

C H A P I T R E I I

DES FINALITES ET DES OBJECTIFS

On n'aura pas manqué de noter que les représentations du postulat d'éducabilité ne sont guère homogènes. Elles évoluent entre des définitions très générales, en termes de culture ou de libération personnelles, et des propositions très techniques, en termes de contenus de savoir et d'outils intellectuels. Or, nous-même, en posant l'éducabilité comme principe éthique, avons pu apparaître fuir une telle alternative; il n'est pourtant pas possible d'en rester là et de s'installer ainsi dans l'ambiguïté. L'affirmation que tout être peut réussir ne doit pas demeurer une pétition de principe interprétable, selon les circonstances et les interlocuteurs, en termes de "réussite humaine" ou de "réussite scolaire". Sans une élucidation de ces notions, on voit mal comment le postulat de l'éducabilité pourrait générer un corps de pratiques susceptibles de la valider.

I - ENTRE INSTRUIRE ET EDUQUER

Une alternative indépassable ?

Une fois posé le postulat de l'éducabilité, le pédagogue doit aborder la question des finalités et s'interroger sur les objectifs que celles-ci commandent de réaliser. La rigueur impose alors d'observer une démarche strictement déductive que D.HAMELINE formalise en mettant en perspective quatre termes : la finalité "fournit des lignes directrices à un système éducatif" (1), le but

(1) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, p. 97.

incarne celle-ci dans "un champ ou un programme particuliers" (1), l'objectif général énonce les capacités que l'on entend faire acquérir, et l'objectif opérationnel, "issu de la démultiplication d'un objectif général" (2) nomme le comportement attendu. Une telle démarche apparaît à la fois conforme aux principes de la philosophie de l'éducation, par la priorité qu'elle accorde à l'ordre des finalités, et susceptible d'ouvrir à une pratique efficace leur permettant de s'incarner. L'ouvrage de L. D'HAINAUT représente, en ce sens, une architecture particulièrement cohérente, illustrant le projet qu'exprime son titre et qui représente, en quelque sorte, l'horizon théorique de tout pédagogue : Des fins aux objectifs de l'éducation.

Mais la difficulté réside dans le fait que les deux pôles de la chaîne apparaissent, en réalité, moins en continuité qu'en opposition: tout se passe comme si la réalisation des fins était incompatible avec leur expression sous forme d'objectifs et qu'à tenter de poursuivre l'un des deux termes l'on s'empêche d'atteindre l'autre. D'un côté, en effet, l'on vise l'avènement d'une "certaine qualité d'humanité" (3) et l'on récu se les dénombrements de "la pédagogie des organisateurs"(4); de l'autre côté, l'on soumet la validité de sa pratique à des critères observables et l'on dénonce la fonction idéologique de finalités sur lesquelles, au demeurant, tout le monde serait d'accord. Certes, les partenaires de ce vieux débat s'empressent de nuancer leurs propos et, si les premiers conviennent qu'il ne peut être question d'éliminer toute acquisition évaluable, les seconds précisent que les apprentissages qu'ils mesurent sont

(1) Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, p. 98.

(2) *ibid.*, p. 100.

(3) G. GUSDORF, Pourquoi des professeurs ?, p. 180.

(4) J. ARDOINO, Education et politique, p. 227.

référés à des valeurs. On en concluerait cependant trop vite à l'inexistence du problème : en face de J. ARDOINO qui fait de la "quête d'humanité" (1) la "pierre philosophale de l'éducation" (2) et s'élève contre l'émergence d'une pédagogie positive au nom du pouvoir transcendant et créateur du sujet (3), L. VANDEVELDE et P. VANDER ELST n'hésitent pas à parler de la "naissance de "la" science de l'éducation" (4) et annoncent l'avènement de méthodes capables de contrôler strictement les résultats obtenus en fonction des buts que l'on s'est proposés (5). Il y a bien là deux directions radicalement divergentes que peut prendre le postulat de l'éducabilité et entre lesquelles il semble flotter selon les références idéologiques et les pressions institutionnelles (6).

L'introduction et l'utilisation systématique des objectifs en pédagogie remonte à R. TYLER (7) qui en a, le premier, formulé les conditions de validité : formulation univoque, définition en termes de comportement, précision des conditions de réalisation, annonce des critères d'évaluation. De telles exigences apparaissent, stratégiquement, comme un retour à une certaine modestie éducative qui préfère limiter son projet à ce qu'elle peut tenir plutôt que de le poser en termes de généralités invérifiables. Car, comme le fait remarquer R. LOURAU, "la distance entre théorie et pratique pédagogiques est perçue à la façon d'un mal chronique" (8) et,

(1) J. ARDOINO, Éducation et politique, p. 227, L'expression est empruntée à G. GUSDORF.

(2) ibid., p. 146.

(3) ibid., p. 324.

(4) Peut-on préciser les objectifs en éducation ?, p. 193.

(5) idem.

(6) La formation permanente se trouve confrontée à un dilemme du même ordre, que P. FURTER et V. PAIVA formulent ainsi : "technologie sociale ou instrument d'émancipation" (L'Amérique latine face à l'invasion de l'éducation permanente, in G. PINEAU, Éducation ou aliénation permanente ?, p. 210).

(7) Cf. D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques, p. 32.

(8) L'illusion pédagogique, p. 25.

faute de trouver, des outils pour se réduire, "elle se fige dans un dualisme métaphysique" (1)... Le maître annonce les intentions généreuses et tient les échecs de sa pratique didactique pour négligeables au regard des finalités qu'il poursuit ! En posant l'hétérogénéité radicale de sa mission d'éducateur à sa mission d'instructeur, il se met à l'abri de tout questionnement sur chacun de ces deux aspects, le premier échappant à la mesure, le second n'étant pas donné comme réellement significatif. Dans certains cas limites, le processus éducatif peut venir comme une sorte de compensation relationnelle aux échecs des apprentissages, chargé de contre-balancer, par une certaine "chaleur humaine", des pratiques pédagogiques que l'on renonce à remettre en cause. Certes, il n'est par sûr que ceci soit absolument sans efficacité et il est évidemment souhaitable que le maître entretienne les meilleurs rapports possibles avec les élèves en situation d'échec. Mais cela exige deux conditions sur lesquelles il se doit d'être particulièrement vigilant : d'une part, il doit éviter de laisser jouer de façon massive les phénomènes de complicité psychosociologiques qui peuvent réduire le projet éducatif à un simple processus de reconnaissance ou d'identification; d'autre part, il se doit de veiller à ce que de telles pratiques n'apparaissent pas comme une avalisation de l'échec et excluent la nécessité de le dépasser. En tout état de cause, il apparaît que le projet éducatif le plus généreux peut n'être qu'un "consentement factice" (2), une affirmation à fonction essentiellement idéologique, ne touchant pas à la logique sociale de l'institution scolaire. Et c'est bien ce danger que traduisent V. et G. DE LANDSHEERE en évoquant la possibilité que "l'imprécision de la formulation ne soit qu'un artifice permettant de faire passer pour noble et humanitaire une politique scolaire autoritaire, servant les intérêts d'une minorité" (3). En revanche, en

(1) L'illusion pédagogique, p. 25

(2) D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques..., p. 97.

(3) Définir les objectifs de l'éducation, p. 8.

face des visées que G. AVANZINI qualifie de "maximalistes" (1), l'utilisation d'objectifs comportementaux permet de nommer avec précision le résultat attendu et donc de construire l'enseignement sur un consensus clair qui ne tolère pas, ou le moins possible, les déterminations implicites et cherche à substituer la rigueur de l'apprentissage à la transmission sociale, toujours sauvage, des savoirs.

Le statut de l'évaluation

Le projet de ce que l'on appelle "la pédagogie par objectifs" est donc d'abord de rendre possible l'évaluation et d'en faire un instrument rigoureux. A tout prendre, elle ne propose que d'inverser la démarche habituelle, selon laquelle l'on enseigne d'abord et l'on s'interroge ensuite sur ce que l'élève a pu apprendre; elle impose d'élaborer, en premier lieu, une épreuve d'évaluation et de construire, à partir d'elle, un processus d'apprentissage susceptible d'aboutir à sa réussite. A la question "Pourquoi se préoccuper des objectifs?", R. F. MAGER répond fermement que c'est parce que, sans cela, "il est impossible d'évaluer avec efficacité la valeur d'un cours ou d'un programme" (2); S. B. BLOOM ou R. M. GAGNE répondent de la même manière et V. et G. DE LANDSHEERE indiquent que "l'aspect le plus évident" de l'apport de la pédagogie par objectifs peut être formulé ainsi : "pas d'évaluation correcte sans objectifs clairs" (3). Cette insistance sur la nécessité d'évaluer rigoureusement n'est pas, malgré les apparences, aussi triviale qu'elle pourrait le paraître et elle définit une démarche pédagogique en même temps qu'elle choisit un cadre psychologique de référence.

En effet, à partir du moment où l'on se propose de tout évaluer, l'on est contraint de procéder à un découpage minutieux

(1) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, cf. en part. p. 250.

(2) Comment définir les objectifs pédagogiques, p. 5.

(3) Définir les objectifs de l'éducation, p. 18.

des activités en autant de parcelles qu'il est possible et qui, toutes, doivent faire l'objet d'une appréciation en termes binaires : réussie \ non réussie. L'on est donc amené à repérer, de la façon la plus précise possible, toutes les opérations mentales qui peuvent entrer en ligne de compte dans un apprentissage et à évaluer chacune d'entre elles. En ce sens, "la fonction désintégratrice" (1) des objectifs n'est pas un danger secondaire, c'est l'aboutissement méthodologique d'une évaluation rigoureuse. La nécessité de la mesure exclut toute perception globale a priori et interdit de considérer comme objectifs des formules qui "englobent tant de choses qu'(elles) tendent à caractériser l'individu presque complètement!" (2). On peut donc dire que le degré d'opérationnalisation d'un objectif est proportionnel à son degré de spécification; plus il devient général et moins il garantit la validité de son évaluation.

Mais cette exigence d'évaluation suggère également un cadre psychologique de référence: en effet, pouvoir évaluer requiert que l'on puisse constater un comportement précis qui témoigne, dans l'ordre du repérable, que l'acquisition a bien été effectuée. En ce sens, la notion de comportement, chère à la pédagogie par objectifs, n'ajoute pas grand'chose à la notion d'évaluation: on n'évalue jamais que des comportements puisque c'est toujours la seule chose que l'on voit. Même si, comme nous l'avons rappelé, interfèrent là des représentations qui sélectionnent et valorisent certains comportements parmi d'autres, ceux-ci restent la référence dernière. Il s'agit seulement de rationaliser ce processus de manière à éviter de laisser jouer les codes sociaux et les phénomènes de séduction. En indiquant le plus clairement possible, au début de l'apprentissage, le comportement attendu et

(1) D. HAMELINE, Les objectifs pédagogiques..., p. 72.

