

Éduquer : un métier impossible ? ou « Éthique et pédagogie »*

Philippe Meirieu

Professeur

Département des Sciences de l'éducation
Université Lumière, Lyon-2



Éduquer, c'est toujours exercer une influence sur les élèves... et aussi donner à ceux-ci les moyens de s'en dégager. L'entreprise éducative porte constitutivement la volonté de susciter la liberté de l'autre. Ainsi, la tâche de l'enseignant est double ; étayer, c'est-à-dire créer les dispositifs pédagogiques qui vont aider les élèves à réélaborer des fonctions mentales et à reconstruire des connaissances nouvelles ; puis désétayer, amener les élèves à se passer des dispositifs qui ont soutenu les apprentissages. Mais aucune intervention pédagogique ne peut produire automatiquement l'apprentissage. Tout apprentissage requiert une liberté qui s'engage et, par son attitude, l'enseignant peut susciter ce désir d'engagement, ce courage du risque, du commencement.

Si vous le voulez bien, je voudrais commencer par quelques définitions qui nous permettront de mieux savoir de quoi nous parlons. Commençons par définir la « pédagogie » : étymologiquement le terme désigne « l'art de conduire les enfants ». Car, en Grèce, le pédagogue n'était pas celui qui était chargé de transmettre les savoirs aux enfants, mais bien celui qui les accompagnait jusqu'à ceux qui pouvaient effectuer cette transmission ; sa responsabilité consistait donc à choisir, parmi les connaissances, celles qui lui paraissaient dignes d'être apprises et, parmi les précepteurs – nous dirions aujourd'hui les enseignants et les établissements –, ceux qui lui paraissaient à la fois les plus efficaces et les plus conformes, dans les méthodes qu'ils employaient, à la conception qu'il se faisait de l'Éducation. Ainsi défini, de manière étroite, la pédagogie était donc une réflexion de type axiologique concernant de manière spécifique l'Éducation des enfants et la place des apprentissages dans celle-ci. Mais aujourd'hui l'usage fait de ce terme impose de s'éloigner quelque peu de l'étymologie. D'abord parce qu'il n'est plus, de fait, réservé aux enfants et que l'on n'hésite pas à parler de « pédagogie des adultes »... On peut, certes, le regretter au nom de la pureté linguistique, mais on peut aussi s'en réjouir en notant que cela laisse ouverte la possibilité que la genèse, dans un individu, ne s'arrête pas avec sa jeunesse. Par ailleurs, la pédagogie désigne bien, pour beaucoup de ceux qui emploient ce terme, la réflexion sur les méthodes d'enseignement par ceux-là mêmes qui les utilisent, réflexion pour laquelle on devrait réserver, *stricto sensu*,

le terme de didactique. On peut, là encore, déplorer la confusion ; on peut aussi y voir le signe d'une évolution salutaire : la prise de conscience qu'aucun choix, en matière d'enseignement – pas plus les choix des disciplines à enseigner que les choix des contenus dans ces disciplines et les choix des méthodes par lesquelles on enseigne ces contenus – n'est neutre, que chacun de ces choix renvoie à une représentation de l'homme, de la culture, du rapport au savoir et au pouvoir, de la socialité et de la société. Et il s'agit bien là d'examiner les choix qui sont révélés par les pratiques elles-mêmes et non les fins annoncées dans des « projets pédagogiques » aussi généreux que généraux et qui servent, dans bien des cas, plutôt à camoufler les pratiques qu'à les inspirer. Prenant acte de ces glissements sémantiques somme toute bénéfiques, on peut donc définir aujourd'hui la pédagogie comme la réflexion sur l'Éducation des personnes en tant que cette Éducation s'effectue à travers des apprentissages déterminés.

Définissons maintenant ce que nous pouvons entendre par « éthique » : quoique rien ne permette, si l'on s'en tient à l'étymologie, d'opposer ce terme à celui de morale (l'un a une racine latine, l'autre une racine grecque mais le sens originel est le même, c'est celui de l'« étude et de la réflexion sur les comportements des hommes »), il est d'usage de parler de « morale » pour désigner un système de normes qui régit le fonctionnement d'une collectivité à un moment donné et de désigner par « éthique » la visée intentionnelle qui sous-tend chacun de nos actes. Or, précisément, chacun de nos actes nous place devant la question de l'Autre... l'autre (avec un a minuscule) que je peux considérer comme un Autre (avec un A majuscule), c'est-à-dire comme un sujet libre avec lequel je peux engager des rapports de liberté à

* Conférence prononcée à Montréal le mercredi 27 mai 1992, dans le cadre du congrès *Collèges célébrations 92*.

liberté... ou l'autre que je peux chercher à utiliser à mes propres fins pour servir à mes calculs et à ma satisfaction... pour me prouver, par exemple, que je suis un bon enseignant. Je parle là de l'Autre qui sous-tend l'exigence éthique, l'Autre qui échappe un temps, un simple instant parfois, à mon pouvoir, l'Autre que je ne possède pas, l'Autre que je reconnais avant de le connaître, l'Autre que je salue et avec qui je peux prendre le risque d'une relation où rien ne sera joué d'avance. J'ai dit que l'existence de l'Autre sous-tendait l'exigence éthique. C'est dire que, en réalité je ne sais pas vraiment si l'Autre existe ; je sais seulement que l'exigence de l'existence de l'Autre existe... et je sais que cette exigence travaille au plus profond de nous-mêmes, qu'elle porte notre seul véritable espoir important, celui qui fait que, dans les instants de lucidité, quand nous échappons au fonctionnement qui nous absorbe ou au divertissement qui nous grise, nous décidons de rester en vie parce que nous faisons le pari insensé que nous pouvons ne pas être tout à fait seuls.

Alors est-ce que je m'avance trop aujourd'hui devant vous en disant que, finalement, la pédagogie est peut-être simplement cette activité humaine précaire et hésitante par laquelle les hommes, quand ils se reproduisent, tentent d'échapper à la « reproduction », pour qu'advienne, entre les générations, quelque chose comme une rencontre... Mais rien n'est plus difficile que la rencontre et c'est pour nous aider à en comprendre les conditions que je voudrais aujourd'hui développer devant vous, après ces propos liminaires, quelques pistes de réflexion.

L'éducateur et le pouvoir

Reconnaissons d'abord ensemble qu'éduquer c'est toujours, d'une manière ou d'une autre, vouloir transmettre ce que l'on estime être « bon » pour l'autre, les valeurs auxquelles on croit, les savoirs que l'on estime nécessaires à sa croissance et à son insertion sociale... Il n'y a pas d'Éducation qui ne soit ainsi, de quelque manière et quel que soit le soin que nous mettions à cacher cette réalité, décision à la place de l'autre. Décision que, sans aucun doute, nous voulons provisoire, mais décision tout de même. Les parents qui expliquent, par exemple, qu'ils ont des convictions politiques ou religieuses... mais qu'ils sont totalement indifférents au fait que leurs enfants les partagent ou non, sont, à mon sens, des imposteurs : ou bien ils ne croient pas ce qu'ils prétendent croire ou bien ils n'aiment pas leurs enfants ! Et, au risque de vous choquer, je suis bien obligé de dire que, dans l'enseignement, c'est exactement pareil : l'histoire nous montre que chaque fois qu'une pédagogie prétend « ne pas exercer d'influence » ou « développer un esprit critique dégagé de toute velléité prosélyte », elle cherche toujours, en réalité, à « récupérer » l'enfant dans un « camp », celui du rationalisme laïc ou celui de l'universalisme occidental...

