

Philippe Meirieu

Le postulat d'éducabilité en pédagogie

(Extrait de *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe 1*, Lyon, chronique sociale, 1re édition, 1984, pages 139 à 163)¹

Dans le réquisitoire qu'ils dressent contre l'école communale qui les a exclus, les écoliers de Barbiana ne s'embarrassent guère de nuances ; avec la violence de ceux qui ont connu l'humiliation et la souffrance, mais avec la volonté de convaincre et de construire, ils assèment quelques évidences particulièrement provocatrices. Ainsi s'adressent-ils aux instituteurs :

« Si chacun de vous savait qu'il lui fallait à tout prix faire réussir tous ses élèves dans toutes les matières, il faudrait bien qu'il se creuse les méninges pour trouver le moyen de les faire passer. Moi je vous paierais à forfait. Tant pour chaque gosse qui s'en tire dans toutes les matières. Ou mieux encore une amende pour chaque gosse qui n'arrive pas à s'en sortir dans une matière » (1977, p. 109).²

Le renversement peut faire scandale : des élèves suggèrent de punir les professeurs incapables de les faire réussir ! Mais, dégagée d'une forme polémique bien compréhensible de la part de ceux qui ont été rejetés par l'institution scolaire, l'affirmation pourrait constituer, au demeurant, une bonne manière d'entrer en pédagogie. Faire réussir tous les élèves dans toutes les matières, rechercher et mettre en place les stratégies requises pour que tous puissent effectuer les apprentissages proposés, ne jamais rejeter sur l'élève la responsabilité de l'échec tant que l'on n'a pas épuisé tous les moyens possibles pour le faire réussir... tout cela apparaît comme le passage obligé pour entrer dans le débat pédagogique. Ce n'est pas là l'énoncé d'une thèse parmi d'autres, la proposition d'une opinion que d'autres pourraient venir contredire ; c'est la maxime même du projet pédagogique, celle sans laquelle il se réduirait à un saupoudrage de gadgets sans importance, une sorte d'esthétique de l'enseignement, comme un supplément d'âme

¹ Ce texte a été rédigé en 1982-83. Je n'y ai pas touché depuis. On ne sera donc pas surpris que les références ne renvoient pas à des ouvrages parus après cette date. À cette époque, j'ignorais, par exemple, les travaux de Vygotsky sur la zone proximale de développement dont je n'ai pris connaissance qu'à la lecture de l'ouvrage *Vygotsky aujourd'hui* (sous la direction de B. Schneuwly et J.-P. Bronckart), dans la collection « Textes de base en psychologie », Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, paru en 1985. Les travaux en neurosciences étaient encore quasiment inexistantes et je n'y fais donc pas allusion, même si certaines remarques sur la psychologie cognitive pourraient évidemment s'y appliquer. Enfin, je ne fais évidemment pas mention de l'ouvrage fondamental sur l'éducabilité publié en 1987 par Jacques Rancière, *Le Maître ignorant* (Paris, Fayard).

² Pour les références, merci de se reporter au fichier « Bibliographie – *Itinéraire des pédagogies de groupe* ».

ou de plaisir dont la fonction, essentiellement décorative, ne toucherait en rien à la répartition "naturelle" des compétences.

Car la question, si souvent posée, de savoir quelle est la meilleure pédagogie contient elle-même une définition implicite de la pédagogie ; elle suppose que l'on vise une efficacité de l'acte éducatif, que l'on assigne à celui-ci une mission de formation et, donc, que l'on recherche "un état autre que celui dans lequel se trouve l'individu à éduquer, état auquel il convient de le conduire" (E. Claparède, 1950, p. 189). Un tel postulat est d'une importance extrême : il ouvre le champ de la pédagogie et autorise, à la fois, la réflexion sur les fins et l'interrogation sur les méthodes qui, sans lui, seraient tout à fait stériles.

Il est d'usage, pour désigner cette affirmation fondatrice, d'utiliser le terme "d'éducabilité". Nous l'emploierons donc ici, non sans une certaine réticence dans la mesure où le mot éducation a souvent été opposé aux termes d'instruction ou d'apprentissage pour désigner une formation plus globale, ne se réduisant pas à l'acquisition de connaissances et se définissant même, parfois, par opposition à elle : "La pédagogie de l'apprentissage, dit J. Ardoino, est presque toujours anti-éducative" (1980, p. 29). Or nous ne voudrions pas que l'emploi du terme éducabilité nous engage, à notre insu, dans une définition de cet ordre et qu'il laisse supposer que nous ne parlons que d'une possibilité très générale "d'éduquer" tous les êtres humains, quels que soient les contenus de connaissances acquis et les apprentissages effectués. Nous ne voudrions pas que, faute de pouvoir s'incarner, dans des cadres précis, en des résultats évaluables, l'éducabilité se réfugie dans des domaines certes très nobles, comme ceux de la liberté ou de la responsabilité, mais où l'accord général sur les termes risque de masquer l'absence de tout critère de réussite et, qui plus est, de couvrir d'un discours généreux ou, dans le pire des cas, tout à fait cynique, la subsistance de situations d'inégalité et de dépendance. Mais nous savons aussi que, symétriquement, à comprendre l'éducabilité comme capacité à effectuer tout apprentissage sous la conduite du maître, cette notion peut se confondre avec celle de malléabilité et encourir le risque d'ouvrir à une éducation gravement manipulatrice. Ce n'est pas une des moindres difficultés du concept d'éducabilité, en effet, que de se dissoudre dans la phraséologie humaniste ou de devoir s'incarner dans ce qui risque de devenir un dressage minutieux. Mais, pour avancer quelque peu sur cette question, qui fera l'objet de notre prochain chapitre, il convient d'analyser de façon plus précise ce concept, tel que nous l'entendons, et d'élucider son statut épistémologique.

Un postulat utile

Le maître croit toujours à l'éducabilité d'une partie de ses élèves ; il vit de cette évidence et justifie ainsi sa mission. Le moins directif, comme le plus magistral, a la conviction que quelques-uns, au moins, sortiront de la classe différents de ce qu'ils y étaient entrés. Que les faits viennent contredire cette conviction et il se trouve alors devant un dilemme d'une insupportable simplicité : ou bien renvoyer l'échec à des causes étrangères à l'acte pédagogique, ou bien remettre en question sa pratique. Certes, dans la première hypothèse, les justifications pourront être de tous ordres et ses convictions idéologiques les lui feront emprunter, selon le cas, au registre de la sociologie, de la psychologie, de la biologie ou, plus simplement, de l'environnement institutionnel défaillant. Mais, quoi qu'il en soit, l'effet produit est chaque fois le même : en pointant des causes sur lesquelles il n'a pas pouvoir, le maître préserve l'acte éducatif de toute responsabilité dans l'échec de l'élève. Il renvoie la détermination à l'extérieur de la classe,

évite de remettre en question son enseignement, et abandonne la réflexion proprement pédagogique. Celle-ci exige, en effet, que soit repensé le mode de diffusion du savoir, que soient recherchées des procédures adaptées, que soient inventées de nouvelles méthodologies : elle requiert de faire porter l'interrogation sur l'opportunité et la qualité de l'intervention magistrale.

Mais un tel phénomène d'échec total d'une pratique pédagogique est assez rare et, quand il se produit, il ouvre, somme toute, assez facilement à la remise en question. Ce qui se passe, le plus souvent, c'est qu'un petit nombre d'élèves obtient de bons résultats et semble légitimer ainsi une pratique donnée ; l'existence d'une réussite, si ténue soit-elle, justifie alors la méthode employée et la met à l'abri des critiques. Car il est facile de conclure que, puisqu'un élève au moins a pu comprendre, c'est que la technique a fait ses preuves et que l'échec des autres est évidemment de leur fait. L'illusion tient, ici, à une conception de la classe comme un ensemble parfaitement homogène, dans lequel tous les élèves pourraient accéder à la connaissance par les mêmes itinéraires. Or, cette égalité est un leurre ; les travaux d'A. de la Garanderie (1980) sur les profils pédagogiques montrent parfaitement, parmi bien d'autres, l'imposture qui consiste à traiter tous les élèves d'une classe de la même manière, alors que, même dans l'hypothèse exceptionnelle où leurs niveaux scolaires seraient parfaitement identiques, ils ont chacun une façon singulière d'appréhender le savoir, qui les rend sensibles à tel type d'explication et imperméables à tel autre. Le danger, ici, consiste à renvoyer l'échec à une impossibilité structurelle au lieu de le considérer comme une inadaptation conjoncturelle à laquelle il serait possible de remédier.

C'est certainement Alain qui a le mieux indiqué l'impérieuse nécessité du concept d'éducabilité : "L'on ne peut presque pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un marmot, affirme-t-il" (1970, p. 874). Sans cette supposition, en effet, la didactique s'enkyste, le maître interrompt ses investigations, le premier échec marque l'arrêt de la réflexion heuristique. Mais, de plus, une telle supposition ne peut connaître de demi-mesure sans entrer en contradiction avec elle-même ; car rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, il a échoué. Toute frontière, dans ce domaine, est arbitraire et, même si la fatigue, le découragement, les contraintes institutionnelles imposent le renoncement, cela ne peut faire oublier qu'il aurait dû être possible d'aller plus loin, jusqu'à la réussite complète qui reste le véritable objectif :

"Qu'un garçon ne fasse voir aucune aptitude pour les mathématiques, cela avertit qu'il faut les lui enseigner obstinément et ingénieusement [...]. Évidemment, le plus facile est de s'en tenir à ce jugement sommaire, que l'on entend encore trop : "ce garçon n'est pas intelligent". Mais cela n'est point permis. Tout au contraire, c'est la faute capitale à l'égard de l'homme, et c'est l'injustice essentielle, de le renvoyer ainsi parmi les bêtes sans avoir employé tout l'esprit que l'on a et toute la chaleur d'amitié dont on est capable, à rendre à la vie ces parties gelées" (ibid., p. 643).

