

De l'obscurantisme en milieu scolaire

rudolf bkouche
professeur émérite, université de Lille 1
membre du GRIP

"Vous devriez partir du vécu de vos élèves, les mettre en situation de recherche afin qu'ils s'approprient leurs savoirs", voilà ce que l'on entend encore aujourd'hui de la part d'un inspecteur de l'enseignement élémentaire qui s'adresse à une institutrice. Autant dire que rien n'a changé et que la hiérarchie répète l'antienne pédagogue, comme si la question était moins d'enseigner que d'assurer l'observance par les enseignants des commandements pédagogistes.

Du rôle de l'inspection

On peut considérer que le rôle de l'inspection s'est transformé, les inspecteurs devenant les contrôleurs de la bonne observance quitte à oublier l'enseignement. Cette transformation a plusieurs raisons, la première étant le recrutement, à partir de la fin des années cinquante, d'enseignants non formés, que ce soit dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire. Le rôle de l'inspection devenait alors celui de contrôler le travail de ces nouveaux maîtres qui ignoraient leur métier ; la question se posait moins de former des maîtres que de noter les maîtres non formés, les inspecteurs devenant les notateurs de ces maîtres. Mais quels pouvaient être les critères de notation dans une telle situation ? Une telle situation allait conduire à mettre en avant des critères idéologiques qui allaient s'imposer non seulement aux maîtres non formés mais encore aux maîtres formés auxquels on demandait moins d'enseigner que de se conformer à ces critères. Et cela allait d'autant mieux marcher que se développait une pédagogie prétendue scientifique qui allait oublier les contenus d'enseignement pour mettre en avant les "propriétés" de l'élève réduit à n'être qu'un concept, le rôle du maître étant d'user de ce concept selon les règles définies par les spécialistes de la pédagogie dite scientifique. Cela d'autant que l'institution, reprenant à son compte les "découvertes" des savants de cette nouvelle pédagogie, allait les imposer comme normes. Les inspecteurs, et c'est le second point de la transformation de leur rôle, avaient pour mission de contrôler l'observance des normes.

De la pédagogie dite scientifique

S'il n'est pas question de retracer l'histoire de cette pédagogie qui se prétend scientifique, il nous faut rappeler comment celle-ci s'est imposée dans l'institution scolaire. La question est moins celle du développement d'une pseudoscience, encore que cette pseudoscience, contrairement à d'autres, a su se développer dans le giron universitaire¹, que la façon dont l'institution scolaire l'a reprise à son compte et l'a imposée aux enseignants, la mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres marquant le triomphe de cette pseudoscience.

En mettant l'élève au centre de ses préoccupations, la pédagogie déplace le problème. Rappelons que toute science implique des contraintes d'apprentissage, contraintes que l'on peut rattacher à la notion bachelardienne d'obstacle épistémologique². Ces contraintes, que nous appellerons *"contraintes épistémologiques"*, jouent un rôle fondamental dans l'enseignement et

¹Rudolf Bkouche, "Pseudosciences", <http://michel.delord.free.fr/rb/rb-pseudosciences.pdf> et *Les Nouvelles d'Archimède*, janvier – février - mars 2008.

²Gaston Bachelard, *La Formation de l'Esprit Scientifique* (1938), "Bibliothèque des Textes Philosophiques", Vrin, Paris 1972

ce sont elles qui permettent de comprendre les difficultés rencontrées dans l'apprentissage d'un domaine de la connaissance et ainsi de les prendre en charge. Les théories de l'apprentissage, en mettant l'accent sur leurs propres contraintes, provoquent un déplacement de contraintes ; l'enseignement qu'elle proposent prend en charge moins les contraintes épistémologiques que leurs propres contraintes supposées représenter les difficultés des élèves. Ceci conduit à fabriquer de nouveaux obstacles que l'on peut appeler "*obstacles didactiques*" qui substituent aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage d'un domaine de la connaissance de nouvelles difficultés qui sont autant d'obstacles à l'acquisition des connaissances, un point qui devrait être pris en compte lorsque l'on parle de l'échec scolaire. Il est vrai que dans les divers rapports demandés par les ministres successifs de l'Education Nationale, on se borne trop souvent à des constats d'échecs sans chercher à analyser les raisons de ces échecs. Si on ne peut réduire les raisons de l'échec scolaire à la non-pertinence de la pédagogie dite scientifique, on ne peut négliger les nuisances qu'elle produit.

