

# Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie

Philippe Meirieu

---

*À partir d'une définition de l'éducation comme « relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet », la pédagogie est proposée comme effort pour penser cette activité dans des situations données. Refusant une posture philosophique qui décrète l'existence du sujet pour le faire advenir, comme une attitude inspirée des sciences humaines qui abolit le sujet en réduisant ses actes à la résultante des forces qui s'exercent sur lui, la pédagogie peut se définir comme « anticipation contextualisée ». Dans cette perspective, elle requiert un discours qui exprime la singularité des sujets en situation et la mette en perspective d'universalité. Le récit peut avoir cette fonction et « faire théorie » sans, pour autant, s'abstraire des situations particulières qu'il décrit. La pédagogie comme « récits d'éducation » a alors pour fonction de favoriser la prise de décision éducative.*

---

## DE L'ÉDUCATION À LA PÉDAGOGIE

Les hommes, bien entendu, n'ont pas attendu les définitions du dictionnaire pour penser et agir ; et, s'agissant d'éducation *a fortiori*, ils se sont livrés et se livrent encore à cette activité dans l'ignorance absolue des discussions savantes sur la question. Pour autant, il ne nous est pas possible ici de parler pédagogie sans proposer une définition provisoire de l'éducation. D'une part, parce que c'est très largement cette définition qui spécifie le caractère pédagogique de notre approche de l'éducation ; d'autre part,

parce que, définissant circulairement la pédagogie comme intelligence de l'activité éducative, nous ne pouvons engager notre exposé que dans la mesure où il s'installe déjà quelque part sur le cercle en un point de départ qui est aussi un point d'arrivée. Disons donc, et en admettant que c'est seulement au terme du parcours et en fonction de sa fécondité heuristique que pourra se justifier pleinement la formule, que « l'éducation est une relation (1) dissymétrique (2), nécessaire (3) et provisoire (4), visant à l'émergence d'un sujet (5) ». Reprenons brièvement les cinq éléments de cette proposition :

1) « *L'éducation est une relation* » : voilà qui apparaît de l'ordre de l'évidence... Pour qu'il y ait éducation, il faut qu'il y ait un éducateur et un éduqué. Mais ce qui est moins évident, c'est le fait que l'éducateur n'apparaît pas toujours directement et en personne dans la relation éducative : il peut être présent par la médiation d'un livre ou d'un document, d'un ensemble d'exercices préparés à l'avance, d'une situation conçue par lui et dont il s'absente pour laisser l'éduqué s'y investir. L'éducateur peut être aussi présent, tout simplement, en ce qu'il organise un environnement qu'il juge favorable à la poursuite de ses fins.

2) « *L'éducation est une relation dissymétrique* » : il y a, nous l'avons dit, un éducateur et un éduqué... Et c'est l'éducateur qui choisit ce qu'il considère comme « bon » pour l'éduqué. L'éduqué, par définition, ne peut pas faire ce choix, car, s'il pouvait le faire, c'est que, précisément, il n'aurait pas besoin d'être éduqué. L'éducateur doit donc assumer délibérément une dissymétrie radicale avec celui dont il est chargé (le « pédagogue » est, précisément, celui qui choisit ce qu'il convient d'enseigner à l'autre), même si cette dissymétrie n'est pas toujours facilement compatible avec la symétrie affective inévitable entre deux personnes de chair et de sang (on ne suspend pas par décret la circulation des affects dans la relation éducative ainsi que le jeu des préférences ou des complicités interindividuelles).

3) « *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire* » : il n'est pas d'exemple d'homme qui ait pu parvenir au stade adulte sans l'appui, le soutien et les efforts de transmission culturelle d'autres hommes, adultes ceux-là. En ce sens, comme le rappelle souvent Daniel Hameline, Paul Ricœur a raison de dire que « tout autodidacte est un imposteur » ; on pourrait dire aussi que c'est quelqu'un qui ignore qui furent ses éducateurs.

4) « *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire* » : autant, en effet, il est impensable que la relation éducative se passe d'un investissement fort et lucide de l'éducateur, autant celle-ci serait dangereuse si elle installait une dépendance. Le projet éducatif impose, en effet, que les savoirs, connaissances et objets culturels puissent être réutilisés ailleurs et à l'initiative de celui à qui on les a transmis. Et c'est pourquoi la préoccupation du transfert d'un apprentissage doit être présente pendant l'ap-

prentissage et non reportée systématiquement après celui-ci.

5) « *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet* » : bien sûr, cet aspect était déjà contenu dans ce que nous avons dit plus haut, mais il faut entendre ici le caractère radical qu'il comporte et l'exigence devant laquelle il nous place. Éduquer n'est pas fabriquer et nous avons montré à quel point le syndrome de Frankenstein pouvait être mortifère (Meirieu, 1996). Éduquer c'est viser à l'émergence de quelqu'un qui nous échappe et que nous renonçons à contrôler, c'est se dégager sans cesse du désir de maîtrise qui nous tarade irrémédiablement et dont nous ne pouvons jamais nous débarrasser car il féconde notre inventivité. C'est pourquoi l'éducateur doit, tout à la fois, se vouloir le plus efficace possible dans le domaine des conditions qui favorisent le développement et les apprentissages, et se savoir totalement impuissant quand il s'agit de prendre des décisions que seul l'autre peut prendre : apprendre, grandir, oser faire quelque chose qu'on ne sait pas encore faire, se dégager d'une image qui vous colle à la peau, échapper aux déterminismes qui vous enserrant.

Nous pouvons maintenant, à partir de cette définition fort sommaire, nous demander comment, en situation, pour des individus donnés et dans des contextes précis, peut s'effectuer une telle activité. C'est, à notre sens, la fonction de l'interrogation proprement pédagogique.

## DE L'IDÉALISME AU MATÉRIALISME PÉDAGOGIQUE

La scène pourrait se dérouler dans n'importe quel collège : José, Gérard ou Ahmed arrive en retard le matin pour la dixième fois consécutive. Refusé en cours par l'enseignant, il se rend au bureau du conseiller principal d'éducation qui manifeste quelque agacement. Le garçon se lance, alors, dans une longue tirade pour se justifier : il est le seul, chez lui, à se lever le matin depuis que son père est au chômage ; il doit, de plus, garder sa petite nièce tard le soir depuis que sa tante, qui l'élève seule, a trouvé des ménages à faire dans des bureaux voisins ; il n'est guère motivé pour arriver à l'heure alors que les enseignants, eux, se permettent d'arriver sys-

tématiquement en retard ; quant au cours de ce matin, c'est un cours de physique et il ne comprend décidément rien à cette matière... d'ailleurs le professeur lui a dit qu'il avait accumulé un retard si important qu'il ne lui serait pas possible de le rattraper. Dans ces conditions, quelle justice y aurait-il à le sanctionner pour son retard ?