En ce sens, éduquer c'est toujours vouloir exercer du pouvoir sur l'autre... et le nier est illusoire, à la fois parce que le refus d'exercer le pouvoir peut venir en renforcement d'une séduction bien plus dangereuse et parce que, en aucun lieu, ni dans la classe, ni ailleurs, le pouvoir n'est jamais vacant... Et moi, enseignant, je sais bien que si je ne prends pas délibérément ce pouvoir, je l'abandonne à quelques élèves plus armés que leurs camarades pour l'exercer, je l'abandonne à l'environnement médiatique, je l'abandonne aux préjugés sociaux qui circulent... J'ai parlé d'« abandon » mais, en réalité, je n'abandonne rien : comme je ne peux faire abstraction de ma situation, du prestige et de l'autorité que l'institution me confèrent, mon abstention elle-même a le sens

Éduquer c'est toujours, d'une manière ou d'une autre, vouloir transmettre ce que l'on estime être « bon » pour l'autre

d'une mise au service et, le plus souvent, en raison de son caractère invisible, d'une subtile et efficace mise au pas. Il n'y a pas plus de « neutralité » éducative qu'il n'y a d'« éducation en apesanteur » et le problème n'est pas de suspendre mon autorité, mais de donner à l'autre les moyens de s'en dégager. Ce qui est tout à fait différent.

Car, nous le savons bien, une Éducation qui imposerait ses valeurs et ses savoirs se dévaluerait elle-même : imposer ce que l'on croit c'est toujours avouer son incapacité à le rendre désirable, c'est donc, plus ou moins, discréditer ce que l'on croit... Il y a là un paradoxe auquel n'ont pas suffisamment réfléchi ceux qui nous enjoignent d'imposer autoritairement nos valeurs et considèrent notre refus comme une sorte de démagogie défaitiste. Si nous refusons d'imposer autoritairement ce que nous croyons, c'est précisément parce que nous y croyons ; ces choses-là sont trop précieuses pour nous pour que nous les malmenions, pour que nous prenions le risque de les inculquer par tous les moyens... elles sont suffisamment fortes et essentielles pour que nous souhaitions l'adhésion libre de l'autre. Nous nous mépriserions nous-mêmes en méprisant sa liberté.

En ce sens, l'entreprise éducative porte, constitutivement, la volonté de susciter la liberté de l'autre, même si cette liberté est toujours un risque pour l'éducateur... Elle porte cette volonté de manière si essentielle qu'une éducation qui ne serait pas un effort délibéré pour faire émerger cette liberté ne mériterait pas ce nom ; ce serait, tout au plus, une forme plus ou moins subtile de dressage. Nous le savons d'ailleurs bien, au fond de nous-mêmes, puisque, si nous pouvons jouir un moment de la soumission de l'autre, une sorte d'« instinct éducatif » nous interdit de l'exhiber. Pour l'extérieur nous avons toujours plus ou moins besoin de revendiquer le fait que l'autre a agi, choisi, décidé librement... nos adversaires eux-mêmes, si nous les observons bien, procèdent d'ailleurs ainsi, comme s'ils savaient – quoiqu'ils ne le mettent pas en pratique – ce que c'est vraiment que l'Éducation. « *La liberté, explique Emmanuel Lévinas dans son dernier livre¹, commence avec la possibilité de penser une liberté extérieure à la mienne. Penser une liberté extérieure à la mienne est première pensée* ».

Ainsi, l'exigence éthique en éducation est l'exigence qui nous fait refuser toute forme de dressage et tenter de créer les conditions pour que l'autre puisse se constituer comme « Autre », radicalement « autre », échappant à la fois à mon pouvoir et à mes systèmes d'interprétation... qui sont toujours, plus ou moins, un moyen particulièrement habile de « récupérer » et nier l'altérité en se donnant comme capable de la penser. C'est pourquoi il faut se méfier « comme de la peste » de cette tendance naturelle des « bons enseignants » que nous sommes à pratiquer une sorte d'inquisition bienveillante, vaguement psychologisante, toute

empreinte de bonne volonté et du désir d'aider à tout prix. Il faut s'en méfier à cause de tout ce que cette « gentillesse enveloppante » peut porter de peur devant l'inconnu, devant le risque de la différence, devant ce qui échappe à nos catégories. Il faut s'en méfier à cause de la « pression interprétative » que cela comporte, du filet que nous pouvons ainsi tisser autour de l'enfant et qui ne laisse rien passer de ses moindres gestes et paroles en cherchant toujours et systématiquement à tout expliquer : l'enfant a besoin qu'on le « laisse respirer », qu'on « lui lâche les baskets », comme il dit ; il doit pouvoir agir en échappant à cette chape que nos « parce que » font parfois peser sur lui.

Et puis, surtout, si nous devons renoncer à notre « délire interprétateur » c'est parce qu'il peut nous entraîner vers de dangereuses dérives : quand nous ne pouvons renoncer à tout savoir sur l'autre, nous risquons toujours d'être aspirés par le désir de maîtrise, celui qui ne se résigne pas à « l'opacité incontournable de la conscience » et préfère l'exclusion à l'ignorance... Je suis convaincu que certains élèves sont exclus de l'École parce que leur comportement n'est pas « saisissable » par nos systèmes d'interprétation, parce qu'ils sont, au sens que Baudrillard donne à ce terme, radicalement « exotiques ». Je suis persuadé, aussi, que tous nos élèves, sans exception, échappent, chacun à leur manière, à notre pouvoir : nous ne voyons d'eux, en effet, que des « comportements », des « attitudes » et rien ne nous permet d'exclure complètement l'hypothèse qu'au moment de la soumission la plus évidente, « ils n'en pensent pas moins » ! Et c'est d'ailleurs très bien ainsi : si nous parvenions à véritablement « comprendre » nos élèves, au sens de « sonder complètement les reins et les cœurs », nous perdriions le goût de les « rencontrer ». Aucune véritable rencontre n'est possible si l'on ne laisse pas une place à l'imprévu, à l'inattendu... Quand l'un des partenaires détient toutes les clés de l'autre, aucune surprise ne vient susciter un peu de tendresse devant l'arrivée inopinée d'un signe d'humanité. Or je tiens la tendresse devant le signe de la liberté de l'Autre comme la vertu éducative par excellence... non pas une tendresse niaise mais une tendresse joyeuse, rayonnante, émerveillée et contagieuse, créatrice d'Humanité.

Poussée à la limite, l'exigence éthique est donc l'effort pour lier deux principes pourtant apparemment contradictoires : le principe d'éducabilité qui veut que l'on attende toujours que l'autre réussisse et que l'on fasse tout pour cela et le principe de non-réciprocité qui veut que, si l'on a tout à donner à l'autre, on n'a rien à exiger de lui, ni sa reconnaissance, ni sa soumission, ni même sa réussite. Et je sais bien tout ce que porte de difficultés le fait de devoir lier constamment ces deux principes : exiger le meilleur... et accepter le pire... sans, pour autant et c'est le plus difficile – renoncer à exiger le meilleur.

