

Le pédagogue-chercheur : entre le désir de recréer et le plaisir de transgresser

Jean-Marie Van der Maren

Volume 6, Number 2, Spring 1980

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900284ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900284ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Van der Maren, J.-M. (1980). Le pédagogue-chercheur : entre le désir de recréer et le plaisir de transgresser. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(2), 279–289. <https://doi.org/10.7202/900284ar>

Article abstract

En partant de la question posée par plus d'uns de la conjonction des activités d'enseignement et de recherche sur l'enseignement, on s'interroge sur l'aspect psychologique de ces activités. L'on se demande alors si les fantasmes sous-jacents à l'enseignement, avec ses risques de réussite et d'échec (l'on pose que le pédagogue craint autant l'un que l'autre), ne peuvent pas inhiber le développement d'une recherche en éducation. C'est ainsi qu'après avoir rapidement examiné le plaisir de la recherche et le désir d'enseigner, on est confronté au ronron d'une recherche en boucle sur un enseignement clos.

Le pédagogue-chercheur : entre le désir de recréer et le plaisir de transgresser

Jean-Marie Van der Maren*

RÉSUMÉ

En partant de la question posée par plus d'uns de la conjonction des activités d'enseignement et de recherche sur l'enseignement, on s'interroge sur l'aspect psychologique de ces activités. L'on se demande alors si les fantasmes sous-jacents à l'enseignement, avec ses risques de réussite et d'échec (l'on pose que le pédagogue craint autant l'un que l'autre), ne peuvent pas inhiber le développement d'une recherche en éducation. C'est ainsi qu'après avoir rapidement examiné le plaisir de la recherche et le désir d'enseigner, on est confronté au ronron d'une recherche en boucle sur un enseignement clos.

Prologue.

La compréhension des réflexions qui suivent et le décryptage de leur intention nécessitent que le décor soit dressé. Le problème se pose dans un cadre universitaire précis : une faculté des sciences de l'éducation. Sans doute une faculté comme beaucoup d'autres, c'est-à-dire relativement jeune et dont le personnel académique provient d'horizons divers : anciens instituteurs et professeurs d'écoles normales ayant gravi la hiérarchie des institutions d'enseignement, psychologues et sociologues envahissants, linguistes, philosophes et autres. De plus, une faculté sans cesse en réflexions interminables et interminées à propos de ses objectifs, de ses finalités, et bousculée par les sollicitations d'une tradition tenace et de l'environnement changeant.

* Van der Maren, Jean-Marie : professeur, Université de Montréal.

Dans ce cadre, le problème que plus d'un d'entre les membres académiques et les apprentis chercheurs vivent est celui d'une tension, d'un tiraillement entre, d'une part, l'enseignement et la recherche et d'autre part, les différents types ou modèles de recherche. Autrement dit les questions deviennent : qui sommes-nous, que faisons-nous, que devons-nous faire et comment pouvons-nous le faire pour nous satisfaire et pour en même temps rencontrer les exigences d'une certaine image ?

Avant de nous engager dans l'approfondissement de telles questions à la recherche de l'identité peut-être possible de l'enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, précisons qu'à la suite des articles de René Kaës (1973, 1976) et d'Ernest Boesch (1976) et dans la ligne des travaux de Szondi (selon la présentation d'Henri Niel (1960) et un enseignement de Jacques Schotte (1964-65)), nous poserons quelques postulats. D'abord, nous avancerons que l'engagement dans une profession sera d'autant plus marqué que sa pratique permet de décharger un besoin pulsionnel prééminent. Nous soutiendrons aussi que les diverses activités professionnelles et/ou de loisirs organisent en des sublimations opérantes (opérotropisme selon Szondi) les pulsions partielles et leurs modalités libidinales de façon à rendre ces tendances conformes au moi. Enfin, nous tiendrons que le fantasme est un schéma fonctionnel anticipateur inconscient, général et complexe, qui définit la position du sujet vis-à-vis de son monde. Ainsi chaque activité humaine est sous-tendue, préparée et agie par une fantasmagie qui peut représenter non seulement le but de la tension mais aussi la démarche qui canalise la tension du sujet à l'objet. Dès lors, nous pensons qu'il est possible d'examiner les fantasmagies sous-jacentes aux activités en présence — i.e. la recherche sur l'enseignement et l'enseignement de l'enseignement — afin d'en dégager les conflits et les complémentarités.

