

CHAPITRE III

Analyse de quelques formes de la pédagogisation

Après les chiffres impressionnants, l'analyse plus détaillée de quelques formes de la pédagogisation permettra de mieux saisir l'histoire du processus pédagogique à l'œuvre¹. La diversité qui est apparue dans les deux premiers chapitres offre un choix varié d'exemples possibles. Nous avons retenu deux cas déjà largement connus (l'éducation des enfants, la formation des enseignants) et trois thèmes nouveaux (l'alternance, l'intervention, la télématique), dans lesquels la pédagogie, pour se dissimuler, n'en est pas moins fortement présente, y compris lorsqu'il est affirmé qu'elle serait renouvelée ou transformée.

LA PÉDAGOGISATION DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Si la demande des familles est ancienne, au moins d'un siècle, d'une part elle s'est accrue, d'autre part elle a changé de supports, lors de deux moments, après la deuxième guerre mondiale, depuis 1969.

1. N. GÉROME, *L'éducation des enfants et l'information pédagogique de la famille*, *Universalis* 1979, Paris, Encyclopaedia Universalis éditeurs, 1979, 638 p. (p. 140-144), et N. GÉROME, *Production et diffusion des connaissances relatives à l'enfance*, rapport de synthèse des contributions présentées pour les pays participant au projet, conférence intergouvernementale sur les politiques de la prime enfance, Paris, 10, 11 et 12 mars 1980, CERI OCDE, 34 p.

Sans doute, autrefois, l'information était-elle plutôt requise d'une manière directe : on s'adressait au prêtre, au médecin, à l'enseignant pour savoir que faire dans telle ou telle circonstance éducative, ou comment conduire l'éducation en général : conseils et prescriptions alors l'emportaient.

Aujourd'hui, les auteurs de livres, les supports de presse écrite et audio-visuelle se sont imposés (d'une façon spectaculaire dans les pays anglo-saxons et notamment de langue allemande où la revue *Eltorn* tire à 1 300 000 exemplaires). On pourrait, en France, citer la diffusion des ouvrages du D^r Spock et de Laurence Pernoud comme une étape de ces « nouveaux parents ».

Alors qu'on comptait en 1968 57 volumes de vulgarisation pédagogique, il en est sorti 22 en 1974, traitant de problèmes généraux d'éducation, de la relation parents/enfants, de l'information psychologique, de l'éducation sexuelle (la prévention médicale de la grossesse constituant le plus gros succès, notamment l'accouchement sans douleur). La revue *Parents* diffuse 500 000 exemplaires ; *Enfants Magazine* 250 000. Le public cultivé lit *Le Monde de l'Éducation* et *L'École des Parents* aux tirages beaucoup plus limités mais d'influence certaine².

Radio et tv n'ont peut-être pas encore donné toute leur mesure. Mais le succès massif des émissions de Françoise Dolto laisse augurer qu'il y a là un créneau pour un large public.

L'information pédagogique des familles s'accompagne du succès populaire des développements massifs des écoles maternelles et des loisirs collectifs, des demandes pressantes d'équipements de crèches et de jardins d'enfants.

Au fur et à mesure de l'extension de l'activité des institutions éducatives, les parents sont conduits à s'informer

2. On vend aux Etats-Unis beaucoup de programmes skinnériens pour les parents afin de leur apprendre à récompenser le bon comportement. Cf. également la pédagogie behaviorale suisse.

des objectifs et des pratiques de ces institutions pour calquer, en partie, leur propre action pédagogique sur les connaissances scientifiques et éthiques étayant cette activité. A cet égard, l'augmentation du niveau scolaire des parents entraîne une extension de la demande d'information, voire de formation, dont le fondement demeure finalement plus le prestige du médical que les assurances issues du développement des « sciences » pédagogiques.

Ainsi familles et institutions éducatives se rencontrent pour partager les responsabilités : les institutions se veulent plus éducatives et les familles plus pédagogiques, intégrant davantage de savoirs formalisés dans une action consciente et maîtrisable en vue du développement de l'enfant³.

Deux exemples illustrent la pédagogisation de l'éducation : *les jouets* et leur évolution tout d'abord : la consommation croissante des jouets qui accompagne le développement économique, le nouveau regard des parents sur les enfants (projection) et le désir de compensation, a transformé le jouet⁴.

Du jouet pour jouer, du jouet miniaturisé du monde adulte au jouet idéologique, analysé par R. Barthes, nous sommes arrivés — *via* le monde anglo-saxon — au jouet dont les vertus doivent être celles de l'éducatif et du pédagogique. Le jouet devenu objet pédagogique est passé de l'école maternelle à la maison, en même temps qu'il devenait industriel après avoir été artisanal.

Poupées, chevaux, jouets militaires, jeux d'actualité, puzzles, labos sont liés à l'essor scientifique et industriel. Mais, depuis le XVIII^e siècle, nos Monopoly ont leurs ancêtres dans le « nouveau jeu des vertus récompensées et des vices punis » ou dans le « divertissement des religieuses », pour arriver aux matériels Decroly-Nathan et Montessori.

