

***PENSER
L'ÉDUCATION***

***PHILOSOPHIE
DE L'ÉDUCATION
ET HISTOIRE DES IDÉES
PÉDAGOGIQUES***

N° 24 - Octobre 2008

Coordination scientifique de la revue

Jean HOUSSAYE
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Assistance technique

Émilie OSMONT
Université de Rouen

Choix des articles

Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires.
Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte.

Les projets doivent être adressés à Emilie Osmont,
UFR de Psychologie, Sociologie, Sciences de l'Éducation - Laboratoire CIVIIC
Rue Lavoisier
76821 Mont Saint Aignan cedex
avec un CD joint

Adhésion à la revue comme université partenaire

Les universités ou établissements d'enseignement supérieur souhaitant participer au développement de cette revue sont invités à adresser leur demande à Jean Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire
vous pouvez joindre Emilie Osmont au 02 35 14 71 18
ou à l'adresse mail : civiic@univ-rouen.fr
ou sur le site du CIVIIC : www.univ-rouen.fr/civiic/

ISSN : 1253-1006

Editeur : laboratoire CIVIIC

Directeur de publication : Jean HOUSSAYE

Impression : Corlet Numérique – 14110 Condé-sur-Noireau

Dépôt légal : 2^e semestre 2008

PENSER L'ÉDUCATION
PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION
ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire – N° 24 – Octobre 2008

Montaigne : apprendre à philosopher pour devenir citoyen.	Marie AGOSTINI	5
L'effet Courcelles. Processus de personnalisation en colonie de vacances.	Jean-Marie BATAILLE	19
L'enfant, la littérature et la philosophie. De la lecture littéraire à la lecture philosophique d'une même œuvre.	Edwige CHIROUTER	43
Le bon enseignant et ses histoires.	Jean HOUSSAYE	65
J.A. Komenský (Comenius) pédagogue ? Place de l'éducation dans le projet de réforme systématique : l'apport de la Consultation universelle sur l'amendement des affaires humaines.	Magdalena KOHOUT-DIAZ	79
Mémoire orale et mémoires externes, un prochain défi pour l'apprentissage.	Roberte LANGLOIS	97
L'analyse de la pratique des animateurs d'équipes : un outil à l'usage des professionnels.	Bertille PATIN	111
RECENSIONS		
Loïc CHALMEL (2006). <i>Oberlin. Le pasteur des Lumières</i> . Strasbourg : La Nuée Bleue. 237 pages.	Michel SOËTARD	145
Sabine SEICHTER (2007). <i>Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters</i> (Amour pédagogique. Découverte, apogée, disparition d'un modèle d'interprétation pédagogique). Paderborn : Ferdinand Schöningh. 230 pages.	Michel SOËTARD	147

MONTAIGNE : APPRENDRE À PHILOSOPHER POUR DEVENIR CITOYEN.

Marie AGOSTINI

Doctorante en Sciences de l'Éducation
Université d'Aix-Marseille
UMR ADEF

RÉSUMÉ :

Dans ses Essais, Montaigne recommande une pédagogie axée sur l'apprentissage du philosophe aux enfants. Pour comprendre l'enjeu de cette pédagogie, nous proposons de l'intégrer dans une problématique plus large et dispersée dans les Essais, à savoir la problématique de l'« emprise de la coutume ». Nous souhaitons ainsi mettre en évidence que cet apprentissage du philosophe, préconisé par Montaigne, a pour but de faire contracter aux enfants deux habitudes : non seulement, il s'agit de développer leur esprit critique mais également leur sentiment de tolérance. Montaigne reconnaît, en effet, une origine intellectuelle à la tolérance. Une éducation à la citoyenneté ne saurait dès lors se passer de l'exercice du philosophe. Les Essais permettent d'apporter un soutien théorique important à la recherche actuelle sur la philosophie pour enfants car c'est dans la perspective de former de futurs citoyens à la fois critiques et tolérants que l'école primaire s'intéresse aujourd'hui à l'introduction de la discussion philosophique en classe.

MOTS CLÉS : Montaigne ; éducation à la citoyenneté ; philosophe ; enfants ; tolérance

L'introduction de la pratique de la discussion philosophique à l'école primaire fait l'objet d'un intérêt somme toute récent pour la recherche en sciences de l'éducation, notamment dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation à la citoyenneté. Pour comprendre l'enjeu de l'apprentissage précoce du philosophe, nous nous sommes intéressée aux *Essais* de Montaigne¹. En effet, l'essai *De l'institution des enfants*² propose un véritable plaidoyer pour initier les enfants au philosophe dès leur plus jeune âge. Cette initiation à la philosophie ne consiste pas en un exposé des différentes doctrines relatives à l'histoire de la philosophie mais en la pratique d'un exercice régulier : le philosopher. Aussi, cette initiation n'est pas présentée comme un ornement venant s'ajouter au reste du cursus mais comme la racine de toute éducation, comme sa matière principale.

Pourquoi préconiser une initiation au philosophe plutôt qu'un autre exercice ?

Pour saisir pleinement l'enjeu de cette démarche qui consiste à former des philosophes dès le plus jeune âge, nous proposons d'exposer tout d'abord les principes majeurs de la pédagogie de Montaigne. Puis, dans un second temps, nous nous intéresserons davantage à la seconde moitié de l'essai consacrée explicitement à l'apprentissage du philosophe aux enfants, nous proposerons alors d'étudier cette exigence à la lumière de la problématique de « *l'emprise de la coutume* », problématique récurrente dans les *Essais*. Enfin, nous aurons recours au concept d'« *habitude* » pour comprendre la nature des effets attendus par cet apprentissage précoce du philosophe, concept aristotélicien repris et développé par Montaigne pour mettre en évidence le caractère indispensable du philosophe dans toute éducation à la citoyenneté³.

I. LES PRÉMISSSES D'UNE PÉDAGOGIE ACTIVE.

Comme l'a montré l'ouvrage de Vincent Carraud et de Jean-Luc Marion⁴, la première phrase de l'essai *De l'expérience* (III, 13) révèle ironiquement les divergences pédagogiques entre Montaigne et la scolastique⁵. Cette première phrase propose une traduction de la première phrase de la *Métaphysique* d'Aristote, selon laquelle il n'est désir plus naturel que celui de connaître. Alors que, pour Aristote, ce désir de connaissance va porter sur la *Physique* et la *Métaphysique*, pour Montaigne ce désir de connaissance trouve satisfaction dans la connaissance de soi. Montaigne opère ainsi une substitution, à l'étude de la *Physique* et de la *Métaphysique* d'Aristote comme le préconise la scolastique, Montaigne préférera l'étude de soi : « *Je m'étudie plus que tout autre, c'est ma physique, c'est ma métaphysique* »⁶.

Aussi, pour contribuer à l'étude de soi, toute instruction suppose une appropriation des connaissances par l'élève.

1. *L'appropriation des connaissances.*

Montaigne ouvre sa critique de la scolastique en convoquant la distinction entre « savoir » et « mémoriser » : « *Savoir par cœur n'est pas savoir, c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire* »⁷. Il dénonce l'illusion des instituteurs qui considèrent que l'enfant a acquis des connaissances parce qu'il les a apprises par cœur. Or, pour Montaigne, cette acquisition n'est souvent qu'une mémorisation dont l'enfant ne tirera aucun bienfait : « *On nous les plaque en la mémoire toutes empennées* »⁸. Autrement dit, privilégier l'apprentissage par cœur conduit à négliger une réelle appropriation des connaissances par l'élève. L'expression « apprendre par cœur » est une contradiction dans les termes, car apprendre par cœur signifie uniquement mémoriser. Or, on n'apprend rien, si on ne fait que le mémo-

riser. Apprendre, pour Montaigne, c'est également comprendre et utiliser. Il ne s'agit donc pas de condamner l'apprentissage par cœur mais de le tenir pour ce qu'il est, c'est-à-dire un travail de mémorisation. Celui-ci est indispensable dans le cadre de certains apprentissages, notamment celui des langues étrangères, mais il ne saurait les résumer.

Montaigne dénonce alors la valorisation exagérée d'un savoir qui ne relève que de la mémorisation, il le compare à un ornement dont on se flatte alors qu'il n'est que superficiel. Cette remarque peut être rapprochée de la critique socratique de la rhétorique comme art de paraître instruit sur ce dont on parle alors que le seul savoir que possèdent les rhéteurs est celui de produire des discours persuasifs. De même, répéter ce que l'on a mémorisé nous fait paraître instruits alors qu'il n'est nullement certain que nous soyons en mesure ni d'expliquer ni de réutiliser à bon escient ce que l'on a mémorisé.

Pour illustrer ce qu'il entend par « appropriation » des connaissances, Montaigne utilise l'image de la digestion, de même que l'estomac transforme la nourriture, les connaissances subissent une transformation lors de leur appropriation par l'enfant : « *Car s'il embrasse les opinions de Xénophon et de Platon par son propre discours, ce ne seront plus les leurs, ce seront les siennes [...] qu'il se les sache approprier* »⁹. Ainsi, connaître l'histoire de la philosophie n'est pas une fin en soi, elle n'est plus que l'occasion de réfléchir par soi-même sur ce qui a été dit. Pour s'assurer de l'appropriation des connaissances par l'élève, Montaigne préconise donc de faire parler ce dernier sur ce que l'on veut lui apprendre.

Mais cette exigence de recourir au dialogue n'a pas uniquement pour but de s'assurer de la compréhension de l'élève, cette exigence s'inscrit dans une perspective pédagogique plus large qui ne considère l'éducation que comme une interpellation incessante de la pensée de l'élève. L'appropriation des connaissances ne se comprend qu'à la lumière de l'exigence de mettre la pensée « *en branle* ».

2. Mettre la pensée « en branle ».

Antoine Compagnon dans sa contribution à l'ouvrage *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie* oppose la « *pensée bandée* » du prêtre de l'île de Césaire à la pensée « *en branle* »¹⁰. Cette pensée en « *branle* » est définie par analogie au voyage et à la marche, bref au mouvement corporel. Mais le rapprochement entre les mouvements du corps et ceux de la pensée est encore plus profond : c'est par le « *commerce des hommes et la visite de pays étrangers* »¹¹ que la pensée se voit interpellée et entre « *en branle* ».

En effet, dans les essais *De l'institution des enfants* et *De la vanité*¹² Montaigne explique que la science ne suffit pas à éduquer les enfants, il préfère confier cette éducation à la fréquentation du monde, c'est-à-dire aux discussions, aux rencontres, au commerce et aux voyages, bref, toutes les activités susceptibles de mettre l'enfant en rapport avec autrui et

avec d'autres cultures¹³. Ces activités obligent l'enfant à côtoyer des points de vue différents du sien et à composer avec. Ainsi le but de ces activités n'est donc pas seulement d'« ébranler » la pensée de l'enfant pour l'inciter à réfléchir mais également de l'éduquer à la modestie et à la tolérance : « *Tant d'humeurs, de sectes, de jugements, d'opinions, de lois et de coutumes, nous apprennent à juger sainement des nôtres et [...] nous instruisent à ne faire pas grand miracle de la notre* »¹⁴. Il s'agit donc de s'initier à la relativité de ce que nous appelons la vérité « *pour froter et limer notre cervelle contre celle d'autrui* »¹⁵. Autrement dit, le fait d'être amené à côtoyer et à faire l'expérience d'une diversité de points de vue rend notre esprit plus souple et plus réceptif aux idées des autres.

D'où l'importance accordée par Montaigne à l'apprentissage du philosophe aux enfants. En effet, pour lui, apprendre à philosopher, c'est justement apprendre à investir un problème à travers différents points de vue pour aboutir au jugement le plus nuancé possible tout en sachant qu'aucun jugement n'est définitif puisque de nouvelles rencontres et de nouvelles expériences viennent continuellement alimenter et enrichir notre réflexion.

C'est pourquoi non seulement le philosophe est l'activité centrale de sa pédagogie mais c'est aussi un mode de vie. Les *Essais* en sont d'ailleurs l'illustration : on y voit Montaigne s'exerçant au philosophe sur divers sujets qui l'ont interpellé ou lui ont posé problème au cours de sa vie. Dans sa contribution à l'ouvrage *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie*, Marcel Conche explique que l'essai est un exercice pour philosopher seul¹⁶. L'essai est un exercice qui provoque la pensée de l'auteur et la met à l'épreuve autant que celle du lecteur. L'essai répond à une conception dynamique de la philosophie qui ne se conçoit que comme une pensée en acte, qui se déploie maintenant sous nos yeux, en tant que lecteur ou sous la plume en tant qu'essayiste. M. Conche parle alors d'« *involution* » plutôt que d'« *évolution* »¹⁷, pour montrer que, dans l'essai, la pensée entre peu à peu en elle-même et l'auteur apprend peu à peu à se connaître.

C'est donc parce qu'il met la pensée en branle et concourt ainsi à la connaissance de soi que philosopher doit s'apprendre tôt et s'exercer tout au long de la vie. Cette critique de la scolastique devient l'occasion pour Montaigne de réfléchir sur les modalités d'une éducation à la fois libératrice et utile pour les futurs citoyens et pose ainsi les prémisses d'une pédagogie plus active où la réflexion occupe une place essentielle et ce, quelle que soit sa forme : essai, réflexion lors d'une discussion ou à partir d'expériences issues du quotidien.