Sans doute cet essai ne pourra-t-il qu'approfondir des interrogations. Il ne prétend ni ne souhaite présenter des recettes ou même des voies de solutions. Nous espérons seulement faire réfléchir et ainsi mieux établir, sans doute pour nous-mêmes d'abord, les nœuds de la tension où nous pourrions trancher et peut-être retrancher pour pouvoir s'y retrouver.

Scène 1 : du plaisir de la recherche.

Allons directement au but : qu'on le veuille ou non, la recherche est affaire de ce que certains moralistes appelleraient une curiosité mal placée. Dans toute recherche il s'agit d'aller voir au-delà de ce que l'on sait et plus précisément au delà de ce que l'on nous a dit. Le chercheur tente de découvrir ce qui lui est caché, ce qui lui reste caché, ce qu'il pense qu'on lui a caché. Le chercheur met en doute que ce qu'on lui a dit est vrai, du moins que cela est complètement vrai. Il veut aller plus loin, en savoir plus. Sa recherche est transgression du discours et de l'autorité des anciens. C'est donc un dépassement de la culture, de ce qui a été dit et est présenté comme connu. Le chercheur transgresse, il outrepassé et, lorsqu'il réussit à découvrir quelque chose, il proclame des outrances à moins que, effrayé par sa découverte, il ne doute et ne garde pour lui ce qu'il a entrevu.

Éclairons ceci en prenant une image dans le monde des enfants. Nous dirons alors que le chercheur est comme l'enfant qui a posé une question (sans le savoir) embarrassante et à qui ses parents ont fourni une réponse un peu gênée et passe-partout. Il se met à fouiner pensant qu'il y a là quelque chose à voir ou à savoir. Il cherche, surtout là où on lui a dit de ne pas aller fourrer son nez, car il pense qu'on y cache des choses. Il entreprend diverses aventures d'autant plus palpitantes qu'elles paraissent périlleuses et interdites. Puis, lorsqu'il trouve, se cachant d'abord des parents, il dévoile à ses camarades ou à ses petites amies son nouveau savoir, sa connaissance, comme on montre un trésor. Ensuite, un jour, pour affronter l'autorité ou pour l'effrayer, ou encore simplement pour montrer qu'il est « grand », il annonce à ses parents sa trouvaille, ou bien il s'arrange pour faire comprendre qu'il sait enfin et, peut-être même, qu'il en sait plus qu'on ne le croit. Il pourra aller jusqu'à dire ces choses avec des mots qu'il est censé ne pas connaître, du moins ne pas comprendre.

La recherche, telle qu'illustrée dans cette brève fantaisie, implique donc une transgression du discours énoncé et des limites de ce qui est connu et à connaître. C'est un dépassement de l'ancien et de l'accessible pour s'aventurer à pénétrer les secrets du monde et des choses. La démarche aboutit à un dévoilement du caché, mais ce dévoilement est innocent car celui qui tire le voile ne sait pas à l'avance ce qu'il va mettre à nu. Enfin, la découverte est exposée dans une communication où le chercheur prend plaisir à montrer, à expliquer, à interpréter, à rendre compte, parfois en mystifiant un peu.

La mise en œuvre de cette entreprise et son déroulement requièrent que celui qui s'y livre puisse s'y sentir libre, non responsable de ce qu'il y trouve. S'il peut être tenu responsable des manipulations qu'il effectue (éthique de la recherche, particulièrement dans le cas de l'utilisation de sujets humains), il ne peut l'être ni du fait qu'il entreprend ses travaux ni des résultats. Un procès de responsabilité quant au développement de la connaissance ne peut avoir pour résultat qu'un arrêt de celle-ci. Or, le chercheur a déjà assez de tabous à surmonter... à moins qu'il n'ait de plaisir qu'à les affronter, auquel cas sa recherche s'arrête dès qu'il a transgressé.