La tentation est grande de fuir le champ du pédagogique et ses exigences, d'autant plus que les sciences humaines semblent tendre au pédagogue quelques concepts susceptibles de suspendre un temps sa folle aventure en marquant quelques limites à l'éducabilité.

Un témoignage de prudence

Car, en face d'une responsabilité totale, que rien ne vient borner, le vertige s'empare du pédagogue : comment échapper à la remise en question permanente ? Comment interrompre la fuite en avant, s'installer, ne serait-ce qu'un moment, dans une pratique donnée ? Faire réussir tous ses élèves apparaît, en effet, comme un projet nécessaire mais particulièrement effrayant. Aussi le pédagogue est-il tenté d'assigner des bornes à l'éducabilité et de s'approprier, pour cela, des concepts empruntés à la psychologie et des lois élaborées par la sociologie. Mais cette utilisation, aussi spontanée et généralisée soit-elle, n'est pas sans poser d'épineux problèmes épistémologiques.

Comme M. Foucault l'a parfaitement montré (1971), la notion de folie n'est jamais indépendante du contexte idéologique et social dans lequel elle se développe ; il en est de même, au demeurant, pour la plupart des formes d'anomie telles que les définissent les psychologues. La frontière entre le normal et la pathologique n'a cessé d'évoluer et, ainsi que l'indique G. Avanzini, analysant l'œuvre éducative d'E. Seguin, "l'histoire de l'éducation [...] progresse, encore qu'irrégulièrement selon les époques et les sociétés, moyennant un usage sans cesse plus audacieux de ce postulat (l'éducabilité de l'enfant), qui convainc de tenter la formation des sujets jusqu'alors perçus comme imperfectibles" (1981, p. 65).

Ainsi, contrairement à ce qu'une lecture superficielle pourrait laisser penser, l'objectif d'A. Binet et Th. Simon, dont on connaît les célèbres tests, n'était pas de marginaliser de façon définitive une frange d'enfants considérés comme débiles, mais bien de reculer les limites du déterminisme, en isolant provisoirement une partie d'entre eux dans des classes spéciales, avant de les renvoyer dans les circuits habituels de l'école. "Il est incontestable, disent-ils, qu'on devra admettre, dans les écoles et classes spéciales, beaucoup de débiles légers, qui sont destinés à faire retour, le plus tôt possible, à l'école ordinaire" (1978, p. 49). Leur recherche devait donc contribuer à rendre au pédagogue la responsabilité d'une partie de ceux qui étaient, jusque-là, confiés à l'institution hospitalière. De plus, leurs conclusions scientifiques les mieux établies sont-elles présentées, modestement, comme liées à l'état actuel des connaissances et à la capacité d'accueil de l'école... Aussi notent-ils la présence de nombreux "cas douteux, des enfants dont on ne peut dire, même après un examen prolongé, si ce sont des anormaux ou des ignorants" (ibid., p. 114), et proposent-ils que toutes les décisions d'orientation dans une classe spéciale soient considérées comme "provisoires" (ibid., p. 124).

C'est d'ailleurs dans le même esprit que R. Zazzo propose d'utiliser l'ensemble des tests psychologiques : dans le cas le plus général, dit-il, où les tests semblent corroborer un échec scolaire "on pourrait à bon compte se satisfaire de ce parallélisme en concluant que le manque d'intelligence explique les mauvais résultats scolaires" (1974, p. 183) ; mais le psychologue doit s'interdire cette interprétation... Il a le devoir de pousser le plus loin possible l'investigation systématique et de "s'interroger sur une discordance possible entre l'efficacité et le potentiel intellectuel de l'enfant" (idem). En d'autres termes, il lui faut supposer, jusqu'à l'extrême limite, l'existence d'un potentiel intellectuel et cette supposition doit lui permettre de reculer le plus loin possible la frontière de la déficience intellectuelle. L'espace ainsi dégagé s'ouvre alors pour la pédagogie, qui peut voir dans la psychologie, non une limitation mais une extension de ses pouvoirs. Au demeurant, il n'est pas interdit de penser que l'échec scolaire puisse entraîner l'apparition de certains symptômes, qualifiés de pathologiques, qui sont susceptibles de disparaître si l'enfant parvient à réussir : la plus grande prudence est donc requise dans ce domaine, et les

vigoureuses mises en garde d'A. Binet (1973, pp. 99 et 228) devraient éviter que ses travaux soient si souvent sollicités à l'inverse de l'inspiration qui les guide.

Or, le paradoxe tient donc à ce que la plupart des recherches psychologiques ont été souvent utilisées en renversant leur projet ; ce qui, à un moment donné, avait pu apparaître comme une chance offerte au pédagogue se transforme en limitation de son pouvoir. Là où le psychologue cherchait à reculer les limites de l'éducabilité, à ouvrir un champ nouveau, la pédagogie trouve l'occasion de renoncer à son action en s'appuyant sur ce qui lui apparaît comme des constatations insurmontables. L'on aboutit à cette inversion significative au terme de laquelle le psychologue "pédagogise" son travail alors que le pédagogue "psychologise" le sien : l'homme de connaissances avoue, en quelque sorte, que ses thèses sont liées à l'action de celui qui peut transformer le réel, tandis que l'homme d'action renonce à cette transformation au nom même des connaissances qui lui sont fournies.

Le même mouvement se produit à l'égard des lois élaborées par la sociologie : les nombreuses recherches établissant le poids des handicaps socioculturels dans l'échec scolaire sont souvent apparues comme une justification commode des défaillances pédagogiques et ont contribué ainsi à asseoir l'immobilisme du corps enseignant. Or, une telle manière de penser nous semble ignorer le statut de la loi dans les sciences humaines. Celles-ci, en effet, en raison de leur prétention à la scientificité, ne peuvent être que déterministes : leur recherche consiste toujours à mettre en évidence des rapports de cause à effet et cela est inscrit dans le projet même qu'elles développent : méthodologiquement, elles ne peuvent appréhender leur objet que sous l'angle très limité de ses déterminations. Mais, les lois psychologiques et sociales sont souvent assimilées aux lois physiques ; elles apparaissent ainsi indûment comme indépassables : c'est oublier que, si l'individu peut entrer dans le champ des sciences humaines, si son comportement peut y être décrit sous la forme de lois et apparaître comme nécessaire c'est toujours et seulement a posteriori ; c'est une fois accomplie que l'action devient saisissable pour la science, et la loi qui en est tirée est tout au plus descriptive de ce qui se passe dans des conditions données d'exercice de la liberté. L'observation porte toujours sur ce qui est déjà du passé et ne peut anticiper l'avenir qu'en supposant que ces conditions seront toujours reconduites. Comme l'affirme E. Weil, "la crainte pour la liberté de l'individu découle d'une fausse interprétation du concept de "loi" sociale, qu'on identifie à une loi politique ou morale, réglant et non décrivant le comportement" (1966, p. 45). Or, le danger est grand pour le pédagogue de ne pas faire cette distinction et d'utiliser les conclusions des sciences humaines pour expliquer ses échecs, sans remarquer qu'il suffirait de modifier les pratiques étudiées pour changer ces lois et faire progresser l'éducabilité de ses élèves. Il est ainsi paralysé par le pessimisme alors qu'il conviendrait, au contraire, qu'il considère ces lois comme un constat très ponctuel, susceptible de lui permettre d'analyser un moment donné de sa pratique et de la modifier.

Une exigence morale

Trop souvent confondue avec le moralisme, la morale semble tombée en désuétude. Pourtant le terme peut être employé pour qualifier le postulat d'éducabilité. Les travaux de R. Rosenthal et L. Jacobson (1973) ont mis, en effet, en évidence l'importance de l'attente du maître sur le résultat obtenu par l'élève. Alain déjà avait noté que "ce qui est incertain devient vrai par cela seul qu'on le dit" (1970, p. 962), et qu'il "est clair que, si le maître n'attend rien de bon, l'enfant se laisse tomber au niveau le plus bas" (ibid., p. 1091). Afin de fonder expérimentalement cette intuition, R. Rosenthal et L.

Jacobson ont mené à Oak School, une expérience devenue particulièrement célèbre, grâce à laquelle ils ont pu prouver que le préjugé favorable intervient comme un facteur déterminant dans la réussite scolaire. Si la prophétie se réalise presque toujours, c'est, pensent-ils, qu'elle crée les conditions de sa réalisation ; elle n'a pas pour fonction de constater un fait et elle fait plus que décrire une intention ; elle constitue, en elle-même, un acte, dans la mesure où son énonciation, dans un contexte donné, peut, en tant que telle, y produire une transformation... En supposant qu'un enfant est déjà un bon élève, le maître lui permet de prendre confiance en lui, il lui communique "par le jeu - largement inconscient - de ses expressions, de son ton de voix, de sa posture" (R. Rosenthal et L. Jacobson, 1974, p. 252), une image de lui-même à laquelle il tendra progressivement à s'identifier. De la même façon, celui dont on n'attend rien de bon se conformera à la représentation de lui-même qu'il prête au maître et la communication s'établira sur cette base. On peut se demander, en effet, si l'influence de l'attente de l'éducateur n'est pas liée à la simple nécessité pour l'élève d'entrer en communication avec l'adulte en parlant le même langage que lui : certains élèves, la pratique quotidienne de l'enseignement le prouve largement, ne sont de mauvais élèves que par respect pour l'image d'eux-mêmes que leur renvoie le professeur, pour parler en quelque sorte le même langage que lui, se situer sur le terrain que le maître a choisi pour établir l'échange. En ce sens, l'arrivée d'un progrès inattendu peut apparaître comme une manière de briser le consensus et, de part et d'autre, l'on cherchera des explications périphériques à ce phénomène, permettant de ne pas toucher à la nature de la relation entretenue.