II. L'EMPRISE DE LA « COUTUME ».

La « *coutume* » désigne l'ensemble des habitudes intellectuelles et comportementales que l'homme contracte dès sa naissance, de par son appartenance à un milieu culturel particulier.

1. La « coutume » ou le « breuvage de Circée »¹⁸.

Si le but ultime et premier de l'éducation est d'apprendre aux enfants à philosopher, c'est parce que la coutume aliène notre jugement et nous conduit à adopter, sans raisons, des comportements inhumains, barbares et intolérants. Comment procède la coutume pour exercer cette aliénation sur notre jugement ?

Montaigne rappelle tout d'abord la plasticité de l'esprit humain qui, à la différence des animaux dont l'instinct façonne entièrement le comportement, adoptera le premier moule qu'il recevra, celui de la « coutume »¹⁹. L'homme, au début indéterminé, naît dans un milieu culturel particulier et s'en imprègne tout entier : sa pensée et son comportement reproduisent la culture à laquelle il appartient.

Pourquoi considérer cette emprise comme une aliénation ? Parce « *que ce qui est hors des gonds de coutume, on le croit hors des gonds de raison* »²⁰. La « *force de la coutume* »²¹, c'est précisément de se faire oublier en tant qu'instance culturelle. Autrement dit, l'emprise de la coutume est telle qu'au lieu de nous inciter à nous élever à la compréhension de ce qui lui est étranger, elle nous conduit à rejeter tout ce qui la déborde comme étant insensé. La pensée entière de l'individu se rétrécit à la coutume, rétrécissement qui l'empêche d'accéder à toute autre rationalité que la sienne. D'où l'incapacité de comprendre les cultures, d'accéder à la réflexivité et à l'esprit critique. C'est pourquoi Montaigne compare l'emprise de la coutume au breuvage offert par Circée à Ulysse : de même que ce breuvage permet à Circée de devenir l'unique objet de la pensée d'Ulysse en lui faisant oublier tout le reste, la coutume accapare la pensée de l'individu et maintient une emprise absolue sur elle en soldant tout nouvel élément d'absurdité.

Montaigne s'efforce ainsi de dénoncer l'emprise de la coutume sur nos jugements et sur nos actions. Dire que la coutume aliène notre jugement signifie que l'individu n'est même plus en mesure de juger, car « juger » implique pour Montaigne que ce qui est pris en considération soit examiné à l'aune de la raison. Le jugement est un examen rationnel ou plutôt raisonnable. Pour Montaigne, pas de jugement sans les lumières de la raison. Or, là où s'exerce l'emprise de la coutume, la raison n'est pas convoquée par la pensée de l'individu, car l'individu se contente de reproduire la coutume. C'est donc la faculté de juger elle-même, en tant qu'examen de la raison, qui est paralysée.

L'exemple le plus connu des *Essais*, dénonçant cette aliénation du jugement par la coutume, est l'attitude des occidentaux face à la découverte de pratiques cannibales. Celles-ci sont soldées de barbarie et d'immoralité sans avoir fait l'objet d'un examen de la raison : « *Il se faut garder de s'attacher aux opinions vulgaires, et les faut juger par la voie de la raison, non par la voie commune* »²². Aveuglés par la coutume, les contemporains de Montaigne se révèlent incapables de juger le cannibalisme : ils se contentent de reproduire

re la coutume à laquelle ils appartiennent, coutume qui n'admet pas le cannibalisme. Ils le rejettent donc sans plus de discernement. Les lumières de la raison les auraient conduits à formuler un jugement plus nuancé à l'image de celui de Montaigne : « Or, je trouve qu'il n'y a rien de barbare et de sauvage en cette nation, sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage »²³.

L'emprise de la coutume est d'autant plus forte que cette coutume usurpe le rôle de la raison : au lieu d'examiner un objet à l'aune de la raison, c'est à l'aune de la coutume que nous l'examinons. La coutume devient ainsi le seul critère de rationalité légitime en même temps qu'elle définit les limites de notre intelligence. C'est donc le progrès même de la pensée qui devient impossible.

Mais ce n'est pas là la seule usurpation de la coutume, non seulement la coutume se fait passer pour raison, mais elle se fait également passer pour nature. En effet, Montaigne décèle une confusion dans l'utilisation de notre langage entre « nature » et « culture » : « Nous appelons contre nature ce qui advient contre la coutume »²⁴. D'où l'argument fallacieux selon lequel le cannibalisme devrait être condamné parce qu'il serait « contre nature ». Ainsi la coutume usurpe l'autorité de toutes les instances sources de légitimité. Nature, raison et même morale puisque même les jugements moraux peuvent être la proie de cette aliénation : « Les lois de la conscience, que nous disons naître de nature, naissent de la coutume ; chacun ayant en vénération interne les opinions et les mœurs approuvées et reçues autour de lui »²⁵. Finalement aucune parcelle de notre pensée n'échappe à l'emprise de la coutume.

Les *Essais* montrent donc comment la coutume aliène ou plus exactement paralyse la faculté de juger. C'est pourquoi, malgré notre potentiel d'être rationnel et critique, nous pouvons nous révéler incapables de remettre en question notre propre culture et de comprendre celle des autres. C'est dans cette paralysie de la faculté de juger que Montaigne situe l'origine de l'intolérance aveugle de certains hommes envers ceux qui sont différents d'eux.

2. Philosophe contre l'emprise de la coutume.

Pour se libérer de l'emprise de la coutume, Montaigne préconise l'exercice du philosophe car, pour Montaigne, philosopher, c'est restituer au jugement sa liberté.

Montaigne insiste sur le caractère essentiel de l'exercice : de même que les enfants ne peuvent « apprendre des cabrioles à les voir seulement faire, sans nous bouger de nos places, comment ceux-ci veulent instruire notre entendement sans l'ébranler, ou qu'on apprenne à manier un cheval ou une pique, ou un luth, ou la voix sans nous exercer, comme ceux ici nous veulent apprendre à bien juger et à bien parler sans nous exercer ni à parler, ni à juger »²⁶. Il va donc falloir s'exercer à juger, mais en quoi consiste plus précisément cet exercice ?

Dans la tradition sceptique, philosopher, pour Montaigne, c'est avant tout suspendre son jugement. Mais, comme l'a montré Frédéric Brahami dans *Le scepticisme de Montaigne*²⁷, cette suspension du jugement n'est pas le résultat du philosophe, entendu comme une impossibilité à se prononcer sur un sujet donné. En effet, la suspension du jugement n'est que la condition préalable du philosophe : pour philosopher, je dois commencer par suspendre mon jugement, c'est-à-dire suspendre son autorité pour prendre le temps d'examiner le problème à neuf. Plus qu'un simple préalable à tout philosopher, la suspension du jugement devient une exigence pour philosopher sans cesse et toujours renouveler son jugement. C'est là, la deuxième caractéristique du scepticisme de Montaigne mise en évidence par F. Brahami : eu égard à cette exigence de suspendre le jugement, chaque fois que l'on désire non seulement philosopher mais plus généralement réfléchir sur un sujet, aucun jugement n'est définitif. Car, au fil du temps, de nouvelles expériences et de nouvelles connaissances ne cessent d'enrichir et de modifier ce jugement. Le scepticisme de Montaigne ouvre ainsi le philosophe à l'infini et à l'incertitude : « *Il n'y a que les fols certains et résolus* »²⁸.

Mais une fois notre jugement suspendu, comment être certain que notre réflexion investira pleinement le sujet et ne suivra pas, une fois de plus, la voie de la coutume ? Dans une discussion ou un débat philosophique, la présence d'autrui impose à la pensée de se justifier et d'examiner celle des autres. La présence d'avis divergents oblige donc la pensée à se remettre en question et à investir un sujet de manière critique.

Mais comment philosopher quand on ne bénéficie pas d'un entourage disposé à la philosophie ? L'âme peut dialoguer avec elle-même, comme nous le montre Montaigne dans chacun de ses essais. Montaigne s'essaye au philosophe, c'est-à-dire qu'il oblige sa pensée à investir pleinement un sujet avant de formuler un jugement sur celui-ci comme si plusieurs personnes d'avis différents en discutaient. Mais là encore le risque d'une pensée univoque et partielle menace le jugement. Aussi, pour garantir la philosophicité de sa réflexion, Montaigne a recours à l'« *alternance* », procédé mis en évidence par, Marc Foglia dans « *L'exercice d'évaluation *iudicio alternante* dans les *Essais** »²⁹ : il s'agit de forcer la réflexion à adopter le point de vue contraire à celui soutenu jusqu'alors, de sorte que la pensée dialogue avec elle-même et soit en mesure de prononcer un jugement nuancé. Pour illustrer ce procédé, nous pouvons nous référer à la méfiance de Montaigne à l'égard de la médecine : pour que cette méfiance ne soit pas « *une inclination occulte* »³⁰, l'essayiste s'oblige à soutenir le point de vue contraire et à prendre en compte les bienfaits de la médecine. Le but du philosophe ou de l'essai est d'aboutir à un jugement nuancé et conscient de ne pas être définitif.

Philosopher, libérer le jugement, c'est donc devenir capable de composer avec des pensées différentes de la notre. C'est pourquoi un jugement radical, que Montaigne dénon-

ce comme étant l'origine de comportement intolérant, ne saurait être le signe d'une pensée philosophique. Pour Montaigne, « philosopher » et « être tolérant » vont de pair puisque philosopher, c'est apprendre qu'il n'est pas de jugement définitif et que la valeur de ce jugement n'est qu'éphémère puisque temporelle et culturelle. Un relativisme qui incite à reconnaître la légitimité des jugements différents du notre.

Mais la dimension libératrice du philosophe ne réside pas dans le seul fait de libérer et de nuancer notre jugement. Outre le fait d'ouvrir l'horizon de la pensée, cette démarche vise une transformation plus profonde de celui qui philosophe. Préconiser l'exercice régulier du philosophe vise à transformer l'être même de celui qui philosophe.

III. QU'EST-CE QU'ÊTRE PHILOSOPHE ?

Pour Montaigne, et dans une tradition socratique, être « philosophe », c'est à la fois parler en philosophe mais également agir en philosophe, l'action n'étant que le reflet des convictions profondes que l'on a. Pour Montaigne, le philosophe possède à la fois un esprit critique et un esprit civique. « Esprit civique », c'est-à-dire qu'il est capable de vivre en société et de la faire progresser. D'où l'idée que philosopher est au cœur de toute éducation à la citoyenneté et non un ornement accessoire. Pour comprendre le lien entre l'exercice du philosophe et l'éducation à la citoyenneté, nous avons été amenés à nous intéresser au concept d'« habitude ». Nous pourrions alors déterminer comment les notions de « coutume » et d'« habitude », au sens aristotélicien du terme, peuvent être articulées.

1. Le concept aristotélicien d'*hexis*.

Toute éducation, quelle qu'elle soit, fera contracter aux enfants certaines habitudes intellectuelles et comportementales. En effet, à force de répéter certains exercices, ceux-ci finissent par transformer leurs comportements : l'habitude de demander la parole avant de parler, de ne pas parler en même temps que la maîtresse, etc... La question n'est donc pas de savoir si oui ou non l'éducation leur fait contracter des habitudes mais quelles habitudes elle compte leur faire contracter ? On voit donc que le terme d'« habitude » n'est pas forcément péjoratif puisque les habitudes que l'éducation fait contracter aux enfants peuvent être émancipatrices et civiques.

L'exercice du philosophe vise à faire contracter aux enfants deux habitudes : l'esprit critique et l'esprit civique. Mais comment faire contracter une habitude ? Par quel procédé un exercice répété peut-il prétendre aboutir à une habitude ?

Le terme de « *coutume* », désignant un ensemble d'habitudes aliénantes, et le procédé même par lequel elle aliène notre jugement reprend le concept aristotélicien d'*hexis*. En effet, dans *Ethique à Nicomaque*, Aristote utilise le concept d'*hexis* (disposition perma-

nente, habitude) pour expliquer comment on acquiert la vertu morale³¹. Pour devenir vertueux, il faut s'exercer à conformer son action à celle de l'homme vertueux, de sorte que, à force de répéter cet exercice de conformité, la vertu devienne une habitude et qu'on agisse vertueusement quasi-naturellement. C'est en forgeant que l'on devient forgeron, de même c'est en conformant son action à la vertu que l'on devient soi-même vertueux. Par l'exercice régulier, conformer son action à celle de l'homme vertueux devient de plus en plus facile, jusqu'à devenir quasi-naturel.

L'utilisation du terme « naturel », n'est pas anodine : pour l'homme vertueux, il est tout « naturel » d'agir vertueusement. L'habitude, une fois contractée, détermine la nature même de l'individu, elle devient une « disposition permanente » et contamine son mode d'être au quotidien. Par l'exercice régulier, c'est donc l'être même de l'individu qui se voit transformé. Le concept d'*hexis*, tel qu'il est utilisé par Aristote, met donc en évidence le lien entre exercice, habitude et nature : l'exercice régulier transforme notre nature en nous faisant contracter certaines habitudes dont nous ne pouvons que difficilement nous défaire.