(2) D.R. KRATHWOHL, B.S. BLOOM, B.B. MASIA, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome II, p. 194.

ses conditions de réalisation, l'on fait disparaître une grande partie des équivoques qui grèvent l'acte d'enseignement. Bien évidemment, une telle clarification a une incidence sur les valeurs intellectuelles promues : le professeur qui exige seulement de ses élèves qu'ils "sachent une leçon" valorise, à son insu, des capacités sociales qu'il nomme "l'aisance", "la facilité d'élocution", "la compréhension en profondeur" et qui recouvrent une attitude donnée par rapport au savoir que P. BOURDIEU identifie comme "la forme la plus mondaine du marché scolaire"(1) : on prétend évaluer ici "la personne totale" alors que l'on évalue, en réalité, des comportements précis, qui témoignent du degré d'intégration de la personne dans un certain type de catégorie socio-culturelle ; l'on méprise l'érudition laborieuse, la récitation maladroite, au nom de cette "dénégation esthétique" (2) qui fait que les produits scolaires se trouvent dévalorisés sur le marché scolaire lui-même. En revanche, le professeur qui propose de repérer, d'identifier, de classer, de reconstituer, de relier, etc... se donne les moyens d'une évaluation rigoureuse qui porte précisément sur l'objectif déterminé. C'est pourquoi toute pédagogie par objectifs est nécessairement comportementaliste et c'est même cela qui constitue son originalité essentielle : elle rappelle opportunément que, faute de s'en tenir à ce que l'on décide de voir, l'on est aveuglé par ce que l'on feint d'ignorer. Mais, la difficulté vient de ce que ce comportementalisme n'a pas toujours la même fonction et que si, pour les uns, il est simplement méthodologique, pour les autres, en revanche, il s'érige en théorie, prenant alors la forme d'un behaviorisme systématique.

(1) La distinction, p. 97.

(2) ibid., p. 222.

Comportement théorique et comportementalisme méthodologique

Avant d'être une "science du comportement", le behaviorisme, tel que le définit son fondateur J.B.WATSON, se présente comme une doctrine philosophique qui postule la continuité entre la vie animale et la vie humaine, et suppose que l'ensemble du fait psychologique peut être réduit à l'interaction de l'organisme et de milieu (1). Dans ces conditions, il faut rejeter toute référence à ce que l'on nomme la conscience et n'observer que les corrélations entre les stimuli et les réactions qu'ils suscitent:

"L'étude psychologique, dit J.B. WATSON, doit fournir des données et des lois telles que, le stimulus étant donné, on puisse prédire quelle sera la réponse, ou inversement, que la réponse étant donnée, on puisse spécifier quel est le stimulus" (2).

Or, B.S. BLOOM et ses collaborateurs semblent reprendre ces thèses et considérer, avec J.B. WATSON, que l'étude des interactions entre les stimuli et les comportements peut parvenir à une spécification suffisante des objectifs pour permettre l'efficacité maximale des apprentissages (3). Ils inscrivent ainsi leur projet dans la même direction que J.B. SKINNER : en décomposant un objectif en une succession d'étapes faciles à franchir et en opérant, à l'occasion de chaque bonne réponse, un renforcement positif, il n'est aucun apprentissage qui ne puisse être effectué. En ce sens, comme le suggère J. POCZTAR (4), la pédagogie par objectifs procède bien de la même inspiration que l'enseignement programmé... Certes, comme

(1) cf. A. LALANDE, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, p. 110.

(2) Cité par J. POCZTAR, La définition des objectifs pédagogiques, p. 107.

(3) cf., en part., A.J. HARROW, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome III, p. 100.

(4) La définition des objectifs pédagogiques, pp. 113 à 116.

l'indiquent V. et G. DE LANDSHEERE, qui se reconnaissent pourtant une parenté avec J.B. SKINNER (1), il convient de référer tout objectif à une finalité (2). Mais ne risque-t-on pas d'aboutir au paradoxe extrême de voir une finalité comme l'autonomie se poursuivre à travers un minutieux dressage. La volonté, que manifeste B.S. BLOOM, de parvenir à une "totale égalité des résultats d'apprentissage" (3) n'exprime-t-elle pas une tentation démiurgique et, à terme, n'est-elle pas porteuse de processus totalitaires ? La rationalisation serait alors une forme de manipulation et B.S. BLOOM n'hésite pas à dire qu'elle pourrait prendre le relais d'une sélection trop tâtonnante: "Une société qui a besoin d'un

grand nombre d'individus possédant des talents particuliers ne peut se fonder uniquement sur des méthodes de sélection pour les trouver. Il faut les développer relativement tôt, et les entraîner ou les éduquer d'une manière systématique, pendant les périodes de temps relativement longues" (4).

On voit les dangers d'un tel programme, pas si étranger que cela aux spéculations futuristes les plus pessimistes. Mais, plus modestement, et à supposer que la technologie des objectifs échappe à cette dérive en raison de ses salutaires imperfections, ne peut-on pas craindre que le cadrage qu'elle tente de mettre en place n'instaure une forme de dépendance à l'égard de ses propres outils, qui lui interdise de poursuivre les objectifs de maîtrise qu'elle prétend atteindre ? L'expérience de l'Open University, en Grande Bretagne, analysée par N. FARNES et reprise par D. HAMELINE (5), semble montrer que la systématisation des objectifs met en place

(1) Définir les objectifs de l'éducation, p. 248.

(2) ibid., en part. p. 24.

(3) Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, p.210.

(4) idem.

(5) Les objectifs pédagogiques..., pp. 183 à 185.

une logique technocratique qui prive les étudiants de toute initiative et secrète des comportements qui sont considérés comme négatifs, mais dont certains, pourtant, pourraient être interprétés comme une saine réaction en face d'un processus généralisé de standardisation : " indifférence, exécution machinale des activités, préoccupation exclusive du diplôme, repli sur le minimum imposé, abandon, hostilité" (1)

Toutefois, comme l'analyse C. DELORME (2), il serait injuste de considérer que l'ensemble des théoriciens des objectifs s'inscrit dans un cadre strictement behavioriste. Ainsi, les travaux de R.M. GAGNE ouvrent-ils des perspectives différentes : ce dernier considère, en effet, que si "un observateur peut reconnaître qu'un apprentissage a eu lieu lorsqu'il note un changement de comportement", il ajoute "et la persistance de ce changement" (3). Il ne s'agit pas là d'une remarque incidente, mais bien d'une modification du cadre psychologique de référence. La notion de persistance induit celle de capacité durable, qui se prolonge et se manifeste en dehors des stimuli de l'environnement ou de leur substitution. Il y a mise en place, dit R.M. GAGNE, d'"interactions qui peuvent être représentées mentalement" (4). Dans cette perspective, le comportement observable voit son statut modifié et devient l'indice d'une réalité qu'il suppose mais ne mesure pas directement. Il convient donc d'émettre une hypothèse - R.M. GAGNE parle de "principe" et de "modèle conceptuel" (5) - concernant les capacités à faire acquérir et d'observer les comportements comme des indicateurs, et non pas de simples réactions

(1) Les objectifs pédagogiques..., p. 185.

(2) De l'animation pédagogique à la recherche-action, pp. 206 et 207.

(3) Les principes fondamentaux de l'apprentissage, p. 5.

(4) *idem.*

(5) *ibid.*, pp. 12 et 13.

univoques. Cette position marque un changement décisif dans l'utilisation de la notion de comportement, dont l'usage apparaît alors plus lié à une exigence méthodologique qu'à une théorie behavioriste. Sur la chaîne qui mène des finalités aux objectifs opérationnels, on peut considérer qu'il y a eu déplacement dans la direction des finalités : c'est ce que C. BIRZEA formule en disant que "l'on insiste surtout sur la composante "but" de la définition des objectifs pédagogiques" (1).

Mais le comportementalisme réduit à une méthodologie de l'évaluation résout-il, pour autant, la difficulté que soulevait le behaviorisme ? Car, ou bien l'on reste attaché au désir légitime d'incarner les capacités dans les compétences données et d'en vérifier exactement les acquisitions, ce qui renvoie à une stricte prise en compte des comportements; ou bien l'on retourne vers le registre des généralités, au risque d'y retrouver les phénomènes dont on prétendait se débarrasser. C'est bien là, en tout cas, le problème que soulève J. POZTAR quand il manifeste ses réticences à l'égard du modèle mentaliste de R.M. GAGNE: concevoir les comportements comme l'expression de réalités mentales c'est, dit-il, "vouloir se situer sur deux terrains qui s'excluent" (2). C'est peut-être là, aussi, l'explication de la remarque de L. ALLAL qui, après avoir pris ses distances avec l'approche behavioriste, à laquelle elle préfère une approche "constructiviste", n'en est pas moins amenée à indiquer que le seul modèle que l'on sait appliquer aujourd'hui, dans la pratique scolaire, reste celui dont elle cherche à se détacher au plan théorique (3). Cette difficulté n'est pas

(1) Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, p. 60.

(2) La définition des objectifs pédagogiques, p. 113.

(3) Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogique et modalités d'application, in L. ALLAL, J. CARDINET, P. PERRENOUD, L'Évaluation formative dans un enseignement différencié, pp. 130 à 156. Cf. également, dans le même ouvrage, J. CARDINET, Ligne de développement des travaux actuels sur l'évaluation formative, p. 220.

aisément surmontable et elle apparaît de façon encore plus aigüe chaque fois que l'on tente d'opérationnaliser des capacités comme l'esprit critique ou la créativité : en se donnant les moyens de les mettre en place et de les évaluer, on les réduit à de simples habiletés et les vide de leur contenu. De tels processus dénaturent alors les finalités qu'ils poursuivent car, comme l'indique O. REBOUL, "si l'on pouvait construire l'invention, la compréhension, le goût, à partir de performances aussi partielles et aussi rigides, on aurait un conditionnement plutôt qu'un enseignement" (1). Mais, par ailleurs, en s'interdisant, au nom de l'ineffable, de chercher des dispositifs pour réaliser ces finalités, on les renvoie à des aptitudes intellectuelles innées et on laisse jouer leur fonction idéologique.

D. HAMELINE, après avoir considéré les limites et les richesses de l'entrée par les objectifs en pédagogie, conclut que "rationaliser les apprentissages peut être la pire des mises au pas modernistes. Ce peut être aussi, pour le compte de chacun et de tous, une occasion modeste et salubre d'un simple exercice de la Raison" (2). Nous nous demandons, pour notre part, si ce n'est pas là l'expression-limite du projet d'instruire, expression nécessaire quoiqu'inquiétante, que porte une volonté de maîtrise constitutive de ce projet même et contre laquelle, mais seulement grâce à laquelle, peut s'affirmer une véritable éducation (3).

(1) Qu'est-ce qu'apprendre ?, p. 193. Cf à ce sujet, la démonstration de J. GINESTET ("Objectifs et créativité", in A propos des objectifs en pédagogie, Toulouse Le Mirail, en part. p. 114).

(2) Les objectifs pédagogiques..., p. 190.

