

FORMATION PEDAGOGIQUE ET ANALYSE DES PRATIQUES

1) Concepteur de modèles et praticien de terrain, vous développez la thèse selon laquelle il existe une béance irréductible entre le dire et le faire, entre la théorie et la pratique. Vous installez le pédagogue dans cet espace entre ce qu'il peut organiser par l'intermédiaire de différentes formes d'ingénierie et l'incertitude liée à la résistance, voire à l'échappée de ceux à qui il s'adresse. Certaines formes d'analyse de pratiques développées aujourd'hui en direction des enseignants et des formateurs visent, au delà de l'intelligibilité des situations éducatives, le changement de l'action en cherchant à réduire l'écart entre la théorie professée par le pédagogue et sa théorie pratiquée. Votre point de vue est-il compatible avec cette approche qui tente d'élucider et d'optimiser les pratiques des enseignants et des formateurs. Autrement dit, comment, selon vous, permettre à des pédagogues d'analyser leurs pratiques, s'ils sont « condamnés à avancer dans le vide, à assumer irrémédiablement le risque et l'incertitude ?

Pour répondre à cette question, il faut d'abord clarifier le statut du « théorique » en pédagogie. Ce que j'ai tenté de montrer, c'est que ce n'était nullement un statut « scientifique » (au sens où ce discours procéderait par émission, validation et rectifications successives d'hypothèses), mais, bien plutôt un discours « littéraire » (constitué, de manière souvent hétéroclite, d'affirmations à caractère prophétique sur les finalités de l'éducation, de témoignages et d'expériences personnelles, de propositions concrètes dont les effets sont rarement évalués, d'injonctions moralisatrices, voire de caricatures de ce qu'il s'agit de rejeter et contre quoi il faut lutter, le « mal », stigmatisé sous l'expression de « méthodes traditionnelles »). Ce discours pédagogique qui trouve sans doute sa première expression historique avec Pestalozzi et dont Montessori, Korckak ou Freinet sont de bons représentants, reste le mode d'expression de Bloom ou Rogers, en dépit de

leurs vernis de scientificité, comme il reste sous-jacent dans bien des travaux de « didactique ». Ceci dit, le fait que ce discours soit essentiellement littéraire et se présente, le plus souvent, comme une forme particulière de l'épopée (avec la dénonciation des ennemis, l'appel à se regrouper pour y faire face, l'exaltation du courage de ceux qui veulent véritablement « sauver l'enfant » de tous les traquenards que la société lui tend), ne l'invalide nullement. Le discours littéraire est un mode de connaissance du monde particulièrement important et fécond... mais à condition de savoir le lire comme tel.

A mon sens, il faut lire les discours pédagogiques comme étant l'expression des contradictions constitutives de l'aventure éducative : contradiction entre le « respect » sans cesse affirmé de l'enfant et la volonté de l'éduquer, de « faire son bien », parfois contre son gré... contradiction entre la nécessité de l'écouter en cherchant à établir avec lui la relation la plus authentique possible, quitte à abandonner toute velléité d'enseignement (c'est cette forme de « romantisme pédagogique » que représente bien Rogers) et le souci de l'instrumenter le mieux possible et de la manière la plus rigoureuse pour lui (c'est là le projet de « technologie pédagogique » qu'incarne parfaitement la pédagogie par objectifs et les efforts taxonomiques de Bloom)... contradiction aussi, entre l'impérieuse nécessité de considérer l'éduqué comme un sujet dans une relation de réciprocité nécessaire à ses apprentissages et la nécessité de le traiter simultanément en assujetti incapable (sinon il serait déjà éduqué !) de choisir ce qu'il doit apprendre et faire.

