

INDIVIDUALISATION, DIFFERENCIATION, PERSONNALISATION : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation

Philippe MEIRIEU

Je voudrais structurer mon exposé en cinq parties : *dans un premier temps, je vais tenter d'explorer le champ sémantique du concept d'individualisation* ; je vous proposerai un tableau général, quoique non exhaustif, de ce champ sémantique et tenterai déjà d'en tirer quelques enseignements... je montrerai, en particulier, que ce concept d'individualisation est un concept nomade et polymorphe et que cela tient à ce qu'il se situe à un niveau de langage qui n'est pas véritablement stabilisé et dont le statut épistémologique n'est pas toujours compris, le niveau proprement "pédagogique". *Après avoir travaillé ainsi sur le champ sémantique d'un concept, j'aborderai successivement les quatre paradoxes qu'il suscite, en raison même de la particularité de son statut épistémologique* ; le premier paradoxe sera celui du particulier et du général, et il renvoie au problème du statut de la culture. Le second paradoxe est le paradoxe de l'ouvert et du fermé, et il renvoie au problème du statut de la connaissance des personnes. Le troisième paradoxe est le paradoxe de l'intérieur et de l'extérieur et il renvoie à la question des rapports entre le développement et l'apprentissage. Enfin, le quatrième et dernier paradoxe est celui du passé et du futur et il renvoie au statut de l'anticipation dans la pensée éducative. Ces quatre paradoxes nous montreront à quel point le concept d'individualisation et tous les concepts qui s'y rapportent nous introduisent au coeur de la complexité éducative et devraient nous permettre de la mieux comprendre. Ainsi, ce colloque pourra-t-il être véritablement une

occasion de rencontres et de recherches, une occasion d'accéder ensemble à l'intelligence des pratiques d'éducation.

1) Exploration d'un champ sémantique

Si l'on veut intégrer dans la réflexion l'ensemble des notions qui, d'une manière ou d'une autre, renvoie à l'individualisation en formation initiale et continue, le travail est immense. Il convient absolument de disposer d'un outil et, pour ma part, avec tous les inconvénients que cela comporte, j'ai choisi de travailler sur un tableau à double entrée, conscient néanmoins de l'appauvrissement que cela représentait. S'agissant de choisir les deux typologies à utiliser, j'ai hésité, un temps, à utiliser la proposition de Bruno Schryve qui suggère de regrouper toutes les formes d'individualisation autour de trois axes : l'axe des situations d'apprentissage (renvoyant à la gestion individualisée des formations et, pour l'essentiel, à des questions de "méthode pédagogique"), l'axe des contenus (renvoyant à une différenciation des objectifs en fonction des publics, des demandes institutionnelles et des pré-requis), et l'axe des parcours (renvoyant à l'organisation de la formation, à l'articulation des modules de formation, des institutions de formations, etc.)¹. Cette proposition me paraît particulièrement pertinente, mais ne permet pas facilement d'intégrer les phénomènes d'individualisation dans la formation initiale, pas plus qu'elle ne permet de repérer facilement les enjeux et les théories de référence. C'est pourquoi je propose un tableau dans lequel j'ai fait figurer, verticalement, les théories de référence mobilisées par les pratiques d'individualisation et, horizontalement, les champs d'applications de cette notion.

¹ "Une grille de lecture pour l'individualisation", in *L'année de la formation 1991*, Païdeia, Paris, 1991, pages 185 et suivantes.

	Enseignement scolaire pré-élémentaire et élémentaire	Enseignement scolaire secondaire général	Enseignement scolaire secondaire technologique	Publics « en difficulté »	Formation professionnelle
1) humanisme	Plan de travail	« classes mobiles »	« stages pratiques individuels »		Enseignement par correspondance
	Pédagogie personnalisée				
2) psychosociologie	Contrat	Travail autonome		Thérapie	Groupes de développement personnel
	Tutorat				
3) béhaviorisme	Fichiers auto-correctifs	Travail indépendant	Apprentissage guidé par description de la tâche	Fichiers auto-correctifs	EAO (première génération)
	Enseignement programmé				
4) psychologie différentielle	Ateliers	Groupes de besoin		Lieux-ressources	Auto-formation assistée
	Pédagogie différenciée				
5) taxonomies	Pédagogie par objectifs	Groupes de niveau	Unités capitalisables	Pédagogie du contrat	Enseignement modulaire
	Pédagogie de la maîtrise				
6) psychologie cognitive constructiviste	Situations-problèmes	Pédagogie du projet	Pédagogie du projet technologique	Outils d'éducabilité cognitive	EAI0 Alternance
	Pédagogie constructiviste				