Ce plaisir de la recherche, comme transgression-pénétration et dévoilement-révélation, se manifeste selon différentes modalités comme les illustrent certains des personnages des romans d'Isaac Asimov. Ainsi le Dr. Urth, extraterrologue de « Chante-cloche » et de « la pierre parlante » (in *Histoires mystérieuses I*, Denoël, coll. présence du futur, n. 113) sait et aime à savoir les choses lointaines de l'univers, lui qui ne peut s'y rendre étant atteint d'une phobie des déplacements autres que pédestres. Depuis son fauteuil, ses travaux et sa connaissance dépassent les limites non seulement de son bureau, mais aussi de ceux qui peuvent se mouvoir dans l'espace. En cette année, certains ont parlé d'Einstein comme d'un personnage un peu semblable. Il y a aussi Susan Calvin, psychoroboticienne et personnage central d'une série de nouvelles (cfr. « Les robots » et « Un défilé de robots », coll. J'ai lu, n. 453 et 542) qui construit, commande et aime à savoir si cela marche comme prévu. Mais chacune des séries successives de robots est vite périmée et remplacée par une autre plus sophistiquée,

plus raffinée, plus puissante et obéissante. Enfin, il y a les chercheurs qui veulent en connaître plus qu'indiqué dans la notice, ou encore faire mieux et en tirer plus que selon le mode d'emploi. On y reconnaît la quasi totalité des principaux personnages de la trilogie « Fondation » qui tentent d'en savoir plus et de faire autre chose que ce qu'a annoncé le héros absent et disparu (messie ?), Hari Sheldon (cfr. « Fondation », « Fondation et Empire », « Seconde fondation », Denoël, coll. Présence du futur, n. 89, 92, 94). Mais au delà de ces modalités du plaisir de la recherche (on pourrait y voir la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la recherche-action), il reste que ce plaisir a comme fondement central la transgression innocente et le dévoilement d'une course en avant.

Scène II : du désir d'enseigner.

Partant de l'énoncé de René Kaës selon lequel le désir de l'enseignant n'est autre que d'être désiré par la créature qu'il modèle (1973, p. 6), nous énoncerons que la « fantasmatique » nucléaire du « pédagogue-éducateur-enseignant » s'exprime dans la re-création ou la réparation de soi-même par la création d'un autre à son image idéale. En cela le pédagogue entreprend une œuvre semblable à celle de Dieu-le-père qui sait tout, qui juge tout et qui peut tout. Il se veut en même temps providentiel, œuvrant toujours pour le bien des autres et capable de réussir sans douleur (pour lui comme pour les autres) des créations somme toute assez parfaites puisqu'à son image.

Cependant, dès qu'elle s'ébauche, cette œuvre est marquée d'un double risque anticipé, avec les angoisses et les défenses appropriées. Le premier risque anticipé est paradoxalement celui de la réussite de l'œuvre : s'il arrivait que la différence entre le créateur et la créature s'annule, que la créature se prenne pour le créateur, le dépasse et puisse même se révolter. Bien qu'une telle éventualité soit, dans certains, cas conjurée par la reconnaissance mutuelle d'une loi d'exopraxie¹ (Van der Maren et Ska, 1977), il nous paraît de plus en plus évident qu'étant donné, entre autres, le chômage des intellectuels et la compétition intradépartementale, la concurrence entre junior et senior s'accroît. Dans plus d'un cas l'exopraxie n'apparaît plus être une garantie suffisante pour l'enseignant qui va osciller entre un désir de créer et un désir de contrôler sa création en la détruisant ou en la mutilant : il s'agit de limiter les pouvoirs possibles de la créature.

Quatre techniques de protection de l'enseignant nous paraissent répandues. D'abord l'enseignement clos par lequel il s'agit de ne pas fournir aux étudiants toute la connaissance qu'il leur faudrait et que l'on pourrait leur transmettre. La rationalisation de cette clôture est aisée : on ne leur en donne pas plus parce qu'il faut s'adapter à leurs capacités limitées. On leur découvre un besoin de plaisir ludique et on sous-estime leur envie d'apprendre et leur plaisir de l'effort. Progressivement les étudiants goûtent au farniente et l'enseignant est rassuré : il ne sera pas détrôné. Une autre technique de protection consiste en l'annulation du savoir essentiel pour ne plus transmettre que l'accessoire. En fait on renverse les valeurs : on met l'accent sur les applications techniques où il suffit de suivre un mode d'emploi et l'on déclare superflue la