*Certains élèves
sont exclus de l'École
parce que leur comportement
n'est pas « saisissable »
par nos systèmes d'interprétation*

L'éducateur et l'anticipation

Plus profondément encore, la détermination que nous venons d'évoquer renvoie à un enjeu essentiel de toute éducation, un concept clé et pourtant rarement évoqué, un concept que tout éducateur manipule, le plus souvent sans le savoir, et autour duquel se joue peut-être la « réussite » ou l'« échec » de son activité : le concept d'« anticipation ».

En effet, tout observateur attentif des pratiques pédagogiques est frappé par ces multiples convulsions dans lesquelles les enseignants perdent à la fois leur crédit auprès des élèves et le moindre plaisir d'enseigner. Ainsi voit-on, souvent, de jeunes instituteurs ou professeurs « idéalistes » s'engager dans une « pédagogie de l'autonomie », tenter de mettre en place des situations où leurs élèves puissent exercer des responsabilités, leur faire confiance en leur expliquant l'importance de l'enjeu institutionnel et personnel auquel ils sont confrontés : « Nous allons tenter de travailler autrement, affirment-ils, organiser des petits groupes, mettre en place des contrats, faire des débats, permettre à chaque élève d'aider ses camarades... Je compte sur vous pour me faciliter la tâche. Vous savez que ce n'est pas ainsi que l'on enseigne d'habitude, aussi il vous faudra être particulièrement rigoureux si vous ne voulez pas que l'on revienne très vite aux pratiques traditionnelles ». Mais bien souvent, malheureusement, la bonne volonté et l'exhortation ne suffisent guère et les élèves, soumis par ailleurs à des conditionnements scolaires contradictoires, mal ou peu formés à ce type de pédagogie, trahissent vite la confiance de l'enseignant. Tout dépend alors du degré d'obstination de ce dernier : si celui-ci n'est pas vraiment convaincu du bien-fondé de ce qu'il a tenté de mettre en place, il recourt rapidement à la batterie des sanctions traditionnelles et revient, sous l'œil satisfait de ses collègues, professionnels du « je-vous-l'avais-bien-dit », aux pratiques dominantes. Si l'enseignant est un peu plus convaincu et déterminé, il n'interrompt que provisoirement ses expériences, le temps de faire rentrer les choses dans l'ordre, puis fait une nouvelle tentative, le plus souvent tout aussi infructueuse que la première. Ainsi se déroulent bien des années scolaires, dans l'alternance de relâchements libertaires et de retours à l'ordre traditionnel, entre la souffrance de se sentir trahi par les élèves et la culpabilité de trahir soi-même ses propres convictions... et souvent, il faut bien le dire, dans une terrible solitude entretenue par le silence absolu qui règne sur ces questions-là dans le corps enseignant et jusque dans les stages de formation continue.

En réalité, ces convulsions pédagogiques sont particulièrement significatives de la difficulté de gérer, dans le rapport éducatif, le processus d'« anticipation ». Ou bien, en effet, l'enseignant anticipe sur ce qu'il voudrait que ses élèves soient en espérant que cela va leur permettre de le devenir, mais il se trouve bien souvent obligé de reconnaître qu'il n'en est rien... ou bien il se cale sur ce qu'ils sont et risque, là encore, de les empêcher de progresser. Ou bien il anticipe en eux leur liberté, leur raison, leur capacité à se déterminer lucidement, en pensant par là les amener à se montrer dignes de cette attente et à agir comme il le souhaiterait. Ou bien, il prend acte du fait que ses élèves sont immatures, qu'ils apprécient plus que tout le fait d'« obéir par devant et de râler par derrière » et il s'organise en conséquence pour ne pas avoir de problèmes. Ou bien il s'appuie sur une image idéale de l'enfance dont il postule le pouvoir attracteur, ou bien il s'appuie sur une réalité concrète de l'enfant qu'il considère comme indépassable.

Or, d'une certaine manière, ces deux comportements sont aussi justifiés l'un que l'autre... tout en menant l'un et l'autre à des impasses, tout en étant l'un et l'autre une manière de nier la spécificité de l'« éduquer ».

Les bienfaits de l'anticipation

Nous savons bien, en effet, qu'en parlant aux enfants « comme à des enfants » – c'est-à-dire, en réalité, en fonction de notre propre image de l'enfance, de cette représentation de « miniature » colorée et chatoyante qui nous fascine et nous amuse, nous permet de les traiter comme nos « jouets » –, nous faisons tout, en fait, pour qu'ils restent des enfants. De même qu'en parlant à un homme comme à un esclave nous savons bien que, à coup sûr, il nous répondra en esclave. Se caler sur l'« être-là », sur le niveau de développement de l'autre, c'est prendre le double risque de le ramener à la représentation que l'on a de lui et de l'engager à nous répondre sur le mode le plus économique, c'est-à-dire en se mettant « en phase » avec cette représentation. Il y a, sans doute, beaucoup trop d'élèves qui ne sont cancrès que par respect pour l'image que leurs professeurs ont d'eux : ils observent que des adultes sérieux et diplômés les traitent comme s'ils étaient des cancrès et ne se donnent pas le droit de les démentir. Il y a, bien plus sûrement encore, trop d'élèves qui se comportent en « potaches » simplement pour ne pas rompre la communication avec l'enseignant : ils réagissent en conformité avec les attentes de l'adulte pour pouvoir tout bonnement continuer à parler avec lui...

*Il y a, sans doute,
beaucoup trop d'élèves
qui ne sont cancrès
que par respect
pour l'image
que leurs professeurs
ont d'eux*

Ainsi, l'éducateur qui cherche à échapper à ce phénomène en anticipant chez ses élèves ce qu'ils ne sont pas encore a bien raison : il considère que cette anticipation est susceptible de faire advenir ce qu'elle postule parce que l'enfant va devoir se hausser au niveau de ce qui lui est demandé, ne serait-ce que pour pouvoir poursuivre la relation avec l'adulte. Plus fondamentalement encore, l'éducateur qui anticipe la liberté de l'enfant sait qu'en lui imputant tous ses actes, en refusant de les interpréter comme des signes d'immaturation ou comme les résultats d'un conditionnement, il convoque en quelque sorte sa liberté, interpelle sa conscience et l'aide à grandir. Car il est difficile d'être libres seuls tant nous sommes enserrés, et comme englués, dans une infinité d'influences et de conditionnements ; et la tentation est grande, pour l'enfant comme pour l'adulte, de se laisser agir par les forces qui l'entourent. C'est pourquoi il a besoin que l'autre, en quelque sorte,

l'appelle, sollicite sa liberté par son regard : il suffit, en effet, qu'il le regarde comme un être libre pour que, même s'il ne fait que céder aux influences, son regard lui impose d'assumer ce qu'il fait comme l'expression même de sa liberté.