L'exercice du philosophe, préconisé par Montaigne, ne vise donc pas uniquement la libération du jugement de l'emprise de la coutume. En effet, à la lumière du concept aristotélicien d'*hexis*, on peut dire que les effets attendus par cet exercice sont plus profonds puisqu'ils visent la transformation de l'être même des enfants. Par l'exercice régulier du philosophe, il s'agit de substituer de nouvelles habitudes à celles que la coutume nous avait fait contracter, dont celle qui consiste à s'abstenir de juger. Autrement dit, la « coutume » n'est qu'une des modalités possibles de l'*hexis* et c'est parce qu'elle n'en est que l'une des modalités que, par le même procédé qui confère à la coutume son emprise, l'exercice du philosophe peut la déloger et s'y substituer³².

Ainsi, selon le schéma aristotélicien de l'*hexis*, la première habitude contractée lors de l'exercice du philosophe sera l'esprit critique entendu comme une disposition permanente à l'examen rationnel de ce qui est dit et à la quête d'un jugement le plus nuancé possible. Il s'agit donc d'une disposition à la recherche et à l'invention. A la différence du concept de « compétence », celui d'*hexis* permet de comprendre comment une fois contractée, l'habitude d'exercer son esprit critique se déploie également en dehors du milieu scolaire, en dehors de la discussion avec le précepteur, car c'est devenu une propriété de l'esprit même que d'être critique en général.

La deuxième habitude engendrée par l'exercice du philosophe est ce que nous avons appelé l'« esprit civique » entendu comme un certain savoir vivre en société accompagné du sentiment de tolérance. Mais on aurait tort de penser que Montaigne ne fait que reprendre et appliquer le schéma aristotélicien de l'*hexis* pour rendre compte du procédé par lequel philosophe permet aux enfants de contracter cet « esprit civique ».

2. *Philosopher et tolérance.*

Si dire que philosopher développe l'esprit critique des enfants semble évident, soutenir qu'il contribue également à développer leurs sentiments de tolérance et qu'il y contribue davantage que toute autre activité l'est moins. C'est pourquoi nous souhaitons revenir sur l'importance de l'exercice du philosophe dans ce processus de sensibilisation à la tolérance chez Montaigne.

Comment rendre les enfants tolérants ? Si l'on se réfère au schéma aristotélicien de l'*hexis*, on peut supposer que c'est à force de discuter respectueusement les uns avec les autres que les enfants deviennent finalement respectueux d'autrui. D'où l'importance du protocole de la discussion philosophique : selon le même schéma, l'enfant, à force de conformer son action aux exigences du protocole (écoute, respect de la participation des autres), finit par l'intégrer. Le protocole constituerait une discipline à laquelle l'enfant va se soumettre jusqu'à ce qu'elle devienne partie intégrante de son être et qu'il ne conçoive plus la discussion que comme un échange respectueux et discipliné. Si l'on s'en tient au schéma aristotélicien de l'*hexis*, une parole sauvage, qui ne ferait que promouvoir la loi de celui qui parle le plus fort ou en premier, n'est donc pas compatible avec l'apprentissage du comportement philosophique.

Mais on pourrait penser que l'habitude de se comporter respectueusement ainsi contractée, ne consiste qu'en une conformité aux règles de civilité sans adhérence réelle à ses principes. Le comportement de l'enfant ne serait alors que le résultat d'un vulgaire formatage et non d'une compréhension du bien fondé de la civilité même. Or, Montaigne ne se contente pas d'appliquer le schéma aristotélicien de l'*hexis* pour expliquer comment le philosophe est la condition de possibilité du sentiment de tolérance. L'exercice répété n'est pas la seule origine possible que Montaigne reconnaît à l'habitude, l'intellect ou plutôt les lumières de la raison en sont une autre.

En effet, pour Montaigne, l'origine du sentiment de tolérance est intellectuelle. Le sentiment de tolérance ne peut éclore que si l'on a pris conscience de la relativité de la vérité, conscience qui ne peut elle-même se développer que si on a été amené à re-connaître la légitimité d'opinions différentes de la notre : « *Tant d'humeurs, de sectes, de jugements, d'opinions de lois et de coutumes (...) nous instruisent à ne faire pas grand miracle de la notre* »³³. C'est pourquoi Montaigne considère que le philosophe est un véritable entraînement à la tolérance, l'exercice même du philosophe nous oblige à composer avec une autre pensée que la notre et à admettre que nous n'avons pas le monopole de la vérité : elle « *lime notre cervelle contre celle d'autrui* »³⁴. Et c'est là, la différence entre la discussion philosophique et les autres formes d'échanges verbaux, dans la discussion philosophique, l'enfant avance toujours plus profondément dans la connaissance et la re-connaiss-

sance de la différence d'autrui. La conscience toujours plus aiguë de l'incertitude et de l'infinité de la pensée est la condition même d'une tolérance vécue et ressentie.

En effet, ce n'est que dans l'échange philosophique que notre tolérance est réellement mise à l'épreuve car c'est là que l'étrangeté de l'autre se dévoile dans toute sa complexité. Plus ils discutent, plus ils se rendent compte de l'irréductibilité et de la profondeur de cette différence. Et c'est là le propre de la discussion philosophique, étant l'occasion de réfléchir sur leur propre conviction et sur celle des autres, pour la première fois l'enfant prend réellement connaissance de la différence des autres enfants. C'est la philosophicité même de la discussion qui permet à cette différence de s'exprimer, de se discuter et de se faire comprendre. Autrement dit, c'est parce que la discussion est philosophique que la différence d'autrui peut accéder à une légitimité. L'effort argumentatif vient justement s'inscrire dans un effort pour légitimer sa pensée et sa différence aux yeux des autres. C'est pourquoi la discussion philosophique, qui tend à exploiter les différents points de vue sur un même sujet, ouvre la discussion au compromis et au jugement nuancé tant loué par Montaigne, voire à la possibilité de changer d'avis : « *Qu'on lui apprenne à se rendre à la vérité, à ne pas s'accrocher à une position quand elle a été démontée, à apprécier la découverte du vrai* »³⁵. Or, pour Montaigne, les problèmes sociaux liés à l'intolérance trouvent précisément leur origine dans une pensée déraisonnablement bornée.

On voit donc qu'une liberté intellectuelle, entendue comme esprit critique, va de pair avec un comportement civilisé et tolérant. Le comportement tolérant n'étant que la conséquence logique et nécessaire de cette prise de conscience que plusieurs avis sur un même sujet peuvent coexister et que cette coexistence est légitime. La nature du lien entre esprit critique et tolérance est donc dialectique : l'esprit critique ne peut émerger sans un minimum de civilité, puisque c'est à travers l'échange discursif que l'on philosophe et, inversement, une réelle civilité ne peut surgir sans un minimum d'esprit critique, puisque c'est en philosophant qu'on s'exerce à la tolérance et que l'on découvre son fondement rationnel.

Dans une tradition toute socratique, Montaigne reconnaît un fondement intellectuel et rationnel à la tolérance : c'est la raison qui nous mène nécessairement à admettre la relativité de la vérité³⁶ et, par voie de conséquence, à adopter un comportement tolérant. Or cette tolérance est le réquisit de toute citoyenneté qui ne se veut pas seulement conforme aux règles de vie en société, mais une citoyenneté éprouvée et à laquelle j'adhère pleinement. D'où l'idée que l'éducation ne sera pas une réelle éducation à la citoyenneté sans philosopher.

CONCLUSION :

Dans les *Essais*, Montaigne posaient donc déjà les prémisses d'une pédagogie active axée sur l'apprentissage du philosopher entendu comme une activité de recherche et de réflexion. L'exercice régulier du philosopher vise à faire contracter deux habitudes propres au philosophe : une habitude intellectuelle, l'esprit critique et une habitude comportementale, la tolérance, elle-même considérée comme le réquisit de toute citoyenneté réelle.

Si donc Montaigne exprime ses désaccords théoriques avec la *Physique* et la *Métaphysique* d'Aristote, mais aussi avec l'importance que leur accorde la scolastique, il semble que certains points de l'éthique aristotélicienne trouvent dans ses *Essais* un écho et un approfondissement à travers la problématique de l'« *emprise de coutume* ». Cette problématique reprend le concept d'*hexis* dont elle exploite la dimension aliénante sous le terme de « coutume » et la dimension libératrice à travers l'exercice régulier du philosopher. Cette dimension libératrice est elle-même double puisqu'elle permet non seulement à l'enfant d'exercer son jugement, et ainsi de développer son esprit critique, mais également de l'exercer et de le sensibiliser à la tolérance, qualité indispensable au citoyen.

Montaigne révèle ainsi l'origine intellectuelle du sentiment de tolérance qui ne peut éclore que lorsque la raison constate, à l'épreuve de la discussion philosophique, la légitimité d'une pensée différente. Les *Essais* de Montaigne nous permettent de comprendre comment l'exercice du philosopher dès le plus jeune âge s'inscrit dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté, une citoyenneté critique, vécue et susceptible de faire progresser la société.

BIBLIOGRAPHIE ;

- * Aristote (1967). *Ethique à Nicomaque*. Paris : Vrin,
- * Brahami F. (2001). *Le scepticisme de Montaigne*. Paris : Broché.
- * Carraud V., Marion J.-L. (2004). *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie*. Paris : PUF.
- * Foglia M. (2005). « L'exercice d'évaluation *iudicio alternante* dans les *Essais* », in Courarie L., Dupond P., Pietri I., *La connaissance des choses*. Paris : Delagrave.
- * Montaigne M. (1979). *Essais*. Paris : GF.

NOTES

- ¹ Montaigne M. (1979). *Essais*. Paris : GF.
- ² *Essais, op. cit.*, t. 1, *De l'institution des enfants*, pp. 193-230.
- ³ Le texte de ces deux dernières parties constituent la base d'une conférence tenue à l'UNESCO, lors du 7^{ème} colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques (novembre 2007).
- ⁴ Carraud V. et Marion J.-L. (2004). *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie*. Paris : PUF.
- ⁵ Carraud V., « *De l'expérience : Montaigne et la métaphysique* », in Carraud V. et Marion J.-L., *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie, op. cit.*, p. 49-50.

- ⁶ *Essais, op. cit.*, t. 3, *De l'expérience*, p. 283.
- ⁷ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De l'institution des enfants*, p. 200.
- ⁸ *Id.*
- ⁹ *Ibid.*, p. 199.
- ¹⁰ Compagnon A., « Penser en marchant », in *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie, op. cit.*, pp. 197-210.
- ¹¹ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De l'institution des enfants*, p. 200.
- ¹² *Essais, op. cit.*, t. 3, *De la vanité*, pp. 159-214.
- ¹³ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De l'institution des enfants*, pp. 200-201: « Je voudrai qu'on commence à le promener dès sa plus tendre enfance » ; t. 3, *De la vanité*, p. 186 : « le voyager me semble un exercice profitable ».
- ¹⁴ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De l'institution des enfants*, p. 205.
- ¹⁵ *Ibid.*, p. 200.
- ¹⁶ Conche M., « Montaigne, penseur de la philosophie », in *Montaigne : scepticisme, métaphysique, théologie, op. cit.*, pp. 175-196.
- ¹⁷ *Ibid.*, p. 194.
- ¹⁸ *Essais, op. cit.*, t. 3, *De l'expérience*, p. 291.
- ¹⁹ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De l'institution des enfants*, pp. 196-197.
- ²⁰ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De la coutume et de ne changer aisément une loi reçue*, p. 162.
- ²¹ *Ibid.*, p. 155.
- ²² *Essais, op. cit.*, t. 1, *Des Cannibales*, p. 251.
- ²³ *Ibid.*, p. 254.
- ²⁴ *Essais, op. cit.*, t. 2, *D'un enfant monstrueux*, p. 374.
- ²⁵ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De la coutume et de ne changer aisément une loi reçue*, p. 162.
- ²⁶ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De l'institution des enfants*, p. 200.
- ²⁷ Brahami F. (2001). *Le scepticisme de Montaigne*. Paris : Broché.
- ²⁸ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De l'institution des enfants*, p. 199.
- ²⁹ Foglia M. (2005). « L'exercice d'évaluation *iudicio alternante* dans les *Essais* », in Laurent Cournarie, Pascal Dupond et Isabelle Pietri, *La connaissance des choses*. Paris, Delagrave, pp. 67-82.
- ³⁰ *Essais, op. cit.*, t. 2, *De la ressemblance des enfants aux pères*, p. 427.
- ³¹ Aristote (1967). *Ethique à Nicomaque*. Paris : Vrin, II, 4, 1103 b 16.
- ³² En effet, si la vertu est pour Aristote une *hexis* à la fois volontaire et réfléchie, toute *hexis* n'est cependant pas vertueuse, ni volontaire, ni réfléchie. Le concept montaignien de « coutume » permet de mettre en évidence le procédé par lequel l'*hexis* peut posséder une dimension aliénante.
- ³³ *Essais, op. cit.*, t. 1, *De l'institution des enfants*, p. 205.
- ³⁴ *Ibid.*, p. 200.
- ³⁵ *Ibid.*, p. 202.
- ³⁶ En effet, quand Montaigne exige qu'on apprenne à l'enfant « à se rendre à la vérité », il s'agit en fait d'une vérité négative dans le sens où il l'enfant doit admettre qu'il s'est trompé quand cela lui est démontré. La vérité est ici celle de son ignorance et non celle d'un savoir que l'on pourrait acquérir définitivement.