connaissance des fondements théoriques de cette application. L'enseignant présente parfois ces fondements, mais il les efface tout de suite. Il les a enseignés pour que les étudiants sachent qu'ils existent et qu'il les connaît ; mais il leur suggère de ne pas les apprendre. Le savoir fondamental est présenté comme une digression ou comme une blague élitiste permettant la mystification. En conséquence les étudiants apprennent l'énoncé du théorème mais ne savent plus le démontrer ; ils savent quel bouton presser mais ne peuvent plus expliquer pourquoi. Encore une fois le pouvoir créateur de l'enseignant est protégé : il ne sera pas « débarqué » par quelqu'un qu'il maintient en dépendance. La troisième technique de protection s'appelle l'éducation permanente. Elle suit logiquement les deux premières. Elle consiste à faire croire aux étudiants actuels et potentiels que leur connaissance sera toujours à compléter, qu'ils devront jusqu'à leur mort (alors il n'y aura plus de danger) fréquenter l'enseignement pour se perfectionner, pour se recycler sans fin. On argumente à partir d'une soi-disant évolution rapide du savoir (alors que celui-ci ne progresse que relativement lentement ; ce sont les applications technologiques qui galopent). Mais on leur cache que si on a et que si on aura encore toujours quelque chose à leur dire, c'est parce qu'on leur a caché et qu'on leur cachera encore une bonne partie de ce qu'on sait, sinon l'essentiel. On fait donc croire aux « sortants » et aux « sortis » qu'ils sont à perfectionner, qu'ils sont à requalifier et on les fera courir de qualification en requalification. Rien de tel pour maintenir en place un système d'enseignement et ses nombreux fonctionnaires lorsque la population scolaire baisse en suivant la courbe de la dénatalité. Ainsi, passant des enfants plus ou moins éduqués à l'éducation des adultes toujours à perfectionner, les enseignants gardent leur pouvoir et leur plaisir de créer. Puisque les adultes, en cessant de procréer, ne leur fournissent plus de matière première, ce seront les adultes eux-mêmes que les enseignants recréeront. Et le cycle est bouclé : ainsi transforme-t-on une bonne intention en exploitation. Enfin, la quatrième technique de protection consiste à inclure dans le processus éducatif un élément apparemment positif mais, en fait, tel que l'éducation ne peut aboutir. C'est l'effet pervers non voulu mais inconsciemment souhaité. Pour ce faire, il suffit que l'éducation comporte des consignes telles que l'étudiant, pour prouver sa réussite, soit obligé de commettre des gestes qui automatiquement le condamnent comme n'ayant pas réussi et, dès lors, le renvoient au pied de l'échelle ou l'excluent. Pour subtile que cette technique puisse se manifester dans les systèmes publics d'enseignement, elle apparaît plus crue dans les systèmes de rééducation, soit enseignement spécial, établissements carcéraux ou institutions psychiatriques. Il suffit que, changeant de point de vue, on puisse désigner le signe de la guérison comme symptôme de maladie. C'est le tonneau des Danaïdes où la compulsion à former trouve son compte et où, selon l'expression de René Kaës, l'éducateur peut combattre ses tendances à la déformation déprimante par la réformation réparatrice.

Le second risque anticipé est celui de l'échec de l'enseignement, soit la mise en échec du désir tout puissant de re-création ou de réparation. L'angoisse devant ce risque et les protections contre les blessures narcissiques anticipées se manifestent dans l'adhésion à des credo ou à des idéologies pédagogiques par lesquelles l'échec de

l'enseignant peut ne pas exister. En simplifiant quelque peu, nous regrouperons ces credo en deux catégories : les pédagogies de la créativité spontanée et de la non-directivité d'une part, les pédagogies « sciento-technologiques » d'autre part.