Parmi ces nuisances, il faut compter la place de cette pédagogie dite scientifique dans la formation des maîtres. Rappelons que le rapport Bancel qui a présidé à la mise en place des IUFM distinguait trois aspects de la formation, la formation dite académique consacré aux disciplines enseignées, la formation dite pédagogique, et la connaissance de l'institution. Si ce dernier point a sa place dans la formation des maîtres, la distinction proclamée entre la formation disciplinaire et la formation pédagogique introduit un hiatus dans la formation. La pédagogie d'une discipline s'appuie sur la discipline et il ne saurait être question que, dans la formation des maîtres, la formation pédagogique oublie les contraintes imposées par la discipline enseignée, les obstacles épistémologiques de Bachelard, au profit de contraintes inventées par les adeptes de la pédagogie dite scientifique. Il est vrai que pour répondre aux obstacles didactiques, les adeptes de la pédagogie dite scientifique ont inventé un nouvel artefact, "*la donation de sens*" ; comme si les inventeurs des connaissances enseignées avaient travaillé dans le non-sens

Un premier exemple d'obstacle didactique est donné par l'invention des méthodes de lecture globale oubliant que la première difficulté de la lecture d'une langue alphabétique est le déchiffrement et que l'apprentissage du déchiffrement est la condition *sine qua non* de la maîtrise de la lecture. Il est vrai aussi que les adeptes de la pédagogie scientifique, mettant en avant une notion mythique de sens qui masque la polysémie du terme "sens", place la compréhension d'un mot comme préalable à sa lecture, ce qui constitue un obstacle didactique.

Un autre exemple est la dégradation de l'enseignement des mathématiques au collège marqué à la fois par un désir de modernité, résidu de la réforme dite "*des mathématiques modernes*", et l'influence désastreuse de quelques concepts de la didactique dite scientifique, en particulier le développement d'un activisme pédagogique qui s'oppose à la cohérence de l'enseignement. Mais il est vrai que cette question de cohérence, fondamentale dans la maîtrise des savoirs, est mise au second rang derrière l'accumulation de situations-problèmes.

Au lieu de chercher des solutions plus ou moins factices à l'échec des étudiants dans les universités, il serait bon de chercher, parmi les raisons de cet échec, le rôle joué par un enseignement secondaire souvent incohérent imposé par l'institution à des professeurs qui n'en peuvent mais et qui passent trop souvent pour être les responsables de cet échec.

Enfin il faut noter la pression déjà signalée sur les inspecteurs pour qu'ils surveillent la bonne observance des dogmes de la pédagogie scientifique par les enseignants.

Il devient donc nécessaire de débarrasser l'enseignement de l'effet de ces pseudosciences. On pourrait alors rétablir des rapports de confiance entre les professeurs et les inspecteurs dont le rôle ne serait plus de jouer les gendarmes de l'institution, mais qui pourraient retrouver leur rôle de conseiller auprès des enseignants.

Du moralisme pédagogique

Parallèlement au développement de la pédagogie scientifique un autre courant prenait place dans l'enseignement, courant que l'on pourrait appeler "*moralisant*" par opposition au courant dit "*savant*" représenté par les adeptes de la pédagogie scientifique.

On pourrait résumer le courant moralisant par le slogan : "*les enfants d'abord*", encore que ce slogan soit ambigu : de quels enfants s'agit-il ? ceux que l'on rencontre dans les classes ou ceux que l'on espère former selon les normes que l'on s'est fixées. Ce courant est ancien, on pourrait renvoyer à l'*Emile* de Rousseau et aux débats, pendant la Révolution, entre les partisans du primat de l'éducation et les partisans du primat de l'instruction. S'il ne s'agissait pas, pour les partisans du primat de l'éducation, de refuser l'instruction, il s'agissait de mettre l'instruction au service d'une éducation dirigée, ce qui conduit à une forme de catéchisme que l'on pourrait appeler le catéchisme républicain ; il s'agissait alors de prendre en charge l'élève dans sa globalité moins pour en faire un citoyen libre et conscient que pour l'adapter aux normes voulues. Reste que, pour les révolutionnaires adeptes du primat de l'éducation, que ce soient ceux de 1789 ou plus tard ceux de la révolution soviétique, cette éducation s'insérait dans une idéologie du progrès *via* le développement des sciences et techniques, en cela elle s'appuyait sur l'instruction.

