *non theoria*, une *praxis* non fondée sur des Idées, donc sans *prudence*, une manière d'être permettant à chacun de se déterminer à partir de ses seules possibilités, une *non poiésis* car la technique n'est rien d'autre qu'une forme de la

praxis.

Une praxis autonome

La *praxis* pédagogique vise la formation de l'homme comme *être de sens* dans sa condition fondamentale d'*être au monde*. Elle est compréhension et acceptation de sa situation, possibilité de donner sens en intégrant les choses, les autres dans ses projets d'existence. Exister, c'est se réaliser comme *être au monde*, auprès des choses et avec les autres, en s'interrogeant et s'efforçant de comprendre sa présence, celle des choses et des autres sans se laisser imposer la manière commune de voir et penser.

L'homme « **est fait pour comprendre, pour vivre le sens du monde et de la réalisation par ce sens de ses potentialités** »²⁵⁰. Il n'y a pas de différence entre exister et comprendre. Exister, c'est donner sens par soi-même aux choses, aux autres en les intégrant dans son projet d'être. Il n'y a d'acte authentique, humain, que si le sujet s'y comprend, s'engage dans la relation, s'engage dans l'acte de sens. *Etre au monde* est auto-crédation, possibilité d'exister concrètement dans ce monde de choses et d'autres personnes, et non essence préalable déterminée à réaliser.

Si exister est l'essence de l'homme, et si exister c'est comprendre grâce au projet qui met en perspective le monde et les choses, tout homme a le *droit au sens* et le *devoir de l'exercer*. Le *droit au sens* est un droit fondamental qui permet à chacun d'être ; il appartient à tous et ne peut en aucun cas être réservé à une élite qui utilise son pouvoir de sens, non pour être, mais pour exercer son pouvoir sur autrui. « **Libérer le pouvoir de donner sens... pour empêcher les minorités d'abuser de leur pouvoir de sens pour imposer à la masse des hommes leurs préjugés, leurs privilèges et donner à croire aux majorités que les avantages qu'ils s'octroient sont légitimes** »²⁵¹. En proclamant le droit au sens et la recherche des moyens de l'exercer, Antoine de La Garanderie en appelle à une pédagogie « **révolutionnaire** » au service de plus de justice. « **Aujourd'hui nous sommes à un tournant pédagogique : le chemin qui est à prendre passe par une nouvelle nuit du 4 août : l'abolition du privilège, réservé à une minorité d'être intelligent, c'est à dire d'avoir droit au sens. Cela n'est pas sans conséquences matérielles et donc économiques** »²⁵².

Le rôle de la pédagogie est de *libérer le pouvoir de donner sens*²⁵³. C'est par soi-même que l'on accède au sens et non par imposition extérieure. Connaître, c'est produire un *acte de sens* vis à vis du monde dont on ne peut s'abstraire. « **L'homme n'est pas une conscience qui a à connaître le monde et qui utiliserait pour y parvenir le pouvoir « intentionnel » de la conscience. Il n'y a pas, pour Heidegger, l'être naturel des choses et des êtres, et l'être intentionnel... des esprits** »²⁵⁴.

²⁵⁰ Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, op. cit., p. 20.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 66-67.

²⁵² *Ibid.*, p. 332-333.

²⁵³ *Ibid.*, p. 66.

Heidegger « **affirme que l'acte de connaissance implique toujours la présence du soi de l'être homme** »²⁵⁵. Si donc, dans tout acte de connaissance, l'homme se comprend, l'élève ne peut accéder à la connaissance que s'il peut s'y comprendre. Or se comprendre, c'est se comprendre comme *être au monde*, comme *Dasein*. La pédagogie se doit donc de reconnaître l'élève en sa qualité d'*être au monde* et procurer les moyens de donner sens, en permettant à chacun, à chaque instant, dans chaque acte, de se comprendre. Toute pédagogie impositive est à rejeter car, excluant l'élève, elle exclut tout accès à la connaissance, au *pouvoir être*.

Exercer son droit au sens suppose d'en connaître les moyens, la façon dont il faut s'y prendre pour être attentif, pour mémoriser, pour comprendre, réfléchir et imaginer. Il ne suffit pas d'en proposer les définitions à l'élève, il faut encore que dans tous ces actes il puisse se comprendre, d'où la nécessité de se centrer sur le projet de chaque élève. La pédagogie des actes de connaissances est pédagogie du projet. Comprendre, c'est toujours se comprendre comme *être au monde*, comme projet de pouvoir être soi-même, comme possibilité de projet dans ce monde concret. Permettre au pouvoir être de se mettre en projet suppose de créer un climat de confiance dans lequel l'élève peut s'associer à son but. Une telle association est impossible quand l'élève est paralysé par la peur, peur de l'échec, peur de l'école, la dissociation entre soi-même et la perspective conduisant à l'échec.

Chaque acte de sens, chaque geste mental est une forme concrète d'être au monde, auprès des choses (appliquant, expliquant, acte d'attention, de mémorisation, d'imagination, de compréhension...) et auprès d'autrui (opposant et composant). Il n'a de sens pour le sujet, et n'est donc efficace, que si le sujet s'y comprend. Aider l'élève à être attentif..., c'est lui permettre d'exister concrètement, de se construire comme *être au monde*. Encore faut-il tenir compte de son angoisse d'être qui ne doit pas dégénérer en peur paralysante. L'échec scolaire a des racines ontologiques que l'acte pédagogique doit prendre en compte. Il faut permettre à chacun de convertir son angoisse en liberté, en projet de pouvoir être, en lui apportant l'appui dont il a besoin : la possibilité de rejoindre autrui pour le *composant* qui vit son angoisse d'être dans la solitude, ou de s'en séparer pour l'*opposant* qui vit son angoisse d'être dans la relation. La pédagogie ne peut être imposition, qui conduit à la soumission, au non-être soi, mais seulement accompagnement du projet de pouvoir être, pouvoir être soi et pouvoir *être au monde*. Le *Dasein* est en échec quand pouvoir être soi et pouvoir *être au monde* sont dissociés, ce qui est souvent le cas. L'élève, soumis à ce qu'on lui prescrit ne peut être soi, ne peut être au-monde. Paralysé par la peur, il échoue. Aussi tout doit-il être mis en oeuvre pour créer un climat serein où « **chacun sera positivement à la disposition de l'idéal commun : l'avenir du jeune** »²⁵⁶.

L'élève étant *être au monde* rencontre toujours une certaine compréhension du

²⁵⁴ Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, op. cit., p. 112.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 99.

²⁵⁶ Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, op. cit., p. 44.

monde. Ne pouvant s'extraire du monde, il lui faut toujours partir de ce qui lui est donné, mais il a le pouvoir et le devoir de vivre son rapport au monde et à lui-même de façon autonome, en s'assurant comme projet. La mise en projet suppose de donner forme à son *pouvoir être* en prenant appui, soit sur l'*auprès des choses*, soit sur l'*avec les autres*. Le rôle du pédagogue est de discerner cette situation ontologique fondamentale et de créer les conditions adaptées et différenciées qui permettront au *pouvoir être* de chacun de se mettre en projet. Si la forme de base du projet de sens des uns prend appui sur l'*auprès des choses*, des autres sur l'*avec les autres*, aucun ne peut se limiter à être *auprès des choses* ou *avec les autres*. La mise en projet suppose, ensuite, une ouverture vers l'autre forme.

La pédagogie se doit de respecter, promouvoir et accompagner le *projet de pouvoir être* en prenant appui sur ce que chaque enfant est, sur la façon dont il comprend le monde pour pouvoir la dépasser. La *raison pédagogique* imposant de *ne pas nuire*, elle s'appuiera sur les projets de sens habituels afin d'éviter toute déstructuration et développer la confiance. Quel que soit la difficulté ou le handicap, chaque enfant possède des ressources et des potentialités sur lesquelles il faut porter un regard plus positif.

Une poïesis-praxis

Une pédagogie rationnelle se doit de fournir, avant le savoir, les moyens de son intelligibilité. « **L'élève a besoin de savoir ce qu'il doit faire pour réussir** »²⁵⁷. Certains comprennent spontanément, d'autres ont besoin d'être éclairés ; une pédagogie respectueuse de tous ne peut les laisser en chemin.

L'acquisition du savoir suppose un acte de connaissance qui peut être plus ou moins performant ; le rôle de l'enseignant est d'apprendre à l'élève à gérer ses projets de sens, à les structurer pour qu'ils atteignent leur but. Son action repose sur la connaissance des structures de projets de sens. « **C'est en effet en décortiquant les structures du projet de comprendre qu'on peut pourvoir la pédagogie d'instruments valables** »²⁵⁸. Cette connaissance sera communiquée à l'élève afin qu'il « **s'avise de ce qu'il doit faire pour accomplir des actes dont on peut dire qu'ils sont pédagogiques puisqu'ils sont devenus efficaces...** »²⁵⁹. Pour maîtriser le savoir, les élèves doivent en effet exécuter les actes de connaissance dans le sens qui doit être le leur, selon leur essence. « **Selon nous, la qualité des actes de connaissance est la cause nécessaire et suffisante pour être performant quel que soit leur objet** »²⁶⁰. Or, un acte de connaissance ne peut avoir lieu que si coexistent structures de projets de sens et structures de finalités de sens intégrant le pouvoir être, le projet de sens devant « **pour être efficace obéir à une norme : celle du maintien au cours de son actualisation de la présence du** »

²⁵⁷ Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, op. cit., p. 71.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 201.

²⁵⁹ Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, op. cit., p. 34.

²⁶⁰ *Ibid.*, p. 86.

soi-même » se dirigeant vers tel but et l'atteignant « ²⁶¹ .

Réussite scolaire et construction de soi ne peuvent être séparées, car comprendre c'est exister, car l'acte de connaissance est une forme concrète d'être au monde. Réussir scolairement impose de réussir chaque geste mental, ce qui n'est possible qu'à condition d'en faire un acte de sens en intégrant dans son projet, à partir de ses propres possibilités, les choses scolaires qui sont offertes. C'est agir en soi, sur soi et pour soi, apprendre à connaître, à entrer en rapport avec des significations, non pour s'y soumettre, non pour rencontrer un objet extérieur à soi mais pour, par cette rencontre, accéder à soi. La pédagogie ne peut être efficace que si elle permet à l'élève de se construire, et c'est pour autant qu'elle le permettra qu'elle sera efficace. La praxis est aussi poïèsis, visée d'humanisation et visée d'efficacité, les deux fins se confondent et utilisent les mêmes moyens. Permettre à l'élève de se construire comme être au monde, c'est lui permettre de réussir scolairement et lui permettre de réussir, c'est lui permettre d'être au monde. Poïèsis et praxis sont une seule et même chose.

Grille récapitulative

<i>UNE NON – THEORIA</i>	
<i>Une PRAXIS - POIESIS</i>	<p>Oeuvre de libération .Fin Exister, se réaliser comme être au monde .Moyens : procurer à tous les moyens de comprendre, moyens d'exister et de réussir - Ne pas nuire : respecter, dans tout acte de connaissance, le projet de pouvoir-être et l'accompagner - Connaître l'essence des gestes mentaux Détecter la situation ontologique et les structures de projets de sens particulières Faire des propositions adaptées</p>

Une action pédagogique à une seule dimension

Si le *Dasein authentique* peut être considéré comme finalité de la *praxis*, il s'agit d'une *praxis* qui renonce à toute *theoria*, sans quoi elle ne serait pas. La pédagogie est participation à la construction du *Dasein, être-au-monde* assumant sa relation avec les autres et avec les choses ; ses moyens reposent sur le respect du projet de pouvoir être, fondement de tout acte de connaissance. Sans *theoria*, la pédagogie des actes de connaissance se réduit à une seule dimension, une *praxis-poièsis*, s'il nous est encore permis d'utiliser ces termes, tout apprentissage ou maîtrise du savoir n'étant possible que parce que l'élève s'y construit comme *être-au-monde*.

²⁶¹ *Ibid.*, p. 118.

LA THEORIA COMME SOUCI

L'action pédagogique est *praxis*, oeuvre d'humanisation devant permettre à chaque enfant de se libérer de ses structures et de s'ouvrir à d'autres possibilités. La *praxis* appelle une *poièsis*, une intervention fondée sur un savoir, la connaissance des lois générales du fonctionnement mental, et le repérage des particularités de chaque enfant afin de proposer à chacun les moyens qui lui permettront d'atteindre avec succès les buts fixés.

Les premières propositions d'Antoine de La Garanderie font une place essentielle à la *poièsis* pédagogique, comme capacité à déterminer la règle exacte à appliquer à chaque cas particulier pour son adaptation scolaire. Sans contradiction, *praxis* et *poièsis* s'appellent mutuellement. Procurer à l'élève les moyens de s'adapter scolairement, c'est aussi lui procurer les moyens de se construire, de se libérer du déterminisme de ses structures. Les moyens de la *poièsis* sont aussi les moyens de la *praxis*.

Pour Aristote, les moyens de la *poièsis* ne sont pas automatiquement des moyens au service de la *praxis*. Ethiquement neutre, ils ne peuvent servir des fins humaines que soumis à la *praxis* qui en oriente l'usage, ce qui suppose de poser la supériorité de la *praxis* sur toute *poièsis*. Le souci d'éviter les risques de dérive conduit, effectivement, Antoine de La Garanderie à rappeler le primat de la *praxis*. L'action pédagogique cohérente est celle qui n'ignore ni la *poièsis* ni la *praxis*, ni les moyens de réussir scolairement ni la finalité absolue, l'homme *être de sens*, être de liberté. Le mieux placé pour éduquer est celui qui a la connaissance générale de la réalité mentale, des conditions qui permettent le passage du déterminisme à la liberté, connaissance qui lui permet de choisir la règle de conduite la plus adaptée à chaque cas particulier. Or, selon Aristote, la règle de conduite, droite règle de la *praxis*, ne peut être déterminée que par la *prudence*, fondée sur la *theoria*. Cette règle ne se confond pas avec la règle de la *poièsis* qui, elle, se désintéresse totalement de ce qui est humainement préférable ou non. Pour Antoine de La Garanderie, la règle de conduite à respecter, règle de la *praxis*, consiste à permettre à chacun de se construire comme être de sens, mais il refuse de se perdre dans des Idées, dans une contemplation stérile sans souci de moyens. C'est sur les possibilités à hauteur d'homme qu'il porte son attention. Pourtant, comme chez Aristote, qui lui aussi s'est essentiellement soucié du bien humainement réalisable, la *praxis* pédagogique qu'il propose ne peut se comprendre qu'à partir d'une *theoria*, d'une Idée de l'Homme, de la Conscience, du Monde et du Sens qui permettent de poser les exigences humaines de *vrai, de bien, de beau*. Si cette *theoria* n'est qu'implicite, et que nous avons pu nous tromper, il n'en demeure pas moins que l'Idée de Dieu est, quant à elle, explicitement exprimée et qu'elle nous a semblé venir former la clé de voûte d'un système, meilleur guide de la *praxis*. Réalité sans matière, Principe premier, Forme absolue, source du Sens, c'est bien elle qui permet de comprendre ce que c'est que d'être Homme : un être tendu vers le Sens, vers Dieu sans jamais pouvoir l'atteindre. L'inscription dans la phénoménologie et la volonté de lier *poièsis* et *praxis* aboutissent ainsi à poser la nécessité de quitter le monde sensible des phénomènes pour poser une *theoria*, ne portant plus sur les moyens pédagogiques, mais uniquement Idée. Seule, effectivement, soulignait Aristote, la *theoria* peut fonder la *praxis*. C'est elle qui permet de

fixer les fins humaines et de rechercher les moyens humainement les meilleurs auxquels soumettre la *poièsis*. C'est bien l'idée de Dieu, *source du sens*, qui permet de poser les fins humaines, le bien humain à rechercher, la conquête du sens avec ses exigences, et interdit de faire de l'action pédagogique une simple *poièsis*, une action d'adaptation à un sens imposé qui viendrait contrarier toute action éducative. Cette deuxième partie du cheminement d'Antoine de La Garanderie vient confirmer la nécessité, pour une action pédagogique qui ne se veut pas simple *poièsis*, de se fonder sur une *theoria* qui lui sert de guide. Pourtant, il ne s'agit là que d'un court interlude. Soucieux de ne pas se perdre dans des Idées, Antoine de La Garanderie revient à la réalité concrète, la seule réalité.

La réalité, la seule réalité qui importe, est la réalité sensible, celle de l'*être-là*. La pratique pédagogique n'a pas à rechercher en dehors d'elle-même, en dehors de l'élève concret présent, des raisons d'agir. Son rôle est de permettre à chacun d'exister concrètement, d'accepter sa situation d'*être-au-monde* qui l'ouvrira à ses possibilités. L'élève concret n'est pas un Sujet, mais un être fini qui n'accède au sens de son existence que dans l'expérience concrète à autrui, aux choses, au monde. Sa seule réalité, que la pédagogie doit prendre en compte, est son angoisse et son pouvoir être dans ce monde. Personne ne peut lui donner les raisons de son *être-là*, ni l'aider à le trouver, car il est sans raison, contingent ; chercher des raisons, un sens de construction, c'est conforter son existence inauthentique, celle qui s'en remet à d'autres, celle qui cherche en dehors d'elle-même des principes d'action ; c'est développer la soumission à autre chose qu'à soi-même. L'action pédagogique, si elle peut encore être appelée *praxis*, parce qu'œuvre d'humanisation et que le *Dasein* est sa propre fin, ne peut plus l'être au sens d'Aristote, puisqu'elle se doit de renoncer à toute *theoria*. Et cette *praxis* pédagogique, qui renonce à toute *theoria*, devient aussi *poièsis*, adaptation aux choses scolaires et réussite. C'est ce qui permet à Antoine de La Garanderie de rappeler qu'un acte n'est pédagogique que s'il est efficace, autrement dit que l'action pédagogique n'est *praxis* que si elle est aussi *poièsis*. Ainsi se trouve résolu le problème des moyens pédagogiques et des fins éducatives, de l'articulation entre *poièsis* et *praxis*, puisqu'elles ne sont qu'une seule et même chose.

Sans *theoria*, soulignait Aristote, la *praxis* se confond avec la *poièsis*. L'inscription d'Antoine de La Garanderie dans l'ontologie de Heidegger vient le confirmer. Sans *theoria*, l'action se réduit à une seule dimension. Mais, sans *theoria*, soulignait aussi Aristote, l'action perd son guide, sa valeur morale et ne peut plus prétendre qu'à être simple *poièsis*. Antoine de La Garanderie semble prétendre, au contraire, que sans *theoria* l'action pédagogique reste action morale et éducative, que la *non-theoria* en est même la condition. Il nous interpelle sur un autre chemin que celui d'Aristote. Si nous devons renoncer à toute *theoria* que nous restera-t-il pour infléchir la technique ? Nous n'ignorerons pas cette question et la retrouverons avec une nouvelle conception de la technique développée par Heidegger. Cependant, d'ores et déjà, il nous faut souligner la mise en cause par Heidegger, lui-même, de sa conception du *Dasein*, de l'*existence authentique* comme capacité à intégrer, dans ses projets, les choses sur le mode de l'ustensilité. Ce mode d'être, dira Heidegger, est, en fait, celui de l'*existence inauthentique*, celui de notre époque technique moderne qui conçoit tout *étant* comme instrument dont l'homme dispose, comme moyen à son service. Grand danger, elle conduit aussi à faire de l'*étant*-homme un simple moyen. Et si Heidegger ne revient pas

sur sa conception de l'action sensée qui impose de renoncer à toute *theoria*, il développera aussi l'hypothèse d'une autonomie de la technique que rien ne peut contraindre, qu'aucune volonté humaine ne peut orienter. Technique et humanisation demeurent donc aussi, chez Heidegger, antinomiques.

« Le pouvoir être de l'homme vise l'augmentation de son pouvoir aux dépens soit des choses, soit des êtres qui sont ses semblables, soit des deux. Si l'homme comprenait qu'il doit faire de son pouvoir raison, il se soucierait de respecter la loi que lui dicte son être : d'être toujours avec les autres et auprès des choses, jamais contre eux, ni elles »²⁶². Comment entendre cette loi quand le pouvoir être dicte le contraire ? Comment laisser être l'enfant quand le pouvoir être du pédagogue le pousse aussi à augmenter son pouvoir sur lui ? Comment rendre raisonnable l'action pédagogique si, en perdant la *theoria*, elle perd sa visée morale ? Le mieux placé pour entendre raison, n'est-il pas celui qui s'interroge sur l'Être, sur ce que doit être l'être de l'homme, non pas pouvoir sur les choses et sur autrui, mais vivre avec, Horizon sur lequel se profile chaque existence particulière ? Mais, ce serait revenir aux Idées...

NECESSAIRE THEORIA NECESSAIRE... MAIS IMPOSSIBLE ?

L'action pédagogique est tension entre des exigences contradictoires, celles de la *poièsis* et celles de la *praxis*. Elle ne peut établir une cohérence d'ensemble qu'à condition de poser la supériorité de la *praxis* sur toute *poièsis* afin de ne pas perdre de vue la fin absolue, l'humanisation, et ne pas confondre cette fin avec les fins relatives de la *poièsis*. Mais la *praxis* ne se construit pas de son seul mouvement ; elle se fonde sur la *theoria*, troisième dimension de l'action qui, sans souci pour l'action concrète, lui sert pourtant de guide. Sans elle, la *praxis* perd sa valeur morale et l'action pédagogique se réduit à sa plus basse dimension, la *poièsis* sans autre souci que sa propre efficacité. Daniel Hameline, Louis Legrand et Antoine de La Garanderie se sont attachés à faire de l'action pédagogique une *poièsis* soumise à la *praxis*. Si dans chaque démarche la *poièsis* trouve facilement son lieu, plus problématique est celui de la *praxis*.

L'action pédagogique ne peut se perdre dans des rêves creux, des utopies, des Idées détachées de toute réalité. La pédagogie non-directive en est l'illustration. Sans souci de la réalité, l'action pédagogique fonctionne d'abstraction en abstraction et devient immorale. La *praxis* impose en effet de tenir compte de la réalité. Mais elle ne peut non plus s'y perdre, auquel cas elle devient aussi immorale. Faire entrer les objectifs en pédagogie, c'est se soucier de la réalité et des résultats probants de son action. C'est alors faire preuve de *poièsis* et non plus de *praxis*. Or, l'action pédagogique est avant tout *praxis*, *prudence* et *médiété*, Daniel Hameline nous le rappelle sans cesse. Pourtant, il ne résout pas la contradiction et choisit de quitter la scène. Aucune méthode pédagogique ne peut prétendre à la perfection, ne peut définitivement résoudre la contradiction. Mais elle ne peut pour autant être simple improvisation. Elle se doit de respecter certaines conditions, les moyens retenus ne pouvant être corrects que s'ils obéissent à la *droite règle* de la *praxis*, imposant de rester fidèle à ses principes, quelles que soient les

²⁶² Antoine de La Garanderie, *Critique de la raison pédagogique*, op. cit., p. 348.

circonstances. Or, la recherche d'une pédagogie du possible, en réaction contre l'utopie de la non-directivité, conduit Daniel Hameline à rendre ses principes de plus en plus raisonnables jusqu'à s'interdire de rêver et choisir d'aligner sa théorie sur sa pratique. Si la *prudence* demande en effet de rendre les principes raisonnables, elle impose aussi de ne jamais les céder. La *theoria*, les Idées de Personne, Liberté et Démocratie n'ont pas à se soumettre à la réalité ; c'est l'inverse qui doit demeurer la règle. Sans la *droite règle*, fondée sur les Idées, la *praxis* ne saurait être. Bien qu'idéal hors de portée, la Pédagogie non-directive demeure valable. Elle est la troisième dimension de l'action, la plus haute, la *theoria* qui seule peut servir de guide à l'entrée dans la pédagogie par les objectifs, permettant de fonder la *praxis* afin qu'elle ne cède pas devant les objectifs.

Les désillusions, concernant les réformes de structures, conduisent aussi Louis Legrand à proposer une pédagogie du possible qui, sans céder sur les Idées, Dignité, Justice, Démocratie, tient aussi compte de la réalité. La pédagogie différenciée est bien *praxis*, action morale et politique, *prudence* et *médiété*. Cependant, l'essai de concrétisation à grande échelle s'accompagne d'une valorisation de la *poiésis* qui tend à prendre la place de la *praxis*. La *theoria*, affirmée en début de démarche, semble face aux difficultés perdre de sa force de conviction ; fragilisant la *praxis*, elle vient en différenciation pédagogique laisser libre champ à la *poiésis*. Les Idées sont effectivement irréalisables, l'homme devant se contenter du meilleur des biens réalisables, mais ce n'est pas une raison pour céder devant la réalité des choses. En se contentant de porter son regard sur la réalité sensible, l'homme s'empêtre dans des simulacres, prend la réalité sensible pour la seule réalité possible et s'en contente. Sans *theoria*, l'action pédagogique devient simple intervention sur la nature sensible de l'enfant, simple processus de transformation, sans souci pour ce qu'il y a en lui de plus haut, d'humain. Vouloir faire de la pédagogie un acte essentiellement technologique, c'est la réduire à un acte éthiquement neutre qui ne peut se soumettre de lui-même à des fins humaines. La pédagogie ne peut s'y réduire. La *poiésis* renvoie à la *praxis* sans laquelle l'action pédagogique perdrait sa visée éducative. Mais la *praxis* ne peut se comprendre qu'à partir de la *theoria* qui lui sert de guide. Et c'est bien ce que, finalement, Louis Legrand vient nous rappeler.

Sans *theoria*, l'action pédagogique se réduit à une seule dimension. La démarche d'Antoine de La Garanderie le confirme. Mais, pour autant, il refuse d'en faire une simple *poiésis*. Il la veut aussi *praxis*. Cependant, poser la supériorité de la *praxis* sur la *poiésis*, c'est aussi faire appel à la *theoria*. Antoine de La Garanderie n'y déroge pas faisant même intervenir l'Idée suprême, Dieu, ce qui vient poser problème dans une démarche qui se veut détachée de toute Idée. Avec l'inscription dans l'ontologie de Heidegger le problème semble se résoudre. Renonçant à la *theoria*, l'action pédagogique se réduit à une seule dimension, une *praxis-poiésis*, une action soucieuse d'humanisation et, parce que telle, aussi efficace, une *praxis* qui est aussi *poiésis*, une *poiésis* qui ne peut être que parce qu'elle est *praxis*. Ainsi se résout la contradiction. Effectivement, soulignait Aristote, sans *theoria*, la *praxis* se confond avec la *poiésis*. Mais sans *theoria*, elle ne peut plus prétendre à la moralité, à la *praxis*. La pédagogie, proposée par Antoine de La Garanderie, même s'il le refuse et s'emploie à montrer le contraire, ne peut donc y prétendre, se réduisant dès lors à une simple *poiésis*. Pouvons-nous nous permettre d'affirmer qu'elle n'a d'autre souci que sa propre efficacité et qu'elle est sans souci pour

l'humain ? Au regard de la conception aristotélicienne, oui ; mais, nous ne pourrions ignorer sa remise en cause. Il n'en demeure pas moins que la *theoria* est, pour Antoine de La Garanderie, un souci. Refusée, sous-entendue, affirmée puis à nouveau rejetée, sa démarche vient confirmer que l'action pédagogique ne peut l'ignorer.

L'action pédagogique est avant tout *praxis*, oeuvre d'éducation par laquelle chaque enfant progresse en humanité. Mais elle est aussi *poièsis*, intervention sur la nature de l'enfant, sans laquelle elle abandonnerait l'enfant à ses déterminismes sans espoir de progrès possible. Elle est action sensée quand elle fait de sa *poièsis* un moyen au service de la *praxis*, quand tout apprentissage, au-delà de son résultat observable, reste un acte d'humanisation. Se soucier d'instrumentation, de *poièsis*, c'est s'engager dans une forme d'action qui n'a que faire de l'humain. Les bonnes intentions ne peuvent suffire à la soumettre si elles ne se ressource pas dans les Idées qui leur servent de guide. Or, on ne peut faire l'un et l'autre à la fois ; se soucier d'efficacité, c'est porter son regard sur la réalité, l'observer, la connaître et rechercher les meilleurs moyens de la modeler pour qu'elle prenne la forme souhaitée. Se soucier d'Idées, c'est détourner son regard de la réalité et ne plus se soucier d'applications pratiques. L'action pédagogique ne peut ni ignorer l'une, ni ignorer l'autre, ni se réduire à l'une ou l'autre. Avant tout *praxis*, elle est relation aux deux, recherche des moyens efficaces d'action, qui fait qu'elle n'est pas simple contemplation, mais aussi recherche des moyens humainement les meilleurs, qui fait qu'elle n'est pas simple *poièsis*. On aimerait tant trouver la bonne solution, la bonne *praxis* mais, nous dit Aristote, c'est impossible. La *praxis* n'est pas un absolu ; il ne peut exister de règle générale de conduite valable pour tous les cas. Elle est effort permanent pour tenir l'équilibre sans céder sur ses principes, mais sans s'y perdre non plus. Cet équilibre instable est le lieu de la *praxis* pédagogique, toujours menacée par ses extrêmes. Si l'action pédagogique ne peut se perdre dans des Idées, c'est pourtant elles, et elles seules, qui permettent d'instituer la *droite règle*, principe de la *praxis*. Sans *theoria*, sans Idée de l'Homme à construire, la *praxis* pédagogique devient simple *poièsis*, action insensée, oublieuse de l'humain qui est le centre de son action. Elle seule permet de ne pas se contenter de la réalité sensible, de ses simulacres de liberté, de justice, de démocratie, et nous impose de rechercher, et rechercher encore, les moyens d'améliorer la réalité présente sans pouvoir réduire notre action à une simple intervention sur cette réalité-ci, à une simple *poièsis*.

L'action pédagogique étant avant tout *praxis* se règle sur la *theoria* ; la *theoria* permet de fixer la fin, la *praxis* les moyens. Tout le problème se concentre donc sur la capacité à déterminer la fin absolue afin de pouvoir lui ajuster les moyens. La fin absolue est une fin morale, bonne et juste. Elle est bonne et juste si elle correspond au Bien, au Juste, aux Principes premiers qu'il nous faut donc préciser. Qu'est-ce que Dieu, que le Monde, que l'Homme, que la Justice, que la Liberté, que la Démocratie ?

Mais ces questions sont sans réponse. Des Idées, il n'y a aucune certitude logique ; il est impossible de leur donner une évidence irrécusable. Si nous cherchons à connaître l'Être en soi, à donner aux Idées une portée ontologique, un contenu, surgissent d'insurmontables contradictions. Nous pouvons, avec Aristote, affirmer l'intelligibilité du Cosmos d'où découle celle de l'Homme, poser une limite à l'espace, un commencement au temps, un premier moment au mouvement. Mais nous pouvons aussi, avec la même

logique, défendre l'antithèse et affirmer que le Monde est infini, qu'il n'y a ni Cause première, ni Etre absolu. Incapable de trancher entre des thèses qui s'excluent, la métaphysique est le lieu d'affrontements sans issue, d'un savoir qui ne peut s'assurer de telle sorte que ses prescriptions ne peuvent être que superficielles.