A partir du moment où l'on a perçu le discours pédagogique comme expression de ces contradictions, il est possible de sortir du débat idéologique et de l'oscillation infernale entre des prescriptions qui s'opposent

et tentent de s'incarner de manière totalisante : ou bien la non-directivité et le primat de l'écoute, ou bien l'imposition de référentiels non discutables... ou bien l'affirmation que l'enfant est « déjà libre » et peut s'associer pour décider à la manière des adultes, ou bien le constat qu'il n'a nullement les moyens d'exercer sa liberté et doit d'abord être « dressé ». C'est grâce au refus de ces oppositions systématiques que s'élaborent, dans ce que j'ai nommé, selon l'expression de Félix Guattari, une « cartographie pragmatique », des propositions de « dispositifs » qui tentent d'articuler des exigences apparemment contraires : ainsi ce que j'appelle le « groupe d'apprentissage » (voir les deux tomes d'**Apprendre en groupe ?**) m'apparaît comme susceptible, tout à la fois, de respecter l'apport de chacun et de lui permettre de s'enrichir, de conjuguer continuité et rupture dans une tension sans cesse à réinstaller (et à gérer avec les apprenants chaque fois que c'est possible) entre la finalisation par le projet (qui risque d'évacuer les apprentissages individuels) et l'acquisition de nouvelles compétences (qui risque de définaliser l'activité individuelle et collective).

Ainsi, en pédagogie, rien n'est jamais inscrit dans la linéarité mais tout se joue dans l' « entre » : entre l'autorité du formateur et l'autonomie du formé ; entre le sursis imposé nécessairement à l'apprenant pour que naisse sa réflexion et la nécessité de le pousser à passer à l'acte pour apprendre à faire quelque chose qu'il ne sait pas faire en le faisant : entre la rationalité nécessaire de l'enseignement et la circulation inévitable des affects ; entre la prise en compte de ce que les gens sont et la volonté de leur permettre de s'en dégager ; entre une évaluation attributive qui responsabilise et une évaluation compréhensive qui accompagne... Dans l' « entre », il n'y a pas de « théorie scientifique vraie » qu'il suffirait d'appliquer, il n'y a que des dispositifs bricolés et habités par les contradictions dont ils sont inévitablement porteurs. Dans l' « entre », il ne peut y avoir de certitude

absolue dont on pourrait déduire des prescriptions qui marcheraient « à coup sûr » ; il n'y a que de la « médiocrité » et du tâtonnement... et fort heureusement : cela permet à l'éducation de rester dans le domaine de la transaction humaine.

Ceci dit, votre question se pose maintenant à un deuxième niveau : quand on a identifié un dispositif qui permet d'espérer de vivre ainsi positivement des contradictions éducatives, est-on absolument certain qu'il sera efficace ? Mon hypothèse est que non, jamais. D'abord parce qu'un dispositif ainsi conçu n'est en rien un « appareillage technologique » qui s'appliquerait sur des personnes dont ces dernières seraient en quelque sorte le matériau. Même s'il peut être conçu *a priori*, le dispositif n'existe que dans et par l'histoire de sa mise en oeuvre, dans ce qu'il met en jeu, en ce qu'il réactive et fait vivre des tensions. D'autre part, nous ne sommes jamais certains d'être efficaces parce que cette certitude (qui fait l'objet d'une nostalgie permanente de l'éducateur et du formateur et sur laquelle il réfléchit rarement) ferait l'impasse sur le fait que l'éduqué est un sujet et qu'il peut seul décider de grandir et d'apprendre.

Le danger, ici, serait qu'au nom de cette incertitude, on bascule dans le fatalisme : puisque seul l'autre peut décider d'apprendre, je n'ai qu'à le laisser faire et tant pis pour lui s'il n'y parvient pas ! Mais autant mes pouvoirs sont limités sur la liberté de l'autre, autant ils sont illimités sur l'invention des conditions qui favorisent l'émergence de cette liberté.

C'est pourquoi dans le domaine de la pédagogie différenciée que j'ai plus systématiquement exploré, il m'apparaît de plus en plus que le travail du formateur ne consiste pas à analyser *a priori* les « besoins » des formés pour construire des remédiations qui leur soient parfaitement adaptées... Il est

plutôt de connaître et d'inventer des remédiations multiples dont la connaissance, le fait de les conserver dans ce que j'ai appelé la « mémoire pédagogique », permet de lire et de gérer au mieux les situations de formation. Les formateurs qui maîtrisent ainsi des outils de différenciation sont capables d'entendre « les besoins » des formés (parce qu'ils disposent d'une grille de lecture de ceux-ci) bien plus que ceux qui s'acharnent à faire connaissance avec eux avant d'agir, au risque de les enfermer dans une image d'eux-mêmes, voire de les condamner à la reproduire.