Vous observez que ce tableau comporte des formules ambiguës et des termes encore fort équivoques... Mais je ne suis pas parvenu à une plus grande précision et je crois que celle-ci aurait été nuisible dans la mesure où elle m'aurait contraint à un certain nombre d'impasses. Ainsi, sur le plan des théories de référence, j'en ai distingué six : *d'abord, ce que j'ai appelé "l'humanisme"* et qui recouvre une pensée très attentive aux valeurs de la personne, largement dominante dans l'Éducation nouvelle et dont le souci majeur est de s'adapter à l'enfant... il s'agit ici, d'abord, d'effectuer une sorte de renversement polémique susceptible d'incarner la fameuse formule de Claparède sur la nécessité d'une "révolution copernicienne en pédagogie", celle-ci se centrant sur l'enfant au moins autant que sur les contenus et cherchant à individualiser, mais pour autant que cette individualisation est porteuse de la possibilité pour l'élève de faire preuve d'initiatives et de favoriser un nouveau type de relations avec le maître, moins anonyme, plus personnalisé. J'ai d'ailleurs regroupé les pratiques proposées par ce premier courant sous l'expression de *pédagogie personnalisée*. Vous remarquerez que, dans le cadre de cette théorie de référence, j'ai laissé vide la case concernant ce que j'ai nommé les "publics difficiles" : ce vide peut s'expliquer, tout d'abord par des facteurs d'ordre historique (la question de l'"échec scolaire" n'est pas encore à l'ordre du jour et le rôle de la réflexion pédagogique est bien plutôt d'améliorer les conditions de scolarisation et de réussite des publics déjà scolarisés que d'amener vers une scolarisation longue des publics pour lesquels il existe des structures sociales de "récupération" qui ne sont pas remises en question), mais aussi par des facteurs plus philosophiques qui renvoient au statut de la "pédagogie nouvelle" elle-même... J'ai montré, en effet² - et Philippe Perrenoud l'a fait de son côté³ - qu'il existe chez les penseurs de cette Éducation nouvelle (Ferrière et Claparède en particulier), une sorte de darwinisme pédagogique plus ou moins explicite qui les amène à inscrire leurs propositions dans la perspective d'un repérage et d'une promotion plus efficace des futures élites. Dans cette perspective, on voit que la notion d'individualisation n'est pas intrinsèquement liée à celle de démocratisation et qu'il faut absolument se garder de faire ici une assimilation rapide.

La deuxième théorie de référence - que j'ai nommée psychosociologie - renvoie, de manière générale aux thèses de Lewin et Rogers; elle se centre sur la relation pédagogique et considère comme essentielle la dimension du groupe au sein duquel peuvent s'opérer des réconciliations affectives déterminantes. La forme privilégiée de l'individualisation est, ici, le tutorat, en acceptant toute l'ambiguïté et la charge idéologique de ce terme : il s'agit de "suivre" et

² Cf. *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe 1*, Chronique sociale, Lyon, 4ème édition, 1992.

³ "Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires? Réflexions sur les contradictions de l'école active", Genève, Service de la recherche sociologique, 1985.

d'accompagner chacun dans ses relations à son travail et aux autres, cela pouvant prendre des formes aussi différentes que l'aide à l'insertion dans un groupe, la psychothérapie ou la "pédagogie de contrat"⁴. On remarquera qu'ici la case vide est celle concernant l'enseignement technique et professionnel pour lequel on peut supposer que la prégnance très importante des contenus et de leurs contraintes spécifiques s'accorde mal avec les propositions générales qui sont faites. Il faut remarquer, de plus, que si nous sommes toujours dans une perspective d'individualisation, nous ne sommes pas du tout dans celle de la promotion d'un travail strictement individuel, bien au contraire : il y a donc, là encore, une confusion à éviter.

La troisième théorie de référence, celle qui vient immédiatement à l'esprit quand on parle d'individualisation, est le behaviorisme. Là, nous ne trouvons pas de case vide et ce n'est sans doute pas pour rien : c'est que le behaviorisme, en tant qu'il s'intéresse au couple « stimulus / réponse » peut permettre une instrumentalisation systématique en matière d'individualisation. Dans le sillage, plus ou moins revendiqué, de Skinner, on trouve ici toutes les formes possibles d'enseignement programmé individuel... et cela nous alerte sur un troisième phénomène : l'individualisation n'est pas nécessairement liée - bien au contraire - à un processus d'autonomisation. Elle semble plutôt se trouver facilitée par une théorie de référence qui, précisément, entend évacuer l'aléatoire de la "boite noire" et voisine ainsi - mais le terme, depuis Kant, n'est pas nécessairement péjoratif - le "dressage".

La quatrième théorie de référence possible est la psychologie différentielle, celle qui, depuis Witkin jusqu'à Huteau ou La Garanderie, insiste sur les différences interindividuelles entre les sujets apprenants et considère ces différences comme incompatibles avec des formes d'enseignement s'adressant à un ensemble d'individus supposés artificiellement indifférenciés. C'est dans ce courant que se situe la "pédagogie différenciée" dont Louis Legrand avoue avoir forgé la formule à partir précisément de l'expression de psychologie différentielle". C'est dans ce cadre que se sont développées les expériences des "ateliers" à l'école primaire ou des "groupes de besoin" dans le secondaire; c'est également là que l'on peut placer des innovations comme celle des "lieux-ressources" (devenus depuis "ateliers pédagogiques personnalisés") ou les expériences d'auto-formation assistée dans le domaine de la formation des adultes dont Henri Desroche s'est fait le promoteur en insistant toujours sur la nécessité de prendre en compte dans la dynamique de la formation, les parcours personnels, professionnels et intellectuels des individus. Là encore, on trouve une case vide pour l'enseignement technique qui, si elle ne renvoie pas à mon