Pour connaître une Idée, nous dit Kant, il nous faudrait la considérer comme un *phénomène*. Or, une Idée n'est justement pas un *phénomène*. Personne ne peut la démontrer ni lui donner un contenu concret. Nous ne pouvons donc dire ce qu'est ce Bien qu'il nous faut accomplir ni énoncer les règles pour l'atteindre. Si personne ne peut dire au juste ce qu'est la fin de l'action morale, l'humanisation, comment il la conçoit et, par conséquent, quels en sont les moyens appropriés, la *droite règle* n'est plus qu'une formule creuse. En condamnant la *theoria*, Kant condamne aussi la *praxis*, la possibilité de discerner la règle de la *prudence* et le contenu de la moralité. Pouvons-nous encore, sans tomber dans l'absurdité, continuer à en appeler aux Idées pour soumettre la *poièsis* ?

- TROISIEME PARTIE - L'ACTION PEDAGOGIQUE ET SES CONTRADICTIONS CONSTITUTIVES

Le développement de la science s'accompagne d'une mise en cause de la conception classique de la métaphysique. Theoria donne en français théorie qui désigne « **dès le XVIIème siècle, avec Descartes et Pascal, à la fois une construction intellectuelle faite selon les règles d'une méthode rigoureuse et le résultat de cette construction comme ensemble de concepts abstraits liés en un système ayant la prétention de contenir, du moins en partie et dans un domaine particulier, une connaissance vraie** »²⁶³. Théorie, qui désigne la connaissance fondée sur l'observation des faits, n'a plus grand chose à voir avec theoria, qui supposait de se détourner de la réalité sensible. Praxis rejoint la poiésis en donnant l'adjectif pratique : utile, d'application et d'utilisation faciles, efficace, et le substantif pratique : expérience, activité concrète par opposition à théorie. C'est Kant qui, dans ce contexte, va redonner à la pratique le sens moral qu'elle a perdu.

En faisant de l'espace et du temps, non des entités réelles mais des formes a priori de la sensibilité, en faisant des catégories, non des entités réelles mais la forme a priori

²⁶³ Jean Ferrari, *Theoria et praxis, Encyclopédie philosophique universelle, volume I, L'univers philosophique, Paris, P.U.F, première édition, 1989, p. 117.*

de l'entendement, Kant fait de l'objet scientifique un phénomène, c'est-à-dire une construction de l'esprit. Nous ne pouvons connaître que des phénomènes, pas les objets réels ni les choses en soi. Ainsi se ferme la voie de la connaissance de l'Etre en soi, de la *theoria*. Si les Idées ne sont que des représentations vides, pouvons-nous encore prétendre en faire le guide nécessaire de la pratique pédagogique ?

Chapitre premier IDEES ET PRATIQUE PEDAGOGIQUE L'IMPASSE THEORIQUE

Les Idées ne pouvant être connues, nous ne pouvons en déduire les règles de notre pratique. La pratique ne peut être application d'une *theoria* impossible, mais elle ne peut non plus être soumise aux circonstances, ni se réduire à une simple action technique, issue d'un savoir théorique. Que nous reste-t-il pour nous orienter ?

« **L'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme** »²⁶⁴. Elle ne peut être ni une science, ni une technique. Pour se qualifier de science, elle devrait pouvoir connaître son objet. Pour le connaître, il lui faudrait le considérer comme un *phénomène*, comme un simple objet de la nature dont le comportement obéit uniquement au déterminisme. Or, l'homme n'est pas un simple objet ; il est d'abord Liberté. L'éducation se devrait donc de connaître la Liberté, chose impossible. La Liberté exclut la possibilité de faire de l'éducation une science. Pourtant l'éducation exige une intervention. L'homme est le seul être de la nature qui doit être éduqué, parce qu'il est le seul être capable de dépasser sa propre nature. Mais en intervenant sur la nature de l'enfant, notre action ne peut être qu'action scientifique et technique où la Liberté n'a pas de place. L'éducation est donc le lieu d'une antinomie, celle qui oppose nature et Liberté. Elle vise à former un être que nous ne pouvons pas véritablement connaître et « **qui, de par sa liberté, peut être infiniment de choses. Problème presque insoluble** »²⁶⁵. C'est à lui qu'il convient de se choisir et, pourtant, il nous faut bien intervenir. Mais comment, sans contradiction, envisager une cohérence d'ensemble ?

1. L'art pédagogique

L'éducation, nous dit Kant, ne peut être qu'un *art*, non pas simplement mécanique mais *raisonné*. Cet art doit être raisonné, car il a besoin de recourir à des connaissances pour ne pas se perdre en tâtonnements et, surtout, parce que son objet est un être humain dont la Liberté interdit de le modeler en lui donnant toutes ses formes. Il lui faut donc trouver les moyens d'agir sur une matière dont la forme doit cependant lui échapper.

²⁶⁴ Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, Paris, Vrin, sixième édition, 1989, p. 77.*

²⁶⁵ Alain Philonenko, *in Réflexions sur l'éducation, introduction, op. cit., p. 26-27.*

L'éducation est une intervention concrète où, comme en tout art, il ne suffit pas de savoir pour faire. Il y faut des connaissances et une habileté, mais l'art d'éduquer dépasse le simple art mécanique. L'art est mécanique lorsqu'il résulte seulement de l'expérience, lorsque c'est à elle seule que nous nous rapportons pour nous orienter. Un tel art est source de trop d'erreurs, car « **il ne possède aucun plan à son principe** »²⁶⁶. L'art d'éduquer doit posséder une vision d'ensemble de l'oeuvre à accomplir, même s'il ne travaille au présent qu'à une seule de ses parties, vision d'ensemble qui ne peut être plan d'adaptation à l'état présent de la société et de l'humanité. Il ne suffit pas d'apprendre à l'enfant à imiter et à devenir un adulte comme les adultes actuels, il faut qu'il devienne meilleur. Le principe directif de l'action éducative est celui qui impose d'éduquer, non pas d'après l'état présent, mais d'après un état futur, meilleur, conformément à l'Idée d'Humanité. L'éducation au présent doit prendre appui sur l'avenir, sur l'idéal d'où elle tire la possibilité de nouvelles expériences. Aucune éducation, ici concrètement, ne peut être parfaite, mais elle prend son sens comme maillon dans la chaîne du progrès de l'Humanité. L'éducation est un *art raisonné*, une expérience orientée par l'Idée d'Humanité, un acte de foi dans l'avenir qui lui sert de principe directif au présent.

Si la pédagogie se doit d'être un art, il lui faut des moyens concrets d'action, des techniques d'intervention issues des connaissances que lui offre la science ; mais il lui faut aussi, pour ne pas être simple art mécanique, faire appel à une autre rationalité qui commande la première en lui donnant son orientation générale. C'est à cette seule condition que l'antinomie nature-Liberté peut avoir une solution.

Quand la théorie peut ne pas valoir pour la pratique

L'action pédagogique qui utilise des connaissances pour atteindre un but fixé d'avance est action technique. De l'ordre du faire, de la production d'effets, ses règles sont des *impératifs hypothétiques* indiquant les moyens d'atteindre le but visé : « **Pour réussir scolairement, il faut...** ». Une fois décidée la fin, il nous faut en rechercher les moyens.

Si on connaît la règle, on peut l'appliquer au cas présent. Le jugement est alors *déterminant*. C'est cette faculté qui fait la différence entre le théoricien et le technicien, lorsque le premier sait expliquer ce qu'il faut faire pour obtenir le résultat sans être capable de le réaliser lui-même, car il lui manque l'habileté et la faculté de juger qui se développent avec l'expérience. De même le technicien, s'il ne veut pas se perdre en tâtonnements, a besoin de la théorie pour procéder méthodiquement. Encore faut-il que la théorie soit complète. Si tel n'est pas le cas, la théorie devra se compléter par l'expérience. Si *la théorie ne vaut rien pour la pratique* lorsque son application donne des résultats différents de ceux attendus, ce n'est pas la théorie qui est à remettre en cause mais son imperfection, et elle devra incorporer le savoir provenant de l'expérience. En science, théorie et pratique sont interdépendantes, l'une et l'autre s'enrichissant mutuellement.

Si la théorie est incomplète, il faudra la parfaire par la construction de nouvelles connaissances. Ici intervient la *faculté de juger réfléchissante*, intermédiaire entre le *phénomène*, objet de l'intuition sensible, et le concept, objet de l'entendement. C'est elle

²⁶⁶ Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 79.

qui nous permet de comparer ce cas avec la règle générale, de voir en quoi il y fait exception et de rechercher une nouvelle possibilité de liaison plus conforme qui sera réalisée par l'entendement. Quand nous cherchons à connaître, nous réfléchissons, c'est-à-dire utilisons cette possibilité de liaison consistant à réunir différents *phénomènes* sous une généralité. Pour acquérir une connaissance, un concept, une représentation commune à plusieurs objets, il nous faut bien supposer que le donné a une unité et que nous pouvons la saisir. Cette unité n'a aucune réalité puisque la réalité est, au contraire, diversité. Elle est une Idée qui nous sert de méthode de pensée, nous permettant de raisonner sur la nature *comme si* elle avait une unité, *comme si* le Monde était un ensemble de *phénomènes* que l'Ame, Sujet connaissant pouvait saisir, *comme si* il y avait une causalité première, une Liberté, *comme si* il y avait Dieu, une Unité absolue, une cause de l'existence de tous les *phénomènes*. Les Idées, les *comme si*, ne sont pas des réalités que nous pourrions connaître, mais la réflexion qui recherche la connaissance inévitablement y conduit.

La réflexion compare et met de l'ordre, en se donnant elle-même sa propre loi pour réfléchir sur les objets de la nature, le principe de *finalité interne de la nature*, *comme si* la nature avait une harmonie que nous puissions saisir, *comme si* les différents *phénomènes* constituaient un Tout, un Système au sein duquel nous nous situons, tout en étant différents des autres choses de la nature, dernier maillon des espèces, seuls êtres capables de connaissance. La réflexion nous conduit donc à une Idée de Nature comme Système cohérent, à une Idée de l'Homme, *fin dernière de la nature*, Sujet connaissant capable d'être, non pas seulement objet de la loi de la causalité mais cause première de cette loi, et donc Liberté. Le guide de la réflexion dans son usage théorique est donc le *comme si*. Il n'y a là nulle contradiction entre nature et Liberté. Du point de vue de la nature, tout est *phénomène* régi par la loi de la causalité, mais, pour connaître, notre raison a aussi besoin de recourir aux Idées. Les Idées sont des concepts rationnels ; elles appartiennent à la nature même de la raison, indiquant la direction à prendre pour développer la connaissance, sans être elles-mêmes des connaissances.

Les Idées régulent la réflexion, la guidant quand la connaissance fait défaut. Elles interviennent quand la règle est prise en défaut, quand elle s'applique mal, quand ce cas-ci concret y fait exception. La réflexion s'élabore à partir de la sensibilité, de ce cas-ci qui ne se présente pas comme il devrait être ; elle permet de le juger, c'est-à-dire d'examiner en quoi il contredit l'unité du concept pour en construire un nouveau qui l'intègre en guidant son raisonnement par l'Idée d'Unité. La réflexion nous conduit du *phénomène* au concept et du concept aux Idées, à l'Idée d'Homme, Sujet connaissant, Liberté.

Réfléchir, ce n'est pas se centrer sur les *phénomènes* observables, mais les rassembler sous des lois, s'en dégager pour ne retenir de leur nature que leur forme, c'est-à-dire leur conformité à des lois, ce qui est aussi le cas de la légalité comme conformité de sa conduite à des lois imposées et de la moralité comme conformité de sa conduite aux lois qu'on s'est soi-même fixées.

Quand la théorie vaut toujours pour la pratique

La théorie dans le domaine moral commande notre conduite et ne dépend, en aucun cas,

protégé en vertu de la loi du droit d'auteur.

des conditions empiriques ni ne peut se laisser modifier par elles. Son impératif est catégorique.» ***En moralité, tout ce qui est juste en théorie, doit également valoir en pratique*** ²⁶⁷ . « ***La valeur de la pratique repose entièrement sur sa conformité avec la loi qui la sous-tend*** » ²⁶⁸ . Nous sommes soumis à certains devoirs et ne pouvons rejeter la loi morale au nom de l'expérience. L'expérience ne peut développer que la connaissance et l'habileté technique.

Comme pour l'action technique, le passage entre théorie, ou devoir, et pratique, ou action de liberté, nécessite l'intervention de la faculté de juger. Un jugement pratique est nécessairement *réfléchissant*, car la connaissance fait défaut. Nous ne pouvons en effet connaître les Idées et en déduire les règles de notre conduite. Juger, ce n'est donc pas appliquer une règle à un cas concret donné, mais remonter du cas, seul donné, à l'universel. Dans le domaine moral, la pratique n'est pas mise en oeuvre d'une théorie préalable. Elle est découverte dans chaque situation du principe qui la règle et qui ne vaut que par son universalité. L'*impératif catégorique* ne nous donne que la règle générale de la conduite ; il ne concerne que la forme de l'action, son rapport à l'exigence d'universalisation. Il ne nous dit pas ce que nous devons faire ici et maintenant. Ici et maintenant relève du jugement. Juger c'est considérer, dans ce cas-ci, dans cette situation présente, ce qui fait exception au principe d'universalité et rechercher une nouvelle maxime d'action qui lui soit plus conforme. Juger c'est chercher, inventer, produire par soi-même un principe d'action, une nouvelle pensée qui déterminera sa conduite, conduira à un nouvel agir. Cet effort repose sur le pouvoir que nous nous donnons d'être auteur de la loi morale et capables d'initier de nouvelles actions. Le jugement pratique, comme le jugement théorique, s'appuie sur le principe qui lui est propre, la *finalité de la nature*. Comme le fait la réflexion théorique qui a besoin de supposer que, malgré la diversité des phénomènes observables, ils participent d'une unité et peuvent être connus, la réflexion pratique a besoin de supposer que, malgré toute l'incohérence des actions humaines observables, elles sont signes d'une Liberté.

La réflexion sur l'histoire peut nous conduire à ce principe. Le même événement peut être expliqué comme soumis au déterminisme, mais aussi être jugé par référence à une Idée de progrès légal postulant, qu'au fil de l'histoire, le droit progresse et qu'il y a de plus en plus d'actions légales conformes au devoir. Dans cette Idée se lient, sans contradiction, nature humaine et Liberté. Par sa nature l'homme tend à déployer son égoïsme mais, sans limitation, cet égoïsme vient présenter plus d'inconvénients que d'avantages. Par intérêt les hommes sont donc conduits à réaliser le droit et à s'y soumettre et, par cette réalisation et cette soumission, à dépasser leur propre nature. L'acceptation du droit suppose l'intelligence de l'intérêt. La Nature peut donc être pensée *comme si* elle avait pour fin le développement de nos facultés, de notre intelligence, *comme si* elle privilégiait le développement d'une de ses espèces, l'espèce humaine, et dont la trace peut être retrouvée dans la réalisation du droit et le progrès de la légalité. On retrouve la conception d'une *finalité interne de la nature* qui fait de l'Homme *la fin dernière*

²⁶⁷ Emmanuel Kant, *Théorie et pratique, D'un prétendu droit de mentir par humanité, La fin de toutes choses, et autres textes, introduction, traduction, notes, bibliographie et chronologie par F. Proust, Paris, Editions Flammarion, 1994, p. 62.*

²⁶⁸ *Ibid.*, p. 48.

de la nature, maillon suprême des espèces, *maître de la nature*. Mais cela ne suffit pas, car le droit n'exige qu'une soumission extérieure à la loi. La moralité exige plus, la soumission à la loi morale par pur respect pour elle.

Il nous faut alors considérer, non pas essentiellement l'être sensible dont les fins sont le bonheur et le développement de ses facultés, mais l'être raisonnable, non plus considérer l'Homme comme *fin dernière de la nature* mais comme fin ultime, non seulement capable d'être auteur de la loi de la causalité mais aussi de la loi morale. Cette conception d'une *finalité externe de la nature* fait de l'Homme la *fin dernière de la création*. La loi morale n'aurait aucun sens si nous n'envisagions pas la possibilité pour nous de nous y conformer ; il ne rimerait à rien de vouloir nous améliorer si nous nous pensions comme entièrement déterminés. La réflexion pratique est donc conduite à postuler la Liberté, la capacité d'accomplir ce qui est requis par la loi. Le devoir prescrit une perfection, impossible à réaliser par un être sensible. Elle « **peut seulement être rencontrée dans un progrès allant à l'infini vers cette conformité** »²⁶⁹, progrès qui ne peut être envisagé que par l'Immortalité de l'Âme, pour un être persistant indéfiniment, progrès infini qui, même dans une éternité, ne sera jamais fini. Un tel projet ne peut se concevoir que dans la volonté de Dieu qui embrasse la totalité du temps, suprême Liberté dont la Nature est la création et dont l'Homme est la création supérieure à son image. Les Idées, Liberté, Immortalité et Dieu constituent les postulats nécessaires de la moralité, et c'est encore la réflexion qui nous y conduit.

Dans la réflexion, nature et Liberté, sans contradiction, se rejoignent. La Liberté, hypothèse théorique, est le guide nécessaire de notre pouvoir de connaître ; elle est aussi le postulat de base de la pratique. Inévitablement, la réflexion, qu'elle soit théorique ou pratique, fait de l'Homme une fin, donc un être différent des autres *phénomènes*. S'il est bien un être naturel soumis à la loi de la causalité dont les caractéristiques peuvent être connues, la réflexion en fait aussi une Liberté, capable d'être cause première d'une nouvelle connaissance ou d'une nouvelle conduite ; il ne peut plus dès lors être traité comme un simple objet de la nature, comme un simple moyen. Elevant l'Homme au-dessus des autres choses de la nature, la réflexion nous conduit à reconnaître sa dignité, celle de l'Humanité, nous imposant son respect chez tout être humain. L'Homme comme fin est une Idée, celle qui doit donner son orientation générale à l'action qui utilise des moyens. Et il faut toute la vigilance de notre raison pour ne pas céder à la tentation d'en faire une fin réalisable par un ensemble de procédures.

Pratique pédagogique et réflexion critique

En agissant ici et maintenant, pour la réussite scolaire de ces enfants-ci, nous nous sommes fixés un but pour lequel il nous faut rechercher les moyens. Nous intervenons dans l'ordre sensible des *phénomènes* et notre action peut légitimement se vouloir action scientifique et technique ; l'expérience y a sa place comme moyen de développement de notre habileté et de notre connaissance. Ce mode d'action obéit aux *impératifs hypothétiques* et nous pourrions tout aussi bien choisir un autre but. Pourquoi, en effet,

²⁶⁹ Emmanuel Kant, *Critique de la raison pratique*, traduction française de François Picavet, introduction de Ferdinand Alquié, Paris, P. U. F., troisième édition, 1960, p. 131.

déployer tant d'efforts pour la réussite de tous ? Pourquoi ne pas se contenter de gérer ce qui est ? parce que la fin exige ce présent comme moyen. Au-dessus de *l'impératif hypothétique*, il y a *l'impératif catégorique* qui commande absolument. Chacune de nos actions doit être telle que sa maxime puisse être érigée en loi universelle, valable pour tous. Ce qui vaut pour les uns doit aussi valoir pour tous et rien ne nous autorise à faire de la réussite scolaire un privilège réservé à quelques-uns. Travailler au présent, c'est reconnaître la réalité et ses exigences, mais nous ne pouvons nous y soumettre, pas plus que nous pouvons nous contenter d'un savoir et d'un faire, car dans les deux cas nous ferions fi de la Liberté.

L'action pédagogique est action concrète qui utilise des moyens, moyens qui ne valent qu'au service d'une intention, vision synthétique de l'éducation où l'expérience n'est plus de mise. L'expérience ne remplit ici aucun rôle car ce qui se fait, ici et maintenant, ne peut servir de règle à ce qui devrait être ; en aucun cas, elle ne peut servir de règle pour notre pratique. La pratique n'a d'autre règle que celle qu'elle s'est elle-même donnée, règle d'universalité. Seule la réflexion critique, qui considère l'inadéquation entre ce qui est et ce qui devrait être, peut ici nous servir de guide. Il nous faut intervenir, nous armer de science et de technique, mais il nous faut aussi faire l'épreuve de ce que notre geste a d'excessif.

Faire l'épreuve de ce que son geste a d'excessif, c'est faire l'épreuve de l'aporie qui gît au cœur de *l'impératif catégorique* : « **ne jamais employer le sujet simplement comme moyen mais conjointement comme fin** »²⁷⁰. Faire de la réussite scolaire le but de notre action, impose de rechercher les moyens d'agir sur chacun de ces enfants-ci pour qu'il atteigne le but visé, et donc en faire un simple moyen. Les contraintes que nous lui imposons sont des nécessités au service du progrès de l'apprentissage, mais, pour ne pas oublier la fin, il faut aussi que chaque apprentissage, ici et maintenant, reste un acte d'humanisation. Toute la difficulté se concentre donc dans cette nécessité de concilier deux ordres différents, les moyens et la fin. Nous ne pouvons connaître la fin et en déduire nos moyens, mais nous devons, sans cesse, nous demander en quoi la manière dont nous conduisons tel ou tel apprentissage est contraire à la fin que nous visons. Pour que notre intervention n'oublie pas son intention, il nous faut sans cesse revenir à la norme, à la règle d'universalité à laquelle notre intention se doit d'être ordonnée. La pratique pédagogique est réflexion critique, consistant à saisir les imperfections de notre action. L'antinomie nature - Liberté n'a aucune solution théorique. Il nous faut tenir les deux par un effort de réflexion qui considère la contradiction, et, ce faisant, entretient la critique et la dynamique de l'action.

L'action pédagogique ne peut être un art raisonné que si elle renonce à sa prétention de maîtrise, que si elle ne se limite pas à la rationalité scientifique et technique, et se ressource dans l'universalité pour ne pas oublier que ses moyens ne peuvent être violence à l'Idée d'Humanité. De cet art, aucune règle ne peut être donnée ; sa seule règle est la règle d'universalité où il nous faut sans cesse nous ressourcer. La pratique consiste à dépasser le point de vue des moyens et leur visée d'efficacité, par le développement de la vigilance de notre raison. Seule la réflexion critique permet de s'ouvrir à l'inquiétude,

²⁷⁰ Emmanuel Kant, *Critique de la raison pratique*, op. cit., p. 92.

d'entretenir le doute sur ce qui se fait, sur ce que l'on fait, et ne pas se laisser fasciner ni par la réalité présente, ni par nos moyens. Nous conduisant à l'Idée d'Homme comme fin, elle nous impose de ne pas nous contenter de la seule réalité sensible. Mais la réflexion n'a de sens qu'en vue d'une pratique ; elle ne peut se contenter d'intention, il lui faut aussi des moyens. Mais ses moyens ne sont pas non plus le tout ; ils n'ont de sens que par l'intention qui les porte, intention se ressourçant dans les Idées.

Fruits de notre réflexion, les Idées s'imposent quand, dans la réalité, un cas nous interroge parce qu'il fait exception à notre connaissance, qu'il n'est pas comme il devrait être. Elles s'imposent aussi inévitablement en pratique car, dans la réalité, notre action n'est jamais ce qu'elle devrait être, parce que c'est impossible. Nous sommes alors conduits à la juger, à examiner en quoi elle fait exception à la *loi morale*, à la Liberté. Bien que vides, les Idées servent de principes régulateurs à notre pouvoir de connaissance. Forces critiques, elles posent les limites au-delà desquelles il s'égare ; quand dans ses prétentions il voudrait tout saisir, elles lui imposent l'humilité. Mais principes dynamiques, elles le poussent aussi toujours plus avant dans sa recherche de connaissance. Les Idées, tout en permettant de limiter nos prétentions scientifiques et techniques, ouvrent aussi la voie de la pratique, mais elles ne nous disent pas ce que nous devons faire. Ce que nous devons faire ne relève que de notre raison et de notre Liberté, de notre faculté de soumettre nos maximes d'action à l'exigence d'universalisation.

La Liberté n'est pas seulement ce qui est nécessairement requis par le développement de la connaissance ; elle est aussi nécessairement requise par la *loi morale*. Mais elle est aussi en elle-même un *fait*, ce dont nous faisons l'expérience quand nous agissons, quand nous sommes amenés à être cause première, à inventer une nouvelle connaissance ou une nouvelle manière d'agir et, par-là, un nouvel état des choses, en prenant tous les risques de nous tromper. La Liberté se tente et nous ne pouvons savoir ce que nous pouvons qu'en nous risquant, en nous laissant tenter par notre pouvoir. « **Faire l'expérience de la liberté, c'est l'expérimenter** »²⁷¹. C'est agir, oser se lancer, éprouver ses capacités et ses limites, risquer, s'éprouver et, en même temps, apprendre ses limites quand la raison défaille et fait erreur. Chaque action appelle une nouvelle réflexion, une nouvelle critique et un nouvel agir. La contradiction entre ce que nous faisons et ce qui devrait être renaît sans cesse, imposant encore de réfléchir, d'inventer encore de nouvelles formules d'action, de passer du plan concret aux Idées, sans les confondre, mais en en prenant tous les risques.

Nos tentatives ne sont jamais parfaites et conduisent le plus souvent à des effets opposés à ceux attendus. « **On s'imagine ordinairement que pour ce qui regarde l'éducation des expériences ne sont pas nécessaires et que l'on peut par la raison seule juger si quelque chose sera bon ou non** »²⁷². Prendre en compte le principe d'universalité, ce n'est pas se replier sur sa seule raison mais aussi s'ouvrir aux autres, à ce qu'autrui fait ou propose, et prendre appui sur les leçons que nous pouvons tirer de leur expérience.

²⁷¹ Françoise Proust, *Théorie et pratique, introduction, op. cit., p. 17.*

²⁷² Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation, op. cit., p. 85.*

2. Les leçons de l'expérience

L'éducation ne pouvant être une science, personne ne peut prétendre élaborer un plan parfait d'éducation. Une telle prétention est pure illusion, car on ne peut connaître la Liberté et en déduire des moyens, et car une éducation parfaite supposerait des éducateurs parfaits. Personne ne peut nous donner la règle à appliquer pour améliorer notre pratique, mais nous ne sommes pas, pour autant, autorisés à faire ce qui nous convient ou à nous laisser aller à l'improvisation. En éducation, nous dit Kant, *tout revient à l'expérience*²⁷³. En se fondant sur l'avenir et en tirant les leçons du passé, en écartant les erreurs et les expériences inutiles, l'éducation doit se laisser guider par son principe régulateur, la Liberté, principe de réflexion d'après lequel l'action doit être jugée. En analysant les démarches pédagogiques qui nous sont proposées, en nous efforçant d'y repérer le bien-fondé et les prétentions abusives, nous pouvons donc espérer nous améliorer.

Les impasses pédagogiques

Chaque enfant est un être sensible soumis au déterminisme de la nature. On a donc raison de rechercher les causes sociologiques, psychologiques, pédagogiques... qui déterminent la réussite ou l'échec scolaire, de toujours chercher à parfaire cette connaissance pour s'efforcer de trouver les moyens les plus adaptés pour l'instruire, développer toutes ses facultés et notamment ses facultés intellectuelles. En développant *l'habileté* et la *prudence*, il sera à même de se donner des fins et de trouver les moyens de les atteindre ; il sera alors capable de s'insérer dans la société et d'y participer. Mais, par delà sa sensibilité, chaque enfant est aussi un être humain dont la dignité interdit de le considérer uniquement comme une simple chose de la nature à adapter à telle ou telle situation. L'action pédagogique ne peut donc être simple technique se contentant de la considération de l'ordre causal des *phénomènes*. Elle appelle des moyens concrets d'action, mais elle s'engage alors dans une voie qui nie la Liberté. Pourtant, elle ne peut les négliger, mais elle ne peut non plus négliger la visée de Liberté. L'antinomie ne peut recevoir de solution théorique définitive donnant raison, une fois pour toutes, à un point de vue ou à l'autre. C'est une des leçons de Kant de nous mettre en garde contre tout dogmatisme, qu'il soit métaphysique ou scientifique.

En non-directivité : la nature comme Liberté

En pédagogie non-directive, nature et liberté se confondent. La nature étant originellement bonne, tout ce qui l'entrave compromet la liberté. S'il en est ainsi, si la liberté est le don de Dieu que nous avons tous reçu en partage, ce don n'est-il pas sacré ? De quel droit interviendrions-nous ? Certes, la non-directivité préconise une moindre intervention, mais elle reste une intervention, devenant dès lors contradictoire avec elle-même. La contradiction ne peut être levée qu'à condition de poser deux ordres différents, celui de la nature et celui de la Liberté.

²⁷³ *Ibid.*

La bonté de la nature, qui sert de guide à la pédagogie non-directive, ne peut être qu'une Idée, une simple hypothèse désignant ce que pourrait être la Liberté de l'homme non aliéné par les contraintes sociales. Cet état n'existe pas, n'a jamais existé. La nature humaine n'est pas pure Liberté, mais elle peut être pensée comme telle, à condition de ne pas en faire une certitude d'où se déduiraient les règles de la pratique. La pédagogie non-directive nous transporte dans le monde nouménal. Non transposable dans la réalité, ce modèle possède cependant une force, celle de l'idéal ; sa force est une force d'opposition, permettant de juger la réalité présente par rapport ce qu'elle devrait être : la Liberté et non des méthodes impositives et la soumission. L'enfant est un être naturel, mais différent des autres choses de la nature ; sans assistance, soumis à sa seule volonté, il ne peut que développer sa *sauvagerie* et non sa dignité. Il ne peut spontanément se construire, car ce serait supposer qu'il existe un plan préétabli du développement de la Liberté, ce qui serait contradictoire. Il faut donc bien intervenir pour le *discipliner* et rechercher des moyens concrets d'action. La pédagogie non-directive nous rappelle que cette intervention ne peut être un simple dressage conduisant à la soumission.

Pour Kant, la conception de la nature comme ensemble de *phénomènes*, régis par la loi de la causalité et pouvant être connus, en appelle bien une autre, l'Idée de Nature. La Nature peut être pensée comme un Tout ordonné, l'Homme étant le seul être de la nature capable d'en saisir le sens. Cette Idée de Nature fait de l'Homme l'espèce dernière, la *fin dernière* de la Nature. La Nature peut aussi être pensée comme création de Dieu, suprême Liberté qui a fait de l'Homme le seul être à son image, capable de dépasser la nature, seul être capable de Liberté, *fin dernière de la création*. Dieu et la Nature ne peuvent être connus ; personne ne peut les démontrer, ni leur donner un contenu concret. Nous ne pouvons donc en déduire des règles d'action. L'entendement qui voudrait en faire des phénomènes déraisonne et tombe en contradiction avec lui-même. Si Dieu avait créé l'homme à son image que resterait-il de la Liberté qui ne peut être que cause d'elle-même ? Si la nature était Liberté, à quoi bon la pédagogie ? il suffirait de laisser faire la nature. Mais, même si aucune réalité ne peut leur correspondre, Dieu, Liberté et Nature demeurent nécessaires comme principes de réflexion, permettant de juger la réalité présente, de ne pas s'en satisfaire et de rechercher des moyens de l'améliorer.

En pédagogie des moyens : La Liberté comme *phénomène*

Contrairement à Daniel Hameline, Antoine de La Garanderie se garde bien de l'illusion d'une Liberté absolue concrète. La liberté ne peut être que relative. L'être humain est un être déterminé par ses structures et, s'il peut acquérir une certaine indépendance par rapport à sa nature première, il ne peut totalement s'en affranchir. Comment soutenir, à la fois, qu'il ne peut échapper à la loi de la causalité et qu'il peut agir sur ses structures ?