3. Littérature et cinéma partent à la découverte de l'enfance comme temps de l'imaginaire, source inépuisable de l'imaginaire social. Mais les adultes peuvent-ils avoir besoin des enfants autrement qu'en les vampirisant ou les réprimant ?

4. M. CRUBELIER, *op. cit.*, p. 341.

Le jeu qui était prise de pouvoir de l'enfant sur son univers est transmué, par le jouet en une prise de pouvoir sur l'enfant, du monde qui l'attend. Le jouet dissimule la soumission à venir en la faisant apprendre.

Si l'on en croit *Le Monde de l'Education*, la vogue du jouet éducatif n'est pas prête de s'éteindre : une enquête révèle que la caractéristique n° 1 d'un jouet, selon les parents, est « d'être éducatif permettant à l'enfant d'acquérir de nouvelles connaissances »⁵. La dimension du jouet est devenue jeu pour les adultes, réalisant l'objectif qu'ils imposent à leurs enfants : apprendre en jouant ; la vogue des jeux pédagogiques, d'abord économiques, puis généralisés à de nombreuses activités de formation psychosociales, met en valeur la confusion des genres en même temps que la recherche « pluridimensionnelle » caractéristique de toutes les occultations.

Aux jouets s'ajoutent les matériels pédagogiques : objets éducatifs pour la petite enfance, matériel scolaire sophistiqué et différencié, machines à enseigner sans effort, dont on nous assure l'imminence proche.

Les terrains pour l'aventure ou la pédagogie dans le marginal constituent notre deuxième exemple. Ici encore s'impose la prépondérance anglo-saxonne⁶. C'est en Grande-Bretagne que sont nés les premiers terrains pour l'aventure⁷.

Il s'agit de terrains qui, dans les quartiers ou les centres urbains, sont laissés disponibles pour la « créativité » des enfants du voisinage. Le plus souvent, les enfants vont y aménager et construire leurs aires et objets de jeux, avec l'aide plus ou moins directe d'animateurs.

5. *Le Monde de l'Education*, décembre 1977 : *Les jouets*.

6. Nous n'aurons guère l'occasion de discuter plus avant l'origine américaine, anglaise ou allemande des tendances à la pédagogisation que nous formulons ; la diffusion dans le monde occidental des phénomènes anglo-saxons nécessiterait des analyses relatives aux développements impérialistes : économiques et culturels.

7. B. VERGNES, P. KLING, M.-C. GUEANT, *Du terrain pour l'aventure !*, Paris, Maspero, 1975, 232 p.

Les terrains pour l'aventure, issus tout droit de la campagne dans la ville, tentent d'offrir des espaces de liberté, une atmosphère créative, démarqués de l'idée de l'enfant dans le village : construction de cabanes, grands feux, repas pique-nique, etc.

Mais le terrain pour l'aventure est un terrain vague, transformable et pédagogisé, c'est-à-dire surveillé et animé. La diversité et l'animation des terrains sont sans doute très grandes. Cependant, le projet pédagogique ne fait aucun doute à travers, par exemple, l'organisation d'un conseil d'enfants, l'animation de réunions, la gestion des conflits, etc.

La tendance pédagogique des terrains pour l'aventure est explicite dans l'évolution de certains d'entre eux, jumelés maintenant avec des écoles maternelles (région parisienne) et dans les essais de théorisation qui en sont faits⁸.

Illustration exemplaire en ce qu'elle manie les paradoxes, d'une part organiser l'aventure, le sauvage, libre par définition, que constituent les jeux dans les terrains vagues, d'autre part en ce que les éducateurs, souvent bénévoles, ont été les plus marginaux de la société : rien à voir avec les organisateurs diplômés et patentés qui se multiplient dans les bâtiments et les rues.

Les plus contestataires de l'ordre idéologique et consommatoire de la société se retrouvent contribuer au plus puissant mouvement de cette même société, éduquer et enseigner.

LA TECHNICISATION

DU MÉTIER D'ENSEIGNANT ET DE FORMATEUR

La France connaît depuis un siècle deux idéologies de la fonction d'enseignant : celle du don, de l'art pédago-

8. P. GÉRIMONT, L'aventure au coin de la rue, *Comm.*, 4, 1979, publié par l'Institut européen interuniversitaire de l'Action sociale, p. 184-191. L'auteur parle des terrains belges, définit le rôle de l'animateur comme celui qui « n'organise pas mais aide les enfants à réaliser leurs projets » et intitule un paragraphe : « La pédagogie développée dans un terrain d'aventure », celle de la liberté et du pouvoir.

gique, et celle du métier. De la première découle la longue bataille de la non-formation des enseignants du second degré et du supérieur ; bataille toujours en cours. De la seconde sont issus les écoles normales et le réseau de formation des instituteurs.

Mais depuis vingt ans, sous l'influence notamment des travaux de psychologues anglo-saxons, l'apprentissage de la fonction d'enseignant est devenu en partie l'apprentissage d'un métier, c'est-à-dire de gestes, de comportements, de normes analysables, repérables, éduquables et transformables.