L'EFFET COURCELLES PROCESSUS DE PERSONNALISATION EN COLONIE DE VACANCES

Jean-Marie BATAILLE

Chercheur en sciences de l'éducation
Associé au CREF -E.A. 1589
Paris X – Nanterre

RÉSUMÉ

Cet article, d'abord, analyse les différents processus de socialisation qui prennent place dans les colonies de vacances et les sociabilités qu'elles développent. Ensuite, nous rendons compte d'un processus de « personnalisation », concept que nous développons dans le texte, dans une colonie de vacances s'appuyant sur une pédagogie Montessori. Enfin, il s'interroge sur les sociabilités renforcées par la pédagogie mise en oeuvre. De plus, nous proposons, pour montrer ces phénomènes, une méthode d'observation des enfants en colonie de vacances à partir d'une approche ethnographique. Cette démarche sert de point d'appui pour montrer « l'effet Courcelles » que nous avons mis à jour dans l'étude de cette colonie de vacances.

Mots clés : Centre de vacances ; colonies de vacances ; animation ; socialisation ; personnalisation ; acculturation ; individualisation ; sociabilité ; ethnographie ; observations

SOCIALISATION ET SOCIABILITÉS EN COLONIES DE VACANCES

L'article suivant s'attache à l'analyse des processus de socialisation et aux types de sociabilités développées dans une colonie de vacances inspirée, pour partie, de la pédagogie de Maria Montessori. Pendant deux ans, nous avons effectué des observations ethnographiques dans cette colonie de vacances, ainsi qu'un travail d'analyse des pratiques pédagogiques développées à partir d'une recherche-action menée sur la même période avec les acteurs de l'association « La Maison de Courcelles ». Ce travail a donné lieu à la publication d'un livre¹. Nous revenons ici sur cette recherche à partir, d'abord, d'un point de situation sur les travaux concernant la socialisation et les sociabilités en général et plus particulièrement dans les situations éducatives. Cela nous permettra de

dresser un cadre conceptuel pour penser ces phénomènes dans les colonies de vacances. Ensuite, nous reprendrons nos observations ethnographiques pour saisir, en lien avec la pédagogie mise en oeuvre dans la colonie de Courcelles, à quel type de processus de socialisation nous avons à faire et quelles sociabilités peuvent être mises à jour.

La socialisation comme processus et les sociabilités comme phénomènes

La socialisation apparaît comme une problématique dominante du champ des sciences de l'éducation. Il s'agirait là d'une tradition trouvant ses origines dans les écrits de Durkheim². La socialisation est pensée comme la transmission d'une génération à l'autre des règles qui régissent la société. Aujourd'hui ce concept est profondément renouvelé. Le lien entre éducation et socialisation ne va plus de soi³. Durkheim avait déjà repéré que l'influence des adultes, dans la construction des enfants, dépassait largement le cadre d'une éducation méthodique. Bien des situations échappent à l'éducateur. Les règles alors transmises ne relèvent pas seulement de la seule éducation volontaire. Avec Bourdieu, la socialisation pensée comme acculturation apparaît déterminée par l'appartenance à un groupe social. Lahire nuance cette idée en montrant le rôle important des situations de socialisation. L'individu est en réalité socialisé par différents milieux (l'école certes mais aussi le club de sport, etc.). D'autres approches de la socialisation complexifient encore un peu plus cette situation. Par exemple, la socialisation est aussi déterminée par les réseaux d'appartenance⁴, et la question de la culture, centrale chez Bourdieu, amène encore à d'autres interrogations comme le rôle des territoires de vie⁵. Cela ouvre la possibilité d'autres approches, par exemple, de penser certes la question de la socialisation mais aussi celle des sociabilités. Par sociabilité, il faut entendre, pour Simmel⁶, les influences mutuelles entre des individus inscrits dans des associations, au sens de regroupements plus ou moins permanents. Il s'agit alors d'analyser les comportements produits par les types de regroupements.

Pour les colonies de vacances, qui nous intéressent dans cet article, il existe peu de travaux s'intéressant à la question de la socialisation. Jean Houssaye⁷ propose une analyse des processus à l'oeuvre à partir de la thèse de Hwang sur le champ scolaire. Hwang distingue trois processus : acculturation, personnalisation et individualisation. Nous reprenons ces catégories telles qu'il les présente. Nous complétons ceci par la mise à jour des sociabilités qui pourraient être associées à ces processus.

L'acculturation et les identités

Le premier processus est celui de l'acculturation (ou enculturation) : selon P. Erny, « *l'enculturation repose avant tout sur des processus quasi inconscients d'imprégnation, sur une sorte d'absorption par osmose de l'héritage social par la jeune génération* »⁸. Cette

notion tend à être remplacée par celle de communication interculturelle : « *La communication interculturelle a pour objet d'étudier scientifiquement les interactions verbales et non-verbales qui se produisent lorsque des individus appartenant à des cultures ou des subcultures différentes entrent en contact* »⁹. Deux aspects peuvent être soulignés. L'acculturation est à la fois processus de socialisation - assimilation des normes et des systèmes de valeurs -, c'est-à-dire pensée comme finalité encadrée par des dispositifs, et à la fois, sociabilité, jeu d'influence qui génère dans la rencontre entre cultures prise de conscience chez l'individu de son identité et évolution de celle-ci. Pour Houssaye, ce processus est central dans l'école du fait de la relation spécifique au savoir. Par contre, il nous semble que le type de sociabilité, prise de conscience de son identité¹⁰, ne se développe pas spécifiquement à l'école même si la rencontre entre des individus porteurs de cultures différentes peut être un trait de l'obligation scolaire. Les colonies de vacances se caractérisant par le déplacement entre deux lieux et la rencontre temporaire entre enfants de cultures différentes favorisent aussi ce mode de sociabilité.

Personnalisation et personnalité

Un autre processus est la personnalisation. La personnalisation se caractérise par les activités à travers lesquelles « *le sujet se construit comme auteur et acteur de sa propre vie* »¹¹. De même, nous pouvons ici distinguer le processus de socialisation :

La personnalisation définie comme tentative d'harmonisation des conduites par l'intermédiaire d'un projet de vie n'est donc pas séparable de la socialisation définie comme tentative, non de conformité ou d'adhésion non-critique aux institutions, mais d'harmonisation des conduites individuelles et relationnelles avec des institutions, par l'intermédiaire d'un projet de transformation sociale et culturelle et dans un jeu de relations et de rapports entre acteurs.¹²

En terme de sociabilité, il faut parler de personnalité :

La personnalité n'est justement pas l'état particulier, actuel, pas la qualité particulière ou le destin particulier, si spécifique qu'il soit, mais quelque chose que nous sentons au-delà de ces phénomènes particuliers, dont on prend conscience à force de vivre la réalité de ces phénomènes, bien que cette personnalité apparue comme après coup ne soit elle-même que le signe, la *ratio cognoscendi* d'une individualité cohérente plus profonde qui fonde et détermine cette diversité, dont nous ne pouvons prendre conscience directement, mais uniquement en la déduisant de ces contenus divers et mouvant de la vie.¹³

Les situations de rencontres entre individus qui ne se connaissent pas, trait spécifique des colonies de vacances pour Houssaye et Kindelberger, développent, pour Simmel, la possibilité d'une prise de conscience de la personnalité :

Les stimulations des sentiments, si important pour la conscience subjective du Moi, se rencontrent précisément là où l'individu très différencié se tient parmi d'autres individus très différenciés, où donc les comparaisons, frictions et relations spécialisées déclenchent une foule de réactions qui restent latentes dans un cercle restreint indifférencié, mais qui, justement à cause de leur nombre et de leur diversité, suscitent le sentiment que le Moi est l'élément absolument « personnel »¹⁴.

Pour Jean Houssaye, c'est dans la famille que le processus de personnalisation se développe le plus. Simmel pense que la famille développe la personnalité de ses membres dans la mesure où la taille restreinte de ce groupe nécessite que chaque individu se distingue des autres afin d'éviter des états de confusion.

Individualisation et individualité

Le dernier processus est celui de l'individualisation. Ce dernier terme est plus complexe que les autres dans la mesure où il s'inscrit dans une longue tradition sociologique. L'individualisation correspondrait au passage de la *Gemeinschaft* (communauté) à la *Gesellschaft* (société) pour Tönnies¹⁵. C'est aussi le passage de la solidarité mécanique à la solidarité organique chez Durkheim. En fait, les sociétés sont profondément modifiées par deux aspects au cours des XVIII^e et XIX^e siècles, l'essor de la démocratie et l'industrialisation, ce deuxième point entraînant aussi l'urbanisation des villes. La modification des rapports entre les individus, influencée par ces phénomènes, se caractérise par l'émergence d'un individu moins astreint par son groupe d'appartenance.

L'idée d'un rôle de l'éducation se trouve alors accru sous deux modalités : en cherchant à développer l'apprentissage des normes, des règles et des rôles sociaux (ce qui correspond peu ou prou à l'éducation traditionnelle) ; en essayant de développer des pratiques pédagogiques pour préparer les enfants à une nouvelle société qui émerge (ce que vise l'éducation nouvelle). L'individualisation comme processus pourrait se caractériser par l'apprentissage des rôles sociaux pour prendre une place assignée dans la société. Cette idée est portée par l'éducation nouvelle et se différencie de la pédagogie traditionnelle en postulant que la place prise par le jeune lui correspond. Simmel parle du passage, dans l'évolution des sociétés¹⁶, d'une corrélation entre liberté et égalité au XVIII^e, c'est-à-dire que pour atteindre l'égalité, il est nécessaire de développer la liberté des individus. Cette dernière devra alors faire apparaître des individus dégagés de leurs liens à des groupes d'appartenance et donc libres et égaux. Le romantisme (XIX^e) va tenter de dépasser l'absence de corrélation dans les faits entre liberté et égalité en passant à l'idée « *que l'individu occupe et doit occuper une place qu'il est seul à pouvoir tenir* »¹⁷. Cette conception trouvera aussi ses limites avec Bourdieu : l'idée qu'un individu se trouve à la place qui lui est destinée est le fruit de l'intériorisation de normes liées à son groupe social. Alors, le choix ainsi effectué ne relève pas de la liberté mais du déterminisme.

Jean Houssaye développe la conception d'une « *pédagogie de la décision* » permettant aux enfants par la remise du pouvoir, à l'occasion d'une réunion quotidienne entre enfants et adultes, de décider de la vie de la colonie (activités et règles de fonctionnement). Pour ne pas retomber dans les difficultés soulevées ci-dessus, lors de ces réunions sont aussi

abordés les conflits entre individus permettant, ainsi, lors de leurs résolutions, de faire apparaître les normes, règles et rôles sociaux incorporés par chacun (par exemple ce qui relève du genre), de les questionner et de les faire évoluer. Il s'agit, plus précisément, non pas de l'apprentissage de la démocratie, mais du vécu partagé d'une pédagogie fondée sur les principes démocratiques¹⁸.

Au niveau des sociabilités, l'individualité est la prise de conscience de ses propres comportements lors de la rencontre avec des individus appartenant à différents groupes sociaux (déterminés par : le genre, l'âge, la classe sociale, l'appartenance à un territoire spécifique...). Comprenant que ceux-ci sont liés à ses attaches à un groupe d'appartenance spécifique, l'individu peut imaginer, dans la discussion avec le groupe, d'autres comportements possibles.

D'un côté, avec l'individualisation, nous avons l'assimilation progressive de rôles sociaux, ce qui en fait un processus. De l'autre côté, au niveau des sociabilités, renforcées par les « *pédagogies de la décision* », il y a mise en question des comportements assignés par son groupe d'appartenance et éventuellement évolution de ceux-ci.

En fait, et pour résumer l'analyse de ces trois approches, il nous faut distinguer deux ordres de phénomènes : la socialisation et les sociabilités. La socialisation vise à l'intégration par les individus des normes, règles et rôles sociaux afin qu'ils prennent une place assignée dans la société. Les sociabilités, dont nous ne donnons ici qu'un bref aperçu, sont les phénomènes associés à différents environnements pédagogiques qui jouent un rôle dans l'évolution des individus et de leurs comportements : prise de conscience de sa personnalité, de son identité ou de son individualité. Ces trois types de sociabilité renvoyant à des ordres de grandeurs différents : la personne, le groupe intermédiaire, les groupes élargis. À partir de ce cadre théorique nous allons nous intéresser aux matériaux recueillis lors de deux campagnes d'observations à Courcelles-sur-Aujon. Nous interrogerons ces observations à partir des processus de socialisation et des phénomènes de sociabilité que nous venons de décrire.

