
A PROPOS DE LA FORMATION DES MAÎTRES

Réponse à Rudolf Bkouche

Renée THOMAS

Résumé : *Dans cet article, il est d'abord fait mention du caractère polémique de l'article de Rudolf Bkouche. Ce caractère induit la position du savoir comme savoir absolu. Mais le savoir est relatif, historique, dans sa production comme dans son appropriation par l'élève. Celui-ci doit être le centre de la recherche pédagogique, non comme sujet psychologique, mais comme sujet de droit de l'appropriation du savoir, sujet citoyen, ayant accès au savoir par principe, en vue de son autonomie. Ces présupposés impliquent trois conséquences. Il faut articuler fermement la formation académique et la formation pédagogique, pour les futurs maîtres. Il faut maintenir à tout prix l'année de stage en responsabilité. Il faut enfin que les maîtres aient accès, par la formation continue, à la recherche pédagogique permanente qui doit accompagner leur enseignement.*

Ces réflexions ont été suscitées par la lecture de l'article de Rudolf Bkouche dont une première version a été mise en ligne sur le portail des IREM (rubrique Commission inter-IREM « Géométrie »). et dont une version légèrement remaniée est publiée dans le présent numéro de Repères IREM sous le titre : « De la formation des maîtres ». Je traiterai d'abord de la forme de cet article, puis de ses présupposés, enfin des conséquences pratiques de cet examen.

La forme de l'article

L'article est polémique et non à proprement parler critique. Il l'est, constamment, dans sa tonalité générale, violente, par la mise en scène des positions adverses, caricaturées,

jamais exposées pour elle-mêmes, et par la constitution d'entités fictives.

La violence du ton n'est pas un mal en soi, elle est même quasiment inévitable : il y a violence car il y a urgence pratique. La question de la formation des maîtres renvoie à un enjeu politique considérable. Une société se reconnaît dans les modalités de la formation de ses maîtres, dans les structures et les contenus mis en œuvre, dans les sommes d'argent qui lui sont consacrées. Nous analyserons ce fait de façon plus précise en traitant de la nature nécessairement démocratique de l'enseignement.

La caricature des positions adverses interdit toute vraie critique. Par exemple, la thèse

de la « centralité de l'élève » est posée et récusée sans le moindre attendu d'exposition où elle apparaîtrait dans la diversité de ses formes. Elle est supposée connue alors que, dans les faits, elle recouvre des discours qui peuvent varier jusqu'à s'exclure les uns les autres. Il en va de même dans l'affirmation que « l'enseignement de la réussite » est nécessairement un enseignement vide. Il en va de même pour ainsi dire tout au long du texte.

Pour polémiquer on a besoin d'adversaires. C'est pourquoi le texte est amené à poser constamment des entités fictives. Notons une omission surprenante : alors qu'il est question d'enseignement, il n'est pratiquement pas question de l'élève. Par contre, le pôle du savoir est absolutisé de dangereuse façon. Or, le savoir n'est pas absolu d'abord au sens où il est produit, dans une histoire qui est à la fois histoire de la production du savoir par un individu et histoire de la production des savoirs à une époque donnée dans une société donnée. A l'échelle individuelle, la production du savoir interdit de le considérer comme un simple résultat, séparé du processus de son élaboration. A l'échelle collective, l'histoire des sciences est la démonstration perpétuelle de la thèse de la production. Il est étonnant que dans un texte qui fait mention de la nécessité du recours à l'histoire des sciences dans la formation des maîtres, le savoir soit présenté comme absolu.

En tant qu'il est produit, le savoir est relatif, résultat de relations dans le processus même de sa production. Il est relation permanente de l'esprit du savant aux savoirs qu'il possède déjà et qui sont impliqués dans la mise au jour du nouveau savoir, il est donc relation à tout ou partie des savoirs d'une époque. qui sont nécessaires à la mise au jour du nouveau savoir. C'est un thème essentiel