A l'intérieur du groupe de ceux (hommes politiques, idéologues, enseignants) qui optent pour la formation des enseignants, un clivage continue d'opérer : ceux pour qui, si enseigner est un métier, l'enseignant est surtout en passe de devenir un technicien de la transmission des savoirs, bientôt supertechnicien puisqu'il a, ou aura, à sa disposition d'importants moyens matériels.

A l'opposé, on trouve ceux pour qui la formation n'est pas une technicisation mais une mise en situation d'une réflexion individuelle et collective, réflexion appuyée sur toutes les méthodes et les contenus des savoirs constitués — aussi bien la psychologie que la sociologie et la technologie éducative — en vue de permettre à l'enseignant d'exercer dans chaque condition déterminée la liberté et l'efficacité auxquelles il peut prétendre.

Dans ces batailles, ce dont il est question est le rapport entre la connaissance scientifique et l'action. Des esprits brillants et prolixes nous tracent des avenir pédagogiques inquiétants dans leur rationalisme futuriste : « Les cultures d'origine européenne ont « institutionnalisé » le savoir et, par là, ont trouvé le moyen de porter de graves préjudices à la nature fondamentale de l'homme. Si nous voulons renverser le processus et commencer à triompher de l'emprise de la culture, il faut en savoir davantage sur les origines de l'homme, comprendre la nature de son évolution et tenir autant compte de son être physiologique que de son être biologique... » « Les humains sont des primates et

présentent un grand nombre de caractères communs avec les autres primates. La pédagogie dépend de la manière la plus directe et la plus fondamentale de la réponse donnée à ces questions... » « Remodeler la pédagogie en fonction de ce que l'on sait déjà sur l'importance des divers modes sensoriels dans les processus d'acquisition et de stockage de l'information qui affectent la zone cognitive du système nerveux humain, sur l'homme en tant que primate, sur la relation entre la dimension de l'école et son fonctionnement et sur l'acceptation de la réalité culturelle et la nécessité de préserver les valeurs culturelles de chaque groupe et homme »⁹.

Les deux idéologies de la formation des enseignants sont très contradictoires dans leur finalité ; reconnaissons pour notre sujet qu'elles ont un point commun : celui de la nécessité d'une formation initiale et continue des maîtres, c'est-à-dire d'une transmission reconnue et organisée de savoirs pédagogiques. Et dans ce sens, il s'agit bien de technicisation, c'est-à-dire d'une pédagogie de la pédagogie.

Un exemple des méthodes et des démarches nous est fourni par la pédagogie par objectif. Deux titres récents, bien différents, font le point sur cette question¹⁰. L'exposition et l'analyse mesurée de la rationalisation que représente la pédagogie par objectifs sont à lire plus comme une tendance que comme un acquis. « Rationaliser les apprentissages peut être la pire des mises au pas modernistes. Ce peut être aussi, pour le compte de chacun et de tous, une occasion modeste et salubre d'un simple exercice de la Raison »¹¹.

9. E. T. HALL, *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, 1979, 234 p., Extrait p. 186.

10. C. BIRZEA, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », 224 p., et D. HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF édit., 1979, 200 p., préface de Bertrand SCHWARTZ.

11. HAMELINE, p. 190.

Il n'est pas surprenant que la pédagogie par objectifs soit contemporaine de l'essor de la formation des formateurs d'adultes : la rationalité pédagogique est plus nécessaire parce que la pédagogie doit être directement plus efficace dans la formation continue que dans la formation initiale. Et c'est aussi dans la formation des formateurs que la cassure est nette entre ceux qui se sont faits et institués en formateurs et ceux qui ont appris le métier en suivant des cursus ; le temps de la pédagogisation ne datant que de quelques années¹².

On parlera alors à juste titre de la pédagogisation de la formation qui se définit pour les formés par l'imposition de cursus, l'introduction de techniques pédagogiques sophistiquées (cf. l'audio-visuel), les savoirs obligatoires, etc.

Dans les années 60, on croyait à l'enseignant et au parent techniciens. De nos jours, on n'y croit plus comme à la panacée, mais la tendance demeure et s'élargit : ainsi les travailleurs sociaux à leur tour utilisent de plus en plus de ficelles pédagogiques, demandent de plus en plus des enseignements pédagogiques¹³.

L'enfant, l'enseignant et le savoir, en devenant de plus en plus des objets de savoir, attirent la création pédagogique et les spécialistes : enseigner devient une technique plus ou moins complexe et l'enseignant un technicien. Spécialiste de la transmission des savoirs, l'enseignant n'est plus un moraliste : ce n'est plus au nom du Bien qu'il conseille, mais au nom de sa compétence qu'il dispose. La pédagogisation de l'éducation et du métier d'enseignant signe l'évolution en cours de la pédagogisation croissante comme une clé de voûte évidente.

12. J. BEILLEROT, « Fabricando fit faber » ou La formation des formateurs de formateurs, *Education permanente*, 49-50, oct. 1979.

