

HUBERT VINCENT

DE L'INNOVATION EN PÉDAGOGIE



CNRS EDITIONS

De l'innovation en pédagogie

Hubert Vincent

De l'innovation en pédagogie

CNRS ÉDITIONS

15, rue Malebranche – 75005 Paris

© CNRS Éditions, Paris, 2021

ISBN : 978-2-271-13411-0

INTRODUCTION

Ce livre s'adresse à tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, s'intéressent aux métiers de la formation et de l'éducation.

Son ambition est de montrer que, sur bien des points, la tradition de philosophie de l'éducation a su construire des concepts à la fois éclairants, utiles et susceptibles d'orienter l'activité aujourd'hui.

J'ai longtemps fréquenté différents organismes de formation et d'éducation. J'y avais pour fonction non pas tant de familiariser les étudiants avec telle ou telle discipline, ou tel ou tel métier, comme le font par exemple des professeurs de chimie, de mathématiques ou de géographie, ou encore des spécialités du management, de l'économie, de la pêche ou de la robotique ou de la communication mais plutôt de porter à leur connaissance un certain nombre de discours généraux et anciens touchant d'une façon ou d'une autre ce que l'on nomme éducation et formation afin d'éclairer leur jugement.

Et ce n'est pas en fait une tâche si simple qu'il y paraît.

D'abord, pour le relatif dédain dans lequel ces réflexions sont tenues. L'essentiel est de former à un métier, à des compétences et par là autant de permettre à l'individu de se construire au travers et grâce à un métier ou une discipline que de développer les métiers et compétences nouveaux et anciens dont la société a besoin. En regard de cette nécessité-là, sur laquelle au fond il n'y a rien à dire, qui exprime l'importance pour nous des métiers et de leur développement, les réflexions un peu secondes et abstraites, touchant l'éducation et la formation ainsi que la pédagogie en général, sont

de peu d'intérêt. On s'en méfie ; elles semblent représenter une perte de temps. Dewey m'a semblé bien exprimer cette méfiance : « Puisque beaucoup d'enseignants qui sont, en fait, fort compétents dans diverses branches du contenu de l'enseignement, ignorent tout des méthodes générales d'enseignement, cet état de choses permet de répondre que la pédagogie, définie comme la science supposée des méthodes de l'esprit dans l'enseignement est futile – simple écran pour masquer la nécessité dans laquelle l'enseignant se trouve de connaître en profondeur et avec précision le sujet qu'il enseigne¹. »

C'est très vrai me semble-t-il. Il faut donc, si on a un tel projet de parler de pédagogie, montrer que les concepts étudiés sont les concepts de la pratique enseignante ou formatrice.

Ensuite, parce que ces questions touchant l'éducation et la formation semblent donner lieu aujourd'hui à de très nombreux travaux et recherches en tout genre. On n'imagine pas tout ce qui est publié et écrit sur ces questions. Chacun y va de son expérience, de ses réflexions. La recherche semble s'organiser en différentes directions. Les agences nationales et internationales font leur l'exigence d'avoir à rechercher toujours plus avant sur les processus susceptibles d'assurer une éducation efficace pour tous. La question des inégalités est mobilisée dans cette direction, car comment ne pas ressentir la nécessité de chercher de nouveau, et plus profondément, lorsque l'on voit la relative pauvreté des systèmes éducatifs ici et là, ainsi que leurs résultats très inégaux. Je ne sais si nous arriverons à un monde meilleur, c'est-à-dire un monde où chacun sera enfin éduqué et bien éduqué selon ses capacités, mais ce qui est certain, c'est que nous nous exhortons à y tendre. Il y a beaucoup de travail devant nous et il faut s'y atteler.

Tout se passe comme si la recherche d'une part s'était donnée pour but de mettre au jour tout le réel, d'aller voir toutes les expériences pour en extraire l'importance et l'efficacité, et d'autre part limitait cette prétention en fixant certaines directives de recherche.