L'Ecole de la troisième République représente un mélange des deux conceptions, mélange contradictoire, qui conduira d'une part à créer une distinction entre un enseignement secondaire destiné à la reproduction des élites et un enseignement primaire destiné à ceux qui rempliront les tâches d'exécution nécessaires au bon fonctionnement de la machine économique-sociale. Mais si l'éducation garde encore la forme d'un catéchisme³, l'instruction reste présente aux divers niveaux de l'enseignement et l'on sait que dans l'enseignement primaire supérieur, qui fut le lieu principal de la démocratisation de l'enseignement, les contenus d'enseignement tendaient à se rapprocher de ceux des premiers cycles des lycées (de la sixième à la troisième). Le changement d'appellation en 1932 du ministère de l'Instruction Publique en ministère de l'Education Nationale eut peu d'effet à court terme, tant l'instruction restait prégnante dans l'enseignement.

L'opposition "éducation *vs* instruction" va se transformer dans la seconde moitié du XX^e siècle, essentiellement pour deux raisons : d'une part la transformation du travail sous l'effet de l'informatisation, d'autre part la remise en cause de la notion de progrès avec la prise de conscience de ce que l'on appelle les dégâts du progrès.

Condorcet s'appuyait sur un mythe, celui de l'harmonie entre le progrès technique et l'émancipation de l'homme, partant de l'idée que le développement des techniques exige le développement de l'instruction pour tous. Ce mythe a été vite contredit par la condition ouvrière à l'époque de la révolution industrielle depuis la manufacture et l'usine jusqu'au taylorisme et à l'automation. Mais si le taylorisme, l'asservissement de l'homme à la machine, passait encore pour une étape nécessaire et provisoire, l'automation a achevé de montrer la supériorité de la machine et la nécessité d'adapter l'homme à la machine, y compris dans ce que l'on considérait le propre de l'homme, l'activité intellectuelle ; ainsi ont raisonné les partisans du primat de l'économie et de la réduction de l'homme à n'être qu'un rouage de la machine économique. Alors à quoi bon l'instruction pour ceux qui ne seront que des exécutants ? L'instruction d'iceux doit se restreindre au minimum nécessaire pour les tâches qu'ils auront à exécuter. L'instruction est ainsi réservée à l'élite et il faut rappeler que la réforme Fouchet des années soixante du siècle dernier a mis fin à l'idéal de démocratisation de l'enseignement.

³Exemple de ce catéchisme, le classique livre de lecture *Le tour de France de deux enfants*. Encore faut-il voir dans cet ouvrage, à côté d'un moralisme patriotique quelque peu exaspérant, une foultitude de connaissances correspondant à la France rurale de l'époque. Ainsi s'entremêlent idéologie et savoir.

La société moderne, marquée par le développement du capitalisme, a montré les limites d'un progrès scientifique et technique qui s'accompagne de la réduction des valeurs de la société aux seules valeurs marchandes. L'homme n'est plus qu'un simple rouage de l'économie, producteur et consommateur de biens marchands, Il était alors tentant, pour les critiques de la société marchande, de remettre en cause le développement de la science et de la technique, ce qui a conduit à la dévalorisation sociale du savoir, *via* une identification quelque peu simpliste du savoir et du pouvoir. Le courant moraliste, *via* ce que l'on peut appeler une caricature d'humanisme, allait répondre à cette dévalorisation sociale du savoir en mettant l'action sur l'éducation, y ajoutant, pour mieux se donner l'illusion de cet humanisme, l'adjectif à tout va de "*citoyenne*", opposant celle-ci à une instruction qui n'apparaît plus que comme la marque du pouvoir de l'élite. "*L'instruction est de droite, l'éducation est de gauche*", pouvait écrire l'un des responsables de l'*Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public* (APMEP) dans un article marqué par quelques paralogismes⁴.

La remise en cause de l'instruction dans l'école apparaissait ainsi comme un point de rencontre entre les partisans du libéralisme économique et le courant moraliste, même si les raisons des uns et des autres étaient différentes voire contradictoires. L'invention du collège unique, suite à la réforme Fouchet, allait calmer les oppositions. Réponse à la contestation issue de mai 1968 dans la mesure où elle mettait en place un leurre de démocratisation de l'enseignement, cette réforme fut considérée par le courant moraliste comme une forme de démocratisation. Ce qui conduit aujourd'hui à ce paradoxe où la gauche, qui soutenait par principe la démocratisation de l'enseignement, défend un collège unique qui a montré ses limites, alors que la droite, qui a compris que le collège unique n'était qu'un leurre, propose aujourd'hui de le remettre en cause.