13. J.-M. DUTRENIT (sous la direction de), *Sociologie et compréhension du travail social*, Toulouse, Privat, 1980, 294 p., coll. « Sciences de l'homme ». Dès la préface on trouve cette affirmation, p. 7 ; l'issue du travail social « passe par une stratégie de l'éducation et d'un rapport pédagogique au client dans une perspective de développement »...

Trois thèmes modernes vont nous permettre maintenant de comprendre comment les savoirs traduits et transmis contribuent, d'une manière souterraine, à la pédagogisation : il s'agit de l'alternance, de l'intervention et de la télématique.

L'ALTERNANCE

On désigne généralement par ce terme les procédures qui permettent d'alterner les temps d'apprentissage dans un lieu scolaire (au sens large du terme) et dans un lieu de travail proprement dit. L'alternance exprime un double objet de temps et d'espace ; elle concerne aussi bien la formation initiale que la formation continue et peut prendre des formes différentes :

Exemples :

En formation initiale professionnelle, on parlera d'alternance si le cursus de formation se déroule tantôt dans une école, tantôt sur des terrains où les élèves-étudiants accomplissent des stages ; ces stages peuvent être de durée très variable de quinze jours à six mois. Ils peuvent être d'observation, de participation et responsabilité. Ils peuvent être bloqués à un moment de la formation ou au contraire se répartir tout au long du cursus. Ils peuvent être dans les lieux d'exercice futur de la profession ou au contraire permettre à l'apprenti de découvrir d'autres mondes.

Ainsi, sous la seule dénomination de stages, on voit qu'il s'agit en fait de situations extrêmement différentes. Depuis quarante ans, rien qu'en France, toutes les combinaisons ont été essayées.

En formation continue, l'alternance désigne non la volonté pédagogique d'instaurer des appréhensions des savoirs, mais désigne la situation de fait dans laquelle est engagé le formé ; la formation en cours d'emploi consiste en effet pour le

formé à s'extraire de son activité professionnelle directe, un temps chaque semaine, chaque mois ou chaque année pour, avec d'autres, apprendre des savoirs supposés perfectionner, transformer ses pratiques professionnelles. Dans ce cas, on a coutume de penser que la formation est réussie si elle permet au stagiaire (dénomination commune dans la formation d'adultes, où l'unité de compte financière qui s'est imposée est l'heure stagiaire) de répondre aux questions qu'il se pose à partir de son activité professionnelle.

L'alternance, revendiquée souvent comme principe moderne d'enseignement, repose sur la revalorisation, sinon du travail manuel, du moins du lieu d'activité professionnelle comme lieu d'apprentissage. Et la découverte du nécessaire passage en entreprise des enseignants en est une preuve de plus.

Autrement dit, les politiques d'alternance, en rapprochant temps et lieu spécifiquement pédagogiques et professionnels, participent de la pédagogisation en ce que *l'entreprise, l'administration ou l'exploitation agricole peuvent être des lieux pédagogiques*¹⁴. Osmose tant réclamée pour s'opposer à l'intellectualisme forcené du système pédagogique français, mais qui est toujours proche de la confusion.

En effet, l'alternance, comme concept et comme pratique, pose de nombreux problèmes¹⁵, qui sont largement occultés.

Le renouveau actuel de l'alternance comme panacée à la crise du système scolaire (mais aussi, ô combien, crise de l'emploi en France) appuyé par certains chercheurs

14. Une fois de plus, on constatera l'actualisation dérisoire, dans une société néocapitaliste et libérale, d'une pensée de Marx : celle de la réconciliation des activités de l'homme où le lieu de production doit devenir lieu d'apprentissage et de culture.

15. Cf. J. BEILLEROT et groupe Desgenettes, *Un stage d'enseignants ou la Régression instituée*, Paris, Payot, 1977, 278 p., et *L'alternance*, *L'Education*, 9 mai 1974.

pragmatistes, postule l'évidence pédagogique¹⁶ du lieu professionnel, maître de nous tous.

Or, pour développer le sens pratique-adaptateur, les apprentissages sur le tas sont nécessairement conservateurs, c'est-à-dire faits pour enseigner les normes : enseignement fondé sur le comment il faut faire, la surveillance et la répétition, la reproduction et l'obéissance à l'ordre comme à l'injonction.

L'alternance exprime, derrière son apparence de technique pédagogique, le permanent conflit social de l'entreprise et de la formation : ce n'est pas une simple évidence de hasard que le patronat soit favorable à cette politique. Le patronat, qui vise moins au monopole de l'éducation, comme certains le croient encore, qu'au contrôle partiel mais efficace de la formation là où elle est peu coûteuse mais rentable¹⁷ : l'éventuelle création d'instituts techniques professionnels servant dans l'esprit des patrons d'aiguillon au service public.

L'INTERVENTION

Dans le domaine social, l'intervention concerne aussi bien la pratique syndicale et politique (jusque dans l'expression « intervenir dans un débat ») que la manière de conduire un groupe ou une investigation dans une organisation.

Dans ce dernier sens, c'est l'évolution des sciences humaines, et notamment de la psychosociologie, qui a mis à l'ordre du jour la pratique et la théorie de l'intervention.