Si la structure de base des pédagogies de la créativité spontanée et de la non-directivité est relativement simple, ses conséquences le sont moins. Dans leur cas, il y a déni du désir et du pouvoir de l'enseignant ; ce n'est pas lui qui désire et qui crée, c'est l'élève. Le pouvoir, la volonté et le désir sont localisés chez l'étudiant, le professeur n'étant plus qu'un accessoire, une personne ressource. Dès lors le professeur, n'ayant ni désir ni pouvoir, ne peut plus être responsable d'un échec possible. Cependant, s'il y a réussite, le professeur s'attirera gratitude (tout cela provient justement de son empathie, de son respect, etc...) et jouira de tous les bénéfices secondaires. Mais l'humanisme, qui permet le dégagement de l'enseignant au profit du pouvoir de l'élève, conduit aussi à considérer que celui-ci n'est pas responsable de son échec. S'il échoue, c'est parce que l'environnement, les conditions du milieu, la famille ou les écoles antérieurement fréquentées ont inhibé ou tué son désir d'apprendre. Maîtres et élèves ne sont plus responsables ; ils sont seulement tributaires d'une pédagogie écologique. En outre, l'accent est déplacé du contenu de l'enseignement vers le besoin ou le désir d'apprendre. La connaissance et le contenu seront accessoires ; l'acte, le processus, la participation et la bonne volonté seront privilégiés, peu importe le résultat. L'on entendra : « c'est toi qui l'as fait, donc c'est bien ». Mais, par une telle organisation des rapports, l'enseignant force l'élève à devenir autodidacte. L'enseignant n'est plus qu'une des nombreuses aides à l'apprentissage du « s'éduquant » qui, vite, devient un « auto-s'apprenant-auto-évaluant ». Peu importent les connotations humanistes des termes utilisés. Car si les mots et leur choix sont utiles pour dire avec précision les choses, ils servent aussi à mentir et à cacher. Selon que la pédagogie en question est mise en acte ou n'est qu'un discours du type gant de velours sur une main de fer, le « s'éduquant » est, en tout ou en partie, obligé d'être autodidacte, avec les conséquences signalées par René Kaës. L'autodidacte est auto-créateur, auto-fécondateur. Il manifeste un refus de l'histoire, de la filiation, de la différence. Il efface son manque et les limites à sa toute-puissance. Et, qui plus est, il refuse l'autre en tant que celui-ci peut être sujet de désir. L'enseignant ne peut donc être pour lui qu'un objet, qu'un jouet, qu'un gadget. Par ailleurs, les examens étant refusés parce qu'épreuves face à un autre antérieur, les repères sociaux disparaissent et l'autodidacte court de défi personnel en défi personnel. Mais ce défi permanent étant personnel, qu'il soit réussite ou échec, il est en même temps nouveau défi, nouveau départ ; et le mouvement s'engage dans un cycle infernal « auto-formant-auto-déformant ». Ce cycle peut aisément rejoindre le modèle de l'éducation permanente et, passant d'excitations maniaques en dépressions, ne s'achever que dans l'échec du défi ultime, la mort.

Une forme parallèle de cette idéologie se cache dans certaines pédagogies centrées sur le groupe. La parthénogénèse devient « groupale » et le savoir se montre dans la fumée des tasses de café. C'est le groupe qui sait, c'est le groupe qui crée, du moins s'il est dans de bonnes conditions climatiques. L'enseignant n'a plus qu'un

souhait : s'impliquer, se fondre dans le groupe ; il n'est plus devant, il n'est plus derrière, il est dedans. Mais pour y être, il faut à la fois séduire et être séduit ; il faut gommer les différences radicales, dont la connaissance possédée, afin de pouvoir s'interféconder et de ne faire plus qu'un. Car chacun, enseignant et enseignés, ne peut plus être que dans et par le groupe. Il n'y a point de connaissance et d'existence hors du groupe. Tout et chacun est dans le groupe, et quiconque ignore tout s'il n'a vécu l'expérience et les sentiments du groupe. Il n'y a plus de connaissance que dans le sentiment du groupe.