1. John Dewey, *Démocratie et Éducation*, Paris, Armand Colin, 2011, chap. 13, « Nature de la méthode ».

Introduction

D'une part, tout ce qui peut contribuer à accroître l'efficacité de nos pratiques et systèmes éducatifs est à repérer et à dire. Et si une telle tendance s'engage dans une dispersion qui semble à bien des égards infinie, elle a pour elle ce souci d'aller toujours mieux voir ce qui se passe en réalité dans chaque pratique, dans chaque système, dans chaque réforme qui, aussitôt mise en place, se doit d'être évaluée. D'autre part, des priorités sont formulées, et changent à un rythme assez soutenu, sans que l'on sache bien comment s'ordonne ce rythme.

Mais dès lors, que peut bien signifier le souci de tout mettre au jour, de tout explorer et examiner et l'espoir de trouver enfin dans le réel des pratiques, ce qui nous sortirait d'affaire ? Que peut-on dire de ce goût infini des faits assorti de l'alternance des priorités politiques ? Est-ce seulement possible et ne peut-on y voir l'expression d'un refus ou d'une difficulté à penser cette réalité dans ses caractéristiques les plus générales ? Notre temps est-il à ce point invisible qu'il faille en chercher toujours plus loin le sens ? Qu'est-ce qui fait éducation pour nous aujourd'hui ? De plus, la remarque que les réalités éducatives et de la formation ne sont tout de même pas si neuves qu'il ne semble et que sur ces questions il n'est pas impossible que des auteurs anciens aient pu dire des choses tout à fait importantes et suffisantes, ne semble pas hors de propos. Elle semble avoir une évidence immédiate pour elle : les questions relatives à l'éducation et à la formation, on peut le supposer, n'obéissent pas au même rythme que les développements de la chimie, de la robotique ou de la médecine. Ici ou là, la notion de progrès n'a peut-être ni le même sens ni la même pertinence.

Cet ouvrage est ainsi construit selon une double thématique : tenter de dire ce qui fait notre éducation, notre réalité éducative d'une part, assumer la perspective de certains héritages passés, attester de leur force d'autre part.

Ce souci de continuité me semble cependant requérir des conditions précises.

La première tient au fait qu'il ne s'agit pas tant de s'intéresser aux doctrines du passé, en tant que pensée systématique, mais plutôt à certains passages, certains concepts, certains problèmes dont il est possible de montrer ensuite la pertinence ou la force critique actuelle. Logique d'emprunts et d'usages donc, qui s'éloigne du respect souvent pieux de l'œuvre dans son ensemble autant que du commentaire. Hannah Arendt écrivait que la fin de la tradition métaphysique rendait possible un tout autre regard sur la tradition que l'on pouvait alors revoir à neuf. Une des conséquences me semble être que notre attention ne se porte plus tant sur la systématique des doctrines que sur la possibilité d'emprunter à telle ou telle de ces doctrines telle notion, tel problème, dont on s'efforce ensuite de montrer la pertinence. Une approche faite d'emprunts donc, plutôt qu'une approche systématique. Un rapport un peu plus joueur à la tradition. Dans la même perspective, on pourrait également mentionner ce propos de Leibniz au sujet de la vieille scolastique que Descartes avait rendu obsolète : il y a, disait-il, des pépites dans ces vieilleries. C'est exactement ce que j'ai voulu manifester ici.

La seconde tient au fait que l'on peut entendre ce souci de continuité de façon très différente. Parfois, et c'est le cas du premier chapitre de cet ouvrage, certains passages anciens sont vraiment magistraux au sens où ils disent avec très peu de mots et une grande économie de moyens des choses qui ensuite seront dites en nombre de livres, d'articles, et souvent de façon nettement moins claire. Force économique de certains textes, qui nous dispensent de la lecture de beaucoup d'autres. Parfois, c'est le cas du deuxième chapitre, on trouve l'occasion de réactualiser un concept ancien en montrant que certaines sciences contemporaines permettent de le construire sur d'autres bases. Il en ressort avec une force et une légitimité plus grandes. Parfois, et c'est le cas du troisième chapitre, on peut montrer que certains problèmes contemporains sont des problèmes plus anciens, formulés quasi de la même manière, et c'est alors l'occasion de prendre un peu de distance avec nous-mêmes et surtout de cesser de croire que nous sommes dans l'obligation de résoudre ces problèmes. Mieux vaut au contraire séjourner en eux, explorer leurs