Dans le domaine plus précis de l'évaluation, G. Noizet et J.P. Caverni remarquent que "les mêmes copies sont évaluées différemment lorsqu'on donne aux évaluateurs des informations différentes sur les élèves censés les avoir rédigées" (1978, p. 97) : ainsi les notes les meilleures sont-elles attribuées aux élèves présentés comme ayant le meilleur niveau et l'on peut supposer que cette surévaluation de leurs résultats constitue pour eux un appui non négligeable. Pour expliquer ce phénomène, les auteurs utilisent la notion de dissonance cognitive élaborée par L. Festinger et selon laquelle l'existence simultanée d'éléments de connaissances qui, d'une manière ou d'une autre, ne s'accordent pas, entraîne de la part de l'individu un effort pour les faire, d'une façon ou d'une autre, mieux s'accorder. Le professeur aurait donc tendance à rejeter les informations qui pourraient venir contredire la représentation qu'il se fait d'un élève et de son niveau. Il ramènerait toujours celui-ci à l'image première qu'il en a eue ou qui lui en a été donnée... On mesure les conséquences de ce fait concernant la notion d'éducabilité et leur portée morale : si l'attente suscite la conformité, il est clair que la conviction de l'éducabilité de l'élève représente une règle de déontologie sans laquelle tout enseignement risque de se réduire à une opération de sélection sociale dont le maître sera un instrument d'autant plus efficace qu'il aura intériorisé avec moins de distance critique les modèles de réussite fournis par l'environnement idéologique.

Ces analyses demanderaient, évidemment, à être complétées de façon détaillée par la mise en évidence des facteurs liés aux processus d'identification. Il faudrait montrer que l'éducateur privilégie les élèves en qui il se reconnaît quelque peu, et que ceux-ci réussissent d'autant mieux qu'ils peuvent s'identifier au modèle représenté par l'adulte. L'existence d'une "surface commune", d'affinités psychosociologiques, joue grandement dans la désignation de ceux qui sont censés devoir réussir à l'école ; et l'on pourrait même trouver là l'explication du phénomène curieux, mis en évidence par M. Cherkaoui, selon lequel la baisse des effectifs dans les classes ne bénéficie pas toujours aux élèves des milieux socioculturels les plus défavorisés (1979, p. 16) ; au contraire, il semble que les enfants des milieux modestes fuient les petits groupes et que leurs résultats scolaires

soient meilleurs dès que l'effectif devient plus important. Ne serait-ce pas parce que, dans les petits groupes, les phénomènes relationnels et les processus d'identification jouent de façon plus forte et que sur ce terrain, ils sont gravement handicapés ? Comme l'affirme D. Zimmermann, au terme d'une enquête sur la sélection non-verbale à l'école, "l'élève aimé est celui qui correspond davantage aux normes esthétiques ou affectives que pédagogiques de l'enseignement" (1982, p. 156).

Un pari nécessaire

L'on sait que le thème du pari a été longuement développé par Pascal et qu'il a considérablement embarrassé ses commentateurs. L'on connaît l'argument : en l'absence de certitude absolue concernant l'existence de Dieu, l'homme a tout intérêt à parier sur cette existence car "si vous y gagnez, vous gagnez tout ; si vous perdez, vous ne perdez rien. Gagez donc qu'il est sans hésiter" (n° 223). On comprend l'inquiétude suscitée par une telle démonstration : comment accepter, en effet, de voir le problème métaphysique réduit à ce qui peut apparaître comme un sordide calcul ? Mais une telle interprétation du pari est particulièrement restrictive ; elle en fait un simple artifice de démonstration alors que, chez Pascal, ce discours est en parfaite cohérence avec sa théorie de la connaissance : ce qu'il formule ailleurs en parlant des "premiers principes" qui ne sont connus que par "le cœur" (n° 282), trouve ici sa correspondance dans l'affirmation que l'engagement précède la connaissance. Ce que révèle, au fond, le pari c'est que l'on s'interdit de connaître tant que l'on n'a pas fait le choix de connaître. Et la forme même du pari signale que cette opération n'exclut jamais une part de risque, qu'elle est toujours un saut dans l'inconnu et que c'est seulement au terme du processus qu'apparaîtront les raisons décisives qui pourront justifier pleinement le choix. Mais Pascal ajoute que cet engagement même crée, en quelque sorte, les conditions de sa réussite, qu'il transforme le réel et que la force qui le porte contribue à faire s'incarner l'objet, même hasardeux, pour lequel il a opté.

Comment ne pas reconnaître dans cette démarche ce que nous avons décrit comme le postulat de l'éducabilité ? Et quelles meilleures formulations pourrions-nous en trouver que celles proposées par Pascal ? "Oui, mais il faut parier ; cela n'est pas volontaire, vous êtes embarqués" (n° 223)... Vous, l'éducateur, affronté à la mission de former des êtres humains, vous ne pouvez éviter de choisir : les considérer comme éducatibles, ou les renvoyer à jamais dans les ténèbres. Supposer en eux l'intelligence, toute l'intelligence, ou renoncer à exercer votre mission. "Et cela étant, quand il y aurait une infinité de hasards, dont un seul serait pour vous, vous auriez encore raison de gager un pour avoir deux, et vous agiriez de mauvais sens, étant obligé à jouer, de refuser de jouer une vie contre trois à un jeu où d'une infinité de hasards il y en a un pour vous" (idem)... S'il était une seule chance, une chance infime, que cet enfant soit intelligent, qu'il puisse comprendre et progresser, vous devriez la tenter. Car, que savez-vous de l'intelligence de cet enfant ? "il n'est pas certain qu'elle soit, mais qui osera dire certainement possible qu'elle ne soit pas" (n° 234). Et que risquez-vous à parier sur elle ? "Quel mal vous arrivera-t-il en prenant ce pari" (n° 233) ? Vous aurez, tout au plus, perdu un peu de temps ; mais quel enjeu dérisoire à côté de ce que vous pourrez gagner s'il arrivait à progresser, si vous pouviez, un jour, faire reculer d'un pas la fatalité ! Et ne croyez pas surtout que la confiance que vous mettrez en lui sera inutile ; c'est elle qui contribuera à le construire, c'est en s'appuyant sur elle, qu'il deviendra ce que vous aviez supposé... "Je vous dis que vous y gagnerez en cette vie ; et qu'à chaque pas que vous ferez dans ce chemin, vous verrez tant de certitude du gain, et tant de néant de ce que

vous laissez, que vous reconnaîtrez à la fin que vous avez parié pour une chose certaine" (idem).

On nous pardonnera ce moment de lyrisme immodeste qui révèle vraisemblablement, dans sa forme, la nature même de l'enjeu. Faudrait-il que ce qui ouvre le champ à la réflexion pédagogique ne soit pas seulement une affirmation utile, prudente, morale, épistémologiquement nécessaire, mais aussi l'expression d'une conviction qui la porte et qui dépasse largement le projet même de l'école ?

L'éducabilité à l'épreuve de la science

L'inné et l'acquis : un débat idéologique

Nous n'ignorons pas que, en affirmant l'éducabilité radicale de tous les élèves dans tous les domaines, nous risquons d'apparaître comme gravement démagogique. Car, on peut arguer du statut particulier de la loi en sciences humaines pour maintenir la possibilité de l'intervention et lutter contre le fatalisme psychologique ou sociologique ; mais peut-on ignorer l'existence de données génétiques et de lois physiologiques qui se présentent comme indépassables ? Nous faudrait-il donc entrer dans la difficile querelle de l'inné et de l'acquis ?

À quoi assistons-nous, en effet, dans le domaine pédagogique ? D'une part des hommes comme P. Debray-Ritzen (1978) ou L. Morin (1973) dénoncent l'imposture qui consiste à nier l'existence de différences objectives d'intelligence entre les enfants : "Chez les primitifs, hommes d'autrefois, n'importe quel idiot a assez de sens commun pour savoir qu'il n'invente rien en affirmant l'existence d'une certaine sélection naturelle [...]. Il y a des grosses et des petites tomates ; des chiens "intelligents" et des chiens "idiots"" (ibid., p. 97). Le pédagogue doit donc abandonner sa superbe et convenir qu'il ne peut tout apprendre à tous qui, d'ailleurs, fait-on remarquer, ne le demandent pas. Sa tâche est de diagnostiquer les "aptitudes naturelles" et de s'efforcer de les promouvoir, sans gaspiller son temps et vouer ses efforts à un échec certain en s'acharnant à vouloir développer chez un enfant des capacités qu'il n'a pas.