Le paradoxe de la liberté humaine c'est que celle-ci ne se construit comme détermination intérieure que dans la mesure où un regard extérieur en décide en la sommant d'assumer ses actes. Le regard de l'autre transforme ainsi une impulsion en décision ; loin d'être contraint de figer l'autre dans un état donné de son évolution, un sujet peut renvoyer son interlocuteur à sa propre liberté, contribuer à le constituer comme un être responsable. Et ce regard-là, pour nous, c'est bien, à proprement parler, un regard éducatif. Car, le « c'est bien toi qui as fait cela » n'est plus ici une manière de faire crouler quelqu'un sous des charges trop lourdes pour lui, c'est un moyen de lui imputer ses actes pour l'amener à les assumer, à reconnaître que, s'il s'est laissé déterminer par des influences extérieures, il pouvait tout aussi bien y résister. En d'autres termes, on ne peut pas croire que la liberté de l'enfant préexiste à l'anticipation éducative de cette liberté, pas plus que l'on ne peut croire qu'elle émerge miraculeusement un jour, toute constituée, au terme d'un parcours initiatique ; la liberté de l'enfant se construit dans son anticipation, progressivement, souvent laborieusement, et elle semble bien ne pas pouvoir se passer de cette anticipation.

Les méfaits de l'anticipation

Mais, si l'« idéaliste » a raison, le « réaliste » a raison aussi. Il lui est facile, en effet, de montrer que les enfants, comme les adultes, ne se montrent que très rarement dignes de la confiance qu'on leur fait. Il peut mobiliser des milliers d'exemples où l'on voit à quel point une anticipation de la liberté et de la raison de sujets a produit des résultats catastrophiques et engendré des situations coercitives très dures que l'on aurait, sans doute, pu éviter si l'on avait été plus modeste dans ses ambitions premières. Plus fondamentalement encore, le « réaliste » peut voir dans l'anticipation que pratique l'« idéaliste », une sorte de négation du processus éducatif lui-même : l'éducateur, en anticipant ce qu'il est chargé de former se condamnerait à l'échec... ou à une réussite très partielle avec ceux qui, précisément, sont déjà formés. Ainsi s'expliqueraient bien des impasses formatives : on prétend former à l'initiative, à l'autonomie, à la réflexion ou à la créativité, on anticipe ces qualités chez les sujets... et la formation n'est accessible qu'à ceux qui en disposent déjà !

Les méthodes utilisées, les attentes implicites ou explicites sélectionnent, en effet, toujours, ceux qui peuvent les comprendre et sont susceptibles de s'y engager. Les autres, ceux pour qui l'on anticipe ce qu'ils ne possèdent ou ne maîtrisent pas, sont tout de suite découragés, convaincus très vite que ce n'est pas à eux que l'on s'adresse, que cette formation-là, décidément, n'est pas pour eux. Dans cette perspective on est acculé à une contradiction absolue : pour que l'éducation ait le moindre effet, il faut que les sujets auxquels elle s'adresse soient déjà éduqués ; pour que des individus ressortent de l'activité éducative, leur éducation devrait déjà être faite... sinon comment accepteraient-ils d'entendre la parole de l'éducateur ? Ainsi a-t-on raison de dire qu'il ne faut pas anticiper ce que les sujets doivent devenir, au risque de les empêcher d'y parvenir. Le « réaliste » souligne avec raison qu'il faut « prendre les gens comme ils sont », faute de quoi on se coupe de toute possibilité de les faire progresser.

Nous nous trouvons donc, apparemment, devant une impasse : l'anticipation paraît, tout à la fois, éminemment nécessaire et profondément néfaste ; elle serait un moyen essentiel pour la constitution de la liberté et de la raison des sujets et, en même temps, un danger grave pour leur évolution, une façon même de leur interdire toute évolution. Symétriquement, l'absence d'anticipation apparaît comme une sorte de résignation à un moment donné de l'évolution d'un sujet, un enfermement dans une situation précise et, en même temps, le signe d'une volonté d'éduquer des individus concrets, de ne pas supposer chez eux ce que, précisément, l'on cherche à mettre en place... C'est ainsi que l'on peut comprendre pourquoi bien des situations éducatives sont victimes d'une oscillation permanente entre les attitudes d'« idéalisme » et de « réalisme » : on anticipe la liberté et, puisque cette anticipation échoue, on décide de prendre les gens « comme ils sont ». On observe, alors, qu'ils progressent peu et l'on tente une nouvelle anticipation jusqu'à ce qu'elle engendre un nouveau recours à l'ordre.

Et cette oscillation – que l'on trouve dans tous les milieux éducatifs, que ce soit la famille, l'École, l'éducation spécialisée ou l'animation de loisirs – risque toujours de dériver vers le balancement psychotique, dans une sorte de course où chaque pôle engage à basculer vers l'autre et où l'accélération du mouvement devient une menace pour la survie même des sujets en présence... Il faut donc en sortir. Mais, contrairement à ce que l'on croit souvent, on ne sort pas du balancement en arrêtant le mouvement dans un juste milieu, un peu comme on arrêterait le balancier d'une horloge. Pour sortir du balancement, il faut faire un pas en avant, un pas nécessairement tâtonnant, hésitant, mais un pas qui permet d'échapper à la répétition mortifère, un pas qui rompt aussi bien avec la logique d'un « futur déjà-là » qu'avec la logique d'un « présent indépassable », un pas qui permet d'avancer du présent vers le futur, un pas qui nous engage résolument dans l'histoire, c'est-à-dire dans l'éducation.

L'apprentissage et le développement

Pour comprendre la conception que nous proposons ici, il faut, sans doute, faire un détour par la question des rapports entre le développement et les apprentissages, question apparemment bien éloignée de nos préoccupations mais qui, on le verra, permet de lever un certain nombre de contradictions. Traditionnellement, on peut distinguer, en effet, deux grandes conceptions des rapports entre le développement et les apprentissages : pour les uns, le développement, processus essentiellement interne, détermine la capacité d'effectuer des apprentissages donnés ; il faut avoir atteint tel ou tel niveau de développement pour pouvoir apprendre telle ou telle chose, développer tel ou tel comportement ; le rôle du pédagogue est donc de fournir opportunément les objets de savoir au moment où ceux-ci peuvent être objets d'appropriation. L'échec de l'apprentissage est donc, le plus souvent, mis sur le compte de l'immaturité du sujet, dont on dit, en termes savants, qu'« il n'a pas encore atteint le bon stade² ». Globalement, on peut considérer que les partisans de cette conception sont, au sens où nous avons employé ce terme plus haut, des « réalistes » : ils calent leur attitude pédagogique sur le niveau atteint par les sujets qu'ils doivent éduquer. En face d'eux, il y a ceux qui considèrent que ce sont les apprentissages qui déterminent le développement ; héritiers des empiristes classiques, ils ne croient guère à l'existence d'une intériorité qui se développerait de manière endogène et considèrent qu'il faut proposer aux sujets des apprentissages,

même s'ils apparaissent hors de leur portée, pour les faire évoluer. Dans le sens où nous avons employé ce terme plus haut, on peut dire que ce sont des « idéalistes » : ils anticipent ce que le sujet peut devenir en ne se laissant pas déterminer par ce qu'il est. Ils refusent toute fatalité et tout attentisme ; ils s'efforcent de proposer des situations exigeantes en étant certains que leur volontarisme aura des effets positifs sur le développement du sujet.