La structure de base des pédagogies sciento-technologiques paraît moins innovatrice ; elle est calquée sur les modèles industriel et bureaucratique. Ici l'élève est malléable, objet d'un processus de formation et d'apprentissage comme dans les meilleures caricatures de la pédagogie traditionnelle. Pour tout dire : l'élève est éduicable. Il n'aurait de désir que de se soumettre à la loi institutionnelle : apprendre ce qu'il y a là à savoir. Cependant l'apprentissage n'est pas plus le fait de la responsabilité de l'enseignant : celui-ci n'est qu'un agent du système d'éducation, un agent pris et coincé entre les élèves et le système qui le contraint mais duquel il attend tout. S'il ne réussit pas dans son enseignement, c'est parce que les programmes sont mal conçus, les manuels inadéquats, les moyens à perfectionner, les méthodologies trop complexes ou incohérentes. C'est le règne de la spécialisation (encore une occasion de recycler...) et du personnel parascolaire : conseillers de tous genres, agents de développement et technologues de l'enseignement. L'espoir du succès éducatif tient dans la rationalité, l'algorithme, la programmation ainsi que dans la « quincaillerie » achetée et installée à grands frais, mais dont les enseignants ne savent pas se servir. Tout devient conditionné par la technologie : c'est l'ère des écoles polyvalentes, usines pédagogiques aux murs sans fenêtres pour l'expansion de l'audio-visuel, mais qu'il faudra fermer en cas de panne d'électricité car elles deviennent irrespirables et lugubres. Mais le but est atteint : la relation pédagogique est aseptisée. Elle est neutre et tout désir coupable est évacué : il suffit aux enseignants et aux étudiants de se soumettre aux lois de la technologie et des sciences de l'éducation. Enfin, si pour finir on y échoue quand même, c'est à cause de ces rêveurs d'universitaires qui n'ont rien compris aux problèmes du milieu scolaire, c'est à cause des fonctionnaires gouvernementaux qui élaborent programmes et examens en chambre, c'est à cause du ministre, des chefs syndicaux et de la convention collective. L'enseignant et les étudiants ne sont plus responsables de l'acte éducatif : tous font leur huit à quatre, pointent puis partent, les uns vendre de l'assurance-vie ou collectionner des crédits à l'éducation permanente, les autres faire du football, du hockey, ou s'instruire en regardant la télévision.

Scène III : recherche en boucle sur un enseignement clos.

Si, comme on l'a vu, la recherche est la mise en acte d'une curiosité mal placée, la recherche en éducation relève d'un procès encore plus coupable. En effet, si l'éducation est affaire de formation et de fabrication, alors la recherche en éducation pointe le nez dans la question de l'origine, de la conception et de la création de l'être

humain. En fin de compte, on y pose, sur une autre scène, la question du rôle et des manières de faire des géniteurs, autrement dit de savoir comment on fait des enfants. Or, la découverte et le dévoilement des ressorts de la création sont tabous, et les commettre sont des démythifications destructurantes et profanatrices, quasi sacrilèges. Il convient de se contenter d'admirer le résultat de la création, mais il est indécent et mal venu de chercher à savoir comment on y est arrivé, pire d'en dévoiler les basses manœuvres. On admire un nouveau-né, mais on ne discute pas des plaisirs intimes, même légitimes, de ses parents.

Dès lors, si l'enseignant s'engage dans une grande œuvre de re-création et de réparation, il tient à en garder intact le caractère quasi sacré. Son art peut exiger de lui un engagement tel (n'était-ce pas une vocation ?) qu'il ne tient pas à ce que quelqu'un lui en démonte les rouages. Si l'acte éducatif n'est ni totalement innocent ni parfait comme une œuvre divine, et si l'enseignant le sait, il n'apprécie pas qu'un autre le lui dise.

Comme l'a montré Claude Rabant (1971, II), la scientificité n'a été intégrée au monde de l'éducation que pour rendre l'acte éducatif pur et noble, car basé sur une connaissance de la psychologie de l'enfant. La science cautionnait la légitimité de l'acte éducatif en le présentant comme respect de l'élève. Mais dans la mesure où la recherche en éducation dévoile que le geste éducatif implique un désir de l'éducateur à propos du désir de l'éduqué, qu'enseigner c'est manipuler l'environnement de l'élève, que c'est lui imposer des modèles somme toute arbitraires, que ça ne réussit qu'en le forçant à l'effort par des programmes de motivation ou encore en le conditionnant par des renforçateurs même positifs, dans cette mesure, le discours scientifique sur l'éducation devient pour bien des enseignants une insolence. De ce point de vue, il est assez étonnant de constater que, malgré presque un siècle de recherche en éducation, celle-ci n'ait guère progressé, à part le développement de technologies importées de l'industrie qui y a trouvé une vache à lait. Ne serait-ce pas parce que l'acte éducatif veut rester une œuvre d'art dont on ne montre que la première sans revenir sur les répétitions antérieures ? Celles-là l'enseignant se contente de les vivre avec leurs joies et leurs peines.