Ainsi se rencontrent les adeptes du courant moralisant et les partisans du libéralisme économique, moins parce qu'ils partagent les mêmes valeurs, mais parce qu'ils remettent en cause le primat de l'instruction. S'ils ne professent pas le même catéchisme, le slogan unificateur de l'école citoyenne, d'autant plus unificateur qu'il est inconsistant, suffit pour assurer la coexistence de ces deux courants.

La rencontre du moralisme et du scientisme

La question se pose de la rencontre de ces deux idéologies, l'idéologie savante portée par les adeptes de la pédagogie scientifique, l'idéologie moralisante portée par les adeptes du primat de l'éducation. A priori, ces deux idéologies semblent s'opposer, d'autant que la nouvelle forme de l'idéologie moralisante s'appuie sur la dévalorisation sociale du savoir.

Mais on peut noter, parmi les paradoxes de notre temps, que la dévalorisation du savoir s'appuie justement sur des pseudosciences qui se présentent souvent comme une science de la science. Nous noterons, d'une part une certaine sociologie des sciences qui redéfinit le savoir comme un pur phénomène social indépendant de toute signification épistémologique⁵, d'autre part cette partie de la pédagogie scientifique constituée par la didactique et son interprétation dite anthropologique⁶. Le déplacement des contraintes imposées par le savoir vers les contraintes imposées par la pédagogie scientifique s'intègre dans cette dévalorisation du savoir : il s'agit moins d'enseigner un savoir constitué que de fabriquer un savoir enseignable en fonction de l'idée que les adeptes de la pédagogie scientifique se font des élèves. On voit apparaître ici une première forme de l'idéologie de la centralité de l'élève.

⁴Michel Fréchet, "Instruction publique ou éducation nationale", Bulletin de l'APMEP, n°456, janvier-février 2005, p. 3-6

⁵Nous renvoyons aux *Sciences Studies* américaines et aux travaux de Bruno Latour en France.

⁶Yves Chevallard, *La transposition didactique*, deuxième édition, La Pensée sauvage, Grenoble 1991, postface p. 199-233

Les adeptes de l'idéologie moralisante ont aussi développé l'idée de centralité de l'élève, le savoir enseigné se définissant en fonction des intérêts supposés de l'élève. Faut-il y voir une forme de rousseauisme ? ce serait alors une forme dégradée de la pensée de Rousseau, même si la lecture de *l'Emile* peut porter à des dérives.

Il y a peut-être un malentendu entre la rencontre de ces deux idéologies, mais il semble que, malgré quelques divergences, la rencontre fonctionne, ce que l'on peut expliquer de la façon suivante.

Si l'idéologie moralisante met en avant l'autonomie supposée de l'élève en donnant à celui-ci la tâche de construire son propre savoir⁷, il importe que le maître sache comment fonctionne l'élève pour l'amener, tout autonome qu'il soit, à ce que le savoir qu'il construit soit bien celui que l'on attend qu'il construise. On peut alors considérer que la pédagogie scientifique apporte au maître les règles du bon usage de l'élève. Si l'élève de l'idéologie moralisante reste mal défini, le discours de la pédagogie scientifique va lui apporter la consistance nécessaire et l'on comprend comment les adeptes du moralisme pédagogique trouvent dans cette pseudoscience de quoi conforter leurs principes.

En contrepoint, les adeptes de la pédagogie scientifique trouvent dans le moralisme pédagogique de quoi donner sens à leur science. Si l'élève de l'idéologie scientifique se réduit à l'ensemble des processus cognitifs qui accompagnent l'acte d'apprendre, les adeptes de l'idéologie savante retrouvent dans le moralisme pédagogique un résidu de cet humanisme scientiste qui avait cru trouver dans un idéal de rationalisation globale du monde les conditions de la libération de l'homme⁸.

Dans les deux cas, le savoir n'est plus la construction de l'intelligibilité et de la maîtrise du monde par les hommes, il n'est qu'un jeu d'interactions entre l'homme objectif et le monde, l'acte d'enseignement n'étant que l'une des formes de ce jeu ; le savoir ne serait alors que le jeu instinctif de l'individu confronté au monde. Autrement dit, les deux idéologies se retrouvent dans la perte de sens du savoir ; c'est cette perte de sens qui conduit à la fois les moralisants et les savants à chercher dans la donation de sens ce qui peut donner corps au discours enseigné.