Or, ces deux conceptions antinomiques apparaissent aujourd'hui aussi insatisfaisantes l'une que l'autre, incapables de rendre compte des rapports complexes entre le développement et les apprentissages : la première se voit opposer de nombreux cas où des sujets deviennent capables, contre toute vraisemblance, d'effectuer des apprentissages que leur niveau de développement ne devrait pas leur permettre ; la seconde ne permet pas de comprendre pourquoi, en dépit des apprentissages différents qu'ils effectuent, tous les sujets acquièrent des structures mentales semblables, ni pourquoi ils résistent de manière très différenciée aux propositions d'apprentissages qui leur sont faites... On doit à Vygotsky d'avoir perçu, le premier, cette double impasse et d'avoir proposé une conception nouvelle associant, d'une part, l'existence d'une logique du développement obéissant à certaines règles et, d'autre part, des apprentissages intervenant de manière décisive sur ce développement³. Pour lui, toute fonction psychique et toute opération mentale apparaissent deux fois dans l'histoire d'un sujet : une première fois, au moment où il peut les effectuer à l'intérieur d'un dispositif d'aide, soutenu par des pairs ou par des adultes, entouré d'un conditionnement favorable, tant sur le plan affectif que sur le plan instrumental. Une deuxième fois, quand le sujet peut effectuer les mêmes opérations, seul, à sa propre initiative, en dehors d'un contexte d'aide bienveillant, dans des situations tout à fait différentes de celles où il a réalisé ses premiers apprentissages.

En d'autres termes, un sujet se développe quand on lui fournit opportunément les moyens de dépasser le stade de développement qu'il a atteint, quand on lui propose un dispositif d'aide pour accéder à une fonction supérieure et quand on organise la disparition progressive de ce dispositif pour qu'il puisse penser et agir seul.

L'étayage et le désétayage

Dans ces conditions, le travail pédagogique comprend deux opérations aussi essentielles l'une que l'autre : l'étayage et le désétayage. Il faut étayer le développement d'un sujet, c'est-à-dire, en prenant appui sur les savoirs et savoir-faire qu'il a déjà acquis, prolonger son développement en mettant en place des situations interactives qui lui permettent de progresser... Puis il faut désétayer, c'est-à-dire lui permettre progressivement de se passer de toutes les aides qu'on lui a proposées, d'être suffisamment solide pour que de nouveaux dispositifs puissent s'appuyer sur ce qu'il vient d'acquérir et engager un nouveau progrès. L'enseignant a donc une double tâche : élaborer des situations où, grâce à son aide et aux outils qu'il propose, l'élève puisse réélaborer des fonctions mentales et construire des connaissances nouvelles ; puis, permettre au même élève de se passer de ce qui lui a été d'abord nécessaire, du soutien affectif et psychologique qu'on lui a fourni comme de l'ensemble des interactions instrumentales et personnelles dans lesquelles il a été placé.

*Il faut que l'élève
apprenne à se passer
des appuis affectifs
et des systèmes
d'assurance psychologique
liés au formateur*

La première phase suppose l'identification de ce que l'élève sait déjà, de ce qu'il peut déjà faire, des représentations dont il dispose sur la question considérée ; et, à partir de là, elle doit déboucher sur la mise en place de situations didactiques où ses connaissances et modes de fonctionnement intellectuel sont mis à l'épreuve et font l'objet d'une réélabération : on part ainsi de ce que l'élève croit savoir de la germination de la graine, de la notion de « sujet » en grammaire, de la manière dont il pense pouvoir calculer une surface, de ce qu'il prétend savoir du romantisme ou de la façon dont il définit la démocratie... On part de cela, parce qu'aucun progrès intellectuel ne peut être accompli si on n'articule pas un apport extérieur à ce que le sujet sait déjà, au niveau de développement qu'il a atteint ; mais on ne s'en tient pas là : on crée ce que nous appelons des « situations-problèmes » où ses conceptions sont confrontées à des expériences nouvelles et des avis différents, où l'occasion lui est donnée d'entrer en conflit avec lui-même pour progresser véritablement⁴.

La deuxième phase du processus consiste, ensuite, à désétayer, c'est-à-dire à permettre au sujet d'intérioriser ses acquis, de les faire siens au point de pouvoir les mettre en œuvre en dehors de la situation de formation. Pour cela, il faut qu'il apprenne à se passer des appuis affectifs et des systèmes d'assurance psychologique liés au formateur, il faut aussi qu'il découvre que ce qu'il vient d'acquérir peut s'utiliser et être mobilisé dans d'autres situations et problèmes que ceux qu'a construits tout exprès l'enseignant ; il faut qu'il cherche lui-même d'autres occasions dans lesquelles ses acquis ont du sens. C'est ce que nous nommons la « décontextualisation » et dont nous croyons que l'élève ou le formé doit en être le véritable acteur : il ne s'agit pas ici, en effet, que l'enseignant multiplie les « exercices d'application », il faut que l'apprenant cherche et trouve lui-même des situations différentes où il puisse réinvestir ses acquis, il faut qu'il les fasse jouer, à sa propre initiative, dans des situations qu'il découvre. C'est à cette seule condition qu'il ne sera plus tributaire des consignes scolaires, qu'il n'attendra plus qu'on lui demande expressément d'utiliser tel ou tel outil, telle ou telle connaissance pour le faire ; c'est à cette seule condition que l'on pourra parler d'un véritable développement et constater la mise en route d'un « processus d'autonomisation ».

Ainsi donc, le « réaliste » et l'« idéaliste » ont, tous deux, raison et tort à la fois : le « réaliste » a raison de dire qu'il faut partir de ce que les élèves sont et qu'il ne sert à rien de nier cette réalité-là... mais il a tort de ne pas chercher à la dépasser. L'« idéaliste » a raison de dire qu'il faut anticiper le développement du sujet pour le faire progresser... mais il a tort de ne pas s'articuler à ce que les élèves sont pour leur permettre cette progression. Le vrai

pédagogue, en réalité, doit avoir les pieds sur terre mais le regard fixé au loin ; anticiper le progrès de ses élèves et organiser des situations où ils puissent, concrètement, se dépasser. Il n'est pas l'homme du juste milieu, mais celui des médiations. Il n'oscille pas entre la confiance aveugle et le contrôle absolu. Il construit des dispositifs porteurs de l'exigence du dépassement et tente, ensuite, de les alléger pour s'assurer que le développement est bien réel et ne se limite pas à un simple conditionnement scolaire.

Il n'est donc pas question d'anticiper l'autonomie des élèves et de les placer tout de suite dans des situations où ils auraient à agir de manière absolument autonome ; il convient, au contraire, de chercher quel est le type de dispositif qui, au niveau de développement qui est le leur, peut leur permettre d'effectuer un progrès significatif ; il s'agit, ensuite, d'expliquer et de contrôler ce dispositif jusqu'à ce que les élèves se le soient approprié complètement ; il s'agit, enfin, de travailler à l'organisation de sa disparition. Ainsi, un instituteur de classe maternelle va-t-il s'attacher à développer l'autonomie vestimentaire de ses élèves en mettant en place, tout d'abord, un dispositif très ritualisé, puis en l'allégeant au fur et à mesure de l'année. Ainsi, sur le même principe, le professeur de français de troisième qui cherche à développer l'autonomie argumentaire de ses élèves va-t-il proposer, tout d'abord, l'étude de textes argumentaires, leur décomposition systématique, l'identification de leur structure ; après cela, il pourra passer à la reconstitution d'un texte argumentaire proposé dans le désordre, à un travail d'élaboration d'un texte argumentaire à l'aide d'une grille de construction, puis à un travail plus libre avec une simple fiche d'auto-correction, et, enfin, à la construction d'un argumentaire à l'occasion d'une lettre adressée à un journal ou à une administration. Et le professeur d'histoire pourra procéder de la même manière quand il s'agira d'organiser un débat, comme le professeur de physique quand il conviendra d'apprendre à mettre au point une expérience...

