

Entretien avec Francine Demichel

Francine Demichel : En réponse à ta question, très générale, mon expérience de l'enseignement supérieur me permet de constater qu'une véritable rupture sépare ce qui précède le bac, et ce qui lui fait suite. De façon générale, le système français est institutionnel. Il s'appuie, constitutionnellement et culturellement, sur des institutions fortes et très structurées. Dans ces conditions, le passage d'une institution à l'autre ne peut que poser problème ; les transitions inter-institutionnelles sont très difficilement assurées. On sait faire fonctionner des institutions mais, on « bute », ensuite, sur le suivi des parcours, sur l'horizontalité.

Tout notre système a été fondé sur le baccalauréat en tant que « barrière » et « niveau ». Le système pré-bac, comprenant le primaire et le second degré, s'est constitué de façon assez autonome. Il en a été de même pour l'enseignement supérieur. Ce premier état de fait aboutit au désinvestissement du supérieur à l'égard de la formation des enseignants du secondaire, et, inversement, le devenir des élèves ne semble pas être une préoccupation des enseignants du second degré.

L'évolution de la société au niveau des sciences et des techniques est le second facteur qui nous conduit à devoir repenser la formation du second degré, en y associant plus systématiquement les enseignants du supérieur. Les progrès scientifiques de ces cinquante dernières années ont été plus importants que ceux réalisés au cours de tous les siècles précédents. Cette progression considérablement rapide n'est pas sans conséquences sur la façon d'enseigner.

Ces deux constats conjugués nous donnent à penser que les universitaires, dans la mesure où ils sont engagés dans la recherche, devraient faire profiter le second degré des résultats de leurs recherches, dans des délais assez rapides. Cette collaboration devrait être mise en place tant au niveau de la formation continue qu'à celui de la formation initiale des enseignants. En effet, le désintérêt de beaucoup d'élèves du second degré à l'égard de l'enseignement vient d'un trop grand décalage entre ce qu'ils entendent dans la vie sociale et les contenus de l'enseignement.

Même si la télévision fournit une masse de données en vrac, il n'en demeure pas moins, qu'elle ouvre des perspectives qui ne sont pas souvent reprises en cours. Lorsque le milieu culturel ne permet pas de faire le lien avec l'enseignement, les élèves risquent d'éprouver un profond désintérêt au cours des apprentissages. Pour remédier à cela, un effort sérieux de formation est à consentir.

Aujourd'hui, il paraît difficile d'enseigner dans le supérieur sans avoir connaissance de l'évolution générale du progrès de l'enseignement des sciences. Or, cela suppose un « savoir continu ». La sauvegarde du système français passe par la nécessité de se revitaliser en permanence et, il revient aux enseignants du supérieur de fournir ce travail de formation. Mis à part une minorité, consciente de l'importance de cet enjeu, peu

d'enseignants du supérieur sont prêts à s'investir dans ce champ. Claude Allègre avait envisagé que tout enseignant du supérieur consacre au moins dix heures de cours de son service par an à enseigner dans un IUFM. Cette idée, restée sans suite, proposait d'établir un lien institutionnel plus fort et plus systématique. Elle aurait pu permettre à chaque enseignant du supérieur de faire état d'un bilan de sa recherche, ou, du moins, des avancées scientifiques réalisées dans son domaine, devant un public d'enseignants non-spécialistes. Une deuxième proposition a émergé, par la suite. Elle préconisait d'affecter les nouveaux enseignants du supérieur à mi-temps dans un IUFM et à mi-temps dans une université. Cependant, elle est apparue trop difficile à mettre en œuvre.

J'ai eu l'occasion de constater que les étudiants d'IUFM reprochaient, parfois de façon virulente, l'écart entre les discours tenus par les formateurs et l'appétit de concret des élèves. La question ainsi soulevée n'est pas la prétendue « baisse des niveaux » mais, me semble-t-il, le mode d'acquisition des savoirs. Les savoirs des élèves sont le plus souvent implicites, innommés ; il en découle qu'une démarche pour les faire fructifier est indispensable. Nous rejoignons la perspective qui préconise de placer l'élève au centre du système. Elle est mise en avant par les Sciences de l'éducation, par les gouvernements de gauche dès les années 90, et bien antérieurement, depuis 1920, par les nouvelles pédagogies. Elle a été à l'origine de la création des IUFM. Il lui a fallu 70 ans pour entrer dans l'institution, et elle est déjà remise en cause par l'actuel ministre de l'éducation nationale, au nom du savoir. Or, le savoir abstrait n'existe pas. Il doit être concrétisé, intériorisé, approprié. Il faut des apprentissages pour qu'il soit intégré. C'est pourquoi il doit être tenu compte de la façon dont les personnes apprennent.