De l'observation des enfants en colonie de vacances

L'association « La Maison de Courcelles » développe une pédagogie originale depuis vingt-cinq ans inspirées pour partie de Maria Montessori. La colonie se situe dans le département de la Haute-Marne qui a accueilli les premières colonies de vacances de la Caisse des écoles de Paris à l'initiative de Cottinet en 1882 et elle est quasiment la seule encore en activité. L'organisation pédagogique est fondée sur les jeux libres, c'est-à-dire non programmés. L'encadrement est de un adulte pour quatre enfants, ce qui distingue cette colonie des fonctionnements habituels (un adulte pour douze enfants). Le projet pédagogique est de permettre aux enfants de devenir acteurs de leurs vacances.

Dans cette partie, nous aborderons le travail de construction d'une méthode d'observation des colonies de vacances basée sur l'ethnographie. Dans cette approche, l'observateur entre sur le terrain et y passe un temps important afin de saisir, par cette immersion, les modalités de fonctionnement. Ce travail passe par des étapes nécessaires qui aboutissent à la création d'hypothèses. En premier lieu, l'ethnographe est impliqué par les situations qu'ils observent et c'est l'ensemble de son individualité qui s'en trouve ainsi questionnée. Aussi, chaque événement prend toute son importance. En deuxième lieu, le travail porte sur l'élaboration d'hypothèses d'analyses pouvant rendre compte de ce qui se déroule. En troisième lieu, souvent cet observateur est confronté à une situation différente l'obligeant à revoir ses premières grilles d'analyse, et point de départ d'une compréhension plus profonde ou plus fine. Enfin, après avoir construit dans un aller et retour entre les observations et le travail d'écriture des hypothèses crédibles, il se doit de retourner sur le terrain pour « saturer les données », c'est-à-dire vérifier qu'il n'existe pas d'autres hypothèses possibles. Dans cette démarche, le cheminement parcouru par l'ethnographe est toujours riche d'informations, c'est pourquoi nous donnons ici à lire comment nous avons élaboré progressivement notre grille d'observations et quels résultats elle nous permet de faire apparaître quant à la socialisation et les sociabilités développées par les enfants dans une colonie de vacances.

– *la fatigue*

Nous avons été surpris par le degré de fatigue produit par notre première campagne d'observations. Lors de la deuxième, cet aspect a été nettement moins présent. En effet, la complexité des interactions est très éprouvante pour l'observateur et nous pensons qu'il est nécessaire d'envisager des observations sur un élément particulier par campagne, quitte à revenir traiter un autre point lors d'une autre saison. Ensuite, et cela va avec la remarque précédente, une colonie ne se donne pas à voir simplement. Nous avons l'habitude de cet environnement du fait de nos nombreuses expériences comme directeur de colonie mais nous avons découvert que le point de vue d'un observateur extérieur est loin d'être du même ordre. En quelque sorte, le statut de directeur permet de saisir certaines informations pour mener à bien une pédagogie. Aussi, le directeur laisse des éléments de côté. Dans notre cas, nous devons avoir une posture différente et accepter de « tout » voir. Ainsi, ce travail effectué à partir d'une posture externe demande une attention de tous les instants qui sollicite beaucoup l'observateur. Cela s'explique aussi par le nombre de champs d'observations possibles afin de saisir le sens de ce qui se passe. Une fois le fonctionnement compris, il devient plus aisé, dans un deuxième temps, d'organiser les trois niveaux suivants : la prise d'informations ; saisir ce qui se passe ; analyser les sensations liées à cette saisie d'informations (fatigue par exemple) et à l'incompréhension fréquente de ce qui se donne à voir.

– ne plus rien comprendre

Lors de cette deuxième campagne, nous avons été confronté à une totale incompréhension des interactions. Cette situation a exigé de nous une prise de recul par un travail effectué sur nos notes afin de comprendre ce à quoi nous étions confronté. Loin d'arrêter nos observations, ce travail nous a permis de rebondir et d'accéder à un niveau supérieur de compréhension. Que se passait-il ? Nous avons commencé à comprendre que les relations entre les enfants étaient orientées et, au moment où nous allions vérifier cette hypothèse selon le principe de la saturation des données, nous avons été confronté à une situation nouvelle. Nous avons alors compris que le départ de nombreux enfants et l'arrivée d'un nombre équivalent avaient modifié la situation. Les interactions entre enfants sont fonction du temps passé par les enfants dans la colonie.

– les rapports avec les enfants

Nous nous demandions quelle influence aurait notre présence sur les enfants. Nous avons été peu sollicité par les enfants pour savoir ce que nous faisons. Plusieurs éléments contribuent à cela. D'abord, dans la colonie de Courcelles, il y a un taux d'encadrement élevé : un adulte pour quatre enfants¹⁹, ainsi, nous étions un adulte comme les autres parmi la vingtaine d'adultes présents. Ensuite, nous avons une reconnaissance de l'équipe qui nous permet d'être légitime dans notre présence. Si, au tout début, certains animateurs semblaient apparemment tendus lorsque nous étions là, très vite, cette impression a disparu. Nous avons déposé notre carnet de bord dans le bureau des animateurs et il leur était possible de le lire sans notre présence. Ainsi, ils pouvaient réaliser sur quoi portaient nos observations. De plus, cette année était notre deuxième année de présence sur ce lieu. Beaucoup pouvaient donc témoigner du travail que nous avons effectué en 2005. Pour revenir aux enfants, nous leur avons expliqué à chaque fois ce que nous faisons, et ce qu'est un sociologue. Ils nous ont ainsi vu remplir de grandes feuilles à leurs arrivées aux repas ou passer du temps assis dans un coin à écrire. Nous avons été confronté, lors d'une observation, à un dilemme : des enfants étaient en conflit, nous avons hésité à intervenir et finalement, nous avons décidé de ne pas lâcher notre posture d'observateur et une animatrice a pris en charge le conflit. Ceci ne fût pas facile mais je pense que cela a contribué à poser notre rôle dans cette colonie.

– construire une méthode, un enjeu de l'ethnographie

Construire une méthodologie de l'observation des enfants, en même temps que nous étions confronté nous-même aux questions que cette posture soulève, était un enjeu que nous nous étions fixé pour cette campagne. Nous avons donc fait un travail sur le vif et à partir d'une relecture quasi quotidienne de nos notes. Ainsi, au fur et à mesure, nous avons construit des bases pour faire l'observation des enfants¹⁹. Après avoir assez rapidement

compris que les enfants passaient du temps à se demander avec qui jouer, à aller voir ce qui se passe dans les différents lieux pour savoir si une activité pourrait les intéresser mais aussi pour savoir qui est où, nous avons commencé à regarder de plus près quel enfant se trouvait avec quel(s) autre(s). Mais pour cela, il nous fallait être en mesure d'identifier les enfants sans pouvoir nous appuyer sur la base classique des prénoms. En effet, l'apprentissage des prénoms, qui nous semble être un bon moyen pour cette tâche, nécessite un travail assez long ; or nous n'avions pas le temps nécessaire pour les acquérir. N'oublions pas ici que des enfants arrivent ou partent quasi quotidiennement. Nous avons donc commencé par classer les enfants par leur âge supposé²¹.

Ensuite, nous avons pu regarder qui était avec qui. Nous avons découvert que les enfants étaient souvent avec les mêmes. Cela a fait apparaître des structures de regroupement d'enfants. Soit ils sont seuls la plupart du temps (I), ou soit à deux en paire (P), en trio (T), en « groupe » mixte c'est-à-dire avec des enfants d'âges différents (M) ou en groupe de plus de trois enfants (G). Notons au passage que nous distinguons, depuis, les groupes (structure quatre et plus de quatre enfants) des regroupements (structure où se trouve des Individus, des Paires, des Trio, des groupes Mixtes, des Groupes). Les regroupements sont souvent éphémères. Ils existent par exemple lors d'activités pour ensuite se recombinaison ou disparaître. Les IPTMG sont les différentes configurations d'association possibles prises par les enfants soit : Individu (I), Paires (P), Trios (T), Mixte (M), Groupe (G). Nous nous intéressons au passage d'une configuration à l'autre et nous essayons de comprendre selon quelle logique les passages s'opèrent.

– *lien entre observation des enfants, fonctionnement de la colonie et projet*

Nous avons fait le choix au début de nos observations de faire abstraction du fonctionnement de la colonie. Cette posture n'a pas été tenable et lorsque nous ne comprenions plus rien, c'est cela qui nous revenait : les interactions entre les enfants sont influencées par le projet de la colonie. Pour rappel, le projet développé à Courcelles est d'amener les enfants à prendre l'initiative de leurs vacances. Nous avons appelé « l'effet Courcelles » le passage des enfants dans cette dynamique. Pour nous centrer sur les questions de méthodologie, nommer les choses est un élément central du travail d'observation. Après, ce qui est ainsi désigné demande, bien sûr, à être précisé mais sans la constitution de notions pour rendre compte de ce qui se passe, l'observation nous paraît rester de faible portée. Pour aborder plus avant ce point, et là sur le contenu, nous allons maintenant entrer dans les observations elles-mêmes.

L'observation ethnographique nous paraît être un bon moyen pour rendre compte des effets produits par un centre de vacances. D'abord dans l'éthique développée par cette méthode, qui part du postulat que chaque acteur a une raison d'agir d'une certaine manière.

re dans les interactions. Ensuite, car par cette méthode, le chercheur est confronté à la situation totale dans laquelle les acteurs sont plongés, et lui-même, pour arriver à « nager » dans cet univers, doit se construire des repères. Ce faisant, il doit analyser quels sont les repères qu'il se construit et à quoi ceux-ci font référence. Est-ce aux grilles des acteurs ? Ou bien à des grilles allogènes ? Les moments de plaisir ou de doute par lesquels il passe sont autant de sources d'informations. Enfin, il doit confronter ses constructions d'hypothèses aux acteurs et ceux-ci doivent être en mesure de les confirmer ou pas. La « montée » en théorie, ou la construction de théories critiques, ne vient que dans un deuxième temps, à la fois par une confrontation avec d'autres lieux d'observations mais aussi au regard d'un corpus élargi de travaux sur le même sujet. De notre point de vue, l'ethnographie n'est pas une propédeutique à une autre approche mais elle est pour elle-même une méthode pour construire des hypothèses et des théories.

QUE FONT DES ENFANTS EN COLONIE DE VACANCES ?

Comme nous l'évoquions ci-dessus, nous souhaitons, d'abord, nous centrer sur les interactions entre enfants uniquement. Nous verrons comment nous avons été obligés de passer à une observation qui tient compte du jour du séjour du fait que celui-ci peut signifier un changement quasi complet du groupe d'enfant (voir chapitre suivant). Dans cette colonie, les enfants sont en permanence à même de décider quelles activités ils vont faire et avec qui.

Cette étude se distingue des travaux de Montagner en vidéo sur le *leadership* dans les crèches, des sociogrammes de Moreno utilisé par Jean Houssaye en colonie. La question est plutôt : à quoi les enfants occupent-ils leur temps dans une colonie où les jeux libres²² sont possibles ? Le rapprochement doit se faire avec les travaux de Julie Delalande²³ sur les cours de récréation où, là aussi, les jeux et les interactions sont uniquement décidés par les enfants. Cette auteure montre comment, dans ces jeux de cours, des règles se constituent pour accepter ou refuser un enfant dans le jeu. Certains enfants sont plus en difficulté que d'autres pour se faire accepter. L'inobservation de certaines règles, se traduisant par certains comportements comme l'agressivité, a un rôle déterminant. Nous évacuons pour ce chapitre les interactions avec les adultes, ou disons plutôt que nous les neutralisons, posture que nous mettrons en cause par la suite.

Nous partons de nos deux premières observations²⁴. Dans la première, deux grands garçons jouent au diabolo dans la salle cirque, ils semblent être dans un rapport démonstratif. Leurs interactions servent à fixer ce qu'il est bien de faire ou pas.

Grand garçon 2 - « Je veux faire un spectacle de diabolo.

G1- non, attends faut qu'on soit bien entraîné.

G2- *oui, d'accord.*

G1- *le louvre inversé, montre lui.*

G2- *je lui montre.*

G2- *tu veux que je te montre.*

G1- *fait pas ton malin.*

G2- *non... »*

La première interaction est assez caractéristique de ce que nous avons observé dans ce lieu. Dans une sorte d'émulation, un enfant montre à un autre et celui-ci essaie de refaire la figure. Certains enfants se vantent et peuvent être remis à leur place.

Dans la deuxième observation au coin trappeur qui comprend deux parties, nous avons d'abord l'interaction concernant l'établissement des règles pour jouer et indiquant le passage vers un autre jeu, ensuite, une cabane support d'interactions où l'enjeu est d'être ou non autorisé à participer à sa construction.

-garçon moyen 4 - « Théo trouvé ! Charlotte trouvée !

Grande Fille 1 – je suis comment ?

-gm4 – avec un pantalon rouge.

F1 – tu dois dire sur le ballon.

F1- j'en ai marre de jouer, d'accord ?

G3- pourquoi ?