de l'épistémologie de Gaston Bachelard, qui se conjugue sans relativisme, qui ne conduit à aucun scepticisme quant à la vérité du savoir. Ce thème est très important en ce qu'il interdit la séparation entre enseignement de la discipline et didactique, séparation contre laquelle le texte s'élève à juste titre. Il ne faut pas penser le rapport entre la production du savoir et son enseignement dans les termes de l'avant-après. Il y a un lien interne, organique, entre la production du savoir et son appropriation d'abord par l'enseignant puis par l'élève. Il faut donc que le professeur-étudiant tienne de pair culture scientifique et réflexion pédagogique, sans quoi la didactique finit par produire un bricolage de savoirs morts, disparates, l'inverse d'un enseignement véritable. C'est pourquoi le texte fait mention d'un constat d'expérience qui mérite d'être pris en considération : l'enseignement est d'autant meilleur que le professeur maîtrise mieux sa discipline. Ceci ne signifie pas qu'il faille renoncer à la didactique. Ceci implique que sans cesse un rapport organique existe entre le pôle disciplinaire et le pôle pédagogique.

Absolu, le savoir est enfin séparé de toutes les pratiques où il intervient, particulièrement dans la pratique d'enseignement. Il serait désintéressé. On lit (p.3), que « les sciences n'ont pas pour objectif d'être enseignées. ». Cet énoncé, qui semble proclamer une évidence, est dangereux. Il est vrai que dans l'acte de la production du savoir, le projet d'un enseignement est explicitement exclu. Mais il est non moins vrai que dans le processus de la preuve, de la démonstration de ce savoir, il doit s'exposer aux autres membres de la communauté scientifique de manière à être compris et repris. La diffusion d'une théorie scientifique met en œuvre à la fois production et enseignement à un niveau très élevé, dont on

ne peut que s'inspirer dans un enseignement véritable si l'on ne veut pas le réduire à la simple vulgarisation.

Ce qui vaut du savoir vaut, toutes choses égales d'ailleurs, de la discipline. Curieusement, celle-ci paraît aller de soi, donnée en elle-même, toute prête à être enseignée, pôle absolu de l'enseignement, équivalent presque constant du savoir. Cependant l'auteur prend acte par ailleurs du fait que le contenu d'une discipline ne va pas de soi, qu'il y a débat par exemple au sein de la discipline mathématique entre partisans de l'enseignement des mathématiques dites modernes et partisans de l'enseignement des mathématiques traditionnelles. Il faut donc dire que la discipline n'est pas absolue, mais relative et historique au sens où nous l'avons montré pour le savoir.

Rappelons enfin, pour en finir avec les faux problèmes nés de l'absolutisation du savoir, qu'il y a distinction mais non opposition entre savoir et savoir-faire. La langue elle-même nous éclaire sur ce point en liant de façon organique par un trait d'union savoir et savoir-faire. Les savoir-faire interviennent à la fois dans la production du savoir et dans son appropriation. Le texte souligne à juste titre l'obscurité de la notion de compétence qui ne recouvre nullement la possession de savoir-faire, ne dit rien du travail intellectuel et de ses conditions et provient probablement de l'impasse dans laquelle on se trouve quand on confond la psychologie et l'épistémologie dans l'examen de l'acte d'enseigner et de l'acte de comprendre.

L'absolutisation du savoir va de pair, dans le texte, avec la disparition de l'élève, ce qui se comprend dans une perspective d'analyse qui place toujours la juxtaposition et l'exclusion là où il faut mettre au jour des réci-

procités qui doivent être qualifiées de dialectiques en entendant sous ce terme la nécessité de penser toujours les termes dans les processus dont ils sont abstraits. Il faut certes chercher le simple, mais celui-ci a bien pour condition la prise en compte du complexe comme le texte le souligne dans un autre contexte. L'enseignement met nécessairement en rapport le savoir et l'élève. La disparition de l'un des deux pôles donne lieu à une argumentation sans objet, le processus d'appropriation du savoir ayant disparu.

En raison de l'absolutisation du savoir, la figure du maître, qui n'est jamais posée et analysée pour elle-même, se détermine par des traits disparates, incohérents les uns avec les autres. Nous avons affaire à de simples indications. Ainsi est-il dit que le maître est et doit être un maître étudiant, qui continue à travailler pour lui-même dans le champ de sa discipline, tout en travaillant en même temps pour ses élèves. On ne peut que souscrire à cette affirmation essentielle : un maître qui étudie, qui continue d'étudier, est une chance pour l'élève, il peut maîtriser de mieux en mieux sa discipline, mais aussi, en même temps, les moyens de l'enseigner.