(3) Nous proposons en annexe n° 2 une "séquence d'apprentissage pour introduire à une articulation des notions : pédagogie centrée sur l'enseignant et pédagogie centrée sur l'apprenant". Ce document, destiné lui aussi à la formation des maîtres, propose une approche quelque peu schématique mais néanmoins opérationnelle de la question traitée ici.

II - DE L'INSTRUCTION A L'EDUCATION

La rationalisation comme désir de toute - puissance

Dans une de ses pièces de théâtre qu'il a intitulée La leçon, E. IONESCO met en scène un professeur qui, à l'issue d'une leçon très particulière, poignarde son élève. Le système, la parole et le désir du maître enferment ici la relation pédagogique dans une logique de la captation ultime : l'autre est bu, assimilé, nié, jusqu'au meurtre rituel. La métaphore est significative et nous incite à nous demander si, dans le projet même d'instruire, ne se trame pas quelque chose qui est affaire de désir et de haine. C'est un psychanalyste, R. KAES, qui affirme que "l'épreuve formative manifesté (...) la croyance fondamentale en une capacité pour l'homme de se perfectionner, de dépasser sa forme dans une performance" (1). Mais que cache cette croyance, sinon l'aspiration à "la toute - puissance divine" (2) ? Au coeur même du projet d'instruire, s'exprime un violent désir de pouvoir, et l'indifférence affective manifeste ne trompe, comme le montre D. HAMELINE (3), ni le formateur, ni les formés. S'il veut s'incarner, le postulat de l'éducabilité suppose la maîtrise et, à l'horizon, l'assimilation d'autrui. V. ISAMBERT-JAMATI exprime parfaitement le paradoxe auquel nous sommes parvenu : "Encourager, sous prétexte de respecter, la pure et simple différenciation est finalement hypocrite (...). C'est se résigner au dénuement et à l'exploitation de ce dénuement, pour réserver à certains les usages efficaces de la rationalité. Mais, en même temps, la totale assimilation repose bien évidemment sur un mépris et une négation" (4).

(1) Désir de toute-puissance, culpabilité et épreuves dans la formation, in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 8.

(2) *ibid.*, p. 2.

(3) Le domestique et l'affranchi, p. 163.

(4) La notion d'aptitude, in Races, sociétés, aptitudes: apports et limites de la science, M.R.A.P., p. 74.

La contradiction est connue, et souvent vécue dramatiquement, par ceux qui se donnent pour mission l'éducation des minorités psychologiques ou sociales: l'intervention hésite ainsi entre le respect de l'altérité, le refus d'imposer des schèmes venus de l'extérieur et le désir de fournir les armes intellectuelles d'une émancipation. La première solution risque de maintenir l'autre dans un état de soumission, la seconde de paraître subrepticement l'annexer et le nier.

Or, la rationalisation des apprentissages réactive le problème de façon particulièrement aigüe ; contrainte de s'en tenir à la prise en compte des comportements, quels que soient ses désirs théoriques, elle est guettée par le mécanisme et fascinée par la manipulation. En proposant de se centrer sur l'apprenant, elle s'empare en réalité de lui, et cela d'autant plus que la définition des objectifs, en parvenant à un niveau de spécification suffisant, devient, à elle seule, la totalité du processus d'apprentissage. Son désir de ménager toutes les étapes, et de s'assurer à chaque phase, au niveau le plus microscopique, des acquisitions effectuées, peut déboucher sur le contrôle total de l'élève. En ce sens, l'insistance sur la valeur formative de l'évaluation exprime à la fois une démarche légitime pour garantir l'efficacité de l'acte pédagogique et un danger d'encadrement que représenterait assez bien un enseignement réduit à cette seule fonction. La dérive ultime de l'entrée par les objectifs est de ne plus compter que sur des objectifs et des évaluations et de réduire l'apprentissage à ce couple indéfiniment multiplié. Il n'y a alors d'autre solution, pour sortir de l'enfermement, que la fuite ou la violence, seules réponses possibles pour échapper à la mort, pour exister quelque part et manifester quelque différence... Toute la question est alors de savoir si l'éducateur doit renoncer à rationaliser son projet au nom des dangers si évidents qu'il manifeste. Or, pour notre part, il nous semble que cette volonté ne doit pas être abandonnée en tant qu'elle est à la fois le support psychologique de la fonction enseignante et son opérationnalisation nécessaire.

La légitimité du projet de rationalisation des apprentissages

"Toute entreprise de formation, dit R. KAES, repose sur le postulat de perfectibilité" (1).

Tout formateur cherche, quoi qu'il en soit de ses dénégations, à exercer une influence et à l'exercer de la façon la plus efficace possible dans le sens de ce qu'il se donne comme idéal de perfection. Son action s'origine dans la certitude, plus ou moins avouée, qu'il détient quelque chose qu'il doit transmettre. La volonté de maîtrise n'est pas, pour lui, une perversion, mais bien ce sans quoi il renonce à son projet même. Car, instruire revient toujours, de quelque manière, à ramener l'inconnu au connu, l'autre au même, les ignorances multiples au savoir unique. Celui qui enseigne ne peut pas ne pas vouloir convaincre, ne pas vouloir que l'autre lui ressemble, adhère à ce qu'il propose, devienne, au moins sur le plan où il situe son projet, un autre lui-même. Les critères qui, dans le langage courant, qualifient un "bon pédagogue" témoignent de cette réalité : on dira de lui qu'il emporte la conviction ou suscite l'adhésion, qu'il éclaire sous un jour nouveau ou amène des apports décisifs... Dans tous les cas, cela signifie qu'il a entraîné des changements chez les apprenants, dans le sens d'une plus grande conformité avec son propre point de vue... Certes, nous voyons bien, comme D. HAMELINE et M.J. DARDELIN, "combien le désir de persuader, la passion de convaincre, tiennent la conversation avec les fantômes familiers ou étranges de nos existences toujours superficiellement pensantes mais infatigablement désirantes"(2), mais nous ne voyons pas comment on pourrait en faire l'économie. Il suffit d'imaginer les conséquences

(1) Désir de toute-puissance, in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 16.

(2) La liberté d'apprendre - Situation II, p. 293. Cf. également D. HAMELINE, Le domestique et l'affranchi, pp. 164 et 165, et Du savoir et des hommes, en part. pp. 125 à 152.

qui résulteraient de la disparition d'un tel projet pour mesurer à quel point il est constitutif de la fonction enseignante. Celui qui renonce à convaincre renonce à enseigner, et G. BACHELARD ne dit pas autre chose quand il définit "l'attitude psychologique" (1) à l'oeuvre dans tout enseignement réel, comme un rationalisme. Il n'est pas question ici, bien sûr, d'une théorie philosophique adoptée en claire conscience de ses présupposés et de ses conséquences, mais d'une option implicite qui justifie la communication enseignante et légitime dans l'existence d'une commune raison l'exercice de l'influence du maître. Car tout enseignement est, d'une certaine façon, un désir de raison réciproque; il suppose l'isomorphisme, au moins partiel, des structures cognitives de l'enseignant et de l'apprenant, et, par là même, du discours et du savoir qui circulent de l'un à l'autre. Ce n'est, en effet, qu'en s'appuyant sur la postulation d'une rationalité commune que le désir d'exercer quelque influence peut s'incarner sans encourir le risque de n'être qu'une appropriation affective. Toutefois, ce désir n'en reste pas moins un désir d'annexion, en ce qu'il suppose, toujours, une identité de structure et vise, le plus souvent, une identité de résultat.

Mais, d'autre part, le projet d'instruire trouve aussi sa légitimation en ce qu'il autorise, dans la mesure de son efficacité, l'appropriation par l'apprenant d'éléments lui permettant de comprendre et de dépasser les situations dans lesquelles il est, ou il sera, inséré. En ce sens, il doit se développer dans trois directions complémentaires et viser à la fois l'acquisition de capacités méthodologiques, de compétences intellectuelles et d'outils de maîtrise. Or la pédagogie par objectifs nous paraît contribuer à opérationnaliser opportunément ces notions.

(1) La formation de l'esprit scientifique, p. 246.

1/ Les capacités méthodologiques sont, en effet, requises en tant qu'elles rendent possible un apprentissage donné et sont transférables à des situations nouvelles. L'on sait que la centration sur les contenus amène fréquemment le maître à supposer acquises des attitudes qui, en réalité, déterminent l'assimilation de ces contenus. Apprendre à apprendre constitue ainsi une priorité sur laquelle il est salutaire d'introduire quelque rationalité... Faute d'accorder toute l'attention nécessaire à cette question et de mettre en place les dispositifs correspondants, l'on est toujours réduit à regretter que les élèves ne sachent pas faire ce qui ne leur a jamais été appris.

Nous proposons, dans l'annexe n° 3 (1), une série de dix capacités méthodologiques qui nous paraissent intervenir de façon décisive dans la réussite scolaire, ainsi que, pour chacune d'entre elles, plusieurs dispositifs pédagogiques susceptibles de la développer et de l'évaluer. En recherchant ainsi des formulations opérationnelles de la notion de capacité, l'on se donne les moyens d'intervenir sur le processus d'apprentissage et, donc, de garantir son efficacité. De plus, un travail rigoureux sur cette notion a, comme le montre C. DELORME (2), un puissant intérêt heuristique et peut servir de base à l'élaboration d'un "langage de la formation" (3); il peut ouvrir à une recherche transdisciplinaire et permettre de former les élèves aux attitudes intellectuelles requises par un monde en rapide mutation.

2/ Néanmoins, l'enseignement ne peut s'en tenir à de telles acquisitions sous peine de les réduire à de simples procédés; or, ce qui distingue le procédé d'une compétence c'est que cette

(1) "Séquence d'apprentissage pour introduire à la mise en place de dispositifs pédagogiques développant chez l'élève des capacités méthodologiques".

(2) De l'animation pédagogique à la recherche-action, pp. 209 à 216.

(3) *ibid.*, p. 209.

dernière se trouve référée à un système de savoirs dans lequel elle s'exprime et qui lui confère à la fois sa validité et sa communicabilité à l'intérieur d'une communauté humaine. La compétence, en ce sens, est un savoir-faire dans le savoir ou, si l'on préfère, une aptitude à produire des combinaisons à l'intérieur d'un ensemble de connaissances donné, en tenant compte de ses codes spécifiques et en étant capable de valider ses résultats dans un système de référence. Elle pourrait ainsi se caractériser comme une capacité réversible, susceptible de produire des effets et de les comprendre comme effets, c'est-à-dire d'être capable de remonter jusqu'aux principes qui les légitiment. Réduite à une habileté intellectuelle, elle ne ferait que se reproduire, ne s'étendrait que de manière très empirique et incohérente, bref serait contrainte, à terme, à se prendre elle-même pour objet. Pour pouvoir se développer, elle requiert un matériau organisé et donc le développement de ce que L. D'HAINAUT appelle "le répertoire cognitif" (1). Certes, en tant qu'ensemble d'informations, on ne peut nier que ce répertoire préexiste à toute situation d'enseignement; mais son organisation est soumise alors aux sollicitations de l'histoire personnelle de l'apprenant, il est composé de matériaux hétéroclites empruntés à des registres très divers. Renoncer à y distinguer les éléments en fonction de leur domaine d'appartenance et des codes afférents, c'est réduire toute opération intellectuelle à un bricolage dont l'efficacité ne pourra être que conjoncturelle. Il convient donc que l'enseignement se donne pour tâche de structurer et d'enrichir, pour chaque individu, "l'espace - temps intérieur et mental où il range ses concepts "(2).