F1- comme ça j'en ai marre

G3- Mike, t'es prisonnier ! Je t'ai vu arrêter de tricher ! Mike, je t'ai vu ! Tony, 1,2,3 ! Je vous ai vu là-bas au fond alors arrêter de tricher !

G7 – On fait une balle au prisonnier.

G3 – pourquoi ?

G7- pour changer de jeu.

G3- d'accord.

Le jeu n'arrive pas à prendre. Certains joueurs ne connaissent pas le nom des autres et à « la gamelle » c'est rédhitoire. D'autres ne comprennent pas bien les règles. Finalement, une animatrice qui passe alors va reprendre l'idée de faire une balle au prisonnier et la partie durera un long moment.

Un enfant (gm) s'approche d'une cabane où deux Grands garçons (G) et une petite fille (f) sont affairés :

G1 au gm - « faut aider pour entrer dans la cabane »

Le gm s'éloigne. Il repasse un peu plus tard sans s'arrêter.

Un G s'approche, s'assoit sur le sol et regarde les autres jouer un long moment. Finalement, il se lève, prend une scie et commence à scier une planche, la f vient le regarder. Les deux autres G continuent leur jeu.

Ces observations font apparaître des interactions fortes entre quelques enfants (deux ou trois) et des regroupements plus éphémères sauf en présence d'un animateur. Notons que nous sommes samedi, jour traditionnel de départ et d'arrivée des enfants. Après ces observations, nous remarquons que des regroupements se construisent et se déconstruisent dans la journée. A partir de quoi se font-ils ? En fonction des activités, des sollicitations ? Des modalités de sollicitations ? Qui peut inviter qui ? Qui accepte ? À quelles conditions ? Être ensemble ? Faire ensemble ? Certains sont-ils rejetés ? Pour quoi ?

Dans l'observation suivante, nous verrons que la préoccupation des enfants semble bien être d'être intégrés à une activité. Certains enfants s'occupent seuls, d'autres proposent et organisent des jeux, d'autres essaient de s'intégrer, d'autres empêchent les jeux de se faire²⁵.

Deux trios construisent des tours avec des kapla dans la salle tipi (3 Grands garçons et 3 garçons moyens), une petite fille, deux Grands garçons, sont aussi présents.

G2 - « ne prenez pas tous les kapla.

-gm1 – vous en avez encore.

G3 – c'est quoi ça ?

-gm2 – c'est des canons. »

Un garçon qui se trouvait hors du jeu envoie un kapla sur un gm, il vient ensuite déplacer des kapla.

-gm1 - « arrête !

G7 – j'ai le droit de jouer aux kapla.

G2 – c'est à eux.

G7 – oh lala, j'ai le droit de faire une catapulte.

G7 - je peux détruire ?

G5 – non, tu ne touches pas. Arrête ! »

Les gm détruisent ce qu'ils avaient fait ; ils rangent leurs kapla alors qu'ils avaient évoqués l'idée de faire des kapla toute la journée et ils s'en vont.

G5 - « Arrêter de balancer !

G7 – mais on n'a rien balancé !

G5 – arrête de lancer !

G7 – mais j'ai envoyé juste là ! »

G7 continue à envoyer des kapla adossés au tipi, il se rapproche des trois derniers restés à construire des tours. Un autre, G8, arrive et se met à construire une tour avec G7. G5 abandonne son jeu et s'en va. Finalement, G7 va jouer à un jeu de société avec une animatrice. G8 détruit sa tour et va rejoindre les deux G restants. Il met un dinosaure en plastique sur une de leurs tours.

G3 - « Arrête, ça tient à peine !
G2 – laisse, c'est bien comme ça. »
G8 les aide à construire leur tour.
G3 - « Arrête, arrête !
G8 – c'est moi qui va le mettre (le dinosaure).
G3 – d'accord, mais après.
G2 – Godzilla, il écrase les immeubles.
-f – y'a encore un dinosaure regarde et un tigre ».

Nous observons dans cette situation deux choses importantes. D'abord, nous commençons à comprendre que les regroupements sont bien des structures composées de sous-éléments, ici deux groupes de trois enfants (T) et trois individus (I). S'ils jouent à proximité avec des interactions entre eux ces structures sont plus solides que le regroupement. Nous observerons d'ailleurs par la suite que les trios tout comme les paires, les mixtes, les individus et les groupes sont assez stables. Ensuite, nous voyons ici comment certains enfants (I) cherchent à être intégrés aux jeux des autres. Le Grand garçon (G7), qui après avoir créé le contact, reste dans une posture agressive, arrive finalement surtout à faire partir les autres enfants sans se faire lui-même intégrer. G8, lui, passe de l'agression au jeu. Nous voyons comme dans la situation du coin trappeur que c'est le fait de se mettre à côté un certain temps qui lui permet d'être accepté par les autres. C'est le cas d'ailleurs de la petite fille qui jouait à la dînette dans la même pièce avant de s'intégrer au jeu des Grands garçons. Reste à savoir maintenant comment se constituent à la fois les regroupements en intégrant aussi le travail des animateurs et à quoi tient la création des individus, paires, trio, mixte et groupe (IPTMG)?

Evolution des structures affinitaires au cours du temps

Nos observations ont été réalisées entre deux périodes de la colonie : nous sommes arrivé un samedi et nous sommes reparti un jeudi. Or le samedi et le dimanche, l'effectif de la colonie a été profondément modifié. Les observations précédentes, ci-dessus, ont été réalisées les samedi 15 juillet et dimanche 16. Le lundi 17, nous avons modifié notre approche en travaillant sur une analyse des déplacements sous la tonnelle. En fait, du fait de l'arrivée de nombreux enfants, la dynamique était complètement différente. Nous observions deux choses : soit de fréquents déplacements (environ 50 passages en 35 minutes), soit des regroupements massifs (cinq regroupements contenant quasiment l'ensemble des enfants). C'est le mardi que nous avons commencé à percevoir l'existence de petits groupes et leur stabilité au cours de la journée. Pour être plus précis, il existe plusieurs moments où les enfants circulent et se cherchent : le matin en début de matinée, après le repas du midi, et après le goûter²⁶, mais en dehors de ceux-ci les enfants sont

presque toujours avec les mêmes enfants. Le mercredi, nous avons perçu des modifications par rapport à la veille. En fait un « événement », l'arrivée d'un avion fictif annonçant la création d'un spectacle, va changer l'organisation des IPTMG²⁷. Entre autres, des enfants qui étaient seuls la veille vont se regrouper pour le spectacle et par la suite vont continuer à se déplacer ensemble.

Si nous analysons les configurations adoptées par chaque groupe d'âge, alors nous observons chez les petits des regroupements qui se séparent en trios et/ou en paires, et aussi, la présence de petits dans des groupes Mixtes (donc avec des plus grands). Les moyens utilisent toutes les configurations sauf les paires et les groupes de plus de quatre. Les grands choisissent toutes les possibilités. Les pré-ados n'utilisent pas les structures individu et trios. Concernant l'évolution des configurations, le nombre d'individus (I) est stable mais ceci est trompeur dans la mesure où il augmente côté petit et diminue chez les autres. En fait, l'« événement » a permis à des enfants circulant seuls de s'agréger généralement en mixte. Les paires (P) sont des configurations peu stables : les enfants dans cette situation ont soit vu leur paire disparaître ou soit se fondre dans un groupe ou un mixte. Le trio (T) va de plus en plus être adopté par les enfants ; par contre, nous ne sommes pas en mesure d'indiquer s'il s'agit de trios stables ou bien si c'est la configuration à trois la plus propice pour se retrouver dans la colonie. Les mixtes (M) sont des structures fréquentes et concernant de nombreux enfants, mais là aussi, à l'exception d'un mixte regroupant frère, soeur et cousine toujours ensemble, pour les autres, nous ne savons pas s'ils se sont constitués et stabilisés. Les groupes (G) ont tendance à disparaître ; c'est une donnée incontournable. Même chez les pré-ados, où ils ont existé d'emblée, en cours de journée, ils se scindent²⁸.

Nous voyons donc qu'à l'arrivée de nouveaux enfants une dynamique s'enclenche. Le déroulement commence par des déambulations permettant de découvrir à la fois les lieux mais aussi de croiser les autres²⁹. Puis, nous avons des regroupements. Sont-ils dus aux animateurs ? Nous ne savons pas. Enfin, à partir de là, les IPTMG vont se constituer et évoluer au cours du temps en fonction des événements mais pas seulement. Nous avons repéré un effacement progressif des groupes au profit de groupe Mixte. En fait, le mélange se fait progressivement entre tous les enfants.

UN EFFET DE LA COLONIE SUR LES ENFANTS ?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire de revenir sur le projet de la colonie de Courcelles. Le but poursuivi est de permettre aux enfants d'être à l'initiative de leurs vacances. La structure de fonctionnement de la colonie est fondée sur une organisation des adultes afin que les enfants puissent se déplacer dans la colonie, découvrir les activités

dans le maximum de sécurité. Ainsi, dans chaque espace dédié aux activités se trouve un adulte qui peut proposer d'organiser quelque chose en lien avec le lieu ou renseigner les enfants sur l'usage de certains objets. Reste que dans le travail du groupe de recherche-action l'idée d'un effet de la colonie sur les enfants est revenue régulièrement. Mais de quel ordre peut être cet effet ?

C'est à l'occasion de cette campagne d'observation que nous avons commencé à élaborer des hypothèses sur l'effet colonie de Courcelles. Nous avons observé une évolution des enfants, au cours du temps, dans leur investissement des possibilités offertes par le lieu, dans les propositions d'organisation de projets. Cette réalité est fonction de l'organisation des enfants.

L'« effet Courcelles » pourrait avoir besoin pour exister de passer d'abord par les structures PTMG ; la position I étant peut être la moins propice pour être dans l'initiative de ses vacances. Les coins permettent des regroupements où les enfants vont faire une activité en cohabitant ; l'animateur présent peut faciliter la construction d'un regroupement, par exemple en proposant un jeu collectif. Mais pour l'effet Courcelles, il faut distinguer les enfants qui vont solliciter un animateur pour faire quelque chose de ceux qu'un animateur mobilise.

L'événement « avion » offre un cadre pour faire un spectacle et là, des enfants vont aller au devant des animateurs, d'autres vont être mobilisés par les animateurs, alors que d'autres encore vont rester à l'extérieur du mouvement. C'est peut-être cela qui distingue ceux qui sont dans le projet des autres. Les premiers, ceux qui sollicitent et ceux qui sont sollicités et vont répondre positivement, et les deuxièmes, les autres parmi lesquels se trouvent ceux qui vont perturber le spectacle ou le critiquer³⁰.

Le travail des animateurs pourrait être alors de faire entrer les enfants dans la catégorie de ceux qui s'engagent dans les cadres proposés (grands jeux, spectacles). L'« effet Courcelles » serait cet effet d'entraînement des enfants vers l'investissement de ceux-ci dans un projet, par exemple : une nuit spéciale, un spectacle, un grand jeu..., c'est-à-dire une activité pro-jetée dans le temps, réunissant souvent plusieurs enfants et organisée avec l'aide d'un animateur. Cela peut venir de l'initiative des enfants ou bien de celle des adultes. En même temps, cela ne veut pas dire que les autres enfants ne font rien ou bien qu'ils passent de mauvaises vacances. Il m'est arrivé d'observer deux enfants passant quasiment tout leur temps à jouer à deux aux cabanes ou bien circulant dans la colonie. Ils ne semblaient pas s'ennuyer.

Les facteurs qui pourraient augmenter l'effet Courcelles

Au travers de nos observations, nous avons pu identifier un certain nombre de points qui participent au développement de l'« effet Courcelles ». Les modes d'informations des

enfants préalablement au séjour jouent un rôle puisqu'ils sont invités à réfléchir à ce qu'ils aimeraient faire et qu'on leur dit qu'il leur est possible de faire des propositions, des exemples leurs sont proposés. Ensuite, lorsqu'ils arrivent sur place, lors de la visite, il leur est indiqué différentes possibilités d'utiliser les espaces, des projets qu'ils pourraient réaliser. Enfin, dans le fonctionnement même de la colonie, des tâches sont directement réalisées par les enfants (mettre la table, débarrasser, faire la vaisselle...), ce qui peut inciter les enfants à être plutôt acteurs. Au delà de ces possibilités, il existe d'autres aspects qui sont directement en lien avec l'effet Courcelles et peuvent le développer.

– savoir qui et avec qui

Un préalable à l'analyse de l'effet Courcelles, c'est de connaître qui est avec qui. En effet, ce point est déterminant pour identifier une évolution dans l'organisation des IPTMG qui elle-même signe un basculement dans la prise d'initiative. Lorsqu'un groupe d'enfants arrive à la colonie, on voit circuler un certain nombre d'enfants seuls. Or, la structure (I) ne permet pas de voir l'enfant faire des propositions. Mieux savoir qui est avec qui va permettre d'agir à bon escient auprès de certains enfants restés seuls afin de les accompagner dans les activités et vers les autres enfants. Cela permettra aussi d'avoir une mesure de l'effet produit par certaines actions des animateurs. Cet aspect passe par un moment consacré le soir en réunion à une discussion sur chaque enfant. Si l'un d'entre eux est perçu comme étant seul, l'attention des animateurs sera renforcée afin de saisir les endroits qu'il fréquente le plus et les autres enfants avec lesquels il pourrait entrer en lien.