⁴ Outre, évidemment, tout le travail d'André de Peretti, de Gilles Ferry, dans ce domaine, il faut noter que les propositions les plus instrumentées ont sans doute été faites par Albert Moyne dans ses deux ouvrages : *Le travail autonome* (Fleurus, Paris, 1982) et *La relation d'aide et le tutorat* (Fleurus, Paris, 1984).

ignorance des expériences dans ce domaine, est susceptible de nous alerter sur la difficulté de prendre en compte les profils des personnes dans des structures où, précisément, cette prise en compte a été institutionnellement évacuée pour garantir une plus grande solidité à la formation : on sait, en effet, que, dans ces domaines, les établissements techniques se sont substitués progressivement à la formation par le "compagnonnage" qui était une modalité particulièrement individualisée de formation; cette substitution s'est faite au nom d'une certaine qualité de la formation et pour lutter contre l'aléatoire des rencontres individuelles... cela nous alerte sur un quatrième point, c'est qu'individualisation n'est pas nécessairement synonyme d'amélioration de l'efficacité technique d'une formation qui peut être mieux assurée par un enseignement collectif, avec des maîtres moins nombreux mais mieux formés et sur des matériels plus performants.

La cinquième théorie de référence est représentée par ce que j'appelle ici - en la distinguant du behaviorisme dont elle est, pourtant, issue - l'approche taxonomique de la "pédagogie par objectifs". Là, de nouveau, toutes les cases sont remplies, ce qui est sans doute un bon indicateur de la pertinence du champ théorique de référence. Et les pratiques sont regroupées sous le terme générique de "pédagogie de la maîtrise" sur laquelle on sait tout le travail effectué par nos amis suisses et belges. Dans ce cadre, l'individualisation est surtout liée à l'idée d'une progression rigoureuse modulée selon le facteur temps et qui permet particulier un programme rationnellement conçu avec une prise en compte des rythmes de progression des personnes. Nous avons ici des pratiques particulièrement cohérentes et instrumentées, ce qui semble nous indiquer que la notion d'individualisation fait particulièrement bon ménage avec celle de progression modulaire et il n'est donc pas étonnant que, dans l'esprit du public, cette assimilation soit souvent faite.

La sixième et dernière théorie de référence que j'ai pu identifier est la psychologie cognitive génétique, d'inspiration piagétienne ou néo-piagétienne, et qui a permis de fonder des méthodes pédagogiques que l'on peut qualifier de "constructivistes". Il s'agit là de mettre le sujet dans des situations d'apprentissage adaptées à son niveau de développement, de créer un système approprié de contraintes et de ressources, de prévoir un mode de fonctionnement de l'activité qui lui permettront, à lui personnellement, de construire ses connaissances. Au sens strict, c'est ce courant qui est, à mon sens, le plus fidèle à l'idée même d'individualisation puisqu'il récuse la notion de transmission et affirme l'impérieuse nécessité que chacun construise ses connaissances. Mais, pour autant, ce courant ne promeut guère des pratiques strictement individuelles - s'appuyant, au contraire sur les vertus de l'interaction sociale - et il ne fait guère bon ménage avec l'idée d'une progression rigoureuse de type encyclopédique (les situations complexes étant plus mobilisatrices que les situations "simples"); enfin, ce courant n'ouvre guère de perspectives sur les

questions d'organisation matérielles des groupes de formation et de répartition des apprenants... Nous touchons là un paradoxe assez central dans la réflexion pédagogique contemporaine : les méthodes pédagogiques ancrées dans des théories de référence particulièrement satisfaisantes au plan intellectuel sont aussi les moins opérationnalisables et renvoient la pédagogie vers des théories de référence qu'il peut condamner sur le plan intellectuel - comme le behaviorisme - mais qui restent infiniment plus opérationnalisables quand il s'agit de passer à la pratique... Il me semble que c'est là la grande leçon de l'exploration rapide du champ sémantique de la notion d'individualisation.

2) *le paradoxe du particulier et du général... ou le statut de la culture*

La question ici est fondamentale : comment prendre en compte l'individu et se donner pour fin l'accès à la culture qui est toujours, de quelque manière, l'accès à l'universalité ? Il n'est évidemment pas question pour moi, dans le cadre restreint de cet exposé, de traiter de manière exhaustive une telle question. Aussi, comme pour les autres paradoxes que je vais évoquer plus loin, je me contenterai de quelques remarques susceptibles d'aider à engager la réflexion.

Comme je l'ai déjà suggéré, l'appel à l'individualisation de l'enseignement est bien d'abord une sorte d'"insurrection" contre le caractère collectif et dangereusement homogénéisant de l'enseignement traditionnel. N'est-ce pas Albert Thierry qui, dans *L'homme en proie aux enfants*, explique que l'organisation scolaire le contraint à "décaractériser ses victimes"⁵? Et c'est contre cette "décaractérisation" que les promoteurs de l'individualisation vont s'efforcer de réagir avec toute l'"indignation" dont Daniel Hameline explique bien qu'elle est une "vertu fondamentale de l'éducateur" : "*Il est impossible d'éduquer sans croire, sans espérer, c'est-à-dire sans s'indigner de l'état dans lequel se trouve aujourd'hui le bien le plus précieux de l'humanité, son enfance, vouée aux nuisances de toutes sortes, à la stupidité, à l'incurie de l'espèce malfaisante que nous sommes*"⁶. Chez Miss Parkhurst, qui élabore dès 1905 le Plan Dalton, chez Washburne à Winnetka, chez Claparède dans *L'école sur mesure* comme chez Henri Bouchet dans son ouvrage maintes fois réédité *L'individualisation de l'enseignement* (au sous-titre évocateur : *L'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*), partout, il s'agit bien de s'insurger contre les dangers d'un enseignement qui ignore les spécificités individuelles et contraint tous les enfants à entrer dans un même moule : "*Lorsqu'un tailleur fait un vêtement, il l'ajuste à la taille de son client, et si celui-ci est gros ou petit, il*

⁵ Magnard, Paris, 1986, page 70.