Jacques Ardoino : Tu as évoqué l'idée d'un « savoir continu » : pourrais-tu préciser ce que tu entends par là ?

Francine Demichel : On ne sait jamais définitivement quelque chose. Le savoir s'acquiert à partir d'un non-savoir : il faut ne pas savoir pour chercher à savoir. Dès lors que l'on considère savoir quelque chose, on arrête sa démarche de recherche et finalement, on cesse de savoir. Celui qui sait réellement est dans la position de celui qui ne sait pas et qui cherche à savoir toujours davantage, même s'il en sait un peu plus que d'autres. L'enseignant-chercheur qui arrête de faire des recherches n'est plus un chercheur et bientôt, il n'enseignera plus.

Jacques Ardoino : À propos du terme recherche, une idée est à creuser. Il a deux contenus. L'un plus traditionnel qu'on prête à l'enseignant-chercheur, désigne une démarche « armée » au sens de Claude Bernard, cadrée, structurée, avec un dispositif *ad hoc* ; il s'agit d'une recherche professionnelle. L'autre évoque plutôt l'esprit de recherche : savoir qu'on ne sait pas.

Francine Demichel : Le second sens est développé par Bachelard. Le produit d'une recherche disciplinaire, close sur son domaine, est un savoir

inévitablement limité. Aujourd'hui, le savoir doit être nécessairement interdisciplinaire. Une discipline doit pouvoir déboucher sur d'autres champs pour s'enrichir. Autrement dit, elle est enrichie par la connaissance de disciplines périphériques. Le savoir contient donc des inconnus. On va toujours du connu vers l'inconnu, avant de retourner au connu pour l'enrichir. C'est en cela que le savoir est continu ; la démarche est dialectique.

Jacques Ardoino : Dès lors que les disciplines s'interrogent les unes les autres, on peut parler de « multiréférentialité », le croisement d'angles d'approches différents abordés successivement. Ce terme est préférable à celui d'interdisciplinarité qui évoque plutôt un magma de disciplines.

Francine Demichel : La multiréférentialité n'est pas seulement à l'œuvre dans les sciences humaines. On ne peut pas faire de physique sans faire de la biologie et de la chimie. On ne peut pas être médecin sans approcher la biologie et l'éthique, juriste sans être philosophe et sociologue. Quelle que soit la compétence de départ, on ne maîtrise pas le savoir qui va s'offrir à la société, ni celui dont elle a besoin.

Jacques Ardoino : Il ne suffit pas de pluraliser les optiques, ni même les disciplines limitrophes. En fait, il s'agit d'un changement de paradigme et d'épistémologie et non pas seulement, d'outils, de dispositifs, de champs ou de méthodes, comme on aurait plus facilement tendance à l'envisager. Lorsqu'on passe, par exemple, du droit à la philosophie ou à la psychologie, ce ne sont pas seulement les contenus et les méthodes qui diffèrent ; les étymologies et les présupposés ne sont pas les mêmes.

Francine Demichel : En effet, la conceptualisation est différente. C'est pourquoi la recherche individuelle est devenue insuffisante. Par exemple, certains philosophes ou sociologues conceptualisent mieux le droit que des juristes. Gilles Deleuze ou Michel Foucault ont pu parler du droit intelligemment sans avoir à entrer dans les méandres de la discipline. Il faut des frottements disciplinaires pour qu'un individu, qui travaille dans un domaine de recherche particulier, sache qu'il ne pourra pas dans le concret améliorer le fonctionnement de la démocratie, s'il n'a pas conscience qu'il existe une approche conceptuelle différente susceptible d'enrichir son travail. Il faudrait apprendre aux jeunes à échanger, à travailler ensemble, chacun avec son originalité de pensée et de conceptualisation. Cette démarche peut être appelée : le travail en continu.

Jacques Ardoino : La recherche continue est toujours une recherche dynamique, interactive et par conséquent, groupale. Par récurrence, on retrouve le terme de recherche avec son ambiguïté et ses différents entendements. Il y aurait, la recherche qui « délie », comme c'est le cas le plus fréquent, le plus traditionnel. Pour les besoins de sa rigueur, elle se retranche dans des périmètres de plus en plus étroits, prétendument maîtrisés. Elle cloisonne, elle spécialise, elle autonomise ; ce faisant, elle perd les relations. Par ailleurs, il y aurait la recherche qui « relie », qui a le souci permanent d'établir des liens, des correspondances tout en restant

consciente de ces épistémologies différentes en multipliant les regards sur l'objet.