On a bien souvent expliqué les graves dangers d'une telle conception et il serait vain de refaire ici une recension des travaux sur ce point ; le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, en effet, a effectué une utile synthèse et montré, à travers de nombreux rapports, l'effet pervers des théories de l'hérédité, dont l'objectif idéologique est de naturaliser les inégalités sociales et de légitimer ainsi l'ordre établi (1976, 1977). Plus récemment, un colloque de l'UNESCO organisé sur le thème « Races, sociétés, aptitudes : apports et limites de la Science » permettait à A. Léon de dénoncer des conceptions qui conduisent "à envisager, dans les pratiques scolaires, des procédures de discrimination ou de classement plutôt que des procédures de formation" (1978, p. 47). Et P. Bourdieu ajoutait, à cette occasion, que l'idéologie des dons représente "ce par quoi les dominants visent à produire une théodicée de leur propre privilège" (ibid., p. 67).

Saturées d'idéologies, les théories de l'hérédité le sont à coup sûr. Mais les thèses environnementalistes le sont-elles moins ? Arrêtons-nous quelques instants, pour le vérifier, à la plus classique et la plus célèbre d'entre elles : l'on sait qu'Helvétius affirmait déjà "l'éducation peut tout" (1777, p. 523), et il ajoutait que la meilleure preuve de cette puissance est représentée par la diversité entre les hommes et l'adaptation naturelle de ceux-ci aux milieux physiques et sociaux dans lesquels ils vivent : "L'inégalité des esprits est l'effet d'une cause connue et cette cause est la différence de l'éducation" (ibid., p. 62).

S'agissant de fonder cette conviction, Helvétius bâtit tout un édifice philosophique, inspiré de Locke, selon lequel "toutes les opérations de l'esprit se réduisent à sentir" (ibid., p. 64). Aussi montre-t-il qu'il n'entre dans l'intelligence rien d'autre que des sensations et que le fait de penser peut être rapporté à l'organisation de "sensations, ou actuellement éprouvées, ou conservées dans ma mémoire" (ibid., p. 73). Mais, cela étant admis, il reste à prouver que la capacité d'organisation des sensations est bien la même chez tous les hommes et que, disposant d'une même aptitude de l'esprit, ils se trouvent alors également disponibles à l'influence des stimulations extérieures, dont l'éducation n'est qu'un aspect. Sur ce point Helvétius fait appel à l'expérience de la communication entre les êtres : quelles que soient, en effet, les différences de l'environnement, tous les hommes, dit-il, établissent les mêmes rapports entre les choses et parviennent aux mêmes résultats, dès qu'il s'agit de comparer, de calculer ou de raisonner : "Tous, il est vrai, n'éprouvent pas précisément les mêmes sensations, mais tous sentent les objets dans une proportion toujours la même. Tous ont donc une égale aptitude à l'esprit" (ibid., p. 117).

Un tel raisonnement est loin d'être sans intérêt sur le plan philosophique, et il ouvre la voie à la position du sujet transcendantal dans lequel Kant verra la condition a priori de toute connaissance. J. Piaget lui-même, lorsqu'il aura à situer ses thèses psychologiques dans un ensemble théorique plus vaste (1970) ne sera pas loin de reprendre les mêmes concepts. Certes, il marquera sa distance par rapport à la théorie gestaltiste, assez proche de l'intuition d'Helvétius, qui réduit le rôle des sensations à celui d'un simple matériau entrant dans des structures sans les modifier. Mais, situant sa propre proposition constructiviste "entre la préformation absolue des structures logiques et leur invention libre ou contingente" (ibid., p. 57), il s'inscrit dans un champ conceptuel qui est celui de la théorie de la connaissance et est alors amené à préciser qu'il ne traite que du "sujet épistémique" (ibid., pp. 58 et 120), c'est-à-dire qu'il n'envisage, d'aucune manière, les différences pouvant intervenir d'un individu à l'autre. Or, ce sujet épistémique est, par définition, le noyau cognitif commun à tous les individus et cette définition constitue le préalable même à l'investigation le concernant. En aucun cas, l'a priori ainsi posé ne peut servir de preuve à l'affirmation d'une égalité intellectuelle radicale entre les sujets. Comme l'a parfaitement montré Kant, c'est toujours une erreur de confondre le moi transcendantal et le moi empirique : "L'unité de la conscience qui sert de fondement aux catégories, est prise ici pour une intuition du sujet en tant qu'objet, et la catégorie de la substance y est appliquée" (1968 a, p. 308).

Si les théoriciens de l'héritabilité naturalisent des inégalités sociales, les théoriciens de l'éducabilité ne risquent-ils pas, de leur côté, de naturaliser des principes métaphysiques ? Leurs efforts pour soutenir scientifiquement une position strictement environnementaliste apparaissent, en ce sens, tout aussi idéologiques que les efforts de leurs adversaires.

Il reste alors à considérer les thèses, qui apparaissent comme les plus assurées sur le plan scientifique, et qui considèrent le comportement humain comme le résultat de l'interaction de l'hérédité et du milieu. C'est la perspective dans laquelle se situe F. Skrzypczak (1981) lorsque, après avoir examiné l'ensemble des positions scientifiques sur la question, il conclut que l'on ne peut poser le problème de l'inné et de l'acquis en termes de proportions et qu'il convient de le comprendre comme un processus imbriquant étroitement les informations des gènes et l'apport du milieu. Mais celui-ci, quoiqu'il renvoie dos à dos les idéologies innéistes et environnementalistes, ne s'en trouve pas moins contraint de se situer sur le plan même qu'il entendait quitter et d'opérer un choix, qu'il nomme philosophique, en faveur d'une action politique permettant de rendre les hommes "libres et égaux dans une société juste et autonome" (ibid., p. 196). Ce qu'il formule alors,

dans un langage normatif, suppose qu'il a effectué l'option environnementaliste et qu'il croit l'éducation, au sens le plus large de ce terme, capable de prendre le pas sur le donné génétique. De la même manière, toutes les théories de l'interaction embarrassent les pédagogues ; ils ne parviennent pas à les prendre véritablement en compte car ils n'en perçoivent pas les conséquences concrètes sur le plan des comportements éducatifs. C'est que, en réalité, ils demandent ici à la biologie de légitimer leurs activités davantage qu'ils ne se soucient de la validité des théories qu'elle développe. Or, la notion d'interaction n'offre pas d'entrée univoque, et, si l'on cherche les applications pratiques, l'on est contraint d'opter pour l'un de ses versants, de s'appuyer sur l'inné pour y enraciner les apprentissages, au risque de devoir avouer être limité par le donné, ou d'agir sur l'environnement, au risque de devoir affirmer que l'apprentissage est véritablement déterminant.

Cohérente au point de vue de l'analyse scientifique, la théorie de l'interaction n'est guère saisie par la pédagogie que sous la forme d'une "récupération" dans le sens de l'héritabilité ou de l'éducabilité ; elle est alors réinvestie d'idéologie et la querelle reprend, dévoilant que ses véritables enjeux sont d'ordre stratégique et signalant ainsi qu'il nous faut quitter un terrain qui n'est décidément pas celui du pédagogue.

Le statut épistémologique de la notion d'éducabilité

L'on peut peut-être, en effet, éviter des affrontements idéologiques stériles en précisant simplement le statut épistémologique de la notion d'éducabilité et en lui attribuant, pour reprendre le vocabulaire kantien, le rôle d'un "principe régulateur" et non d'un "principe constitutif" (Kant, 1968 a, p. 387). "Les principes régulateurs", dit Kant, dirigent la pensée dans son effort ; ils lui interdisent de se satisfaire d'explications sommaires et soutiennent la recherche d'une intervention rationnelle ; ils l'empêchent d'espérer jamais un achèvement autrement que dans l'impossible réalisation de ce qui est posé a priori comme principe métaphysique et, en ce sens, ils ont un puissant intérêt "heuristique" (ibid., p. 438). Aussi, si la simple projection dans la réalité pédagogique d'un a priori métaphysique est incontestablement abusive, en revanche, son utilisation comme principe régulateur en fait, elle, une règle de conduite nécessaire ou, au sens kantien, une "maxime morale de la raison". L'existence de cette maxime ne met d'ailleurs nullement en cause la légitimité de la recherche scientifique qui doit s'interdire, de son côté, de recourir à des hypothèses transcendantales comme principes d'explication. Il y a là deux ordres distincts de recherche et de travail qui ne s'excluent qu'apparemment, dans la simple mesure où l'on ne situe pas précisément chacun, dans le registre qui est le sien.

En d'autres termes, et pour reprendre la terminologie mise en place par L. Althusser, l'éducabilité radicale se présente comme thèse philosophique : "Les thèses philosophiques, ne pouvant être l'objet de démonstration ou de preuves scientifiques, ne peuvent être dites "vraies" (démonstrées ou prouvées comme en mathématiques et en physique). Mais elles peuvent être dites "justes"" (1974, p. 14).

Il n'est donc pas nécessaire de chercher à fonder scientifiquement le concept d'éducabilité, mais il convient seulement de le valider. Au regard de la science, l'éducabilité totale n'est jamais "vraie" ; mais, au regard de la pratique qu'elle autorise, c'est une thèse juste. Son objectif n'est pas de rendre compte de la réalité mais de la transformer et c'est dans sa fonction pratique qu'elle doit être considérée. Certains pourront voir, dans cette attitude, une fuite des réalités, d'autres signaler qu'il y a là quelque chose qui relève d'une pensée magique, qui croit faire disparaître le handicap par sa simple négation verbale... C'est oublier qu'il n'est pas question ici de nier le

handicap ; mais de chercher à le comprendre et à le surmonter ; qu'il ne peut jamais être question de faire comme si les obstacles n'existaient pas, mais toujours comme s'ils étaient dépassables.