Par ailleurs il est dit que le maître est un simple artisan. Il n'y a ni cohérence ni même simple lien entre ces deux aspects. La figure du maître artisan risque de faire l'unanimité sur la base d'une confusion. Dans le texte, l'art est opposé à la science. Dire que l'enseignement est, seulement, un art, c'est mettre la didactique à la porte des établissements de formation des maîtres, l'exclusion se faisant par principe. Or, pourquoi ne pas comprendre que la didactique, bien pensée, est précisément l'instrument de l'acte d'enseigner ? Nous retrouvons le couple grec *technè-épistémè*, art-science, dans lequel, une fois de plus les

deux termes se distinguent l'un de l'autre sans pour autant s'exclure. L'art convient pour désigner les pratiques de production et les pratiques politiques dont la matière est complexe et soumise à la contingence. Il correspond à un mode de connaissance dont la spécificité ne signifie pas l'infériorité. Quant à la science, son objet, éternel et nécessaire, lui permet de fournir des énoncés ayant le même caractère. L'enseignement, en tant que pratique spécifique est du domaine de l'art, de la technè. Dans ce domaine, nous ne sommes condamnés ni à l'obscurité, ni au simple empirisme. D'une part, il existe des constantes dans ce que l'expérience nous enseigne, constantes grâce auxquelles l'enseignement réussit. Par exemple, nous savons que la répétition est indispensable à la mémorisation. Nous savons que les exemples favorisent la compréhension. Nous ne venons pas à l'acte d'enseigner totalement démunis : la preuve la meilleure est le caractère formateur du stage pédagogique d'une année dans une classe. Pourquoi cette pratique est-elle si féconde, sinon parce qu'elle est le lieu d'un partage des leçons de l'expérience, de la mise au jour de ces constantes qui facilitent les apprentissages ? D'autre part, l'art d'enseigner ne se réduit pas à la pratique charismatique du maître idéal qui produirait par des moyens définitivement obscurs le partage du savoir. Cette conception du maître est née et s'est développée dans le cadre protégé de l'enseignement de l'élite par l'élite. Elle fait l'impasse sur le fait que nous avons affaire aujourd'hui à des élèves pour lesquels il n'y a aucune complicité culturelle préalable avec leurs maîtres, aucune proximité culturelle non plus avec les savoirs enseignés. Prenons acte de ce fait, sans nous en affliger, en trouvant les moyens d'enseignement propres à réduire un écart certes considérable mais non définitif. Un maître artiste doté par essence de la vertu pédagogique, cela prête à rire. Si

un professeur affirme qu'il est sans réponse aucune à la question comment enseigner et que pourtant « ça passe », cela prête à rire encore. C'est pourtant ce que l'on sous-entend quand on affirme l'obscurité par principe de l'acte d'enseignement.

Dernier trait du maître, il est celui qui donne, « l'acte d'enseignement est un don » (p. 11). On retrouve dans le thème du don l'obscurité que nous venons d'évoquer. On pourra parler de mystère ou de miracle pour qualifier le processus de transmission du savoir, à moins de retrouver, ce qui ne vaut pas mieux, la vieille image de l'écoulement du savoir comparée à l'écoulement d'un vase plein, le maître, dans un vase vide, l'élève. Là encore, la figure de l'élève est effacée. L'auteur gomme un constat d'expérience : les élèves font preuve de curiosité intellectuelle pour un enseignement qui est mis à leur portée, dont ils se saisissent parfois d'étonnante façon ; ces mêmes élèves, dûment motivés, sont capables de fournir un effort intellectuel de même nature que celui du professeur-étudiant. Et on fait, une fois de plus l'impasse sur le processus de l'apprentissage, tout en prétendant qu'il s'achève dans l'autonomie de l'élève : il « permet à l'élève de se constituer comme individu autonome par rapport aux savoirs qu'on lui a enseignés ». Nous reviendrons sur la question fondamentale de l'autonomie en montrant que c'est le savoir qui, en lui-même, est libérateur, non le maître, et que la libération est la conquête faite par l'élève lui-même comme prix ultime, infiniment précieux de son effort.