(1) Des fins aux objectifs de l'éducation, p. 160.

(2) J. CHATEAU cité par L. ADJADJI et P. DU SAUSSOIS, Adapter l'école à l'enfant, p. 37.

Mais là encore, une acquisition n'est repérable qu'à travers ses effets apparents, c'est-à-dire par l'observation des résultats des opérations qui manifestent un enrichissement structurel du champ de connaissance... Nous opposons ici la notion d'enrichissement structurel à celle d'accumulation conjonctuelle; la distinction peut paraître artificielle au regard des résultats de la psychologie génétique, et elle l'est à plus d'un titre : il est clair, en effet, qu'il n'est jamais de simple accumulation et que tout acquis est structuré dans la mesure où il est nécessairement articulé aux structures cognitives de l'individu. Mais, nous parlons ici, plus précisément, de structuration à l'intérieur d'un champ de connaissances permettant une activité intellectuelle réversible... car c'est cette opération qui nous paraît spécifique de l'apprentissage scolaire. Cela ne signifie pas qu'aucune autre forme d'apprentissage ne s'opère dans le cadre de l'école.. L'on sait bien que les élèves récupèrent des bribes de connaissances et bricolent avec elles, en marge des enseignements qu'ils reçoivent, des édifices intellectuels, incohérents par rapport aux corps homogènes des savoirs constitués, mais tout à fait cohérents par rapport à leur vécu psychologique. C'est ainsi qu'aucun effort ne peut empêcher un élève d'apprendre, au sens de prendre, dans ce qui lui est proposé, un élément quelconque et d'en dévoyer l'usage. Mais, ce sur quoi doit porter l'effort de l'école, c'est la constitution de champs de connaissances à l'intérieur desquels l'activité cognitive puisse s'exercer en conscience, au moins partielle, de la signification des éléments qu'elle met en jeu.

3/ Toutefois l'enseignement ne peut en rester au niveau des compétences sans encourir le risque de l'encyclopédisme. La seule maîtrise des divers champs de connaissances juxtaposés pourrait, en effet, prendre facilement la forme que suggère le terme même de répertoire, devenir une simple accumulation indifférenciée de systèmes de référence et déboucher sur un scepticisme radical. FLAUBERT a bien montré, à travers la quête de Bouvard et Pécuchet

l'impasse de l'encylopédisme. Certes, les deux hommes sont plus lucides qu'on a bien voulu le dire et ils découvrent, au passage, bien des connaissances que l'institution scolaire prétend faire acquérir et sur lesquelles elle manque son but. Mais l'aboutissement de leur recherche est bien la simple constitution d'un dictionnaire où, faute de pouvoir prétendre énoncer des idées vraies, ils juxtaposent des idées reçues. La confrontation des divers champs de connaissance annule, en effet, les acquis de chacun d'entre eux: chaque système réinterprète les conclusions des autres et ces totalisations réciproques abolissent toute certitude. A l'image des blocs de pierre, que Bouvard et Pécuchet étudient en archéologues, les savoirs leur apparaissent "d'une égale insignifiance" (1).

Or, si le risque est grand que l'enseignement procède de la même manière, il nous semble que l'introduction de références historiques peut contribuer à l'éviter. Par références historiques, nous entendons ici l'ensemble des connaissances qui permettent à l'individu de situer son existence et son activité dans le temps, de comprendre la portée des mots qu'il emploie et les enjeux des conflits qu'il découvre. Car, il n'est d'insignifiance qu'en dehors de la considération de l'histoire, de la reconnaissance de l'historicité des connaissances, du rôle qu'elles ont joué dans l'évolution d'une civilisation et dans la formation de chaque individu. En ce sens, nous ne saurions trop appuyer la recommandation de N. POSTMAN pour lequel " il faut enseigner toutes les disciplines en tant qu'histoire" (2) :

"Savoir quelque chose de son passé, c'est savoir d'où viennent vos idées, pourquoi il se fait que vous y croyez et d'où découle votre sensibilité esthétique ou morale"(3).

(1) FLAUBERT (G.), Bouvard et Pécuchet, p. 145.

(2) Enseigner c'est résister, p. 176.

(3) idem.

Savoir quelque chose de son histoire, c'est pouvoir mettre en perspective les différents champs de connaissance et comprendre la signification de leur usage dans la communauté socio-politique. C'est aussi être capable de situer l'importance de ces connaissances dans sa formation personnelle et d'opérer lucidement les choix nécessaires. Mais, en ce sens, l'histoire ne s'enseigne pas, elle s'éprouve à travers son processus d'élaboration... "Enseigner toutes les disciplines en tant qu'histoire" signifie donc, non seulement acquérir des compétences historiques -ce qui nous renvoie à la notion de compétence que nous venons de poser - mais aussi enseigner toutes les disciplines en tant qu'histoires, c'est-à-dire en tant que leur processus d'enseignement lui-même se reconnaît dans son historicité et se donne à lire comme une histoire. Certes, ce sont l'étendue et la précision des compétences qui permettent d'effectuer cette lecture, mais l'occultation de l'historicité de leur apprentissage la rend tout à fait impossible. L'on voit que nous retrouvons ici une certaine inspiration non-directive qui propose de se centrer sur le groupe hic et nunc et de considérer sa situation comme devant être l'objet d'une élucidation collective... Car il est certain, comme le souligne D. HAMELINE, que "l'institution d'un événement éducatif commun" demeure, malgré tout, le lieu humain de la formation d'homme de projets, de communication, de changement" (1).

De quel ordre peut être cet "événement éducatif" à partir du moment où, comme nous l'avons montré, la centration sur la libre expression dans le groupe et l'autogestion dans la classe ne peuvent engendrer de modèle pédagogique cohérent ? Nous croyons que ce n'est jamais l'abandon du projet d'instruire qui peut en permettre l'avènement, puisqu'il désarme l'individu et le maintient aux lieux et places où la société l'a situé; mais c'est bien plutôt ce projet lui-même dans la mesure où il est paradoxalement porteur de sa propre mise en échec.

(1) Du savoir et des hommes, p. 188.

La mise en échec du désir de maîtrise

"Il est rare, dit R. KAES, que des formateurs n'aient pas eu à vivre ceci : que former l'autre à savoir, c'est le perdre, c'est s'en sevrer, s'en séparer " (1).

Le fait est que la réussite de l'acte éducatif suppose, quelque part, l'échec de l'acte pédagogique et de sa volonté de ramener l'autre au même par l'assimilation d'un savoir qui est toujours une entreprise de conformisation. Accepter l'historicité de l'apprentissage, c'est en accepter la temporalité en tant que processus psychologique, et non tenter d'en faire une opération intemporelle et mécanique d'inculcation. C'est accepter de reconnaître le conflit qui se vit dans tout apprentissage entre celui qui cherche légitimement à conformiser et celui qui n'existe qu'en retournant contre le maître les armes que celui-ci lui a fournies.

J. FILLOUX indique que "l'essentiel de la formation psychologique (des maîtres) serait de faire basculer la demande de sa version imaginaire marquée du désir de toute-puissance (harmonie des rapports, non-séparation, maîtrise) à cette version "réaliste" comme acceptation des limites, de l'agressivité, de l'ambivalence, de la coupure" (2)... Sauf à renoncer totalement au désir d'instruire, la bascule paraît difficile et c'est bien plutôt l'acceptation du processus de subversion, comme moment nécessaire de l'acte pédagogique, qui peut constituer le véritable événement éducatif; c'est au moment où l'apprenant utilise les instruments au maniement desquels il a été formé pour échapper à l'emprise du formateur qu'il se constitue de quelque façon différent et existe en dehors du discours du maître. Mais, pour

(1) Désir de toute puissance..., in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 16.

(2) Compte-rendu de l'atelier N° 3, Colloque sur la formation des enseignants, octobre 1979, Paris X-Nanterre, document polycopié, p. 5.

que s'opère cette rupture, il convient que ce dernier accepte de se compromettre suffisamment pour permettre à l'apprenant d'avoir prise sur lui. S'il fait le silence sur sa propre histoire et construit son enseignement en s'efforçant d'en camoufler l'ensemble des déterminations, s'il donne l'illusion de n'opérer qu'une diffusion "objective", et se cache derrière le masque neutre de sa fonction, alors il exerce avec un maximum d'efficacité son désir de pouvoir et de toute-puissance... En ce sens, nous nous reconnaissons tout à fait dans la description que D. HAMELINE et M.J. DARDELIN font de la "non-directivité comme attitude" (1). Nous pensons, comme eux, que l'axiologie rogérienne, si elle aboutit à de graves impasses en tant que système pédagogique, garde une valeur précieuse en tant qu'elle exprime l'attitude pédagogique qui permet aux élèves de "disposer (de) l'espace d'initiative, de contrôle, de prise de distance" (2) que tout procédé didactique tend à bannir, au nom même de son efficacité.

Car il est certain que le projet de totale indifférence et de rigueur absolue, la volonté de s'effacer complètement pour ne laisser s'exercer que la raison, interdisent à l'autre de se différencier autrement que par la fuite ou la violence aveugle. Seul le silence garantit vraiment l'absolu du pouvoir, celui qui se découvre se reconnaît vulnérable et se donne à tuer. C'est pourquoi l'acceptation de l'historicité de l'apprentissage autorise seule l'appropriation critique et le dépassement dialectique de la situation d'enseignement. Cela veut dire que, pour nous, la condition de l'émergence éducative est, tout simplement, la reconnaissance de la dimension humaine de toute relation pédagogique et, par là, de sa nécessaire précarité. En ce sens, J. ARDOINO a raison d'affirmer que l'éducateur doit "savoir mourir continuellement à l'élève, à l'étudiant, au formé" (3); mais mourir ici, ne veut pas dire

(1) La liberté d'apprendre - Situation II, p. 291.

(2) ibid., p. 297.