ressources avec un peu plus de patience, saisir comment d'autres s'y sont orientés. Parfois enfin, c'est le cas du quatrième chapitre, il est possible de penser et même de dessiner le contemporain par contraste et différence d'avec d'autres temps plus anciens. La continuité s'établit alors par la possibilité même du contraste.

La continuité peut donc avoir des sens très différents et on peut avancer qu'elle s'établit sur le fond d'un rapport critique qui s'exerce tantôt dans le sens du passé vers le présent, tantôt dans le sens inverse.

Dans le premier chapitre, « La pédagogie et ce qui lui ressemble », je pars de et j'étudie un texte de Platon tiré du *Sophiste* qui a pour objet tout à fait explicite de définir l'éducation. Il me permet tout d'abord d'interroger une des directions majeures prises par l'éducation aujourd'hui, celle qui tient que l'éducation, par-delà le souci de l'habileté, doit en venir à prendre en compte ce que les apprenants ont en tête, ce que l'on nomme leur représentation. Pourquoi en est-il ainsi, et comment travailler avec ces représentations ?

Il me permet de construire un pluralisme de la relation enseignante et plus largement de la position de formateur et de comprendre que s'engager dans un travail de formation suppose un parcours, certains deuils, certains abandons de positions que l'on peut croire pertinentes au départ et qui s'avèrent des impasses. Alors qu'aujourd'hui on s'intéresse beaucoup aux parcours des formateurs et à la construction d'une identité de formateur, ce texte permet de poser un certain nombre de repères qui m'ont semblé essentiels.

Il me permet en troisième lieu de reprendre le modèle archiconnu, ou tenu pour tel, de la maïeutique socratique. Il n'est tout simplement pas vrai que Socrate comprit la maïeutique comme un rapport individuel. Sa pratique montre plutôt autre chose, à savoir un dispositif scénique où la scène qu'il compose avec celui qu'il interroge est vue et regardée par d'autres qui peuvent, à l'occasion, monter à leur tour sur cette scène. Le dispositif devient ainsi plus collectif. Voir et écouter, se laisser voir et se laisser écouter, c'est ce que rend possible ce dispositif, et c'est bien une façon d'apprendre.

Enfin, et par sa structure même, ce texte laisse voir tous les implicites de son raisonnement, en sorte qu'il devient aisé de pointer toutes les bifurcations dans lesquelles la postérité platonicienne s'engagea. Telle est, me semble-t-il, sa force ultime : déployant nettement son raisonnement, attentif à l'ordre de ses chemins, il laisse deviner des bifurcations possibles, et par suite des orientations autres, qui seront saisies par la postérité.

Dans le deuxième chapitre, « l'essai plutôt que la compétence », je tâche de suivre une tradition française de l'éducation et de la formation qui articula sa réflexion autour de la notion d'essai. Je la fais commencer avec Montaigne, en isolant trois caractéristiques dominantes de la notion : l'essai comme condition de possibilité de toute entreprise éducatrice et de l'éthique de l'enseignement ; l'essai et son lien à la reprise ; l'essai et son lien à la créativité. Je montre ensuite comment Alain reprit cette notion et s'efforça de la transformer pour l'adapter au cadre plus collectif de la classe. Il ajoutait également qu'il fallait « forcer à l'essai ». Pourquoi et comment ? Enfin, je montre qu'il est possible de valider l'importance de cette notion d'essai à l'aide de la psychologie cognitive et des recherches de Jérôme Bruner.