⁶ *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ODIS, Sion, 1986, pages 125 et 126.

ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondant dans la règle à sa hauteur... Au contraire, le pédagogue habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Il n'a que du tout fait et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix... Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds?"⁷.

Or, il faut bien voir que, d'entrée de jeu, si l'individualisation est une "insurrection", elle est aussi perçue comme un véritable "scandale" par les tenants de l'école républicaine et de son projet politique et social. Comme le montre bien B. Pierrehumbert dans le recueil qu'il a dirigé, *L'échec à l'école: échec de l'école?*⁸, le projet républicain tel qu'on le trouve, bien avant Jules Ferry, formulé sous la plume de Robespierre lui-même est avant tout un projet d'homogénéisation qui, pour fonder l'unité de l'Etat-Nation, envisage un nivellement qui impose l'éradication des différences. Pour Ferry, qui mettra véritablement en place les structures requises pour atteindre cet objectif, on sait que "seul l'Etat a le droit d'éduquer" puisque l'Etat représente la raison contre la famille qui représente la superstition et la religion, l'Etat c'est l'inégalité alors que la famille ce sont les privilèges, l'Etat c'est la langue unique contre les patois, la culture universelle contre les particularismes et les corporatismes... Aujourd'hui, ceux et celles qui se prétendent les héritiers du projet de Ferry affirment qu'il faut transformer à l'Ecole le sujet de fait - avec toutes ses particularités et ses adhérences psychologiques, culturelles et sociales - en sujet de droit, réceptif à l'expression de la raison encyclopédique qui s'expose. La fin de l'Ecole, disent-ils, est de transformer l'enfant en élève, c'est-à-dire à s'adresser en lui à ce qui renvoie à l'universalité et d'ignorer systématiquement et méthodologiquement ce qui fait sa particularité. D'une certaine manière, et en forçant à peine les traits, dans cette perspective, toute attention à la personne de l'élève - donc toute individualisation, est une atteinte à l'intégrité de l'Etat.

On aurait tort de repousser d'un revers de manche une telle argumentation. D'une part, parce que l'on ne peut nier l'histoire sans s'exposer à de durs retours de bâton. D'autre part, parce qu'une telle conception a représenté un progrès très important par rapport à l'enseignement aléatoire, désordonné, inégalitaire qui prévalait avant la mise en place de l'Ecole républicaine. L'encyclopédisme lui-même, si décrié par les tenants de l'Education nouvelle, est une avancée considérable par rapport à un apprentissage par compagnonnage qui renvoyait à une terrible injustice - les "bons maîtres" n'étaient pas si fréquents - et à un empirisme inévitable - la "réalité" ne présente pas les difficultés par ordre de complexité croissante et on n'y trouve que ce que l'on a la chance de rencontrer dans son environnement immédiat.

⁷ Edouard Claparède, *L'école sur mesure*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1921, page 37.

⁸ Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1992.

L'enjeu fondamental aujourd'hui est donc de réussir à montrer que l'on est capable d'associer un enseignement qui soit un accès progressif et raisonné à l'universalité de la culture avec une individualisation qui, prenant en compte l'individu tel qu'il est, n'aboutisse pas, pour autant, à une rétention dans ce qu'il est. L'enjeu est de parvenir à associer une rationalisation nécessaire avec une finalisation tout aussi nécessaire qui inscrive les apprentissages dans l'histoire du sujet et le fasse progresser de manière décisive. Pour parvenir à de telles fins, les travaux sur le conflit sociocognitif me paraissent un passage obligé⁹ et les recherches sur la pédagogie par alternance, la pédagogie du projet et celle des situations-problèmes des pistes extrêmement prometteuses¹⁰. Il reste que nous sommes bien là en face d'un paradoxe qui est à proprement parler un objet de travail pour la réflexion pédagogique, un objet essentiel si l'on veut argumenter une pédagogie de l'individualisation sans abandonner, pour autant, le projet d'instrumentation raisonnée des sujets.

3) *Le paradoxe de l'ouvert et du fermé... ou le statut de la connaissance du sujet*

La question, là encore, est difficile : il s'agit de savoir comment l'individualisation peut s'engager sur une connaissance préalable des sujets que seule l'action pédagogique permet d'approcher? Nous savons bien, en effet, que le statut du pédagogique - et ce qui le distingue du psychologique, en particulier - c'est que l'on ne peut attendre de connaître complètement les sujets avant d'agir, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'à attendre la perfection de la connaissances des personnes, on n'agirait jamais. Ensuite, parce qu'une activité pédagogique qui serait parfaitement adaptée à chacun des sujets qu'elle traite prendrait la forme d'un dangereux dressage; elle risquerait de devenir une sorte de conditionnement qui, fatalement, en viendrait à s'appuyer sur une "connaissance princeps" qui renverrait à l'inné; nous serions ici dans un système éducatif proche de celui que nous décrivent quelques grandes utopies fixistes comme *Le meilleur des mondes* d'Huxley. Enfin, et surtout, parce que la connaissance des sujets nous est très largement livrée par la manière dont ils réagissent aux propositions pédagogiques qui leur sont faites et qu'il serait donc vain d'attendre cette connaissance pour en déduire ces propositions.