Lorsque l'on passe de la « fantasmagorie » nucléaire à l'enseignement clos comme défense contre la réussite, les conséquences quant à la recherche sont du même ordre. Il n'est ici plus question de l'accroissement du savoir à l'image du docteur Urth d'Asimov mais plutôt d'une recherche de développement à la manière de Susan Calvin. Mais on constate dans bien des cas, qu'au contraire de Susan Calvin qui cherche à créer au-delà de ce qui existe, le pédagogue chercheur, surtout s'il est novice, tente souvent dans sa recherche de justifier ses pratiques éducatives. Si, afin d'éviter le « grand débarquement » par des élèves qui en connaîtraient trop, le pédagogue limite son enseignement à reproduire un déjà connu dépassé, la recherche qu'il entreprend ou supporte ne peut pas réellement viser une amélioration de son efficacité. En effet, une plus grande efficacité risque dans sa réussite de la condamner à disparaître. La recherche se limite alors à confirmer et donc à légitimer par une pseudo-scientificité les

pratiques antérieures et les *credo*. La recherche a fonction de réassurance et ne s'inscrit pas dans la suite d'un doute méthodologique. Nombre de pédagogues-chercheurs choisissent comme thème principal leur propre pratique ou leurs œuvres (manuel, gadget ou autres) et s'organisent pour que, toutes contaminations aidant (Van der Maren, 1977), leurs hypothèses soient confirmées. Contrairement à l'esprit scientifique qui, à la limite, espère l'infirmité de l'hypothèse afin de pouvoir chercher et mettre en avant une relation cachée, le pédagogue par ses recherches ne tente pas souvent de découvrir ni de trouver : il démontre, il prouve.

Mais plus encore, lorsque le pédagogue anticipe l'échec, sa réaction peut devenir anti-recherche. Le désir étant localisé chez l'élève et le pouvoir de connaître résidant en ce dernier, rien ne sert alors d'en savoir plus sur l'enseignement. Deux types de savoir peuvent cependant avoir quelque valeur. D'abord le respect contemplatif du développement de l'élève. Ceci peut expliquer le succès en éducation de l'épistémologie génétique de Piaget grâce à laquelle les pédagogues ont tendance à confondre théorie du développement de la connaissance et théorie de l'apprentissage ou de l'enseignement. Ensuite, il importe de perfectionner les attitudes d'empathie, de respect, d'aide, d'animation peut-être mais ceci concerne le développement et l'entretien d'un savoir-être éducatif, d'une forme d'existence et non pas d'une connaissance.

Enfin, dans le cadre d'une idéologie sciento-technologique, le pédagogue, étant agent du système, attend d'autres, parfois pédagogues-chercheurs, les techniques et leurs modes d'emploi. Parfois il attend d'eux une aide pour améliorer sa pratique, c'est-à-dire la rendre plus conforme à la conception qu'il se fait de ses pouvoirs d'intervention. Malheureusement une telle recherche n'est souvent qu'application ou re-dévoilement de ce qui a déjà été découvert ailleurs. Le pédagogue-chercheur est alors un second qui reprend les théories et les techniques élaborées dans d'autres disciplines pour en établir la validité dans le domaine de l'éducation. Mais il n'est pas toujours agréable de n'être qu'un second, traducteur, adaptateur ou vulgarisateur même prestigieux. La tentation peut être forte d'ignorer ou de feindre d'ignorer ce qui fut établi dans d'autres disciplines. Alors la recherche tourne en rond et le pédagogue-chercheur recommence à chaque fois tout à zéro comme si la culture et l'histoire n'existaient pas. Il se veut premier, innovateur, même si d'autres savent que ce qu'il avance avait déjà été dit ou fait au Quattrocento. À ce sujet la démonstration de Lucien Morin (1973) est navrante. Encore qu'il arrive au pédagogue-chercheur de se vouloir comparatiste et de montrer ce qui se fait ailleurs. Mais si l'on compare, c'est bien souvent avec son propre cadre de référence, et, en conséquence, on ne peut que se trouver meilleur. À moins d'être masochiste, il suffit de bien choisir l'angle de comparaison, et l'on peut s'inscrire dans une société d'adoration mutuelle.