En recherchant les lois pédagogiques de la gestion mentale, Antoine de la Garanderie se situe dans l'ordre de la nature et la pédagogie peut se vouloir *science* des moyens mentaux. En science, théorie et pratique se complètent mutuellement ; la pratique est alors action technique, application d'un savoir théorique, soumise à des *impératifs hypothétiques*. Si la connaissance que l'on possède est complète, on peut choisir la règle la mieux adaptée au but poursuivi, ce qui évite le tâtonnement ou l'échec : « **Pour être**

attentif, il faut... Pour mémoriser, il faut ... » . Si notre connaissance est imparfaite, il nous faut la compléter en nous référant à la théorie de la *gestion mentale*. Mais il est aussi possible que cette théorie soit imparfaite, auquel cas elle devra être complétée par l'expérience, à partir de l'observation des faits et l'analyse des dysfonctionnements. Telle est bien la démarche adoptée par Antoine de La Garanderie dans l'élaboration des *lois pédagogiques* et la recherche de l'essence des gestes mentaux. Cependant, en admettant le déterminisme au point de vouloir faire de la pédagogie une science et en choisissant aussi la Liberté, il s'efforce de lui trouver, à elle aussi, une explication conforme aux lois de la nature. Il sombre alors dans le dogmatisme scientifique contre lequel Kant nous a mis en garde.

La structure de liberté, nous dit Antoine de La Garanderie, est la structure fondamentale de la conscience. C'est elle qui détermine notre rapport au sens ; c'est d'elle que découle la forme de l'intelligence. Elle est donc cause première d'où découle tout le reste. On retrouve là la notion de *liberté transcendante*, condition inconditionnée, mais qui n'est qu'une simple hypothèse. Elle n'a aucune réalité concrète, ne peut être connue ni démontrée, car ce serait la nier. Or, Antoine de La Garanderie en fait une réalité observable, lui donnant deux formes, *opposante et composante*, formes que le pédagogue doit connaître et repérer afin de régler son action. C'est céder à l'*illusion transcendante*, à la prétention de l'entendement de tout connaître et démontrer. Rechercher les lois pédagogiques de la gestion mentale, c'est se situer dans l'ordre phénoménal où la Liberté n'a pas de place, puisque tout phénomène y est régi par un autre et que la Liberté ne peut être régie par rien d'autre qu'elle-même. La Liberté n'est pas un *phénomène*. L'entendement qui prétend en avoir une connaissance se nie lui-même ; il ne peut à la fois soutenir que tout phénomène peut s'expliquer par une cause et en même temps affirmer une *causalité libre*, la Liberté. D'un point de vue théorique, la Liberté n'est pas contradictoire avec les lois de la science à condition de ne pas en faire un *phénomène*, à condition de considérer qu'elle appartient à un ordre différent de celui de la nature et de ses lois. Si on veut la sauver, il faut prendre garde de ne pas chercher à en faire une réalité concrète.

Une pédagogie, qui se veut science, se doit de se limiter à la certitude basée sur l'observation des faits, à partir de laquelle elle peut se construire comme connaissance au service de l'action pédagogique comme technique, et dans ce cas, elle doit exclure la Liberté. Si elle choisit aussi la Liberté, elle doit prendre garde de ne pas se laisser tenter par l'illusion scientifique qui voudrait tout expliquer. La Liberté n'est qu'une Idée ; elle ne peut faire l'objet d'un savoir mais elle s'impose inévitablement, car elle est théoriquement et pratiquement nécessaire. C'est elle qui dynamise l'entendement, le poussant à parfaire ses connaissances en recherchant toujours la cause de la cause. Mais c'est elle aussi qui, seule, peut limiter ses prétentions abusives en le faisant tomber dans des contradictions quand il prétend tout connaître, y compris la Liberté. Comme être sensible, l'homme est soumis à ses tendances, à ses habitudes mentales ; comme être intelligible, il est capable de se soustraire aux lois de la nature. D'un point de vue théorique, on est autorisé à poser cette dernière hypothèse, qui ne vient pas contredire le déterminisme de notre nature psychologique, à condition de considérer que Liberté et déterminisme psychologique ne sont pas du même ordre. Il s'agit de deux points de vue différents qui ne peuvent former un ensemble cohérent que si nous n'oublions pas que le déterminisme n'est pas une

caractéristique de l'objet-enfant, mais une méthode de pensée, la seule possibilité que nous ayons de le connaître, et que nous n'oublions pas que la Liberté n'est pas une connaissance, ce qui serait en faire un *phénomène* déterminé et donc la nier. Rien ne nous autorise à nier le déterminisme ; rien ne nous autorise à nier la Liberté. Il nous faut tenir les deux sans pouvoir résoudre logiquement l'antinomie.

L'enfant est bien un être sensible à la formation intellectuelle duquel il faut s'attacher, en recherchant les moyens qui permettront de développer sa mémoire, son attention..., pour qu'il soit capable de se donner des fins et les moyens de les atteindre, pour qu'il gagne en autonomie. Mais l'autonomie n'est qu'une Idée, une croyance de la raison. En faire une réalité, chercher à la démontrer et à la produire, conduit à la nier. Si on peut, effectivement, vérifier que telle structure mentale est plus efficace que telle autre, on ne peut vérifier l'autonomie de la volonté, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il faille la déclarer impossible. Aussi la description psychologique, la *maîtrise de soi, la décision, la ténacité et l'initiative*, ne permettent pas de dire d'un acte qu'il est volontaire et donc libre, mais on peut le penser sans pouvoir en faire une certitude. C'est sans doute tout ce que l'on peut vérifier, mais cela n'autorise pas à considérer que la science puisse tout dire, tout expliquer ; une autre dimension lui échappe. Si on pouvait tout connaître, tout décrire, tout vérifier, établir la cause de toute cause, tout serait déterminé et il n'y aurait aucune place possible pour la Liberté.

En différenciation pédagogique : la technique comme pratique

La différenciation pédagogique repose sur le diagnostic des différences, état des lieux intégrant le maximum de variables à partir des connaissances que lui fournissent les sciences de l'éducation. Alliant science et technique, l'action pédagogique peut légitimement se vouloir technologie, recherche et utilisation des meilleurs moyens permettant d'amener l'enfant à atteindre tel ou tel objectif, telle ou telle conduite. Mais l'enfant n'est plus alors qu'un *phénomène* déterminé, un simple objet de la nature comme tous les autres. Sa dignité impose pourtant le contraire.

Par l'évaluation, les diagnostics, la connaissance des déterminations, l'action pédagogique peut gagner en objectivité et en efficacité. Mais il n'en découle pas pour autant que la justice sera mieux respectée. Si l'égalité consiste à donner à chacun selon ses besoins, il ne peut y avoir de dû commun, car tous sont différents. Si le dû commun est le respect de la Dignité qui fait de chacun l'égal de tout autre, il ne peut surgir de l'observation des besoins. L'observation des faits ne nous donne à voir que de la diversité, que des différences et à nous en tenir là, aucune Identité, aucune Egalité ne peut surgir, sauf à considérer qu'elle est d'un autre ordre, mais alors notre observation, nos diagnostics, nos moyens ne peuvent la produire. A nous en tenir aux faits, c'en serait fait de l'Egalité. Mais elle est une Idée pratiquement nécessaire, reliée à l'Idée de Liberté, nous interdisant de traiter l'humain comme un simple objet de la nature. Les Idées sont des principes subjectifs d'action sans aucune objectivité scientifique. Egalité et Justice ne sont pas des objets scientifiques. L'objectivité d'une action, la mise en relation la plus efficace possible entre moyens et fins n'a rien à voir avec le souci d'Egalité, avec le respect. Nous pouvons effectivement lister les besoins, les manques, rechercher la manière d'y répondre de la façon la plus adaptée possible, mais ce faisant, nous ne

faisons rien quant à ce qui est dû à chacun, le respect de son Humanité, voire même à chercher à tout prévoir, tout régler, nous nous y opposons. A vouloir tout prévoir, tout adapter nous nions la Liberté et, par conséquent, l'Humanité, l'Egalité, la Justice. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne nous faut pas rechercher les moyens d'améliorer le droit présent.

Chaque enfant a le droit au développement de ses facultés et à une chance égale. Nous pouvons et devons rechercher les moyens d'améliorer la situation présente, mais une action qui ne serait que technique nierait la Liberté et l'Egalité qui pourtant la justifient, et sombrerait dans ses contradictions. La Justice, Liberté et Egalité sont des Idées que la science et la technique ne peuvent produire. Elles sont nécessaires à notre pratique pour lui donner sens, pour juger nos actions, pour nous opposer aux situations de non-droit. De cette opposition, de nouvelles réflexions, de nouveaux moyens peuvent nous permettre d'espérer améliorer la situation présente, inscrire un nouveau droit plus juste, mais jamais encore assez juste, qu'il nous faudra encore juger, critiquer par rapport à l'Idée de Justice. C'est de cette confrontation, sans cesse reprise, que nous pouvons espérer une amélioration de la réalité, pas de nos techniques.

La pratique appelle bien le dépassement de nos élans spontanés, mais pas par obligation technique, par la prise de conscience de notre devoir. Or, le devoir n'a de sens que par l'autonomie de notre volonté qui nous institue seuls législateurs de nos règles d'action et responsables de nos choix. Penser que la technique puisse imposer sa loi à la pratique, c'est nier cette autonomie. Si c'est la technique, issue de l'observation des faits et de leur mise en relation, qui impose la décision, l'action pédagogique oublie qu'elle a affaire, non à de simples objets de la nature, mais à des êtres humains. L'élève devient une somme de besoins qu'il importe de cerner pour le conduire vers des buts fixés d'avance. La technologie pédagogique se rapporte à l'être empirique dont il est légitime de lister les manques pour organiser son action. Mais l'action pédagogique, qui serait simple technique, ferait de l'élève un simple objet, oubliant qu'il est aussi un être doué de Liberté, Liberté qui ne peut s'écrire en techniques d'action.

Un avenir meilleur ne peut naître de simples idées abstraites sans chercher à y faire correspondre une réalité. Mais il ne peut non plus être l'œuvre de techniciens déchargés de toute responsabilité. Les moyens techniques sont nécessaires, mais nous ne pouvons pas faire de la technique le fondement de la pratique ; ce serait s'engager trop loin dans la voie qui nie la Liberté. Ce que je dois faire, je ne peux le demander à la technique ; la pratique ne peut être régie ni par le principe de certitude scientifique, ni par celui d'efficacité technique.

Les illusions nécessaires

L'action pratique s'auto-détermine à partir de la loi qu'elle s'est elle-même donnée. La Liberté y est un *fait*, ce dont nous faisons l'expérience quand nous agissons, quand nous n'acceptons pas la réalité les yeux fermés, quand nous osons essayer autre chose, quand nous nous lançons sans aucune certitude en prenant le risque de nous tromper. Daniel Hameline, Louis Legrand et Antoine de La Garanderie ont pris ce risque. Faire entrer les objectifs en pédagogie, rechercher les lois pédagogiques de la gestion mentale, différencier la pédagogie, c'est se situer dans l'ordre des *phénomènes*, mais c'est aussi se

situer par rapport à ce qui ne devrait pas être. Leurs démarches demeurent pratiquement valables, car elles répondent au devoir, celui de s'opposer aux situations de non liberté et de non droit en exigeant Liberté et Justice. Rechercher les moyens qui permettront à tous d'apprendre, de développer leurs potentialités afin que chacun puisse s'insérer à sa juste place dans la société et y participer, c'est être juste, éprouver l'idée de Justice en reconnaissant, non seulement l'inadéquation de la réalité avec l'idéal, mais aussi sa perfectibilité qui prescrit des tâches urgentes, même insatisfaisantes, sans plus attendre.

Ce n'est pas parce que leurs propositions ne sont pas parfaites, aucune méthode pédagogique ne saurait l'être, qu'il faut rejeter les Idées qui les sous-tendent. Ce n'est pas parce que la pédagogie non-directive a échoué qu'il faut renoncer à la Liberté et prôner la soumission et la passivité comme seules possibilités ; ce n'est pas parce que les objectifs et la science pédagogique tendent à chosifier l'enfant qu'il faut renoncer à lutter contre l'échec scolaire ; ce n'est pas parce que la pédagogie différenciée n'a pas réussi à lever les carences dont continue à souffrir le système éducatif qu'il faut renoncer à avoir les mêmes exigences pour tous, à rechercher un droit plus juste. Ce qui doit être, Liberté et Justice, demeure valable sans que nous ayons besoin de nous perdre dans des démonstrations. **« Je n'ai pas besoin de prouver cette hypothèse, c'est à son adversaire de le faire »²⁷⁴** . Je peux et je dois continuer à agir *comme si* elles étaient possibles. Même si on peut ébranler mes espérances et me faire douter, **« pourtant, tant que ce doute ne se sera pas révélé absolument sûr, je ne peux pas troquer le devoir (...) contre la règle de prudence qui conseille de ne pas s'acharner à travailler à quelque chose d'infaisable »²⁷⁵** . Le doute ne suffit pas à rejeter l'idée, car **« l'idée selon laquelle ce qui n'a pas réussi jusqu'à maintenant ne réussira jamais pour cette même raison, ne justifie en aucun cas de renoncer à un dessein pragmatique ou technique (...) encore moins de renoncer à un dessein moral qui est un devoir, dès lors qu'on n'a pas démontré que sa réalisation était impossible »²⁷⁶** .

En non-directivité : Dieu et la Liberté

Kant refuserait que nous affirmions avec Daniel Hameline **« Nous nous sommes interdits de rêver, préférant aligner notre théorie sur notre pratique, plutôt que d'enregistrer en elles ces décalages qui rendent tant de déclarations peu crédibles »²⁷⁷** .

· La Non-Directivité, principe de Liberté

Dieu, créateur de la Nature a fait l'Homme à son image. La Liberté que chacun a reçue en

²⁷⁴ Emmanuel Kant, *Théorie et pratique*, op. cit., p. 87.

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 88.

²⁷⁶ Emmanuel Kant, *Théorie et pratique*, op. cit., p. 89.

²⁷⁷ Daniel Hameline, Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre - Situation II, Rétrospective sur un enseignement non-directif*, op. cit., p. 12.

partage est un don sacré, inviolable. La Non-Directivité est la seule Education possible. Mais elle n'est qu'une Idée non transposable dans la réalité. Sa force n'est pas celle d'un principe logique d'où se déduiraient les règles de la pratique. Sa force est une force critique permettant la mise en cause de la pédagogie traditionnelle, nous rappelant notre devoir, celui de respecter l'Humanité en chaque enfant dont la dignité impose, non de le traiter comme une simple chose de la nature à laquelle on donnerait toutes ses formes, mais comme une fin absolue, un être doué de Liberté.

« **En moralité, tout ce qui est juste en théorie, doit également valoir en pratique** »²⁷⁸. Et ce qui est juste en théorie, c'est la loi morale qui énonce ce qui doit être. Cette règle impose de nous interroger sur nos maximes d'action, de n'accepter comme règles de conduite que celles qui sont universalisables et qui considèrent toute personne comme fin en soi. La Non-Directivité est entièrement construite sur cette règle et ne peut, dès lors, souffrir d'aucune compromission. Elle reste toujours valable et ne peut se laisser infléchir, ni modifier par les faits ou au gré des circonstances. Et puisqu'elle vaut en théorie, elle doit aussi valoir en pratique, non par sa mise en application car la pratique ne peut, comme l'action technique, être mise en oeuvre d'une théorie préalable. « **La pratique est la théorie faite pratique, ou ce qui revient au même, elle est la pratique faite théorie** »²⁷⁹. La pratique est découverte dans chaque situation des principes qui la règlent et effort pour agir en conformité avec ces principes ; elle est, en elle-même, théorie comme ensemble de principes d'action. La Non-Directivité, même si l'Idée est peu crédible parce que non réalisable, est nécessaire à la pratique. Elle est l'horizon vers lequel il faut s'efforcer de tendre ; elle est l'espoir qui nous permet de résister, de nous opposer aux situations de non-liberté. C'est elle qui refuse une entrée étroite en pédagogie par les objectifs, qui refuse de faire de l'éducation une simple technique soucieuse de résultats, une simple gestion des réalités humaines. Elle impose que l'utilisation d'un moyen d'action ne vienne pas faire oublier le lieu de son action, autrui qui n'est pas un simple objet. Si les objectifs sont nécessaires pour clarifier les intentions, l'action pédagogique, et Daniel Hameline nous le rappelle bien, ne saurait s'y réduire. La Liberté ne peut s'écrire en objectifs, mais elle est et doit leur rester supérieure. En pratique, entre l'idéal qui sert de guide et l'action concrète, il y aura toujours un écart, mais cet écart ne doit pas nous faire douter de la théorie qui reste toujours valable.

Utiliser les objectifs, c'est se situer dans l'ordre sensible, utiliser un moyen pour atteindre un but fixé d'avance, tel ou tel comportement, telle ou telle compétence. Penser la Liberté, c'est se situer dans un ordre différent, se désintéresser du résultat, de l'efficacité de son action pour s'interroger sur la compatibilité des moyens utilisés avec l'Idée de Liberté. Il n'y a pas de contradiction à utiliser les objectifs pour programmer son action et la visée de Liberté, à condition de ne pas considérer que les premiers puissent produire la seconde et à condition malgré tout de ne pas l'exclure. Les objectifs deviennent contradictoires avec l'Idée de Liberté quand ils prétendent tout saisir, tout programmer, ou quand ils nient ce qui n'est ni observable, ni mesurable. Les objectifs sont des moyens au service de l'apprentissage comme acquisition de comportements, mais ne

²⁷⁸ Emmanuel Kant, *Théorie et pratique, op. cit.*, p. 62.

²⁷⁹ Françoise Proust, in *Théorie et pratique, Introduction, op. cit.*, p. 7.

peuvent rien dire quant à l'autonomie. Penser par objectifs, c'est penser par calcul mais, si l'enseignant doit aussi être comptable, moralement responsable, il se doit de faire appel à une autre rationalité pour laquelle la théorie vaut toujours quelle que soit la réalité, quelle que soit la situation, celle du devoir qui impose de respecter l'enfant dans sa dignité venant ainsi limiter les prétentions de l'entendement. L'Idée de Liberté n'est qu'une hypothèse, qui ne peut expliquer le réel, mais dont l'usage régulateur est essentiel. Elle pousse notre entendement à trouver de nouvelles solutions, un nouvel agir, de nouveaux moyens, mais lui impose aussi l'humilité quand il s'égaré. C'est elle qui permet de poser les limites à l'instrumentation pédagogique..

Choisir d'aligner la théorie sur la pratique, c'est se situer dans l'ordre technique, ne considérer que le monde sensible. En faisant entrer les objectifs en pédagogie, Daniel Hameline n'oublie cependant pas la Liberté ; il en appelle à la *prudence* et à la *médiété*, au discernement dans l'utilisation des objectifs nous mettant en garde contre la démesure, qui vient exclure l'ordre humain des choses, et nous appelant à réfléchir aux conséquences de nos actes. Pour Kant, la *prudence* ne saurait être règle de la pratique, car l'Idée de Liberté étant inconnaissable, on ne peut en déduire des règles pour la pratique. Il ne suffit pas d'agir tantôt dans un sens, tantôt dans l'autre pour éviter les extrêmes ; il faut toujours penser la supériorité de la Liberté et, par rapport à elle, juger nos moyens d'action pour toujours les améliorer. C'est autre chose de développer la *prudence* et la *médiété* pour laisser une chance à la Liberté que de développer la pratique comme attitude réfléchie par rapport à l'Idée de Liberté. Faire l'éloge de la *prudence*, comme équilibre entre absence et excès de rationalisation, à laquelle recourt Daniel Hameline, c'est venir poser Liberté et moyens sur le même plan. Entre le trop et le trop peu de moyens, une place doit être faite à la Liberté, mais la *prudence* ne peut suffire à préserver la Liberté. Il faut aussi, sans cesse, critiquer sa propre démarche à la pensée de ce qui devrait être ; le parcours de Daniel Hameline en est un bel exemple, et il nous en montre aussi la difficulté.

· La rhétorique, expérience particulière de la Liberté

« Aucune solution théorique ne peut être satisfaisante, toute assertion théorique pouvant être démontrée comme vraie ou fausse. C'est l'action individuelle et collective qui peut résoudre la contradiction, à condition qu'elle soit guidée par la théorie. Souvent deux finalités contradictoires s'entremêlent ; il ne faut pas choisir l'une contre l'autre, mais les deux »²⁸⁰. Daniel Hameline rejoint donc Kant. Mais, se contraindre à considérer les deux propositions de l'antinomie est un effort continu demandant de faire, toujours et toujours, sa propre critique et d'accepter la perpétuelle désillusion. Pour agir, il faut bien espérer que c'est possible mais pour, à chaque fois, s'apercevoir que l'horizon n'est jamais atteint et que ce n'est pas possible. On aimerait tant que nos actions rejoignent nos Idées ; on ne cesse de l'espérer, mais la confrontation avec la réalité peut miner l'espoir et décourager, sauf à se découvrir des havres de paix. Si le passage de Daniel Hameline à la rhétorique en a agacé plus d'un, c'est peut être une

²⁸⁰ Daniel Hameline, *Consultation nationale, Quels savoirs enseigner dans les lycées ?*, Journée de synthèse académique Sully sur Loire, 18 mars 1998.

manière de ne pas désespérer et ainsi de pouvoir continuer à agir sans sombrer dans le scepticisme. Au-delà de l'explication logique qu'elle soit théorique ou pratique, au-delà des connaissances sociologiques, psychologiques, des techniques, au-delà d'une recherche intéressée, il peut exister, nous dit Kant, une expérience particulière de la liberté, celle de la *liberté esthétique*. En nous laissant saisir par la beauté des choses, par l'insolite, nous faisons l'expérience que nous pouvons juger librement de façon totalement désintéressée et que, puisqu'un tel jugement est possible, même s'il n'est qu'exceptionnel, se révèle l'idéal vers lequel nos autres jugements doivent tendre. Jouer avec des mots, c'est encore faire de la pédagogie ; c'est souligner qu'elle se doit de nous intriguer plus que de vouloir nous donner des solutions, qu'il existe, à côté de la théorie, de la technique, de la pratique, une manière particulière, non intéressée, de regarder, d'écouter sans se prendre au sérieux, et que c'est aussi une manière de dépasser la considération étroite des choses.

En pédagogie des moyens : la Liberté, le Monde et Dieu

Antoine de La Garanderie choisit de ne s'intéresser qu'à l'acte libre dont les structures essentielles ne peuvent être repérées qu'à condition de mettre entre parenthèses toute théorie ou prise de position *a priori*. Pourtant, rechercher les traits qui font de certaines actions humaines des actions libres, c'est affirmer la possibilité de telles actions, c'est affirmer la Liberté. Rechercher les moyens pédagogiques de dépasser sa nature psychologique, c'est affirmer la possibilité pour l'être humain de s'élever au-dessus des déterminations qui le fixeraient en objet. La Liberté n'est autre chose que l'affirmation de ce pouvoir proprement humain de dépasser sa nature sensible, mais elle n'est qu'une Idée. L'analyse des faits ne nous permet pas d'en prouver la réalité, mais elle ne nous permet pas non plus de la rejeter ou d'en faire une réalité relative. La Liberté ne peut être qu'une Idée, une hypothèse qui n'a de sens qu'opposée à la causalité naturelle, ce qui interdit d'en faire un *phénomène*. Et même si la science ne peut rien en dire, elle demeure valable, tant d'un point de vue théorique comme guide de la connaissance que d'un point de vue pratique comme guide de la conduite.

Des principes heuristiques

L'homme est bien un être sensible qui n'échappe pas à la loi de la causalité ; il est marqué par des déterminations qui ne relèvent d'aucun choix. Il est nécessaire, quand on veut connaître ces déterminations, de prendre appui sur la réalité sensible, de l'observer, de l'analyser, de l'ordonner. Toute connaissance commence bien avec l'expérience, mais il y a des conditions de la connaissance qui ne dépendent pas de l'expérience. L'objet scientifique est une construction de l'esprit, non la réalité même. Aider l'enfant à apprendre, à connaître, c'est bien l'aider à percevoir les conditions nécessaires de la connaissance. La connaissance est un acte de réflexion ; elle part de l'attention aux objets sensibles qui nous sont donnés comme *phénomènes* à travers les cadres *a priori* de la sensibilité, espace et temps, puis les ordonne à l'aide des catégories, concepts *a priori* de l'entendement, mise en ordre guidée par la raison qui en donne les principes. L'acte de connaissance est effectivement indissociable d'un projet de sens que le sujet se donne lui-même. Le projet de sens, principe de réflexion théorique, rejoint la *finalité de la nature*.

Partir à la recherche de la connaissance, c'est se donner une méthode de penser, voir dans la nature un ensemble de phénomènes qui doivent avoir un sens, une unité, et se considérer soi comme être de sens, capable de le saisir, d'être non seulement soumis à son déterminisme, mais capable d'être la cause première du sens, et donc Liberté. Effectivement le Sens, le Monde, la Liberté n'ont aucune réalité. On ne peut les saisir, mais ils sont les principes nécessaires de la réflexion qui cherche à connaître. La Liberté est un *fait* qui s'éprouve dans le projet, mais personne ne peut en avoir connaissance ; elle est essai quand on ose se lancer et essayer par soi-même. Elle est l'Idée nécessaire pour tout projet de connaître. La Liberté n'est pas un *phénomène*, une structure que l'on pourrait décrire, car ce serait lui poser des conditions alors qu'elle n'a de sens qu'inconditionnée. Mais elle est une pensée nécessaire de tout esprit qui cherche à connaître et ne peut se découvrir que par un acte de réflexion, qui en impose alors aussi les limites. Etre cause première de la loi de sens impose que rien d'autre ne vienne s'imposer au-delà de la cause. Elle s'expérimente à partir des projets que chacun se donne et qui, pour être valables, doivent tenir compte du principe d'universalité, orientation vers le *bien, le vrai, le beau*, sans que personne ne puisse les saisir. C'est de la confrontation à autrui que l'on peut aller vers l'universalité, sachant qu'il faudra, encore et encore, recommencer. L'introspection peut, comme aide à la réflexion, amener chaque enfant à prendre conscience des conditions de la connaissance, mais enseigner les moyens de connaître, communiquer les lois des images mentales et la loi du projet, ne garantit en rien que l'enfant se lance dans l'aventure. On peut lui proposer des moyens, mais une introspection méthodique, qui se penserait capable de dire à chaque enfant ce qu'il doit faire pour connaître, serait contradictoire avec l'Idée de Liberté sur laquelle elle se fonde. L'aider à se découvrir comme auteur possible de la loi de sens, comme Liberté, ne peut être violence à cette Liberté. On peut seulement l'aider à réfléchir, lui donner confiance, le confronter à d'autres possibles et ainsi l'aider à tenir compte du point de vue des autres et à faire un pas vers l'universalité. C'est à lui de découvrir qu'il peut être auteur de la loi de sens, que le monde peut être connu.

Rechercher la connaissance, rechercher la cause de la réussite de tel ou tel geste, c'est bien considérer que chaque *phénomène* a une cause et qu'il y a quelqu'un capable de faire les liens, de connaître. Rechercher une nouvelle théorie de la connaissance, analyser les vécus de conscience, c'est se situer au-dessus des *phénomènes*, se penser comme auteur possible de la loi de la causalité, et donc Liberté. C'est postuler que le Monde est un ensemble de *phénomènes* qui doit bien avoir un sens, et que l'Homme est capable de le saisir. Le monde, nous dit Antoine de La Garanderie, a vocation à être connu, l'homme à connaître. Il s'agit là d'hypothèses, d'Idées que la science ne peut prouver, mais qui sont nécessaires comme principes de réflexion théorique pour développer la connaissance.

La conscience est insérée dans le monde capable de se projeter vers lui ; elle prend appui sur la réalité sensible, condition de toute connaissance. Mais elle est aussi capable de dépasser la réalité sensible pour penser l'Infini, comme le note Antoine de La Garanderie, pour penser Dieu, suprême Liberté, source du Sens, créateur du Monde, meilleure perspective pour aller à la conquête du sens, pour développer la connaissance et pour se construire en Liberté. Cette Idée sert bien de guide à la réflexion théorique, poussant toujours et toujours à parfaire la connaissance de la réalité mentale,

représentant le Tout, Pur Esprit qui dirige la démarche ; elle vient aussi poser la limite aux prétentions de l'activité de connaissance qui ne peut, comme le rappelle alors Antoine de La Garanderie, atteindre l'absolu.

Les Idées, Dieu, la Liberté, le Monde demeurent valables, non seulement parce que personne ne peut démontrer le contraire, mais aussi parce qu'elles sont nécessaires en tant que principes heuristiques, et encore parce qu'elles sont des nécessités morales qui imposent une pratique soucieuse de ne laisser nul enfant en chemin.

Des principes pratiques

Faire du développement de l'intelligence une fin de la pédagogie, c'est se référer à une Idée de l'Homme, *fin dernière de la nature*, être différent des autres choses de la nature à la fois soumis au déterminisme et capable d'être auteur de sens, et donc Liberté. Cette Idée impose de ne pas le traiter comme simple moyen, mais toujours aussi comme fin. Antoine de La Garanderie a raison de tenir à la fois au déterminisme et à la Liberté, de rechercher les lois mentales et de considérer l'homme comme *être conscient*, centre d'autonomie, capable de dépasser sa nature psychologique, capable de ne pas se laisser imposer par autrui, capable de se donner sa propre loi, qui n'a pas pour nom loi morale à laquelle soumettre ses maximes d'action, mais qui serait loi de sens, exigence qui apparaît aussi comme un *fait* de la conscience.

Se construire, c'est se construire comme être autonome, se soumettant à la loi de sens qu'on s'est soi-même donnée et cette loi, comme la *loi morale*, obéit à l'exigence d'universalisation. La loi de sens n'aurait aucun sens, si nous ne pensions pas que nous puissions lui obéir, que l'homme puisse dépasser sa nature première pour accéder au sens. La loi de sens est inséparable d'une pensée de l'autonomie de la volonté, de la Liberté. Elle impose de tenir compte de la perspective d'autrui et de se situer par rapport à l'exigence universelle de *vrai*, de *bien*, de *beau*. Etre fini, l'homme ne peut accéder au Sens ; il ne peut en saisir que des perspectives, imposant de tenir compte de la perspective d'autrui qui peut être différente. Les différentes significations ne sont qu'autant de perspectives humaines différentes sur un Sens absolu, le *vrai*, le *bien*, le *beau*, impossibles à saisir, horizons de sens, principes de réflexion qui doivent servir de guide à chaque chemin singulier. Nous retrouvons là encore des Idées. Connaître, accéder au sens, suppose de penser une Unité des phénomènes ou possibilité d'un *Vrai* absolu qui n'est pas pour autant un objet que nous pourrions connaître ; se construire, c'est se construire comme être autonome, tendre vers le Bien, horizon de Perfection humainement impossible à atteindre dont le Beau est le symbole. L'analyse phénoménologique des vécus de conscience conduit à ces exigences. L'entendement fonctionne bien ainsi à la recherche d'une unité toujours plus grande, jusqu'à se détacher complètement des phénomènes, et conduit inévitablement à penser les Idées, dont il lui faut alors prendre garde de ne pas en faire des *phénomènes*. Avec l'exigence du *vrai*, du *bien*, du *beau*, Antoine de La Garanderie aborde ce domaine, dépasse la science pour poser les hypothèses qui lui sont nécessaires, qui ne peuvent plus être prouvées par l'expérience, mais qui demeurent valables. L'homme est bien un être sensible soumis au déterminisme, mais il peut aussi se penser comme être libre, capable de donner sens par lui-même et c'est ce qui fait son Humanité. Les autres étant aussi membres de l'Humanité, nul ne peut

contraindre un autre, lui imposer sens. Le respect des projets de sens, auquel appelle Antoine de La Garanderie, n'est pas issu de l'observation phénoménologique, mais de l'Idée d'Humanité qui vient s'imposer.