*2) Dans votre introduction de **La pédagogie entre le dire et le faire**, vous abandonnez le « nous » de l'écriture universitaire pour adopter le « je » pendant quelques pages. A quelles conditions, selon vous, un récit de pratique, la formalisation d'une expérience personnelle dans le champ professionnel, peuvent prétendre devenir une opportunité de formation pour d'autres que celui qui écrit ?*

Je ne suis pas certain que les conditions soient du côté de celui qui écrit ou qui raconte ; dans ce domaine on peut simplement parler de conditions de lisibilité et de communicabilité. En revanche, je suis convaincu qu'il existe des conditions d'utilisation de ces récits à la première personne quand on veut en faire des outils de formation pour d'autres. Ce sont des conditions de lecture. Deux me paraissent essentielles, même si elles paraissent contradictoires : le refus d'interpréter et la volonté d'entendre ce qui se dit là de la manière dont quelqu'un travaille sur des contradictions fondatrices de l'acte éducatif.

Le refus d'interpréter d'abord : personne ne peut se prétendre détenir la vérité du discours de l'autre et toute tentative pour le réduire à des catégories psychologiques est ridicule, puisqu'on sait depuis Freud qu'« il n'est pas d'interprétation en dehors du transfert » et que celui qui prétend dire à la place de l'autre ce que l'autre dit parle en fait de lui-même... Je peux toujours, avec un minimum de vulgate psychanalytique, expliquer que ce que

dit l'autre renvoie à ses rapports avec sa mère... mais qu'est-ce qui prouve que cette interprétation n'est pas elle-même symptôme de mes propres problèmes avec ma propre mère... et ainsi de suite.

Mais refuser d'interpréter, c'est-à-dire de réduire le discours ou le récit de l'autre à des intentions singulières supposées, conscientes ou inconscientes, ne signifie pas, pour autant, l'entendre naïvement, au premier degré. On peut, on doit, à mon sens, chercher en quoi ce discours est porteur d' « universalité éducative », en quoi il nous parle de questions qui sont nôtres et que l'on est capable de lire ici parce qu'on les a déjà rencontrées dans notre histoire et reconnues à travers d'autres textes, littéraires par exemple.

3) Précisément, dans vos écrits, vous faites référence à de nombreux textes littéraires et oeuvres cinématographiques comme matériaux pour penser la relation pédagogique. En quoi peuvent-ils être des vecteurs facilitateurs d'analyse des pratiques professionnelles ? A quelles conditions, selon vous, ces éléments deviennent-ils des leviers pour questionner l'agir professionnel, pour fonder ou refonder la façon singulière de vivre le métier ?

Les textes littéraires ne doivent pas constituer un nouveau « remède miracle » en matière de formation de formateurs. Je ne revendique nullement pour eux toute la place. Je souhaite simplement interroger le présupposé implicite, et aujourd'hui très largement dominant, selon lequel seul le « scientifique » est formateur. En aucun cas, bien évidemment, je ne souhaite écarter la psychologie cognitive ou sociale, la sociologie, l'épistémologie ou la philosophie de la formation des maîtres et des formateurs. Mais ce qui me paraît caractériser l'éducation comme activité spécifique des hommes, c'est qu'il s'agit d'une action singulière, irréductible à des catégories préétablies et qui met en jeu à chaque instant le discernement et la décision de l'éducateur tout autant que la mobilisation d'outils ou de concepts empruntés à des

disciplines contributives. Se former à être un professionnel de l'éducation, ce n'est donc pas seulement maîtriser des outils ou des grilles d'analyse, c'est aussi acquérir l'intelligence des situations particulières et nécessairement inédites auxquelles on sera confronté.