L'ensemble de ces analyses me permet pour finir d'esquisser une critique de la notion de compétence. Cette notion, comme on sait, est aujourd'hui un maître mot des politiques éducatives. Par maître mot je veux dire un principe en fonction duquel nous sommes invités à penser notre rapport à l'éducation et à la formation adulte. Je m'efforce pourtant de montrer les raisons qui permettent de lui préférer le concept d'essai. Je m'efforce aussi, à l'aide de certaines analyses de Pierre Bourdieu et de Jacques Lacan, de montrer la dimension imaginaire de la notion de compétence, et comment cette dimension se retrouve dans la conception que certains se font du rapport entre règles et activités.

Le troisième chapitre, « Culture et individu », est centré sur la « querelle du post-modernisme », et ce que l'on nomme, et souvent déplore, sous le nom d'individualisme contemporain. Je m'efforce

Introduction

de revenir sur le lien problématique entre individu et culture. La tradition occidentale, et semble-t-il à partir de Montaigne, nous a légué tant un modèle très fort de l'individu qu'une valorisation très élogieuse de la culture et de ses œuvres. Mais elle nous a légué aussi le souci de l'articulation de ces deux aspects, de telle sorte que penser l'un sans l'autre devient bien impossible. C'est précisément à cette articulation que je m'attache dans ce chapitre. Montaigne célébrait à la fois un individu princier et l'attachement aux œuvres de la culture, sans aucune hiérarchie de ces œuvres. Comment peut-on préciser la figure princière de l'individu ? Comment peut-on la retrouver dans la suite de notre culture ? On peut montrer en tout cas que cette figure princière fut retrouvée par la suite, et dans des contextes au fond assez différents et étonnants si l'on songe aux auteurs et aux thèmes pour lesquels ils sont les mieux connus. On la retrouve bien chez Kant, alors même que l'éducation princière est pour lui, et par certains côtés, un contre-modèle. On la retrouve chez Dewey, alors même que celui-ci mit tant l'accent sur l'aspect collectif de l'éducation. Ces indices montrent au moins que cette figure princière n'est pas hostile à d'autres aspects de la culture. Au-delà de ces indices, on peut mettre en évidence également les liens possibles entre cette figure de l'individu autant avec la culture et ses œuvres qu'avec la socialisation. Quel sens faut-il donner alors aux « œuvres » de la culture ? Le concept de singulier, développé à l'aide de Montaigne, permet d'en préciser un aspect. Ainsi, nous n'avons pas à choisir entre l'individu et la culture, entre l'individu et la société, comme une représentation polémique de la querelle du postmoderne le laisse souvent penser.

Dans le dernier chapitre, « Socialisation moderne et post-moderne » je prends mon point de départ dans un texte de Hegel qui traite de la socialisation moderne et qui l'articule autour de trois sphères et du produit de ces sphères. Être socialisé, selon ce texte, c'est être passé d'abord dans une famille, où l'on fait l'expérience de l'amour ; c'est ensuite passer par l'école, où l'on apprend à agir selon un but et des règles ; c'est enfin exercer un métier au sein du

monde social. C'est aussi, de façon un peu ironique, faire l'expérience d'une pure liberté de choix.

Dans un tel portrait, Hegel s'efforça de présenter les institutions modernes dans leurs traits les plus généraux, comme il le fit par ailleurs, et de façon beaucoup plus étendue, dans *Les Principes de la Philosophie du Droit*, qui sont une présentation systématique de la société. Sans qu'il formule un quelconque jugement moral sur cet aspect, il posait que la société moderne se distinguait des précédentes ou des sociétés traditionnelles par sa puissance d'accorder une place et des droits à l'individu sans en être pour autant disloquée.