Francine Demichel : L'hyper spécialisation actuelle est préjudiciable. 30 ou 40 ans auparavant, les grands juristes étaient des généralistes quelle que soit leur spécialité. Ils dominaient une discipline mais aussi les données sociales du droit. Ils avaient déjà situé le droit dans l'ensemble du système. Les ouvrages de Vedel, Reuter en droit international, témoignent d'une vision globale antérieure à leur spécialisation. Sans qu'elle soit explicite dans leurs textes, ils faisaient de la philosophie du droit. Or, avec l'évolution des techniques, la marchandisation de la société et la mondialisation, qui installent l'argent comme équivalent universel, il existe une hyper spécialisation du droit. Il en découle une position du chercheur telle qu'il « creuse dans son trou ». Pour la qualifier on pourrait parler de la « veille » scientifique. Dès qu'il trouve quelque chose, il le connaît, il le maîtrise et cela lui donne l'impression qu'il progresse dans sa discipline. En fait, il ne maîtrise rien.

Jacques Ardoino : Il a conquis un territoire !

Francine Demichel : Cette conquête d'un territoire hyper spécialisé lui renvoie l'image d'un spécialiste, d'un expert. Le vrai chercheur est nécessairement généraliste, capable de faire des connexions.

Jacques Ardoino : Le terme « connexion » prête à discussion. Il est purement mécanique : on « commute » et on « connecte ». On peut lui substituer avantageusement le mot « lien » qui apporte avec lui la question du sens, totalement absente des connexions.

Francine Demichel : Certains philosophes parlent du pli : plier, replier les concepts de façon à ce qu'ils se superposent sans se détruire. Selon l'idée du pli de Deleuze, maîtriser quelque chose signifie être capable de déplier un secteur et de le replier, de sorte à éclairer la réalité, à la rendre compréhensible.

La spécialisation fait fausse route., Il faudrait réintroduire de l'histoire du droit, dès le premier cycle et de la philosophie du droit avant « bac+ 3 ». Tous ces jeunes qui vont devenir des juristes d'entreprise, des avocats, doivent avoir la possibilité de se donner une vision plus globale.

Jacques Ardoino : Le mot « global » est gênant pour la référence qu'il fait à la globalisation. Le terme « holistique », plus épistémologique, me semble mieux approprié.

Francine Demichel : La globalisation correspond en effet à la juxtaposition de spécialisations. La notion de cohérence rend également compte de l'idée d'un ensemble organisé.

Jacques Ardoino : Le pli suppose aussi la référence explicite à une combinatoire ; c'est un jeu de combinaisons de données qui mènent au progrès, à l'invention par extension de la combinatoire. Tout se passe

comme pour le jeu d'échec où l'on a N combinaisons, et non pas $N + 1$, que l'on ne connaît pas et que l'on ne peut pas se représenter, alors qu'il suffit d'un ordinateur pour les posséder toutes. Ce rapprochement est intéressant pour aborder le droit qui, de par son fonctionnement hypothético-déductif, est une combinatoire. Pour l'invention, la création, intervient quelque chose d'un autre ordre, qui nous ramènerait aussi bien au problème de l'art, où nous savons que la seule combinatoire ne rend pas compte de toute création.

Francine Demichel : Le droit est effectivement fait d'une combinatoire de formes, de procédures nécessairement limitée et déductive. Mais, en même temps, ceux qui créent du droit, ceux qui inventent un système, une constitution, des règles, des principes, sortent de ce jeu de formes dont ils seraient prisonniers. Ils se situent au niveau des mouvements de forces qui ont à voir avec un jaillissement, une création, quelque chose de l'ordre du continu, qui ne sera au départ ni procédural, ni structuré ; la mise en forme vient ultérieurement. Les grands légistes des monarchies ou de la révolution, inventeurs des codes, se sont préoccupés de créer des forces de structuration dans la société, constituant des regroupements, définissant des priorités.

Jacques Ardoino : Cela était très bien marqué, dans l'ancienne façon de dire le droit quand « l'exposé des motifs » précédait la « cuisine procédurale », les énoncés.

Francine Demichel : Ce n'est plus le cas, aujourd'hui les textes sont essentiellement techniques et inévitablement, embrouillés. Les objectifs poursuivis et les grandes lignes de force n'étant pas dégagés, les « champs magnétiques » mis en mouvement étant ignorés, les textes ne peuvent qu'être embrouillés dans les procédures.

Jacques Ardoino : Dans ce cas, la démarche se situe dans la combinatoire c'est-à-dire, dans l'intra-axiomatique, à l'intérieur d'une axiomatique, au sens mathématique du terme. Cependant, les mathématiciens sont aussi confrontés à l'axiomatisation, la conceptualisation d'une nouvelle axiomatique et, à ce niveau il s'agit d'une création.