(3) Education et relations, p. 66.

disparaître, et l'on sait que le suicide est souvent un moyen désespéré de tenir l'autre à sa merci et d'idéaliser sa présence dans une absence qui la rend encore plus prégnante. Mourir, signifie accepter d'assumer le désir de maîtrise qui porte l'acte d'enseigner, mais le reconnaître comme désir marqué d'humanité et de temporalité et donc ouvert à sa contestation. Mourir ne signifie, en aucun cas, renoncer à rationaliser les processus d'apprentissage, mais vivre cette rationalisation comme un moyen de fournir à l'autre l'indispensable outillage grâce auquel sa révolte pourra être autre chose qu'une violence destructrice, grâce auquel, en quelque sorte, elle pourra s'inscrire dans l'histoire de chacun comme dépassement et non comme régression. Capacités et compétences apparaissent ici comme des médiations nécessaires, susceptibles de briser le jeu de miroirs qui s'établit dans toute situation de formation où le formateur ne cherche jamais dans l'autre que l'image de son propre savoir; elles représentent, comme le note M. POSTIC, "un objet extérieur" (1) qui, parce qu'il peut être utilisé autrement et ailleurs, casse la réciprocité narcissique, et dont la possession, une fois assurée, se mue en insupportable, mais nécessaire indifférence vis à vis de l'éducateur.

Ainsi définie, l'éducation ne peut jamais, tout à fait, faire l'économie de la souffrance: quoi qu'il en soit de la conscience que le formateur peut avoir des processus qu'il déclenche, il vient un moment où la perte de l'autre est vécue comme une blessure, ressentie d'autant plus douloureusement que l'efficacité mimétique a été plus grande... R. KAES considère que "cette position est cruciale, car c'est à travers elle que (...) l'angoisse se mobilise sur le sort de l'autre"(2); il signale, par là, que le désir de maîtrise est porteur, y compris dans ses échecs, de mobilisation éducative. Mais il ajoute que la culpabilité, née de

(1) La relation éducative, p. 255.

(2) Désir de toute puissance... in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 16.

ces échecs doit "réintégrer la dimension de mort (...) et chez le formateur lui-même, en rendant possible, au contraire de la destruction, l'affirmation de soi et l'amour pour l'autre - en - formation "(1). Ne peut-on considérer que c'est précisément cette double exigence qui permet, au sein même des procédures d'encadrement didactique, l'émergence éducative ? L'affirmation de soi rend possible la réappropriation et le débassement d'un donné, qui se présente délibérément comme conjoncturel; l'amour pour l'autre-en-formation porte l'exigence d'une rationalisation, qui l'outille efficacement pour opérer ce mouvement.

Faut-il alors s'en remettre, pour ce qui est de la réussite de l'éducation, à la seule capacité du formateur à poursuivre la quête incessante d'une efficacité qu'il sait et veut vouée à l'échec ? Pourrait-on imaginer un support institutionnel qui facilite ce processus ? Il nous semble que, si rien ne peut déterminer absolument l'attitude éducative qui reste du domaine d'une conversion sans cesse à renouveler, l'existence d'une équipe plurielle de professeurs ou d'instituteurs peut en faciliter l'expression. En multipliant les références identificatoires, elle permet, en effet, aux élèves de trouver plus facilement un modèle auquel ils peuvent, au moins partiellement, s'identifier. Ce phénomène est, on le sait, déterminant dans la mise en route et la poursuite d'une activité intellectuelle (2), mais il peut aussi ouvrir la voie à un processus d'uniformisation et d'aliénation. Il convient donc que, comme l'explique J. GUILLAUMIN, analysant l'action du psychothérapeute, l'identification imitative soit suivie d'une prise de conscience, qui est toujours une prise de distance (3). Or, si

(1) Désir de toute-puissance... in R. KAES et col., Désir de former et formation du savoir, p. 17.

(2) Cf., sur ce sujet, parmi bien d'autres textes, G. MAUCO, Psychanalyse et éducation, pp. 199 et sq., M. POSTIC, La relation éducative, pp. 230 et sq., J. LEIF, Pour une éducation subversive, pp. 15 à 96.

(3) Cf. La dynamique de l'examen psychologique, p. 307.

l'outillage intellectuel facilite cette prise de conscience, l'existence d'un décrochage institutionnel obligé peut également jouer dans ce sens. Cela suppose, alors, que, au plan de l'organisation pédagogique, soient étroitement liés un temps au cours duquel l'élève dispose d'un choix entre plusieurs éducateurs différents, tant par leur sexe et leur âge, que par leur appartenance sociale et leur sensibilité psychologique, et un temps au cours duquel il soit contraint de traiter avec une personne qui lui est imposée. Dans la première phase, il pourra laisser fonctionner un processus d'identification, alors que, dans la seconde, l'épreuve d'une nouvelle personnalité lui permettra de prendre un recul critique. Mais, pour que ces deux temps ne prennent pas la forme d'une simple juxtaposition compensatoire, il importe qu'ils soient articulés à un même objectif d'apprentissage, celui-ci constituant la "tierce réalité" autour de laquelle se réaménagent les identifications. Aboutissement du premier temps elle constitue l'appui à la fois psychologique et cognitif que le second temps va pouvoir investir et dépasser. Sa double appartenance contraint l'élève ou l'étudiant à distinguer le savoir du support identificatoire qui a pu lui en faciliter l'accès, mais qui risquerait de l'emprisonner s'il ne parvenait à détacher l'objet-savoir de la personne du maître. L'éducation suppose, en effet, qu'un donné culturel puisse être appréhendé, dans la dynamique propre de la personne, par une identification qui lui offre en même temps un point d'ancrage dans sa réalité psychologique et un modèle à imiter; mais elle requiert également que ce donné culturel soit détaché de son support affectif pour pouvoir être réinvesti, de façon critique, par le sujet. L'accession à l'altérité n'est possible que si l'on renonce à faire de l'apprentissage une simple admiration imitative qui ne peut engendrer qu'une stérile rivalité. R. GIRARD montre bien à quelle contradiction aboutit le "mimétisme d'apprentissage" (1) : le disciple est encouragé à imiter le maître, mais "si l'imitation est trop parfaite,

(1) Des choses cachées depuis la fondation du monde, p. 314.

si l'imitateur menace de surpasser le modèle, voilà le maître qui change systématiquement d'attitude et commence à se montrer méfiant, jaloux, hostile "(1). Ne peut-on pas supposer qu'il est possible, au moins partiellement, de mettre en échec un tel processus en laissant jouer une phase identificatoire et en proposant une restructuration des acquis, dans un autre cadre, qui permette de briser la confusion qu'ils entretiennent avec le vecteur de leur acquisition ? En reprenant les concepts élaborés par A. WALLON, l'on pourrait parler d'un passage de l'imitation à la représentation, par la distinction entre, d'une part, "la personne d'autrui, d'où le sujet tire ses modèles et dont il devient l'émule "(2) et d'autre part, les apports que celles-ci peut lui faire. Ainsi capable de distinguer, à l'extérieur de lui-même, le savoir du modèle, il pourra plus facilement distancier ce savoir à l'intérieur de lui-même et acquérir progressivement son autonomie...

La mise en échec de l'encadrement didactique

Pour définir la notion de "méthode pédagogique", le Vocabulaire de L'Éducation parle d'un "ensemble plus ou moins structuré d'intentions et de réalisations éducatives orientées vers un but" (3). Pour notre part, cherchant à préciser cette définition, nous dirons qu'une méthode peut être appréhendée de plusieurs points de vue. Au sens le plus général, une méthode définit le mode de gestion des relations entre les élèves, le maître et le savoir dans la classe. Du côté de celui qui enseigne, une méthode est un ensemble de dispositifs, mis en oeuvre dans une situation d'apprentissage. Du point de vue de celui qui apprend, une méthode

(1) Des choses cachées depuis la fondation du monde, p. 315

(2) De l'acte à la pensée, p. 129.

(3) Vocabulaire de l'Éducation, sous la direction de G. MIALARET, p. 300.

apparaît comme une stratégie, lui permettant de parvenir à une acquisition donnée. Sur le plan de l'organisation des connaissances, elle se présente comme une démarche spécifique. Considérées sous l'angle de leur pluralité, les méthodes sont autant d'itinéraires qui, comme tous les itinéraires, ne sont jamais totalement neutres, s'appuient sur certaines représentations de l'individu apprenant et produisent, au cours du trajet, des effets différents, qui ne se réduisent jamais aux seuls objectifs qu'elles visent.

Ainsi comprend-on que, analysant la différence entre le dressage et l'apprentissage, O. REBOUL définisse précisément ce dernier par le fait qu'il s'opère selon une méthode reconnue comme telle (1), et il ajoute : "Sans doute, toute méthode d'apprentissage est-elle contraignante, mais on n'est pas nécessairement contraint de l'adopter. On peut la refuser, demander d'autres méthodes" (2).

Ce qui est supposé ici, c'est à la fois la définition d'objectifs et la proposition de plusieurs itinéraires permettant de les atteindre. De plus, l'apprenant exerce son initiative en choisissant parmi ces itinéraires celui qui lui paraît le plus adapté... Une telle formule inverse le fonctionnement habituel de la classe, où le monolithisme méthodologique est corollaire des écarts prévus dans les performances des apprenants, en même temps qu'il entretient les élèves dans une dépendance étroite vis-à-vis du seul itinéraire proposé; en revanche, le fait de faire porter l'exigence sur le résultat et de multiplier les itinéraires permettant d'y accéder assure l'efficacité de l'apprentissage sur le double plan des acquisitions scolaires et de la construction de l'autonomie.

Au plan des acquisitions scolaires, l'existence d'une

(1) Qu'est-ce qu'apprendre ?, pp. 48 et 49, 55 et sq.

(2) ibid., p. 57.

méthode unique sélectionne toujours ceux qu'elle va faire réussir et ses résultats s'étirent sur une longue route où certains caracolent en tête tandis que d'autres s'essoufflent ou se découragent. Nous avons déjà évoqué les travaux d'A. DE LA GARANDERIE qui permettent de formuler un diagnostic pédagogique et de proposer à chaque élève des moyens spécifiques pour augmenter son taux de réussite scolaire (1); de tels travaux sont susceptibles de valider l'hypothèse, si souvent formulée, selon laquelle "chaque enfant doit avoir des chances égales d'être traité de façon inégale" (2). Ainsi la capacité à suivre un cours magistral a-t-elle longtemps fonctionné comme critère de sélection; cela favorisait les élèves rapides, à compréhension essentiellement orale, et à haut niveau linguistique. L'échec du cours magistral avec tous les autres a parfois entraîné la systématisation du travail individualisé par fiches; d'autres élèves se trouvèrent alors favorisés, les élèves lents et appliqués à compréhension essentiellement visuelle... Mais les premiers se trouvèrent, par là-même, handicapés. Et, il en est de même pour les méthodes actives où intervient une grande part de manipulation comme pour les méthodes de groupe où la maîtrise du langage est particulièrement déterminante. En réalité, seule la proposition de stratégies diversifiées garantit la réussite du plus grand nombre : le relativisme des méthodes est la condition du radicalisme des objectifs, alors que "la rigidité du didactisme" (2) contraint toujours le maître à relativiser ceux-ci(3).

(1) Cf. Les profils pédagogiques.

(2) T.HUSEN, Influence du milieu social sur la réussite scolaire, p. 18.

(3) G. AVANZINI, L'échec scolaire, p. 108.