De l'opposition éducation vs instruction

Nous avons voulu, dans ce court texte, moins lancer des diatribes ou rechercher des coupables que donner quelques éléments d'analyse permettant de comprendre le marasme actuel de l'enseignement. Cela nous conduit à revenir sur cette opposition quelque peu factice entre instruction et éducation⁹. L'instruction constitue une part importante de l'éducation, c'est elle qui permet à chacun de comprendre le monde dans lequel il vit et ainsi d'acquérir une autonomie par rapport au monde. C'est parce qu'elle est transmission des connaissances que l'instruction permet aux élèves d'avoir un regard réflexif sur ces connaissances ; le rôle de l'école est alors d'assurer la transmission des connaissances et de donner les moyens de ce regard réflexif. C'est en cela que l'école est libératrice.

On peut évidemment penser une éducation sans instruction ou accompagnée d'une instruction minimale. Que signifie-t-elle ? une suite de règles à respecter, sans autre explication que ce sont des règles à respecter. L'enseignement se réduit ainsi à l'apprentissage du règlement, autrement dit au dressage des nouvelles générations afin qu'elles respectent l'ordre établi.

Deux solutions s'offrent alors à l'élève, soit la docilité qui lui permettra de devenir un "bon" citoyen, soumis aux lois de la cité, de devenir un "bon" rouage de la vie économique, soit la révolte bête et méchante. A-t-on jamais pensé qu'une telle école était source de violence ? Il

⁷ sur l'autonomie nous renvoyons à l'appendice.

⁸ On peut considérer les adeptes de la pensée scientifique comme les continuateurs des utopies rationalistes, à commencer par *La cité du soleil* de Campanella.

⁹ Rudolf Bkouche, "A quoi sert l'Ecole", *Repères-IREM*, n°44, juillet 2001, p. 109-126

serait bon qu'au moment où l'on déplore la violence scolaire on cherche parmi ses causes le rôle joué par la dévalorisation du savoir et la fin de l'instruction, l'école n'apparaissant plus que comme un lieu de pouvoir de l'institution sur les élèves. Le maître devient alors, pour certains élèves, l'instrument de ce pouvoir.

De l'enseignement

Nous pouvons définir deux grands objectifs de l'enseignement, d'une part l'émancipation des individus et d'autre part l'intégration des nouvelles générations dans la société, la formation professionnelle s'inscrivant dans ce second objectif. Hannah Arendt nous rappelle que ces deux objectifs peuvent avoir des aspects contradictoires¹⁰.

On peut alors, pour éviter toute contradiction, réduire l'intégration à la seule adaptation des nouvelles générations à la société, c'est-à-dire à l'acceptation, par ces nouvelles générations, des normes sociales. Dans ce cas, l'enseignement a pour objectif la simple conservation de l'ordre social et l'éducation se réduit au dressage des nouvelles générations.

On peut considérer au contraire que les nouvelles générations sont capables de penser et, si besoin est, de transformer le monde ; l'intégration est alors ce qui leur permet d'entrer dans le monde. L'objectif de l'enseignement est alors d'apporter aux nouvelles générations les moyens d'inventer, en s'appuyant sur le monde qu'elles ont trouvé, leur propre façon de le penser et de le transformer, ce qui conduit à placer l'instruction, c'est-à-dire la transmission des connaissances, au centre de l'activité scolaire. L'enseignement s'appuie alors sur l'instruction qui donne les moyens de connaître le monde et c'est aux nouvelles générations de savoir choisir, en toute connaissance de cause, ce qu'elles veulent conserver du monde qu'elles ont trouvé et ce qu'elles veulent transformer. Autrement dit c'est l'instruction qui permet aux élèves devenus adultes d'être autonomes dans leurs choix. C'est évidemment accepter le risque que le monde se transforme et que chaque génération décide du monde qu'elle veut.

*"former une génération nouvelle pour un monde nouveau traduit en fait le désir de refuser aux nouveaux arrivants leurs chances d'innover."*¹¹

écrit Hannah Arendt dans l'article déjà cité.