La scène, avouons-le, est un peu caricaturale ; mais ce qui nous intéresse ici, c'est qu'elle est structurellement possible et, en ce sens, absolument banale. Elle est aussi terriblement concrète et le conseiller d'éducation ne peut se défaire. Il lui faut réagir et, d'une manière ou d'une autre, prendre une décision. Quoi qu'il fasse — et même s'il ne fait rien — cela sera une décision, et qui aura vraisemblablement un impact, non seulement sur l'élève en question, mais aussi sur le comportement des ses camarades, les attitudes des enseignants et, plus généralement, la vie quotidienne de l'établissement. Chaque incident de ce genre le place au pied du mur et seuls les « esprits forts » ou ceux qui ne se sont jamais coltinés avec des situations éducatives concrètes peuvent se gausser de sa perplexité.

Certes, il est possible d'opérer ici un traitement théorique classique de la question en termes de « juger ou comprendre » et de balancer entre le primat du respect de la loi collective et celui de l'attention à l'histoire individuelle de chacun. Mais une telle alternative constitue évidemment une impasse pratique dans la mesure où elle impose de choisir entre deux attitudes qui s'excluent et, à terme, renvoie l'éducateur à une sorte de perplexité ontologique : les deux perspectives se trouvent également justifiées ; l'adoption de l'une d'entre elles entraîne *de facto* un sentiment de culpabilité au regard de l'exigence de l'autre ; il faudra finalement expier le choix de chacune par un sacrifice à l'autre. Cela commence par une oscillation systématique, avant de s'abîmer dans la mauvaise conscience permanente et, parfois, dans le narcissisme douillet de « la belle souffrance » (Jankélévitch, 1981). Rien qui permette ici à l'enfant de grandir ; rien qui, à proprement parler, soit éducatif.

Si tant est que l'éducateur veuille échapper à cette dérive et qu'il ne se satisfasse pas du choix borné de l'une des deux attitudes, que lui reste-t-il ? Tentons de déplacer la question. Et disons que, du point de vue de l'enfant en situation d'être éduqué, et en fonction de la définition de

l'éducation que nous avons proposée, deux postures sont ici possibles : celle qui consiste à le considérer comme déterminé par l'ensemble des influences qui s'exercent sur lui et celle qui postule une liberté irréductible à toutes ces influences et capable d'y résister.

Nous parlons ici de « posture » et non de « position », tant il nous apparaît que les convictions théoriques sont une chose et le point de vue à partir duquel on décide de parler et d'agir tout à fait autre chose. En éducation, la différence est essentielle : je peux décider d'étudier le fonctionnement des apprentissages du point de vue strictement cognitif (ce sera une « posture ») sans pour autant nier par décret l'affectivité ou le contexte social que je décide de ne pas prendre en compte par méthode (ce qui serait, alors, une « position »). La lucidité et la modestie consistent simplement à ne pas laisser penser qu'une posture, à partir du moment où elle produit des résultats (qui sont, dans le meilleur des cas, des « modèles d'intelligibilité »), devient légitime en tant que position. Autrement dit, et pour l'exemple qui nous concerne, l'important n'est pas d'imposer un choix métaphysique à l'éducateur et de le mettre en demeure d'opter abstraitement entre le déterminisme et le libre arbitre ; l'important, c'est de repérer les postures qu'il peut prendre et les effets de celles-ci au regard de son projet d'éduquer.

Pour faire simple, disons qu'ici les deux postures éducatives qui se présentent d'abord sont celles du philosophe classique et celle de l'adepte, plus ou moins éclairé, des « sciences humaines ». Pour ce qui est du philosophe, la posture archétypale est particulièrement bien représentée par Descartes, tout à la fois par ce qu'il dit de la liberté dans la quatrième Méditation et, surtout, par les précisions qu'il apporte sur cette question dans ses lettres. On connaît la définition de la quatrième Méditation : « *La liberté consiste seulement en ce que nous agissons et pensons de telle sorte qu'aucune force extérieure nous y contraigne.* » On sait aussi que Descartes distingue la « liberté d'indifférence » (le libre arbitre de l'âne de Buridan où le sujet est mis en demeure de choisir entre deux options sans désir prévalent ni usage du jugement : s'il veut échapper à l'immobilité, le choix ne peut être qu'aléatoire) de la « volonté éclairée » où la connaissance, « loin d'atténuer la liberté la renforce et l'accomplit ». Pour lui, la forme supérieure d'exer-

cice de la liberté réside dans la suspension du jugement, la capacité de refuser l'évidence au nom de l'exercice de la raison critique, elle est aussi dans la possibilité de résister tant au pouvoir des apparences, qu'aux inclinations personnelles et aux influences que l'on subit. Cette « forme suprême de la liberté », que j'ai toujours la possibilité de mettre en œuvre, fait que, paradoxalement, quand je décide d'agir conformément aux leçons de ma raison, comme en obéissant délibérément aux règles sociales, ou même en laissant jouer les influences qui s'exercent sur moi, je demeure libre. Car « il nous est toujours permis de nous empêcher d'admettre une vérité évidente » comme de « nous empêcher de poursuivre un bien qui nous est clairement connu »... Certes, Descartes admet que c'est là chose très difficile, mais il ajoute que, « parlant cependant absolument, nous le pouvons ». C'est l'existence de ce qu'un cartésien comme Renouvier va nommer « la nolonté » qui impose de toujours présupposer l'homme libre, même dans les situations où il est le plus déterminé.

Et comment ne pas voir qu'une telle posture se justifie pleinement en éducation ? Dans la mesure où ma tâche est de contribuer à l'émergence de la liberté de l'autre, mon devoir est de lui imputer systématiquement ses actes, au nom du fait que, « parlant absolument », en dépit de toutes les influences qu'il subit, il pouvait faire autrement. « L'indépendance que nous sentons en nous, explique Descartes à Elisabeth dans la lettre du 3 novembre 1645, suffit pour rendre nos actions louables ou blâmables. » Et même si celui que je suis chargé d'éduquer ne sent pas en lui cette « indépendance », le simple fait de postuler qu'elle existe n'est-il pas le meilleur moyen de la faire advenir et de lui permettre d'en user ? Comment pourrait-il naître à la liberté s'il n'était interpellé comme sujet libre avant même de l'être ? Certes, je peux parfaitement considérer, dans un autre registre, que la personne n'est pas encore véritablement constituée comme « sujet » et donc qu'elle n'est pas capable de résister aux influences qu'elle subit... et c'est pourquoi le fait de la considérer comme libre n'est bien ici qu'une posture. Mais ce serait la mépriser et l'empêcher d'accéder à l'humanité que de ne pas lui signifier qu'en dépit de toutes ses explications et ses excuses, « parlant absolument », elle était en mesure de faire autrement que ce qu'elle a fait. Descartes, ici, préfigure Kant et l'affirmation que rien n'est plus terrible que la réduction de

l'homme à ce qu'il nomme, dans *Les fondements de la métaphysique des mœurs*, « le pathologique » : « Il faut que la raison se considère elle-même comme l'auteur de ses propres principes, à l'exclusion de toute influence étrangère » (130). S'il veut faire advenir la raison, l'éducateur doit donc installer, fictivement d'abord en quelque sorte, un espace entre « la résultante » des forces intérieures et extérieures que subit le sujet et « le résultat » de sa volonté... espace que l'on peut nommer « la conscience ». L'éducateur doit rendre possible un écart grâce auquel, à terme, le résultat (l'action du sujet) ne soit pas réductible à la résultante de toutes les influences qui s'exercent sur lui. Et, il doit, s'il veut vraiment contribuer à l'émergence d'un sujet, faire exister cet écart dans sa propre « considération » à l'égard de l'éduqué afin que ce dernier puisse l'investir de lui-même... Et le mot « considération » est ici, bien évidemment, à entendre aux deux sens du terme : « manière de considérer » et « estime » dans lequel on porte quelqu'un ; représentation que l'on a de lui, dont témoignent les attitudes que l'on a à son égard, et « opinion positive » dont on l'investit pour avoir quelque chance qu'il fasse l'effort de s'en montrer digne.