(4) J.P. ASTOLFI et L. LEGRAND suggèrent, dans le même esprit, de "rechercher des voies méthodologiques qui permettent à tous de parvenir (aux objectifs supérieurs d'une formation théorique et abstraite)" (Pour un collège démocratique, p. 37). Pour notre part, nous tenterons plus loin, une fois que nous aurons mis en place notre proposition du "groupe d'apprentissage", une analyse comparative de l'efficacité de différentes méthodes. Cela nous permettra d'assigner à chacune une place particulière (cf. troisième partie, chapitre III). En attendant les résultats de cette recherche, nous nous situons ici sur un plan beaucoup plus général.

On a souvent insisté sur la modulation du temps d'apprentissage pour garantir une plus grande égalité dans les résultats scolaires. C. BIRZEA, explicitant les conditions générales qui permettent de construire une "pédagogie de la maîtrise" (1), met en relation trois dimensions : les unités de contenus qui constituent l'axe de l'apprentissage, les niveaux de maîtrise qui font l'objet des évaluations et le temps mis par l'élève pour parvenir à ces résultats. Cette formalisation a le mérite de permettre une individualisation des apprentissages, mais celle-ci demeure quantitative et elle ouvre d'autant moins à une diversification qualitative des itinéraires qu'elle procède à un découpage en très courtes étapes qui constituent autant de passages obligés. Or, outre qu'il n'est pas certain, comme le note M. CHERKAOUI (2), que le facteur temps soit toujours une variable décisive, l'individualisation quantitative représente un encadrement dont il est difficile de garantir qu'il n'évoluera pas vers le dressage. En fait, si cette rationalisation est parfaitement légitime à l'intérieur de chacune des méthodes proposées, dans la mesure où celle-ci vise à l'efficacité, seules l'existence et la proposition de plusieurs méthodes permettent d'échapper au conditionnement.

Il faut donc distinguer individualisation et personnalisation des méthodes d'apprentissage. Conçue le plus souvent sur le modèle de l'enseignement programmé ou semi-programmé, l'individualisation, inaugurée par le plan DALTON, n'est qu'une des formes possibles de la personnalisation, le plus souvent réduite à

(1) La pédagogie du succès, pp. 66 à 68.

(2) Cf. les paradoxes de la réussite scolaire, p. 123.
Cf. également L. LEGRAND, L'école unique : à quelles conditions ?, p. 161.

l'utilisation des fiches de travail ou de programmes informatisés (1). La véritable personnalisation, au contraire, n'exclut aucunement l'exposé magistral, l'utilisation de supports audiovisuels, les techniques de monitorat, les manipulations, l'expression gestuelle ou corporelle, le jeu, l'assistance de l'ordinateur ou les pratiques de groupe subordonnées à un objectif d'apprentissage. L'enseignement ne peut, comme l'indique G. AVANZINI, "briser le fatalisme de l'échec" (2) que dans la mesure où il accepte l'éclatement de la classe et de ses contraintes artificielles (3); mais il doit se garder de réinstaurer une classe mentale par un système où l'individualisation ne représente, à tout prendre, que la substitution d'un maître-objet au maître-sujet, dans ce qui reste une série de relations duelles et univoques d'inculcation. Dans un enseignement personnalisé, ce qui caractérise l'activité de l'élève, c'est un tâtonnement au plan des méthodes régulé par la présence d'un objectif terminal sur lequel portera l'évaluation. Au départ, le choix méthodologique effectué par l'élève sera, évidemment, très empirique, fondé sur des critères approximatifs, lié à des représentations sommaires sur la facilité ou la difficulté de telle ou telle approche, la séduction ou la répulsion ressentie à la suite de la présentation qui en a été faite, la sollicitation de camarades ou de parents. Ce qui est important, c'est que l'élève engage l'apprentissage sur ces bases et puisse en observer les effets à l'occasion de l'évaluation; il pourra alors réajuster son activité et se construire progressivement,

(1) Un bon exemple de cette inspiration est représenté par le travail de P. CAMUSAT (Mauvais élèves et pourtant doués); l'auteur propose une série très élaborée de fiches individuelles de travail dans le cadre d'un enseignement semi-programmé. Cf. également B. PLANQUE, Les machines à enseigner.

(2) L'échec scolaire, p. 165.

(3) *ibid*, p. 182.

sa propre stratégie. On lui fournit ici une pluralité de situations à l'intérieur desquelles la progression doit être aussi rigoureuse que possible, mais entre lesquelles il peut se déterminer en ayant les moyens d'en évaluer l'efficacité. Une telle démarche est alors constructrice de l'autonomie, au sens où l'élève y apprend à ajuster des moyens à des fins; elle n'exclut pas la présence d'objectifs communs mais propose à chacun de se les approprier personnellement; elle est "non-directive" dans le sens que L. BRUNELLE donne à cette notion : " Au bout du compte, la non-directivité c'est le non-dogmatisme: il n'y a de savoir que celui que l'on a soi-même reconstruit "(1). Mais le non-dogmatisme n'est pas le scepticisme; il interdit la route unique sans nier l'existence du but, il impose de multiplier les itinéraires tout en posant des critères permettant de les évaluer... Or, c'est précisément cette distinction qui est libératrice, en ce qu'elle détache la personne de son acquisition, lui permet de se dégager par rapport au savoir, de le questionner, de l'utiliser en dehors du contexte de son émergence, de le confronter à d'autres, bref, de se situer en tant que sujet connaissant, échappant à l'emprise de la subjectivité de son processus de prise de connaissance. De plus, ce dégagement est aussi le seul moyen de réengager un processus de connaissance plus complexe, susceptible d'appréhender de nouveaux objets. Aussi aboutissons-nous à une manière de dialectique entre les méthodes et les objectifs, dont la distanciation systématique garantit l'extension réciproque. En ce sens, l'isolement d'une méthode et sa valorisation intrinsèque, non référée à la position d'objectifs évaluables, ramènent cette méthode à n'être que le moyen d'expression d'aptitudes ou de potentialités préexistantes; elle enferme chacun dans son passé sans lui ménager les moyens de l'enrichir et d'accéder à la différence.

(1) Travail de groupe et non-directivité, p. 72.

Ceci dit, il ne faut pas sous-estimer le risque d'auto-enfermement: l'élève peut, en effet, une fois trouvée la méthode qui correspond le mieux à ses besoins du moment, et apparaît en continuité avec son histoire personnelle, s'y réfugier systématiquement, ne plus tolérer d'autres approches et appauvrir ainsi sa pensée opératoire. Car, la distinction entre la méthode et l'objectif est, à bien des égards, artificielle; et c'est un fait que toute méthode produit des effets périphériques assez indépendants de l'objectif précis qu'elle vise. L'apprentissage d'une même notion effectué selon une méthode expositive, grâce à une fiche individuelle de travail, au cours d'une manipulation ou au sein d'un groupe, mettra en jeu et développera des capacités différentes. De même, le choix des supports, des exemples et des thèmes proposés pour les exercices sollicitera-t-il plus particulièrement la mise en oeuvre de telles compétences particulières. Il est évidemment possible d'imaginer qu'une définition d'objectifs différenciés, couvrant un très large champ de capacités et de compétences, puisse pallier une telle difficulté. Néanmoins, si chacun d'entre eux est poursuivi par une méthode du même ordre, celle-ci peut fonctionner comme refuge: l'élève timide trouve son compte dans un enseignement magistral, y compris si celui-ci se donne comme objectif l'apprentissage de la parole; mais la situation d'apprentissage elle-même le sollicite peu à cet effet. Il faut donc ajouter à la proposition synchronique des méthodes une imposition diachronique de leur alternance; au demeurant, cette imposition enrichit le choix qui peut être effectué au plan synchronique en lui ouvrant des perspectives nouvelles.

Il est évidemment indispensable que ce deuxième temps s'appuie sur les acquisitions effectuées au cours du premier temps de l'apprentissage, dans la phase où l'élève a pu choisir sa méthode. C'est seulement à cette condition qu'il pourra espérer les dépasser. La simple juxtaposition d'une nouvelle démarche, totalement hétérogène aux habitudes mentales de l'élève, serait vouée à l'échec si elle n'intégrait pas les acquis qu'il a déjà pu s'approprier pour leur offrir une autre structure dans laquelle

ils pourront être réorganisés (1). Le maître a donc ici pour tâche, selon la formule d'A. WALLON, de proposer "un mode différent de détermination qui règle et dirige les déterminations plus élémentaires des systèmes antérieurs" (2). Au plan pédagogique, nous dirons qu'il convient, après un temps d'appropriation différenciée, d'opérer une réorganisation distancée qui permette l'émergence d'aptitudes nouvelles.

Les recherches menées par J. DREVILLON (3) apportent une confirmation expérimentale à ces propositions, en faisant apparaître l'insuffisance des classifications habituelles en matière de didactique : ce qui caractérise, à ses yeux, une pédagogie efficace c'est "la plus ou moins grande flexibilité des systèmes de stimulation pédagogique" (4). Celle-ci n'est pas à confondre avec un éclectisme où alterneraient sans cohérence méthodes actives et méthodes impositives, pour des raisons essentiellement stratégiques. La flexibilité apparaît plutôt comme la capacité de différencier les modes d'étude du même objet et de susciter des changements d'attitude intellectuelle. En pratiquant "des alternances réglées" (5), elle permet à l'apprenant d'éprouver la dialectique entre le "fonctionnel et l'opérateur" (6), favorisant à la fois le développement de son activité et son enrichissement par la confrontation avec des systèmes de référence (7). Dans notre langage, nous dirons qu'une telle alternance favorise l'autonomie

(1) G. BACHELARD cite, à ce sujet, cette remarque de BUTLER : "L'introduction d'éléments nouveaux dans notre manière d'agir nous est avantageuse (...). Mais, si l'élément nouveau nous est trop étranger, la fusion de l'ancien et du nouveau ne se fait pas " (L'intuition de l'instant, p. 80).

(2) L'évolution psychologique de l'enfant, p. 215.

(3) Cf. Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire.

(4) *ibid.*, p. 322.

(5) *ibid.*, p. 336.

(6) *idem.*

(7) Cf. aussi, sur ce thème, F. CROS, Le niveau cognitif, in L. LEGRAND, Pour un collège démocratique, pp.223 à 237.

de l'enfant en lui offrant les conditions optimales pour intégrer lui-même de nouveaux savoirs à sa propre histoire et échapper à la dépendance étroite vis-à-vis d'une méthode donnée.