Face à cette difficulté, les promoteurs de l'individualisation ont souvent réagi par la construction de typologies caractérologiques. Celles-ci permettent, en effet, de ramener l'infini diversité des sujets à quelques grands types qui permettent de différencier les activités pédagogiques de manière raisonnable et

⁹ Voir, en particulier, Anne-Nelly Perret-Clermont, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, Berne et Francfort, 1979.

¹⁰ Voir Philippe Meirieu, *Apprendre, oui... mais comment* (ESF, Paris, 1987) et *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (ESF, Paris, 1989).

gérable. C'est ce qu'exprime bien Maurice Debesse quand il écrit que "les classifications typologiques répondent à un besoin profond de l'esprit : celui d'éviter l'éparpillement et de ramener l'infini diversité des caractères à des formes caractéristiques. Le type serait un heureux intermédiaire, à mi-chemin des généralisations théoriques et de l'émiettement des connaissances psychologiques"¹¹. Nous nous trouvons là, en quelque sorte, en face d'un traitement opératoire effectué en conscience de son approximation inévitable mais qui permet d'engager l'action sans s'interdire des aménagements ultérieurs. C'est ce que propose, en effet, Claparède, non sans tomber, me semble-t-il, dans une certaine caricature, quand il suggère de distinguer "les observateurs et les réfléchis, les indolents et les combattants, les pratiques et les artistes, les positifs et les rêveurs, les rapides et les lents, les actifs et les passifs"¹²... tout cela afin d'organiser des groupements pédagogiques adaptés.

Il conviendrait, d'ailleurs de réfléchir, plus largement, sur la fascination qu'ont exercé sur les pédagogues les typologies caractérologiques de toutes sortes. Le cas le plus caractéristique, ici, est Ferrière dont on connaît la célèbre classification astrologique qui, en dépit des critiques de ses contemporains, resta toujours pour lui un élément essentiel de ses propositions pédagogiques¹³. Il faut y voir, me semble-t-il, bien autre chose qu'une errance théorique anecdotique, mais, bien plutôt, une manière de "clôturer" un système qui, sans cela, ne parviendrait pas à opérationnaliser ses propositions d'individualisations, ne disposant d'aucun critère de répartition des sujets.

À mon sens, nous nous trouvons ici devant une difficulté qu'avait bien repérée Henri Bouchet quand il récusait l'idée d'une "pédagogie a priori" tout en ajoutant qu'il fallait bien, d'une manière ou d'une autre, classer les élèves, à condition que ce classement soit toujours révisable¹⁴. Et c'est bien là, en effet, le noeud de toute pratique de l'individualisation : il faut bien commencer à individualiser et, pour cela, faire des hypothèses sur le niveau de développement des sujets, les méthodes qui lui conviennent, les progressions qu'il faut lui proposer, etc. Mais il convient de toujours garder présent à l'esprit que ces classements, aussi élaborés soient-ils, comportent une part d'aléatoire et même d'injustice. Il faut donc qu'ils soient en permanence révisables et qu'une boucle de régulation soit systématiquement réintroduite. Pour avoir travaillé longuement dans un collège expérimental, je peux, de plus, témoigner que cet aléatoire est profondément formateur dans la mesure où il devient en

¹¹ "Types et groupes de caractères", article de 1947.

¹² Op. cit.

¹³ A. Ferrière, *Vers une classification des types psychologiques*, Editions des Cahiers astrologiques, Nice, 1943.

¹⁴ Op. cit. paragraphe 113.

permanence un objet de négociation entre les formateurs et les formés¹⁵. Et c'est précisément dans cette négociation - qui est aussi occasion de ce que nous nommons métacognition - que le second paradoxe de l'individualisation peut trouver, sinon sa résolution, du moins, un moyen de le vivre positivement comme ressource et non comme contrainte.

4) Le paradoxe de l'intérieur et de l'extérieur... ou le rapport du développement et de l'apprentissage

Nous nous trouvons à nouveau ici, s'agissant de l'individualisation, devant une question délicate : comment apporter à chacun "de l'extérieur" ce qui peut provoquer chez lui une progression "de l'intérieur"? En effet, ce que nous révèle la philosophie de la connaissance, et au premier chef la célèbre théorie de la réminiscence du premier Platon, reprise et formalisée magistralement par Augustin dans le *De magistro*, c'est qu'un sujet n'intègre un savoir nouveau que dans la mesure où il le perçoit comme venant de lui, répondant à des questions qu'il s'est posées, renvoyant à une vérité qu'il peut faire sienne parce qu'elle lui correspond intimement.