Pour terminer, si d'aventure le pédagogue-chercheur se met à re-dévoiler en appliquant à l'éducation le savoir des autres disciplines, il risque, bien qu'il assume une fonction de seconde validation des théories et des modèles, de se voir refuser la qualité de chercheur. D'une part il n'innove pas, il revérifie seulement, et d'autre part sa

recherche ne sera plus innocente, car on pourra lui reprocher de savoir à l'avance ce qu'il va découvrir puisque c'était connu dans les autres disciplines. Il risque alors de ne plus être considéré comme un chercheur utile, travaillant au bénéfice de l'éducation, mais d'être perçu comme quelqu'un de dangereux, un subversif ou un profanateur.

Arrivé au terme de cette scène, deux sentences viennent à l'esprit. D'abord le proverbe « nul n'est prophète en son pays ». Ensuite la question que Max Frisch fait poser par le coryphée dans la pièce « Biedermann et les incendiaires » : « quand on a plus peur du changement que du malheur, comment éviter le malheur ? ».

Épilogue.

Le jeune pédagogue qui veut devenir chercheur afin d'accroître la connaissance devra affronter, d'une part, le risque de ne pas voir ses intentions et ses manières éducatives légitimées, et, d'autre part, la nécessité d'une transgression de soi-même. Celle-ci pourra être éblouissante ou effrayante, elle sera de toute façon eseuulante. Reste cependant qu'il sera plus facile aux « psy » et autres « logues » d'aller mettre le nez dans les « à-faire » de l'éducation. Eux, au moins, ils ne risquent pas de scier la branche sur laquelle ils sont assis ; puis de ce qu'ils diront les pédagogues pourront toujours en faire ce qu'ils veulent.

Et s'il en reste quelques-uns qui soient mordus par le démon de la recherche en éducation, comment donc s'y prendre ? Peut-être leur faudra-t-il savoir à l'avance qu'ils devront adoucir les résultats de leurs travaux, qu'il conviendra de les rendre acceptables à la bonne conscience des enseignants. Sinon les travaux les plus savants seront inutiles, dormant sur des tablettes dans le fond d'une bibliothèque, non appliqués et non applicables. À moins qu'en même temps le chercheur ne consacre autant d'énergie à rendre au pédagogue l'accès à un désir d'enseigner limité dans sa toute puissance et déculpabilisé. Comme l'écrivait récemment Gilles Bibeau, vice-doyen d'une faculté d'éducation à propos d'un document de réflexion sur la recherche en éducation, sans doute « la majorité des professeurs veut faire quelque chose d'utile (et même de grand, d'unique...). Il leur manque souvent, comme dans le reste des sociétés, un leader, un confesseur, un psychiatre, un(e) amant(e)... un peu de respect et d'amour, quoi ! en plus de l'entraîneur ».

NOTE :

1. Nous avons nommé loi de l'exopraxie la règle d'échange de l'information dans l'enseignement qui impose au junior de ne pas utiliser en son lieu et place et pour la lui prendre ce que le senior lui a appris et lui apprendra encore.

RÉFÉRENCES.

- Boesch Ernest E., « Fantasma et réalité », *Psychologica Belgica*, XVI, 2, 171-184, 1976.
- Kaës, René, « Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former », in « *Fantasma et formation* », par D. Anzieu, R. Kaës et coll., Paris, Dunod, 1973, 1-71.

- Kaës, René, « Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation », in « *Désir de former et formation du savoir* », par R. Kaës, D. Anzieu et coll., Paris, Dunod, 1976, 1-17.
- Morin Lucien, « *Les charlatans de la nouvelle pédagogie* », Paris, P.U.F., 1973.
- Niel, Henri, « *L'analyse du destin, le Moi Pontifex* », Bruges, Desclée de Brouwer, 1960.
- Rabant, Claude, « La nouvelle illusion pédagogique, I », *Orientations*, 38, 29-43, 1971 ; II, *Orientations*, 39, 87-100, 1971.
- Van der Maren, Jean-Marie, « Le double aveugle contre Pygmalion », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. III, no 3, 1977, 365-380.
- Van der Maren, Jean-Marie et Ska, Bernadette, « De l'innovation expérimentale à sa généralisation », *Actes du IV congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française*, Genève, Ed. S.R.P., 1977, 76-92.