Mais ne proposons-nous pas, après tant d'autres, en l'aménageant seulement un peu, la formule des "groupes de niveau-matière" qui, après avoir été rejetée "de manière obscure et passionnelle" (1), semble jouir aujourd'hui, après plusieurs années d'expérience des classes hétérogènes, d'un regain d'intérêt (2)? Or, l'introduction de cette dernière formule nous apparaît dangereuse à plusieurs égards. Malgré l'affirmation du caractère provisoire de ces groupes, elle risque d'aboutir, à terme, à la reconstitution déguisée de filières, dont on sait à quel point elles instaurent une orientation prématurée : aux uns, le regard bienveillant du maître et l'attente de la réussite, aux autres, le mépris de la sollicitude et la logique de l'échec. D'autre part, les groupes de niveau risquent d'être vécus comme un moyen de revenir au seul enseignement magistral, alors que les classes hétérogènes ouvraient plus facilement à une diversification des méthodes. De plus, au plan strictement pédagogique, la spécification des unités d'enseignement par le "niveau" des élèves fonctionne, bien souvent, dans la perspective d'un apprentissage linéaire et univoque sur lequel ne sont placés que des repères d'ordre quantitatif. Un tel projet est beaucoup moins fécond que celui qui consiste à spécifier les unités d'enseignement par leurs objectifs et leurs méthodologies. Toute la différence n'est pas aussi mince qu'on pourrait le croire; derrière une question de

(1) L. LEGRAND, Pour une politique démocratique de l'éducation, pp. 179 et sq.

(2) Cf. L. LEGRAND, Pour un collège démocratique, en part. pp. 46 et 95.

vocabulaire se cache un vécu psychologique tout différent de la part de l'élève : l'appartenance à un groupe de niveau donné, qui sera toujours plus ou moins défini en termes de force et de faiblesse, n'a pas la même signification que la participation à une séquence précise, correspondante à des besoins scolaires identifiés. Dans le premier cas, il s'agit, pour beaucoup d'élèves, d'une détermination négative qui peut laisser penser qu'ils sont en quelque sorte "entachés" et que leur "nature" elle-même est atteinte; dans le second cas, il s'agit d'une détermination positive qui les mobilise sur un objectif précis avec des moyens déterminés. De plus, les clivages, ici, peuvent ne pas recouper les habituels classements scolaires, surtout si les maîtres ont le souci de diversifier le plus largement possible leurs méthodes. Enfin, les groupes de niveau sont, le plus souvent, conçus à l'initiative du maître, alors que nous considérons comme particulièrement formateur le fait que l'élève puisse se déterminer entre plusieurs itinéraires pour atteindre l'objectif imposé; il peut, bien sûr, bénéficier des conseils de l'éducateur mais il doit, nous semble-t-il, être amené à prendre lui-même la décision... Toutefois, malgré ces importantes réserves, le fait que ces groupes ne soient proposés que pour une partie du temps scolaire (1), peut en faire un outil pédagogique intéressant : si l'on reste très attentif à ce qu'ils ne se solidifient pas, ils représentent un premier pas vers la réalisation de notre proposition d'alternance entre deux temps distincts d'apprentissage... Et l'on peut espérer qu'une telle formule évoluera progressivement vers la spécification des objectifs et des méthodes qui nous paraît plus authentiquement éducative.

Au total, la mise en échec de l'encadrement didactique ne suppose donc pas l'abandon du processus de rationalisation mais, au contraire, son développement pluriel sur deux axes en étroite

(1) L. LEGRAND, Pour un collège démocratique, p. 95

interaction : la proposition simultanée de plusieurs méthodes d'apprentissage et l'alternance entre cette phase de choix et une phase plus directive au cours de laquelle l'enfant entre en contact avec une autre approche du même objectif. C'est seulement ainsi que l'éducation peut être réellement "subversive", au sens que J. LEIF donne à ce terme (1) : l'individu y découvre "le gouvernement de soi" (2), par une série d'acquisitions intellectuelles qu'il s'approprie et distancie à la fois ; il y est formé "à l'action libre, (...) à chaque moment de son existence, en fonction d'une connaissance du passé qui peut éclairer et expliquer sa conduite, non la déterminer" (3). Car c'est l'écart toujours réinstauré entre le texte et le contexte qui permet, pour chacun, l'émergence d'une signification, c'est-à-dire sa constitution véritable en tant que sujet. Là s'institue quelque chose qui, même si elle reprend des formes et des valeurs héritées d'une longue tradition, est toujours une expérience d'une radicale nouveauté ; c'est là que naît, en définitive, une personne, avec ce qu'E. MOUNIER appelle son "éminente dignité" (4).

Esquisse d'une "école plurielle"

Cherchant les conditions d'émergence d'une innovation pédagogique, J. HASSENDORFER souligne la nécessité "d'équipes unies et dynamiques en vue de réaliser des objectifs communs" (5). Ce projet, en effet, sous-tend bien des expérimentations, mais cela ne l'empêche pas d'être marqué d'une grave ambiguïté : de quelle unité parle-t-on ? S'agit-il d'une cohérence idéologique ou philosophique ? S'agit-il d'une certaine uniformisation des pratiques didactiques ?

(1) cf. Pour une éducation subversive.

(2) *ibid.*, p. 208.

(3) *ibid.*, p. 206.

(4) Le personalisme, p. 83.

(5) L'innovation dans l'enseignement, p. 126

Ou bien encore d'un accord d'ordre psychologique ? Le débat est complexe et d'autant plus polémique qu'il touche à des problèmes institutionnels épineux, met en question le mode de recrutement et d'affectation des agents de la fonction publique et réactive de façon particulièrement aigüe la querelle qui oppose les partisans de l'enseignement privé et ceux de l'enseignement public. Or, la difficulté nous paraît tenir ici à ce que plusieurs problèmes sont confondus: d'une part, comme le montre G. AVANZINI (1), il est important, malgré la réticence du corps enseignant pour l'évaluation de ses pratiques, que celles-ci fassent l'objet de vérifications systématiques; en ce sens, le regroupement, dans certains cadres limités, d'innovations didactiques homogènes, peut représenter une nécessité stratégique et faire sensiblement progresser la recherche. Mais, d'autre part, s'agissant de fonder une communauté éducative sur une axiologie faisant l'objet du plus large consensus possible, l'on se heurte à la difficile question du plan sur lequel celle-ci doit se situer. L'on considère généralement que c'est la définition d'un certain "type d'homme" (2) qui constitue la question dernière à laquelle doit se référer l'ensemble des pratiques éducatives. Mais, là encore, cette notion a tendance à se diluer dans des généralités qui ne sont pas réellement discriminatoires, ou bien à signifier l'appartenance à une famille idéologique donnée. Or, si l'on assigne comme but à l'éducation la formation de personnes capables de décider elles-mêmes, " par l'expérience, la réflexion et la raison" (3), du choix de leurs activités et de leurs valeurs, ce qui s'impose c'est de mettre en place des structures pédagogiques susceptibles de proposer l'assimilation efficace de savoirs et de valeurs et d'ouvrir, en même temps, à leur subversion réfléchie.

(1) Immobilisme et novation dans l'institution scolaire, pp. 79 et sq.

(2) *ibid.*, p. 86.

(3) J. LEIF, Pour une éducation subversive, p. 180.

D.W. WINNICOTT, recherchant, à la lumière de ses découvertes psychologiques, les meilleures conditions éducatives, reconnaît que, "de par leur caractère, certains enseignants se trouvent plus convenir à une sorte d'éducation qu'à une autre "(1); il s'interroge alors sur l'étrangeté d'un système éducatif qui donne à des enfants différents des enseignements identiques et suggère, non sans en signaler la difficulté d'application, que l'on s'engage dans l'établissement de diagnostics pédagogiques permettant d'attribuer plus précisément certains élèves à tel ou tel professeur. L'on voit bien l'intérêt d'une telle proposition; mais l'on voit bien également, les graves dangers qu'elle pourrait engendrer si elle devait aboutir à la constitution d'équipes homogènes qui conduiraient vite à la constitution de ghettos et à des procédures d'orientation arbitraires. En revanche, en s'appuyant sur la même constatation, et en considérant qu'il est important d'articuler un temps d'adéquation entre les besoins de l'élève et la proposition du maître et un temps de décrochage entre ces deux données, l'on peut également esquisser un modèle d'école plurielle qui réunisse, en son sein, des adultes aussi différents et complémentaires que possible. Il faut abandonner alors le projet d'équipes où l'homogénéité méthodologique ou idéologique n'aboutit, le plus souvent, qu'à des conflits fratricides (2), tout en privilégiant certains élèves à qui elle interdit, pourtant, de prendre la moindre distance critique. En revanche, il s'agit de promouvoir la mise en place d'équipes le plus diversifiées possibles, en évitant toutefois de faire de l'école un champ clos d'affrontements politiques et de conflits personnels.. Ce qui nous paraît important, c'est que l'on puisse fonder un consensus éducatif sur la reconnaissance de la valeur de la

(1) L'enfant et le monde extérieur, p. 49.

(2) On trouvera un bon exemple de la difficulté pour un groupe idéologiquement homogène à se constituer en équipe éducative dans l'analyse par M. GORIN de la création et de l'histoire de l'A. C. C. E. N. (A l'école du groupe : heurts et malheurs d'une innovation éducative).

pluralité, en tant qu'elle permet à la fois d'augmenter les chances de réussite scolaire et de construction de l'autonomie.

Ainsi P. BERNARD, s'interrogeant sur les conditions optimales de constitution d'une équipe éducative, souligne-t-il que la "diversité est un facteur d'enrichissement" (1). Dans notre perspective, nous parlerons de la richesse de la diversité, à condition que celle-ci soit mise au service d'objectifs d'apprentissage élaborés en commun. Concrètement, cela exige que soient constituées, pour chacune des disciplines scolaires, des équipes acceptant de vivre leurs différences comme une inestimable richesse éducative. Cela exige que chacune de ces équipes définisse des objectifs d'apprentissage et proposent aux élèves un temps d'approches différenciées, où disparaisse le groupe-classe et où chaque maître se spécialise, et, d'autre part, un temps de reprise et d'évaluation en classes fixes, où puissent s'opérer à la fois une remise en perspective des acquis et un suivi scolaire individuel.

Au plan des méthodes d'apprentissage, une telle formule permettrait à chaque professeur ou instituteur de ne pas renoncer à sa spécificité mais encouragerait, au contraire, la mise en place de ce que le Groupe RAPSODIE nomme "les stratégies de différenciation de l'action pédagogique", qui "consistent essentiellement à prévoir des approches larges qui s'efforcent de respecter les lois du développement génétique, tout en autorisant une multiplicité d'approches en fonction des vécus et des compétences individuelles" (2). Elle éviterait, de plus, les rivalités stériles entre différentes situations d'apprentissage qui peuvent, toutes,

(1) in R. TORAILLE, L'équipe éducative, p. 150.

(2) Cf. Prévenir les inégalités scolaires par une pédagogie différenciée, in L. ALLAL, J. CARDINET et P. PERRENOUD, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, p. 82. Le mot RAPSODIE signifie : Recherche - Action sur les pré-requis scolaires, les objectifs, la différenciation et l'individualisation de l'enseignement.