– les événements

Les événements, activités sortant de l'ordinaire proposées par les animateurs chaque jour, vont faciliter la création de regroupements des IPTMG et même dans certains cas, des enfants qui étaient préalablement en (I) vont passer en (P) ou (T). Nos observations convergent sur ce point. Il reste que le moment où devra avoir lieu l'événement semble aussi une donnée à prendre en compte. Il semble que celui-ci vient après l'arrivée d'un nombre important de nouveaux enfants. Cela paraît assez logique dans la mesure où il faut laisser un peu de temps aux enfants pour connaître les possibilités offertes par l'environnement avant de les mettre en position de s'engager dans un projet. L'environnement est un espace dans lequel on puise des potentialités de faire.

– les propositions d'activités dans les coins permanents

Avant l'événement, des propositions d'activités dans les coins permanents, espaces où se trouvent toujours un adulte et possédant un matériel d'activité conséquent, permettent déjà d'ouvrir les rapports entre les enfants mais aussi de faire découvrir aux enfants tout ce qu'il est possible de faire avec les matériaux disponibles dans l'espace. Il semble que selon les années les espaces soient plus ou moins à l'origine des projets. Ainsi en 2005, beau-

coup de projets partaient de la salle cirque (surtout réalisation de spectacles) et moins en 2006. Il existe aussi des propositions d'activités réalisées par les animateurs « dispos ». Ceux-ci ont un rôle particulier en favorisant les regroupements. Par exemple, dans un jeu traditionnel comme la gamelle, ils vont faciliter les interactions et les échanges entre enfants, et ce faisant, le plaisir d'avoir fait quelque chose ensemble. Au delà du jeu, même si les IPTMG ne vont pas évoluer sur le coup, on peut penser qu'à cette occasion les liens constitués vont peut être faciliter la création de nouveaux PTMG³¹ après un événement.

– créer des relations dans les chambres

C'est la création des PTMG qui va faire que les enfants vont s'engager à prendre l'initiative de leurs vacances. En quelque sorte, si l'enfant n'est pas seul alors il a déjà la base affective minimale pour aller vers d'autres enfants. Nous avons observé un « effet chambre »³² dans la constitution des PTMG. Les enfants qui sont dans la même chambre ont proportionnellement plus de chance d'être ensemble. Mais nous avons observé aussi un autre point intéressant : c'est qu'on trouve plus d'enfants en (I) dans les moyens et les grands, chambres dans lesquelles interviennent moins les animateurs. Il semble donc que le travail des animateurs « chambre » soit important dans la mesure où, facilitant les relations entre les enfants de la même chambre, ils vont permettre qu'au sein de la chambre se crée des PTMG et *in fine*, grâce à ces structures, de plus grandes possibilités de s'investir dans des projets avec d'autres.

CONCLUSION

Comment situer l'« effet Courcelles » au regard des processus de socialisation et les sociabilités que nous avons présentés ? D'abord, reprenons la définition de cet effet³³. Il s'agit du passage, pour un enfant, d'une participation aux activités possibles dans la colonie, vers une activité prenant la forme d'un projet vécu sur la base d'un choix affinitaire. Dit autrement, c'est le moment qui signe l'entrée de l'enfant dans une démarche d'acteur de ses vacances. Ce passage est possible si la personnalité de l'enfant se révèle car c'est celle-ci qui sera le moteur de son investissement dans un projet. La colonie de vacances favorise cette émergence d'une conscience de soi dans la mesure où elle génère des rencontres entre pairs. C'est au sein de ces rencontres temporaires, durant le temps de la colonie, que l'enfant va se découvrir. Mais cette sociabilité, inhérente au dispositif colonie de vacances, est ici renforcée par différents facteurs. D'abord par la création d'une relation privilégiée avec au moins un autre enfant, situation probable (« effet chambre »), permise et soutenue par les adultes. Ensuite, l'enfant est sollicité par l'organisation même de cette colonie à se prendre en charge dans ses choix d'activités, et plus encore, à proposer de lui-même des projets. Des exemples sont fournis aux enfants par les informations données en

amont du séjour, des situations de participations à des projets pouvant concerner l'ensemble de la colonie sont proposées et l'enfant peut y insérer ses propres projets. Enfin, devenir « acteur de ses vacances » est le projet porté par l'équipe des adultes. Nous entrons là dans un autre élément d'analyse.

L'environnement dans lequel les enfants sont « plongés » crée une forme positive d'inscription pour l'enfant dans le désir des adultes, s'y conformer le rend alors adéquat aux attentes des adultes. Cela signe précisément l'existence d'un processus de personnalisation. Nous disions dans nos propos de départ que ce processus de socialisation se caractérise par :

La personnalisation définie comme tentative d'harmonisation des conduites par l'intermédiaire d'un projet de vie n'est donc pas séparable de la socialisation définie comme tentative, non de conformité ou d'adhésion non-critique aux institutions, mais d'harmonisation des conduites individuelles et relationnelles avec des institutions, par l'intermédiaire d'un projet de transformation sociale et culturelle et dans un jeu de relations et de rapports entre acteurs.³⁴

C'est-à-dire que l'harmonisation de l'acteur à l'institution est visée par ce processus. Il ne s'agit certes pas d'une mise en conformité, l'institution pouvant au travers de son projet déterminer un but d'émancipation et les comportements attendus peuvent aller dans ce sens. Néanmoins, l'enfant, pour notre cas, aura d'autant plus le sentiment d'être reconnu par les adultes qu'il ira dans le sens du projet de devenir « acteur de ses vacances ». D'ailleurs, dans le cas contraire, les adultes s'en inquiéteront et chercheront les moyens de l'aider à faire du lien aux autres et de s'engager dans des activités.

Les deux éléments, sociabilité et processus de socialisation, dans le projet pédagogique de cette colonie de vacances, se renforcent. D'abord l'enfant crée une relation affinitaire ; celle-ci va favoriser la prise de conscience de sa personnalité ; il va alors pouvoir développer une dynamique de projet d'activité à base affinitaire qui renforcera sa personnalité. Ce faisant, il participera pleinement au processus de personnalisation. Il deviendra donc « acteur de ses vacances ». Nous pourrions dire qu'il y a renforcement par apprentissage d'un comportement psychosocial adapté à l'environnement développé par cette colonie de vacances. Donc au final, cette colonie est complètement située dans la personnalisation.

Nous n'avons ici qu'un exemple des processus de socialisation en colonie de vacances parmi les choix possibles. Nous avons évoqué au passage les colonies de vacances développées par Jean Houssaye qui se centre plus sur un processus d'individualisation. Il nous reste à saisir, par une analyse de différentes démarches pédagogiques, les éléments spécifiques à cet espace d'éducation qui, quelque soit le type de pédagogie, seraient les « briques » premières sur lesquelles ces pédagogies devraient s'appuyer. Par ce biais, il serait certainement possible de mieux saisir les traits spécifiques à chaque pédagogie et au final de dresser une typologie argumentée de celles-ci.

BIBLIOGRAPHIE

Sur les colos

- BATAILLE J.-M. (dir.) (2007). *Enfants à la colonie. Courcelles, une pédagogie de la liberté*. Marly le Roi : INJEP.
- HOUSSAYE J. (1977). *Un avenir pour les colonies de vacances*. Paris : Éditions Ouvrières.
- HOUSSAYE J. (1989). *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*. Paris : La Documentation française, Paris.
- HOUSSAYE J. (1991). *Aujourd'hui les centres de vacances*. Vigneux-sur-Seine : Éditions Matrice.
- HOUSSAYE J. (1995). *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles*. Vigneux-sur-Seine : Éditions Matrice
- HOUSSAYE J. (1998). « Les centres de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, Paris : INRP, n°125.
- HOUSSAYE J. (2002). « Les centres de vacances : la fin des finalités ». In *Enseigner et libérer*, sous la direction de Gohier C. Montréal : Les Presses de l'Université Laval.
- HOUSSAYE J. (2005). *C'est beau comme une colonie. La socialisation en centre de vacances*. Vigneux-sur-Seine : Éditions Matrice.
- HOUSSAYE J. (dir.) (2007). *Colos, centre de loisirs : recherches*. Vigneux-sur-Seine : Éditions Matrice.
- KINDELBERGER C. (mai 2004). *Relation entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs, tome 1 : les centres de vacances*. Paris : JPA.
- KINDELBERGER C. (mai 2004). *Relation entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs, tome 2 : les centres de loisirs*. Paris : JPA.

Sur l'observation ethnographique

- ARBORIO A.-M. et FOURNIER P. (2003). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan, Coll. 128.
- BECKER H. S. (2004). *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*. Paris : Éditions Economica.
- BECKER H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- COPANS J. (2002). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan, Coll. 128.
- DELALANDE J. (2001). *La cours de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires Rennes.
- DELALANDE J. (dir.) (2006). « Territoire des enfants », In *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, numéro 2.
- LAPLANTINE F. (2002). *La description ethnographique*. Paris : Nathan, Coll. 128.

Variation des IPTM

date	Individus			Paires			Trios			Mixtes			Groupes		
	18	19	19*	18	19	19*	18	19	19*	18	19	19*	18	19	19*
g/f	1	6	4	2	3	0	2	0	2	2	4	2	2	0	1
gm/fm	5	3	1	0	0	1	1	1	1	1	5	3	0	0	0
G/F	5	2	3	4	0	1	2	1	2	2	4	3	1	2	1
paf/pag	0	0	0	1	1	3	0	0	0	0	2	1	2	2	1
Nbre items	11	11	8	7	4	5	1	2	5	5	15	9	5	4	3
Nbre d'enfs	11	11	8	14	8	10	3	6	15	6	20	14	28	19	16

Tableau d'analyse de la variation des IPTM en fonction du départ et de l'arrivée de nombreux enfants et d'une situation (événement) mise en place par les animateurs entre les 18 et 19 juillet 2006.

Tableau d'analyse des observations

Analyse des différentes situations d'observation réalisées à la « maison de Courcelles » du 15 au 19 juillet 2006 en fonction de la date, de l'heure de l'observation et de sa durée, du lieu, note sur la méthodologie développée à l'occasion de la situation d'observation, et enfin, contenu de l'observation.

N° de l'obs.	date	Heure et durée	lieu	Construction méthodologique	Observations
1	15.07.06	15h30-16h :	Salle cirque	Distinction des individus : G,F et ajouts d'un indice (ex : G1, G2...)	Interactions entre deux grands garçons
2		16h15-	trappeur		Regroupement d'enfants jouant à la « gamelle » puis à la balle au camp
3		-16h55	trappeur		Groupe mixte (3 Grands garçons + 1 petite fille ; un garçon moyen + 1 Grand garçon)
4		17h10-17h30	tonnelle		Un animateur prépare un projet avec des petits garçons et un autre joue avec des pré-ados filles et pré-ados garçons
5		18h10-18h15	Salle brico		2 Grands garçons formant une paire
6	16.07.06	11h30-11h37	tonnelle		Interaction entre un groupe de pré-ados filles et un garçon moyen
7		11h40-12h30	Salle tipi	Construction d'un schéma topographique des interactions, situation des individus dans la pièce	Interaction de 2 Grands garçons (conflit et opposition) avec 3 petits garçons, 3 garçons moyens, 3 Grands garçons, 1 petite fille
8		13h28-13h53	Salle brico	Nouvelle distinction des enfants par codage : G/F grands, g/f petits, PA pré-ados	4 petites filles, 1 Grand garçons, 1 pré-ados fille, 1 petit garçon, 1 grande Fille (dont 4 petites filles + 1 petit garçon sont de la même chambre) [l'interaction porte ici sûr l'acceptation dans un groupe]
9		17h-17h10	poneys	Nouvelle distinction, codage des enfants moyens (8 et 9 ans) gm/fm (apparaissent dans les observations avec un trait qui fait chapeau)	2 pré-ados filles, 4 petites filles, 1 petit garçon : interactions entre des grandes filles et des petits se répartissant en deux paires

					(2 pré-ados filles, 1 petite fille + 1 petit garçon) et un trio (3 petites filles)
10	17.07.06	9h50-10h25	tonnelle	Observation topographique des déplacements identifiés par des traits et des points d'arrêts	Passages nombreux d'enfants sous la tonnelle
11		17h00	tonnelle	- observation instantanée - invention des termes désignant les types d'interaction stables entre enfants : I/individu, P/paire, T/trio, M/mixte (IPTM)	Regroupements d'enfants (leur forme apparente est le groupe)
12	18.07.06	10h32-10h34	Salle livre		Enfants (Individus) écoutent une histoire lue par une animatrice ou lisent, des entrées et sorties d'autres enfants
13		10h36	Salle de jeux		Des enfants jouent avec un animateur et d'autres entrent et sortent
14		10h40-10h55	tonnelle		« Arrivée de l'avion » événement proposé par les animateurs
15		11h20-11h31 :	Salle cirque	Première identification des IPTMG en situation	1 pré-ados fille, 1 pré-ados garçon, 1 grande Fille en groupe
16		11h37-12h07	Passage sur l'ensemble de la colonie	- passage sur l'ensemble de la colonie - repérage de IPTMG	Qui est où et avec qui ?
17		12h08-12h50	Repas tonnelle	Repérage de qui vient manger avec qui et placement des enfants à « table » et construction d'un plan de déplacement	Observation des IPTMG
18		15h28-15h32	Passage partout		Observation de regroupements
19		16h-16h30	Tonnelle goûter		Observation de l'évolution des IPTMG du début à la fin du goûter
20	19.07.06	12h-12h45	Repas tonnelle		Observation des IPTMG
21		18h15-18h30	Passage partout		Qui est où et avec qui ?
22		19h07	tonnelle		Observation instantanée