Pourtant, avec l'inscription dans l'ontologie de Heidegger, contrairement à ce que le titre *Critique de la raison pédagogique* pourrait nous laisser supposer, la pensée d'Antoine de La Garanderie ne peut être qu'en rupture avec celle de Kant. Pour se construire, l'homme n'a pas besoin de recourir à des Idées qui donneraient sens à ses projets ; être autonome, c'est accepter sa réalité concrète, assumer sa situation d'*être-au-monde*. Pour Kant, le respect d'autrui vient de la raison, de l'Idée d'Humanité que le sujet doit respecter en soi et en autrui, Idée qui ne peut se découvrir qu'en se détachant du sujet singulier ; le souci d'autrui est un souci moral à valeur universelle. Pour Heidegger, se construire, c'est se construire comme être singulier, vivre une histoire singulière qui est mienne et ne peut être celle d'un autre ; c'est accepter le non-choix premier, le non-choix dernier, mais se soustraire à toute autre dépendance, celle du *on*, de la pensée commune. Connaître étant une forme particulière d'être au monde, Antoine de La Garanderie plaide pour le respect de l'originalité de chacun ; la pédagogie ne peut être que laisser-être, acceptation de l'autre et de sa différence, confiance et accompagnement. Mais comment peut s'éveiller ce respect, ce souci d'autrui si, pour exister, nous devons renoncer à tout principe d'action ? Il ne pourrait venir que de la réalité concrète, que de la rencontre sensible avec autrui qui interroge, oblige à se décentrer de soi pour se projeter vers lui et l'intégrer dans ses projets d'existence, souci indissociable de notre situation d'*être-au-monde*, puisque nous sommes, sans l'avoir choisi, avec les autres. Mais, *être avec les autres* a des composantes négatives : être avec autrui peut faire que nous n'existions qu'en référence aux autres, soucieux de ce qu'*on* pense, de ce qu'*on* fait... ; aliénés dans le *on*, nous nous laissons imposer les opinions, les décisions. Il en est souvent ainsi dans la quotidienneté, mais nous devons être capables de refuser toute influence sur notre mode d'être, au moins de temps en temps. Cependant, être capable de dépasser le *on* suppose d'abord d'être en rapport avec lui et nous le sommes toujours d'abord de façon *inauthentique*. Exister de façon *authentique*, c'est être capable d'intégrer le monde, les choses, autrui, soi-même dans nos projets d'existence, mais si l'*être* de la chose est dans son instrumentalité, dans sa mise à disposition, comme le suggère Heidegger dans *Etre et Temps*, le risque est d'intégrer autrui comme simple instrument dans nos projets, sauf à prendre conscience qu'autrui est un *étant* comme soi, *étant* différent des autres *étants*, et nous sommes à nouveau renvoyés au principe d'universalité, à une certaine Idée d'Humanité qui fait, que par delà les différences, autrui est semblable à soi de part son Humanité, et à ce titre doit être respecté. Ce point de vue pourrait être celui d'Antoine de La Garanderie, venant alors justifier le choix du titre (*Critique de la raison pédagogique*), malgré l'inscription dans la ligne de Heidegger.

En pédagogie différenciée : la Dignité et la Justice

Pour Kant, la justice est une réalité concrète, le droit institué définissant ce qui est légal, conforme aux lois de la cité, mais elle est aussi une Idée, le Droit inconditionné, l'Idée régulatrice du droit institué, sa source d'inspiration disant ce qui devrait être au nom de l'Humanité et de sa Dignité. Représentant l'idéal de Liberté et d'Egalité universelles, elle

est le principe de réflexion par rapport auquel se juge tout système politique. Un Etat juste est un Etat de Droit où tout homme est l'égal de tout autre, où les mêmes règles s'appliquent à tous et où chacun est enclin à les respecter, car elles participent de fins humaines telles que chaque être raisonnable aurait pu les poser. Un tel Etat, Société parfaite exempte d'injustice, n'est pas concrètement réalisable ; ce n'est là qu'un objet de pensée, mais l'idée n'est pas sans influence dans la réalité ; au contraire, elle impose d'agir, en nous aidant à discerner les imperfections de l'Etat dans lequel nous vivons, et de rechercher les moyens qui permettront de l'améliorer. Ce souci d'une société plus juste, plus égalitaire, d'une politique éducative soucieuse du droit de chacun est particulièrement prégnant chez Louis Legrand. Fondée sur l'idée d'Egale Dignité humaine, sa démarche repose explicitement sur les trois principes *a priori* de l'Etat de Droit posés par Kant : le droit au bonheur, l'égalité des sujets et la citoyenneté.

· Le Droit, principe de réflexion politique

Liberté et Egalité sont indissociables. La Dignité fait de chacun l'égal de tout autre comme membre de l'Humanité et impose, par delà les différences observables, le respect de cette Identité fondamentale. Tout être humain est une personne qui a des droits et son droit fondamental est le droit à la Liberté, à l'autonomie de sa volonté, ce qui exclut toute hétéronomie, toute forme d'aliénation, de domination. Le droit de chacun à la Liberté impose le devoir pour autrui de le respecter.

Mais, l'être humain n'est pas naturellement porté vers le respect d'autrui et de ses droits ; il est plutôt dominé par un penchant égoïste à la liberté illimitée sous laquelle il devient mauvais par nature. C'est par l'éducation que cette liberté peut être disciplinée mais, parce qu'aucune éducation ne saurait être parfaite ni aucun homme parfait, le droit doit s'imposer. Il nous oblige à faire ce que nous ne ferions pas naturellement et rend possible la coexistence des libertés individuelles au sein d'une communauté. Si l'homme était naturellement bon, le respect d'autrui serait automatique et la contrainte légale qui l'impose injustifiée. Tel n'est pas le cas. La Liberté exige donc le droit, la contrainte légale qui vient imposer le respect d'autrui et de ses droits.

La légalité n'est cependant pas la moralité. Elle ne s'appuie que sur la prudence, c'est-à-dire la capacité de rechercher les meilleurs moyens pour atteindre ses propres fins tout en tenant compte des droits d'autrui sous peine de sanction et avec, en échange, l'assurance que ses propres droits seront respectés. Légalité et moralité ne sont toutefois pas étrangères l'une à l'autre. Le droit, comme la moralité, impose la prise en considération d'autrui. Mais il s'agit là d'une contrainte extérieure contradictoire avec l'autonomie de la volonté qui demande que nous nous conformions à la loi par respect pour elle, et non parce qu'elle nous est imposée. Légalité et autonomie de la volonté ne se contredisent pas, à la seule condition que les lois, auxquelles chacun est tenu de se soumettre, puissent être considérées comme l'émanation de chacun. L'accord entre légalité et moralité n'est possible qu'en référence à l'idée de Volonté générale qui impose une certaine forme de l'Etat. L'Etat de Droit repose, selon Kant, sur trois principes *a priori* :

· *la liberté de chaque membre de la société, en tant qu'homme*²⁸¹. Etant être sensible, l'être humain ne peut renoncer au bonheur qui est sa fin naturelle²⁸². La politique a

pour fin, non d'imposer telle manière de vivre, mais d'assurer à chacun la liberté de rechercher, par lui-même, les moyens de son bonheur, à condition toutefois de permettre la même chose pour autrui. L'Etat doit être à la fois le garant des libertés individuelles et du droit d'égalité qui vient en poser les limites. **« Le droit est la limitation de la liberté de chacun à condition de pouvoir s'accorder avec la liberté d'autrui »**²⁸³.

- *l'égalité de tout homme avec tout autre, en tant que sujet*²⁸⁴. Comme sujets de l'Etat, tous doivent être soumis à une législation commune, aux mêmes droits et aux mêmes devoirs. Nul ne peut contraindre autrui ; l'homme, devant être son propre maître, ne peut accepter de contraintes que celles qui sont réciproques. Les privilèges étant inacceptables, chacun doit pouvoir, grâce à son *activité, son talent, sa chance*, s'élever au plus haut niveau de la hiérarchie, à condition que cette possibilité soit ouverte à tous.
- *l'autonomie de chaque membre d'une communauté en tant que citoyen*²⁸⁵. Est citoyen celui qui, *maître de lui*, participe à l'élaboration du *contrat* qui lie les membres de la communauté. Son action doit être guidée par l'Idée de Contrat, principe de tout Etat juste, imposant de n'accepter comme lois que celles qui peuvent se présenter comme issues de la Volonté Générale, comme émanant du peuple tout entier, afin qu'il soit possible à tous de vouloir lui obéir en se considérant comme auteur possible de cette loi. Alors légalité et moralité se rejoignent. Un système politique et la contrainte légale qu'il impose ne sont légitimes qu'en considération de la Liberté comme autonomie de la volonté, imposant à chacun d'obéir aux lois extérieures qui, tout en étant celles de tous, pourraient être celles de chacun.

Légalité et moralité se rejoignent à condition de considérer, au-dessus du droit institué, un Droit rationnel inconditionné ou Justice dont le principe est le même que celui de la morale, l'autonomie de la volonté qui impose de rejeter toute autorité arbitraire en soumettant la liberté individuelle à l'Egale dignité humaine, et en n'acceptant de contrainte légale que celle fondée sur l'Idée de Volonté Générale. L'Etat de Droit est l'Etat parfait où s'harmonisent deux principes apparemment contradictoires, la liberté individuelle et la contrainte légale, l'antinomie trouvant sa solution en référence à l'Idée de Justice combinant Liberté et Egalité. L'Idée de Justice prend en considération la nature de l'homme et sa fin naturelle, la recherche du bonheur, mais ne peut s'y fonder. Elle repose sur l'Idée de Liberté qui impose l'Egalité, consistant à donner à chacun ce qui lui est dû, le respect de son Humanité. C'est elle qui vient poser la limite au-delà de laquelle le droit à la liberté individuelle n'est plus moralement acceptable, interdisant d'en faire un principe premier d'action publique de l'Egalité fondamentale de tous les hommes. C'est au droit que revient de rappeler cette limitation, mais la contrainte légale n'est elle-même

²⁸¹ Emmanuel Kant, *Théorie et pratique*, op. cit., p. 64.

²⁸² Mais il est acceptable que si elle ne contredit pas l'Idée de Liberté, en n'imposant pas d'autres devoirs que ceux auxquels chacun aurait pu donner son assentiment et qui doivent être

²⁸³ Emmanuel Kant, *Théorie et pratique*, op. cit., p. 64.

²⁸⁴ Emmanuel Kant, *ibid.*, p. 64.

²⁸⁵ Emmanuel Kant, *Théorie et pratique*, op. cit., p. 65.

La Justice est le principe régulateur du droit, exigeant d'intervenir pour améliorer le droit réel en considérant ce qui devrait être dans la communauté, le refus de toute autorité arbitraire, que ce soit celle d'un individu sur un autre, d'un groupe sur un autre ou de l'Etat sur ses sujets. L'Etat de Droit est toujours à venir et nous devons agir en reconnaissant que nous ne vivons jamais dans une société assez juste et que sa perfectibilité est infinie.

Le Collège unique comme Idée

Les inégalités scolaires et sociales continuant à s'aggraver, nous ne pouvons nous contenter de gérer ce qui existe. Il nous faut rechercher les moyens politiques et pédagogiques qui permettront, non de légitimer le fonctionnement scolaire et social actuel, mais de l'améliorer au vu de ce qui devrait être dans un Etat de Droit. L'éducation ne peut se contenter d'adapter chaque enfant à la société présente ; elle doit viser, au-delà de l'individu singulier, de l'humanité présente, le progrès de l'Humanité. Or, ce progrès passe aussi par le progrès de l'Etat de Droit. Education et politique sont donc des pratiques complémentaires et interdépendantes.

Le collège démocratique devrait permettre à chacun de développer toutes ses potentialités, dans le respect du même droit pour tous. Le droit devant être le même pour tous, le collège démocratique ne peut être qu'un collège unique. C'est aussi un collège soucieux des différences. Conformément à l'Idée de Droit, chacun est seul apte à déterminer le lieu où il peut placer son bonheur ; ce lieu étant différent selon les individus, cette différence doit être respectée. Le collège démocratique est celui qui s'attache à donner à chaque enfant les moyens d'exercer son droit au bonheur en s'attachant au développement de toutes les potentialités, et non en les sélectionnant. C'est un collège qui ne perd pas de vue la fin naturelle de l'homme et qui ne perd pas, non plus, de vue sa fin ultime, car c'est un collège pour tous, le droit d'égalité venant, comme l'Idée de Justice l'exige, limiter le droit de chacun et imposer le respect dû à tous.

Dans le monde nouménal, tous les êtres humains sont identiques, mais le monde sensible n'est pas le monde nouménal. Dans le monde sensible les individus sont différents. Or, l'antinomie ne peut recevoir de réponse définitive qui annulerait ou l'Identité ou la différence. Louis Legrand a donc raison d'insister sur la nécessaire prise en compte des différences, sur la nécessaire individualisation qui cherche à s'adapter à l'enfant réel et à répondre à ses besoins spécifiques ; cette individualisation ne doit cependant pas faire oublier que le principe d'égalité Dignité s'oppose à un individualisme clos sur lui-même. On ne peut nier les différences, mais on ne peut non plus nier l'Identité. Identité et différence ne peuvent se concilier qu'à condition de considérer deux mondes : le monde nouménal où l'Identité, fondée sur l'Idée de Liberté, est seule valable et où les différences n'ont pas de place, et le monde sensible où seules les différences sont observables. Le principe d'Identité n'est qu'une hypothèse non vérifiable mais, comme la Liberté à laquelle elle est liée, elle est une nécessité pratique venant nous rappeler que, par delà les différences observables, tous les êtres humains sont identiques et égaux, que le souci de l'être concret dans ses différences ne doit pas faire oublier le caractère universel de la personne.

On se laisse aller à une erreur de raisonnement quand on prétend faire de l'Identité une réalité. Prétendre qu'il suffit de traiter tous les enfants de façon identique pour assurer

l'égalité des chances, c'est considérer qu'ils sont réellement identiques, ce qui n'est vrai que comme Idée. Nous ne pouvons appliquer des conditions semblables à tous puisque la réalité est, au contraire, différences. Mais, nous ne pouvons pour autant rejeter l'Identité. L'Identité est un principe moral, non une réalité. Le collège unique n'est unique que comme Idée, dont il faudrait prendre garde de ne pas en faire une réalité qui imposerait un traitement identique pour tous. Ce principe est légitime car il vient s'opposer aux situations d'inégalités, conformément à l'Idée de Justice, imposant de trouver des moyens d'améliorer l'organisation du système. La pensée de l'Identité commune ne contredit pas la prise en considération de l'individu concret dans ses différences, mais elle impose de dépasser le niveau des différences observables pour voir en chacun une personne de même valeur que toute autre, et interdit de faire de l'observation des différences le principe unique de son action, encore moins le fondement justifié des inégalités.

Mais cette pensée ne s'impose pas d'elle-même, chacun se laissant souvent guider par son intérêt personnel, les enseignants, les élèves, les parents... Le droit joue alors son rôle, obligeant chacun à prendre de la distance par rapport à ses intérêts particuliers. En refusant les ségrégations et en imposant une structure unique, où les droits de l'un équivalent à ceux des autres, il se fait plus juste. Même si la légalité n'est pas la moralité, elle lui ouvre la voie, nous imposant de nous soucier de tous les enfants.

Cependant, l'intervention de l'Etat doit rester légitime. L'Etat, garant du droit égal pour tous, ce n'est pas seulement l'un quelconque de ses représentants, mais c'est aussi l'ensemble des citoyens qui doivent avoir la possibilité de participer à cette amélioration, sans qu'elle lui soit seulement imposée. C'est cette autonomie que Louis Legrand revendique en appelant à une plus grande souplesse dans le fonctionnement du système éducatif. Les établissements doivent devenir des lieux d'exercice des responsabilités, les acteurs avoir une marge de manœuvre, les pratiques être plus souples de façon à permettre à chaque équipe d'inventer de nouvelles réponses concrètes. Mais ces réponses n'auront de validité pratique que si elles sont, non adaptation à la réalité de ces enfants, à cette situation-ci, mais refus de céder devant les faits et recherche d'une réponse plus adaptée à l'impératif de Justice. C'est cette citoyenneté qu'il s'agit aussi de former, en développant chez les élèves, la capacité de choix.

L'Egalité des chances

Pour Kant, les inégalités sociales ne sont pas incompatibles avec l'Idée de Justice, à condition qu'elles ne reposent pas sur des privilèges mais sur la seule distinction possible : le talent, la chance. Dans un Etat de droit chacun doit pouvoir faire ses choix d'existence, tant individuelle que collective, et s'élever au rang qu'il mérite par son activité, son talent, sa chance, sans autre privilège. On peut retrouver cette exigence kantienne dans l'expression égalité des chances comme droit de chacun d'accéder aux différents niveaux de la hiérarchie, sans être handicapé ou privilégié par son milieu d'origine. Elle est une Idée, une exigence, celle qui doit servir de guide à toute pratique éducative, lui imposant de rechercher les moyens d'améliorer le droit réel et lui interdisant de céder au fatalisme sociologique. L'Egalité des chances est encore à venir. Louis Legrand se fait aussi plus exigeant.

Pour Kant, la Justice n'implique pas l'égalité sociale par suppression de la hiérarchie, mais seulement de ce qui la rend illégitime. Elle vient alors mettre l'accent sur les dons de la nature, le talent ou la chance, ce qui ne va pas sans poser problème. S'il revient à la politique de régler les rapports de coexistence dans une communauté et qu'elle doit être soumise à la moralité qui suppose de dépasser la nature, comment prétendre laisser à la nature le soin de régler l'organisation sociale ? Pour Louis Legrand, la Justice impose de refuser tout ordre social, qu'il soit fondé sur des privilèges de naissance ou sur des privilèges de la nature. Les privilèges de la nature, comme les privilèges de naissance, autorisent une hiérarchie entre les hommes, contradictoire avec l'Idée d'égale Dignité. Un autre postulat vient alors s'imposer qui permet de tenir à la fois la différence et l'Identité : les potentialités humaines sont différentes, mais toutes se valent. Ayant même valeur, elles ne peuvent être hiérarchisées ; rien ne permet plus alors de légitimer la hiérarchie sociale. Viser l'égalité des chances, ce n'est plus seulement rechercher les moyens de donner à chacun, quelque soit son milieu d'origine, la même chance d'accéder aux plus hauts niveaux de la hiérarchie ; c'est agir en recherchant les moyens d'assurer à tous la même chance, la même réussite de sorte qu'il n'y ait ni gagnants ni perdants ; c'est permettre à chacun de s'affirmer dans sa singularité, tout en lui garantissant une égale condition sociale. Chacun a le droit au bonheur personnel, et ce droit passe par le respect de toutes les potentialités, par le respect des différences, différences qui ne peuvent en aucun cas signifier inégalité. L'égale Dignité, qui fait qu'aucun ne peut être soumis à un autre, passe aussi par une égale dignité sociale. Mais l'égalité des chances et l'égalité sociale ne sont encore que des Idées, dont il faut aussi prendre garde de ne pas en faire des réalités. En faire des réalités, ce serait vouloir faire de l'Identité une réalité, ce qui serait contradictoire avec le respect de la diversité, le respect du droit de chacun à trouver par lui-même le lieu de son bonheur. Rien ne s'opposerait plus à ce que tous les enfants, malgré leur inégalité et différences de nature, soient traités identiquement, conduisant inévitablement au maintien des inégalités. Mais elles demeurent valables comme Idées, comme principes de réflexion, imposant de nous opposer aux situations de non-droit, et comme objets de croyance et d'espérance, stimulants de la pratique pédagogique et politique.

· Le droit minimum

La réalité vient aussi rappeler à Louis Legrand que l'accent doit d'abord être mis sur le minimum indispensable pour la survie de l'Etat de droit. Louis Legrand rejoint à nouveau Kant.

Dans un Etat de droit, chacun doit trouver un minimum de droits afin, en compensation, d'avoir des raisons de le respecter ; sans droits, il n'y a plus non plus de sentiment de devoir. Le risque le plus grand est l'exclusion, risque pour l'Etat de droit lui-même, puisque les exclus n'auront plus aucune responsabilité vis à vis de l'être ensemble pour lequel ils ne se sentiront plus concernés. Le premier devoir est de permettre à chacun de se considérer comme membre de la communauté. La prise en compte du risque d'exclusion semble être à l'origine du souci devenu de plus en plus important chez L. Legrand de permettre à chacun de développer sa pensée hypothético-déductive, condition pour s'adapter à notre société actuelle et pour y trouver

une place. Mais l'éducation ne peut se limiter à l'adaptation à la société présente. L'Idée de Justice exige plus : ne jamais se contenter de l'état social présent ; continuer à rechercher les moyens permettant à chacun de l'intégrer, non parce que cette insertion sociale est fin absolue, mais parce qu'elle est la condition de l'exercice de la responsabilité et de la participation de chacun à l'amélioration de l'état présent.

L'Idée de Justice impose de ne pas céder devant les faits. Contre toute tentation de s'accommoder des inégalités en s'adaptant à la réalité, les tentatives de Louis Legrand sont légitimes. Elles viennent rappeler que l'Egalité fondamentale de tous et le respect dû à chacun doivent demeurer des exigences de la pratique pédagogique.

Les Idées pour guide, la technique pour moyen

Objets de foi rationnelle et non de savoir, les Idées ne sont pas des Modèles permettant de fixer la règle de conduite. Bien que n'étant pas des connaissances, elles demeurent nécessaires comme principes heuristiques et comme principes pratiques, horizons de sens de notre réflexion.

Représentant l'inconditionné, la Liberté est le principe qui sert de guide à notre réflexion théorique, nous poussant à développer notre science et, donc, à améliorer nos techniques. Son rôle est heuristique nous montrant comment, sous sa direction, nous pouvons rechercher la connaissance. Par conséquent, il n'y a pas de science sans Liberté, sans l'Idée d'une causalité première qui nous pousse toujours à la rechercher sans jamais pouvoir l'atteindre, sans l'Idée de Monde comme unité des *phénomènes*, sans l'Idée d'Homme comme être capable de connaître, sans l'Idée de Dieu comme cause première de tous les *phénomènes*. Mais l'Idée de Liberté est aussi, et surtout, nécessaire comme principe de réflexion pratique. Son rôle est d'abord limitatif de notre pouvoir de connaissance. En la posant, nous en faisons une force critique qui pose la limite au-delà de laquelle nous nous fourvoyons. On ne peut poser la Liberté sans, en même temps, ôter ses prétentions illégitimes à notre pouvoir de connaissance, sinon nous tombons en contradiction avec nous-mêmes. Nous ne pouvons pas prétendre tout connaître et en même temps poser la Liberté, qui, par définition, ne peut être connue. Si nous prétendons pouvoir tout saisir et tout instrumenter, il nous faut renoncer à la Liberté. En la posant, nous ne pouvons que renoncer à notre prétention de maîtrise.

Il ne rimerait à rien de vouloir éduquer si nous n'envisagions pas la possibilité pour chaque enfant de dépasser sa nature première. Il ne rimerait à rien de faire l'effort de rechercher les moyens d'action qui préservent la dignité de chaque enfant si nous ne reconnaissons pas d'abord cette dignité, son Humanité, sa Liberté, et si nous n'envisagions pas sa perfectibilité comme mouvement de dépassement de sa réalité, ainsi que la nôtre comme capacité à y participer. Avec l'Idée de Liberté s'impose aussi celle de Justice, capacité à instaurer un ordre plus juste, une Démocratie où les droits des uns équivalent aux droits des autres et où chacun est appelé à participer à l'élaboration de la loi commune. Les Idées, celles qu'Aristote prétendait connaître, ne sont que des hypothèses, mais des hypothèses nécessaires. Comme postulats de la pratique, elles ne sont pas sans influence sur la réalité. Elles confèrent un sens au respect d'autrui ; comme objets de croyance, horizons de sens de notre action, elles ajoutent l'espoir au devoir et

stimulent nos efforts. Comme principes de réflexion théorique et pratique, elles produisent même des réalités, une nouvelle connaissance ou une nouvelle conduite, tout en ne nous autorisant pas à nous contenter de ce que nous savons ou de ce que nous faisons.

La pratique pédagogique ne peut être application d'un savoir ni soumise aux circonstances. Elle est à la fois expérience de la Liberté et exercice du jugement. Nous ne pouvons tenir la contradiction nature - Liberté que par la réflexion critique, nous efforçant en permanence de prendre en considération l'exception de ce cas, de cette situation, de cette maxime qui n'est jamais ce qu'elle devrait être, imposant de trouver une autre réponse qui sera encore imparfaite, et recommencer. La réflexion nous conduit aux Idées, nous imposant alors de poser les limites à notre science et notre technique qui, de l'ordre des moyens, ne peuvent rien dire quant à la Liberté. Il y a une limite au-delà de laquelle l'action pédagogique sombre dans ses contradictions, quand elle fait de la Liberté un phénomène, quand elle fait de la nature une Liberté, quand elle fait de la technique le moyen de résoudre les problèmes de sa pratique. Il n'y a pas de solution théorique aux problèmes de notre pratique. La réflexion nous impose l'humilité ; nous ne trouverons pas la bonne formule concrète de l'action pédagogique, mais c'est le propre de la Liberté d'introduire cette difficulté. Elle nous empêche de nous aveugler sur nos moyens. Aucune méthode ne peut être parfaite, ce qui ne condamne pas pour autant l'action pédagogique, ce qui ne l'autorise pas non plus à se laisser aller à l'improvisation.

La pratique est une conversion de l'ordre du savoir et du faire à celui de la réflexion, réflexion critique sur notre pouvoir de connaissance, sur nos moyens, sur ce qui se fait, sur ce que nous faisons, sur ce qu'autrui propose. Elle est bien activité concrète qui se propose des moyens, qui les utilise et qui s'y confronte, mais personne ne peut en donner une formule définitive. Elle est une réflexion, réflexion théorique faisant appel à une science pédagogique qui voudrait tout connaître de l'enfant mais qui, dans sa prétention, a besoin aussi de l'Idée de Liberté qui lui impose ses limites, et réflexion pratique qui impose universalité et respect, renvoyant aussi à l'Idée de Liberté. Représentant ce qui devrait être, elle nous permet de discerner les imperfections de la réalité nous imposant d'agir en recherchant les moyens qui permettront d'améliorer le présent. Il nous faut rechercher ce qui dans le cas présent, dans cette situation, et donc en toute circonstance fait exception à la règle, n'est pas conforme à son Idée, et comment elle doit cependant l'intégrer, imposant de rechercher une nouvelle façon d'agir qui, par elle-même, est un non à la réalité. La Liberté s'expérimente quand nous nous essayons à un autre chemin et quand nous en éprouvons les limites. On aimerait tant que nos moyens produisent la Liberté, la Justice, mais il nous faut apprendre l'humilité, le doute, la critique et continuer à inventer de nouvelles maximes, recommencer un nouvel agir qui vaut mieux que le précédent, en prenant encore tous les risques de nous égarer. Chaque tentative impose à nouveau la réflexion sachant que nos efforts ne seront jamais terminés.

L'action pédagogique ne peut être qu'un *art raisonné* dont le guide est l'Idée de Liberté, principe régulateur de notre pouvoir de connaissance et principe de réflexion par rapport auquel toute action et tout moyen doivent être jugés. Il y faut une part de performance mais elle ne saurait s'y réduire. En art il ne suffit pas de savoir pour faire, aussi l'art est-il supérieur à la science et aux techniques qu'il utilise. L'art pédagogique ne vise pas à fabriquer un produit conforme selon des règles préétablies. Ce qui le

commande est sans rapport avec l'application d'un savoir-faire clairement formulable. Il consiste à adresser une forme à chaque enfant, à être une intention pour lui et non à lui donner forme. Notre science et nos techniques ne sont que des moyens au service de cette forme, de la Liberté dont ils ne peuvent rien dire, encore moins la produire. Il nous faut intervenir sans que quiconque ne puisse nous en donner la méthode, en inventant au fur et à mesure la règle nouvelle qui en organise la progression. Mais cette règle ne peut être pure extravagance. Elle ne vaut que comme recherche de l'établissement d'un lien entre personnes de même valeur, acte de reconnaissance de notre commune Dignité. Chaque enfant vaut comme Idée, comme membre de l'Humanité, et ce n'est que lorsqu'il vaut ainsi que nous pouvons nous interdire de le traiter comme une simple matière à modeler. Sa Dignité s'institue par un acte de réflexion qui ne nous dit pas pour autant ce que nous devons faire concrètement. Ce contenu concret est oeuvre quotidienne, jamais satisfaisant, toujours à repenser en s'efforçant d'aller chaque jour un peu plus vers l'universalité.

Mais à dire ce qui est souhaitable, ce qu'il faudrait qui soit, nous n'avons encore rien fait. L'action pédagogique est affaire d'intention se ressourçant dans les Idées, et de ce lieu il nous faut bien revenir pour ne pas faire de la pratique le lieu d'une intention absurde qui ne coulerait que dans des mots. L'intention de bien faire ne peut se contenter d'elle-même et si elle a un sens, c'est ici et maintenant, dans cette réalité-ci, avec ces enfants-ci. Or, que faisons-nous ? Rien d'autre que ce que chacun fait. Nous apprenons à enseigner le plus efficacement possible dans les règles de l'art, c'est-à-dire dans d'innombrables techniques ! Que vaut donc la réflexion, que valent les Idées, s'ils ne sont que des contours flous qui ne résistent pas à l'épreuve de la pratique ? Paroles généreuses, bavardage inutile sans aucune portée sur les actes concrets ?

Oui, nous dit Heidegger, et ce ne serait encore pas trop grave s'il ne s'agissait pas de nous masquer la véritable portée de notre action. Nous croyons pouvoir, nous devons pouvoir ; nous nous parons d'intentions généreuses, nous en appelons à la réflexion, aux Idées, mais nous courons après des chimères. Nous ne voyons la réalité qu'à travers un prisme déformant et nous nous illusionnons sur nos possibilités pour ne pas voir nos véritables faiblesses. Les Idées nous aveuglent ; elles faussent notre rapport au monde, y compris notre rapport à nos moyens d'action, nous empêchant de voir ce qui dans la technique est essentiel, nous conduisant à nous tromper sur son statut, et donc à lui laisser libre champ. Contrairement à nos prétentions, aucune pratique, fut-elle fermement éclairée, ne peut imposer de limite à la technique. C'est là la réalité, celle de toute activité. Fatalement, inexorablement la technique se substitue à la pratique, non par incompetence ou par manque de réflexion, mais parce qu'elle est notre quotidien, la manière commune de voir et de penser les choses à laquelle nous ne pouvons échapper et à laquelle cèdent nos bonnes intentions.

Il nous faut donc revenir au point de départ. Nous ne pouvons faire autrement que d'user de technique mais, si les Idées sont incapables de nous orienter, où trouver la mesure ? Comment faire l'épreuve de ce que notre geste peut avoir d'excessif ?