Je sais bien que cet adverbe, ici, peut choquer : "intimement", cela ne renvoie-t-il pas à une subjectivité insondable, voire à une simple satisfaction affective? Certainement pas. Comme le montre Augustin, l'"intime" est le lieu de *l'illuminatio*, c'est-à-dire, celui de l'appropriation où, même si le savoir vient apparemment du dehors, il est perçu comme "déjà-là"... dans une sorte de "Bon Dieu, mais c'est bien sûr!", comme disait jadis l'inspecteur Bourrel sur les antennes de télévision.

Une telle conception est d'ailleurs aujourd'hui très largement confirmée par les recherches menées par les néo-piagéticiens sur le conflit sociocognitif et que j'ai déjà évoquées. Ces derniers montrent qu'un apport extérieur n'est pas toujours reçu par un sujet en ne contribue qu'exceptionnellement à le faire progresser. Cet apport peut, en effet, être récusé sans être examiné (parce qu'on met en doute la compétence ou les bonnes intentions de son auteur), il peut également être objet d'une adhésion immédiate sans examen (parce que, à l'inverse, on suppose la compétence ou les bonnes intentions de son auteur), il peut, encore, être adopté provisoirement, de manière stratégique, pour obtenir "la paix" et revenir ensuite à ses anciennes conceptions... Dans ces trois cas de figure, ce qui vient de l'extérieur ne fait pas progresser celui qui le reçoit. Pour que ce progrès existe, il faut que le sujet entre véritablement en interaction avec cet apport, il faut qu'il l'examine, le fasse jouer avec ce qu'il sait déjà, déstabilise ainsi un système de représentations pour le restabiliser à un niveau supérieur...

¹⁵ Cf. Philippe Meirieu, *Itinéraire des pédagogies de groupe - Apprendre en groupe? 1*, Chronique sociale, Lyon, 1984.

Mais, que faut-il pour qu'un sujet examine ainsi ce qui ne vient pas de lui ? Sans doute deux conditions au moins : que cet apport "lui parle" et qu'il le vive comme "pouvant, en quelque sorte, venir de lui" et, d'autre part, qu'il représente une différence significative qu'il puisse prendre en compte parce qu'elle se propose sur un fond de ressemblance qui, seule, la rend intelligible et acceptable. L'intérieur, et c'est là le paradoxe, ne sert à quelqu'un que si cela parvient à se présenter comme venant de l'intérieur. L'autre n'est pris en compte que s'il est aussi dans le registre du même... et le même n'est utile que s'il apporte un peu d'altérité.

Ainsi, l'individualisation ne peut pas faire l'économie d'une sorte d'"éthique de la communication". Elle ne peut éviter de se poser le problème épineux de l'organisation de situations d'apprentissage optimales, construites en fonction du sujet, et - chose bien plus difficile encore - il lui faut s'intéresser aux conditions grâce auxquelles le sujet peut se passer de ces situations d'apprentissage. C'est ce que nous nommons, dans nos travaux, la dialectique de l'étayage et du désétayage. Nous appuyant sur les travaux de Vygotsky et sur l'hypothèse que toute fonction psychique doit d'abord pouvoir se manifester dans une situation interpersonnelle avant d'accéder au statut intrapersonnel, nous proposons d'organiser la formation en articulant systématiquement la mise en place de situations didactiques très construites et l'organisation d'une décontextualisation qui permet progressivement au formé de se passer de l'étayage socioaffectif fourni par la situation de formation ainsi que de réinvestir à sa propre initiative les connaissances acquises en identifiant les classes de problèmes qu'elles permettent de résoudre ou, au moins, d'affronter. On trouvera, ailleurs, une présentation sommaire de cette conception qui, là encore, sans apporter de résolution miraculeuse au paradoxe, permet de le penser et d'agir en conscience des tensions qu'il nous impose.

On verra également que ce qui se joue ici c'est véritablement ce que l'on peut nommer la construction de l'autonomie. En d'autres termes, ils constituent un outil, encore très sommaire, pour penser les conditions d'une formation qui soit, tout à la fois, adaptée aux sujets - donc individualisée - et leur permettant de progresser en se dégageant progressivement de ce qui, à un moment donné, leur aura été utile.

5) Le paradoxe du passé et du futur... ou le statut de l'anticipation en pédagogie

Nous nous trouvons, sans doute, ici, en face de l'interrogation la plus délicate : comment anticiper un futur que cette anticipation elle-même risque de compromettre? L'effet Pygmalion, en effet, est maintenant bien connu des pédagogues et chacun sait qu'il faut anticiper le meilleur chez autrui pour avoir quelque chance de le faire advenir. Mais, symétriquement, nous savons bien

qu'une anticipation excessive peut produire des retours en arrière, des blocages et que le sujet n'étant pas capable d'être à la hauteur de ce qui est anticipé de lui, il risque de se replier dans des attitudes régressives sous le regard réjoui des spécialistes du "je vous l'avais bien dit" qui en profitent alors pour réclamer un retour à l'ordre qui maintiendra le sujet à un stade inférieur de son développement.

Il y a donc, inscrit, au plus profond du travail pédagogique, quelque chose comme "l'estimation" de ce qui est tout à la fois accessible et décisif pour le développement : à estimer trop bas, on condamne le sujet à ne pas progresser, à estimer trop haut, on le condamne à régresser. Le rôle du pédagogue est donc bien de déterminer l'obstacle franchissable en s'efforçant de créer les conditions pour qu'il puisse être franchi.