L'éducabilité à l'épreuve de la métaphysique

Éducabilité et auto-éducabilité

Analysant la philosophie de l'Éducation Nouvelle, M.-A. Bloch y repère ce qu'il nomme une "pédagogie de l'immanence" (1968, p. 87) selon laquelle il convient de laisser chacun exprimer ses tendances naturelles en lui fournissant simplement l'environnement le plus favorable. Nous avons montré, en effet, que le renversement de la caverne scolaire comportait la reconnaissance de l'enfant en tant que sujet ; or, là encore, faute de préciser le contenu de cette notion, l'on risque de glisser facilement de l'affirmation d'une potentialité à celle d'une essence déjà donnée et d'aboutir à la théorisation de l'abstention éducative. L'affirmation de l'éducabilité se heurte alors à l'objection selon laquelle toute intervention autoritaire de l'adulte est un manque de respect par rapport à l'enfant, qu'il convient simplement de laisser s'épanouir à l'abri des influences perverses.

Il n'est pas certain que de telles théories, largement inspirées de Rousseau, aient toujours été assorties des pratiques correspondantes ; il est à craindre que l'opposition radicale à toute intervention de l'adulte se soit souvent réduite à l'opposition à toute intervention d'un autre adulte et à la valorisation excessive de celui qui se pensait dépositaire de la spontanéité enfantine. Nous avons déjà noté à quel point le refus d'instruire pouvait venir renforcer le pouvoir de l'éducateur ; mais ce qui nous occupe ici, c'est la fonction fataliste d'une telle idéologie et la façon dont le respect de l'enfant peut fonctionner comme moyen d'entériner les inégalités objectives en laissant se manifester les sensibilités et les compétences acquises à l'extérieur de l'école. Certes, l'on ne manquera pas de remarquer que nous formulons là deux critiques contradictoires, accusant simultanément l'éducateur de trop intervenir et de ne pas assez intervenir. C'est que, en l'absence de l'élucidation de la nature de son intervention, il laisse libre cours à des phénomènes d'identification qui peuvent permettre certaines "réussites" et faire croire à l'efficacité de sa pratique ; mais, en réalité, ce qui est développé ainsi chez l'élève, c'est seulement la part de lui-même qu'il a en commun avec l'éducateur et qui fait que, dans le meilleur des cas, "il ne réussit qu'avec ceux qui peuvent s'identifier à lui" (B. Bettelheim, 1975, p. 90). Que se passe-t-il alors dans le pire des cas ? Il est à craindre que se créent de puissants phénomènes de dépendance et que, en posant l'éducation comme déjà réalisée ou tout entière en puissance dans la seule personnalité de l'enfant, l'éducateur s'abstienne de lui fournir les moyens intellectuels de comprendre la situation dans laquelle il se trouve. Le postulat de l'éducation comme processus naturel ne requérant que la levée des censures sociales, pose l'objectif à atteindre comme déjà réalisé et s'interdit ainsi de le mettre en place. Helvétius disait déjà justement à propos de Rousseau : "Quel plaisir pour moi de trouver les hommes bons. Mais en les persuadant qu'ils sont tels, je ralentirais leur ardeur pour le devenir. Je les dirais bons et les rendrais méchants" (1977, p. 267)

En d'autres termes, l'affirmation de l'auto-éducabilité de l'enfant ramène le pédagogue à la contemplation de processus sur lesquels il ne peut exercer de pouvoir que par la fascination charismatique qu'il exerce et qui sélectionne ainsi ceux qu'il va faire réussir. Sur le plan théorique, elle pose l'existence d'une essence, n'impose pas la recherche de pratiques didactiques et réduit la pédagogie à une écologie. Le postulat de l'éducabilité, en revanche, se présente comme un présupposé à actualiser, prend en

compte les différences objectives qui peuvent se présenter et recherche les moyens spécifiques de faire progresser chacun.

Éducabilité et auto-structuration

Malgré l'importance des débats qu'il soulève, le rousseauisme n'est guère, dans sa forme radicale, revendiqué que par des théoriciens marginaux et, somme toute, très minoritaires. Il apparaît même comme convenu de s'en démarquer et d'opérer par rapport à lui une sorte de déni symbolique. Néanmoins, il refait surface, régulièrement, dans ce que nous pourrions appeler sa fonction polémique, comme une sorte d'antidote aux tentatives pédagogiques qui évacueraient trop facilement le sujet dans l'élève et reviendraient à une conception de l'apprentissage comme réception passive d'informations. Dans ce cadre, il abandonne ses prétentions morales, quitte le domaine des valeurs pour se manifester dans celui, plus modeste, des apprentissages. Sous cette forme, le rousseauisme serait simplement une façon de recentrer l'éducateur sur l'apprenant et la nécessaire genèse du savoir dans l'élève lui-même. Or, le danger ici est que l'importance accordée à l'initiative de l'enfant comme processus, s'ontologise et dévalorise tout apport extérieur. L'on aboutit alors à une nouvelle forme d'auto-éducabilité qui, concernant les mécanismes d'acquisition des connaissances et non plus la personne morale, prend la forme d'une "auto-structuration de la connaissance" (cf. L. Not, 1979).

Déjà, J. Dewey notait qu'il est traditionnel d'opposer les pédagogies qui insistent sur le respect de l'enfant et celles qui mettent en avant la nécessité d'un savoir apporté de l'extérieur et comportant ses exigences propres (1976). Les premières seraient soutenues par une philosophie de l'immanence alors que les secondes affirmeraient l'existence de valeurs intellectuelles et culturelles transcendantes, sinon à la société, au moins à l'enfant. Or, J. Dewey soulignait que cette opposition est factice et qu'entrer dans un tel débat revient "à transformer un problème réel et pratique, en un problème irréel parce que purement théorique" (ibid, p. 91). Car le problème est bien irréel, et tout autant sous l'angle de la considération de l'action de l'éducateur que sous celui de l'opération de connaissance effectuée par l'élève.

En ce qui concerne l'action de l'éducateur, seule une abstraction polémique permet de laisser penser que l'adulte abandonne la maîtrise du processus éducatif : sa non-intervention ne fait pas disparaître son influence, mais choisit d'exercer une forme particulière de celle-ci. On ne supprime pas le pouvoir en décidant de ne plus l'exercer ; et chaque fois qu'on l'abandonne, on l'abandonne toujours à quelqu'un. Le pédagogue est contraint d'avoir un projet, fût-il de laisser s'exprimer l'enfance, c'est-à-dire la représentation qu'il en a. Le fait d'affirmer la nécessité d'une démarche d'appropriation du savoir par l'élève et de signaler qu'aucune acquisition ne peut se faire sans sa participation active, n'exclut pas que c'est lui, l'adulte, qui, d'une façon ou d'une autre, indique ce qu'il convient de s'approprier. Pédagogies de l'immanence et pédagogies de la transcendance se combattent à tort puisqu'elles ne se situent pas sur le même plan. Les premières insistent sur le procès, les secondes sur l'objectif ; mais, si les secondes s'interdisent d'aboutir en ne prenant pas en compte, au moins implicitement, l'acte d'apprendre, les premières se dupent en prenant le moyen pour l'objectif. Rien d'étonnant alors, dans ce dernier cas, que le procès de connaissance soit donné comme seul véritable objet de connaissance... et l'on comprend que toute la culture se fonde, ici, dans la seule psychologie : cette réduction est l'expression théorique du refus d'exercer, par un apport extérieur, un pouvoir qui est supposé phagocyter systématiquement l'initiative et la personne de l'élève.

Si l'on considère maintenant le problème, comme le fait L. Not, sous l'angle de l'opération de connaissance effectuée par l'enfant, "tous les systèmes fondés sur un projet d'auto-structuration cognitive se débattent dans cette insurmontable contradiction entre la subjectivité des intérêts et l'objectivité du savoir, l'exigence d'autonomie et les pressions objectives de la connaissance" (1979, p. 328). Insoluble tant que l'on reste à une opposition métaphysique entre l'ordre de la découverte et celui du savoir, la question disparaît quand on envisage comment les articuler. La connaissance, comme J. Piaget l'a développée à travers toute son œuvre, requiert, en effet, un processus d'assimilation et un objet à assimiler ; elle implique, à la fois, la présentation de contenus structurés et l'activité de celui qui les découvre. Ce double procès est d'ailleurs réciproque : il structure le sujet connaissant en même temps qu'il déstructure les connaissances assimilées et ouvre ainsi à leur enrichissement ; c'est, dit L. Not, "l'interstructuration du sujet et de l'objet" (1979, p. 329). On voit, à nouveau, que se réclamer du respect de l'activité de l'enfant pour considérer comme dangereux le postulat d'une éducativité active relève de la confusion entre le sujet comme procès et le sujet comme donné.

Le désir légitime de ne pas "forcer" l'enfant, de n'en point faire le simple réceptacle de connaissances, de se garder de procédures de dressage et de domestication, se mue ici en simple observation bienveillante des aptitudes "naturelles". Paradoxalement, le fait d'évacuer l'intervention de l'objet-connaissance, pour ne considérer que le sujet connaissant reconstitue le sujet comme un objet en l'enfermant dans son propre donné.

L'éducabilité à l'épreuve des nécessités sociales

Logique pédagogique et logique sociale

Accusé d'idéalisme par les scientifiques, suspect de manipulation aux yeux des métaphysiciens, c'est cependant dans sa propre institution que le pédagogue est le plus contesté. Tout le monde sait, en effet, depuis E. Durkheim, que l'école est chargée d'une mission sociale : "Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné" (1980, p. 51).