La question de l'instruction n'est pas une question interne à l'institution scolaire, c'est une question de société et par conséquent une question politique. Et c'est donc un choix politique qui doit conduire à définir le rôle de l'École.

Dans une société réduite à n'être qu'une grande machine économique soumise à ce que l'on appelle les lois du marché¹², point n'est besoin de développer une instruction pour tous. Il suffit d'instruire la future élite et de donner aux autres l'instruction minimale nécessaire au fonctionnement de la machine économique-sociale. L'appel à la pédagogie dite scientifique d'une part et à l'école citoyenne d'autre part permet alors d'entretenir une illusion d'école démocratique. Dans ces conditions, les idéologies savante et moralisante, quelles que soient les intentions de leurs adeptes, ne sont qu'une caution et participent à la discrimination scolaire.

¹⁰Hannah Arendt, "La crise de l'éducation", traduction de Chantal Vezin, in *La crise de la culture*, Gallimard, Paris 1972, réédition 1990, p. 238-239

¹¹*Ibid.* p. 228

¹²On peut noter ici l'ambiguïté du terme "loi" où se mêle la signification scientifique (les lois de la nature) et de la signification sociale (les lois définies par les instances de pouvoir). Le marché est ainsi posé comme un phénomène naturel.

Par contre, si on revient à l'idéal de démocratisation de l'enseignement, condition de la démocratisation de la société, il importe de donner à l'instruction sa juste place dans l'enseignement.

L'alternative est claire.

Pour un ministère de l'Instruction Publique

Tout cela exige de remettre le savoir au centre. Si des professeurs et des élèves se rencontrent dans une classe ou dans un amphithéâtre, c'est autour d'un domaine de la connaissance, c'est pour que le maître transmette son savoir aux élèves, qu'il le donne, au sens où Marcel Mauss parlait du don. C'est ce don qui définit l'acte d'enseignement et par conséquent l'acte d'éducation.

Le retour, puisqu'il s'agit d'un retour, à un ministère de l'Instruction Publique, marquerait le renouveau de l'idéal de démocratisation de l'enseignement, idéal aujourd'hui bien oublié à travers les divers gadgets inventés pour plaire aux élèves, gadgets dont les élèves sont loin d'être dupes. Mais cela demande que l'on se débarrasse de ce fatras éducatif qui conduit à éloigner de l'instruction la grande majorité des élèves. La démocratisation de l'enseignement est à ce prix.

Appendice : de l'autonomie

On met souvent l'accent aujourd'hui sur l'autonomie des élèves, mais que signifie ici le terme "*autonomie*". Une des formes de l'autonomie telle qu'elle est présentée par les adeptes autant de l'idéologie savante que de l'idéologie moralisante peut être définie par l'invention de la "*situation problème*", laquelle consiste à poser aux élèves un problème d'un type qu'ils n'ont jamais rencontré, les mettant, comme on dit, "*en situation de recherche*". On attend alors qu'ils inventent leurs propres procédures, ce que l'on appelle des *procédures personnelles* par opposition aux *procédures expertes* utilisées par ceux qui savent. On pense ainsi développer l'initiative et l'imagination des élèves comme si les modes de résolution d'un problème ne s'appuyaient pas sur les connaissances acquises. De quelle autonomie s'agit-il ? L'autonomie ainsi pensée relève essentiellement d'un fantasme, celui de la liberté de l'élève d'inventer *ex nihilo*, et ne peut être qu'un leurre ; et c'est une façon d'empêcher les élèves d'accéder à une véritable autonomie.

L'autonomie par rapport à un domaine de la connaissance n'est pas donnée *a priori*, elle s'apprend et c'est le rôle du maître de donner aux élèves les moyens de l'autonomie et par cela même de leur permettre de se passer de lui. L'instruction apparaît ici comme la condition *sine qua non* de l'autonomie par rapport à un domaine de la connaissance.

Il ne faut pas oublier la part de mimétisme nécessaire de l'apprentissage ; c'est parce qu'il sait faire comme le maître que l'élève fait sans le maître et plus tard fait autrement que le maître, non en inventant *ex nihilo* sa propre façon de faire, mais en s'appuyant sur les connaissances qu'il a acquises..

On pourrait dire, d'une façon imagée, que pour sortir des sentiers battus, il faut les avoir traversés. L'instruction est alors ce qui permet d'abord de traverser ces sentiers et ensuite, pour ceux qui veulent aller plus loin, d'en sortir.