16. *Le Monde*, 24 février 1979, p. 10, présente le projet de loi sur la « formation alternée » des jeunes. Les revues pédagogiques foisonnent en ce moment de propos sur l'alternance.

17. Déclaration de V. GISCARD D'ESTAING, *Le Monde*, 23 novembre 1978 : « J'ai été frappé de voir que dans les pays qui actuellement ont peu de demandeurs d'emplois non satisfaits, la proportion des jeunes qui ont une formation alternée continuant l'école et la formation professionnelle est très supérieure à la proportion que nous avons en France. Il faut donc que nous développons cette formation nous aussi. » Le Président de la République ne semble pas craindre les causalités au premier degré.

On trouvera de nombreux apports sur ce thème dans la revue *Connexions* de l'ARIP¹⁸ et dans la thèse de A. Lévy, qui font le point récent de la question.

L'intervention nous concerne directement en ce qu'elle est une tentative d'échapper à la transmission didactique des savoirs, qu'elle se situe par contre sur le versant de l'action et de l'interprétation, donc de la prise de conscience ; elle vise non directement à faire faire (comme l'ordre simple ou la manipulation), mais à introduire auprès de sujets-acteurs soit des savoirs constitués inconnus d'eux, soit des savoirs en train de se faire grâce à l'interprétation de l'intervenant qui les propose. L'objectif final est de permettre de dégager (et de se dégager) à partir d'ensembles complexes (psychiques, économiques, organisationnels, culturels...) des compréhensions de ce qui se passe et des stratégies d'action, censées être celles des sujets et non celles explicitement connues et préétablies par les intervenants.

On voit bien alors quel raffinement représente cette pratique sociale en regard des pédagogies explicites et banales qui transmettent, au vu et su de tous, des savoirs prévus. Quels que soient les différents modes d'intervention, les questions initiales touchent l'interprétation et le transfert.

Dans la clinique individuelle, le but de l'interprétation communiquée au patient est toujours finalisée par l'horizon du guérir, même si cela, de nos jours, est plus ou moins contesté. L'interprétation communiquée est bien une intervention dans le discours, visant l'évolution du transfert du patient¹⁹.

18. Plus particulièrement, les n^{os} 21 et 24, 1977, Paris, Epi. A. LÉVY, *Sens et crise du sens dans les organisations. Pour une problématique du changement*, Thèse pour le doctorat d'Etat, Université de Paris X-Nanterre, 1978, 472 p. ; et aussi E. ENRIQUEZ, *Interrogation ou paranoïa. Sociologie et sociétés*, Presse de l'Université de Montréal, novembre 1977. Enfin J. ARDOINO, J. DUBOST, A. LÉVY, F. GUATTARI, G. LAPASSAGE, R. LOURAU, G. MENDEL, *L'intervention institutionnelle*, Paris, Payot, 1980.

19. L'interprétation étant au cœur de la problématique des savoirs, de leur utilisation avec ou sans transmission apparente, on se rappellera que :

« L'analyste aide le patient à éliminer les résistances, autant qu'il

« L'interprétation, quand le matériel n'est pas mûr, c'est de l'endoctrinement qui engendre la soumission »²⁰.

Mais dans le domaine social, la finalité de l'interprétation et de l'intervention se laisse beaucoup moins circonscrire, sauf qu'elle renvoie à un faire-faire différé et diffus de la part de l'intervenant. Sans doute certaines interventions

est possible ; sachant que les propos du patient sont en réalité des allusions à d'autres choses, le psychanalyste essaie d'en déduire ce qui gît derrière les allusions et d'en informer le patient... »

« ... L'analyste donne au patient des mots pour exprimer les sentiments qui affluent à la surface et facilite ainsi leur prise de conscience. Cette procédure consistant à déduire ce que le patient veut dire en fait, et à le lui dire, est appelée interprétation. »

Ce simple rappel serait insuffisant s'il n'était pas rappelé après Freud lui-même que l'interprétation ne vaut que par la construction. « La psychanalyse n'est pas une interprétation, elle est une construction. L'interprétation porte sur un élément du matériel (actes manqués, lapsus). La construction au contraire porte sur le cours entier d'une existence, et notamment sur ses phases initiales déterminantes » (Les constructions dans l'analyse, 1932). Cf. VIDERMAN, *La construction de l'espace analytique*, Denoël, 1970, p. 178 : « Ce qui fait la vérité de l'interprétation c'est le moment où la parole la formule pour en fixer un aspect transformé, modifié et remanié sans cesse, dans le mouvement de la cure, tant en raison de l'approfondissement de celle-ci, de l'accès à des couches mieux défendues, tout autant qu'à des nécessités techniques. »

La notion d'interprétation, fait complexe, est abordée dans toute la psychanalyse. Ainsi pour VIDERMAN (*op. cit.*, p. 80) : « Il n'y a pas de sens de la communication inconsciente en dehors de ce par quoi elle vient à l'existence : la nomination par la parole qui l'interprète. »