On parle depuis cinquante ans d'enseignant-chercheur sans avoir vraiment réfléchi à ce qu'induisait la juxtaposition de ces deux termes, de ces deux types de tâches. Lorsque tu évoques une solution alternant la recherche et l'enseignement, tu tentes de redynamiser ces deux notions.

Francine Demichel : Un enseignant qui diffuse le dernier état du savoir actualisé est nécessairement un chercheur. Il s'agit d'ailleurs d'un chercheur qui enseigne. On ne peut pas concevoir un enseignement supérieur qui ne soit pas alimenté par la recherche. Quand c'est le cas, l'enseignant s'ennuie et son auditoire aussi. On ne peut bien enseigner que ce que l'on a intériorisé en tant que chercheur, les découvertes faites par d'autres que l'on s'est réapproprié. Aucun cours ne devrait être répété. L'enseignant devrait être capable d'improviser, de développer une réponse à une

question dans le cadre d'un dialogue, de parler avec le moins possible de notes. En cela, l'enseignant du supérieur se différencie de l'instituteur. L'enseignant du primaire, contraint par les programmes, donne du construit, du résultat ; sa pensée est antérieure, elle n'est pas en train de s'élaborer. L'enseignant du supérieur quant à lui met en scène les progrès de sa pensée, ses certitudes et ses doutes ; en quelque sorte, les étudiants le voient penser. Il paraît difficile de dissocier l'enseignant du chercheur. En cela, la thèse est un moment important qui marque l'entrée dans la recherche. L'étudiant quitte la reproduction des savoirs construits par d'autres pour créer à son tour quelque chose.

Les deux termes sont liés et la place de la recherche est fondamentale pour l'enseignement supérieur.

Jacques Ardoino : Peut-on dire de l'enseignant du supérieur tel que tu le vois qu'il pense tout haut et en public ?

Nos propos soulèvent une question qui n'est pas explicitement présente, mais qui pourrait l'être en filigrane. Elle fait d'ailleurs rebondir le problème de la recherche avec ses ambiguïtés, telles qu'on vient de les entrevoir en partie. La recherche en tant que spécificité du supérieur a un nom : c'est une posture critique. La recherche scientifique classique est une posture critique, dans la mesure où elle ne reçoit pas sans discussion la *doxa*, l'opinion, l'évidence ou l'apparence. Elle travaille pour en faire autre chose à travers la théorie, la conceptualisation. Cependant, toute posture critique n'est pas forcément de type scientifique, relevant de la recherche. Dans nos sociétés, qu'on le veuille ou non, que l'on soit chercheur ou non, universitaire ou non, on baigne dans le politique et on a une intelligence du politique. Or, nous ne procédons pas de la même manière qu'un savant empiriste ou non, expérimentaliste ou non. Il s'agit néanmoins, ici encore, d'une posture critique.

Francine Demichel : Il n'y a pas de recherche sans esprit critique puisqu'il faut départir les préjugés, les prénotions et une conceptualisation. La recherche relève d'un esprit critique *a priori* ; il faut mettre à plat ce qui est posé par d'autres c'est-à-dire, refaire le travail intellectuel.

La politique est d'un autre ordre. Il me semble que les domaines scientifique et politique devraient être plus liés qu'ils ne le sont actuellement. La politique aurait intérêt à s'appuyer sur les sciences. Des erreurs historiques et méthodologiques en témoignent, d'autres pourraient être évitées. L'esprit critique du politique est dirigé vers l'action : le politique est un pragmatique qui, en cela, vise un résultat, gérer la société ou la changer. Dans tous les cas, il veut avoir prise sur la réalité. Le chercheur n'est pas dans cette logique. Il tente de comprendre la réalité. Les deux logiques sont différentes, les deux esprits critiques sont à distinguer.

Jacques Ardoino : Mon propos est de dire qu'avec la recherche, on saisit la spécificité de l'enseignement supérieur pour la formation des enseignants. La véritable spécificité de l'enseignement supérieur et des

universités pour la formation des enseignants est de développer cette posture critique, y compris dans les domaines qui ne sont pas uniquement ceux de la recherche. Aujourd'hui, on constate que les chercheurs modernes qui, parfois s'orientent vers des « études », à ne pas confondre avec la recherche canonique, sont soumis également à des impératifs praxéologiques ; ils doivent aider les politiques.