Chapitre II PRATIQUE ET TECHNIQUE L'IMPASSE RATIONNELLE

Quoique que nous fassions, quoique nous disions, quoique nous pensions, nous sommes *être-là* dans ce monde-ci, êtres concrets en relation avec les choses et avec les autres qui sont aussi êtres concrets. Pouvons-nous prétendre ne pas en être affectés ? Si, comme le suggère Heidegger, dans ce monde-ci, la technique est le devenir inévitable de toute pratique, l'action pédagogique peut-elle y faire exception ?

1. Le langage de notre monde

La pédagogie parle technologie, rationalisation, opérationnalisation, instrumentation, optimisation, gestion, réussite, efficacité, rentabilité, science... Ce langage n'est-il pas aussi celui de notre monde, celui de l'entreprise, de l'économie et de toute activité environnante ? Les objectifs, l'évaluation, la gestion, le diagnostic, l'analyse des besoins... sont-ils les outils neutres de ce savoir-faire que nous prétendons orienter ? Ne relèvent-ils pas aussi d'un modèle général, celui de l'entreprise de rationalisation de la production des biens et des ressources humaines ? Ils se veulent plus humains, plus équitables, plus faciles d'utilisation, apportant une meilleure aide à la décision, mais ils sont aussi indissociables d'un mode de penser plus général. La boîte à outils pédagogique n'est pas une simple juxtaposition de moyens indépendants à disposition. Ces moyens n'ont pas été créés par la pédagogie pour la pédagogie ; ils lui viennent du monde environnant, marquant la transposition des critères de l'entreprise de production à celle de la formation, et s'organisent en une constellation régie par la même logique, celle de notre monde technique soucieux de rationaliser²⁸⁶ toute activité, de l'optimiser²⁸⁷, de l'instrumenter²⁸⁸, de la gérer²⁸⁹..., soucieux de résultats, soucieux d'augmenter son pouvoir de disposer des choses. Dans ce monde-ci, *on* fait des plans, *on* organise, *on* démontre, *on* se justifie devant les sciences, *on* crée de l'ordre, *on* contrôle. On ne voit plus, nous dit Heidegger, ce qui nous entoure que comme objet de calcul ; tout est maîtrisable, y compris la technique elle-même. Soucieux de certitudes, on en appelle à la science et on s'entoure de principes à seul but de se rassurer et de se donner bonne conscience. On s'active ; on

²⁸⁶ « Perfectionner une organisation technique en vue de son meilleur fonctionnement. » , Larousse.

²⁸⁷ « Donner à une machine ou une entreprise le rendement optimal en en créant les conditions les plus favorables ou en en tirant le meilleur parti possible. » , Larousse.

²⁸⁸ « Doter une installation, une construction en instruments et appareils de contrôle. » , Larousse.

²⁸⁹ « Administrer des intérêts, une entreprise, etc., pour son propre compte ou pour le compte d'autrui - Assurer l'administration, l'organisation, le traitement d'un ensemble de marchandises, d'informations, de données, etc. » . Larousse.

fait comme on fait... Et après tout, que fais-je d'autre ? Je pense comme *on* pense : « ***l'enfant au centre*** » ; je fais comme *on* fait : je déploie des techniques pédagogiques. Je participe aux élans généreux, assurée du bien-fondé de mon action parce qu'elle est celle de tout le monde, celle que l'on attend de moi. Je soupèse les qualités, les besoins ; j'observe, je compare, je déduis, je construis des grilles, j'évalue.

C'est avec les meilleures intentions que nous nous lançons dans la technique. Nous nous employons à rationaliser notre action, à rendre opérationnelles nos intentions, à formuler des objectifs, à les relier à nos buts ; nous observons les comportements, nous prenons en compte les différences, les habitudes, les besoins ; nous évaluons, nous gérons... Nous réfléchissons, nous recommandons, et nous nous activons autour de ces enfants-ci qui résistent à ce que nos bonnes intentions voudraient pour eux. Plus leur sort paraît précaire, plus l'issue paraît incertaine, et plus nous nous activons ; nous aspirons à faire mieux et autrement. Nous nous efforçons de clarifier le problème, de pointer le dysfonctionnement ; nous cherchons les causes et les conséquences qui nous permettraient de comprendre et le savoir-faire qui permettra d'y répondre. Si le dispositif ne fonctionne pas, nous cherchons encore le pourquoi, le comment ; il nous faut encore nous améliorer. L'échec a ses raisons qu'il nous faut circonscrire afin de conduire chacun à la réussite et ne laisser nul en chemin. Mais avec le déterminisme nous voulons aussi chasser toute incertitude, tout hasard, tout inexplicable. Les yeux rivés sur les moyens, nous ne voyons pas leur logique commune, ce qu' Heidegger nomme *Arraisonement* : tout s'explique ou peut s'expliquer, tout se justifie, tout s'organise, tout s'améliore ; tout ce qui surprend doit donner sa raison ou, à défaut, il ne retient pas l'attention. Dans ce comportement réside l'essence même de la technique, comportement de maîtrise qui, sous couvert de bonnes intentions, écarte ce qu'il ne peut saisir et ramène tout à un problème technique.

Qu'est-ce que l'échec scolaire ramené à un problème technique ? un pépin, une panne qui appelle un diagnostic et une nouvelle procédure. Il nous faut rechercher les facteurs perturbants. Nos intentions ne sont pas assez claires et les élèves ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux, il nous faut donc les clarifier afin de les rendre plus opérationnelles. Nous ne prenons pas en compte les différences individuelles, il nous faut donc les observer et y adapter le processus. Les élèves méconnaissent les moyens d'apprendre, il nous faut donc les leur communiquer. Il nous faut encore contrôler les changements provoqués par nos nouvelles procédures, il nous faut donc évaluer. La prépondérance est à l'opérateur. Caricature ? pas sûr !

Nous prétendons ne pas être, ou pouvoir ne pas être, affectés par la technique ; c'est pourtant elle qui paraît donner sa loi, celle de l'efficacité consistant à rechercher et retenir le meilleur moyen, c'est-à-dire celui qui permettra d'atteindre l'objectif fixé. Nous croyons pouvoir soumettre nos moyens à des choix éthiques et politiques ; nous rappelons nos bonnes intentions, nous en appelons à la réflexion, aux Idées et, malgré tout, la technique pédagogique tend à prendre le relais de la pratique. Mais enfin pourquoi ?

Parce que, nous dit Heidegger, « ***l'essence de la technique n'est absolument rien de technique*** »²⁹⁰. Nous pouvons choisir tel ou tel instrument, mais avec chacun d'eux s'impose la manière commune de penser les choses, celle de la technique, de la raison calculante, du souci de résultats qui ignore toute limitation et oriente, malgré nos bonnes

intentions, notre volonté. Notre activité n'est pas un simple faire ou savoir-faire que nous pourrions orienter. Et il ne sert à rien d'en appeler aux Idées, car les Idées, comme la technique, relèvent du même comportement, comportement de maîtrise, excès de pouvoir où les premières servent d'aliment à la seconde. Dans leur *oubli de l'être*, les deux démarches sont identiques. De quoi s'agit-il ? Rien de moins que de l'essentiel, l'être même de ces enfants-ci dont pourtant nous ne cessons de clamer notre souci.

2. Nécessité et risque de la technique pédagogique

La pédagogie est action concrète, recherche et utilisation de moyens concrets, ici et maintenant, pour ces enfants-ci. Et même si, par nos moyens, nous n'atteignons que l'enfant sensible et nous engageons dans une voie qui nie la Liberté, il nous faut bien agir, intervenir pour ne pas l'abandonner à ses déterminations, la Liberté n'étant pas un fait de la nature éclochant d'elle-même. L'action pédagogique est alors inévitablement organisation d'un parcours, ici et maintenant pour un ailleurs, pour une fin qu'elle ne peut concrètement circonscrire. Chaque étape est mise en oeuvre de mesures qui n'ont de crédibilité que si elles permettent effectivement une avancée sur le chemin, imposant de prendre en compte la réalité et ses difficultés. L'action pédagogique est aussi une conduite au sens moral, une manière de se conduire, une intention se ressourçant dans un idéal dont le but est de présenter un monde autre, un monde à l'envers nous permettant de dénoncer la légitimité de ce monde-ci et de ne jamais nous satisfaire de ce qui s'y fait et de ce que nous y faisons. Mais, c'est bien dans ce monde que nous agissons, qu'il nous faut agir, pour ces enfants-ci qu'il nous faut choisir des moyens. La technique pédagogique répond à une double nécessité : celle d'une action qui ne peut se satisfaire d'une contemplation stérile et celle d'une action qui, s'engageant concrètement, ne peut pas ne pas être affectée par le mode de penser ambiant. La question de la technique pédagogique n'est pas celle du *tout ou rien*; cette question n'est pas de mise pour deux raisons.

La technique pédagogique répond à une exigence morale, celle de mettre au service de nos fins les plus élevées les moyens humainement les plus efficaces. La faisabilité technique peut être vue comme une prouesse prométhéenne qui transforme chaque enfant en simple objet à modeler selon la conformité ambiante, mais on l'oublierait aussi comme un traitement à l'échec, un pari contre l'exclusion. Nous pouvons y déplorer un activisme abusif, mais il ne nous faut pas oublier son audace chargée d'espérance, même si elle est aussi son risque. La capacité d'agir en connaissance de cause, pour ne pas être manipulation, doit-elle rester lettre morte ? Mépriser la technique, c'est aussi mépriser chacun de ces enfants-ci en refusant de lui apporter l'aide dont il a présentement besoin. Vouloir qu'ils ne soient pas des déclassés, ne pas vouloir les abandonner est-ce un crime ? S'il faut choisir, et il nous faut choisir, pouvons-nous choisir la fatalité et refuser le faire ?

Que nous le voulions ou non, la technique est notre quotidien, le quotidien de toute activité qui s'engage concrètement. Nous ne pouvons que dire oui à ce monde-ci.

²⁹⁰ Martin Heidegger, *La question de la technique*, In *Essais et conférences*, traduit de l'allemand par André Préau et préfacé par Jean Beaufret, Paris, Editions Gallimard, 1958, p. 9.

Continuer à croire que nous puissions lui échapper n'est que pure illusion.

La question n'est donc pas celle du *tout ou rien* technique, mais celle du risque dont il nous faut mesurer toute la portée sans nous limiter à la conception instrumentale (ensemble de moyens pour...) et anthropologique (ensemble de moyens humains au service de fins humaines). Il nous faut donc revenir à ce qu'Heidegger nomme *Arraisonement*, essence de la technique et lieu de son danger.

L'arraisonement

Si nous avons le choix d'utiliser tel ou tel outil pris isolément, nous n'avons pas le choix du monde dans lequel nous sommes, monde technique où tout est pensé en termes d'instrumentalité et d'efficacité. L'instrument utilisé est indissociable de la pensée technique, logique commune avide de déterminations exactes et de résultats, avide de puissance, de domination sur tout ce qui l'entoure. Nous nous voyons maîtres de la technique ; nous croyons choisir alors que nous sommes engloutis dans le *on*, soumis à la pensée commune de juger et d'agir, celle de la science et de la technique. Notre monde est celui de la technique triomphante qui impose sa loi et développe son réseau. Plus nous nous acharnons à vouloir maîtriser la réalité, plus elle se développe et plus son piège se resserre. La technique n'est pas tant l'œuvre de l'homme que le piège dans lequel il est pris ; nous persistons à penser le contraire pour nous cacher notre propre limitation. Nous n'avons pas choisi ce monde, même si nous y participons. Nous sommes prisonniers d'une histoire, celle de la pensée métaphysique qui triomphe dans la pensée technique. Dans son essence la technique n'est pas technique, mais métaphysique. La pensée par Idées a préparé et installé son règne. Pour Heidegger, l'histoire de la métaphysique est celle du déploiement de *l'oubli de l'être* qui commence chez Platon et s'achève, à notre époque, par le triomphe de la technique.

L'Idée se veut *l'être* véritable. *L'étant*, ce qui est concrètement présent, n'a d'existence qu'illuminé par l'Idée dont il n'est qu'une pâle copie. Avec l'Idée passe au premier plan l'aspect intelligible de toute chose. Sans elle rien ne serait possible. C'est elle qui pousse notre entendement à la recherche de la connaissance, faisant de chaque *étant* ici présent un objet théorique à cerner. C'est elle qui sert de guide à notre réflexion ; c'est par rapport à elle que toute action et tout moyen doivent être jugés. *L'arraisonement* est ce mode particulier de *dévoilement*, de recherche de la vérité, de rapport avec le monde consistant à tout ramener à la raison et présupposant donc que la raison est la seule manière légitime d'aborder le réel. Penser par Idées, c'est *arraisonner l'étant*, le soumettre au régime de la raison, l'enfermer dans un système de raisons qui dit ce qu'il est et ce qu'il doit être. Et notre action acquiert sa noblesse du discours savant et raisonnable qui la légitime. *Arraisonner* est une manière particulière d'établir un rapport avec le réel, rapport de contrôle et de maîtrise qui exige de chaque chose qu'elle donne sa raison ; c'est l'aborder, l'inspecter, l'interroger, la contrôler, la mettre à la question, exiger qu'elle donne son pourquoi, son comment, son lieu, sa loi, faire d'elle un objet intelligible que la raison puisse contrôler et vérifier. Seule la raison est apte à justifier son existence et, en conséquence, ce qui n'est pas abordable par la raison devient futile, sans intérêt. Tout a une raison ; à tout problème, à toute question il doit y avoir une solution, une réponse. Cette mise à la raison de toute chose, de tout comportement, de toute

action, de tout échec est l'essence même de la technique, manière d'être, de faire, de se comporter souveraine, la tendance à réduire l'être à ce qui en est saisissable se réalisant complètement dans la technique. C'est toujours avec bonne conscience, avec de justes raisons que nous nous lançons dans la technique, puisque l'*arraisonnement* est l'essence de la technique.

Cette promotion de la raison a une contrepartie : nous ne voyons plus, nous n'entendons plus que cette souveraineté ; nous ne voyons plus le monde que comme un ensemble d'objets disponibles pour notre raison. Assurés de nous-mêmes, nous imposons notre logique à tout ce qui nous entoure, à tout *étant*, y compris l'homme devenu pour lui-même objet de représentation dont il lui faut percer tous les mystères. L'*arraisonnement* désignifie ce qu'il ne retient pas ; dévalorisant la réalité sensible, il prépare la technicisation. Il est violence à ce qui est parce qu'il en est l'oubli même, sa mise à l'écart. Et par ce geste, nous nous permettons sur lui un excès de pouvoir qui autorise la technique à déployer, sans limitation, ses moyens. Nous ne voyons pas, nous ne pouvons pas voir ses véritables conséquences sur l'*étant* puisque nous en avons oublié l'être. L'*arraisonnement* est le plus grand danger, car il menace l'homme dans son rapport avec lui-même : non seulement il le conduit à faire de lui un objet de représentation, mais exclusif, écartant ce qu'il ne peut saisir et écartant tout autre mode de penser, il menace la possibilité même de la liberté. Non seulement il n'y a pas de choix parce que ce mode d'être est celui qui s'impose, mais nous ne nous rendons même pas compte que nous ne choisissons pas et nous continuons, sans nous étonner, à nous affairer et à nous assurer de nos bonnes raisons. La technicisation est le résultat de ce mode commun de penser.

Ce n'est pas l'instrument utilisé qui est danger mais l'*Arraisonnement*, la manière de nous comporter qui recherche la raison de toute chose. Nous voulons tout cerner, tout maîtriser et les Idées sont incapables de limiter notre prétention. Au contraire, elles nous comblent d'assurance autorisant, encore et encore, plus de science et de technique. Ainsi gouverne le *principe de raison*, réduisant toute chose à une quantité observable, calculable, c'est-à-dire comparable, évaluable, estimable, vérifiable, démontrable. Rien n'est sans pourquoi, rien n'est sans raison ; tout peut s'expliquer, se démontrer. **« Mais la rose est sans pourquoi, fleurit parce qu'elle fleurit. N'a souci d'elle-même, ne désire être vue »**²⁹¹.

L'être est là que nous rencontrons sans le voir. Cet enfant-ci est là ; il n'a pas attendu que je fasse, pense ou dise pour être là, et ce que je fais, pense ou dis n'a de sens que parce qu'il est là devant moi dans cette proximité que je ne peux gommer, même si cela m'arrange et satisfait ma tranquillité. C'est pour lui que nous travaillons, c'est pour lui que nous nous affairons et pourtant nous l'oublions ; dans notre système raisonné il n'a pas de place. Si nous avons à notre garde en chacun de ces enfants-ci l'Idée d'Humanité, n'avons nous pas d'abord à notre garde chacun de ces enfants-ci ?

La technique pédagogique est un défi dont il nous faut à la fois accepter la nécessité et le risque. Même si elle s'intègre dans un système qui nous dépasse et que nous

²⁹¹ Martin Heidegger, *Le principe de raison*, traduit de l'allemand par André Préau, préface de Jean Beaufret, Paris, Éditions Gallimard, 1962, p. 104.

n'avons pas choisi, nous restons responsables au sens où nous devons faire face à la situation donnée. Il nous faut donc faire face, accepter ce qui nous échoit et par-là comprendre les limites, non de la technique, puisqu'il ne peut plus être question de maîtrise, mais celle du pouvoir même de notre volonté.

Nous pensons avoir, ou pouvoir avoir, en mains la réalité et la technique renforce cette illusion. Emportés par la frénésie ambiante, nous courons d'un moyen à l'autre sans être capables de nous raisonner. Si les Idées ne sont que des masques de vertu, si la raison est incapable d'infléchir la technique, n'avons-nous d'autre choix que de nous soumettre à l'impératif technique ?

L'art comme ouverture

Nous ne pouvons écarter la technique, ce n'est pas en notre pouvoir. Nous sommes là dans ce monde-ci qui nous imprègne, immergés dans la quotidienneté, *ouverture* déjà donnée et non choisie. Nous ne pouvons donc que dire oui au là, oui à la technique. Mais, nous ne pouvons accepter qu'elle nous accapare totalement, et il nous faut aussi lui dire non. Cependant si la raison *arraisonne*, ce non ne peut être un acte volontaire, une décision d'agir par bonne volonté. Ce non prend, pour Heidegger, sa source, non dans la raison et ses principes, mais dans un sentiment, l'angoisse. Il ne relève pas d'un effort pour s'abstraire de la concrétude mais prend appui sur elle. « **Mais là où il y a danger, là aussi croît ce qui sauve** »²⁹². L'*arraisonnement* révèle en lui aussi la promesse d'un autre possible, d'un nouveau vouloir qui n'est pas un vouloir de la volonté. Il convient de ne pas y voir une fatalité écrasante ; il convient de s'ouvrir à ce que nous réserve encore l'*arraisonnement*.

L'*arraisonnement*, essence de la technique est essence ambiguë. Il en est le risque, mais porte aussi en lui sa possible antidote. Il est le *mode du dévoilement* qui régit la technique moderne, *dévoilement* qui est une *provocation* rendant le réel présent comme objet à maîtriser. Il est une déviation de la *technè*, de la véritable *poièsis*, faire producteur qui ne cherchait pas la maîtrise, mais seulement à faire surgir une possibilité qui n'était pas encore. S'il est une déviation, c'est qu'il a son origine dans le *dévoilement producteur*, origine à laquelle il nous faut revenir. Il nous faut retrouver la parenté ancienne qui liait art et technique, ce qui n'est pas nier leurs différences, pour pouvoir nous ouvrir à un autre mode d'être, à un pouvoir sans violence sur ce qui nous entoure.

Technè et *ars*, l'un d'origine grecque, l'autre d'origine latine, ont au départ même signification, celle de *production*. L'art du menuisier, du sculpteur, ou du poète repose sur une habileté qui se donne à voir dans une production. La *poièsis* est, à son origine, *fabrication* et *production*. Elle est un acte artistique dont l'essentiel réside, non dans l'utilisation de moyens mais dans l'acte lui-même de produire, dans le *dévoilement* au sens de création, permettant de faire venir à la *Présence*, de faire advenir quelque chose qui n'existait pas. Depuis le XVIIIème siècle, la pensée moderne a dissocié technique et art, fabrication et création, pour les spécifier, voire même les opposer. L'art-crédation est devenu futilité réservée aux beaux-arts ; la technique est production utile de l'artisanat et de l'industrie. La technique se veut sérieuse, application de la science et faire efficace. Ce

²⁹² Martin Heidegger, *La question de la technique*, op. cit., p. 38.

mode de pensée, nous dit Heidegger, est une déviation de la *technè*, une *provocation*, nous poussant à réduire chaque chose à sa fonction instrumentale.

Revenir à l'art, c'est s'ouvrir à un mode d'être qui n'est pas seulement technique. Technique et art ne peuvent cependant être séparés. L'art use de technique mais ne peut s'y réduire ; il la dépasse. L'art produit une oeuvre qui résulte d'une somme de savoir-faire, mais aussi d'un processus créatif. Création unique et originale, l'oeuvre d'art existe par elle-même et non comme moyen. Elle a sa raison d'être en elle-même et, comme **« la rose est sans pourquoi, fleurit parce qu'elle fleurit »**, l'oeuvre d'art est belle parce qu'elle est, sans qu'aucune théorie, aucune explication ne puisse en révéler le mystère de la fabrication. Comme tout produit technique, elle est matière mise en forme, mais elle est aussi différente. Un produit technique est toujours fabriqué, utilisé pour quelque chose. L'oeuvre d'art, au contraire, se suffit à elle-même, est digne d'attention par elle-même et ne se laisse pas prendre sur le mode de l'utilisation. La technique est, non création, mais pensée ordonnée, capacité à dominer la matière et à lui donner les formes souhaitées. Son guide est la connaissance qui permet la reproduction du même modèle à l'identique. L'art nous ouvre à un autre mode de penser, pensée désintéressée et, s'il use de technique, travaille essentiellement pour la création de l'oeuvre, pour qu'il advienne un nouveau et non seulement pour maîtriser la matière ; il permet que de la matière surgissent des possibilités qui n'étaient pas encore, sans que de ces possibilités il ne délimite au départ tous les contours. Il laisse du jeu dans le possible et il surprend aussi nos représentations familières, nous révélant l'inattendu, nous montrant qu'il y a un autre possible, qu'il y a toujours un autre possible, toujours une réserve de signification à découvrir sans que nous puissions jamais toute la saisir. L'art est étonnement, interrogation sans réponse, sans souci d'efficacité ; la technique est toute entière prévision, calcul, reproduction à l'identique.

L'art nous révèle qu'il peut exister une autre manière de faire qui, ne se voulant pas explication totale, accepte de se soucier du monde sans intention de maîtrise, qui accepte de l'écouter, de la regarder d'une autre manière que la manière habituelle. C'est à la récréation de ce lien technique - art que nous appelle Heidegger, lien qui caractérise pour lui la véritable *poièsis*. **« La beauté est un mode suprême de l'être... »**²⁹³. L'*être*, comme l'oeuvre d'art, est sans pourquoi, sans raison, sans démonstration, sans comparaison, inexplicable, insaisissable. L'*être* est d'essence poétique ; il y a des choses que nous pouvons en saisir, mais toujours une part nous échappe qui, pour ne pas être saisissable par la raison, n'a pas à être désignée. Ce n'est que lorsque nous nous laissons surprendre, que nous nous étonnons, que nous pouvons dépasser la pensée commune. Revenir à l'art, c'est arrêter de se laisser fasciner par la technique, revenir à un autre comportement en ayant un autre regard sur la réalité. Ce n'est pas de plus de science et de technique dont nous avons besoin, mais de *méditation*, de poésie.

Nous vivons dans une tranquille grisaille, l'esprit fermé à toute gratuité. Nous ne nous étonnons plus de ce qui nous entoure, des choses qui ne pourraient ne pas être là. Nous sommes incapables de voir le merveilleux et l'angoissant de leur présence ; elles nous sont dues. Nous nous détournons de la poésie du monde, de ce qui est sans possibilité

²⁹³ Martin Heidegger, *Le principe de raison*, op. cit., p. 142.

de démonstration, de comparaison, de vérification. Nous ne retrouverons l'*être* que si nous apprenons à voir autrement, en artiste, en poète qui se laisse intriguer, interroger au lieu de s'imposer, qui contient le calcul, le faire, l'évaluer, qui se retire devant l'*étant* pour le laisser-être. Il nous faut apprendre à *oser contre*, à penser contre l'opinion courante en réveillant notre sens de l'inutile. C'est oser un autre chemin que celui de l'instrumentalité et de l'efficacité ; c'est se méfier de tout ce qui se voudrait explication totale ; c'est accepter qu'il reste de l'obscur, du non-dit, mais ce chemin n'est pas celui qu'ouvre la volonté. Seul celui de l'artiste, du poète qui se laisse saisir par l'inexplicable, peut contredire le *principe de raison* et nous ouvrir à d'autres horizons. Etre poète, c'est se soucier du monde sans intention de production, de profit ; le souci est désintéressé. Le comportement de maîtrise nous fait oublier le comportement poétique, qui n'est pas explication totale et laisse voir autre chose que ce que l'on voudrait imposer. Etre poète, c'est écouter, regarder d'une autre manière que la manière habituelle ; c'est s'ouvrir à autre chose que plus de science et de technique et ainsi laisser une chance à ce qui ne se dit pas, ne s'explique pas, à l'*être*, à l'éthique.

La déraison, source de l'éthique

La technique est le péril suprême ; sans limitation, son déploiement l'appelle plus encore. Excluant tout choix, elle menace l'homme dans sa liberté, écartant tout autre mode de pensée et le soumettant à ses exigences, sans même qu'il ne s'en rende compte. Pour l'infléchir, on ne peut en appeler à la raison, car ce serait persévérer dans l'illusion de maîtrise. L'homme ne peut retrouver le sens de l'être et une liberté de choix qu'en rejetant son héritage métaphysique et les séductions techniques. En prenant conscience du danger, il peut s'ouvrir à un autre mode de pensée, poétique, non intéressé, ne pas céder à l'impératif technique, sans pour autant l'ignorer.

Nous ne pouvons écarter la technique ; ce n'est pas en notre pouvoir. Nous sommes être-là, dans ce monde-ci, monde technique. Nous sommes là, immergés dans cette quotidienneté où tout est pensé en termes d'efficacité, ouverture déjà donnée que nous n'avons pas choisie. Nous ne pouvons que dire oui à la technique, oui au là ; mais nous pouvons aussi dire non, refuser que la technique ne nous accapare totalement, oser contre le on. D'autres chemins que celui de la science et la technique sont praticables, mais il nous faut renoncer à la pensée métaphysique. Nous ne pouvons cependant nous évader de notre monde et cesser de nous demander pourquoi ; mais il nous faut aussi apprendre à ne pas négliger l'inattendu, à nous laisser déconcerter, à accepter de nous effacer pour laisser être l'être des choses, le sien, celui des autres. Ce chemin est celui du renoncement à la prétention de maîtrise, à l'ordre, à l'organisation. L'art nous ouvre ce chemin, nous révélant qu'il peut exister d'autres significations que l'efficacité, certes déconcertantes mais possibles, que tout n'est pas dit et ne peut l'être, qu'en n'écoutant que la voix de notre époque nous nous privons d'une richesse de sens. Ecouter d'une oreille autre, c'est prêter attention à ce qui ne s'entend pas, ne se crie pas ; c'est écouter autre chose que l'appel aux résultats, qu'un idéal pratique, que le on. C'est estimer l'étant, non pas en l'évaluant mais en le laissant paraître, en l'accueillant respectueusement sans chercher à le soumettre, en gardant la distance qui lui permet de se dévoiler dans ce qu'il a d'inattendu.

La technique moderne est la figure du péril parce qu'elle menace l'être, mais elle est **« un destin de l'essence de l'être lui-même »**²⁹⁴. Elle n'est pas une aberration humaine, mais le mode de dévoilement où totalement l'être se révèle, car il est essentiellement retraits et dissimulation, et ainsi se préserve. Et c'est alors, lorsque de lui il ne reste rien, que nous pouvons en percevoir l'essence. L'arrondissement n'étant pas un fait de la volonté, la volonté ne peut en assumer le risque, ce qui ne nous autorise pas pour autant à céder notre responsabilité. La technique est une sorte de fatalité que nous n'avons pas choisie, mais c'est par rapport à elle qu'il nous faut nous situer, notre liberté consistant à en assumer à la fois la nécessité et le risque. Mais alors comment échapper à ce péril ?

Ce qui adviendra ne peut dépendre d'un **« faire humain qui ne prendrait appui que sur soi »**²⁹⁵. C'est à travers la technique elle-même que nous pouvons faire l'expérience de nos limites. **« Plus nous nous approchons du danger, et plus clairement les chemins menant vers »** ce qui sauve **« commencent à s'éclairer. Plus aussi nous nous interrogeons car l'interrogation est la piété de la pensée »**²⁹⁶. La technique nous place devant deux possibilités : soit poursuivre dans la pensée technique commune, soit nous désengluer du quotidien et nous ouvrir à un autre mode de penser. Mais ce choix ne relève pas de notre volonté. Il faut que quelque chose advienne pour que la raison défaille et cesse d'aller sûre d'elle. Ce quelque chose, c'est l'angoisse, angoisse du néant, du non être que nous ne pouvons pas connaître, car le rien n'offre aucune prise. Or justement, dans la technique de l'être il ne reste rien. C'est donc en prenant conscience de ce rien, qui nous renvoie à notre propre insignifiance, que peut renaître l'angoisse fondamentale, permettant un autre commencement.

Ce qui fait notre humanité, nous dit Heidegger, c'est notre capacité à nous interroger sur ce qui est. Le Dasein est ouverture à l'être, rencontre avec les êtres concrets. Dans la recherche des réponses nous rencontrons toujours une certaine compréhension du monde, mode commun de penser qui nous préexiste et sur lequel nous prenons appui. Nous nous soucions de ce qu'on fait, de ce qu'on dit, de ce qu'on pense et continuons à aller de l'avant en toute quiétude. Le on nous rassure ; en nous donnant des réponses, il nous protège de l'angoisse, du désarroi face à ce qui nous échappe et que nous ne maîtrisons pas. La technique encore plus nous en libère, car elle permet de délimiter un espace où l'incertitude est réduite. Mais, fondus dans le on, nous troquons contre la quiétude notre liberté. Et c'est aussi le paradoxe de l'existence inauthentique qui, partant de l'intérêt pour ce qui est concrètement présent, cherche à comprendre et, dans cet élan, est conduite à se représenter le monde, à le théoriser et donc à le refuser tel qu'il est en lui-même. Si l'angoisse nous déstabilise et nous conduit à rechercher la protection du on, c'est elle aussi qui, seule, nous ouvre l'espace de la liberté, la nôtre quand nous devenons capables de nous arracher aux préjugés, d'exister de manière authentique²⁹⁷ par nous-mêmes et non plus par référence au on, mais aussi celles des autres auxquels nous

²⁹⁴ Martin Heidegger, *Essais et conférences*, op. cit., p. 143.

²⁹⁵ Martin Heidegger, *Essais et conférences*, op. cit., p. 144.