La posture philosophique est donc ici pleinement justifiée ; elle est même inscrite dans la démarche éducative comme exigence fondatrice. Mais elle n'en délégitime pas, pour autant, la posture que pourrait prendre un éducateur attentif aux apports des « sciences humaines ». Comment faire abstraction, en effet, de tous les phénomènes psychologiques et sociologiques susceptibles d'expliquer les actes de quelqu'un ? Ne serait-ce pas une forme d'idéalisme intenable que d'en décréter abstraitement l'inexistence ou même, simplement, de supposer qu'un enfant pourrait, à lui seul, y résister et renverser, par le miracle de sa volonté, toutes les pressions psychologiques et sociales qu'il peut subir ? La présupposition de la liberté n'a-t-elle pas, de plus, la dangereuse conséquence de placer toute initiative hors de portée de celui que l'on veut mobiliser et de renforcer ainsi la fatalité ? Enfin, et surtout, la posture philosophique ne renvoie-t-elle pas à un enfant rêvé, une fiction, une sorte de « sujet philosophique » comme on parle, pour d'autres postures (celle de Piaget, par exemple) de « sujet épistémique » ? Le philosophe cartésien ne fait-il pas ici alliance avec Jean-Jacques, s'inventant un *Émile orphelin* (ne plus avoir de parents permet déjà de supprimer le poids des

influences familiales), en bonne santé (il ne pourra point arguer de ses maladies pour excuser ses faiblesses), issu d'un milieu noble et fortuné (il sera suffisamment pourvu des choses de ce monde pour pouvoir les traiter avec détachement) ? Pestalozzi fera la dure expérience de l'impasse de cet idéalisme, confronté au Neuhof et surtout à Stans avec le poids de la misère, la terrible réalité sociale de la faim, de la maladie mais aussi de la haine qu'elles engendrent. L'enfant rêvé n'est jamais, en effet, au rendez-vous ; et la posture philosophique rencontre toujours la résistance d'enfants concrets que l'on ne peut décréter sujets de raison en espérant simplement que cela leur permettra miraculeusement de devenir. Certes, « parlant absolument », dira le philosophe, on le peut bien toujours ; mais cela devient vite indécent quand cette posture ignore par trop le poids des injustices et proclame une égalité de droit qui devient vite insoutenable : notre conseiller d'éducation ne peut guère faire semblant d'ignorer la réalité sociale dans laquelle vit son retardataire et le traiter, au nom d'un principe abstrait, comme son camarade que sa mère vient réveiller doucement tous les matins en lui apportant son petit déjeuner...

C'est aussi cela que nous apprend Albert Thierry dans *L'homme en proie aux enfants* : venu à l'enseignement avec les idéaux laïques et les convictions anarchistes de qui croit que la liberté est déjà là et ne demande qu'à s'exprimer, il découvre des enfants « en qui coule le sang de leurs pères et de leurs mères et des innombrables morts qui les ont engendrés », les pieds dans la glaise, héritiers de toute une histoire sur laquelle il n'a pas prise ; quand il croyait n'avoir qu'à allumer une étincelle pour faire s'enflammer des consciences, il doit composer avec des influences de toutes sortes et se voit opposer moins la révolte (qu'il souhaite secrètement) que la passivité, la facilité et « le torrent des inclinations naturelles ». Mais Thierry a la sagesse de suspendre l'incantation libertaire : « *Je m'interromps, effrayé de moi-même. À qui donc est-ce que je parle ?... Pour quels effets ?* » (1986, 123). Il faut entendre ce qui se trame ici, l'inquiétude qui sourd et désamorce l'angélisme philosophique sans faire, pour autant, basculer l'éducateur dans le cynisme réaliste de celui qui abandonne la valetaille à son sort et se rabat sur la reproduction mimétique de quelques élus. Il faut, à l'instar de Condillac (Gaberan, 1997), adopter le point de vue matérialiste, non comme une métaphysique du détermi-

nisme mais comme reconnaissance de l'irréductibilité de l'autre à l'idée que l'on se fait de lui et pour lui. Le matérialisme n'est pas ici une position théologique qui statuerait *in abstracto* sur la prééminence de la matière sur l'esprit, il est une hygiène indispensable imposée à notre imaginaire éducatif. C'est lui qui nous permet d'entrevoir, derrière la difficile question de l'imputation, la préoccupation contextualisée de l'anticipation.

## DE L'ANTICIPATION À LA CONTEXTUALISATION

Chacun sait bien, en effet, que l'éducation est affaire d'anticipation : si l'on attendait que les enfants sachent parler pour leur parler, ils n'apprendraient jamais à parler. Mais l'anticipation ne peut pas toujours se pratiquer ainsi, de manière globale, au seul bénéfice des enfants qui peuvent profiter de la richesse de leur environnement. Le conseiller d'éducation dont nous étudions toujours le cas doit bien anticiper quelque chose de la liberté de l'élève qui arrive systématiquement en retard ; il ne lui est pas possible, même s'il l'assure de sa plus totale compréhension, de le considérer comme définitivement enfermé dans une situation dont il ne serait que le produit ; mais il ne peut pas, non plus, faire abstraction de ce qu'il connaît de cette situation, au risque de perdre tout crédit à ses yeux et le moindre espoir de l'éduquer. C'est pourquoi, en matière éducative, il n'y a d'anticipation que dans une contextualisation spécifique. Ou, en d'autres termes, il ne peut y avoir ouverture d'un espace pour la liberté d'un sujet que dans la mesure où cet espace peut être précisément arpenté par la personne censée l'occuper.