Rien d'extraordinaire dans tout cela, dira-t-on ! Chacun sait bien qu'il faut accompagner ainsi les élèves et que c'est comme cela que l'on contribue véritablement à leur développement ! Rien d'extraordinaire, en effet. Simplement le refus des oppositions stériles, des mouvements de balanciers épuisants, des polémiques inutiles. L'acceptation que l'éducation est histoire. Aide et dégageant. Instrumentalisation et émancipation. Et c'est sans doute parce que, si la chose est simple à dire, elle est terriblement difficile à faire, que l'on doit régulièrement la redire pour avoir quelque chance de la faire.

*Le vrai pédagogue
doit avoir les pieds sur terre
mais
le regard fixé au loin*

La liberté échappe à la didactique

Mais, bien présomptueux serait l'auteur d'un dispositif pédagogique qui prétendrait produire mécaniquement l'apprentissage. Car, tout apprentissage – à moins qu'il ne s'agisse de l'acquisition de réflexes conditionnés – requiert une liberté qui s'engage. Nous

n'apprenons rien sans une prise de risque, un saut dans l'inconnu, une décision personnelle irréductible à tous les accompagnements et à toutes les préparations. Ainsi, pour apprendre à parler, il faut d'abord prendre la parole, prendre le risque de parler et donc de bredouiller. Et il en est de même quand il s'agit de faire une division, de lire un texte de Montaigne ou de se lancer dans une déclaration d'amour ! La minutie des préparatifs, le soin que l'on a pris à s'imaginer dans la situation, l'aide que l'on a reçue de ceux qui nous connaissaient pourtant très bien, les dispositifs didactiques les plus sophistiqués, rien de tout cela ne peut nous épargner cet instant étrange où nous décidons de partir, de quitter la sécurité de ce que nous sommes et de ce que nous savons pour affronter ce qui nous est encore inconnu. Si nous savions ce que nous allons trouver au terme de nos apprentissages, nous n'aurions pas besoin de les entreprendre. Si nous pouvions décrire exactement ce qui nous attend, les transformations que cela va entraîner pour nous, c'est que nous serions déjà de l'autre côté.

« Aucun apprentissage n'évite le voyage » écrit Michel Serres⁵, et « partir exige un déchirement qui arrache une part du corps à la part qui demeure adhérente à la rive de naissance, au voisinage de la parentèle, à la maison et au village des usagers, à la culture de la langue et à la raideur des habitudes. Qui ne bouge n'apprend rien⁶ ». La chose est vraie de nos « grands apprentissages » d'adultes, quand l'engagement dans une aventure intellectuelle, politique ou affective fait basculer notre destin. Elle est vraie, aussi – et, sans doute, l'avons-nous trop oublié – de ces milliers d'apprentissages de l'enfance et de l'adolescence, de ces rencontres avec des objets ou des textes qui sont familiers à l'intelligence du maître, mais qui apparaissent résolument étranges, et parfois totalement étrangers, à ceux à qui ils sont présentés. Il ne suffit pas, alors, de faire le chemin à côté de celui qui apprend : le fait que le guide connaisse l'itinéraire ne supprime pas les terreurs qui naissent au regard de paysages et de formes inconnues ; le fait que celui qui est à vos côtés vous explique qu'il a fait mille fois le chemin ne lève pas l'inquiétude de ne pas en être soi-même capable.

Et puis vient toujours un moment où le guide vous laisse seul avec votre peur, où toute votre volonté se tend dans un geste impossible, où vous n'êtes plus qu'un pied qui ne peut s'arracher du sol, qu'une main qui ne peut se détacher de la paroi. Plus rien, à ce moment, n'existe autour de vous. Vous n'entendez ni les propos rassurants de vos camarades, ni les encouragements du guide, ni les menaces des responsables de l'expédition. Vous êtes seul avec un rocher, un chemin, un mot. La fatigue vous submerge. Vous ne savez pas pourquoi vous êtes là, ni pourquoi il y a, autour de vous, ces individus étranges qui vocifèrent. Vous vous agrippez à votre mot, à votre énoncé, à votre idée comme à une branche que vous ne voulez pas lâcher. Ce détail insignifiant prend des proportions énormes, vous ne voyez plus que lui. Vous ne bougez plus. Vous êtes incapable d'avancer, d'entrer dans cet univers dans lequel on vous convie pourtant avec tant d'insistance. Vous avez l'impression de ne plus rien comprendre au jeu. Vous voudriez tourner les talons...

Puis, tout à coup, vous trouvez le courage de vous lancer : vos yeux courent sur la page jusqu'à ce qu'ils trouvent une expression où se fixer, ils s'y attardent et, de là, vont explorer les alentours. Vos lèvres se mettent à bouger et une parole hésitante se fait jour, fragile jusqu'à ce qu'un mot prononcé au hasard lui fournisse l'assurance nécessaire pour rebondir. Votre pensée se dénoue,

*Nous n'apprenons rien
sans une prise de risque,
un saut dans l'inconnu,
une décision personnelle
irréductible
à tous les accompagnements et
à toutes les préparations*

abandonne les vieilles représentations sur lesquelles elle était fixée, elle se détend et s'agrège quelques parcelles de nouveauté, surprise que la chose, à tout prendre, ne soit pas plus difficile...

On me pardonnera ces quelques phrases accrochées comme des lambeaux au texte de Michel Serres. Mais il me semblait essentiel de rappeler à tous ceux qui proclament qu'apprendre est une chose facile, une sorte de produit naturel de la situation scolaire, le résultat obligé d'un dispositif didactique bien construit, qu'il n'est pas d'apprentissage sans un engagement, une prise de risque, une inquiétude dont rien ni personne ne peut faire l'économie à celui qui apprend. Car nous sommes oublieux de notre propre histoire au point que nous n'imaginons plus ce que cela représente d'efforts et de volonté d'entrer dans un monde que l'on ignore. Nous ne nous souvenons plus de nos premières terreurs devant l'écrit, nous qui en sommes devenus des professionnels ; aussi exhortons-nous nos élèves à lire et à écrire comme si c'étaient là des choses qu'ils avaient toujours faites. Nous avons oublié nos premières craintes devant le monde de la rationalité, quand nous quittions tout juste l'univers des contes et du merveilleux et que nous ne pouvions plus, tout à coup, faire appel à la magie pour expliquer ce qui nous arrivait. Nous sommes loin de ce premier contact avec des langues que nous ignorions et qui, inévitablement, venaient bousculer notre système de représentations... En fait, nous ne pensons plus vraiment à ce que veut dire « apprendre » quand nous enseignons ; nous préférons à l'aventure du « connaître » la sécurité du « transmettre », et nous nous étonnons que nos élèves n'aient plus le goût de savoir et préfèrent d'autres aventures à celles de l'apprentissage scolaire !