C'est en ce sens que j'accepte parfois de me ranger à l'avis de ceux qui affirment que « la pédagogie est un art », mais je refuse absolument que l'on glisse (ce que l'on fait trop facilement) à l'affirmation que « la pédagogie est un don ». La pratique d'un art se forme, mais différemment de la pratique d'une technique purement reproductrice et instrumentale (quoique l'on puisse se demander si de telles techniques existent vraiment). La pratique d'un art suppose autre chose que l'application de savoir-faire ou même de « savoirs d'actions » très élaborés ; elle suppose une « sensibilité » particulière... qui, en matière d'éducation renvoie, me semble-t-il; à l'intelligence des enjeux proprement humains de l'entreprise. Or, l'accès à cette conscience peut être rendu plus facile grâce à la lecture de textes et à l'étude d'oeuvres qui, précisément, portent la singularité au niveau de l'exemplarité. La littérature fait ici fonction de « loupe » : par son effet de « grossissement » et l'efficacité de l'usage spécifique de la langue qui est le sien, elle nous permet de voir et comprendre ce qui est en jeu quand un être tente d'en éduquer un autre. Bien sûr, nous ne retrouverons jamais de situation exactement semblable, mais, parce que nous aurons éprouvé les enjeux d'une situation particulière, nous serons peut-être plus lucides sur d'autres situations.

Que l'on me comprenne bien cependant : je ne veux pas dire que la fréquentation des oeuvres d'art donne accès automatiquement à l'humanité. Le nazisme nous a tristement montré le contraire. Mais, nous le savons bien, la fréquentation de la science et la maîtrise technologique non plus. L'une et l'autre de ces formes de culture (pas aussi opposées, en réalité,

qu'on ne le dit) sont cependant des moyens pour soutenir une détermination première qui est toujours, en fait, d'ordre éthique.

4) De nombreuses approches des métiers de l'éducation et de la formation se fondent actuellement, en France, sur un paradigme comportementaliste et se traduisent par la formalisation de répertoires ou de référentiels de compétences. Si ce mouvement contribue à la transformation structurelle de ces métiers en professions, permet-il, d'après vous, de les appréhender complètement ?

Il n'est pas sûr que l'on puisse se passer du comportementalisme en formation. Peut-être même constitue-t-il une sorte d'hygiène mentale nécessaire qui nous permet de lutter contre quelques uns des pièges que nous tendent nos complicités affectives et sociales ? L'insistance sur l'annonce des objectifs et l'évaluation des comportements observables restent de bons remparts pour nous garder contre quelques dérives qui sont toujours là, menaçantes, dès que s'installe une relation pédagogique. De même, il est, sans doute, assez sain de créer des référentiels de métier et c'est même une des conditions pour que leur transmission échappe à l'ineffable. Mais une chose est de créer ces référentiels et de les utiliser comme des outils régulateurs en formation, autre chose est de croire qu'un métier se réduit à la somme des compétences et des capacités nécessaires pour l'exercer. Un métier est toujours autre chose : une manière d'appréhender le monde, d'organiser un certain univers symbolique, de fonctionner avec certains rites, d'adhérer à un certain nombre de valeurs plus ou moins explicites, de se situer dans une déontologie, etc. Si les formateurs ignorent cette dimension du métier, il y a un risque majeur qu'ils continuent à subir les critiques de ceux qui stigmatisent leur inefficacité. La réduction techniciste est l'un des plus mauvais services que l'on puisse rendre aux formés... et, à terme, l'un des risques majeurs pour les formateurs et la formation. Là encore, il me semble que nous avons à travailler aujourd'hui sur un nouveau chantier, celui qui nous permettra de former non plus

seulement à des habiletés reproductibles ou même à des compétences transférables, mais à une véritable « culture des savoirs de la formation ». Cette culture est précisément la manière dont un métier, dans une société donnée, comprend le monde et répond, dans son champ propre, aux interrogations anthropologiques essentielles.

Philippe MEIRIEU