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 48.

libérons un espace pour qu'ils puissent être par eux-mêmes, et non seulement tels que nous les concevons. Et cet arrachement prend aussi sa source dans l'angoisse qui nous déstabilise, nous dépouillant de nos certitudes et de notre sérénité, nous laissant sans aucun appui face à nous-mêmes. Ce dérangement nous fait perdre raison et par-là même lâcher prise. Alors, et alors seulement, nous contenons notre faire et notre évaluer et permettons à l'être de se révéler, le nôtre, celui des choses, celui des autres, celui de ces enfants-ci, être qui n'est ni explication, ni observation, ni justification, qui échappe à tout contrôle. Il faut aller jusqu'à la déraison, la déstabilisation de la raison et seule l'angoisse du rien, l'angoisse de la mort, angoisse du néant, angoisse de notre insignifiance, peut lui faire perdre la première place.

Ce n'est que lorsque nous nous laissons saisir par l'angoisse devant notre finitude, que nous ne pouvons plus nous reposer sur notre douce assurance, que nous pouvons regarder d'un autre oeil les choses, les autres. Nous découvrons leur mystère qui nous étonne, nous interroge et nous inquiète. Alors s'ouvre un autre chemin que celui du savoir, de l'instrumentalité et de l'efficacité. Au lieu de nous imposer, nous nous effaçons, permettant aux choses, aux autres, d'être dans leur mystère. Exister authentiquement, c'est être capable de dépasser la pensée technique, d'agir sans principes, sans pourquoi, d'aborder les choses, autrui, cet enfant-ci sans idées préconçues, sans idée ni de son déterminisme, ni de sa dignité, et se laisser étonner, déranger. Nos bonnes raisons, nos bonnes intentions nous rassurent et empêchent la rencontre avec l'extériorité sensible dans ce qu'elle a de surprenant, d'inquiétant. Or, seul le dérangement, qui nous surprend et nous inquiète, suspend notre savoir, permettant à autrui d'être sans que nous nous imposions. Permettre à chaque enfant d'être suppose donc ce dérangement, cette inquiétude sur fond d'angoisse devant notre propre insignifiance, convertissant notre regard de technicien, sûr de lui, en regard d'artiste, inquiet, sans certitude, pour laisser l'autre paraître en lui-même et non tel que nous nous le représentons. Seule l'angoisse, née du choc de la finitude, peut briser notre égoïsme, notre insouciant certitude d'être, et provoquer un trouble qui ouvre la voie du désintéressement, la voie de l'éthique. Quoi de plus difficile pour un être qui n'aspire, le plus souvent, qu'à la tranquillité, qu'à se fondre dans le train-train quotidien qui conforte son assurance et qui s'assure sur ses bonnes intentions ?

Il nous faut apprendre à ne pas nous laisser fasciner par notre boîte à outils pédagogiques, ce qui impose que nous renoncions à n'y voir que de simples moyens. Elle n'est pas notre boîte, mais celle de notre monde dont l'agencement nous dépasse. Il nous faut, non seulement faire avec, mais y puiser ce qu'elle nous offre comme espoir et possibilités, mais il nous faut aussi en mesurer tout le risque. Nous avons le devoir de mettre tout notre pouvoir au service de ces enfants-ci qui ont besoin de notre aide ici et maintenant, mais au pouvoir le plus extrême doit répondre la responsabilité la plus aiguë. Chaque enfant-ci est dans la sphère de notre pouvoir, et il en a besoin, mais il est aussi menacé par lui. Le danger dépasse la simple action opératoire qui oublierait la fin pour laquelle elle travaille ; il est inhérent à la raison elle-même et ne peut donc se laisser

²⁹⁷ Si, dans *Etre et Temps*, exister authentiquement, c'est-à-dire s'arracher au *on*, c'est intégrer dans son projet d'existence les choses, les *étants* sur le mode de l'instrumentalité, à partir de la *Question de la technique*, ce mode d'être devient le mode même de l'*inauthenticité*, celui de la pensée technique.

circonscrire par elle.

La pédagogie ne sera un art que si elle est désintéressée, si nous apprenons à voir avec des yeux d'artistes, à ne pas soumettre chaque enfant à notre regard scientifique et technique, si nous acceptons de nous laisser intriguer, interroger au lieu de nous imposer, si nous nous dégageons de nos habitudes quotidiennes pour le voir comme si c'était la première fois. Pour Kant aussi, la pédagogie ne peut être qu'un art, un art raisonné, une pratique et non seulement une technique, imposant le dépassement de son point de vue particulier, de ses intérêts pour prendre autrui en considération. Mais, pour Heidegger, ce chemin n'est pas celui qu'ouvre la volonté, la réflexion par détachement de la sensibilité. Au contraire, il ne s'ouvre que lorsque la raison vacille et se laisse saisir par la sensibilité, par un sentiment, par l'angoisse. Nous ne pouvons faire autrement que d'user de science et de techniques ; mais nous devons aussi dire non à notre volonté de maîtrise. Ce non peut-il venir de la raison comme le suggère Kant ? Ou ne peut-il venir que d'une déstabilisation de la raison comme le suggère Heidegger ? Entre l'art raisonné et l'art sans raison comment choisir ?

3. La pédagogie, un art.

Parce que son objet n'est pas un simple objet de la nature, parce que l'Idée de Liberté nous est inconnaissable, la pédagogie ne peut être une science. Ne pouvant être une science, elle ne peut être qu'un art et non une simple technique, application d'un savoir théorique. Elle ne sera un art raisonné que si nous acceptons que la maîtrise n'y est pas de mise. Tout apprentissage nécessite la mise en oeuvre de moyens concrets d'action qui permettent à chaque enfant d'atteindre le résultat mais, pour ne pas être simple processus d'adaptation, tout apprentissage doit aussi rester un acte par lequel chaque enfant constitue son humanité. Suivre Kant, c'est donner une orientation générale à son action, s'efforcer de dépasser la concrétitude pour, à chaque instant, penser aussi la fin qu'aucun de nos moyens ne peut produire. Suivre Heidegger, c'est aussi s'efforcer de s'ouvrir à autre chose que l'efficacité présente de notre action. Ces enfants-ci ne sont pas à voir seulement comme des *phénomènes* offerts à notre regard théorique, et pas plus comme une Idée offerte à notre réflexion pratique. Ils sont plus que cela et notre raison est incapable d'appréhender ce plus. S'ouvrir à ce plus suppose aussi de s'engager dans la voie de l'art qui, pour ne pas être simple technique, se doit de renoncer au raisonné. Comment choisir ?

Avec ou sans raison ?

Seul le principe d'universalité, faisant de chaque enfant-ci un être de même valeur que soi et que tous les autres, ouvre à la moralité. Voir en chaque enfant un membre de l'Humanité, c'est le voir comme fin en soi ; dès lors, il ne peut plus être traité comme un simple moyen au service de telle ou telle fin, ce qui impose une limite à nos prétentions scientifiques et techniques. Pour Heidegger, se référer à la raison c'est céder, non seulement céder à la médiocrité du *on* et se donner de bonnes raisons pour justifier son existence, mais encore, en toute bonne conscience, dévaloriser la réalité sensible et s'autoriser sur elle toutes les manipulations. Si la moralité doit commencer par

l'établissement de principes, il nous faut effectivement, au nom du principe d'universalité, détourner notre attention de cet enfant singulier, des circonstances et résultats de notre action, pour faire retour en soi, en sa raison. La moralité implique la mise à l'écart des émotions, des intérêts sensibles et la prise en considération de la seule forme de notre action, sans souci pour son résultat concret et quel que soit son dommage pour autrui concret. C'est l'Humanité qui appelle notre soin et notre vigilance et nous devons refuser tout ce qui lui porte atteinte. Pour Heidegger, nous ne nous trouvons pas face à l'Humanité, mais face à des personnes concrètes ; autrui est déjà là et je le rencontre avant de l'avoir pensé, et c'est cet être là concret qui exige notre soin et notre vigilance. Pouvons-nous, au nom de l'Humanité, de la Dignité, nous désintéresser du résultat de notre action et de ses conséquences réelles, de son degré de violence ou de bienfaisance pour ces enfants-ci concrets ? Que vaut une éthique qui, pour ne pas être violence à une Idée, se rend indifférente à ces enfants-ci ? Pouvons-nous nous satisfaire d'une forme quelconque de violence ?

Suivre Heidegger, c'est aussi tenir à l'art, mais renoncer au raisonné. L'art est au-delà de la raison, car là où il y a raison il y a calcul, souci de certitude et principes-alibis servant la technicisation. Penser par Idées, c'est uniquement se soucier de soi, chercher à se rassurer, construire un système englobant où on n'est plus seul et où tous les pourquoi reçoivent une réponse. Comme la technique, la réflexion pratique intègre autrui dans une totalité pensée pour lui, refusant de le *laisser être*. Il n'y a pas de différence entre penser par Idées et penser par calcul. Nous mettons de l'ordre dans ce désordre à seul but de nous rassurer. Or, l'*être* est ce qui échappe à tout contrôle, à tout système. Seule l'angoisse de notre propre insignifiance, seul le choc de notre finitude peut nous déstabiliser et nous faire lâcher prise. Alors seulement, abandonnant sans l'avoir choisi nos certitudes nous nous ouvrons au non explicable, au non démontrable, permettant à autrui d'être en lui-même et non tel que nous nous le représentons. Plus nous raisonnons, plus nous cherchons des raisons à notre *être-là*, plus nous nous rassurons et plus nous déployons de techniques pour nous sentir assurés. L'éthique ne prend pas sa source dans la raison, dans une décision d'agir par bonne volonté. Elle ne peut naître que de sa déstabilisation. Mais, si seule la sensibilité, l'angoisse de notre insignifiance peut convertir notre regard intéressé et sûr de lui en regard désintéressé permettant de voir autrement que ce qui se voit habituellement, pouvons-nous, sous prétexte que la raison *arraisonne*, confier notre action à nos seules rêveries de poètes ? S'il nous faut abandonner les Idées que nous reste-t-il pour nous orienter ? Devons-nous faire de l'ordre naturel, de la réalité sensible de ces enfants-ci un ordre inviolable et sacré ? S'il nous faut, parce que notre intervention est toujours volonté de maîtrise, nous efforcer de *laisser-être l'étant*, *laisser-être* cet enfant-ci par lui-même, ne sommes-nous pas alors conduits à renoncer à sa perfectibilité ? Si les Idées sont sans souci pour les êtres concrets, y renoncer est-ce sans risque ?

Kant admettait bien lui-même que notre sensibilité puisse être affectée sans qu'elle nous conduise hors de l'éthique, qu'il peut exister, au-delà de l'explication logique, théorique ou pratique, une manière de voir totalement libre et désintéressée, et que cette activité nous prépare à la moralité en nous ouvrant à l'universalité. Mais l'expérience esthétique ne peut être qu'exceptionnelle et ne nous exempte pas de nos tâches quotidiennes. Elle nous montre, certes, que l'harmonie entre nature et Liberté est

possible, mais ne nous dispense pas de l'effort de notre raison, car elle seule est capable de nous orienter. La pratique est bien un engagement concret où chacun est confié à la garde de chacun. Chacun a le soin, par sa raison, de respecter en tout autre un être de même Dignité, ce qui le rend responsable des inconséquences que sa pratique peut engendrer lorsqu'il se laisse gouverner par des intérêts sensibles. Sa *boussole* dans ce monde est sa raison et la question qu'il ne doit jamais perdre de vue est celle des fins. Celui qui ne cultive que les moyens s'en remet à la seule réalité présente. Seule la vigilance de la raison peut nous aider à faire en sorte que notre action ne soit pas simple efficacité de gestion. Mais que devient cette vigilance dans nos gestes concrets au quotidien ? Il nous faut nous engager, choisir des moyens, mais ce faisant nous nous engageons dans une voie qui nie la Liberté. Nous ne sommes pourtant pas autorisés à nous abstenir, et il nous faut tenir la contradiction. Les moyens que nous utilisons, ici et maintenant, pour ces enfants-ci, valent par l'intention qui les porte. Se référer aux Idées, ce n'est pas nier la réalité sensible de ces enfants-ci, mais s'interdire de les enfermer dans leurs déterminations. Les Idées, forces critiques et dynamiques, ne nous autorisent pas à nous satisfaire de la réalité présente et nous donnent l'élan nécessaire pour nous engager. Mais elles ne sont d'aucune aide pour nos buts concrets. Nous pouvons toujours dire qu'elles ne nous autorisent pas à tout circonscrire, mais dans l'action concrète, ici et maintenant, la technique présente sur elles l'immense avantage d'être un vécu, de pouvoir se construire peu à peu concrètement tout en conciliant un certain nombre de vertus valorisées : la précision, l'exactitude, la rigueur, le réalisme, le sérieux, et surtout de se prouver qu'il y a des possibilités, que tout n'est pas déterminé, que nous avons et que ces enfants-ci ont encore d'autres possibilités. Comment alors ne pas s'arroger tous les droits, tous les pouvoirs, ne pas établir sur eux une relation de souveraineté ? Il nous faut alors revenir aux Idées. Mais que vaut l'art raisonné si la réponse qu'il nous donne ne prend pas la mesure de ce qu'il devrait circonscrire ? Nous nous voulons la mesure de la technique ; nous le devons et nous le pouvons, présupposant que nous, qui servons de mesure, ne sommes pas affectés par le mesuré. Mais que peut valoir une pratique qui se refuse à prendre la mesure du problème technique ? Si la technique est le mode de pensée qui inévitablement s'impose tout en s'appuyant sur la raison, comment la raison pourrait-elle la limiter ? Et si c'est ailleurs qu'il nous faut rechercher la limite, l'angoisse de notre insignifiance peut-elle être une réponse satisfaisante ? Car enfin, si le choc de l'angoisse, angoisse de la mort, angoisse du néant, angoisse de mon insignifiance, qui me brise et fait perdre à la raison sa première place, rend absurdes mes prétentions, ne rend-il pas aussi absurde toute prétention à l'action pédagogique, tout souci d'autrui et toute responsabilité à son égard ? Comment, dans le non sens, ne pas être tenté par le repli, l'indifférence, le refus de toute responsabilité ? Si le respect de l'Humanité est sans souci pour l'enfant concret, l'angoisse de notre insignifiance n'est-elle pas encore souci de soi plutôt que souci d'autrui ? Suffit-elle à ouvrir à l'éthique, aux autres concrets ? Le rapport éthique à l'autre ne peut être que rapport désintéressé, de non maîtrise qui lui permet d'être lui-même, mais peut-il être indifférence à ce qu'il devient ? Ne comprend-il pas aussi une obligation envers lui ?

Nous ne pouvons nous engourdir dans la science et la technique. Kant et Heidegger nous le rappellent. La pratique pédagogique est un art qui ne peut entrer dans une logique de l'objet, dans l'ordre de la maîtrise. Nous ne pouvons faire autrement que d'user

de techniques, mais nous sommes portés sur une voie qui nie la Liberté ou qui asservit l'autre concret. L'art raisonné par les Idées, le regard poétique ne sont pas de l'ordre de la connaissance. Seule l'humilité, imposée à notre pouvoir de connaître, nous ouvre à l'éthique.

Kant nous invite à poser les limites au-delà desquelles notre action ne serait que simple technique. Mais, nous dit Heidegger, la technique n'a pas de limites ; elle n'est ni neutre, ni purement instrumentale ; elle affecte l'essence même de l'homme et le conduit inévitablement hors de l'éthique. Penser par Idées, c'est encore assurer notre pouvoir de maîtrise, avec d'autant plus de force que cette pensée nous donne bonne conscience. La raison ne permet pas la vigilance éthique ; elle ne permet que de mieux asseoir nos techniques et de continuer, sous couvert de respect de l'Humanité, à ignorer chaque enfant concret. Or, c'est bien dans le concret, ici et maintenant, face à cet enfant que la moralité peut avoir un sens. Les principes ne valent rien s'ils ne sont que des abstractions sans effets dans la quotidienneté, s'ils ne sont que des parures, s'ils ne nous permettent pas de convertir notre souci technique d'efficacité en souci désintéressé. La pédagogie ne vaut que comme art non raisonné, capable non seulement de renoncer à toute prétention de maîtrise scientifique et technique, mais aussi à toute certitude pratique, à tout fondement rationnel, à toute idée ou représentation que nous nous faisons d'autrui. Ce n'est qu'alors que notre regard peut se faire poétique, désintéressé, ouvert au non explicable, au non démontrable, au non évaluable, au non maîtrisable, nous permettant de voir chaque enfant autrement que comme moyen, comme simple objet à soumettre à nos exigences théoriques, techniques ou pratiques. L'art pédagogique ne peut être que non raisonné s'il ne veut pas se contenter d'abstractions, n'être qu'un masque de vertu, et s'il veut rester attentif à l'autre concret, indépendamment de l'idée que nous nous faisons de lui, de l'œuvre que nous voudrions réaliser, de l'idéal que nous nous représentons. La Liberté et la Justice nous donnent bonne conscience, nous rassurent et nous permettent de mieux nous imposer en continuant à ignorer chaque enfant concret ; ce n'est que noyer l'autre dans nos bonnes intentions, nous couvrir de parures à seule fin de masquer notre volonté de maîtrise. Mais, sans la force éclairante des Idées et avec pour seul horizon ma propre insignifiance, ma responsabilité à l'égard de chaque enfant conserve-t-elle encore un sens ? Si les principes, les bonnes intentions ne suffisent pas à éveiller des gestes concrets d'humanité, ne demeurent-ils pas cependant nécessaires ? Entre l'art sans raison qui nous ouvre au désintéressement, à l'enfant concret, et l'art raisonné qui nous permet de penser chaque enfant comme membre de l'Humanité, y a-t-il obligatoirement disjonction ? Devrons-nous choisir l'un contre l'autre ? Pouvons-nous, sans contradiction, faire de la pédagogie un art raisonné et un art sans raison ?

Avec et sans raison

Nous ne pouvons que dire oui à ce monde, oui à la réalité, oui à la technique. Mais, nous ne pouvons aussi que dire non, non à ce monde, non à la réalité qui n'est pas ce qu'elle devrait être, non à l'impératif technique. Si nous ne pouvons nous fier ni à notre raison, ni à notre spontanéité, ni à la manière commune de penser, il nous faut bien pourtant agir sans céder notre responsabilité ni à d'autres, ni à la technique. Nous voilà sans recours et pourtant redevables de ces enfants-ci, là devant nous. Nous avons bien à répondre de

notre droit d'être là face à eux, de notre place, de nos actes et de leurs conséquences. Dans ce *face à face*, sans recours et pourtant obligation, se joue notre responsabilité.

Nous ne pouvons abandonner ces enfants-ci à leur échec et à leur malaise. Il nous faut bien rechercher d'autres possibilités si nous ne voulons pas céder devant les faits. Il nous faut bien trouver les moyens qui les aideront à progresser. Les techniques que nous déployons ne sont jamais neutres, non seulement parce qu'elles participent du mode de pensée qui s'impose, mais aussi parce qu'elles sont la projection d'une intention. Chercher et chercher encore les moyens qui permettront d'atteindre tel ou tel résultat, telle ou telle compétence, tel ou tel comportement... relève de notre responsabilité. C'est se donner une ambition toujours plus grande et ne pas se contenter de ce qui se fait, de ce que l'on fait, de ce que l'on sait faire. C'est aussi signifier à chacun de ces enfants-ci qu'ils sont des possibilités, qu'ils ne peuvent se contenter de ce qu'ils sont, de ce qu'ils font, de ce qu'ils savent faire. Le souci technique porte en lui l'aspiration au changement ; *il y a du possible, tout n'est pas épuisé* était déjà le présupposé de la *poiésis*. Il est un pari, une audace que l'on accepte de prendre alors que l'on pourrait s'en dispenser en se contentant de gérer ce qui existe, en disqualifiant définitivement ces enfants-ci. Qui pourrait nous en faire le reproche, puisque ces enfants-ci sont si dérangeants que beaucoup n'aspirent qu'à leur mise à l'écart ? Pourtant nous ne pouvons pas ne pas voir que ce qui est audace est aussi risque. Et s'il faut que quelque chose advienne pour que nous ne sombrions pas dans la frénésie technique, mais que l'angoisse de notre insignifiance ne suffit pas car elle risque de nous démobiliser, ce quelque chose pourrait être quelqu'un, cet enfant-ci qui résiste à ce que nos bonnes intentions voudraient pour lui. Pouvons-nous, sans contradiction, vouloir faire de la pédagogie une pratique morale basée sur le respect de l'Humanité en chaque enfant et une éthique issue de la rencontre sensible avec cet enfant-ci concret ?

. Cet enfant-ci

Dans l'action quotidienne j'ai, à chaque instant, ces enfants-ci, là devant moi. J'ai une tâche à accomplir. J'ai étudié le référentiel ; j'ai défini les objectifs à atteindre. J'ai réfléchi aux moyens, à la présentation de la séquence en fonction de l'idée que je me fais de ces enfants de lycée professionnel, de leur profil, de leur situation d'élèves en échec, de leurs difficultés, de leur peu de motivation pour l'apprentissage, de leurs angoisses, de leur agitation, de leur faible capacité à se concentrer... Ces enfants-ci constituent un ensemble auquel je m'efforce de donner un contenu pour adapter mon action, et j'attends d'eux un effort en échange de ce que je leur donne. J'ai aussi réfléchi à ce qui devrait être, et je m'irrite devant l'inégalité de leur position et le risque d'exclusion qui les menace. Et souvent, je me décourage devant l'inutilité de mes efforts quand, contre toute attente, l'un se lève, l'autre s'endort, le troisième rêve, le quatrième conteste... Insaisissable, cet enfant-ci ne correspond jamais à l'idée que je peux m'en faire ; il résiste, n'écoute pas, ne prend pas de notes, n'a pas son livre, n'a pas fait ses exercices, s'agite, pousse un cri, se lève, en interpelle un autre, bavarde, fait tomber ses outils, regarde les messages de son portable, se balance, baille, rêve, s'endort... Ma programmation est fichue, ça ne passe pas ! Me voilà désarçonnée, déçue. Accrochée à mes certitudes, à ce que je pense être bien pour lui, je refuse le plus souvent de me laisser déstabiliser ; je rappelle à l'ordre,

au silence et à l'écoute, je sanctionne ; il me faut bien boucler le programme ! Désarçonnée, je mets en cause mon savoir-faire ; il me faut encore affûter mes outils, apprendre à les manier de façon plus habile, et je continue à m'affairer.

Et il y a aussi celui-là, cet enfant-ci qui ne dit rien, qui ne demande rien, si ce n'est que je le laisse tranquille. A mes questions, il ne sait répondre qu'il ne sait pas et, si j'insiste, me rappelle qu'il est nul, qu'il a toujours été nul, et que si je ne veux pas le croire, il me suffit d'attendre : « **Vous verrez bien !** ». Celui-là ne s'agite pas, ne conteste pas. Il se fonde dans l'ensemble n'attachant d'importance qu'à ce que nos regards ne se rencontrent pas. Penché sur son bureau, apparemment concentré, il refuse pourtant de se sentir concerné. Il me demande de ne pas lui prêter attention, de le laisser en paix et peut se faire violent quand de cette demande je ne veux rien entendre. Il me regarde avec animosité, jette ses affaires et parfois quitte la classe. Il me faut le rappeler, négocier... Ma programmation est encore fichue !

La résistance de cet enfant-ci, de celui-là, là devant moi, me met en cause ; je m'empresse de trouver les moyens de recréer de l'ordre, de me prémunir contre ce qui me déstabilise. Ma résistance est-elle autre chose que volonté de maîtrise ? C'est bien moi qui me pose, moi qui impose, moi qui refuse d'entendre ou de voir ce qui me résiste, moi qui recherche les moyens de m'assurer. Mais même si je m'efforce de le voir mieux, de le détailler, de lister ses caractéristiques, son profil, ses besoins, ses manques, ses compétences, ses différences...., la liste restera infinie. Cet enfant-ci demeure toujours autre, irréductible à un contenu ; aucune connaissance, aucune idée ne peut le saisir ; il est toujours une exception. Refuser cette exception n'est-ce pas oublier ce que chacun de ces enfants-ci est par lui-même et s'autoriser sur lui le mépris, le conflit, la violence qui refuse d'entendre ce qui lui résiste ?

Parfois aussi, bien plus rarement, c'est le silence qui m'impressionne. Un, plusieurs regards, tournés vers moi, ces enfants-ci boivent mes paroles. Au lieu d'en être rassurée et d'enfin me féliciter de leur attention, je perds pied ; prenant conscience de tout le pouvoir que je peux exercer sur eux, je m'arrête, bafouille, interpelle l'un ou l'autre pour rompre cet intolérable. Ces enfants-ci ne sont pas seulement ces agités qui résistent, que je subis, mais aussi ces êtres dociles et faibles sur lesquels je peux tout. Dans mon obstination à m'imposer se révèle mon égoïsme et sa violence ; dans ma déstabilisation, fais-je l'expérience de la rencontre authentique ? Ou est-ce quand coulent les larmes de cet enfant-ci, que son regard se fait triste et absent, que je n'y suis pour rien et que pourtant je me sens concernée, qu'il m'absorbe, que j'hésite et cherche le regard, le geste qui pourrait l'apaiser ?

Si quelque chose peut me déstabiliser et me faire lâcher prise, c'est bien cet enfant-ci, cette part de lui qui échappe à toutes mes prévisions, qui échappe à l'image que je me fais de lui, qui résiste à la conceptualisation, qui résiste à ce que mes bonnes intentions voudraient pour lui. Chaque enfant-ci, à tout instant, se dérobe ; il n'est jamais ce que je pense, ce que je veux, ce que je crois. Et, à chaque instant, aussi je me dérobe ; je l'oublie, je refuse de le voir tout en clamant que c'est lui mon souci ; je voudrais dans mes bonnes intentions le saisir, mais il m'échappe et quand, enfin, j'arrive à le saisir, à l'intégrer dans mon système de références, je l'oublie dans sa particularité. Cet enfant-ci me dérange et c'est bien peu que de le dire ! Il gêne ma progression, est l'obstacle qui

m'empêche de réussir ma programmation, comme je le dérange, lui qui a bien d'autres soucis que ceux que je pense bons pour lui. Et il me donne mauvaise conscience, m'oblige inévitablement aux mêmes interrogations : **« Ai-je le droit de l'ignorer ? Dois-je continuer sur ma lancée ou m'arrêter ? Que me faut-il faire ? »**. Je n'en sais rien ; je n'ai pas de réponse et pourtant, il me faut à tout instant en trouver une, et c'est sans réflexion que je réponds. Cette mouvance, qui vient mettre du jeu dans la séquence que j'avais si soigneusement préparée, forme les racines du quotidien. Ces péripéties aucun récit, aucune description, aucune grille, ne peut les saisir ; aucune volonté ne peut les circonscrire. Si l'art pédagogique, pour ne pas être violence à ce que chacun est par lui-même et non tel que nous le concevons, se doit d'être non raisonné, si l'éthique exige qu'une limite vienne se poser face à nos prétentions et à nos bonnes intentions afin d'éprouver une mise en question de soi, c'est bien ici dans cette relation qui se cherche au quotidien qu'elle peut avoir son lieu.

Quand cet enfant-ci résiste ouvertement ou non à mon emprise, mais aussi lorsque, dans son regard, je lis la faiblesse, le sans défense exposé à mon emprise, ou encore dans ses larmes le peu de sens de ce que je fais, je suis, malgré moi, contrainte à quitter mon cadre de références. J'ai devant moi, non un objet que je peux connaître et maîtriser, mais une résistance, l'irréductible qui m'échappe et me déstabilise. Cet enfant-ci me mène au-delà du savoir et du représentable, sans pour autant perdre toute signification puisqu'il m'arrête et m'oblige à trouver des ressources autres que celles que j'avais prévues pour lui répondre. La résistance qu'il m'oppose n'est pas essentiellement une résistance physique ; elle est résistance de ce qui, dans cet enfant-ci, demeure autre, autre que moi, autre que l'autre, autre que les autres, hors de portée de mes connaissances, de mes techniques, de mes Idées ; il est cet *infini* que je ne peux ni limiter, ni mesurer, et qui toujours m'échappe. Cet autre arrête mon insouciant certitude de moi-même, me met en cause et m'oblige à être pour lui : que je le rappelle à l'ordre, que je l'interpelle, que je négocie ou que je cherche ce qui pourrait l'apaiser, c'est lui qui m'oblige à être pour lui, à lui faire une place dans mon système. Je sais qu'il y aura de l'imprévisible, je lui fais une place, mais je ne peux jamais prévoir ce qui réellement va survenir. Ce n'est pas Moi qui, par l'effort de ma volonté, me mets en question, mais je suis mise en question par l'autre qui m'inquiète et me dépossède de l'idée que je me fais de lui et de moi. Insaisissable, aucun concept, aucune Idée, ne peut rien en dire, car tous deux unifient par delà les particularités concrètes qu'aucune réflexion ne peut saisir. Accepter que cet enfant-ci soit autre que ce que je peux penser ou connaître, m'oblige à reconnaître qu'il est encore une autre possibilité, un ensemble d'autres possibilités que je ne peux circonscrire, et m'oblige à une autre possibilité. Se laisser saisir par l'altérité, c'est voir l'autre de cet enfant-ci qu'aucune pensée ne peut enclorre et qui ainsi échappe à toute volonté de maîtrise. Sans que je réfléchisse, je suis contrainte de répondre, sans savoir ce qu'il serait bon de faire. C'est parce qu'il est autre, inaccessible, inconnaissable que face à lui la raison se brise et lâche prise.

Chacun de ces enfants-ci résiste ; il me dérange et il nous dérange. Quoi de plus tentant alors que de les ignorer, eux qui ne veulent rien entendre, eux qui nous renvoient à l'absurdité de nos prétentions ! Et c'est bien souvent ce que nous faisons. Aller vers l'autre n'est pas un élan spontané, ni un acte de volonté. Il consiste à se laisser saisir,

surprendre, sans se dérober, et à répondre sans chercher la maîtrise, sans violence. Il me faut être suffisamment déstabilisée pour renoncer à ce que je voudrais pour l'autre et me mettre à son service. Mais, le plus souvent, je refuse de reconnaître l'autre comme autre, échappant à mon emprise ; je m'arc-boute pour protéger mon Moi et n'entends pas la voix de l'autre devenue inaudible. Je ne suis pas souvent à la hauteur de cette exigence, de cette attention désintéressée et de cette vigilance ; j'ai plutôt tendance à me perdre en paroles, en ordres, en techniques et en ruses, et à évacuer les scrupules, la *mauvaise conscience*, mais cet enfant-ci peut aussi me faire perdre ma sérénité quand il m'ouvre à l'inexplicable. Il est d'abord, et le plus souvent, présent comme partie d'un ensemble où comme personne singulière il n'existe pas. Mais il se manifeste aussi par une autre présence qui résiste à mes visées, se refuse et vient contrecarrer mes prévisions. Je peux refuser cette autre présence et camper dans ma position. Je peux aussi m'en laisser saisir, me découvrir non indifférente à cette différence, sans défense livrée à l'autre, responsable de lui, capable de le supporter, de l'avoir à charge et de l'approcher sans brutalité, sans violence. Il me faut parvenir à le voir, avant qu'il ne se confonde à nouveau avec le groupe, le groupe classe, le groupe des enfants en échec, le groupe des enfants défavorisés, l'Humanité. C'est par cette responsabilité, autre que celle du sujet autonome que je ne suis pas seulement Moi, bonne conscience, injuste parce qu'assurée d'elle et sourde à ce qu'elle peut accomplir de violence, mais aussi moi, sujet singulier face à un autre singulier, *mauvaise conscience*, devant justifier son *droit d'être*, non pas par des règles institutionnelles ou universelles, mais par le souci de l'autre, de cet enfant-ci qui me regarde toujours même s'il ne me regarde pas, même s'il ne me demande rien.