Le problème, pourtant, n'est pas nouveau. Platon, déjà, dans *Le Ménon*, avait pointé cette extrême difficulté de la pensée rationnelle à penser l'apprendre, à comprendre ce passage, à proprement parler impensable, de l'ignorance au savoir, du non-être à l'être⁷. Et Aristote, dans *l'Éthique à Nicomaque*⁸, réfléchissant sur l'apprentissage de la vertu, s'était demandé comment on peut devenir cithariste si on ne l'est pas déjà avant : car comment apprendre à jouer de la cithare si ce n'est en jouant de la cithare ? Et si l'on joue de la cithare c'est que l'on sait déjà jouer de la cithare ! Or, explique Vladimir Jankélévitch, commentant ce texte, « le problème se résout tout simplement par le fait ; on devient cithariste en jouant de la cithare, comme c'est en forgeant que l'on devient forgeron. Dans la décision aventureuse de se jeter à l'eau, l'apprenti rompt le cercle et, miraculeusement, irrationnellement, commence à nager⁹ ».

Ainsi le pédagogue doit-il distinguer ce qu'il peut organiser et ce qu'il doit faire advenir. Il est en son pouvoir de s'informer sur les conditions qui facilitent un apprentissage, de chercher quels obstacles l'apprenant va rencontrer, de prévoir un dispositif, des matériaux, des règles de fonctionnement. Il doit s'interroger sur le niveau de développement de ses élèves, sur la progression qu'il peut leur faire effectuer, vérifier les préalables, inventorier les difficultés possibles, imaginer des remédiations... Et, d'une certaine façon, ce travail n'est jamais fini. On n'a jamais suffisamment préparé le terrain pour éviter les pièges et les malentendus. On n'a jamais fait le tour de toutes les variables qui interviennent dans la construction d'une séquence d'apprentissage. Le pari de l'éducabilité des élèves a ici une fonction heuristique essentielle ; il est la « mouche du coche » du didacticien ; il l'empêche de jamais se satisfaire de ce qu'il met en place et c'est là, sans doute, une très bonne chose. Mais il nous faut savoir que, aussi loin nous pourrions aller dans cette direction, nous ne pourrions jamais réduire l'apprentissage à ce que nous en avons préparé. Aussi parfait que soit le montage didactique il y a toujours « un reste » irréductible, un engagement de l'apprenant que l'on ne peut nullement « produire », un moment où l'élève prend le risque de se jeter à l'eau. Il trouve alors une voie entre la soumission passive qui fait de lui un simple objet des manipulations du maître et le jaillissement anarchique et chaotique de ses propres pulsions. Il investit sa volonté sur un objet de savoir dont il fait « son objet » et qui, symétriquement, lui permet de se constituer en véritable sujet. Il se « met en jeu », ce qui, simultanément, lui permet de se « mettre en jeu ».

Anticipation didactique et anticipation éthique

Il y a donc, en quelque sorte, deux ordres de réalité qui coexistent dans l'acte d'apprendre et qui doivent trouver leur correspondance dans l'acte d'enseigner : une réalité instrumentale et une réalité que nous pouvons nommer éthique ; à la première correspond l'effort didactique que nous avons décrit comme celui d'une « anticipation régulée » ; à la seconde correspond la visée proprement pédagogique, celle qui permet à un sujet de se constituer comme liberté, en dehors de toute progressivité, quand il court l'aventure de l'apprendre, et qui requiert une anticipation radicale de sa capacité de « commencer ».

Car, si aucun dispositif didactique ne peut « produire » chez l'élève le courage des commencements, nous croyons qu'il existe une « attitude » pédagogique qui est susceptible de lui faciliter la tâche. Lui faciliter la tâche simplement, sans assurance contre l'échec, sans certitude d'efficacité, sans possibilité d'une évaluation qui flatte notre narcissisme et nous conforte dans notre image de bon pédagogue. Lui faciliter la tâche modestement, souvent sans qu'il le sache et sans en attendre de reconnaissance. Mais en quoi consiste donc l'attitude qui engage au courage d'apprendre ? Elle comporte, à mon sens, un volet négatif et un volet positif : négativement d'abord, pour que l'élève s'engage, prenne des risques, il ne faut pas « verrouiller » la situation didactique ; positivement, ensuite, il faut que notre présence y soit une sorte d'appel, que quelque chose passe dans notre regard par quoi nous reconnaissons la liberté de l'autre.

Ne pas verrouiller d'abord : la chose n'est pas si simple tant notre activité quotidienne est bien souvent déterminée par notre angoisse de ne pas faire face et de ne pas avoir tout prévu. Nous construisons alors des sortes de machines à lutter contre cette angoisse ; nous préparons des cours et des progressions, nous

imaginons tout ce qui pourrait se passer, nous établissons des plans sur lesquels nous restons rivés, incapables d'entendre le léger frémissement d'une parole qui cherche à dire, à se dire, incapables de voir ces yeux qui marquent qu'un élève, la classe toute entière parfois, sont au point de rupture, au moment où tout peut s'engager, où des horizons nouveaux peuvent enfin apparaître. Il faut faire ici l'éloge de l'imperfection pédagogique, des systèmes ouverts où des limites sont marquées mais où de l'événement peut advenir. Nous savons bien, en effet, que le monde n'est vivable que par ses imperfections et que les machineries sociales parfaites, en leur belle totalité close, interdisent le moindre déplacement qui pourrait survenir à l'initiative d'un vivant. De la « république idéale » de Platon au « meilleur des mondes » de Huxley, se prolonge la même songerie dangereuse d'un univers de perfection programmée où les choses n'adviennent que selon des plans savamment élaborés. Tout ce qui est humain est alors banni ; la moindre initiative est exclue et l'apprentissage, en tant qu'il est subversion inévitable d'un système où chacun aurait une place définitivement attribuée, est interdit.

Jamais, ici, ne vient « le temps d'apprendre ». Car le moment favorable n'est jamais prévisible à l'avance ; et il lui faut quelques interstices dans la machinerie institutionnelle par lesquels il puisse passer. C'est sans doute pourquoi, en travaillant avec des enseignants qui s'étaient lancés dans des « expériences pédagogiques », j'ai constaté que, bien au delà des structures nouvelles qu'ils avaient pu mettre en place, ce qu'ils retenaient d'abord de leur travail, c'était l'ouverture de lieux de négociations, d'espaces de confrontation, de moments de prise de risque où l'élève peut s'engager et réfléchir ensuite sur ses engagements. C'est pourquoi nous ne croyons pas souhaitable d'aller vers une « pédagogie différenciée » où tout serait prévu et où un diagnostic rigoureux porté sur chaque élève permettrait de lui affecter un travail individuel précis ; je préfère, et de très loin, une pédagogie différenciée tâtonnante où l'on cherche ensemble, avec les élèves, des modalités de regroupement provisoires, où l'on examine les difficultés rencontrées, où il reste de « l'ouvert » dans l'organisé, où l'organisé est constamment repensé et reconstruit en fonction de ce qui se passe dans cet « ouvert ».