Francine Demichel : Toute science aujourd'hui a des implications concrètes *quasi* immédiates. Auparavant, il y avait un décalage parfois important entre le temps de la découverte et celui de ses résultats ; ce n'est plus le cas. L'écart est de plus en plus réduit. Aucun chercheur ne peut rester indifférent aux applications concrètes de sa recherche.

Jacques Ardoino : Cela pose une autre contradiction ; nous voyons à quel point le propos est nécessairement dialectique. Parler du savoir continu revient à mettre en avant la démarche du chercheur jamais terminée, toujours inachevée et qui par conséquent est inscrit dans la durée. Or, ce raccourcissement du temps induit l'oubli de la durée alors qu'il faudrait réussir à articuler ces deux types de rapport au temps.

Francine Demichel : C'est pourquoi la science est prise en porte-à-faux, prise entre la rentabilité immédiate d'un côté et les recherches sur le long terme. Le temps de la recherche n'est pas celui de l'économie et effectivement leur articulation est nécessaire. Un gouvernement ne doit sacrifier ni le court terme en rapport avec l'économie, ni la recherche dans le long terme ; un laboratoire se monte en dix ans.

Dans notre société, le passé est ignoré, le sens de l'histoire a disparu. Les politiques et les sociétés ne se situent plus dans la perspective historique. Sans histoire, il ne reste plus que des événements, non coordonnés. Le futur n'a plus de place non plus ; une succession d'évènements ne fait pas une période historique. La continuité de l'histoire n'est plus construite.

Quand une découverte est réalisée, elle peut être médiatisée, mais on néglige « l'avant » et souvent, « l'après » aussi : les crédits sont arrêtés. Le parcours de la recherche scientifique, pour aller de certaines données à d'autres, qui s'inscrit nécessairement dans une durée, est occulté. Nous sommes dans des sociétés où le temps historique est escamoté alors que la recherche n'en connaît pas d'autre. Notre monde est caractérisé par l'impatience et l'immédiateté là où la recherche a besoin de patience, de persévérance, d'opiniâtreté, des échecs et de leurs dépassements.

Jacques Ardoino : De plus, le « contrôle » budgétaire appelé « évaluation des produits de la recherche » se pense dans un temps ultra court, qui nie la longue durée. Cette contradiction est intéressante : d'une part, on comprend que l'emploi des fonds publics légitime le contrôle, notion qu'il faut d'ailleurs distinguer de l'évaluation, d'autre part, cet impératif contraint la recherche à un temps qui n'est pas le sien.

Francine Demichel : Le contrôle annuel du budget des universités oblige à mettre à plat tous les ans les actions des laboratoires. Certains ont besoin

de pouvoir cumuler plusieurs années de budget pour acheter du gros matériel. Des chercheurs montent des colloques et dans ce cas, le problème est le même. Cette mise à plat annuelle est antiscientifique. On est victime de la logique d'une annualité budgétaire, fondée sur un système de contrôle et non pas d'évaluation.

Dans nos sociétés, la démocratie représentative ne parvient pas à mettre en place des mécanismes de contrôle direct ; le seul contrôle exercé par le peuple passe par la non réélection. En revanche, l'état centralisé et juridique s'est muni d'instruments de contrôle, notamment, l'appareil d'état permanent qu'est l'administration. Celui-ci contrôle très fermement toutes les institutions, il n'est qu'à voir notre système d'inspection des finances ou la Cour des Comptes. Nous avons un système de contrôle très développé qui « tue dans l'œuf » tous les mécanismes d'évaluation. La multiplication des contrôles escamote l'évaluation. Si on veut l'introduire, on neutralise les effets du contrôle dans la mesure où sa temporalité n'est pas la même. Les mécanismes de contrôle budgétaire datent de la révolution. Ils étaient destinés à empêcher le retour de l'Ancien régime, avec la suprématie du roi qui dépensait selon son bon plaisir. Aujourd'hui, le contexte a changé.

Jacques Ardoino : Récemment, on a pu voir des dépenses régaliennes de ce type avec, par exemple, l'affaire Elf.

Francine Demichel : La seconde faille tient au fait que le contrôle n'est effectif qu'*a posteriori*, et beaucoup trop tard ; il est déconnecté des réalités. C'est bien pourquoi il nous faut entrer aussi dans la culture très différente de l'évaluation.

Jacques Ardoino : À travers cet exemple, on constate combien une posture critique, et pas seulement scientifique, est importante. S'apercevoir que le contrôle bureaucratique et technocratique est à la fois paralysant et déconnecté des réalités, est une forme de critique de la société.