Mais le sens (l'interprétation) n'est pas qu'une opération rationnelle, comme il est cru trop souvent dans le champ analytique ou dans celui des sciences humaines (Le savoir peut aisément servir les défenses) ; l'interprétation introduit un sens libidinal de la relation. Le sens est aussi une force, une violence ; tout sens (connaissance - *connaissens*) est porté par des énergies libidinales dans une figure transférentielle (cf. chap. I : « Le rapport au savoir »). C'est pourquoi le « fameux » sujet supposé « savoir » ne saura vraiment que ce que l'analyste lui dira qu'il aurait pu savoir (VIDERMAN, *op. cit.*, p. 323). L'interprétation n'est pas du vrai révélé, c'est quelque chose qui est *devenu* vrai dans la singularité d'une situation pour des personnes : le « connu » du complexe d'Œdipe ne sert à rien en soi ; mais il permet d'interroger à partir de là quelqu'un et quelque chose : nous retrouvons donc bien le lien central qu'est le questionnement à l'opposé des formules générales qui s'appliqueront mécaniquement et qui, en fait, ne rendent pas compte des langages particuliers. Article Psychanalyse, in *l'Encyclopédie Universalis*, vol. 13, p. 736.

20. O. W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975, coll. « L'Inconscient », 228 p., p. 72.

récusent la finalité du faire-faire aux autres : elles se définissent, non comme voulant transformer l'institution, mais comme favorisant à partir du réel (qui se transforme — ou pas) la prise de conscience, c'est-à-dire le travail du rapport du fantasme au réel ; et de ce fait l'intervention est nécessairement dans la problématique du changement.

L'interprétation elle-même dans l'intervention clinique et dans la thérapie n'a d'existence que dans le jeu de rapports entre le sujet et l'interprétant, c'est-à-dire le transfert. Le transfert reste le meilleur « moyen » de comprendre les mouvements qui s'opèrent : la verbalisation de l'éveil de la conscience. Existe-t-il autrement que dans ce rapport ? Certes, les sujets peuvent parler pour faire plaisir à l'intervenant, c'est-à-dire se situer et se structurer en fonction de son désir. Les étapes qui permettent d'élaborer le passage d'un deuil à une autonomie sont peut-être possibles dans une cure qui compte des centaines de séances durant plusieurs années. Par contre, ce qui caractérise l'intervention sociale est souvent la ponctualité, le nombre limité de réunions et la faible durée du travail en commun. Aussi le statut dominant de l'interprétant ne peut guère être passé sous silence²¹.

La simple description des rôles tenus par un intervenant ne laisse pas de doute sur la complexité des problèmes qu'il rencontre : tour à tour il peut tenir les rôles de témoin extérieur, de modérateur des débats, de technicien du groupe et des thèmes discutés ; de figure d'autorité en ce qu'il détient quelque chose que le groupe « n'a pas » ; ou encore de savant d'une théorie, de membre d'un groupe d'appartenance et de référence, d'homme ou de femme avec ses caractères propres et personnels, d'interprétant, c'est-à-dire qui essaie de savoir ce que le groupe est en train de projeter sur lui.

21. D'autres personnes que les intervenants font des interprétations : par exemple un participant dans un groupe, ou un leader dans une organisation. On parle alors souvent d'analyse sauvage. Est-ce que les intervenants professionnels veulent protéger en partie leur statut ?

Ainsi l'intervention semble répondre à un double souci : éviter d'une part les obstacles de l'enseignement-endoctrinement qui sont aussi bien la résistance des sujets que l'inefficacité des résultats, d'autre part faire apparaître l'autonomie possible de la création et de l'appropriation des savoirs ; savoirs constitués ou savoirs de sens qui sont l'interprétation même pour une action.

On voit bien le continuum enseignement-formation-intervention dans l'histoire récente en France de la formation des enseignants : dans un premier temps, il s'agissait d'enseigner les disciplines à transmettre, y compris les informations objectives de psychologie de l'enfant ; dans une deuxième phase, ce fut l'apogée des formations de groupe par le groupe. Maintenant, l'intervention commence dès que plusieurs enseignants d'un même établissement se trouvent réunis et discutent ensemble de leur métier. Un des critères de passage de la formation à l'intervention étant de viser moins la personnalité individuelle que l'exercice de la profession dans une organisation. L'intervention devient-elle alors le dernier duvet de la pédagogie douce où l'intervenant dissimule la violence de son interprétation ?

LA TÉLÉMATIQUE

Ce n'est pas pour sacrifier à la seule mode que nous abordons ce problème. Son importance décuplée, les prévisions en la matière nous intéressent puisqu'il s'agit du traitement des données, c'est-à-dire des opérations complexes pouvant être faites sur des informations et l'accès de plus en plus aisé à une multitude de ces informations.

L'informatique est la technique même du xx^e siècle de production et de diffusion des savoirs. L'extension informatique permettra bientôt de nous brancher sur des réseaux de communications comme on se branche sur l'électricité. Nous consommerons de plus en plus d'informations et des milliers d'agents seront occupés à les préparer et à les déve-

lopper. L'informatique s'annonce la pièce maîtresse des nouvelles pédagogies, non seulement sur le plan technique mais aussi sur celui du rayonnement diffus et multiforme capable d'atteindre des millions de sujets.