Au terme de cette analyse de la forme de l'article, qui est déjà pour une part examen du fond, venons-en au problème que pose la pensée par schémas. Le texte fait mention d'un triptyque, au fondement de la didactique,

« triangle didactique dont les sommets sont le savoir, le professeur et l'élève, les côtés représentant les interactions entre les sommets » (p.8). A ce triptyque il substitue un nouveau triangle « la discipline, l'enseignement, la classe » (p.8). Qu'a-t-on gagné à cette exposition par schémas sinon la décomposition de l'acte d'enseigner dont on fait disparaître le processus qui se réfugie dans les côtés du triangle ? On a gagné en fausse clarté, par soustraction, dans les deux cas. La question du processus ne se pose pas parce que la pensée polémique procède une fois de plus par exclusion : ou bien le savoir est central, ou bien l'élève est le centre. Cette opposition exclusive confine à l'absurdité. Elle élimine le rapport dialectique entre des termes dont la réciprocité doit être constamment tenue.

Nous venons d'aborder, à partir des considérations de forme, l'un des problèmes principaux du texte, au niveau de ses présupposés : le problème de la centralité de l'élève. Entrons dans l'examen des présupposés.

Les présupposés de la recherche

En matière de discours sur l'acte d'enseignement, il est indispensable de remonter aux présupposés pour valider le discours ou pour le critiquer. Car ce discours n'est pas scientifique mais idéologique. Il l'est parce qu'il est théorico-pratique, la nature des positions théoriques étant déterminée par les pratiques d'enseignement, qu'il contribue à déterminer en retour. Il n'y a pas de discours pédagogique neutre, nous sommes toujours confrontés, en la matière à des intérêts pratiques. Par ailleurs l'idéologie se marque à ce qu'il y a nécessairement prise de position dans un débat entre prises de positions alternatives. Pour prendre un exemple grossier on ne peut pas être à la fois idéaliste et maté-

rialiste en pédagogie. C'est pourquoi le texte fait l'impasse sur la pédagogie, sous prétexte de critique de la didactique scientifique. Mais parler d'idéologie, ce n'est pas invalider par principe le discours pédagogique. A défaut d'être vrai, il peut être plus ou moins clair, plus ou moins cohérent, plus ou moins rigoureux. Le seul moyen pour lui assurer rigueur, cohérence et clarté, c'est de remonter à ses présupposés qu'il faut expliciter.

Le principal de ces présupposés concerne l'élève constitué comme sujet du savoir. Nous pouvons affirmer que tout élève est par principe un sujet du savoir, en ce qu'il entre par principe dans la sphère de partage des savoirs qu'est l'école et que dans cette sphère il a droit au savoir. Ce sujet n'est pas le sujet psychologique particulier auquel s'attache la psychologie, dont nous n'avons pas à décider ici si elle est ou non une science. Il n'est pas davantage le sujet cognitif des sciences cognitives. Il n'est pas non plus le sujet de désir porteur d'une demande qui se déterminerait en demande psychologique appelée motivation ou en demande sociologique de l'accès à un type de savoir particulier, ce sujet fictif dont il est question comme d'un sujet de consommation, client de l'école considérée comme lieu d'un échange de biens, au nombre desquels le savoir. Ce sujet du désir est postulé par l'idéologie de la distribution des savoirs à la carte en fonction des désirs des élèves dans un enseignement modulaire fondé sur le principe du libre choix. Le sujet du droit de savoir ne détermine pas lui-même les savoirs auxquels il a droit, dans le cadre d'un enseignement gratuit et obligatoire.

Ce sujet de la connaissance se définit comme sujet de la production du savoir qu'il s'approprie. Ceci signifie qu'il est sujet d'erreur en ce qu'il est enfermé dans la sphère des

représentations communes, qui constituent les obstacles épistémologiques que doit rechercher et corriger une pédagogie clairvoyante dans le processus de l'appropriation du savoir, comme le texte le souligne à juste titre. Ce sujet d'erreur est en même temps sujet critique de ces représentations, qu'il met en doute au fur et à mesure qu'il s'approprie le savoir. Arrêtons-nous sur ce point, très important. S'il ne s'agit nullement ici de promouvoir un enseignement « de la réussite » au sens d'un enseignement du rendement scolaire à tout prix dans le cadre d'une politique quasi industrielle de la production d'élèves machines définis par des « compétences » les mettant en mesure d'effectuer des « performances », enseignement dénoncé à juste raison dans le texte, il ne s'agit pas non plus de faire de l'élève le sujet misérable de l'erreur que le maître délivrerait de son enfermement dans le préjugé. L'élève est celui qui est appelé à s'élever, ce qui implique qu'il le puisse par son activité, activité qui s'exerce dans la curiosité intellectuelle et dans l'effort intellectuel.