Mais de quel ordre sont ces conditions? De deux ordres, à mon sens. *D'une part il y a tout ce qui ressort des procédures didactiques, d'autre part tout ce qui renvoie à la prise de risque de l'apprenant, la décision d'apprendre et de franchir le pas, décision qu'aucun dispositif ne peut mécaniquement produire.* Il y a donc, en quelque sorte, deux ordres de réalité qui coexistent dans l'acte d'apprendre et qui doivent trouver leur correspondance dans l'acte d'enseigner: une réalité instrumentale et une réalité que nous pouvons nommer éthique; à la première correspond l'effort didactique que nous avons décrit comme celui d'une "anticipation régulée"; à la seconde correspond la visée proprement pédagogique, celle qui permet à un sujet de se constituer comme liberté, en dehors de toute progressivité, quand il court l'aventure de l'apprendre, et qui requiert une anticipation radicale de sa capacité à "commencer".

Car, si aucun dispositif didactique ne peut "produire" chez l'élève le courage des commencements, nous croyons qu'il existe une "attitude" pédagogique qui est susceptible de lui faciliter la tâche. Lui faciliter la tâche simplement, sans assurance contre l'échec, sans certitude d'efficacité, sans possibilité d'une évaluation qui flatte notre narcissisme et nous conforte dans notre image de bon pédagogue. Lui faciliter la tâche modestement, souvent sans qu'il le sache et sans en attendre de reconnaissance. Certes, je conçois parfaitement en quoi ce concept d'attitude que j'invoque est un concept flou, "propice, comme le note Daniel Hameline, à bien des relectures psychomorales"¹⁶. À strictement parler, personne d'ailleurs n'a jamais observé une attitude, on n'observe que des comportements; mais l'attitude est une hypothèse "qui permet d'expliquer que ces comportements sont relativement stables, prévisibles, régulés, évalués par celui qui les accomplit et qu'ils ont de la valeur à ses yeux"¹⁷. En quoi consiste donc l'attitude qui engage au courage

¹⁶ Daniel Hameline et Marie-Joëlle Dardelin, *La liberté d'apprendre, situation II* (Editions ouvrières, Paris, 1977, page 283).

¹⁷ Idem.

d'apprendre? Là encore, il faut reprendre Daniel Hameline, dont l'apport est décidément essentiel : faisant, après coup, le bilan d'une expérience de non-directivité, Daniel Hameline suggère que la non-directivité a échoué en tant que système mais reste essentielle en tant qu'attitude, et il définit ainsi les trois caractères de cette attitude: *"Elle consiste à antécéder sans anticiper, à valoriser sans juger, à réguler sans régulariser. "Antécéder sans anticiper", c'est être là pour accueillir ce qui va se présenter sans le "prévenir" au point qu'il n'y ait plus rien à faire. "Valoriser sans juger", c'est suspendre le fonctionnement spontané des stéréotypes et des catégories pour permettre à l'interlocuteur d'être entendu pour ce qu'il dit et non d'abord pour ce qu'il représente. "Réguler sans régulariser", c'est éviter d'engluer l'interlocution dans les pièges de la dépendance affective sans pour autant interdire aux affects de s'exprimer"*¹⁸.

Si l'on voulait, sans prétendre dépasser la formulation de Daniel Hameline, exprimer d'une autre manière ce qui caractérise une attitude pédagogique susceptible de communiquer à l'élève le courage d'être libre, d'apprendre et, selon la formule de Kant, définissant ainsi Les Lumières, d'"oser faire preuve de sa raison", nous pourrions dire qu'elle comporte un volet négatif et un volet positif: négativement d'abord, pour que l'élève s'engage, prenne des risques, il ne faut pas "verrouiller" la situation didactique; positivement, ensuite, il faut que notre présence y soit une sorte d'appel, que quelque chose passe dans notre regard par quoi nous reconnaissons la liberté de l'autre.

Ne pas verrouiller d'abord: la chose n'est pas si simple tant notre activité quotidienne est bien souvent déterminée par notre angoisse de ne pas faire face et de ne pas avoir tout prévu. Nous construisons alors des sortes de machines à lutter contre cette angoisse; nous préparons des cours et des progressions, nous imaginons tout ce qui pourrait se passer, nous établissons des plans sur lesquels nous restons rivés, incapables d'entendre le léger frémissement d'une parole qui cherche à dire, à se dire, incapables de voir ces yeux qui marquent qu'un élève, la classe toute entière parfois, sont au point de rupture, au moment où tout peut s'engager, où des horizons nouveaux peuvent enfin apparaître. Il faut faire ici l'éloge de l'imperfection pédagogique, des systèmes ouverts où des limites sont marquées mais où de l'événement peut advenir. Nous savons bien, en effet, que le monde n'est vivable que par ses imperfections et que les machineries sociales parfaites, en leur belle totalité close, interdisent le moindre déplacement qui pourrait survenir à l'initiative d'un vivant. De la "république idéale" de Platon à l'enfer d'Orwell, se prolonge la même songerie dangereuse d'un univers de perfection programmée où les choses n'adviennent que selon des plans savamment élaborés. Tout ce qui est humain est alors banni; la moindre initiative est exclue et l'apprentissage, en tant qu'il est subversion inévitable d'un système où chacun aurait une place définitivement attribuée, est interdit. Jamais, ici, ne vient "le temps d'apprendre". Car le moment favorable n'est jamais

¹⁸ Ibid., page 291.