Voilà pour la banalité générale : l'informatique, outil à plusieurs usages de la transmission des savoirs, inondant nos vies privées et publiques. Et des ministres poètes parlent déjà de gisements de savoirs à défaut de pétrole. Les débats récents et multipliés à propos de l'informatique sont dus en partie au rapport Nora-Minc²² et à la large publicité qui lui a été faite. Les deux auteurs ont forgé le terme de télématique : imbrication des ordinateurs et des télécommunications.

La lettre d'accompagnement au Président de la République témoigne du contexte. On y lit :

« La réflexion sur l'informatique et la société renforce la conviction que l'équilibre des civilisations modernes repose sur une alchimie différente : le dosage entre un exercice de plus en plus vigoureux, même s'il doit être mieux cantonné, des pouvoirs régaliens de l'Etat et une exubérance croissante de la société civile, l'informatique, pour le meilleur et pour le pire, sera un ingrédient majeur de ce dosage »²³.

Voici quelques éléments de résumé des thèses essentielles du rapport.

« Si la France ne trouve pas de réponse correcte à des défis graves et neufs, ses tensions intérieures lui ôteraient la capacité de maîtriser son destin » (p. 10).

« La santé et la souveraineté de toute nation industrielle reposent en effet sur l'équilibre des échanges extérieurs, un niveau satisfaisant de l'emploi et l'adhésion des citoyens aux règles du jeu social » (p. 10).

22. S. NORA, A. MINC, *L'informatisation de la société*, Paris, La Documentation française, 1978, 163 p., Glossaire, et parmi les nombreuses publications consacrées à l'informatique : Education et communication au temps des machines, *Pour*, n° 79, sept.-oct. 1981.

23. En ressuscitant le terme oublié de régalien, les auteurs donnent la mesure de l'Etat : non-personnification du roi, mais maintien de l'exceptionnel de l'Etat dans ses attributs, ses arbitraires et sa toute-puissance.

Puis le texte poursuit sur la nécessité que l'organisation générale de la société rende acceptables les disciplines et les tensions qu'entraîne la poursuite du développement.

Et encore que le mouvement à long terme de la société française véhicule un désir d'émancipation et un appétit d'égalité qui affectent un réaménagement des hiérarchies traditionnelles.

« La « télématique », à la différence de l'électricité, ne véhiculera pas un courant inerte, mais de l'information, c'est-à-dire du pouvoir » (p. 11).

La télématique, parmi tous ses avantages, offre ceux-ci : « Elle autorise une plus grande liberté des collectivités locales. Elle renforce la compétitivité des petites et moyennes entreprises par rapport aux grandes. Par le mouvement qu'elle suscite dans les circuits d'information, elle est donc au cœur des jeux de pouvoir. » Une politique délibérée du changement social « implique une stratégie fondée sur l'équilibre des pouvoirs et des contre-pouvoirs, sur la capacité de l'Etat de favoriser les évolutions et non de les imposer » (p. 13).

« Les pessimistes soulignent les risques » (p. 15), mais les optimistes qui croient au miracle de « informatique égale information, information égale culture, et culture égale émancipation et démocratie » (p. 15) se trompent aussi.

« Or, le principal défi, dans les décennies à venir, n'est plus pour les pôles avancés de l'humanité dans la capacité de dominer la matière. Celle-ci est acquise. Il réside dans la difficulté de construire le réseau des liens qui font progresser ensemble l'information et l'organisation » (p. 16). Les auteurs proposent alors de construire un réseau de liens de l'information et de l'organisation, car de réels dangers existent : « Une utilisation trop centralisée, trop structurée, trop hiérarchisée de l'informatique tendrait à multiplier cette vulnérabilité aux « grains de sable » accidentels » (p. 61). « Préparer l'avenir implique une pédagogie de la liberté qui périmé les habitudes et les idéologies les mieux enracinées », ce qui suppose un « Etat, qui, assumant sans complexe ses

fonctions régaliennes, consente cependant à ne plus être l'acteur quasi exclusif du jeu social » (p. 16).

« Puisque la société d'information reste possible, il faut savoir, mais aussi pouvoir compter avec le temps. La pédagogie réciproque des disciplines et des aspirations s'exerce lentement : elle s'opère, au fil des générations, par la transformation des matrices culturelles : familles, universités, médias... » (p. 125).

Le dernier paragraphe de la présentation et le dernier paragraphe du rapport lui-même aboutissent alors explicitement à la pédagogie.

Ainsi le chômeur pourrait ne plus être un assisté mais s'occuper de vieillards ou d'enfants, participer à un club sportif, à une troupe théâtrale, à un ciné-club..., bref devenir animateur socio-culturel. Et Nora-Minc de prédire l'accroissement du quaternaire dont les emplois occuperont les personnes âgées.