L'analyse, qui prend alors le statut d'un exercice de pensée, s'efforce de saisir l'ambivalence de cette modernité. Par ambivalence il faut entendre d'une part le projet de montrer tout ce par quoi il est possible de dire que ces normes sont encore les nôtres, ou de montrer en quoi nous tenons encore aujourd'hui à elles, et le projet conjoint de montrer pourquoi et pour quelles raisons elles sont pour nous trop étroites. Ainsi, que veut dire pour nous aujourd'hui, et peut-on assumer, que la famille est expérience de l'amour ? Que veut dire pour nous aujourd'hui, et peut-on assumer, que l'école est ce lieu où nous apprenons à agir selon un but ? Que veut dire, et peut-on assumer, que le travail est le lieu où nous nous faisons reconnaître comme compétent ? Comment enfin repenser la liberté, puisqu'elle émerge du jeu de ces institutions ? Il s'agit en ce sens de chercher à dégager certains traits constitutifs d'une postmodernité par contraste donc avec le schéma du moderne tel que Hegel le fictionna. Et c'est ici, entre autres critères, la question du rapport à la norme qui permet un point de bascule.

Articulé selon ces quatre chapitres, cet ouvrage entend témoigner de ceci : la force, relative et diverse, de certains concepts ou problèmes anciens, c'est-à-dire de leur puissance de saisir notre expérience, notre expérience de maintenant. Aussi n'est-ce pas tout à fait un livre d'histoire de l'éducation, si l'on entend par là une restitution, la plus complète et juste, de doctrines du passé. Il s'ordonne selon les quatre aspects présentés plus haut, et montre à chaque fois leur pertinence pour nous aujourd'hui.

Mais en même temps il ne s'agit pas simplement de quatre études distinctes. En effet, j'ai souhaité suivre aussi un fil particulier qui n'est autre que celui de la subjectivation. Que peut-on entendre par là ? C'est certainement un legs de la philosophie contemporaine, et particulièrement française, que de poser qu'il n'y a de subjectivité possible qu'en fonction d'un certain champ relationnel dans lequel il lui soit possible de devenir. Nous sommes ce que le monde a fait de nous, et plus spécifiquement ce qu'une certaine diversité de relations a fait de nous. La subjectivité, si tant est qu'elle puisse être, s'enlève ou se dégage en fonction de ce champ relationnel.

Cela certes n'était pas forcément méconnu antérieurement. Montaigne par exemple lorsqu'il commence vraiment à entrer dans son sujet, écrit : « On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et notre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais qu'il [le précepteur] corrigeât cette partie, et que, de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant choisir et discerner d'elle-même ; quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir². » Pour peu qu'ils disent ici, il présuppose tout de même les éléments suivants : – qu'il y a une diversité de rapports ; – que ces rapports engendrent différents types de subjectivité ; – qu'il vaut mieux tenter de se situer dans la deuxième voie. L'enjeu est bien de donner une certaine place à la subjectivité, de la permettre et de la faire advenir, et de poser que cette place dépend du mode relationnel dans lequel nous nous engageons pour et avec elle. Nous serons en ce sens ce qu'auront fait de nous les pratiques et relations dans lesquelles nous aurons été situés. Comment dès lors, ces pratiques nous constituent et qu'est-ce exactement qu'elles constituent ?

Ainsi et tout d'abord, la pédagogie est-elle le nom d'un certain mode relationnel, que l'on doit chercher d'une part à distinguer d'autres, en particulier le mode relationnel didactique et le mode relationnel moral, et dont il nous faut examiner d'autre part ce qu'elle « fait » en termes de subjectivité, toujours par comparaison avec ces

2. Montaigne, Michel de, *Les Essais*, Paris, Arléa, 1992, p. 115.

autres modèles de relation. Et je chercherai à montrer que sous ce nom de pédagogie, il faut voir l'effort de constituer un rapport tout à fait spécifique de la subjectivité à elle-même et au savoir, et de la constituer par là comme sujet et examinatrice de ses représentations et croyances. Il faut voir surtout l'effort de la constituer comme un certain vide, relatif, par rapport à elle-même : elle est ce mouvement qui à la fois peut reconnaître ses déterminations, et qui en même temps s'en sépare ; elle est cet effort même d'une certaine mise à distance de soi et par là d'une ouverture au jeu même des pensées et du savoir. Construction du doute autrement dit, et d'une subjectivité qui peut l'intégrer.