Francine Demichel : Le contrôle tel qu'il fonctionne juridiquement aujourd'hui n'a aucune efficacité réelle ; il aboutit seulement à une pénalisation de la société. Politiquement, il est inefficace puisque trop tardif. Démocratiquement, il est sans issue, dans la mesure où il est effectué par des appareils d'état, et qu'il ne touche pas les représentants élus. Il en ressort que la seule sanction qui reste est la pénalisation totale de la société. Ce phénomène est connu sous le nom de « droit pénal en marche arrière ». Il est évident que pénaliser des personnes ne modifie pas le système. Le problème ne sera pas réglé avec quelques personnes en prison. L'État actuel est incapable de s'autoréguler ; il ne possède plus les mécanismes adaptés.

L'État se reproduit à l'identique et mêmes les gouvernements de gauche ont été incapables de changer profondément ces mécanismes de reproduction. Une des solutions possibles aurait été d'abandonner en grande partie la culture du contrôle, juridico-technique *a posteriori*, au profit d'une culture de l'évaluation. La réforme de l'État qui aurait pu en résulter, aurait été

profonde, impliquant des changements de lois, et la mise à l'écart des procédures de la Cour des comptes.

Jacques Ardoino : Cela aurait opéré également un changement de posture et d'épistémologie.

Francine Demichel : Le système représentatif, autrement dit la place des élus du peuple dans un état, serait aussi à repenser. Les élus représentatifs ont pour seule fonction la promulgation de lois dont ils ne maîtrisent ni l'application ni le contrôle et l'exécution. Un système politique représentatif suppose que les élus aient des pouvoirs ; or, ce n'est pas le cas puisqu'ils ne sont pas au cœur de l'appareil d'État qui fonctionne sans eux. Invoquer le pouvoir des « énarques » pose un faux problème. Celui-ci n'est que le résultat de la carence du système représentatif, le produit d'une construction étatique qui a servi à mettre en place l'état contre la monarchie. Deux siècles plus tard, on n'a plus besoin de construire un état-nation.

Jacques Ardoino : Je propose de revenir à la formulation « posture critique » dont un des investissements est le scientifique, la recherche, et l'autre, le politique, l'action, les décisions. L'enseignement supérieur devrait pouvoir, mieux que d'autres, y contribuer. Cela a une conséquence considérable. Quand l'état se reproduit, à l'identique, ou en s'aggravant, il le fait d'une façon intra-systémique, à l'intérieur de l'appareil de l'état, à la façon d'une combinatoire leibnizienne intra-axiomatique, seulement définie par les postulats de base et les axiomes. Du même coup, la formation va très légitimement vouloir être une formation « maison ». Les professeurs formés par l'Éducation Nationale doivent être conformes à ses attentes alors qu'il serait tout aussi nécessaire qu'ils disposent d'une distance critique.

Francine Demichel : Cela rejoint ce que disait Claude Allègre : « le système français d'éducation a été fait pour les enseignants, et non pas pour les élèves ». Cette formation « maison » conforte les enseignants dans leur tâche ; elle les rassure en leur donnant une mission claire. L'état est également rassuré par le fonctionnement en circuit fermé de son appareil éducatif, qui garantit la reproduction du système. L'Éducation nationale n'est pas la seule en cause. L'ÉNA, les grandes écoles fonctionnent de la même façon. Elles n'envisagent pas qu'une personne, appelée à diriger une entreprise publique ou privée ou promise à se retrouver à la tête de l'appareil d'État, prenant des décisions qui engage la nation, ait besoin d'avoir un esprit critique, du type de celui donné par la recherche. Leurs étudiants sont déconnectés de la recherche. Dans ces établissements autocentrés enseignent ceux qui y ont été formés.

L'idée de recentrer le système sur l'élève aurait mérité d'être mieux explicitée par le gouvernement de l'époque. En effet, la formation de la nation passe par la formation des jeunes et l'avenir démocratique d'un pays est de donner un esprit critique à l'ensemble de la population. Comment communiquer un esprit critique quand on n'a pas formé le sien ? Lorsque

l'enseignant reproduit un système, l'enseigné en fera autant ou alors, il sortira démuné de l'école, faute d'autres systèmes de formation. Le recentrage sur l'élève était un moyen de résister à l'hégémonie de la formation « maison ».

Jacques Ardoino : Peut-être y a-t-il encore un autre « verrou » ?

Comme le système d'état et l'optique post-révolutionnaire se veulent à la fois fondés sur des données scientifiques et surtout rationnelles, la philosophie des Lumières, plus que sur des croyances ou l'arbitraire, il s'ensuit un véritable culte de l'universel : l'universel est roi. L'énoncé proféré en classe, et même à l'université, doit être universel ou risqué de ne pas être. Or, l'enseignant est constamment écartelé entre cette intelligence de l'universel au niveau des contenus, et une intelligence de la particularité, voire de la singularité, nécessaire à la prise en compte de la diversité des étudiants, et même, de chaque étudiant, avec son rythme propre, ses œillères, son *background* propre. Cet aspect de la formation n'est pas travaillé : la question n'est pas résolue.