Bien évidemment, beaucoup pourront voir ici une manière d'évoquer la zone proximale de développement telle qu'elle a été décrite par Vygotsky. Mais, on peut aussi, à travers la littérature proprement pédagogique, appréhender le caractère spécifique du couple anticipation/contextualisation. Il conviendrait, à cet égard, de relire l'ensemble de l'œuvre de Makarenko dont l'évolution est, sur ce point, exemplaire : les adolescents de la « colonie » sont progressivement traités comme des « sujets responsables » mais « sur des actions et dans des cadres déterminés ». C'est que les colons ne sont pas des anges ; certains d'entre eux terrorisent même les

habitants du village tout proche et pillent cultures et greniers aux alentours. Makarenko doit, dans un premier temps, prendre leur défense et même menacer les policiers qui suspectent ses garçons : il fait confiance aux colons, sans doute un peu trop, au point de se porter garant pour eux... Mais comment pourrait-il les faire progresser s'il ne leur accordait pas, à son corps défendant et toute honte bue, un peu de sursis ? Pourtant Anton Sémonovitch ne s'en tient pas là et, s'il les protège des autorités, il n'entretient nullement avec ses colons la moindre complicité. C'est même tout le contraire : il assume avec fermeté son autorité et consacre toute son énergie à organiser le travail des « détachements » : « *Le système des détachements spéciaux avait rendu la vie de la colonie extrêmement intense et pleine d'intérêt, par l'alternance des fonctions de travailleur et d'organisateur, de l'exercice du commandement et de la subordination, de l'action collective et individuelle* » (1967, 221). Rien d'autre que l'organisation systématique de situations à la mesure des adolescents concernés et au sein desquelles il peut solliciter leur engagement, les amener à revendiquer progressivement leurs propres actes et à en éprouver de la fierté : interpellé un sujet mais dans un contexte qu'il peut comprendre et qu'il a les moyens de maîtriser. Rien à voir avec l'appel à une liberté censée se manifester globalement sur tout et que l'on paralyse en fait par une mise en demeure qu'elle est incapable d'assumer. L'éducateur, ici, n'exige pas l'impossible de la part d'un enfant abstrait qui pourrait magiquement s'émanciper par lui-même ; il construit des situations sur lesquelles le sujet peut avoir prise ; il anticipe alors légitimement une volonté à laquelle il donne les moyens de s'exercer.

Et il faut voir comment, dans la vie sociale de la colonie, sont gérés selon ce principe les incidents et les délits. L'histoire d'Oujikov, le voleur, est à cet égard exemplaire (1967, 653-663) : Makarenko protège d'abord le « prévenu » de la vengeance de ses pairs ; il organise ensuite un procès devant « le conseil », se portant garant de son déroulement tout en gardant son droit de veto. Là s'expriment les positions antagonistes de ceux qui réclament une sanction exemplaire en supposant l'absolue liberté du voleur (« *Puisqu'il a agi comme un chien, il faut lui construire une niche et lui apprendre à aboyer* »), et de ceux qui appellent à l'indulgence en niant sa responsabilité (« *Il a vécu parmi vous pendant plus d'un an et cepen-*

*ant il vole. Cela signifie que vous l'avez mal éduqué (...), que vous ne lui avait pas prêté l'attention qu'il fallait. (...) Il faut choisir de braves garçons qui doivent le prendre sous leur protection et l'aider.* »). Le tribunal délibère et condamne Oujikov à un mois d'interdiction de parole et de mise en quarantaine au sein de la colonie. Makarenko décide de faire appliquer la sentence, non sans soulever la désapprobation des autres adultes ; mais il se justifie : « *Voyez-vous, cet Oujikov est détesté à la colonie. Le boycott aura pour effet en premier lieu d'introduire, pour un mois entier, une nouvelle forme, légale, de relations. Si Oujikov endure cette quarantaine, l'estime envers lui doit s'accroître.* » Mais Oujikov n'attendra pas un mois. Après une courte période où il s'enorgueillit de son isolement, il souffre visiblement de la solitude. L'attitude du condamné change alors peu à peu : « *Il commença à regarder pendant des heures les enfants, à méditer et à rêver. (...) Il se rendait à l'ouvrage avec une exactitude irréprochable.* » Un jour, il demande la permission de parler à Makarenko qui refuse fermement. Il prend alors la décision de s'exprimer par écrit sur la vie du camp, décidant même de ne pas répondre à ses camarades qui lui adressent la parole : « *Je ne peux pas vous parler. Il faut l'autorisation du commandant.* ». Le chaos (Imbert, 1994, 15-31) de relations qui s'exaspèrent et mesurent leurs forces en permanence fait place ici à une ordonnance ritualisée. Il existe un cadre, des décisions légitimes, des règles qui interdisent et autorisent : l'adolescent est considéré comme responsable de ses actes, puni en conséquence, mais placé dans un contexte où il peut se dégager progressivement de sa propre image. La situation lui impose le sursis, la réflexion ; l'interdit l'autorise, en fait, à une prise de parole authentique : tel est l'enjeu de la construction identitaire, la condition pour qu'une personne se mette en jeu et se revendique auteur de ses propres actes. Une nouvelle assemblée générale de la colonie réexamine alors le cas et déclare qu'au regard de l'évolution du comportement d'Oujikov, il est possible maintenant de le déclarer « amnistié ».

On nous pardonnera la longueur de ce développement assez exotique dans une « revue scientifique » et fort banal, au demeurant, pour qui-conque s'est frotté à des situations éducatives un peu difficiles. Il n'y a rien de très extraordinaire après tout chez Makarenko ; rien de très différent de ce qui se construit autour du « conseil » dans la pédagogie coopérative et la pédagogie institu-

tionnelle (Oury et Vasquez, 1974) ; rien de fondamentalement étranger à ce qui se joue dans les « situations-problèmes » (Meirieu, 1990, 164-179) ou la « pédagogie différenciée » : un sujet articule et désarticule son histoire avec son projet ; il investit un espace qui lui est proposé et où il peut se revendiquer « auteur de lui-même » ; il se reconnaît et se dépasse, assume ce qu'il est et décide de ce qu'il veut devenir, choisit, en fonction de ce qu'il sait faire, d'apprendre à faire ce qu'il ne sait pas encore faire ; parce qu'il s'inscrit dans une situation que nous nommons pédagogique, sa liberté peut investir un espace où elle peut se reconnaître comme telle (Meirieu, 1995, 1996). Refusant aussi bien l'abstraction d'un sujet philosophique supposé exister indépendamment de toute réalité psychologique et sociale, que le psychologisme ou le sociologisme qui engluent la personne dans ses déterminations, le pédagogue propose à celui qu'il éduque d'investir un espace social où il dispose de repères sans pour autant être assigné à résidence ; il configure une activité ou une institution dans lesquelles la personne peut explorer de nouveaux rôles et être en mesure d'en revendiquer délibérément la responsabilité. Il redimensionne en permanence le contexte d'anticipation de la liberté, afin que celui-ci soit à la mesure de ce que l'enfant ou l'adolescent peut assumer. En réalité, on pourrait dire que toute tâche scolaire a d'abord cette fonction : espace provisoirement enclos et aux limites repérables, circonscrit pour que la personne ne s'y perde pas, riche de ressources diverses pour qu'elle puisse y trouver les moyens de s'exprimer, mais cadre vide, aussi, pour que son geste n'y soit pas défini avant elle... espace socialisé, enfin, pour que le regard d'autrui interpelle sa liberté et lui permette de se revendiquer progressivement « œuvre d'elle-même ».