Tout élève est par principe doté de curiosité intellectuelle, même si dans les faits cette curiosité est menacée par un environnement qui l'incline à la passivité de la réception de connaissances communes immédiates, de savoirs vulgarisés. Une des grandes tâches d'une vraie pédagogie qui est pédagogie du vrai consiste à trouver les moyens d'éveiller cette curiosité comme endormie en mettant les élèves en position de sujets actifs et à la nourrir constamment par la proposition de nouveaux savoirs accessibles aux élèves. En demandant que les savoirs soient accessibles, on ne plaide pas, loin de là, en faveur de la réduction des programmes, restriction qui renvoie toujours à une contrainte économique présente la plupart du temps à l'horizon des prétendues réformes de l'enseignement. On ren-

voie les maîtres à leur mission : proposer les savoirs dans une forme telle que les élèves puissent se les approprier. Ce qui suppose un travail, effectué de tout temps par les maîtres, travail de réflexion sur ce qu'on appelle une progression pédagogique, sur les moyens de langage, de logique et de pensée nécessaires à l'acquisition de tels ou tels savoirs, etc. La pédagogie pensée sous cette forme n'est certes pas une démarche indigne. Elle marque la fin d'un enseignement élitiste par défaut, sinon par projet avoué.

Sujet de curiosité intellectuelle, l'élève est aussi un sujet d'effort intellectuel. On ne voit pas pourquoi les élèves seraient par principe plus incapables d'effort que leurs maîtres, pour peu que l'effort fasse sens, qu'il soit la plupart du temps couronné de succès. Personne ne persévère dans une activité sanctionnée par l'échec, qu'il soit élève ou maître. Personne ne survit dans un paysage intellectuel dévasté ou totalement brouillé. Or, aujourd'hui, bien des élèves sont dans une situation d'échec scolaire telle qu'elle les condamne à des conduites de refus ou de fuite qui sont la conséquence directe de la situation d'échec systématique dans laquelle le fonctionnement actuel de l'école les a mis. L'échec scolaire est souvent le résultat de procédures d'enseignement défailtantes, sur lesquelles les maîtres, faute de moyens matériels et intellectuels, n'ont pas suffisamment réfléchi. Au principe de toute recherche pédagogique on devrait écrire cet axiome : l'échec scolaire n'est pas un destin.

L'appropriation du savoir, fondée sur la curiosité intellectuelle et sur l'effort intellectuel débouche sur une culture. Cet énoncé concerne la mise en cohérence des savoirs à l'intérieur d'une discipline et entre les disciplines. A l'intérieur d'une discipline, les

savoirs doivent être reliés entre eux par une progression qui les rend intelligibles, ce qui rend la recherche pédagogique nécessaire, pour organiser la présentation des savoirs telle qu'elle paraîtra claire pour l'élève. Pour ce qui concerne le lien entre les disciplines, on ne peut que regretter le disparate et l'éclatement actuels, qui culmine de façon dramatique dans le fait que les maîtres d'école aient acquis des licences fort diverses selon les cas. Dans l'enseignement secondaire, les disciplines sont présentées séparément au point que dans les joutes d'intérêt qui président trop souvent à la rédaction des programmes d'enseignement, elles sont en conflit les unes avec les autres, s'excluant pratiquement les unes les autres. On donne alors aux élèves la charge de faire le lien, ce qu'ils ne peuvent pas faire la plupart du temps. Seuls les héritiers ont l'habitude, pour construire leur univers intellectuel, d'établir des passerelles entre les différents savoirs, de se construire des instruments intellectuels à la convergence de plusieurs disciplines. Par exemple, la capacité d'abstraire se nourrit aussi bien d'un enseignement des mathématiques que d'un enseignement du latin ou de la philosophie et l'habitus formé dans une discipline vient consolider l'habitus formé dans une autre. Il revient aux maîtres de montrer aux élèves comment les savoirs s'organisent, comment les problèmes de méthode se retrouvent d'une discipline à l'autre, comment les concepts sont liés les uns aux autres. Mais encore faudrait-il admettre qu'il existe de tels problèmes, qui sont la charge d'une pédagogie active, propice à promouvoir l'activité intellectuelle des élèves. Ces remarques ne sont pas exhaustives. Elles renvoient presque toutes à la nécessité de la recherche pédagogique nécessaire à un enseignement clair et vivant.