Francine Demichel : Il me semble qu'un étudiant sort d'une formation universitaire avec un sens critique plus développé que son homologue issu d'une grande école, et cela tient à la liberté intellectuelle des enseignants. Une université est caractérisée par la diversité des discours. Même si chaque enseignant disait l'universel, il le ferait à sa façon ; une certaine pluralité serait forcément introduite. De ce fait, l'université est un milieu porteur d'esprit critique.

Jacques Ardoino : Cela signifie qu'il n'y a pas d'esprit critique possible sans respect du pluriel. Le pluriel est un gage de démocratie.

Francine Demichel : La richesse de l'université tient à la diversité qu'elle propose. L'absence de « moule » est essentielle. Dans le second degré et surtout dans les grandes écoles, les discours très cadrés, organisés sur des programmes précis sont finalement monocordes. Que les universités fonctionnent sans programmes établis constitue une richesse inestimable.

Jacques Ardoino : Au cours de nos échanges, nous avons pu dégager quelques notions clés : recherche au sens de recherche scientifique, position et posture critiques comprenant d'autres dimensions critiques que la recherche scientifique, épistémologie, pluriel d'où découle la notion de démocratie, action et pensée, théorie, conceptualisation et praxéologie, aide à la décision...

Les compétences des enseignants attendues par le système, par la hiérarchie, par les enseignants eux-mêmes, par les élèves, par les parents et par la société, y compris les employeurs, le marché en quelque sorte, sont de deux types. Il y a bien sûr la compétence disciplinaire concernant les contenus mais également, la compétence que d'aucuns appelleront didactique et d'autres, pédagogique. Cette dernière est trop bornée par la discipline si on la qualifie de didactique. Appelée « pédagogique », elle comporte une nuance souvent péjorative, « pédaço ». Elle n'en demeure

pas moins une compétence de l'ordre de l'intelligence de la relation et de la **communication**, qu'il convient de distinguer nettement de l'**information**. Comment appréhendes-tu l'articulation de ces deux types de compétences : la première plus compatible avec la recherche et la seconde qui est davantage relationnelle ?

Francine Demichel : Quand on fait cours, on se rend compte que ce ne sont pas les choses les plus difficiles qui ne passent pas ; à un moment le contact est rompu, la communication coupée. Dans notre système éducationnel, la question n'est pas traitée ; il y a un vide. Un travail est à produire par les sciences de l'éducation, mais pas seules. En effet, d'une manière plus générale, on constate que la didactique des disciplines est déconsidérée. Pourtant un cours qui n'est pas compris est un cours perdu ; c'est comme s'il n'avait pas été enseigné. Il faut un lieu où ce problème soit traité non pas par des personnes qui savent, mais par ceux qui connaissent une discipline et ceux qui s'intéressent à l'enseignement d'une discipline. Régis Debray dans son ouvrage *Transmettre* propose des distinctions intéressantes. On peut parler sans être compris, ou même sans chercher à être compris. La transmission est le contraire de la « langue de bois » où il s'agit de parler tout en sachant que personne ne comprendra ce qui est dit, être compris n'étant pas l'objectif. Pour transmettre un savoir, il faut l'avoir appris, aimer transmettre et en même temps, savoir le faire. C'est l'objet des sciences de l'éducation, or, en France, elles sont situées marginalement, considérées comme des « empêcheuses de danser en rond » qui répètent des choses que personne ne veut entendre.

Jacques Ardoino : Sur ce point précis, ne pourrait-on pas faire l'hypothèse suivante : dans la tradition, l'enseignant est surtout formé à parler de ce qu'il connaît, et s'il est chercheur, du haut de son territoire conquis, selon la formule de Boileau : « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément ». L'autre, l'élève n'est alors jamais présent. Il est supposé que si l'enseignant conçoit bien, tout le monde doit comprendre, autrement dit, rien dans les formations traditionnelles de l'enseignant ne le prépare à l'écoute de l'autre, de son élève qui, lui, doit se réapproprier ce qu'on lui transmet.