Confirmation de la visée pédagogique dans ses aspects frontières et généralisés, au point d'envisager qu'une fraction importante de la population enseigne et anime les autres.

Que d'enseignements pour notre sujet, aux deux points de vue des projections techniques et sociales de l'informatique et du discours tenu sur l'informatique ! L'informatique, technique de manipulations des données, est prévue comme devant être l'actif généralisateur d'une pédagogie renouvelée. Et tous ceux qui s'intéressent à ce sujet ne cessent de prédire les modifications à venir des relations enseignants-enseignés sous l'influence des machines. Enseignement à distance et individualisé, c'est l'accès de tout à tous.

Non seulement on peut observer, comme il est tenté d'en rendre compte dans ce livre, l'envahissement de la pédagogie, mais, mieux même, il nous est promis l'avènement maîtrisé d'une société d'enseignement généralisé : *la stabulation libre des savoirs* ou l'atomisation des individus.

Impression, chiffres, analyse de quelques cas et thèmes concourent à l'établissement de deux faits sociaux : la place

de l'action pédagogique dans la société française contemporaine, l'accroissement de l'action pédagogique²⁴.

On pourrait croire que la pédagogisation se confond avec le pédagogisme : ce dernier, excès et outrance, est sans doute présent. Mais, de même que l'autoritarisme cache la nature de l'autorité parce que l'excès est un avatar pour dissimuler la « bonne autorité », de même le pédagogisme abuse sur la nature sociale de la pédagogie : l'excès n'est pas à part du phénomène, il en fait partie.

A l'issue des trois premiers chapitres, on peut donc dégager les grandes tendances de la pédagogisation en cours.

L'action pédagogique, pourvoyeuse de fonctions et d'emplois²⁵, occupe sans doute plus de femmes que d'hommes ; cantonnée longtemps chez les enfants et les adolescents, elle concerne maintenant de plus en plus les adultes de toutes catégories, de toutes conditions.

L'action pédagogique, longtemps restreinte au domaine scolaire et mise en forme par l'école, sort des murs, mais ce qui est à l'œuvre est moins une société illichienne du chacun enseigne à chacun, que la constitution ou le renforcement de nouveaux appareils²⁶, de nouveaux systèmes légiférés dont la base est économique : appareil culturel, appareil informatif et informatique... (tendance à la réifica-

24. D'autres exemples très significatifs pourraient être analysés comme la pédagogisation du corps de la femme ou la création « artistique » manifestée par l'accumulation des objets (photos, cartes postales, etc.). Enfin, l'actualité vient chaque jour alimenter notre thèse : *Le Monde*, 12 octobre 1980, supplément du dimanche, p. v : « Infatigables grands-mères. Croulantes nos grands-mères ? Infatigables plutôt. Les voilà qui deviennent conteuses, répétitrices, gardiennes d'enfants le mercredi. » Et encore : *Le Monde*, 12 novembre 1980 : « Un colloque européen sur l'enseignement de la conduite automobile. Sommes-nous des pédagogues ou des commerçants ? »

25. Notamment la multiplication des animateurs, formateurs, conseillers, et donc des corps sociaux et corporations qui en découlent.

26. Cf. R. FOSSAERT, *La société*, t. 3 : *Les appareils*, Paris, Seuil, 1978, 443 p. ; R. FOSSAERT parle d'appareil à dominante variable — étatique et idéologique : église, écoles, associations, édition, ARL (Arts et Loisirs), assistance et recherche.

tion et à la transformation en marchandise de rapports sociaux). Ainsi plusieurs réseaux concurrents concourent à enseigner : les anciens monopoles ou les anciennes divisions (privé, public, à but non lucratif, etc.) subsistent et se transforment.

L'accroissement de l'action pédagogique s'accompagne de la différenciation des lieux et des temps de formation et d'enseignement : les anciennes divisions (temps de travail, temps de loisirs par exemple) s'estompent au critère pédagogique (et à ce critère seulement).

Les pratiques pédagogiques subissent l'extension de l'action pédagogique : loin finalement d'être renouvelées par l'extension même, les pratiques sont largement stables ; mieux, sauf quelques cas en formation d'adultes, c'est encore dans les systèmes scolaires que s'innovent des pratiques nouvelles²⁷. Ailleurs, on calque le plus souvent les pédagogies scolaires traditionnelles (exemple type : les formations dans les partis), on assiste à des sortes de magister dégradé, à des pratiques confuses d'enseignement des théories et des pratiques. Et lorsque la pédagogie sert trop d'alibi (à l'action politique par exemple) on entre même dans la « perversion » pédagogique.

Au fur et à mesure de l'accroissement pédagogique « les militants du savoir » et du savoir enseigné changent. Si l'ère du positivisme, de la croyance en la science et à ses bienfaits répandus demeure, les multiples enseignants que nous sommes devenus partout ont en quelque sorte moins besoin d'y croire : la pratique pédagogique portée par un idéal social va de soi.

27. Ce qui ne doit pas faire négliger le fait que la pédagogisation s'appuie sur l'expansion des « progrès » dans la connaissance psychologique et plus largement dans les Sciences humaines.