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

Ne pas verrouiller d'abord. Etre présent, ensuite, d'une présence discrète qui ne cherche pas les confidences et fuit les épanchements, mais d'une présence forte qui donne courage parce qu'elle n'anticipe jamais la chute. Car je crois qu'il y a bien "une efficace du regard" et que tout peut changer quand un sujet s'adresse à un autre avec une espérance d'humanité, une confiance et une "ouverture" qui n'ont pas besoin de discours pour être compris, un accueil qui sait se réjouir à l'avance de l'inattendu et témoigne toujours une secrète tendresse pour cette "différence" par laquelle l'autre nous échappe et commence à devenir lui-même. Car il y a bien - tous le monde le sait - un regard qui appelle et un regard qui vous fige sur place, des gestes à peine ébauchés qui engagent une liberté à s'exprimer et des mots à peine prononcés qui découragent tout effort et vous condamnent à la reproduction mortifère... Certes, on peut toujours soutenir ce regard et parvenir à s'imposer en dépit de ses injonctions. Mais ce qui aurait pu être une rencontre bascule alors dans une épreuve de force; ce qui aurait pu devenir occasion de joie devient prétexte à la violence: quand une liberté n'est pas accueillie mais doit s'imposer au regard de l'autre, le défier, le combattre pour pouvoir s'exprimer, elle quitte le registre de l'humain pour revenir à cette sauvagerie première que décrit Emmanuel Levinas, *"violence en guise d'étants qui s'affirment sans égards les uns pour les autres dans le souci d'être... Origine de toute violence, diverse selon les divers modes d'être: vie des vivants, existence des humains, réalité des choses. Vie des vivants dans la lutte pour la vie; histoire naturelle des humains dans le sang et les larmes des guerres entre personnes, nations et classes; matière des choses, dure matière; solidité; le fermé-sur-soi jusque dans les confinements intra-atomiques dont parlent les physiciens"*¹⁹. L'éducation, j'en suis convaincu, doit échapper à cette violence, à ces rapports entre les êtres où ils mesurent chacun leur résistance réciproque à

¹⁹ *Entre-nous, essais sur le penser-à-l'autre*, Grasset, Paris, 1991, page 10.

l'influence de l'autre, à ces combats de coqs dérisoires entre des enseignants sûrs de leur bon droit et des enfants ou des adolescents qui ne se sentent nulle part reconnus comme des êtres libres. Car il n'est pas question ici de progressivité: la liberté ne se divise pas, elle ne peut pas être objet de découpages taxonomiques, elle ne peut pas être assortie de la moindre condition... Elle est toute entière dans chaque pas en avant, quand l'élève se dégage de ce qu'il est et de ce qu'il sait pour accéder à autre chose, pour prendre le risque de l'aventure du connaître.

Et pour que ce risque soit pris, pour que ce pas en avant soit fait, il faut sans doute que le maître sache pratiquer cette étrange vertu que Michel Serres nomme la retenue²⁰: car la retenue n'est pas le reniement; c'est cette manière de donner de la place à l'autre sans y paraître, c'est une sorte de rétractation confiante, une manière de s'éclipser en encourageant, de ne pas s'imposer parce qu'on sait que l'autre, maintenant, va pouvoir aller jusqu'au bout de lui-même. La retenue c'est l'expression de soi sans la brutalisation de l'autre, c'est cette légère hésitation de la véritable compétence quand elle s'exprime sans s'exposer, quand elle reconnaît la difficulté de l'autre à l'entendre et, sans renoncer à ce qu'elle croit et sait, prend la précaution essentielle de lui donner un espace où exister. La retenue c'est peut-être alors, tout simplement, ce léger déplacement d'accent, presque imperceptible qui renvoie l'intérêt de celui qui parle sur ce qu'il dit²¹.

En conclusion, je voudrais citer un beau texte de Pestalozzi sur sa méthode : *"Quiconque se l'approprie, celui-là se heurtera toujours dans ses exercices à un point qui sollicitera principalement son individualité, et par la reprise et le développement duquel se déploieront à coup sûr en lui des forces et des moyens qui l'élèveront bien au delà du besoin d'aide et de formation, pour le mettre en état de parcourir et d'achever par lui-même et d'un pas assuré le reste du chemin de sa formation. S'il n'en était pas ainsi, ma maison ne tiendrait pas debout, mon entreprise aurait échoué.."* Peut-on donner de plus belles perspectives aux notions que nous venons d'évoquer.

²⁰ "L'humanité doit apprendre cette retenue, pudeur et vergogne; et sa langue la litote; et sa science la réserve. Persévérer sans cesse dans son être ou dans sa puissance caractérise la physique de l'inerte et l'instinct des bêtes. Sans doute l'humanité commence-t-elle avec la retenue." (*Le Tiers-Instruit*, François Bourin, Paris, 1991, page 180).

²¹ Je reprends ici quelques éléments des développements que nous avons effectué, avec Michel Develay, dans *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous* (ESF, Paris, 1992).