Il y a là, sans doute, une banale leçon à tirer pour notre conseiller d'éducation confronté à son retardataire récidiviste : « Je comprends que tu ne puisses faire abstraction des difficultés sociales et scolaires qui te collent à la peau. Je dois néanmoins faire respecter une règle, qui est la même pour tous, afin que l'institution ne soit pas compromise. Jusque-là, j'en conviens, je ne fais rien qui soit spécifiquement éducatif. Mais engageons maintenant quelque chose qui te permette de grandir : déterminons en commun une situation, une activité que tu ne maîtrises pas encore mais à laquelle tu puisses accéder et sache que, dans ce cadre-là, je te considérerai

comme un sujet libre à qui tous ses actes seront imputés. Certes, j'ai conscience que nous prenons des risques car, précisément, tant que tu ne l'as pas fait, rien ne me dit que tu seras capable de faire ce que je te propose. Mais, il nous faut bien y aller ensemble « à l'estime » car comment faire autrement ? »... C'est que le pédagogue « navigue à l'estime », comme le dit si bien Daniel Hameline, parlant de l'évaluation ; et « naviguer à l'estime », « *ce n'est pas, pour autant, se dire sans repères, ni récuser naïvement tout calcul. Mais avouez que c'est un drôle de calcul que de vouloir se montrer humain dans les choses humaines. Je dis « avouez ». Mais j'ai tort. L'humain est invouable. Et d'abord par pudeur. Ensuite, par conscience aiguë de sa précarité. Car seriez-vous d'accord pour le définir avec moi comme le pas, toujours incertain de ses suites et jamais sûr de ses résolutions, pris par l'estime sur l'estimation ?* » (1987, 204).

## **DE LA PRATIQUE AU RÉCIT COMME « THÉORIE PÉDAGOGIQUE »**

Nous voudrions poser ici maintenant que ce qui caractérise la pédagogie c'est précisément le difficile et précaire travail, en situation et en théorie tout à la fois (Houssaye, 1994), sur le couple anticipation/contextualisation. Difficile, précaire et, surtout, toujours singulier. Voilà bien la difficulté essentielle de la pédagogie : en tant que réflexion sur des actes éducatifs spécifiques, elle ne peut nullement prétendre à une forme d'universalisation qui s'appuierait sur la validation scientifique ou même la rigueur argumentative. Un sujet dans un contexte, c'est irréductiblement « une histoire » et notre propre discours, ci-dessus, en a fait l'expérience : passées les affirmations générales sur ce qui structure le rapport pédagogique, une fois débusquées les contradictions qui sous-tendent l'activité éducative, je ne peux que raconter comment des hommes s'y sont pris, dans des situations particulières, pour articuler anticipation/contextualisation et échapper aux dérives symétriques de la posture philosophique et de celle des « sciences humaines ». En philosophe, je peux tenir un discours rigoureux sur la liberté, l'éducation et la rationalité, l'éducation et la laïcité, l'éducation et la citoyenneté ; mais c'est un discours qui ne mettra jamais en jeu des enfants concrets dans des situations historiques particulières face à un éducateur qui a, lui aussi, sa

propre histoire. Ce discours philosophique n'est nullement inutile et d'excellents auteurs, comme Olivier Reboul, nous en donnent de remarquables exemples : c'est incontestablement un discours *qui nous rend plus intelligents, nous donne les moyens d'argumenter notre activité dans le champ social et nous confère une certaine légitimité intellectuelle*. Mais, au sens où Fernand Deligny emploie ce terme (1980), ce discours nous laisse complètement « désarmé » en face des situations particulières. Rien de ce qu'il nous dit ne nous fournit les moyens d'estimer ce que l'on peut anticiper pour une personne singulière, avec des ressources et des contraintes singulières, à un moment singulier de son histoire et de la nôtre. Réciproquement, ce discours est incapable de rendre compte de ce qui s'est joué dans ces circonstances, comment les choses se sont décidées, à quel moment la situation a basculé et pourquoi. L'anticipation n'entre dans le registre de la rationalité que vidée de toute singularité et l'émergence de la liberté ne peut, par définition, faire l'objet d'une description qui la réduirait à un simple « phénomène ».

De leur côté, les « sciences humaines » sont tout aussi impuissantes : chacune, de leur point de vue, peut fournir une explication causaliste mais, d'une part, les points de vue sont hétérogènes entre eux et ne peuvent être ni additionnés ni multipliés pour obtenir une sorte de point de vue de tous les points de vue, global et totalisant, et, d'autre part, le choix de faire appel à telle ou telle d'entre elles pour éclairer l'action ne peut jamais s'auto-légitimer lui-même, nous condamnant à la présence irréductible d'un point aveugle. Au sens épistémologique du terme, les sciences humaines représentent chacune une « discipline », c'est-à-dire qu'elles ne se définissent nullement par le choix d'un objet qui leur préexisterait mais par la construction d'un objet abstrait (extrait), la définition de méthodologies et de critères d'acceptabilité du vrai ou du vraisemblable. Pour les sciences humaines, comme pour toutes les disciplines scientifiques, il n'est de vérité que disciplinaire dans la mesure où il n'est de connaissance qu'attestée au sein d'un champ épistémologique homogène. L'action elle, et l'action éducative en particulier, est, par essence, interdisciplinaire... ou, plus exactement, elle échappe à l'épistémologie disciplinaire.

Comment, dans ces conditions, penser une « connaissance de l'action » ? Plus spécifique-

ment, et pour ce qui nous concerne ici, comment la pédagogie qui est *praxis* peut-elle se penser ? On voit bien que, par définition, les sciences de l'éducation — même, à mon sens, quand elles se veulent multiréférentielles — ne peuvent penser la *praxis* qu'en la rabattant sur la *poïesis*... non point en raison d'une volonté délibérée d'écarter le sujet de leurs modèles mais parce que la prise en compte du sujet fait sauter *de facto* toute possibilité de produire un modèle, qui doit pouvoir toujours être validé et reproductible, « toutes choses étant égales par ailleurs ». Loin de nous, donc, l'idée de reprocher à la sociologie de l'éducation, à la psychologie de l'éducation, à l'économie ou à l'histoire de l'éducation comme aux didactiques des disciplines, de ne pas intégrer, dans leur travail, le couple anticipation/contextualisation ou bien de le réduire de manière formelle à la question des rapports entre les apprentissages et le développement (que l'on adopte, sur cette question, la position de Piaget ou celle de Vygotsky). Cela n'entre ni dans la définition de ces disciplines, ni dans leur prérogatives méthodologiques.

Que reste-t-il donc pour penser la *praxis* pédagogique ? Sans doute pas grand chose d'autre que le récit qui s'avoue délibérément singulier et appelle à un partage d'universalité sur un autre mode que celui de la rigueur argumentative. Car, pour nous, le récit peut « faire théorie » sans, pour autant, s'abstraire des situations particulières qu'il décrit. S'il appartient à ce que Jean-Marie Barbier nomme les « basses terres », l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain (1996, 6), il n'en reste pas moins un précieux moyen de communiquer la *praxis* pédagogique, le seul certainement qui puisse faire partager une expérience éducative dans sa singularité. Pour autant que le récit porte en lui une exigence d'intelligibilité, pour autant que son auteur soit habité par le souci d'en faire entendre les enjeux au delà des connivences sociales et culturelles, il est déjà une adresse, à travers chaque lecteur, à tous les lecteurs possibles. Dans la mesure où il donne à voir la singularité d'une situation et parvient à interpeller, à travers celle-ci, la singularité de sujets qui y reconnaissent la trame de leur histoire possible, il est un moyen infiniment précieux d'accéder à l'universel. Car, « aller jusqu'au bout de l'exigence de singularité, c'est donner sa plus grande chance à la plus grande universalité » (Ricoeur, 1995, 270).