Sujet du savoir, l'élève est en même temps un sujet citoyen. Nous sommes obligés de séparer ces deux traits de l'élève pour l'exposition, mais, dans les faits, ils sont organiquement liés. L'école ne s'adresse pas à l'élève en soi, constitué comme esprit pur, mais à l'élève pris dans les conditions politiques de la vie de la cité. C'est pourquoi, par principe, nous posons la thèse d'un enseignement démocratique. Comme personne aujourd'hui ne refuse un tel énoncé, il faut s'entendre sur ce qu'il signifie et sur ce qu'il implique.

Un enseignement démocratique l'est s'il vaut également pour tout élève, donc également pour tous les élèves, le premier énoncé conditionnant le second. Dire qu'il vaut pour tout élève, c'est se situer au niveau de l'universel fondateur qui n'est pas susceptible d'exception, que l'on admet ou non en fonction d'une évidence de droit. Dire qu'il vaut pour tous les élèves, c'est se situer au niveau pratique de la mise en place d'un enseignement ici et maintenant disponible en droit pour tous. Les objections pratiques ne manquent pas. Autrefois, c'étaient les femmes, aujourd'hui ce sont ceux qu'on appelle les mauvais élèves que l'on exclut de l'institution d'enseignement par toutes sortes de stratégies plus ou moins visibles, sans relever le fait que le mauvais élève se définit justement par rapport à telle ou telle institution d'enseignement, par rapport à telles ou telles pratiques d'enseignement. Les femmes sont aujourd'hui considérées, en principe, à un titre égal avec les hommes, comme des sujets du savoir. Les institutions d'enseignement n'ont pas explosé pour autant. A quand le même regard, dépourvu de préjugés, serein, porté sur les mauvais élèves qui ne sont tels qu'au regard d'un système d'enseignement ?

Ces thèses n'ont de sens pratique que jointes à d'autres, qui relèvent du bon sens : un enseignement égal pour tous ne signifie pas un enseignement identique pour tous. L'enseignement varie selon la nature du projet professionnel à long terme, selon les intérêts de l'élève, selon sa maturité, selon qu'il est plus ou moins à l'aise dans le processus d'appropriation du savoir etc. Par ailleurs, le nombre d'élèves soumis au même enseignement varie selon la nature de l'enseignement, selon les difficultés rencontrées par les élèves : on a inventé les travaux dirigés, les travaux en groupe restreint, le tutorat. Il faut certainement multiplier les recherches dans cette direction et, surtout ne pas faire intervenir le critère de rentabilité au nom duquel on fabrique de l'échec scolaire à tour de bras. Un enseignement démocratique digne de ce nom, cela passe aussi par des considérations budgétaires où se lisent les intérêts de la société, le fonctionnement des déterminations économiques.

Un sujet citoyen est un sujet critique par rapport à toutes ses représentations propres, représentations politiques comprises. L'enseignement le plus éloigné en apparence de toutes les considérations politiques est l'enseignement des mathématiques. Cependant, l'habitude du raisonnement rigoureux, l'exigence de la démonstration, produisent des effets sur la propension à croire, à adhérer. Dans la mesure où la vie intellectuelle des citoyens est une vie riche de contenus mais aussi d'exigences elle produit la liberté du jugement critique dans tous les domaines. La lutte contre la passivité est au service de citoyens actifs, éclairés sur leur condition, disposant des moyens de penser les conditions économiques, sociales, politiques, idéologiques, dans lesquelles ils vivent.

Nous avons prononcé le mot de liberté. Il signifie dans ce contexte autonomie, liberté de légiférer au plan politique, liberté d'opinion, liberté d'expression. Ces libertés sont vides si les citoyens ne disposent pas des moyens intellectuels de les exercer, moyens que l'école fournit en priorité. Ce n'est qu'elle qui peut dispenser les savoirs, distincts de la connaissance par ouï dire dont nous sommes submergés. Or, autre principe, le savoir libère. Il libère de l'erreur, du préjugé mais aussi de toutes leurs conséquences au plan de la pensée comme au plan de la vie.