En deuxième lieu, j'en viens à une notion, de fait plus récente dans le champ de l'éducation, et qui tient à l'importance donnée à l'activité. Certes mon but est bien d'examiner à quel titre la notion d'essai est un candidat beaucoup plus sérieux pour penser les pratiques éducatives et formatives, que celui de compétence, comme je l'ai dit plus haut. Mais en même temps, il s'agit aussi de se demander quelle subjectivité ou quel mode de subjectivité est introduit par là. Qu'est-ce que l'essai, qu'est-ce que l'on construit par là, quel rapport à soi-même y rend-on possible et comment à nouveau ? Ici il apparaîtra que loin que la question du rapport aux représentations et aux croyances doive tenir la première place, ce qui compte c'est bien le rapport du sujet à l'initiative, c'est-à-dire au fond à sa liberté. Là encore la question et l'importance d'un certain vide se retrouveront : essayer c'est bien se risquer, sans rien devant. Construction d'une subjectivité « essayeuse ».

Les troisième et quatrième chapitres ont pour objet les problématiques du moderne et du postmoderne, et de la place que nous devons accorder à la notion d'individu. Mais qu'est-ce donc qu'un individu et comment cela est-il produit ? Sous ce terme, la tradition de philosophie de l'éducation m'a semblé penser des choses tout à fait importantes. « Souci des inclinations propres », comme dit Montaigne, en tant qu'elles se marquent peu à peu et ouvrent le sujet à son avenir singulier. Kant disait aussi : « l'enfant doit pouvoir tout demander », et il s'inquiétait de ce droit. Comment une telle possibilité et un tel rapport du sujet à lui-même sont-ils rendus possibles et comment pensait-il y parvenir ? Plus généralement comment et sous

Introduction

quel sens ce que nous appelons un individu est-il produit et dans quelle mesure nous pouvons souhaiter en retenir quelque chose ? Comment aussi, dans le cadre et dans leur rapport aux institutions, cet individu, ses inclinations, ses demandes peuvent-ils trouver leur place.

Au total donc, c'est vers les motifs d'une subjectivité – capable d'entrer en doute avec elle-même, – capable d'entrer dans un rapport d'essai à ce qu'elle entreprend, – capable enfin d'endurer la patience de ses inclinations propres, au sein des institutions, que j'ai cherché à orienter ces études.

Chapitre 1

La pédagogie et ce qui lui ressemble

C'est à une définition de l'éducation et de la pédagogie que je m'attacherai tout d'abord. On la trouve chez Platon, il y a donc approximativement 2 500 ans, dans un passage d'un de ses dialogues, *Le sophiste*.

Que cette définition puisse nous dire quelque chose aujourd'hui, c'est ce que je voudrais m'efforcer de montrer ici.

PRÉALABLES

Une définition construite

Cette définition n'est pas simplement dite et affirmée, elle est construite. Ce n'est pas tâche facile. Non pas que cela soit difficile, mais non pas non plus parce qu'ainsi le lecteur y serait plus obligé ou forcé. À quoi cela sert-il de construire une définition ?

On peut avancer plusieurs raisons.

D'abord, le lecteur ou l'auditeur peuvent intervenir. Construire en effet c'est procéder par étapes ou par moments successifs normalement liés de sorte que l'attention de celui qui écoute ou lit est tournée non pas seulement vers le résultat mais vers la succession d'étapes qui permet ce résultat. Il peut accepter ou non la conclusion, se sentir d'accord avec elle ou non, son attention est dirigée vers la succession ou l'enchaînement des arguments qui sont supposés s'enchaîner « logiquement ». Il y a normalement un ordre de construction, nous voyons comment la personne parvient à sa conclusion et

nous pouvons alors examiner à notre tour cet ordre et chacune des étapes. Peut-être va-t-il un peu vite sur tel enchaînement, qui semble alors fragile, et nous pouvons alors lui poser quelque question. Ou nous pouvons dire que cet enchaînement ne nous convainc pas et nous souhaitons alors qu'il le reprenne. Bref, c'est parce qu'il y a un enchaînement, une construction que le lecteur ou l'auditeur peuvent examiner eux-mêmes.