Sans cette rencontre je peux continuer à vivre tranquille, assurée de moi-même. Je peux, en toute bonne conscience, continuer à me représenter chaque enfant comme quelque chose, l'observer, le comparer, l'évaluer, me le représenter comme un objet à maîtriser ou comme un membre de l'Humanité, mais dans les deux cas, cet enfant comme autre dans son unicité est compromis, facilitant l'action technique. De telles représentations ne peuvent être exclues mais c'est seulement son unicité, son altérité qui, avant toute réflexion, me contraint par une force plus grande que ma volonté à être pour lui. Face à lui je ne peux plus continuer dans mes certitudes. Sa résistance est source de violence lorsque je refuse de me laisser déstabiliser, lorsque je préfère me dérober et camper dans mes certitudes, parce que j'y lis un danger pour mon propre pouvoir ; la peur de perdre mon assurance m'ouvre au mépris de ce qui est autre, me donne envie de le meurtrir, libère ma violence, qu'elle soit celle de mes paroles, de mes techniques, de mes ruses ou de mon indifférence. Mais, quand dans sa résistance je suis capable de lire, non pas un danger pour moi mais un danger pour lui, sa *faiblesse* est un commandement qui m'enjoint de répondre ici et maintenant, immédiatement, de me préoccuper de lui avant de me soucier de moi. Elle me commande de ne pas l'écraser, de ne pas lui faire violence, de ne pas non plus l'ignorer et me désister, mais de me soucier de lui et de ce qu'il deviendra si je ne fais rien. Elle met en question mon droit d'être, mon droit d'être là ici devant lui et m'ouvre à la crainte pour lui, pour tout ce que mes faits, mes paroles, mes gestes, malgré mes bonnes intentions, peuvent accomplir de violence. La violence, c'est ignorer cette résistance à mon savoir, mes systèmes, et la saisir en la noyant dans la généralité du concept ou de l'idée. L'autre, inconnaissable que je ne peux saisir que comme trace et que je perds aussitôt que je veux le décrire, est ce qui peut m'empêcher

de céder à mes prétentions de vouloir tout connaître et tout saisir.

Mais si je dois aller jusqu'à ce déchirement qui me met en cause, me fait percevoir mes prétentions et mon non sens, la tentation est aussi grande de baisser les bras. Pourtant autrui, chaque enfant-ci, exige mon respect car c'est celui contre et pour lequel je peux tout, et celui à qui je dois tout puisque lui seul m'ouvre à ma subjectivité et donne sens à ma présence. Cet enfant-ci n'est pas seulement le client de ma production ; il est celui qui est nécessairement déjà là pour que mon geste à son égard se produise, pour que ma place dans l'institution puisse être, pour que j'existe dans la société. C'est par lui aussi que je découvre une manière d'avoir des possibilités au-delà des possibilités que je me connais.

Il faut réussir à quitter la servitude du *on*, de la pensée raisonnable et technique en s'efforçant de ne pas oublier le risque pour chacun, la violence qu'il y subit ; mais ce départ ne se fait pas de son plein gré, ni une fois pour toutes. L'éthique ne commence pas par la prise de conscience de l'universalité mais par la réponse, ici et maintenant, à ce *visage* singulier. Autrui n'est pas moi ; il est plus que moi. L'éthique consiste à s'apercevoir que je passe après l'autre, et que c'est à partir de son existence que la mienne peut devenir humaine, en m'obligeant à quitter mon système de références (sociologique, psychologique, pédagogique, idéal...) neutre et impersonnel, pour *être pour lui*. Ainsi naît ma subjectivité, sujet privé de sa souveraineté mais responsable d'autrui. La présence de l'autre me permet de sortir de moi, d'oublier pour un instant ce que j'avais prévu, de dépasser mes bonnes intentions qui, confrontées à la réalité, souvent se lassent. Cet enfant-ci, sa singularité, son unicité, sa résistance à toute emprise, à toute loi autre que la sienne, m'interdit la lassitude et l'indifférence. Il m'oblige, immédiatement, sans que je puisse me dérober, à répondre, au-delà de ce que j'avais déjà prévu et ordonné, car ce n'est jamais ce que j'avais prévu qu'il me demande. Je ne suis plus alors sujet autonome, soumis à la loi que je me suis fixée, ni citoyen membre de la communauté, soumis aux règles communes, ni enseignant membre de l'institution, soumis aux règles scolaires, mais interpellé par cet enfant-ci qui m'interdit de me satisfaire de ce que je fais pour lui et m'oblige à trouver des ressources pour répondre à sa demande, même s'il ne me demande explicitement rien, même s'il ne s'agite pas, ne conteste pas ou de son malaise ne reste rien paraître.

Il ne me suffit pas d'être comptable de mes actes à l'égard de l'institution et de ses objectifs, à l'égard du résultat attendu par les parents et les élèves et à l'égard de mes principes. Il me faut encore répondre de la violence provoquée par mes gestes, mes paroles et mon action sur cet enfant-ci, mais aussi me sentir responsable de sa souffrance, même si je n'y suis pour rien, de son échec, même s'il a déjà eu lieu. Il ne me suffit pas d'être comptable des résultats de mon action, de mes propres défaillances, de ma propre violence, pour être quitte envers cet enfant-ci. Etre responsable, c'est me sentir concernée par toute la violence qu'il a déjà subie. Chaque fois que j'ai la possibilité de m'opposer à la violence qui lui est faite et de le soutenir, et que je ne le fais pas, parce que je considère que cela ne me regarde pas, je fuis ma responsabilité.

L'éthique est responsabilité concrète, immédiate, présence offerte, inquiétude pour l'autre, non indifférence, tentative de répondre à sa demande, parfois explicite, parfois suggérée, parfois tue, demande d'aide relative parfois à l'apprentissage, souvent à son

mal-être, à sa tristesse, à son angoisse du présent, de l'avenir... Elle n'est pas soumission à toutes ses exigences et à sa violence, mais sensibilité à sa souffrance. Elle n'est pas organisation raisonnable avec des plans, des Idées, haïssable car sourde à autrui, intolérance à ce qui est autre, à ce qui résiste, source de haine et de violence. Elle est seulement *bonté concrète* de la vie quotidienne, réduite à quelques manifestations, à quelques gestes quand nous les trouvons, un sourire, un regard, un mot, une interrogation, un silence... spontanés, hors de toute prévision, découverte en soi de ressources nouvelles pour soutenir l'autre. Aucune manifestation concrète ne peut être suffisante ; il y a toujours et toujours à faire pour aider cet enfant-ci, pour le soulager et l'aider à mieux vivre. La réponse éthique est infinie, m'ouvrant à l'exigence de ne jamais me satisfaire de ce que j'ai fait.

Cet enfant-ci, en échec, a plus que tout autre besoin que nous prenions soin de lui. Parce qu'il a même valeur que tout autre, que le négliger et laisser en friche ses potentialités, c'est faire violence à son Humanité, nous avons besoin de la technique pédagogique qui fait sa règle de la réussite, ce que le hasard de la naissance ou de l'existence ne donne qu'au compte-gouttes. L'Idée d'Humanité nous oblige à pouvoir, à nous rendre responsables de tout ce qui lui nuit, et c'est de ces enfants-ci, les plus faibles, que nous sommes le plus responsables. Mais la prise de conscience de notre responsabilité en appelle une autre, celle de ne pas nous laisser tenter par tout ce que nous pourrions faire. Il faut à notre intervention, à nos bonnes intentions, une limite que la raison ne peut seule nous donner. Prendre soin de ces enfants-ci, c'est non seulement entendre que, plus que tout autre, ils ont besoin d'une aide ici et maintenant, mais aussi entendre ce que chacun d'eux demande et que nous n'avions pas prévu, nous obligeant à faire plus que prévu. Il ne s'agit pas de répondre à toutes ses exigences et se soumettre à sa tyrannie car, si souvent je l'oublie, lui aussi a souvent tendance à oublier les autres qui sont aussi là. Il nous faut apprendre à le voir, non seulement dans ses possibilités, mais aussi dans sa faiblesse, dans son humanité qui fait tomber notre Moi dans son humanité, capable de lui signifier, par ce que nous faisons, qu'il n'est pas seul, que son sort a une importance pour nous.

C'est en agissant dans la situation concrète, sans l'appui d'un savoir, sans l'appui d'un principe, dans la rencontre avec l'autre concret que l'Idée d'Infini prend sens, et dans la réponse à sa faiblesse que nous construisons notre dignité, notre humanité, notre liberté. Pour que la raison soit critique il lui faut d'abord être déstabilisée, et seule la fragilité d'autrui peut me ravir à moi-même, même si elle n'a pas le poids des impératifs catégoriques et techniques qui, le plus souvent, la recouvrent. Préserver ce qui est autre en autrui, c'est préserver l'Infini, l'Infini de l'autre et l'Infini de sa demande qui m'obligent à me détourner du souci que j'ai pour moi, être fini, me somment d'agir, ici et maintenant, immédiatement, et de continuer à chercher les moyens de le servir mais sans le meurtrir, sans violence, sans jamais me satisfaire de ce que je fais. Aucun moyen n'est assez bon, assez juste, il faut continuer à chercher et chercher encore. On ne peut jamais être quitte envers l'autre. On n'a jamais fait son devoir.

Mais cet enfant-ci n'est pas seul ; il y a les autres.

Et les autres

L'éthique ne peut se réduire à un *face à face*, à une relation exclusive avec l'un. Les autres sont aussi là, et la relation que j'établis avec l'un je dois aussi pouvoir l'établir avec les autres. Ma responsabilité pour cet enfant-ci, la nécessité de mettre un peu d'humanité dans l'inhumanité ambiante m'ouvre à la même nécessité pour tous les autres, à l'idée d'Humanité et de Justice. Si cet enfant-ci exprime son droit à exister comme autre, l'attention que je lui porte est aussi une injustice pour un autre, pour celui qui n'a rien demandé, pour celui qui ne sait rien demander, pour celui qui a oublié qu'il pouvait attendre quelque chose de quelqu'un, pour tous les autres. Le droit de l'un ne peut exclure le droit des autres à exister comme autre, car chacun est aussi, de par son Humanité, semblable à tout autre. La responsabilité éthique exige donc la justice envers le tiers, le partage, une réflexion sur les conséquences à son égard de l'attention donnée à celui-ci, et, par conséquent, la prise en compte de l'universalité. L'éthique ne peut exclure la morale, la réflexion pratique. Ce pôle reste légitime comme règle pour tous, mais il n'est pas le tout, ni le premier. Il suit l'éveil éthique qui, m'ouvrant à la responsabilité pour l'un, m'ouvre aussi à la responsabilité pour l'autre qui est aussi là, et encore pour celui-là... Il me faut alors revenir à la réflexion, à la comparaison, à l'expression d'un idéal, permettant de régler mon action en la limitant pour l'un pour pouvoir l'ouvrir à tous les autres. La prise en compte du tiers appelle la Justice, la réflexion rationnelle sur l'attitude à avoir avec l'un mais aussi avec les autres. La réflexion sur les principes ajoute à l'intention éthique primordiale l'exigence d'universalisation.

L'éthique est première, la morale seconde. En passant dans la masse de tous, l'autre est neutralisé, aussi l'Humanité, la Liberté et la Justice ne peuvent assurer l'éthique. Ils sont une progression dans la relation, à condition de rejeter l'illusion qu'ils peuvent se suffire à eux-mêmes. La Justice ne prend sens que dans le rapport éthique ; elle n'est pas toujours reprise par le droit légal, d'où la pertinence de toute action, de tout mouvement qui pourrait le modifier. L'éthique ne se confond pas avec le respect de la loi, elle la dépasse, mais ne la rejette pas. Il ne suffit pas de poser les principes pour qu'en découlent systématiquement les moyens, il y faut de la réflexion ; mais cette réflexion n'est ni première, ni le terme du parcours ; elle ne vient pas me dispenser de ma responsabilité pour cet enfant-ci qui reste infinie.

L'éthique ne peut exclure les autres ; ce problème relève de la raison, du jugement et de la capacité d'universalisation, mais elle est violence à l'unicité, tout en étant amenée par elle. Il y a bien nécessité de partage, de limiter la relation initiale et de penser la dignité de l'Humanité, la Justice, et de rechercher les moyens d'instaurer une société plus juste. Mais les bonnes intentions, tant au niveau politique qu'au niveau individuel, oublient la personne singulière et se noient dans la violence lorsqu'elles oublient que la bonté ne peut être ni réglée, ni obligatoire. Il faut bien une Justice, des institutions, des droits, des règles établies qui prennent en compte tous les autres, mais ils ne doivent pas faire oublier l'individu qui, parce qu'il est unique, m'oblige par moi-même à chercher une solution qu'aucune considération générale ne peut établir. La justice ne sera jamais assez juste ; elle ne peut être que mouvement perpétuel entre souci de cette personne-ci et souci de tous, justification de son droit d'être là devant cet enfant-ci, réponse à sa demande, inégalité éthique fondamentale où je n'ai pas de place comme fin, relation dissymétrique, et Justice morale où chacun retrouve sa place, relation symétrique,

fondement de la relation sociale et juridique. Mais cette Idée, à elle seule, ne vaut rien car elle autorise la froideur, l'indifférence à l'autre. Comme la morale, l'éthique est sans cesse à réinventer ; elle n'a aucune solution définitive. La tension est permanente entre un cadre général qui doit valoir pour tous et ce que l'individuel exige.

En m'ouvrant à ce que cet enfant-ci, devant moi, exige, je suis conduite, par la réflexion, à l'exiger aussi pour tous, à limiter le privilège de l'un pour penser le droit de tous. Si cet enfant-ci a besoin de notre assistance, que pour lui nous déployions des moyens, alors tous les autres en ont aussi besoin. Et si nos moyens habituels ne suffisent pas à apporter l'aide dont cet enfant-ci a besoin, il nous faut rechercher ceux qui lui permettraient aussi de progresser. Et si cet enfant-ci se manifeste comme autre, alors tous les autres sont aussi autres. C'est parce que l'exigence première est infinie que nous sommes amenés à repenser sans cesse le droit de tous, et à ne pas nous satisfaire de la réalité présente institutionnelle et politique qui ne sera jamais assez juste. C'est parce que l'exigence première est infinie que nous sommes amenés, sans cesse, à mettre en cause notre action qui, en voulant tout circonscrire, fait de l'enfant un simple moyen. Parce que cet enfant-ci résiste à l'idée que nous nous en faisons, à ce que nous voudrions pour lui, qu'il ne se laisse pas intégrer dans un système, nous sommes poussés à développer nos connaissances, à affûter nos outils et à penser notre pratique. C'est parce que sa différence ne nous est pas indifférente, qu'elle a déjà un sens avant toute réflexion que nous sommes conduits à réfléchir, à comparer, interpréter, à penser. C'est parce qu'avec cet enfant-ci les autres sont aussi déjà là, que l'aide et le soutien qu'il exige doivent aussi, sous peine de traduire l'injustice, valoir pour eux. Il est toujours unique et incomparable, mais l'éthique ne peut éluder la question des autres. Elle conduit alors à la réflexion théorique et pratique. De l'un, je suis conduite à tous, et de tous à nouveau à l'un qui ne se satisfait pas du tous, puis à nouveau au tous... Finalement, nous retrouvons l'exigence kantienne de ne jamais se satisfaire de la réalité au vu de ce qui devrait être, sauf que ce qui devrait être ne naît pas dans la raison ; il y a bien son lieu ; c'est bien là qu'il se dit, mais la raison ne peut être critique que si elle est amenée à se mettre en question, ce qui n'est possible que parce qu'autrui l'a déjà déstabilisée.

De l'éthique aux Idées. Des Idées à l'éthique

Face à la force éclairante mais neutralisante des Idées, l'éthique pédagogique n'apparaît plus éclairée que par une lueur vacillante, celle du *visage* de cet enfant-ci, bien prompte à s'éteindre. Elle ne rejette ni les moyens, ni les Idées, mais leur reste supérieure comme possibilité de rupture et de mise à l'épreuve.

L'action pédagogique appelle une part de connaissance et de performance parce que cet enfant-ci exige aide et soutien, mais à n'être que cela, l'action se fait violence, violence sur l'enfant, simple objet, simple moyen. Il y faut des Idées, mais en ne voyant que l'Humanité, c'est encore le Moi qui se cherche et s'impose, s'efforçant d'évacuer la *mauvaise conscience*. C'est pourquoi, il nous faut aussi apprendre à nous méfier de nos bonnes intentions, qui cèdent si facilement devant le souci d'efficacité et de maîtrise, parce qu'elles nous aveuglent en ne nous permettant pas de prendre conscience de notre insignifiance, de nos prétentions et de tout ce que notre existence peut accomplir de

violence. Cet enfant-ci est autre que moi, et sur cet autre je ne peux avoir prise, comme je l'ai des choses que je domine de ma science et de ma technique ; c'est comme autre qu'obligatoirement il m'échappe et ne peut plus être un moyen. Accepter cet enfant-ci comme autre que soi, accepter qu'il reste de l'insaisissable, c'est s'ouvrir à un autre chemin que celui de notre science et nos techniques ou de notre réflexion pratique. Il conduit à la recherche de gestes d'humanité, à une bonté concrète qui n'est pas seulement un vouloir faire le bien, ni une charité calculée en attente de reconnaissance, mais gratuité totale et conscience de son insuffisance. On n'est jamais assez bon puisqu'autrui continue à souffrir, puisque tant de personnes sont laissées pour compte, puisque tant d'enfants en échec sont conduits sur le chemin de l'exclusion et de la violence. Mais elle n'est pas non plus naïveté, simple élan du cœur, ni simple sentiment de bienveillance ou de pitié ; elle est un dérangement, le dérangement d'être soi, dérangement provoqué par l'autre, souci pour lui au quotidien, lien d'humanité où l'autre ne me sert pas de faire-valoir, de moyen mais est fin en soi, avant moi.

La sensibilité à cet enfant-ci concret n'exclut pas l'universalité et les Idées ; elle y ouvre. A côté de cet enfant-ci il y a les autres, tous les autres, espace où vaut l'impératif kantien, espace social où la relation se fait réciproque assurant la cohésion d'ensemble. Avec l'autre, les autres sont aussi déjà là, la justice asymétrique pour l'un corrigée par la Justice pour tous, espace commun où je suis aussi comptée, où je dois m'efforcer de traiter l'Humanité comme fin aussi bien dans ma personne que dans la personne de tout autre. L'éthique, née de la sensibilité, conduit à la raison, aux Idées, à celle d'Humanité, de Justice et à la nécessité d'une justice légale. Elle n'exclut pas l'obéissance à la loi morale, ni à des lois extérieures, car ces règles empêchent aussi de s'accorder toujours la priorité ; elles nous apprennent à toujours réfléchir à la légalité de notre action, à nous décentrer comme l'exige l'altérité. Penser une Idée, un principe, c'est permettre la comparaison entre ce qui est et ce qui devrait être ; elle n'a de sens que par sa face critique qui permet de discerner les insuffisances, de s'indigner, d'entretenir, l'inquiétude, le doute et la polémique ; elle demeure le point de référence qui nous permet de critiquer le système scolaire, la société, notre propre démarche et de ne pas nous en satisfaire. Elle vient nous rappeler, contre nos tentations, que le droit doit être égal pour tous, que les différences concrètes observables ne peuvent en aucun cas justifier l'inégalité, que mon action n'est jamais parfaite, que la pédagogie ne peut être une simple technique. Nous avons raison de nous indigner, de continuer à chercher à améliorer le présent au vu de ce qui devrait être. Mais les bonnes intentions et l'engouement pour les grandes causes ne peuvent suffire, car ils sont surtout flatteurs pour soi, et doivent encore permettre de traiter chacun avec humanité. Si les Idées permettent de fortifier l'éthique, elles sont aussi ce qui peut la perdre quand la raison, le Moi se prend pour le tout et oublie que ce qui est autre que moi a aussi droit au respect, et que je lui suis aussi obligée.

Les Idées, la réflexion pratique, ne sont ni premières ni le tout. Entre la bonté concrète et la raison, le va et vient est incessant, permettant de passer de l'éthique à la moralité, de l'intérêt pour l'un à la considération pour tous, y compris pour soi, de la bonté pour l'un à ce qui serait aussi bon pour tous, de la souffrance de l'un à la recherche de moyens valables aussi pour tous, de la réalité à sa critique, sans oublier qu'un cadre général ne peut dispenser de sa responsabilité personnelle envers chaque enfant-ci. L'éthique n'exclut pas la morale impérative, seulement la sensibilité est première ;

secouant notre torpeur elle nous déstabilise, nous ouvre à l'autre et à la critique. Mais cette lueur est très précaire et ne peut être préservée qu'en s'élevant vers l'universalité et, là aussi, elle risque de s'éteindre ; il lui faudra encore être ravivée par la sensibilité.

Quand la technique est sur le point de peser pour son propre compte, d'avoir son centre de gravitation en elle-même, l'éthique pédagogique est non seulement réflexion critique mais aussi, et d'abord, appel à la justification, questionnement sur son droit d'être-là, sur la justice de mon être, sur la violence que j'exerce par mon attitude, mes techniques, mes Idées, mais encore sur tout ce que cet enfant-ci a pu et peut subir de violence et que je cautionne en ne disant rien. Ce questionnement appelle à la responsabilité concrète immédiate, sans pouvoir se retrancher derrière quoi que ce soit. L'éthique est « **crainte pour tout ce que mon exister - malgré son innocence intentionnelle et consciente - peut accomplir de violence et de meurtre** »²⁹⁸, crainte pour autrui, *mauvaise conscience*, non-indifférence à ce qui est autre que moi, nécessité de veiller sur lui, de lui montrer qu'il vaut comme fin et non comme moyen. Je ne peux opter pour cette générosité en continuant à croire que je puisse de mon plein gré me mettre à la place des autres. L'éthique est antérieure à tout choix, opposée à mon bon droit, à ce que j'estime le plus approprié pour l'autre ; elle est relation à l'autre, à ce qui toujours reste autre, ni mesurable, ni observable, ni évaluable, au-delà de tout savoir, de tout pouvoir. L'éthique s'oppose à la science et à la technique, car elle ne peut être appropriation ; je ne peux accéder à l'autre en voyant mieux, en le détaillant, en listant ses manques, ses besoins, ses différences. Elle est totale *passivité*, renoncement à la volonté de maîtrise, à la violence sur l'autre-objet. Je suis responsable sans recours à la loi, sans recours à ma raison, directement et immédiatement de son présent, de son devenir, de sa souffrance qui dépendent de mon égard pour lui, de ma *possibilité de donner* ce qui m'est le plus cher, mon *logis*, le lieu même que j'ai construit pour mettre mon Moi à l'abri, ma programmation, mes techniques, mes Idées, pour offrir ma simple présence sans calcul, sans en attendre un quelconque retour, sans récompense, sans réciprocité, sans compensation. L'éthique est une conversion de l'ordre du savoir, du faire et du penser, à celui du donner, de la relation, hors de tout processus intellectuel. L'éthique pédagogique est ce contact sensible, générosité radicale qui donne sa force à la raison, à ses recherches et à sa critique, tout en l'empêchant de sombrer dans la déraison de la générosité programmée. Tendue entre la singularité individuelle et l'horizon universel, l'éthique est exigence de renouvellement, résistance au contentement d'être, à la fascination des évidences et de l'ordre établi.

²⁹⁸ Emmanuel Lévinas, *Ethique comme philosophie première*, Paris, Editions Payot et Rivages, 1998, p. 94.

CONCLUSION LA PEDAGOGIE, UNE UTOPIE

Comment faire de la technique pédagogique un moyen au service de fins humaines ? Telle était notre question initiale, interrogation sur la mise en oeuvre de moyens et leur ajustement aux fins visées, nous renvoyant à la nécessité d'apprécier quelles sont les fins dignes de considération. La technique, moyen éthiquement neutre ne pouvant servir de fins humaines que soumise à une autre instance qui les pose, nous a conduits à formuler une éthique morale arrimée aux Idées qui a rencontré en Aristote et Kant de sérieux appuis. Mais si la technique n'est pas un simple moyen, la question de la technique pédagogique ne peut plus se poser en termes de moyens et de fins. Si la technique n'est pas seulement an-éthique mais anti-éthique, la question ne peut plus se poser en termes de service humain. Et si les Idées ne sont pas forces éclairantes mais masques de vertu autorisant, encore et encore, plus de technique, nous nous sommes fourvoyés. Ebranlée la conception instrumentale de la technique, ébranlé le socle des Idées sur lequel nous prenions appui, notre question initiale ne peut plus être une question et reste donc sans réponse possible. Tout est à repenser : la technique, l'éthique et leur lien. Mais la tâche n'est-elle pas dérisoire ?

Après tout, pourquoi ne pas annuler la problématique en supprimant l'un des termes ? Quand les Idées n'apparaissent plus que comme des idées creuses, quand l'espoir dans le Progrès de l'Humanité fait place au doute, quand la science et la technique nous éblouissent de leur certitude, quand tout se gère et s'évalue, pourquoi ne pas se contenter

de la certitude logique des sciences et d'une action applicative technicienne ? parce que ce serait céder à l'impératif technique, céder à la réification ambiante et se soumettre à l'opinion commune qui craint la perte de considération si elle ne se justifie pas devant les sciences ; parce que ce serait accepter de faire du sujet de notre action un simple objet et renoncer à l'humain. Pourquoi, si la technique est le lieu de tous les dangers, ne pas alors y renoncer ? parce que c'est impossible, parce que ce serait encore se retrancher derrière un rideau de fumée et continuer à rêver de maîtrise ; parce que ce serait abandonner ces enfants-ci à leur échec, à leurs difficultés, à leur malaise. La pédagogie ne peut sombrer ni dans la technicisation effrénée, ni refuser la science et la technique. Au terme de notre parcours, même si notre édifice est bien ébranlé, la problématique éthique - technique demeure, mais la question qui se pose est plus radicale et sa réponse moins lumineuse. Comment user de technique, puisque nous ne pouvons y renoncer, sans nous laisser conduire hors de l'éthique ?

La réponse ne peut venir de la technique qui a son régime propre. La pensée technicienne conçoit toute chose comme un objet à connaître et à maîtriser. Pensée exigeante, elle réduit toute chose à ce qui en est observable, vérifiable, évaluable ; elle est la manière communément admise d'intervenir sur le réel pour le fixer et lui donner sens, rejetant dans le non-sens ce qui est insaisissable scientifiquement, non explicable par une série de causes et de conséquences. Pensée conquérante, elle refuse toute limitation s'étendant à l'humain lui-même dont elle fait aussi un objet théorique à connaître et à maîtriser. La réponse ne peut venir de la raison théorique, au service de la technique. Elle ne peut non plus venir de la raison pratique, elle-même condamnée à s'incliner devant l'omnipotence de la technique et de la pensée qui la gouverne, où tout se lit en termes d'explication et de pouvoir. Nous ne pouvons pourtant pas abandonner l'éthique. Mais, si nous ne pouvons nous fier ni à nos élans spontanés, ni à la manière commune de penser, ni à la science et la technique, ni aux Idées, comment, dans le non sens, encore nous orienter ?

Si la technique est anti-éthique, l'éthique pédagogique ne peut être que son opposé. La technique ignorant l'humain, l'éthique ne peut que veiller sur l'humain et sa spécificité. La technique imposant une relation d'objet intégré dans un système, l'éthique ne peut être que lien d'humanité hors de tout système. La technique étant un mode de pensée intéressé, l'éthique ne peut être que désintéressée. La technique s'intéressant à l'observable, l'évaluable, le vérifiable, l'éthique ne peut être que hors du champ de la connaissance. La technique étant volonté de maîtrise, de prise en main du réel, l'éthique ne peut être que lâcher prise. La technique étant recherche de la certitude, l'éthique ne peut être qu'incertitude ou trouble. La technique étant le mode de pensée conventionnel, l'éthique ne peut être que mode de pensée sans souci de convention. La technique ignorant toute limitation, l'éthique ne peut être que limitation. La technique s'imposant à notre volonté, l'éthique ne peut être de l'ordre de la volonté. Si notre raison est incapable de nous faire entendre raison, où et comment entendre la règle éthique de restriction ?

Entre la technique et l'éthique morale il y a encore un *reste*, et ce *reste* est tout l'espoir qui nous reste. Ce *reste*, c'est Samia, Aurélie, Thomas et les autres qui sont là devant moi, qui s'agitent et qui contestent, qui dorment ou se taisent, qui parfois écoutent ou font semblant et qui, le plus souvent, de mes séquences, de mes objectifs et de mes

bonnes intentions ne veulent rien entendre. Chacun de ces enfants est bien un enfant en échec, échec qui doit avoir des causes qu'il me faut rechercher pour les aider à progresser. Chacun de ces enfants est aussi le même que moi, le même que les autres, un membre de l'Humanité que je dois respecter et ne pas traiter comme un simple objet de la nature. Etre naturel, membre de l'humanité, il y a encore un *reste*, cet enfant-ci concret dans sa singularité individuelle, toujours une exception que la science ne peut connaître, que la technique ne peut maîtriser, que la réflexion critique ne peut penser. Est-ce peu ? Est-ce beaucoup ?