Dernier point : un enseignement démocratique doit promouvoir la recherche pédagogique. Nous disons « recherche pédagogique » plutôt que « pédagogie », ceci pour promouvoir des réponses à la question « comment enseigner ? » qui ne se réduisent pas à l'énoncé de truismes ou de procédés obsolètes. Dans un moment où la question de la formation des maîtres se pose en termes de définition d'un nouveau parcours qui exclurait plus ou moins la question de la pédagogie, il faut insister et réinsister, à contre courant, sur la nécessité de la formation pédagogique des nouveaux maîtres, comme de ceux qui enseignent déjà, dans la forme de la recherche pédagogique. Il ne peut être question d'envoyer dans les classes des professeurs désarmés, dépourvus des moyens intellectuels et méthodiques pour faire face à l'expérience d'un éventuel échec. D'abord, parce ce sont les élèves qui feront les frais de l'échec, ensuite parce que l'échec est une expérience douloureuse et stérile en soi, qui risque d'éloigner de l'école de nombreux maîtres. Puisque la formation disciplinaire et la formation pédagogique nous paraissent organiquement liées, nous dirons seulement que la qualité de la formation des maîtres est un indice du caractère démocratique.

cratique de l'enseignement et de la société où il est dispensé.

Nous avons terminé l'examen des pré-supposés du texte. Venons-en à leurs conséquences pratiques.

Les conséquences pratiques

Il faut maintenant traiter des conséquences concrètes de ces énoncés en termes de formation des maîtres.

Le premier thème doit être celui de l'être celui de l'excellence de cette formation.. La question de la formation est théorico-pratique, objet de considérations théoriques et d'une prise de position politique. Les considérations théoriques portent sur la formation disciplinaire et son complément organique, la formation pédagogique. Le choix politique pratique est celui d'un enseignement explicitement démocratique au sens défini ci-dessus.

Articuler formation disciplinaire et formation pédagogique, c'est donner droit de cité à la pédagogie considérée en elle-même. Le texte pourfend la didactique de façon systématique. Il va même jusqu'à parler d'« obstacles didactiques » dans des termes qui laissent à penser que c'est la didactique elle-même qui fait obstacle. On devine que derrière la violence du propos se cache l'expérience d'un échec, celui de la formation pédagogique dans les IUFM. Mais qui a fait le constat de l'échec et en fonction de quels critères ? Et par ailleurs on ne peut parler d'échec que relativement, au regard d'un nouveau projet positif de formation et non d'une pure et simple destruction de ce qui existe. Derrière nombre de critiques qui semblent trouver leur origine dans la pratique d'enseignement, on retrouve en fait une exigence économique et sa tra-

duction en termes pédagogiques, dans la forme d'un enseignement élitiste qui se donne des alibis pédagogiques. On dit : un élève coûte trop cher. On ne le disait pas quand l'enseignement s'adressait à une élite. Ceux qui coûtent cher, effectivement, ce sont tous les élèves qui ne sont pas à l'aise dans les procédures d'enseignement traditionnelles et qu'il faut secourir par un déploiement de moyens aveugles s'ils ne sont pas fondés sur réelle nécessité d'enseignement. A quoi bon, par exemple, dépenser de l'argent pour le soutien scolaire si celui-ci n'est pas organisé autour d'une pédagogie spécifique ? Ce n'est pas parce que l'on répète l'enseignement dispensé en classe à un petit groupe qu'on l'a rendu plus accessible. Et, à l'inverse, si l'enseignement dispensé en classe avait été pensé en termes d'appropriation par l'élève, on n'aurait peut-être pas besoin d'un travail de soutien par petits groupes.