Comment concilier alors cette réalité institutionnelle et la vocation du pédagogue à faire réussir tous ses élèves dans tous les apprentissages qu'il leur propose ? Car, dans la mesure où l'école doit fournir, pour chacune des fonctions sociales, les individus les plus compétents possibles, elle ne peut faire autrement que sélectionner et éliminer. Que cette tâche soit, en réalité, très mal assumée et que l'économiste dénonce, sans cesse, l'inadaptation de l'école à la société, cela ne change rien à ce qui la structure ; cela manifeste, au contraire, à travers l'exigence d'une plus grande efficacité, la reconnaissance d'une fonction qui pourrait bien être indépassable. Car toute société est en droit d'exiger de son école la mise en place des critères de sélection les plus pertinents. Ainsi n'est-il pas possible de faire abstraction de ce que L. d'Hainaut nomme "les fins externes de l'éducation" (1977, p. 77) et qui commandent que le système scolaire fournisse des individus spécifiquement qualifiés. À supposer même que l'enseignement tente de prendre ses distances par rapport à cette demande, il est clair qu'il perdrait toute chance de perdurer, victime des critiques convergentes des usagers réduits au chômage et des commanditaires sensibles à sa vacuité.

Néanmoins, en opposition constante avec cette logique, les pédagogues ne cessent de revendiquer que l'enseignement s'efforce de s'intéresser en priorité aux élèves

en situation d'échec. C'est là, dit-on, sa tâche essentielle, et c'est à sa capacité à l'assurer que l'on mesurera sa véritable efficacité. Mais, à considérer cette exigence, l'on s'aperçoit que, ou bien elle doit très vite être circonscrite, ou bien elle entre en contradiction avec l'efficacité sociale. Si l'on ne s'applique, en effet, qu'à une fraction de l'institution scolaire, un tronc commun qui devrait viser la formation de tous tandis que, au-delà, il s'agirait de sélectionner et non plus de faire réussir, ne risque-t-on pas de conclure que la pédagogie n'opère que pour les tout premiers apprentissages ? On voit trop bien l'impasse d'une telle hypothèse : elle aboutirait au renoncement à l'investigation sur les procédés didactiques dès que leur domaine d'application tendrait à se spécialiser, elle mettrait en question l'intérêt et l'efficacité même d'une telle spécialisation. En réalité, ne faut-il pas accepter le fait que, au sein de l'institution scolaire, s'exercent deux missions qui sont très étroitement mêlées, mais en contradiction l'une avec l'autre ? D'un côté, le fonctionnement pyramidal, le triomphe, à chaque échelon, de la courbe de Gauss, une série de mécanismes d'orientation (dossiers scolaires, conseils de classe, examens, concours) et, de l'autre côté, une tentative désespérée pour faire réussir, non pas seulement quelques-uns, mais tous les élèves, ne jamais se résigner à l'échec et croire toujours qu'il reste encore quelque chose à tenter. Dans une organisation scolaire où l'échec du plus grand nombre est garant de la compétence des élus, le pédagogue vit du postulat que la réussite de tous reste le seul horizon cohérent avec son projet.

Il est ainsi étrangement partagé entre la fierté institutionnelle qui lui fait considérer le volume des échecs qu'il engendre comme un signe de son importance et la culpabilité pédagogique qui les lui désigne comme une blessure insurmontable.

Il est même des cadres où ce conflit s'exprime de façon plus saillante et, parmi eux, le "conseil de classe" a une place privilégiée. Point d'accrochage de la réalité pédagogique sur la réalité sociale de l'école, il voit s'opposer une logique qui ne se résigne pas à l'élimination et une logique qui l'impose... négociations délicates où le compromis est rarement possible, où les réconciliations théoriques, qui tentent de porter ailleurs le débat, n'opèrent plus. Ici, il n'est pas de troisième voie ; et, si la conviction ou l'habileté des personnes qui la portent réussissent parfois à faire accepter la logique pédagogique, ces conquêtes sont toujours précaires, menacées au nom même de l'institution qui les accrédite. Certes, l'on peut toujours protester que, en "orientant" un élève, l'on vise son épanouissement et le développement de capacités que l'école ne lui a pas permis d'exprimer jusque-là ; il reste que l'on se débarrasse ainsi du problème et que l'on annonce un échec irréversible dans le domaine dont on l'exclut.

"Il est certain, dit A. de Peretti, que nous ne pourrons jamais faire qu'il n'y ait, au niveau de la relation d'éducation comme de la relation pédagogique, un pôle des besoins de l'individu et un pôle des besoins de la société" (1972 a, p. 121).

Cette opposition a pu prendre des formes très diverses dans l'histoire des idées éducatives ; nous nous proposons d'analyser ici cinq manières de la formuler. Aucune n'est évidemment neutre et chacune, en choisissant son entrée, choisit en quelque sorte l'attitude sur laquelle elle débouche.

Culture générale et spécialisation

La première expression théorique de la contradiction, la plus immédiate, la plus traditionnelle, est constituée par l'opposition entre la nécessaire culture générale et la préparation à des spécialisations professionnelles. Prise sous cette forme, elle tend, évidemment, à promouvoir la logique pédagogique et peut le faire en demandant que la

spécialisation intervienne le plus tard possible, ou, en se situant dans une perspective de transformation sociale, que la même culture soit dispensée à tous et qu'il n'existe plus de spécialisation exclusive.

La première de ces deux voies est assez bien représentée par J. Chateau, pour qui l'on pourrait dire que tout retard apporté dans la spécialisation représente autant de gagné pour l'éducation :

"Il faudra bien une insertion dans la société, mais cette insertion reste dangereuse et infantile tant que la personnalité n'est pas formée, tant que la culture générale n'a pas développé un suffisant esprit critique". (1957, p. 167).

Le pédagogue doit donc peser de tout son poids auprès du pouvoir politique pour que l'institution scolaire repousse le plus tard possible les décisions définitives sur l'avenir professionnel des élèves et des étudiants. Ces décisions seront d'ailleurs d'autant plus efficaces qu'elles seront prises par des personnes mieux assises et plus capables d'en comprendre les enjeux.

Systematisée à l'ensemble des processus éducatifs, cette position exprime le fait qu'il faut reculer le plus loin possible les choix sociaux qui représentent toujours pour l'individu une limitation et un appauvrissement. Poussée à la limite, elle peut aboutir à une scolarisation ininterrompue qui n'accepte jamais de s'assigner un terme et de s'incarner dans une efficacité sociale nécessairement mutilante. L'on pourrait reconnaître ici le modèle du chercheur universitaire, qui se donne comme type idéal de culture et qui repousse, par sa prétention encyclopédique, les tentatives d'utilisation de ses compétences qui pourraient être faites dans un secteur déterminé.

Une telle position, formulée en termes de "culture continuée", exhortant à conserver, malgré les spécialisations nécessaires, une certaine ouverture d'esprit, a, d'évidence, une fonction régulatrice ; mais sa systématisation institutionnelle manque incontestablement de réalisme : elle fait peu de cas des nécessités économiques et risque, par cela même, de s'interdire de parvenir à ses fins. À côté d'elle, la suggestion d'Alain apparaît, somme toute, plus vraisemblable : celui-ci reconnaît, en effet, la nécessité de spécifier les fonctions sociales, mais il propose d'envisager leur rotation :

"Que faudrait-il donc ? Un partage des travaux et un partage du savoir. Un passage continu du commandement à l'exécution, de l'état de chef à l'état d'ouvrier [...]. L'idée de donner à tous ce genre de connaissances et de culture qui fait le chef est une idée qui, même en grossière esquisse, laboure-rait profondément le sol politique" (1970, p. 949).

Au bout du compte, ce qui est revendiqué ici, c'est la subordination de la logique sociale à la logique pédagogique, mais la question, visiblement, n'est plus du ressort de l'éducateur, elle devient de l'ordre du politique.

Illusion et reproduction

Ce qui est commun à J. Chateau et Alain c'est leur confiance dans le pouvoir émancipateur de la culture, leur croyance sincère dans le fait que le prolongement de la scolarité obligatoire et le retard apporté dans les procédures d'orientation sociale constituent une chance réelle pour tous les enfants et leur apportent les outils nécessaires à leur émancipation. Or, il y a là, disent les sociologues, une terrible illusion : ainsi P. Bourdieu et J.-C. Passeron montrent-ils que les enfants ne sont pas égaux devant "les chances égales" qui leur sont données, car le savoir se diffuse toujours sous une forme qui sélectionne ceux qu'il va faire réussir (1968, 1973). La culture bourgeoise, quoi qu'il en

soit de ses oripeaux humanistes, aurait pour fonction objective de légitimer le pouvoir d'une classe sociale et "d'assurer sa domination contre son adversaire" (C. Baudelot et R. Establet, 1971, p. 170). Ainsi refoulée, la culture prolétarienne entraînerait avec elle tous les enfants issus du prolétariat, orientés rapidement dans le circuit professionnel, tandis que les enfants de la bourgeoisie bénéficieraient d'un très long sursis avant de choisir leur métier. Tout allongement global de la scolarité, effectué dans ces conditions, ne pourrait que reproduire les mêmes résultats, légèrement décalés mais identiquement structurés.

De telles analyses apportent incontestablement un éclairage décisif sur les réalités scolaires mais, s'il ne peut être question d'en nier les fondements objectifs, il faut examiner le sens dans lequel leurs conclusions peuvent jouer : si l'on considère l'école dans un rapport de dépendance univoque par rapport à la classe dominante, toute tentative pour implanter la logique pédagogique est réduite à une nouvelle illusion humaniste et les actions de transformation de la pratique éducative sont en butte à une récupération dans le sens même de l'idéologie dominante.