être nécessaires et efficaces à certains élèves, à un moment donné de leur scolarité, mais qui s'avèrent d'une portée limitée dès l'instant où elles sont imposées à tous, en permanence. Au plan des processus d'identification, elle permettrait d'offrir autant de supports, de types de langage et de relations aux élèves qu'il serait de professeurs acceptant, dans une même matière, de considérer leurs différences comme des chances supplémentaires offertes aux élèves. Au plan des systèmes de référence idéologiques et des valeurs, elle ne leur interdirait nullement de dévoiler ce qui les fait vivre mais permettrait aux élèves d'éprouver la cohérence de leurs propres positions et de leurs attitudes ainsi que de prendre une distance critique par rapport à chacun d'eux.

Dans ce cadre, évidemment, il ne pourrait être possible d'exclure le risque d'une répartition inégale des élèves entre les différentes propositions didactiques; mais ceci ne devrait nullement apparaître comme une injustice, ni avoir, pour les professeurs, le moindre aspect vexatoire : nul ne peut être efficace avec tous les élèves et chacun peut accepter le fait qu'un autre réussira mieux que lui avec tel ou tel. Par ailleurs, il est vraisemblable que les propositions faites aux élèves ne seront pas toujours superposables à leurs besoins, soit parce que telle méthode sera mise en oeuvre par une personne avec laquelle ils ne pourront s'identifier, soit parce que, malgré la diversité de l'équipe, nul professeur ne sera à même de formuler une proposition adéquate. L'adéquation parfaite des propositions pédagogiques aux besoins des élèves reste, à proprement parler, une utopie. Ce projet n'est d'ailleurs pas sans ressemblance avec la société fouriériste et pourrait aboutir à une systématisation aux résonances totalitaires. En tout état de cause, il ne peut se concevoir en dehors des tâtonnements de sa mise en place et des ajustements permanents auxquels elle donne lieu. En réalité, l'analyse des besoins des élèves peut ouvrir de nouvelles perspectives et engager des processus de recherche et de formation de la part des maîtres; et, de la même façon, les propositions des éducateurs de par leur décalage même avec les besoins des élèves, peuvent

leur faire découvrir l'efficacité de méthodes jusque là négligées. L'essentiel est que se construisent progressivement des apprentissages de plus en plus complexes, à partir d'une surface commune, même réduite, et en autorisant systématiquement le "décollement" par rapport à elle. Au total, plutôt que d'adéquation entre besoins des élèves et propositions des maîtres, c'est donc d'interaction qu'il convient de parler.

On pourra également s'inquiéter du manque de formation des élèves pour choisir l'itinéraire qui leur convient le mieux. Il ne sera pas possible, en effet, d'éviter de nombreuses hésitations; aussi convient-il qu'aucun choix ne soit définitif et que ceux-ci portent, au moins pour les plus jeunes, sur des échéances assez courtes, correspondantes à des objectifs aisément identifiables. Par ailleurs, le maintien d'un enseignement en classes fixes et l'évaluation systématique devraient permettre à chacun de confronter sans cesse ses résultats et les moyens pris pour les atteindre.

Enfin, le projet que nous proposons se heurte à de graves résistances institutionnelles. Si la question de l'organisation du temps est loin d'être insurmontable (1), le mode de constitution d'équipes pédagogiques plurielles fondées sur un consensus reste très problématique; celui-ci devrait, en effet, échapper à la fois à la centralisation aveugle et à la cooptation complice, éviter la juxtaposition de personnes incapables d'un travail commun et la tentation narcissique des groupes fusionnels. On peut imaginer que, dans un premier temps, un simple changement de perspective permettant de vivre comme une richesse, et non comme une

(1) Cf. sur ce thème, G. ROCHE et P. MEIRIEU, Pour une gestion en équipe de l'emploi du temps, in Cahiers Pédagogiques, n° 202, mars 1982, pp. 26 à 28.

limite, les différences existantes déjà dans les équipes éducatives, représenterait une avancée significative. On peut également penser qu'une régulation pourrait ensuite intervenir en conférant à chacune de ces équipes une certaine liberté de négociation, leur permettant d'optimiser au mieux leurs ressources réciproques, dans l'intérêt même des personnes qui les constituent. Il est certain qu'une planification autoritaire manquerait ici son but et ferait courir aux personnes un grave danger de manipulation; mais il est non moins certain que s'en remettre totalement aux initiatives individuelles n'excluerait pas le risque de constitution de ghettos. Sans trancher sur cette délicate question, l'on peut néanmoins suggérer que soient liées une certaine liberté laissée aux établissements éducatifs, et l'exercice d'une tutelle ayant pour mission de garantir la nature plurielle des équipes pédagogiques et donc leur valeur éducative.

On objectera, malgré tout, l'aspect irréaliste de ce projet, on soulignera qu'il est, de toute évidence, pensé en fonction de l'enseignement secondaire et supérieur et ignore les exigences propres à l'enseignement primaire; aussi, voulons-nous suggérer que, sur le modèle général de l'école plurielle, l'on peut avancer, d'ores et déjà, vers le modèle plus restreint de la classe plurielle. Il est tout à fait envisageable, en effet, de réaliser, au sein même d'une classe, une partition du temps en une phase de travail individualisé et une phase de restructuration. La mise en place de modes différents d'appropriation, si elle requiert, de la part du maître, un important travail de préparation et une grande maîtrise de l'espace et du temps scolaires, n'en reste pas moins possible. De même, la remise en perspective des acquis est-elle réalisable de façon également plurielle, puisque le maître dispose aujourd'hui de nombreux outils qui peuvent l'aider dans cette tâche : depuis le traditionnel manuel scolaire, les fichiers, journaux, revues, livres, jusqu'à l'ensemble des documents audio-visuels et bientôt les banques de données informatisées. Il peut, à la fois, diversifier les méthodes d'approche et multiplier les apports structurels,

faisant de sa classe un véritable " lieu pluriel d'apprentissage", où, en d'autres termes, un lieu d'éducation. Et, n'est-ce pas d'ailleurs ainsi que fonctionne toujours, à l'insu souvent de ceux qui le pratiquent, tout enseignement qui, d'une quelconque façon est aussi une éducation ?

Les tentatives de "travail autonome" analysées par A. MOYNE nous paraissent, dans cette perspective, particulièrement intéressantes (1). Cette formule allie, en effet, une liberté de choix de la part de l'élève (2), une proposition de méthodes différenciées utilisant les supports les plus divers et l'usage du cours traditionnel à qui il est imparti une triple fonction, d'initiation, de synthétisation et d'équipement instrumental (3). Elle comporte donc bien les deux temps que nous avons nous-même indiqués et assigne à chacun d'eux une fonction déterminée. De plus, l'utilisation systématique de documents introduit la pluralité synchronique qui permet "un transfert de dépendance de l'enseignant au document "(4) et, par transferts successifs et réciproques, ouvre à l'autonomie... Mais le danger du "travail autonome" réside dans l'utilisation presque exclusive du petit groupe de travail comme méthode d'approche, le fait que celui-ci risque de devenir, à son tour, un passage obligé et sélectionner ainsi les élèves les mieux armés pour en tirer profit. Par ailleurs, si la définition du groupe en termes d'"objet transitionnel" (5) apparaît légitime, elle ne résout pas la question de l'efficacité de son fonctionnement au plan cognitif, pour chacun de ses membres. A. MOYNE note, d'ailleurs, l'ambivalence de cette notion en signalant que le petit groupe peut être un moyen de protection et une

(1) Cf. Le travail autonome.

(2) *ibid.*, p. 43.

(3) *ibid.*, p. 141.

(4) *ibid.*, p. 180.

(5) *ibid.*, pp. 271 et sq.

occasion de repli "par la chaleur qui unit ses adhérents au point de développer en eux le culte de l'identité" (1), mais qu'il peut être aussi "au service de l'esprit de recherche" (2). Alors, faute de regarder dans le détail comment travaillent les groupes, ne risque-t-on pas de voir leur activité se réduire à quelques îlots à fonctionnement économique ou fusionnel et, par compensation, l'apport du maître ou de ses substituts être vécu de façon massivement identificatoire ? A la dispersion et à la rétention dans le donné correspondrait alors un surinvestissement vis à vis de la parole magistrale, seule chargée d'assurer un quelconque dépassement (3). Certes, l'existence de "discussions-réflexions" (4) au sein des groupes, de préconseils ou de conseils de classe, doit permettre, en principe, une certaine régulation. Mais cela suffit-il à garantir un mode de fonctionnement du groupe proprement pédagogique ?

Nous voici donc revenu à la question du groupe... Mais, à ce point de notre analyse, elle s'inscrit dans un tout autre cadre que celui dans lequel elle se trouvait au départ. Le groupe se profile maintenant comme une méthode parmi d'autres, à l'intérieur d'un dispositif pluriel; il requiert qu'on lui fixe des objectifs précis d'apprentissage et que l'on évalue ses acquisitions; il exige que l'on reconsidère son mode de fonctionnement de telle manière qu'il se fasse au profit de chacun de ses membres. Au sein de l'école plurielle, comme en celui de la classe plurielle, l'on ne peut instaurer de groupe de travail que dans ces conditions.

*
* *

(1) Le travail autonome, p. 272.

(2) *idem*.

(3) Cf. les réflexions d'élèves rapportées par A. MOYNE, *ibid.*, p. 81.

(4) *ibid.*, pp. 215 et 216.

Ainsi, de l'examen des finalités et des objectifs de l'éducation, sommes-nous passé à l'esquisse d'un modèle pédagogique... Celui-ci renverse le fonctionnement des "pédagogies à rebours" telles que nous les avons présentées. Il se centre sur les apprentissages et ne craint pas de se donner des objectifs pour pouvoir en évaluer les effets. Il ne cherche pas à laisser s'exprimer un donné, mais s'appuie sur celui-ci pour l'enrichir et le subvertir. Il respecte la démarche individuelle d'appropriation, tout en lui fournissant l'extension opératoire qui lui permet de se structurer. Il parie sur l'éducabilité et se donne les moyens de la mettre en oeuvre, sans pour autant revenir à un dressage. Il n'enferme la personne, ni dans ce qu'elle a été, ni dans la représentation qu'a l'éducateur de ce qu'elle doit être... ce qui revient à dire qu'il lui permet d'exercer ce qu'il faut bien appeler sa liberté.

Au sein de ce projet, y a-t-il, alors, place pour des pratiques de groupe comme moyens d'acquisition des capacités des compétences et des outils de maîtrise que nous avons définis? Pour envisager précisément cette question, nous voulons appuyer les propositions que nous venons de faire par l'analyse d'une expérimentation pédagogique qui a tenté de les mettre en place; ce travail a d'autant plus d'intérêt que celle-ci présente la particularité de s'être également centrée sur "les pédagogies de groupe" et de s'être progressivement éloignée de ces dernières au fur et à mesure qu'elle avançait dans le sens d'une école plurielle. Il nous permettra de reprendre l'ensemble de nos analyses et de les mettre en situation... le risque de nous répéter nous paraissant, ici, moins grand que celui de laisser croire au caractère purement spéculatif de nos propositions.