La formation pédagogique doit être dispensée sous forme de recherche pédagogique permanente. Cette recherche répond à la question « comment enseigner ? » monnayée selon les divers savoirs aux divers niveaux de leur enseignement. Elle fait droit, bien entendu à la mise au jour des obstacles épistémologiques et le texte leur fait, avec raison, une place importante. Mais ces obstacles ne concernent que le processus d'acquisition des savoirs. En amont nous trouvons la nécessité de disposer les savoirs de manière qu'ils soient accessibles. Les professeurs de mathématiques ont dû passer beaucoup de temps pour trouver la manière de rendre l'enseignement des mathématiques modernes accessible. Ce besoin fut à l'origine de la création des IREM, qui sont aujourd'hui le foyer d'une recherche beaucoup plus large portant sur le contenu et les moyens de l'enseignement. Il est donc à peine besoin d'y insister. Cette recherche doit être

étendue à toutes les disciplines, dans tous les moments de leur enseignement. Sans cesse de nouveaux savoirs surgissent, à propos desquels il faut poser les deux questions organiquement liées : faut-il les enseigner et comment les enseigner ? En même temps qu'on se pose la question de décider si tel ou tel savoir doit être mis au programme, il faut se demander comment, dans quelle forme, selon quelle progression.. De ce fait, la mise au point des programmes d'enseignement n'est pas séparable de la recherche pédagogique.

La recherche pédagogique est aussi indispensable à la mise au point d'un enseignement progressif. Ce terme, tarte à la crème de la pédagogie, ne se conjugue pas avec démagogie. Deux écueils doivent être évités : calquer la progression sur le degré de maturité supposé de l'élève et séparer l'enseignement du contenu et de la méthode. Nous sommes fondés à exclure la question de la maturité parce que c'est une question de psychologie génétique qui a fait couler beaucoup d'encre dans la suite des travaux de Piaget sans que l'on parvienne à des résultats convaincants. Nous ne sommes pas certains que la maturation intellectuelle doive être pensée comme le fait de franchir des stades correspondant à un âge déterminé.

Quant à la dualité du contenu et des méthodes, elle a fait suffisamment de mal, en donnant lieu à une nouvelle scolastique, pour qu'on se dispense d'y revenir. Une méthode dépourvue de contenu est dépourvue de signification. Un contenu enseigné sans méthode ne peut pas donner lieu à une appropriation. La méthode est la réflexion du processus d'appropriation du contenu comme le montre Spinoza. C'est pourquoi on ne doit pas séparer la formation disciplinaire et la formation pédagogique dont on pourrait dire que, glo-

balement, elle est la reprise de l'enseignement disciplinaire à un autre point de vue.

Pour mener à bien cette formation pédagogique, il faut à tout prix maintenir le stage en responsabilité d'une année qui est sur le point d'être supprimé pour des raisons budgétaires. C'est au cours de ce stage que l'élève professeur trouve dans le commerce assidu avec son maître de stage les moyens d'approcher la réalité de l'élève de façon positive, en se posant les principales questions de la pédagogie dans le contexte de la pratique de la relation d'enseignement. L'année de stage est une année de mutation au cours de laquelle l'étudiant se dépouille de son statut d'élève pour devenir le maître qu'il est en germe, et pouvoir à son tour enseigner, dans la claire conscience des savoirs dont il dispose et de ses choix pédagogiques.

Pour les mêmes raisons, on doit insister sur la nécessité de la formation continue. Elle n'est pas seulement liée aux éventuels remaniements des programmes. Elle doit accompagner en permanence les activités d'enseignement qu'elle met à distance pour en réfléchir méthodes et contenus. Tous les maîtres ont besoin de mettre en commun sans cesse leurs difficultés, mais aussi leurs trouvailles, leurs questions mais aussi les commencements de solution qu'ils ont élaborés. Tous les maîtres ont besoin de parfaire constamment leur formation disciplinaire et la formation pédagogique qui lui est organiquement liée.

Pour finir, nous comprenons pourquoi, dans une politique de restrictions budgétaires dont la signification politique n'est plus à démontrer, la formation des maîtres est particulièrement visée. On l'accuse d'être inutile. Dans les faits elle est dangereuse

au regard d'une politique qui n'a de démocratique que le nom. Des maîtres bien formés deviennent des citoyens critiques tout autant que des élèves bien formés, qui exercent leur critique sur le pouvoir en place en tant qu'il asservit, sur l'institution scolaire en tant qu'elle contrevient à ses mis-

sions. Rassemblons ce qui vient d'être dit dans l'horizon d'un mot d'ordre unique. Reprenons à notre compte pour la méditer et en tirer les conséquences intellectuelles et institutionnelles la devise des Lumières dont Kant a montré la puissance éclairante « Sapere aude », « Ose savoir ».