Certes, nous avons montré nous-même à quel point une innovation pédagogique pouvait reconduire et renforcer les attitudes sélectives de l'école traditionnelle ; mais la critique que nous opérons de ce processus ne nous interdit pas, au contraire, de rechercher des stratégies éducatives qui ne sombreraient pas dans de tels travers. À l'inverse, comme nous l'avons déjà noté, l'insistance sur le pouvoir exclusif de l'infrastructure économique, même s'il se présente dans une perspective globale d'analyse critique de la société capitaliste et prétend contribuer à l'avènement d'un monde plus égalitaire, fait passer le pédagogue pour un dangereux illusionniste, à fonction démobilisante par rapport à ce qui est donné comme la véritable solution : l'anéantissement de l'école capitaliste. C'est ce que signale D. Hameline qui fait remarquer qu'ainsi "se trouvent en conjonction paradoxale le fatalisme sociologique et le messianisme utopique" (1979 a, p. 34).

Libération et asservissement

Mais la critique de la nature perverse du processus d'inculcation comme facteur de sélection sociale porte en soi une critique plus radicale qui atteint l'ensemble de la culture scolaire et qui voit en elle un processus de domestication. M. Lobrot, on l'a noté, dénonce la bureaucratie à l'œuvre dans l'enseignement et montre qu'elle fabrique des attitudes de soumission. Pourtant, c'est G. Mendel qui opère le plus nettement la distinction entre le "concept d'idéologie sociale dominante" et celui "d'idéologie autoritaire" (1973, p. 33). Prenant en compte une analyse des phénomènes psychologiques de la petite enfance, il explique que "l'autorité n'est [...] que la séquelle mentale de l'inégalité de force de l'enfant par rapport à l'adulte" (1971, p. 68) et que l'ensemble des rapports sociaux tend à perpétuer ce phénomène.

Dans ce cadre, l'école joue un rôle privilégié, qu'il convient de repenser radicalement sur le mode de l'autogestion. La logique pédagogique s'exprime alors par l'irruption du pouvoir de l'enfant là où les structures sociales faisaient de lui un simple objet manipulé par l'utilisation toujours plus poussée d'un chantage affectif prenant progressivement des formes de plus en plus élaborées. L'objectif du pédagogue est de libérer l'enfant des contraintes qui le paralysent de telle sorte que chacun tende "vers le plus haut degré d'improbabilité" (1973, p. 215). Or, la formulation d'un tel indicateur pour reconnaître une éducation libératrice nous apparaît particulièrement pertinente, si l'on considère, comme cela semble avoir été établi par les recherches socio-logiques, que la

logique sociale de l'école prend la forme d'une prédestination. Il s'agit ici de désarticuler les deux logiques de manière à conférer au pédagogique une relative autonomie.

Pour réaliser cet objectif, quels moyens doivent-ils être mis en œuvre ?

C. Vogt et G. Mendel proposent la gestion collective et conflictuelle de chaque lieu scolaire par les maîtres et les élèves "disposant d'une égalité de droits" (idem). L'on peut s'interroger, nous l'avons déjà montré, sur la nature de cette égalité et se demander si elle ne fonctionne pas plutôt comme une clôture théorique que comme la description d'un fait, voire d'un idéal à réaliser. On peut raisonnablement penser que cette postulation risque de rendre impossible sa réalisation et reproduire, à travers de nouvelles formes, la logique sociale de l'école. Comme l'écrivent D. Hameline et M.J. Dardelin, "ne pas intervenir pour corriger les inégalités sociales, c'est, a contrario, montrer que l'on est persuadé que, spontanément, ces différences ne joueront pas dans le concret de l'initiative groupale" (1977, p. 323).

D'autre part, si le pédagogue prétend subvertir par l'autogestion, l'organisation sociale, introduire une part d'indétermination dans la reproduction mécanique imposée par la société économique, il est conduit à envisager son action en termes de stratégies, à évaluer, pour pouvoir la contrecarrer, la pression des facteurs sociaux ; le risque est grand, alors, de chercher l'épreuve de force et, dans une attitude d'opposition systématique, de cultiver les paradoxes au point de reproduire, à l'envers, les phénomènes que l'on cherchait à ruiner. En réalité, l'improbabilité prend plutôt la forme d'une suspension, la négativité qu'elle porte n'étant pas relayée par un nouveau projet social. C'est pourquoi, quoique le maître ne puisse jamais éviter de s'interroger, d'une façon ou d'une autre, sur les débouchés de l'institution scolaire, cela lui apparaît ici inacceptable... Il ne se résigne alors, le plus souvent, qu'à faire de l'école elle-même le seul débouché digne des prétentions qu'il formule pour ses élèves... celle-ci ne devrait plus former, dans l'idéal, que des éducateurs, moins pour se reproduire elle-même que pour échapper à l'asservissement que représente le fait de préparer à des fonctions sociales, qui lui sont toujours plus ou moins imposées de l'extérieur. A l'extrême limite, le pédagogue est conduit au repli sur lui-même, à la création d'îlots marginaux qui, pour éviter de succomber aux tentations sociales, ne peuvent se donner comme fin que leur propre existence.

Rationalité et transmission sociale des savoirs

À l'issue de leur analyse, P. Bourdieu et J.-C. Passeron se prononcent pour une "pédagogie rationnelle" (1968, p. 120) dont l'objectif serait de "permettre au plus grand nombre possible d'individus de s'emparer, dans le moins de temps possible, du plus grand nombre des aptitudes qui font la culture sociale à un moment donné" (ibid., p. 122). La rationalité est donc conçue, ici, comme la spécificité de la démarche pédagogique. À l'inverse de la logique sociale qui requiert le silence sur les objectifs réels qu'elle poursuit, et enveloppe sa politique de sélection d'un discours général et généreux, il s'agirait, pour le maître, de maîtriser parfaitement toutes les variables de l'acte éducatif et d'intervenir sur elles de façon efficace. Puisqu'il s'avère que l'invisibilité des règles de fonctionnement et la fluidité des objectifs réduisent la réussite scolaire à un jugement sur "l'héritage social de l'élève" (1982, p. 283), il convient de ne pas laisser jouer aveuglément ces phénomènes de transmission souterraine des savoirs et des pouvoirs, de poser les objectifs avec suffisamment de clarté et d'organiser les progressions avec suffisamment de rigueur pour garantir l'acquisition par tous. Le pédagogue serait donc ici un technicien de l'apprentissage, introduisant la rationalité dans le "désordre social établi".

Engagé dans une telle entreprise, le maître pourrait espérer alors contrecarrer quelque peu la logique sociale de l'école. En réussissant dans le domaine même où elle prétend à l'efficacité, mais où elle se nourrit, en réalité, de son échec, il apporterait une sorte de compensation thermostatique, sans illusion quant à la possibilité de subvertir ainsi la société tout entière, mais sans inquiétude sur la légitimité de sa mission. Le pédagogue développerait, ainsi dans sa classe, des pratiques données, chargées d'outiller efficacement ses élèves, tous ses élèves, et il laisserait à d'autres - ou à lui-même à d'autres moments de son activité à l'école - le soin d'incarner la logique sociale de l'institution. C'est d'ailleurs ce que décrit O. Reboul quand, analysant les procédures d'évaluation, il distingue l'évaluation sociale "au service de la collectivité qui veut pouvoir sélectionner et contrôler ceux qu'elle emploie" et l'évaluation pédagogique "au service de l'élève", à qui elle fournit un précieux appui pour sa progression (1980, p. 139). Et O. Reboul ajoute : "les deux sont nécessaires", mais "il faudrait que l'évaluation sociale incombe à d'autres qu'à ceux qui enseignent" (idem). Certes, une telle solution ôterait à la contradiction son aspect dramatique et clarifierait salutairement les positions. Peut-être aurait-elle, au moins pendant quelque temps, une fonction pédagogique à l'égard des maîtres eux-mêmes... Mais ne risquerait-elle pas, en dégageant les personnes chargées de l'enseignement de toute responsabilité sociale, de les priver d'une grande part de leur crédibilité ? Plus gravement, ne serait-elle pas facteur de démobilisation ou bien, à terme, de conflits alimentés par la suspicion, voire l'accusation, réciproques ? Enfin, dans la pratique, n'y a-t-il pas fort à parier que les maîtres-enseignants réintroduisent régulièrement, à titre de préparations, des évaluations sommatives dont le caractère gratuit ne changera pas la structure gaussienne ? La séparation des types d'évaluation n'est pensable qu'in abstracto, et il paraît difficile d'en faire une issue institutionnelle à une contradiction qui ne trouverait là qu'une solution tout à fait formelle.

Exigence et résignation

Faut-il conclure alors à l'impossibilité de la logique pédagogique à s'incarner dans l'institution scolaire sans être guettée par de terribles contradictions ? Serait-elle vouée à emprunter successivement des formes contradictoires et tout aussi aléatoires, à explorer alternativement divers types d'articulation, revenant de l'un à l'autre à la considération de leurs dangers respectifs ? Nous avons nous-même souvent parlé de "marge de manœuvre" (1981, p. 6). D. Hameline parle, lui, "d'affranchissement furtif" (1977, p. 180) et propose aux pédagogues de "se satisfaire, dans la muraille des grands systèmes aveugles, de modestes interstices" (1979 a, p. 49). Une marge, un lieu, un interstice... la métaphore s'est faite spatiale après avoir été longtemps marquée d'historicité prophétique. Il s'agit moins aujourd'hui de subvertir que d'aménager, de tirer parti, de se battre ici et maintenant, à l'école, dans la classe, sans pour autant abandonner le terrain politique. Accepter la contradiction sans se nourrir d'illusions sur les chances d'un avènement global du pédagogique, mais sans renoncer néanmoins à tout faire pour que celui-ci advienne. Non point tenter d'isoler le pédagogique dans quelques îlots autarciques pour le protéger des malversations du social, mais ne pas croire non plus, disposer du moindre pouvoir "autre qu'imaginaire sur le changement social" (ibid., p. 45).