Francine Demichel : L'enseignant est dans le domaine de l'universel, comme tu le soulignais tout à l'heure, mais pas dans celui du particulier ni du singulier. Certes, il a fait son propre chemin vers l'universel. Il a acquis l'aptitude à maîtriser le savoir mais, pas pour aller de cet universel à un singulier qu'est l'élève. On sait très bien que tous les publics ne se ressemblent pas. De plus, la tentation est grande de faire de la vulgarisation. La télévision nous montre ce qu'il en est. Après un discours de trois minutes sur un sujet, tout le monde dit que c'est très clair mais finalement, personne n'a rien appris. Lorsqu'il s'agit de transmettre un savoir complexe avec la double obligation de suivre des raisonnements compliqués et que l'étudiant puisse se les approprier ; il n'est pas question de vulgarisation. Ce travail n'est jamais enseigné. Dans le second degré, un effort a été consenti avec la création des IUFM. Cependant, dans ce

domaine, il ne faudrait pas que ceux qui apprennent aux autres à enseigner soient eux-mêmes déconnectés du savoir.

Jacques Ardoino : Le savoir écouter, l'intelligence de l'autre dans la situation, doivent faire partie de la formation.

Francine Demichel : L'idée des CIES est qu'on ne s'invente pas enseignant. Un cours oral diffère du discours d'une conversation comme de celui d'un écrit. Il existe des techniques particulières. Aujourd'hui, nous ne disposons pas de lieu de formation pour que des personnes montrent ce qu'est l'enseignement.

Jacques Ardoino : Dans la mesure où l'acte d'enseigner relève de la particularité et de la singularité, il ne s'universalise pas.

Francine Demichel : Cela ne s'universalise mais par contre, il faut pouvoir le généraliser. En effet, un système ne fonctionne bien qu'avec le plus grand nombre possible de bons enseignants. Comment fait-on ?

Un apprentissage est possible et devrait être obligatoire. En France, d'une part il existe un culte de la centralisation, du modèle unique, et en même temps, nous sommes dans une logique disciplinaire très forte qui « tue dans l'œuf » la part de transmission de l'enseignement. On est resté dans une logique très jacobine. Bien évidemment, il existe plusieurs façons d'enseigner, mais cela n'empêche pas qu'on puisse apprendre à enseigner. Le problème de l'enseignement en France ne tient pas à la qualité des connaissances scientifiques des enseignants, il est lié à l'absence de formation à l'acte d'enseigner.

80 % des enseignants acceptent de se remettre en cause, par contre rares sont les grands scientifiques qui peuvent entendre une critique sur leur façon d'enseigner. La didactique ne peut pas être posée en fin de processus. Sa place doit être marquée en son début.

Jacques Ardoino : Nous retrouvons la question de l'épistémologie. Le problème n'est pas tant la qualité de la langue employée, pour faire cours qui revient à des progrès personnels de l'enseignant, que les questions de la reconnaissance des partenaires et de leur statut. Le mot partenaire ne doit pas être entendu au sens moderne de partenariat (les partenaires financiers ou institutionnels, les *sponsors*) qui occulte en quoi le partenaire est « partie prenante ». Est-ce que l'élève est un partenaire pour l'enseignant ? Est-ce que le malade est un partenaire pour le soignant ?

Francine Demichel : ...et le client pour son avocat ? Les grands ténors du barreau du pénal gagnent des procès lorsqu'ils ont eu un dialogue singulier très fort avec leur client. Ils ont travaillé avec leur client et non pas sur une affaire. Dans le domaine de la médecine, on traite la maladie le plus souvent en oubliant le malade. L'enseignant considère plus le programme que l'élève.

Jacques Ardoino : et du coup, le malade oublié ne coopère pas suffisamment à sa guérison.

Francine Demichel : ...et l'élève ne s'implique pas, parce qu'il n'a pas compris l'intérêt qu'il peut tirer du savoir. Le malade peut comprendre qu'il a intérêt à se guérir. L'accusé qui veut sauver sa tête coopère. Par contre, si l'élève n'a pas compris qu'il va tirer bénéfice des apprentissages, il reste en attente.

Jacques Ardoino : Les mots, avec leur étymologie et leurs acceptions différentes, ont un poids important. Dès lors que le médecin, le mieux intentionné du monde, définit son malade comme un « patient » les jeux sont faits. Le patient n'est pas reconnu en tant que personne, mais en tant que souffrant : il doit souffrir et supporter.

Francine Demichel : L'importance des mots choisis me fait préférer le mot étudiant à celui d'élève. Le terme « étudiant » désigne celui qui étudie, qui fait un acte personnel. Tandis que derrière celui d'élève peut se loger une idée de passivité.

Jacques Ardoino : également celle de croissance et d'élévation, voire d'élevage.

(La transcription de cet entretien, à partir de son enregistrement oral, a été possible grâce à notre collègue Corinne Moy, à laquelle nous adressons tous nos remerciements).