C'est bien peu face à nos certitudes scientifiques et techniques. C'est bien peu face à la force éclairante des Idées. Mais l'autre est toujours ce qui m'échappe, et parce que toujours il m'échappe je ne peux entretenir avec lui une relation d'appropriation, que je le reconnaisse ou non. A lui seul, il garantit la possibilité de l'éthique. L'autre n'est que faible lueur, lueur fragile et vacillante, facilement ignorée, facilement éteinte ; il est ce que je ne veux, ni ne peux voir ou entendre lorsque je me présente devant lui armée de mes certitudes et de mes bonnes intentions. Mais il peut, même si son pouvoir est incertain et que du mien je ne veux rien céder, au moins exceptionnellement, m'obliger à quitter mon *logis* et me faire lâcher prise. Cet enfant-ci, là devant moi, n'est ni un simple objet que je pourrais connaître, ni seulement un membre de l'Humanité semblable à moi et à tous, il est aussi *autre*, insaisissable, autre que moi, autre que les autres, irréductible à la compréhension et à l'intégration dans un système quel qu'il soit. Il est toujours autre que l'idée que je m'en fais. Je peux l'observer, chercher à le connaître, prévoir ses attitudes, ses résultats, lister ses manques, mais la liste est infinie. Toujours il se dérobe et sa réalité concrète, son attitude, ses réactions viennent inévitablement le rappeler. Je peux camper dans mes certitudes, ne rien voir d'autre que ce que j'avais prévu, mes objectifs, ma programmation, mais alors je me satisfais d'une relation d'objet et refuse le lien d'humanité. Je peux aussi réfléchir sur mon action, sur mes techniques, et rechercher une maxime qui soit plus respectueuse de la dignité de chacun. Mais lire l'Humanité en chaque enfant, c'est encore l'intégrer dans un ensemble et refuser qu'il puisse être autre, autre que l'idée que je m'en fais. Comme la pensée technique, la réflexion pratique cherche une prise sur lui ; l'intégrant dans une totalité, elle refuse sa particularité. L'impératif catégorique, m'imposant de ne pas faire violence à l'Idée d'Humanité, est indifférent à cet enfant-ci, et donc violence à sa singularité. L'éthique ne peut se satisfaire d'une quelconque forme de violence. Alors, c'est aussi beaucoup si, malgré tout, cet enfant-ci peut m'obliger à entendre raison, ébranler mon assurance et ma bonne conscience et me faire renoncer, ne serait ce qu'un court instant, à mon égoïsme, à ma passion de maîtrise qu'elle soit scientifique et technique ou qu'elle se pare des plus nobles intentions, pour être pour lui. L'éthique, non violence à cet enfant-ci, a pour condition cette déstabilisation ; elle ne peut naître que lorsque je perds pied, quand ma raison vacille, quand je ne sais plus ce qu'il faudrait faire, quand je perds tout pouvoir, quand j'oublie ma programmation, mes objectifs, mes diagnostics, mes bonnes intentions, mes Idées, quand je cède toute certitude, toute bonne conscience pour être pour l'autre, ici et maintenant. C'est l'autre, autre que ce que je connais, autre que ce que je pense, autre que ce que j'avais prévu qui peut, seul, mettre en cause mon pouvoir, mes connaissances, mes techniques, mes pensées, qui en rappelle la limite, me rappelle mes limites, mon non-sens, m'obligeant à établir avec lui un lien autre, un lien concret

d'humanité, ici et maintenant. Cet enfant-ci, quand il m'ouvre à l'inquiétude pour lui, est le point de résistance qui m'impose la règle de restriction éthique ; il suspend mes élans et m'oblige à la retenue, parce que c'est autre chose que ce que j'avais prévu qu'il me demande. Et c'est beaucoup me demander que de quitter mon *logis*, de quitter ce qui m'est le plus cher, ce que j'avais construit pour lui avec tant de bonnes intentions. C'est beaucoup de perdre la première place, de ne plus avoir le premier mot. Et c'est beaucoup trop, si à l'inquiétude pour moi se substitue l'inquiétude pour autrui, et si pour cet enfant-ci je ne fais, ni ne ferai jamais assez, si envers lui ma responsabilité est infinie et si pour les autres, qui sont aussi là, ma responsabilité est aussi infinie. Mais, c'est à cette condition qu'une éthique, autre que morale suspecte d'indifférence au sort d'autrui et de violence, peut être envisagée.

L'éthique est cet événement qui, avant toute réflexion, me met en question et m'éveille au scrupule ; elle n'a pas sa source dans la raison et les Idées, mais dans cet enfant-ci, autre toujours insaisissable qui me bouscule et m'empêche de réussir ma programmation. Ce n'est qu'alors, quand je m'interromps, quand je détourne mon attention des objectifs que j'avais fixés, des bonnes intentions que j'avais et qui, l'instant précédent, étaient si importants, que je m'éveille à l'humanité et à la liberté, que je suis contrainte de trouver des possibilités autres que celles que j'avais prévues et que je me connaissais pour répondre à sa demande. La réflexion pratique, arrimée aux Idées, n'est pas le préalable de l'éthique, mais l'éthique y conduit. C'est parce qu'autrui est là, autre que ce que je connais, autre que ce que je pense, que je suis conduite à m'interroger, à développer mes connaissances et à penser. Dans la rencontre qu'il induit, c'est aussi celle de tous les autres qui s'impose. Avec lui, il y a aussi tous les autres qui sont aussi toujours là, imposant de comparer, de juger, de décider.

L'éthique est responsabilité concrète infinie, responsabilité pour ce que nos propres actes induisent de violence sur l'autre mais aussi responsabilité pour l'autre, pour ce qu'il est, pour ce qu'il devient, pour toutes les offenses et violences qu'il a subies et subit, même si nous n'y sommes directement pour rien. Elle exige de ne pas se dérober, de ne pas ignorer cet enfant-ci ni les autres mais de prendre soin d'eux, de les apaiser, de leur redonner confiance, ici et maintenant et, en nous efforçant de répondre à leurs besoins, en les aidant, leur signifier qu'ils ne sont pas seuls, que nous prenons à cœur leur malaise. Pour eux, il nous faut chercher, et chercher encore, les moyens qui leur permettront d'apprendre et de ne pas se laisser conduire sur le chemin de l'exclusion. Bien sûr, la technique est le lieu de tous les dangers, mais trop la fustiger et hurler à la manipulation, c'est aussi s'en prendre à l'espoir qui l'accompagne, l'espoir de pouvoir aider chaque enfant à se libérer de la situation d'échec dans laquelle il se trouve, et cet espoir est aussi celui qui nous permet d'envisager que nous sommes capables de répondre à ses exigences. De nouvelles connaissances, de nouvelles techniques pédagogiques rendent possible cet espoir, espoir non pas conquérant et froid, mais espoir où se mêlent aussi l'inquiétude et le frisson. Il nous faut bien pour aider ces enfants-ci chercher à les connaître, à les décrire, à comprendre leurs attitudes, leurs réussites, leurs échecs. Rien ne peut justifier que l'enfant qui ne se plie pas à la logique du système soit menacé d'exclusion ; non seulement parce que ce serait céder devant les faits, préférer l'injustice à la Justice, mais aussi parce qu'un tel système fonctionne pour lui-même, écartant ce qui gênerait son fonctionnement, attestant de sa violence et de son

inhumanité ; il se passe de ce qui lui résiste et rompt le lien d'humanité qu'il a pour tâche de maintenir. Parce que nous ne sommes pas souvent à la hauteur, le système politique et ses lois extérieures, la politique éducative et son organisation d'ensemble sont des moyens inévitables et nécessaires d'organiser la pluralité, où les droits et devoirs de l'un équivalent aux droits et devoirs de l'autre, et de maintenir le lien d'humanité en empêchant concrètement de s'accorder la priorité et que quelque groupe se l'accorde. Mais ces moyens, inévitables et nécessaires, ne sont jamais assez justes. Toute action individuelle ou collective qui vient le rappeler est légitime, non seulement parce qu'elle vient rappeler l'idée d'Humanité, mais aussi parce que là où nous avons la possibilité de nous opposer à la violence qui est faite à un enfant, que nous pouvons faire ou dire quelque chose et que nous ne le faisons pas, nous cautionnons cette violence et en sommes aussi responsables.

L'éthique conduit à la morale qui la fortifie. Dans l'espace commun à tous vaut l'impératif kantien qui ajoute à l'éthique, au souci de l'autre, le souci de tous et l'exigence d'universalisation. Le pôle moral reste légitime et nécessaire comme règle générale, venant limiter le privilège accordé à l'un et la soumission première à l'autre. C'est par la médiation de tel enfant individuel que nous nous ouvrons à l'universalité, aux Idées de Justice, d'Égalité, d'Humanité. Si nous ne voulons pas et ne pouvons pas, parce que ce n'est pas cette demande que nous adresse cet enfant-ci, nous contenter de gérer ce qui est et en viser l'amélioration en termes de résultats évaluable et au moindre coût, si nous refusons de nous soumettre au conformisme ambiant où tout se gère, où la dignité de chacun varie en fonction de l'évaluation, de ses résultats, si nous refusons l'injustice et la soumission des uns à d'autres jugés plus dignes, il nous faut aussi tenir à nos Idées. Et même quand se développe le doute quant à tout projet global éducatif et social, et même quand les faits contredisent l'Idée de Liberté, l'Idée de Justice, nous n'avons pas à céder mais à reconnaître l'inadéquation de la réalité avec ce qui devrait être et sa perfectibilité qui imposent d'agir, en continuant à chercher, encore et encore, les moyens permettant d'améliorer la situation présente. Et même si les Idées ne sont que des hypothèses et que seule la science est certitude, la science et la technique ne peuvent décider de leur impossibilité. Elles appellent une pratique sans que d'elles, concepts vides, nous puissions la déduire. Elles nous imposent d'intervenir, de nous opposer à la réalité scolaire, sociale, d'inventer de nouvelles maximes d'action, de nouvelles connaissances, de nouveaux moyens, et de ne pas nous contenter de ce qui est, de ce que nous connaissons, de ce que nous faisons, de toujours continuer à chercher, sachant que cet effort ne sera jamais terminé et qu'il nous faudra, à nouveau, confrontés à nos contradictions, critiquer ce que nous venons de trouver. Sans Idées l'action pédagogique ne serait pas morale, pas critique. Comme horizons de sens, comme principes de réflexion, elles stimulent nos efforts, nous interdisant de nous satisfaire de la réalité présente et de céder à la prétention d'avoir trouvé le bon moyen, la bonne méthode ; elles nous permettent aussi d'entretenir le doute, la polémique au sujet du système scolaire et social, au sujet de toute théorie pédagogique, au sujet de notre propre action. Contre la frénésie ambiante, il nous faut aussi faire appel à notre réflexion critique dont les Idées constituent le seul guide. Parce que nous ne sommes pas souvent à la hauteur du *visage*, il nous faut aussi tenir à nos Idées qui, même flatteuses pour soi, nous imposent de penser les autres au moins comme autant que soi, comme autant que les autres.

Mais si la morale est le lieu où se fortifie l'éthique, conduisant la raison de l'un aux autres, à la justice pour tous, elle est aussi le lieu où elle se perd, où l'autre, inévitablement, est perdu comme autre, à nouveau réduit au rang d'objet d'un système. Il lui faut encore s'exposer à l'autre et à la dérision pour que nos bonnes intentions, notre révolte contre l'injustice, notre humanisme déclaré ne se fassent pas eux-mêmes persécuteurs et violents, que notre volonté de bien faire ne soit pas violence sans frisson, au nom de principes, insensible, sans douceur, aveugle et sourde à cet enfant-ci qui ne me demande rien, si ce n'est tout simplement de prendre soin de lui, de lui montrer qu'il n'est pas seul. La bonne volonté, l'engouement pour les grandes causes, la Liberté, l'Égalité, la Justice, la Démocratie, ne nous permettent pas d'oublier que c'est cet enfant-ci qui est une fin, et que les principes, s'ils ne se ressource pas dans l'éthique, peuvent aussi, comme la technique, se prendre pour fin en soi, pour le terme du parcours autorisant, en leur nom, toutes les violences.

La pédagogie ne peut être une science, non seulement parce que l'idée de Liberté l'interdit, mais aussi parce que du *visage* elle ne peut se saisir. A se vouloir science, elle serait non seulement immorale mais aussi anti-éthique. Si elle ne peut être une science, elle peut être un art. Comme tout art, elle a besoin pour s'exercer d'user de techniques, sans pouvoir pour autant céder aux séductions de la Technique. Comme art, elle peut user de techniques sans se laisser conduire hors de l'éthique, à condition de rompre avec la pensée technicienne, de ne pas se vouloir art-fabrication utilisant des moyens au service d'une fin précise. La pensée technicienne, avide de déterminations exactes et de résultats, impose son ordre et ses raisons ; elle voit en l'enfant un ensemble de propriétés qu'elle peut saisir, ordonner pour lui donner une forme stable et déterminée, et évaluer à partir d'un système d'appréciation prédéterminé, alors que chaque enfant est toujours une chose nouvelle qui se voit falsifiée si on la simplifie en l'enfermant dans un système de propriétés. L'art pédagogique ne peut être qu'accès à un autre mode de pensée, mais de cet accès il ne peut décider. Cet accès naît d'un dérangement qui surprend et désarçonne, nous faisant lâcher prise, abandonner notre faire, notre connaître, notre évaluer pour nous laisser saisir par la nouveauté, l'étrangeté et voir avec des yeux d'artiste. Voir avec des yeux d'artiste, c'est voir d'une autre façon que l'habituelle ; c'est se laisser saisir par des significations qui ne s'expliquent pas et qui imposent une transformation des rapports, à notre insu, un se laisser imposer au lieu d'un s'imposer. L'art pédagogique est alors éthique, art de vivre sans plan préétabli, préservation de l'humain qui ne peut être confié à la garde d'aucun système, mais à la garde de chacun qui en fait son oeuvre, et qui se donne dans des gestes, des mots simples et fragiles précédant toute réflexion, par lesquels nous répondons et non prenons, et pouvons porter témoignage de notre proximité fraternelle avec autrui. Il ne peut être une pratique, car l'éthique précède toute réflexion, car la réflexion, guidée par les Idées, convertit aussi comme la pensée technique, l'autre à son idée, l'autre dans un système. Mais, il est aussi une pratique, car si l'autre ne se laisse pas saisir comme objet d'un savoir ou d'une pensée, il demeure aussi membre d'un ensemble, membre de l'Humanité.

Si la pédagogie ne peut être qu'un art, cet art ne peut être ni seulement technique, ni seulement pratique, ni seulement pratique et technique, ni seulement éthique, ni seulement raisonné, ni seulement sans raison, ni indifférent à l'autre, ni indifférent aux

autres. Elle est sans lieu, et en tout lieu, utopie qui se perdrait en croyant avoir trouvé son lieu. Et tant pis si on lui reproche ses échecs ; et tant mieux si elle est incapable, car c'est dans cette incapacité même que luit l'humanisme qui l'habite. Et tant pis, si on lui reproche d'être gesticulation inopérante, car elle est *juste gesticulation*, sans avoir à le démontrer. Elle n'a rien à prouver, car là où elle peut ne rien dire, ne rien faire, elle dit, fait, essaye de trouver d'autres possibilités pour ces enfants-ci pour lesquels, même si on ne lui a rien demandé, elle se sent responsable. Et s'il est vrai que cette responsabilité, qui la pousse à la recherche de médications adaptées, ne rend pas pour autant légitimes ses *justes violences*, pour eux, elle peut et doit encore trouver d'autres possibilités, ne pas céder devant les faits, car il y a toujours et toujours à faire pour aider cet enfant-ci, et celui-là, et tous les autres. De nouvelles réflexions, de nouvelles connaissances, de nouvelles techniques pédagogiques peuvent être mises au service de chaque enfant, mais chaque enfant est aussi un mystère, confié à la garde de chacun, qu'il ne faudrait pas vouloir évacuer, sous peine d'en faire un être sans *visage*, un simple moyen.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE *La métaphysique*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1981 : - Tome I, nouvelle édition entièrement refondue avec commentaire par J. Tricot, 452 pages - Tome II, introduction, notes et index par J. Tricot, 877 pages.
- ARISTOTE *Ethique à Nicomaque*, troisième édition, Traduction Tricot, Paris, Editions Vrin, 1972, 539 pages.
- ARISTOTE *Ethique à Nicomaque*, nouvelle traduction avec introduction, notes et index, par J. Tricot, septième tirage, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1990, 539 pages.
- ARISTOTE *Ethique de Nicomaque*, traduction, préface et notes de Jean Voilquin, Paris, Editions Flammarion, 1982, 310 pages.
- AUBENQUE P. *Le problème de l'être chez Aristote. Essai sur la problématique aristotélicienne*, thèse pour le doctorat Es Lettres, présentée à la faculté des Sciences humaines de l'Université de Paris, Paris, P. U. F., 1962, 550 pages.
- AUBENQUE P., BERNHARDT J., CHATELET F. *Histoire de la philosophie. Idées, doctrines*, Volume 1 : *La philosophie païenne (du VIème siècle avant J. C. au IIIème siècle après J. C.)*, Paris, Edition Hachette, 1972, 217 pages.
- CAHIERS PEDAGOGIQUES *Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée*, numéro spécial, Paris, 1987, 184 pages.
- CARNOIS B. *La cohérence de la doctrine kantienne de la liberté*, Paris, Editions du

- Seuil, 1973, 220 pages.
- CHALIER C. *Lévinas. L'utopie de l'humain*, Paris, Editions Albin Michel, 1993, 168 pages.
- CHALIER C. *Pour une morale au-delà du savoir. Kant et Lévinas*, Paris, Editions Albin Michel, 1998, 225 pages.
- CORVEZ M. *La philosophie de Heidegger*, Paris, P. U. F., 1961, 136 pages.
- DELACAMPAGNE C. *Histoire de la philosophie au XXème siècle*, Paris, Editions du Seuil, 1995, 383 pages.
- DUMONT J. P. *La philosophie antique*, Paris, P. U. F., troisième édition mise à jour, 1968, 126 pages.
- FERRARI J. *Kant ou l'invention de l'homme*, Paris, Editions Seghers, 1971, 184 pages.
- FERRY L. ; RENAUT A. *Heidegger et les modernes*, Paris, Editions Grasset, 1988, 232 pages.
- GARDOU C., sous la direction de
La gestion mentale en questions. A propos des travaux d'Antoine de La Garanderie, Ramonville Saint Agne, Editions Erès, 1995, 412 pages.
- GREGOIRE F. *Les grandes doctrines morales*, sixième édition, Paris, P. U. F., 1971, 126 pages.
- HAMELINE D. *La liberté d'apprendre - Justifications pour un enseignement non-directif*, Paris, Les Editions ouvrières, 1967, 341 pages.
- HAMELINE D., DARDELIN M. J. *La liberté d'apprendre. Situation II. Rétrospective sur un enseignement non-directif*, Paris, Collection Point d'Appui - Education, Les Editions ouvrières, 1977, 349 pages.
- HAMELINE D. *L'entrée dans la pédagogie par les objectifs*, Revue française de pédagogie, 46, 1979, pages 79 à 90.
- HAMELINE D. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, Editions E. S. F., dixième édition, 1992, 224 pages.
- HAMELINE D. *Le praticien, l'expert et le militant* in *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles mêmes*, Paris, Editions L'Harmattan, 1985, pages 81 à 103.
- HAMELINE D. *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, Editions E. S. F., 1986, 240 pages.
- HAMELINE D. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, collection Pédagogies, ESF éditeur, 2000, 141 pages.
- HEIDEGGER M. *Etre et Temps*, traduit de l'allemand par François Vezin (à partir du texte initial de 1926 et d'écrits postérieurs), Paris, Editions Gallimard, 1986, 590 pages.
- HEIDEGGER M. *Chemins qui ne mènent nulle part*, traduit de l'allemand par Wolfgang Brokmeier, Paris, Editions Gallimard pour la traduction française, nouvelle édition, 1987, 461 pages.
- HEIDEGGER M. *Essais et conférences (1954)*, traduit de l'allemand par André Préau

-
- et préfacé par Jean Beaufret, Paris, Editions Gallimard, 1958, édition de 1997, 349 pages.
- HEIDEGGER M. *Le principe de raison*, traduit de l'allemand par André Préau, préface de Jean Beaufret, Paris, Editions Gallimard, 1962, 270 pages.
- KANT E. *Leçons d'Ethique (dispensées entre 1775 et 1780)*, présentation, traduction et notes de Luc Langlois, Le livre de Poche, Paris, Librairie générale française, 1997, 415 pages.
- KANT E. *Réflexions sur l'éducation (cours donnés de 1776 à 1787)*, traduction, introduction et notes par A. Philonenko, sixième édition, Paris, Vrin, sixième édition, Collection « L'enfant », 1989, 160 pages.
- KANT E. *Critique de la raison pure*, traduction française avec notes par A. Tremesaygues et B. Pacaud, préface de CH. Serrus, Paris, P. U. F., sixième édition, 1968, 586 pages.
- KANT E. *Critique de la raison pratique*, Traduction française de François Picavet, introduction de Ferdinand Alquier, Paris, P. U. F., troisième édition, 1960, 192 pages.
- KANT E. *Critique de la faculté de juger*, traduction par Alain Renaut, Paris, Aubier, 1995, 535 pages.
- KANT E. *Théorie et pratique. D'un prétendu droit de mentir par humanité. La fin de toutes choses et autres textes*, introduction et traduction par Françoise Proust, Paris, Editions Gaston Flammarion, 1994, 190 pages.
- KANT E. *Métaphysique des moeurs. Première partie. Doctrine du droit*, préface de M. Villey, introduction et traduction par A. Philonenko, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1971, 280 pages.
- KANT E. *Métaphysique des moeurs. Deuxième partie. Doctrine de la vertu*, introduction et traduction par A. Philonenko, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1968, 183 pages.
- KEMP P. *Lévinas. Une introduction philosophique*, texte révisé par l'auteur pour l'édition française et traduit du danois par Hélène Politis, La Versanne, Encre Marine, 1997, 141 pages.
- LA GARANDERIE A. de *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'A. Burloud*, Louvain, Editions Nauwelaerts, 1969, 230 pages.
- LA GARANDERIE A. de *Une pédagogie de l'entraide*, Paris, Les Editions ouvrières, Collection « Points d'appui-Education », 1974, 119 pages.
- LA GARANDERIE A. de *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Le Centurion, huitième édition, 1989, 257 pages.
- LA GARANDERIE A. de *Pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*, Paris, Editions du Centurion, dixième édition, 1990, 131 pages.
- LA GARANDERIE A. de *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Editions du Centurion, troisième édition, 1984, 124 pages.
- LA GARANDERIE A. de *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*, Paris, Editions du Centurion, première édition, 1987, 196 pages.

- LA GARANDERIE A. de ; CATTAR G. *Tous les enfants peuvent réussir*, Paris, Editions du Centurion, 1988, 167 pages.
- LA GARANDERIE A. de *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*, Paris, Editions du Centurion, 1989, 179 pages.
- LA GARANDERIE A. de *Pour une pédagogie de l'intelligence. Phénoménologie et pédagogie*, Paris, Editions du Centurion, 1990, 181 pages.
- LA GARANDERIE A. de ; TINGRY E. *On peut toujours réussir. Un projet pour chacun*, Paris, Editions Bayard, 1991, 220 pages.
- LA GARANDERIE A. de *La motivation, son éveil et son développement*, Paris, Editions du Centurion, 1991, 130 pages.
- LA GARANDERIE A. de, sous la direction de *Gestion mentale n°1, Colloque d'Angers, La gestion mentale, voie vers l'autonomie*, Paris, Editions du Centurion, 1991, 174 pages. *Gestion mentale. Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*, Paris, Editions Bayard, n°3, 1992, 150 pages n°4, 1992, 134 pages n°5, 1993, 186 pages n°6, 1994, 144 pages.
- LA GARANDERIE A. de ; ARQUIE D. *Réussir, ça s'apprend*, Paris, Bayard Editions, 1994.
- LA GARANDERIE A. de *L'intuition. De la perception au concept*, Paris, Bayard Editions, 1995, 103 pages.
- LA GARANDERIE A. de *Critique de la raison pédagogique*, Paris, Editions Nathan, 1997, 350 pages.
- LEBRUN G. *Kant et la fin de la métaphysique. Essai sur la Critique de la faculté de juger*, Paris, Armand Colin, 1970, 511 pages.
- LEGRAND L. *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, P. U. F., 1977, 293 pages.
- LEGRAND L. *L'école unique, à quelles conditions ?*, Paris, Editions du Scarabée, 1981.
- LEGRAND L. *Pour un collège démocratique. Rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris, La documentation française, 1983, 375 pages.
- LEGRAND L. *Le collège unique et la différenciation de la pédagogie* in Les Amis de Sèvres, n°117, 1985, pages 36 à 42.
- LEGRAND L. *La différenciation pédagogique*, Paris, Editions du Scarabée, 1986, 181 pages.
- LEGRAND L. *Les politiques de l'éducation*, Paris, P. U. F., 1988, 126 pages.
- LEGRAND L. *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, P. U. F., 1995, 125 pages.
- LEVINAS E. *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, réimpression conforme à la première édition, suivie d'essais nouveaux, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1974, 236 pages.
- LEVINAS E. *Difficile Liberté. Essais sur le judaïsme*, troisième édition revue et corrigée, Paris, Editions Albin Michel, 1963 et 1976, 411 pages.
- LEVINAS E. *Humanisme de l'autre homme*, Fata Morgana, 1972, 110 pages.
- LEVINAS E. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Martinus Nijhoff, 1974, Paris,

- Le Livre de Poche, 1990, 286 pages.
- LEVINAS E. *Ethique et Infini*, Paris, Librairie Fayard, 1982, 121 pages.
- LEVINAS E. *Dieu, la mort et le temps*, Etablissement du texte, notes et postface de Jacques Rolland, Paris, Editions Grasset, 1993, 273 pages.
- LEVINAS E. *Liberté et commandement*, Préface de Pierre Hayat, Fata Morgana, 1994, 99 pages.
- LEVINAS E. *Altérité et transcendance*, Fata Morgana, 1995, 183 pages.
- LEVINAS E. *Ethique comme philosophie première*, Paris, Editions Payot et Rivages, 1998, 118 pages.
- MEIRIEU P. ; DEVELAY M. *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, deuxième tirage, 1992, 211 pages.
- MEIRIEU P., *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, Paris, E. S. F. éditeur, 1993, 281 pages.
- MEIRIEU P. *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 281 pages.
- MISRAHI R. *Qu'est-ce que l'éthique ? L'éthique et le bonheur*, Paris, Armand Colin /Masson, 1997, 285 pages.
- MONGIS H. *Heidegger et la critique de la notion de Valeur. La destruction de la fondation métaphysique*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1976, 221 pages.
- PIOTTE J. M. *Les grands penseurs du monde occidental. L'éthique et la politique de Platon à nos jours*, Québec, Editions FIDES, 1997, 607 pages.
- POIRIE F. *Emmanuel Lévinas. Qui êtes-vous ?*, Lyon, La Manufacture, 1987, 182 pages.
- PONTON L. *Philosophie et Droits de l'homme. De Kant à Lévinas*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1990, 207 pages.
- RENAUT A. *Kant aujourd'hui*, Paris, Aubier, 1997, 512 pages.
- RESWEBER J. P. *La pensée de Martin Heidegger*, Toulouse, Editions Privat, 1971, 192 pages.
- ROBIN L. *La morale antique*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1938, 180 pages.
- ROBIN L. *Aristote*, Paris, Presses universitaires de France, 1944, 324 pages.
- ROBIN L. *La théorie platonicienne des idées et des Nombres d'après Aristote*, Etude historique et critique, Thèse pour le doctorat Es Lettres, présentée devant la faculté des lettres de l'université de Paris, Félix Alcan éditeur, 1908, 702 pages.
- ROLLAND J. (textes rassemblés par) *Emmanuel Lévinas, Les cahiers de la nuit surveillée*, Lagrasse, Editions Verdier, 1984, 356 pages.
- ROUSSEAU J. J. *Emile ou De l'éducation*, Paris, Edition Garnier-Flammarion, 1966.
- SCHUHL P. M. *L'oeuvre de Platon*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1971, 234 pages.
- SCHÛRMANN *Le principe d'anarchie. Heidegger et la question de l'agir*, Paris, Editions du Seuil, 1982, 379 pages.
- SOËTARD M., textes réunis et présentés par *L'évolution des pratiques éducatives et de leur impact social dans l'Italie, la République Fédérale d'Allemagne et la France*

des vingt dernières années, Actes du colloque européen de Lille, Giardini Editori E Stampatori in Pisa, 1991, 120 pages.

SOËTARD M. *Rousseau et Pestalozzi. De l'intention à l'action*, Communication au colloque «Apprendre», Université Lyon II, 25 mars 1995.

SOËTARD M. *La praxis pestalozzienne entre poïesis et theoria*, Revue Suisse des sciences de l'éducation, Beiheft, Editions universitaires Fribourg, numéro spécial 1, 1995, pages 178 à 189.

SOËTARD M. *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Paris, ESF éditeur, 2001, 122 pages.

STEINER G. *Martin Heidegger*, traduction française, Paris, Editions Albin Michel, 1981, 215 pages.

VANCOURT R. *Kant. Sa vie, son oeuvre*, Paris, P. U. F., 1967, 121 pages.

VATTIMO G. *Introduction à Heidegger*, traduit de l'italien par Jacques Rolland, Paris, Editions du CERF, 1985, 186 pages.

VIALATOUX J. *La morale de Kant*, Paris, P. U. F., quatrième édition, 1966, 86 pages.

WEIL E. *Pratique et praxis*, Encyclopédie Universalis, 1989, pages 869 à 872.

ANNEXE

***ANNEXE I* DE LA PEDAGOGIE NON-DIRECTIVE A L'ENTREE DANS LA PEDAGOGIE PAR LES OBJECTIFS**

APPLICATIVE	THEORIE	PRINCIPES	MOYENS
PEDAGOGIE INACTIVE	NON- Personne Démocratique	Libéral Amener le personnel à se servir Moyens <u>Principe</u> : permettre à ceux d'apprendre par eux	Fin Un refus Moyens
PEDAGOGIE POTENTIEL PERSONNEL	DE Personne Démocratique	Libéral Amener le personnel à se servir sans apparence Moyens <u>Principe</u> : développer la personnalité personnel en exerçant fonction de	Fin But Moyens Moyens Personnel Moyens
AUTRE PÉDAGOGIE PAR LES OBJECTIFS	DANS Personne Démocratique + Éthique	Libéral Personnel à se servir sans apparence Moyens <u>Principe</u> : amener le personnel à se servir personnel et à se servir sans apparence	Fin But Moyens Moyens Personnel Moyens

ANNEXE II DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE A LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

EVOLUTION	THEORIA	PRAXIS	POHESIS
<p>PRÉAGENCE DIFFÉRENCIÉE</p>	<p>Dignité. Justice, Démocratie</p>	<p>Heureux Fin</p> <p>Personne à chaque de se réaliser, destinée par objectif commune d'acquiescer au bonheur personnel et de former une plus juste dans la société</p> <p>Moyens</p> <p>Praxis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favoriser au développement de toutes les personnes - Assurer l'égalité <p>Différencie</p> <p>Objectif commune et différenciés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assurer des 	<p>Fin</p> <p>Moyens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supplément de - Intégration de - Assurer le objectif et inclure - Dépendant des circonstances et selon les - Respect

<p>RAPPORT LEGRAND</p>	<p>Justice Démocratique</p>	<p>Fin <i>Former le Citoyen républicain</i> <i>Atteindre les objectifs communs</i> <i>Compétences cognitives et sociales</i> <u>Finaliser</u> <i>Assurer l'équité</i> <i>Concevoir une organisation de compétences et possibilité de choix</i> <i>scelte : collège unique et pédagogie différenciée</i> <i>Objectifs communs de différenciation</i> <i>Légitime des activités</i> <i>Intégration et spécialisation</i></p>	<p>But <i>Atteindre les objectifs communs</i> <i>Compétences cognitives et sociales</i> <i>Moyens</i> <i>Réaliser le collège unique</i> <i>Développer arts, technique et sports</i> <i>Traduire programmes en objectifs généraux et spécifiques et organiser</i> <i>programmes-dégré</i> <i>Assurer la population scolaire</i> <i>Appliquer le programme national</i></p>
<p>DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE</p>	<p>Bonnes Justes</p>	<p>Fin <i>Permettre à chacun de dépasser</i> <i>avec la parole formelle, collective</i> <i>et socialisation</i> <i>Moyens</i> <i>l'acte de l'acte pédagogique un acte</i> <i>organisé : assurer l'équité</i> <i>respectant une organisation et codification</i> <i>intégr</i> <i>intégr</i> <i>Conformer l'application : objectifs</i></p>	<p>But <i>Atteindre les objectifs communs</i> <i>Compétences cognitives et sociales</i> <i>Moyens</i> <i>Réaliser le collège unique</i> <i>Développer arts, technique et sports</i> <i>Traduire programmes en objectifs généraux et spécifiques et organiser</i> <i>programmes-dégré</i> <i>Assurer la population scolaire</i> <i>Appliquer le programme national</i></p>

ANNEXE III DE LA SCIENCE DES MOYENS A LA SCIENCE DE LA SUBJECTIVITE