Car le récit transforme des faits que l'on choisit en événements que l'on articule, il isole ces faits et les organise, il met de l'ordre entre eux ; il repère ce qui fut important, le moment où les choses ont basculé, les articulations qui permettent de comprendre le cours qu'elles ont pris. Comme l'a longuement montré Paul Ricœur (1983, 1984, 1985) et comme le rappelle Jérôme Bruner dans son ouvrage récent, *L'éducation, entrée dans la culture* (1996), le récit nous fait entrer de plain pied dans la réalité proprement humaine : un sujet, ici, ressaisit sa vie dans le temps, la parle ou l'écrit. Il articule une histoire singulière dans l'acte d'une énonciation qui est en même temps une récréation. Il dégage son auteur d'une vision déterministe des phénomènes : en permettant de substituer des motifs aux causes, il ouvre l'espace à l'expression de l'intentionnalité et place le narrateur en situation de sujet de ses propres actes. Le récit joue ici, à l'égard du pédagogue qui se raconte, le même rôle que la situation pédagogique au regard de celui que l'on veut éduquer : c'est parce que nous nous attribuons progressivement nos actes dans les récits que nous faisons de notre propre vie, que nous pouvons être amenés à décider vraiment de ce que nous ferons de cette vie. Par le récit, le sujet repense et réinvente sa propre histoire, il donne sens à ce qu'il a vécu ; mais, par le récit, le sujet imagine aussi des possibles, s'invente des occasions ratées, identifie des opportunités futures... il se laisse saisir par de nouvelles possibilités qui lui permettront plus tard de s'inventer différent. C'est là le double mouvement de « configuration » et de « refiguration » que décrit Paul Ricœur, mouvement qui permet de saisir le récit dans et par « le cercle herméneutique » et d'en faire une manifestation privilégiée (1983). Le récit, enfin, — et cela est particulièrement important s'agissant de pédagogie — s'offre à la lecture de l'autre : il lui permet, tout à la fois, de se saisir de ce qui est dit, de le confronter à sa propre expérience et d'interroger le point de vue de celui qui raconte. Le récit est ainsi, contrairement à la démonstration dogmatique, toujours ouvert au questionnement et il fournit ce « monde commun », comme dit Hannah Arendt (1993), qui est, simultanément, assez « stable » pour que chacun puisse se représenter ce dont il s'agit et entrer en communication avec l'autre, et assez « flottant » pour qu'il puisse discuter, « mettre en débat, comme le dit Bruner, les significations au sein de la communauté des hommes » (1996, 184).

C'est pourquoi il ne faut pas mépriser les récits pédagogiques : de la *Lettre de Stans* à *Libres enfants de Summerhill*, de *L'homme en proie aux enfants* au *Poème pédagogique*, il se trame quelque chose d'essentiel, quelque chose que nul discours argumentatif n'est en mesure de dire. Et, dans les textes des pédagogues, de Korczak à Freinet, de Ferrer à Deligny, de Tolstoï à Oury, se nouent de multiples intrigues qui, entre des digressions théoriques souvent un peu verbeuses, répétitives, quand ce n'est pas obsessionnelles, et des injonctions incantatoires sur un mode épique et en des termes souvent manichéens (Meirieu, 1995, 109 à 127), donnent à voir les enjeux essentiels de l'acte éducatif.

## DU RÉCIT À LA DÉCISION

Puisque nous avons déjà cité quelques textes rarement utilisés en sciences de l'éducation, poursuivons avec l'analyse d'un texte d'un homme aussi éloigné que possible de Makarenko, François Mauriac. Dans un bref et fulgurant roman, *Le sagouin*, François Mauriac raconte l'histoire d'un enfant perdu, Guillou. Fils d'un baron faible et lâche qu'une bourgeoise arriviste a épousé pour son argent, Guillou, à douze ans, a été renvoyé de deux écoles privées et l'instituteur du village ne veut pas de lui. Sa mère le méprise profondément et ne cesse de stigmatiser sa laideur, sa saleté et son arriération mentale ; c'est elle qui l'a nommé « le sagouin ». Mais il faut bien faire quelque chose de Guillou et, en dépit de ses préventions à l'égard de l'instituteur laïc, la baronne va supplier celui-ci de prendre Guillou avec lui, non point dans la classe avec les autres enfants, mais le soir pour tenter de l'occuper et de lui faire faire quelques progrès. Monsieur Bordas, l'instituteur, qui est aussi secrétaire de mairie, correspondant local de *L'Humanité* et militant politique de gauche promis à une belle carrière, finit par accepter, moins parce qu'il veut sauver cet enfant que parce qu'il ressent quelque attirance trouble pour sa mère. Guillou va donc être pris en charge par l'instituteur et sa femme, Léone ; il commence par écosser les haricots en écoutant M. Bordas parler de Jaurès. Puis, un jour, Guillou entre dans la chambre du fils de l'instituteur, parti étudier à l'École normale. Là, il choisit un livre, *L'île mystérieuse*, et lit à M. Bordas un extrait qu'il aime particulièrement :

« Mais presque aussitôt, l'inconnu (il s'agit d'un individu mi-homme, mi-bête trouvé dans une île déserte) se replia sur lui-même, il s'affaissa à demi et une grosse larme coula de ses yeux. "Ah ! s'écria Cyrus Smith, te voilà donc redevenu homme, puisque tu pleures !" ». Et François Mauriac note alors :

« L'instituteur recula un peu sa chaise. Il aurait pu, il aurait dû s'émerveiller d'entendre cette voix fervente de l'enfant qui passait pour idiot. Il aurait pu, il aurait dû se réjouir de la tâche qui lui était assignée, du pouvoir qu'il détenait pour sauver ce petit être frémissant. Mais il n'entendait l'enfant qu'à travers son propre tumulte. »

Et n'est-il pas vrai que « notre propre tumulte », toutes nos préoccupations légitimes de carrière et de vie quotidienne, les obligations de toutes sortes, les programmes qu'il ne faut pas perdre de vue et l'image que nous devons donner de nous-même à l'institution qui nous emploie... n'est-il pas vrai que tout cela s'interpose bien souvent entre l'enfant et nous, au point que nous ne savons plus saisir les occasions si précieuses qui se présentent, quand l'enfant laisse échapper quelque chose de son désir de grandir et que, plus ou moins maladroitement, il nous invite à l'accompagner ? Quand nous devrions percevoir là la possibilité d'une anticipation contextualisée, saisir la chance qui nous est offerte de proposer un espace à investir et une interlocution à laquelle se confronter, nous nous rétractons en nous-mêmes, laissant l'autre seul et incapable, sans cadre défini ni attente de notre part, de supporter l'émergence de sa propre liberté. Quand nous pouvions faire œuvre pédagogique, nous nous replions sur un rapport strictement fonctionnel, dans un échange comptable de services d'où disparaît tout engagement des sujets en présence.