Ne pas verrouiller d'abord, avons-nous dit. Être présent, ensuite, d'une présence discrète qui ne cherche pas les confidences et fuit les épanchements, mais d'une présence forte qui donne courage parce qu'elle n'anticipe jamais la chute. Car nous croyons qu'il y a bien « une efficace du regard » et que tout peut changer quand un sujet s'adresse à un autre avec une espérance d'humanité, une confiance et une « ouverture » qui n'ont pas besoin de discours pour être compris, un accueil qui sait se réjouir à l'avance de l'inattendu et témoigne toujours une secrète tendresse pour cette « différence » par laquelle l'autre nous échappe et commence à devenir lui-même : « *ce qui distingue la pensée visant un objet d'un lien avec une personne, c'est que dans celui-ci s'articule un vocatif : ce qui est nommé est, en même temps, ce qui est appelé* » explique Emmanuel Lévinas¹⁰. Car il y a bien – tous les élèves le savent – un regard qui appelle et un regard qui vous fige sur place, des gestes à peine ébauchés qui engagent une liberté à s'exprimer et des mots à peine prononcés qui découragent tout effort et vous condamnent à la reproduction mortifère... Certes, on peut toujours soutenir ce regard et parvenir à s'imposer en dépit de ses injonctions. Mais ce qui aurait pu être une rencontre bascule alors dans une épreuve de force ; ce qui aurait pu devenir occasion de joie devient prétexte à la violence : quand une liberté n'est pas

*Fournir
les structures qui guident
et l'appel qui permet la prise de risque.
Fuir
les systèmes qui enferment
et éviter
le regard qui paralyse*

accueillie mais doit s'imposer au regard de l'autre, le défier, le combattre pour pouvoir s'exprimer, elle quitte le registre de l'humain pour revenir à une sorte de sauvagerie première. L'éducation doit échapper à cette violence, à ces rapports entre les êtres où ils mesurent chacun leur résistance réciproque à l'influence de l'autre, à ces combats de coqs dérisoires entre des enseignants sûrs de leur bon droit et des enfants ou des adolescents qui ne se sentent nulle part reconnus comme des êtres libres. Car il n'est pas question ici de progressivité : la liberté ne se divise pas, elle ne peut pas être objet de découpages taxonomiques, elle ne peut pas être assortie de la moindre condition... Elle est toute entière dans chaque pas en avant, quand l'élève se dégage de ce qu'il est et de ce qu'il sait pour accéder à autre chose, pour prendre le risque de l'aventure du connaître.

Et pour que ce risque soit pris, pour que ce pas en avant soit fait, il faut sans doute que le maître sache pratiquer cette étrange vertu que Michel Serres nomme la retenue¹¹ : car la retenue n'est pas le reniement ; c'est cette manière de donner de la place à l'autre sans y paraître, c'est une sorte de rétractation confiante, une manière de s'éclipser en encourageant, de ne pas s'imposer parce qu'on sait que l'autre, maintenant, va pouvoir aller jusqu'au bout de lui-même. La retenue c'est l'expression de soi sans la brutalisation de l'autre, c'est cette légère hésitation de la véritable compétence quand elle s'exprime sans s'exposer, quand elle reconnaît la difficulté de l'autre à l'entendre et, sans renoncer à ce qu'elle croit et sait, prend la précaution essentielle de lui donner un espace où exister. La retenue c'est peut-être alors, tout simplement, ce léger déplacement d'accent, presque imperceptible, qui renvoie l'intérêt de celui qui parle sur ce qu'il dit.

C'est ainsi qu'il faut, sans doute, dans l'activité éducative, pratiquer à la fois une « anticipation instrumentale régulée » et une « anticipation éthique radicale »... accompagner l'autre le plus loin possible sur le chemin de ses apprentissages et l'interpeller pour qu'il décide lui-même – quand il le voudra – de prendre le risque de la liberté. Fournir l'étayage en posant un cadre didactique soigneusement adapté au niveau de développement qu'il s'agit de dépasser et avoir le regard qui donne le courage – toujours aussi nécessaire quel que soit l'âge de l'élève et la perfection de sa préparation – de se lancer dans l'inconnu. Anticiper l'apprenant comme capable d'apprendre quelque chose d'un peu plus difficile que ce qu'il connaît déjà... et anticiper le sujet comme capable de poser, à chaque instant, l'acte libre par lequel il peut décider de se jeter à l'eau. Anticiper un être inachevé dans le registre des

apprentissages et anticiper un être complet dans le registre éthique. Fournir les structures qui guident et l'appel qui permet la prise de risque. Fuir les systèmes qui enferment et éviter le regard qui paralyse...

Ainsi conçu, on conviendra que l'enseignement est aux antipodes d'un métier routinier et ennuyeux ; il est, bien au contraire, le métier où se joue l'aventure décisive de notre temps... l'aventure où se décidera l'avenir d'une humanité que les soubresauts de notre histoire nous montrent de jour en jour plus fragile et menacée¹². ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. LÉVINAS, Emmanuel, *Entre-nous. Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset, 1991, p. 226.
2. Cette conception renvoie, bien évidemment, à une vulgate piagétienne très largement répandue, quoiqu'assez éloignée de la pensée même de Piaget. En effet, si Piaget minimise les facteurs exogènes dans le développement d'un sujet, ce n'est pas en raison de résultats de recherches qui en montreraient la faible portée, c'est en raison d'un choix épistémologique très clair : Piaget est, en effet, à la recherche du « sujet épistémique », c'est-à-dire des invariants structurels du développement ; l'objet même de sa recherche lui impose alors de tenter de neutraliser méthodologiquement les facteurs exogènes.
3. Voir, à ce sujet, la très bonne synthèse de son apport rédigée par Vygotsky lui-même quelques mois avant sa mort : « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire » dans *Vygotsky aujourd'hui*, sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1989, p. 95-117. On peut consulter également *Pensée et langage* de Vygotsky, Paris, Éditions sociales, 1985.
4. Sur la notion de situation-problème, on pourra consulter Philippe Meirieu, *Apprendre, oui... mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 8^e édition, 1991, p. 164-179. Sur l'articulation d'une situation-problème dans l'ensemble d'une démarche didactique, on pourra se reporter à Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF Éditeur, 1992, p. 143-159.
5. SERRES, Michel, *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourin, 1991, p. 28.
6. *Idem*.
7. Philippe Meirieu a analysé ce texte de Platon et les difficultés théoriques qu'il soulève dans *Apprendre, oui... mais comment*, Paris, ESF Éditeur, 8^e édition, 1991, p. 25-29.
8. Livre II, chapitre premier, 4.
9. « Avec l'âme toute entière », Hommage à Bergson, *Bulletin de la société française de philosophie*, 1960, 54, 1, p. 60.
10. LÉVINAS, Emmanuel, *op. cit.*, p. 20.
11. « L'humanité doit apprendre cette retenue, pudeur et vergogne ; et sa langue la litote ; et sa science la réserve. Persévérer sans cesse dans son être ou dans sa puissance caractérise la physique de l'inerte et de l'instinct des bêtes. Sans doute l'humanité commence-t-elle avec la retenue. » (SERRES, Michel, *op. cit.*, p. 180).
12. Certains éléments de cette conférence sont repris de l'ouvrage de Philippe Meirieu et Michel Develay, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF Éditeur, août 1992, p. 111-128.