Serait-ce à la fois trop et pas assez demander que de proposer d'accepter le conflit et d'exiger que, face à deux logiques qui apparaissent à la fois nécessaires et contradictoires, l'on n'en sacrifie aucune ? C'est certainement beaucoup trop pour ceux qui entendent renoncer à la recherche et à l'action pédagogiques, et pas assez pour ceux qui souhaitent en faire un levier pour renverser l'ordre social. Mais, pour les uns et les

autres, c'est là une requête d'une affreuse trivialité, un refus de choisir inacceptable, qui peut faire l'objet de toutes les récupérations de leurs adversaires réciproques. Est-ce même seulement autre chose qu'une pétition de principe, un sophisme permettant de s'en tirer à bon compte, en renvoyant dos à dos les adversaires et en se situant au "juste milieu" ? Or, nous pensons que, entre la logique pédagogique et la logique sociale, il n'est pas, précisément, de "juste milieu" et que seule l'abstraction des situations concrètes et de leur réalité humaine pourrait le laisser penser. Car c'est à cela qu'il convient d'éprouver notre position.... Qui oserait qualifier de dérisoires les bricolages quotidiens, les arrangements institutionnels plus ou moins avouables, s'ils contribuent si peu que ce soit, pour un seul de nos élèves, à faire reculer la fatalité ? On voit trop ici ce que le refus de cette médiocrité recèlerait de soumission à l'ordre des choses. Tant que la question se pose en termes purement théoriques ou qu'elle ne concerne que des ensembles pris globalement, les discours peuvent opérer et fournir quelques beaux échafaudages conceptuels. Mais qui ne voit que l'exigence pédagogique s'éprouve de façon irréductible à la considération de chaque destin individuel et à la position qu'elle y prend ?

Au risque d'apparaître fuir la confrontation du pédagogue et du politique, nous croyons qu'il faut placer la contradiction au niveau où l'épreuve du maître rend possible celle de l'élève, où achoppent le projet d'instruire et l'ensemble des résistances qu'il doit surmonter. C'est là qu'il convient d'incarner le postulat de l'éducabilité, par l'exigence réciproque qui se fait jour au moment privilégié où chacun dit à l'autre : "J'attends mieux de toi !" Car il ne s'agit pas d'une attitude qui prive l'élève de toute responsabilité. C'est là un des paradoxes qu'analyse A. de Peretti (1972 b, pp. 158 à 161) : la responsabilité que j'assume n'est pas soustraite à celle de l'autre, elle est, au contraire, sa condition d'existence. Si l'éducateur renonce à avoir le moindre poids sur le destin de l'élève, il lui communique une image de lui-même que ce dernier jugera indépassable. Si, en revanche, il le considère comme perfectible et qu'il mette en œuvre les moyens qui en témoignent, il sollicite son activité et lui offre une possibilité de dépassement. Il y a alors, à proprement parler, un contrat et, ce qui s'instaure, c'est une relation dynamique où chacun sait qu'il peut prendre appui sur l'autre pour se dépasser lui-même. Cela ne signifie pas que s'abolit la différence entre l'adulte et l'enfant, l'éducateur et l'éduqué, mais cela veut dire que les deux partenaires se situent l'un par rapport à l'autre, comme sujets, certes différents, mais en interaction.

En ce sens, G. Gusdorf a raison de dire que la relation éducative est insurmontablement duelle (1963, p. 196) ; mais, même si elle peut parfois en prendre la forme, ce n'est pas seulement, contrairement à ce qu'il pense, par la médiation du cours magistral qu'elle opère. Car il n'est aucun des actes du maître qui, d'une manière ou d'une autre, ne représente une prise de partie pour ou contre l'éducabilité. Sur le plan microscopique, c'est la manière de s'adresser à chacun qui laisse croire que l'on attend un bon résultat ou que, au contraire, rien de bon ne peut venir ; c'est également l'emploi de tel ou tel mot, de telle ou telle expression, qui tente d'éclairer tous les élèves ou fonctionne d'une façon allusive et sélectionne quelques élus dans l'auditoire ; c'est encore l'attitude adoptée en face des procédures d'évaluation qui souligne les réussites et dégage les remédiations nécessaires pour surmonter les difficultés ou, au contraire, enferme dans un jugement global qui confond le travail et la personnalité dans une appréciation commune... Sur un plan plus général, le choix est tout aussi net : à celui qui cherche à comprendre ce qui, dans sa proposition pédagogique, peut expliquer la part d'échec et de réussite de l'élève, s'oppose celui - le même aux moments de lassitude - qui renvoie tout à son humeur, à ses dons, voire à son patrimoine génétique insuffisant...

Évidemment, un environnement favorable, l'érosion des privilèges matériels attachés à telle ou telle fonction sociale, le retard apporté à l'orientation professionnelle, l'existence d'un crédit de formation pouvant être utilisé en cours de carrière et infléchir celle-ci, tout cela peut rendre les choix moins dramatiques et il convient de ne pas abandonner le combat sur ces terrains. Mais nous croyons qu'aucun changement institutionnel ne peut permettre d'évacuer la question éthique qui se pose à l'éducateur chaque fois qu'il se trouve confronté à un élève. Bien sûr, il arrive que le projet du pédagogue se saisisse d'une opportunité institutionnelle et tente de s'inscrire dans une structure scolaire ; mais le compromis est toujours précaire et, s'il n'est pas soutenu par la cohérence des attitudes individuelles, il s'effrite rapidement et laisse percer la logique sociale et les procédures de sélection. Aucune institution ne pourra jamais épargner au maître le choix éthique qui le constitue comme pédagogue... La logique pédagogique ne vit que de ce choix, sans cesse à renouveler, de parier sur l'éducabilité et de parier en actes. Elle n'a véritablement d'autre support que ce pari et c'est pourquoi son extrême exigence est aussi une extrême modestie. Elle échappe à la culpabilisation mais c'est parce qu'elle est d'abord espérance ; et, si elle se fait parfois mauvaise conscience, ce n'est jamais pour s'apitoyer sur ses échecs mais toujours pour ouvrir à un nouvel espoir.

Ce qui fonde alors la pédagogie et la rend possible, en tant que corps de pratiques, requiert, on le voit, bien autre chose que la simple position du problème en termes de stratégie ; c'est dans une option, qui implique toute la personne de l'éducateur et lui confère une étrangeté radicale dans l'institution qu'il habite, que s'origine son action. Une étrangeté qui ne lui interdit pas la lucidité, qui tolère les compromis sans jamais lui permettre de les considérer comme définitifs. Et, puisque, dans un instant, nous terminerons ce chapitre par un tableau trop schématique, qu'il nous soit permis de laisser ici une place au poète, marquant d'ores et déjà, dans notre discours même, les deux directions entre lesquelles peut se déplacer le concept d'éducabilité et qui seront l'objet de notre prochain chapitre...

« Redonnez-leur ce qui n'est plus présent en eux,

Ils reverront le grain de la moisson s'enfermer dans l'épi et s'agiter sur l'herbe.

Apprenez-leur, de la chute à l'essor, les douze mois de leur visage, Ils chériront le vide de leur cœur jusqu'au désir suivant ;

Car rien ne fait naufrage ou ne se plaît aux cendres ; Et qui sait voir la terre aboutir à des fruits,

Point ne l'émeut l'échec quoiqu'il ait tout perdu. »

René Char (1967, p. 165)

Logique pédagogique et logique sociale dans l'institution scolaire

Tableau récapitulatif des principales formes d'articulation

Champ théorique	Assise critique	Représentation de la logique pédagogique	Représentation de la logique sociale	Type d'articulation proposée	Forme de l'intervention du pédagogue
Humanisme		culture générale	formation professionnelle	retard de l'insertion professionnelle	action sur l'organisation de l'institution scolaire
				subordination de l'organisation économique au projet global de "culture continuée"	recours au politique
				réorganisation de la structure socio-économique dans le sens d'une rotation des tâches et des pouvoirs	recours au politique
Sciences sociales	critique de la culture scolaire comme l'expression de l'idéologie dominante	illusion humaniste	reproduction du système socio-économique	subordination de la pédagogie à la fonction socio-économique de l'institution scolaire	action révolutionnaire hors du champ pédagogique
Socio-psychanalyse et théories connexes	critique de tout le processus d'enseignement comme expression d'une autorité aliénante	libération (vers le plus haut degré d'improbabilité)	asservissement (prédestination)	désarticulation de la logique pédagogique et de la logique sociale	mise en place d'îlots auto-gérés
Techniques de gestion	critique de la suspension de l'autorité comme renvoi à l'inégalité	rationalisation des apprentissages	transmission sociale des savoirs	équilibre thermostatique	ignorance tactique des exigences sociales
Ethique	retour à la considération des situations concrètes individuelles	exigence	résignation	acceptation de la contradiction	contrat maître/élève