M. Bordas finira par laisser triompher « le tumulte » ; en dépit de son affection naissante pour Guillou, il l'abandonnera : sa femme, Léone, est quelque peu jalouse de la baronne et il faut bien sauver son ménage... Qui d'ailleurs pourrait le lui reprocher ? Et puis, Guillou, de toutes façons, ça ne durera qu'un temps ; il est dans l'ordre des choses qu'il parte un jour et, ce jour-là, M. Bordas supportera-t-il d'avoir sacrifié ses amis politiques et sa carrière ? Sauver un gosse, c'est bien, mais il faut en payer le prix en solitude et, sans doute, en amertume. Alors Guillou va repartir chez lui et, un soir, avec son père, il s'en-

dormira pour toujours dans l'eau noire du moulin. Personne ne saura jamais ce qui s'est passé. M. Bordas y repensera souvent :

« À l'École Normale, un de leurs maîtres leur apprenait les étymologies : instituteur de institutor, celui qui établit, celui qui instruit, celui qui institue l'humanité dans l'homme ; quel beau mot ! D'autres Guillou se trouveraient sur sa route peut-être. À cause de l'enfant qu'il avait laissé mourir il ne refuserait rien de lui-même à ceux qui viendraient vers lui. Mais aucun d'eux ne serait ce petit garçon qui était mort parce que M. Bordas l'avait recueilli, un soir, et puis l'avait rejeté comme ces chiots perdus que nous ne réchauffons qu'un instant. Il l'avait rendu aux ténèbres qui le garderaient à jamais. »

M. Bordas n'est pas un saint. Il lui a fallu faire l'expérience d'une erreur irréversible pour prendre la détermination de ne plus jamais passer à côté des occasions essentielles. Bien sûr, la vie reprendra son cours et il ne tiendra pas sa décision, ou pas longtemps. Mais peut-être sera-t-il un peu plus lucide, un peu plus attentif, un peu moins absorbé par « son propre tumulte » ? Cela, pour autant, ne rendra pas la vie à Guillou. L'irréversibilité du temps est implacable. En matière éducative, on ne revient pas en arrière : ce qui est dit est dit, ce qui est fait est fait. Une humiliation, un regard méprisant, un jugement injuste, un qualificatif excessif, un oubli passager, une occasion ratée... rien de tout cela ne peut être rattrapé. On peut se morfondre, regretter, tenter de se récupérer, se justifier ou même s'efforcer de réparer. Le geste aura été posé, il nous échappe ensuite complètement. Peut-être n'aura-t-il aucune importance pour l'enfant qui saura le relativiser ? Peut-être le marquera-t-il à jamais ? Et le pire, c'est que, dans l'immense majorité des cas, nous n'en saurons rien.

Il aura fallu à M. Bordas un tragique échec pour qu'il sorte de sa léthargie pédagogique. Alors, sommes-nous condamnés, comme lui, à ce que l'irréversibilité de la première erreur ne serve qu'à éviter la seconde ? Ou bien, pouvons-nous espérer faire l'économie de cette première erreur ? L'histoire de M. Bordas, portée par la superbe expression littéraire de François Mauriac, aurait-elle quelque chance, si nous la lisons et nous laissons interroger par elle, de nous permettre d'accéder directement à une détermination éthique capable de nous éviter de tels déboires ? Le récit nous permettrait-il de faire

ici une « expérience sans dégâts » ? La médiation du texte, où nous pouvons nous projeter tout en maintenant notre distance avec lui, peut-elle être considérée comme un outil de formation ?

Comme toute activité qui met l'humain en jeu, l'activité pédagogique n'est pas réductible à l'ensemble des compétences qui permettent de l'exercer ; elle renvoie bien à ce qu'Aristote nomme la *phronesis*, requiert de savoir saisir les occasions et de décider, certes à la lumière de connaissances établies et en fonction des outils disponibles, mais aussi en conscience des enjeux. Car, la décision est toujours anticipation hasardeuse de ce que l'on peut déclencher, imagination, dans la fulgurance de l'instant, des scénarios possibles, art de soupeser les risques et d'entrevoir les chances de réussite (Perrenoud, 1996). Or, quel outil, mieux que le récit, peut permettre de s'entraîner ainsi à explorer les chances de l'avènement du pédagogique ? La littérature pédagogique, mais aussi la littérature romanesque, le cinéma comme la peinture ou la musique, peuvent être de précieux moyens pour scruter au plus près ce qui se trame quand un être veut en éduquer un autre et se heurte à sa légitime résistance.

Éprouver, à travers un texte ou dans le regard porté sur une fresque de la Renaissance, l'émotion étrange d'un éducateur aux prises avec un être dont il veut « le bien » et qu'il ne peut pourtant pas « contrôler », découvrir la tendresse et la peur qui envahissent un adulte devant l'émergence de l'humain dans l'enfance, ressentir l'inquiétude d'anticiper trop ou pas assez la liberté de l'autre, éprouver la tentation du découragement qui s'instille et la violence du volontarisme qui affleure, voilà, sans aucun doute des expériences décisives pour qui se veut un vrai professionnel de l'éducation.

Mais il ne faut pas céder, pour autant, à « l'illusion littéraire » : la modernité dont parle Adorno, celle dont nous ne pouvons nous défaire et qui nous hante, c'est bien Auschwitz et ses bourreaux mélomanes. Nous savions déjà, depuis la première guerre mondiale, que la raison occidentale ne nous protégeait pas contre la barbarie ; nous savons aujourd'hui que la culture et la compassion ne nous protègent nullement contre le retour des formes les plus terribles de l'inhumain. Nous pouvons pleurer, en lisant Mauriac, sur le sort de Guillou et, sans sourcilier, nous livrer quelques

instants plus tard à de terribles humiliations sur nos élèves. C'est pourquoi la pédagogie est si sensible, au-delà de la nécessaire émotion qu'elle cherche à faire partager sur le sort des « enfants qu'on abîme » (et seuls les nantis ou ceux qui n'ont jamais souffert peuvent finalement se gausser d'une telle attitude), à la nécessité de l'instrumentation. C'est pourquoi les textes pédagogiques fourmillent d'outils et de trouvailles, de dispositifs et de méthodes susceptibles d'être utilisés par le praticien. Souvent maladroitement prescriptifs ou perçus comme tels, ces textes sont, en réalité, de précieux moyens pour lester la relation pédagogique. Quand nous pourrions basculer dans l'illusion d'une transparence absolue, d'une rencontre miraculeuse où tout s'accomplirait dans une béatitude partagée, ils nous rappellent à notre heureuse médiocrité : l'épanchement affectif, aussi porteur soit-il de compassion, nous fait miroiter une réussite éducative qui ne serait, en réalité, qu'un échec absolu. Monsieur Bordas, pour expier sa faute, pourrait se laisser entraîner dans le désir démiurgique d'être à lui seul le rédempteur de ses élèves... C'est alors que la disponibilité totale, aspiration au sacrifice complet de soi, abolirait la possibilité même de tout acte moral (Jankélévitch, 1981). À vouloir faire le salut de l'autre par la seule force de notre « âme », nous nous anéantirions dans le gouffre des actions toujours possibles et jamais achevées, « nous pleurerions l'éternelle absence des œuvres qui n'ont pas eu lieu ». Car, à l'acte éducatif, il n'est pas de terme et celui qui, le soir, ferme la porte de sa classe, ne peut qu'arbitrairement considérer qu'il a fini son travail. Il sait bien, en réalité, qu'il lui reste, encore et toujours, quelque chose à faire. Mais il n'est ni un saint, ni un héros ; il a une compagne, des enfants, des centres d'intérêt et il doit, surtout, revenir demain matin. Bonne raison pour ne pas trop s'attarder. Comme M. Bordas, il laisse passer des occasions. Mais peut-il en être autrement ?