On dira que s'il y a simplement une affirmation non construite, le lecteur ou l'auditeur peut aussi dire ce qu'il pense : « oui je suis d'accord, non je ne suis pas d'accord. » C'est là une façon d'intervenir soi-même en donnant son avis. Il reste qu'il ne pourra pas procéder à ce que nous appelons examiner. Je peux bien donner mon avis sur une maison : elle me plaît ou non. Je peux bien dire que je suis ou non d'accord avec tel ou tel jugement. Mais autre chose est de pouvoir examiner la solidité de cette maison ou de ce jugement. D'où vient-il (elle), comment a-t-il (elle) été construit ? Si j'ai pu voir les étapes de construction, alors j'ai été en mesure de les interroger et d'évaluer les enchaînements et passages de l'une à l'autre : c'est cela examiner. Le point important ici est que pour examiner, il n'est pas nécessaire de savoir : le seul fait d'avoir la construction sous les yeux permet d'intervenir, de poser des questions, et même aussi d'emprunter ou de tenter un autre chemin.

On doit dire également que, par le fait même de la construction, l'attention du lecteur ou de l'auditeur est comme déplacée. Ce qui compte, n'est pas seulement le résultat, mais aussi les moments ou étapes de construction. Nous pouvons par exemple nous arrêter sur un moment de la construction et l'examiner pour lui-même. La maison est là, la conclusion est là, mais tel moment peut être repris, amélioré, on peut même suggérer d'autres façons de faire et de procéder. La construction, le fait même de pouvoir construire et distinguer des étapes, permet donc un certain jeu : tel moment peut être repris, dit autrement, argumenté différemment, constitué autrement. En ce sens, la construction permet aussi une certaine invention. Il peut y avoir d'autres chemins. On pourrait dire autrement tel ou tel point ; on pourrait construire autrement telle ou telle partie, avec une autre technique par exemple. La subjectivité que permet la

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	7
Chapitre 1 : La pédagogie et ce qui lui ressemble.....	19
<i>Préalables</i>	19
<i>La didactique</i>	28
<i>Naissance de la pédagogie</i>	36
<i>La réfutation ou maïeutique</i>	47
<i>Critique des réfuteurs : vide et vide</i>	51
<i>Comment lire ce texte ?</i>	59
Chapitre 2 : L'essai plutôt que la compétence.....	71
<i>La compétence comme maître mot</i>	72
<i>Première approche de l'essai : Montaigne</i>	74
<i>Premières analyses critiques</i>	82
<i>Alain, le souci du faire</i>	88
<i>Jérôme Bruner et le processus de tutelle</i>	101
<i>Critique de la compétence :</i> <i>la dimension imaginaire de la compétence</i>	105
<i>L'école, la formation et l'essai</i>	123
Chapitre 3 : Individu, subjectivation et culture	129
<i>La querelle du postmoderne</i>	130
<i>Le souci de l'individu chez Montaigne dans l'essai I, 26 :</i> <i>indétermination relative et mouvement princier</i>	135
<i>Le rapport au monde</i>	143

De l'innovation en pédagogie

<i>Postérité montaniste</i>	152
<i>Le sens des œuvres et de la culture</i>	158
Chapitre 4 : Socialisation moderne et postmoderne.....	167
<i>La socialisation comme jeu</i>	167
<i>Présentation du texte de Hegel et méthode :</i>	
<i>un exercice de pensée</i>	175
<i>Individu moderne et crise</i>	183
<i>La diversité institutionnelle</i>	191
<i>L'expérience de la famille.</i>	196
<i>L'expérience de l'école.</i>	210
<i>Le travail</i>	225
Conclusion : Des principes pour la pratique	243
Bibliographie des ouvrages cités	253
Remerciements	257