Sans doute non. Mais laisser passer des occasions, ce n'est pas nécessairement laisser passer toutes les occasions. Et, parler d'occasion, c'est déjà proposer, sinon une théorie de la *praxis* pédagogique, du moins un « modèle plausible de la décision pédagogique ». Michel de Certeau a admirablement montré comment un sujet pouvait puiser dans sa mémoire pour faire face à une situation donnée (1990, 125 à 135). Le passage à l'acte est ici conditionné par une vigilance particulière ; la décision met en relation la situation

que l'on vit et les moyens dont on dispose ; elle n'est pas le résultat d'une analyse préalable, mais bien le moyen de lire simultanément dans le double registre des indices du présent et des traces du passé, en fonction d'une anticipation du futur. C'est l'anticipation de la décision qui ouvre en quelque sorte ces deux champs et les rend saisissables. Certes, nous avons déjà des expériences et une culture, nous avons fait des observations et emmagasiné des propositions... mais notre mémoire, « *bien loin d'être le reliquaire ou la poubelle du passé, vit de croire à des possibles et de les attendre, vigilante, à l'affût* » (De Certeau, 1990, 131). Décider, c'est incarner notre mémoire dans un espace donné et, simultanément, faire vivre notre mémoire... « *c'est le moment équilibré et tactique, l'instant de l'art* » (idem, 130). Quelque chose comme « le tact » dont parle Gadamer (1996, 56). Mais rien, pourtant, qui ne puisse laisser penser à un don.

## LA PÉDAGOGIE COMME « RÉCITS D'ÉDUCATION »

Là est le nœud de bien des polémiques : le glissement insidieux de l'affirmation « éduquer est un art » à l'affirmation « éduquer est un don ». Et, dans ce glissement, la disparition par pertes et profits de toute la littérature pédagogique. Car cette littérature pédagogique est, pour nous, un ensemble inestimable de « récits d'éducation » ; et ces derniers sont une sorte de « propédeutique artistique », de préparation à la décision éducative : ils nous proposent des exemples de situations, nous permettent d'éprouver des émotions et d'aiguiser notre vigilance, nous fournissent des outils et nous suggèrent quelques corrélations entre des problèmes et des remédiations. Les « récits d'éducation » ne se substituent nullement à notre jugement, ne nous dictent jamais la décision à prendre mais peuvent nous enrichir et nous mobiliser suffisamment pour que nous prenions nous-mêmes la décision d'éduquer. Ils ne doivent

pas être lus comme des invitations au « martyr de la belle souffrance » ni, par leur maximalisme, nous décourager de toute action... Plus modestement, les « récits d'éducation » nous aident à ne pas laisser passer toutes les occasions d'éduquer, à en saisir quelques-unes, en fonction de notre expérience, de nos possibilités et en conscience des enjeux qu'elles mobilisent. Ils nous permettent de hiérarchiser sans culpabiliser, de choisir dans l'infinité des possibles ceux que l'on pourra porter, mener à leur terme, et qui eux-mêmes viendront enrichir notre expérience et faciliter les décisions futures. Les « récits d'éducation » ne suppriment pas le risque mais le mettent à portée d'homme.

Il est temps de dévoiler l'essentiel : la « pensée pédagogique » n'est pas une philosophie de l'action éducative. La « pensée pédagogique », au sens strict, n'existe pas : il n'existe qu'une « pensée pédagogique pour ». Issue de l'action, elle ne se constitue que pour inviter à l'action. Le texte n'est là que pour servir à la mémoire et la mémoire ne vit que portée par le futur. Celui qui écrit ce que l'on a coutume de nommer de « la pédagogie » le fait toujours pour lui, pour s'approprier ses propres actes et comprendre sa propre histoire ; mais il le fait aussi, et indissociablement, pour le lecteur... le lecteur qu'il est d'abord et que d'autres seront peut-être ensuite. En espérant, à tort ou à raison, que les traces qu'il laisse d'une aventure singulière permettront à d'autres de jouer leur propre partie. La pédagogie est finalement, incorrigiblement, « pédagogique » : c'est dire qu'elle doit s'appliquer à elle-même ses propres préceptes et s'interroger en permanence sur ce qu'elle offre comme possibilité à l'éducateur d'émerger en tant que sujet éduquant. C'est dire aussi qu'il y a bien à faire une « pédagogie de la pédagogie » et que c'est, modestement, à quoi a tenté de s'attacher la présente contribution.

Philippe Meirieu  
Université Lumière-Lyon 2

## BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. (1993). — **Condition de l'homme moderne**. Paris : Calmann-Lévy.
- BARBIER J.-M. (1996). — **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BRUNER J. (1996). — **L'éducation, entrée dans la culture**. Paris : RETZ.
- CERTEAU (de) M. (1990). — **L'invention du quotidien, 1. Arts de faire**. Paris : Folio-Essais, Gallimard.
- DELIGNY F. (1990). — **Singulière ethnologie. Nature et pouvoir et nature du pouvoir**. Paris : Hachette, 1990.
- DESCARTES (1953). — **Œuvres et lettres**. Paris : La Pléiade.
- GABERAN P. (1997). — **Condillac ou la posture matérialiste en pédagogie**, Université Lumière-Lyon 2, thèse de doctorat.
- GADAMER H.-S. (1996). — **Vérité et méthode**. Paris : Seuil.
- HAMELINE D. (1987). — « **De l'estime** », **CEPEC, L'évaluation en questions**. Paris : ESF éditeur.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1994). — **Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui**. Paris : Armand Colin.
- IMBERT F. (1994). — **Médiations, institutions et lois dans la classe**. Paris : ESF éditeur.
- JANKELEVITCH V. (1981). — **Le paradoxe de la morale**. Paris : Seuil.
- KANT E. (1993). — **Fondements de la métaphysique des mœurs**. Paris : Livre de poche.
- MAKARENKO A. (1967). — **Œuvres**, tome 1. Moscou : Editions du Progrès.
- MAURIAC F. (1951). — **Le sagouin**. Paris : Plon.
- MEIRIEU P. (1990). — **Apprendre... oui, mais comment**. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU P. (1996). — **Frankenstein pédagogue**. Paris : ESF éditeur.
- MEIRIEU P. (1995). — **La pédagogie entre le dire et le faire**. Paris : ESF éditeur.
- OURY F., VASQUEZ A. (1974). — **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris : Maspéro.
- PERRENOUD P. (1996). — **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude**. Paris : ESF éditeur.
- PESTALOZZI J.-H. (1985). — **Lettre de Stans**. Yverdon-les-Bains : Centre de recherche et de documentation Pestalozzi.
- RICŒUR P. (1995). — **La critique et la conviction**. Paris : Calmann-Lévy.
- RICŒUR P. (1983, 1984, 1985). — **Temps et récit** (trois tomes). Paris : Seuil.
- THIERRY A. (1986). — **L'homme en proie aux enfants**. Paris : Magnard.