NOTES

- ¹ J.-M. Bataille (dir.) (2007) *Enfants à la colo. Courcelles une pédagogie de la liberté*. Marly-le-Roi, INJEP.
- ² E. Durkheim (1922) *Education et sociologie*. Paris PUF.
- ³ M. Darmon (2006) *La socialisation*. Paris, Armand Colin, 2007.
- ⁴ P.-Y. Cusset (2007) *Le lien social*. Paris, Armand Colin.
- ⁵ L. Fleury (2006) *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris, Armand Colin.
- ⁶ G. Simmel (1999, 1908) *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF. Notons au passage qu'il y aurait eu à l'origine une erreur dans la traduction de Simmel. Boudon dans *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 2000 (1982) p. 527, indique que Simmel utilise *Vergesellschaftung* « entrée en relation » traduit, à tort, par « socialisation » ; or Simmel prend *Sozialisierung* quand il parle de « socialisation » (Simmel, *op. cit.* p. 695).
- ⁷ Jean Houssaye, *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*, Vigneux, Matrice, 2005 ; Sung-Won Hwang, Thèse : *Socialisation scolaire et éducation nouvelle. Travail de groupe (R. Cousinet) et Pédagogie Freinet : étude comparative*, Lille, ANRT, 1996.
- ⁸ P. Erny, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 39.
- ⁹ M. Mauviel, Le multiculturalisme, *Revue française de pédagogie*, 1982, n° 61, pp. 61-71.
- ¹⁰ Nous distinguons trois termes que nous associons chacun à un type de sociabilité et processus de socialisation : identité à acculturation, personnalité à personnalisation, individualité à individualisation. Nous apporterons un complément sur ce point après avoir décrit les trois processus et les phénomènes de sociabilité associés.
- ¹¹ A. Beau Matin, La personnalisation de l'enfant dans le cadre de la crèche traditionnelle (1), *Les dossiers de l'éducation*, I-IV-1998, n°13, pp. 35-49.
- ¹² P. Tap, *La société pygmalion ?*, Paris, Dunod, 1988, p. 90.
- ¹³ Simmel, *op. cit.*, p. 732.
- ¹⁴ Simmel, *op. cit.*, p. 733.
- ¹⁵ P.-Y. Cusset, *op. cit.*, pp. 16-19.
- ¹⁶ Simmel, *op. cit.*, pp. 702-703.
- ¹⁷ *Ibid.* p. 703 ; Ferrière utilise l'expression « *The right man in the right place* » : A. Ferrière, *L'école active*. Delachaux et Niestlé, 1922, pp. 140-141.
- ¹⁸ *Isonomia* : égalité de la parole ; *isonomia* : égalité des normes ; *isothemia* : égalité de participation à la décision ; *isokratia* : égalité du pouvoir.
- ¹⁹ Le taux habituel en colonie de vacances est de un adulte pour douze enfants. Ce taux de un pour quatre est obtenu par une série de choix économiques et pédagogiques : les enfants avec les adultes mettent la table, la débarrassent et font la vaisselle ; les enfants et les adultes aident au ménage ; aucune sortie en car n'est organisée...
- ²⁰ Voir ci-dessous le tableau descriptif de nos observations.
- ²¹ Notre longue expérience des enfants comme acteur de ce champ nous donnait un avantage certain. Nous avons d'ailleurs vérifié à partir de la liste des enfants que les âges que nous avons donnés étaient corrects. Nous avons aussi à trouver un mode d'annotation rapide pour rester centré sur le contenu des interactions. Finalement, nous avons fini par élaborer un système de repérage : g et f pour les enfants de 6 ou 7 ans, gm et fm pour les 8 et 9 ans (en fait un g et un f avec une barre dessus pour moyen), G et F pour les enfants de 10 et 11 ans, paf et pag (pré-ados fille et garçons) pour les enfants de 12 et 13 ans.
- ²² Il faut entendre par jeux libres des activités non programmées. Ces jeux existent dans toutes les colonies de vacances mais ici ils sont l'essentiel des activités possibles. Très peu d'activités sont programmées.
- ²³ J. Delalande, *La cour de récréation*, Rennes, Pur, 2001
- ²⁴ S1 15.07.06 salle cirque ; S 2 15.07.06 coin trappeur
- ²⁵ S7 16.07.06

- ²⁶ Après le repas du soir, soit il y a un spectacle ou bien un projet de dormir dehors ou encore rien de particulier mais alors rapidement les enfants vont aller dans leur chambre pour la douche puis le coucher, et dans tous les cas les enfants savent ce qu'ils ont à faire.
- ²⁷ IPTMG : configuration des associations d'enfants Individu, Paire, Trio, Mixte, Groupe
- ²⁸ Voir tableau en annexe : *Les observations relatées dans ce tableau constituent au fond un des éléments les plus importants de notre campagne d'observation 2006. Nous avons en fait saisi au fur et à mesure qu'il existait une configuration d'interaction entre les enfants que nous avons nommés IPTMG. Cet élément étant acquis et dans la mesure où nous étions capable de les repérer, nous pouvions commencer à voir si ces configurations se transformaient au cours du temps et en fonction de situations particulières (les repas, la journée, un événement). Nous avons là alors un moyen de réfléchir avec l'équipe (surtout la directrice et une permanente) sur l'effet de l'intervention des animateurs (travail des animateurs de chambre, rôle des événements, impact des activités proposées dans les coins d'activités...). C'est de ces discussions qu'est né l'idée d'un « effet Courcelles ».*
- ²⁹ Il y avait de nombreuses interpellations entre enfants qui se passaient dans les couloirs.
- ³⁰ Extrait du carnet de bord
- ³¹ Comme nous l'indiquons la posture (I) n'est pas propice pour faire naître des projets aussi nous ne parlons que de PTMG
- ³² « L'effet chambre » : cette expression est reprise des travaux de Jean Houssaye qui observe dans les sociogrammes une tendance au développement des relations entre enfants à partir d'abord de la chambre dans laquelle les enfants dorment.
- ³³ Nous nous appuyons ici pour le décrire pleinement sur l'ouvrage concernant cette colonie que nous avons déjà cité.
- ³⁴ P. Tap (1988) *La société pygmalion ?*. Paris, Dunod, p. 90.

L'ENFANT, LA LITTÉRATURE ET LA PHILOSOPHIE. DE LA LECTURE LITTÉRAIRE À LA LECTURE PHILOSOPHIQUE D'UNE MÊME ŒUVRE.

Edwige CHIROUTER

Doctorante en Sciences de l'Éducation
Université de Montpellier III
Université de Nantes II

RÉSUMÉ DE L'ARTICLE :

Il n'y a pas d'âge pour se poser des questions philosophiques et, très tôt, face à l'étonnement devant le monde, les enfants se posent des questions sur la vie, la mort et les relations humaines. L'enfant serait par excellence celui qui, selon l'expression de G. Deleuze, fait « l'idiot » et pose la question du pourquoi et de l'essence des choses en toute naïveté et intensité. La pratique de « la philosophie avec les enfants » se développe ainsi en Europe depuis une dizaine d'années. Cette pratique répond aussi au besoin de démocratisation d'une discipline jugée souvent comme hermétique et élitiste. Dans le même temps, la littérature de jeunesse semble avoir pris en compte ces interrogations métaphysiques. Les programmes de Littérature à l'école primaire insistent d'ailleurs sur cette dimension des œuvres et incitent à des débats réflexifs. C'est dans cette brèche que tous ceux qui souhaitent une initiation précoce à la philosophie ont pu s'engouffrer pour mettre en place des séances dans les classes.

Mots clefs : philosophie ; littérature ; enfance ; didactique ; école élémentaire

INTRODUCTION

Il n'y a pas d'âge pour se poser des questions philosophiques et, dès l'âge de trois ans, face à l'étonnement devant le monde, les enfants se posent des questions insolubles et éternelles sur la vie, la mort, les relations humaines, la morale, le politique. L'enfant, en tant qu'enfant, en tant que regard neuf, naïf (mais non innocent...), fait à chaque pas cette expérience originelle. *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry pourrait être la représentation idéale de ce « don » de l'enfance, de ce regard enfantin, toujours neuf, jamais blasé, sur les mystères, les beautés, les horreurs de la vie et du monde. Il serait par excellence celui qui, selon l'expres-

sion de Gilles Deleuze, fait « l'idiot » et pose la question du pourquoi et de l'essence des choses en toute naïveté et intensité¹. La pratique de « la philosophie avec les enfants », développée et diffusée au XX^e siècle grâce aux travaux du professeur américain M. Lipman, se développe ainsi en Europe depuis une dizaine d'années². Cette pratique répond aussi au besoin de démocratisation d'une discipline jugée trop souvent comme hermétique et élitiste³.

Dans le même temps, la société occidentale contemporaine, grâce aux apports de la psychologie et de la psychanalyse, a reconnu aux jeunes enfants de plein droit le statut de « sujet pensant » qui a besoin d'être guidé dans son cheminement existentiel et intellectuel. Avoir pris en compte les interrogations métaphysiques des enfants semble être, par exemple, une grande tendance de la littérature de jeunesse contemporaine. En 1976, par le succès de la *Psychanalyse des contes de fées*, Bruno Bettelheim a convaincu beaucoup d'éducateurs que les véritables préoccupations des enfants, ce qui les intéresse et les motive profondément, c'est justement de pouvoir répondre à ces grandes angoisses existentielles. Aujourd'hui, des auteurs comme Claude Ponti, Tomi Ungerer ou Anthony Browne offrent à leur jeune lecteur par le biais de leur récit, de façon implicite et non moralisatrice ou édifiante, avec beauté, sensibilité, subtilité et intelligence, la possibilité d'une rencontre initiatique avec soi-même et avec les autres. Et, en plus de la publication de ces magnifiques albums, ou des nombreuses adaptations de mythes, contes ou fables, on voit apparaître depuis quelques années sur le marché de l'édition jeunesse, toute une série de « petits manuels de philosophie » pour les enfants, dont les plus connus sont certainement les « Goûters philo » édités par Milan. Ainsi, tous les éducateurs qui souhaitent guider les enfants dans le beau et difficile chemin de la pensée et de la connaissance de soi ont aujourd'hui à leur disposition un continent magnifique de belles et riches histoires. De plus, accompagnant et favorisant cette profusion d'ouvrages qui abordent avec intelligence de grandes questions philosophiques, les programmes de Littérature à l'école primaire insistent sur cette dimension métaphysique des œuvres et incitent à des débats réflexifs. C'est dans cette brèche que tous ceux qui souhaitent une initiation précoce à la philosophie ont pu s'engouffrer pour mettre en place des séances dans les classes.

Disciplines trop longtemps conflictuelles, la littérature et la philosophie ne trouveraient-elles pas ainsi une nouvelle complémentarité grâce au développement conjoint de la didactique de la littérature et de la philosophie avec les enfants ?

LA PHILOSOPHIE DES PROGRAMMES DE LITTÉRATURE AU CYCLE 3 DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Les programmes de 2002 ont bouleversé l'enseignement de la littérature à l'école élémentaire. D'abord, ils introduisent clairement un programme de « littérature » dès le

cycle 3 ; et non de « littérature de jeunesse », ce qui tend à souligner que les auteurs des programmes ne veulent pas établir de hiérarchie, ni même de différence, entre ce qui historiquement a relevé des deux « genres ». Mais c'est surtout la *philosophie* de ces programmes qui est remarquable : la finalité de l'enseignement de la littérature est clairement de permettre à l'élève de faire une *rencontre* esthétique, affective et intellectuelle avec le texte. Les enfants ne doivent surtout pas avoir une première approche techniciste, froide, dévitalisée, qui ne ferait que décortiquer les procédures narratives ou stylistiques. Toutes les recherches et les réflexions contemporaines sur la définition de la littérature comme « *expérience de vérité* » (Ricœur, Bruner, Eco), de la littérature de jeunesse (Soriano, Poslaniec, Tauveron), l'évolution du regard sur l'enfant, sujet porteur d'interrogations métaphysiques et existentielles (Bettelheim), et en particulier sur l'enfant lecteur (Jouve, Jauss,) sont toutes reprises dans les très ambitieux *Documents d'application* (2002) et *d'accompagnement* (2004).

DU DÉBAT INTERPRÉTATIF AU DÉBAT RÉFLEXIF À VISÉE PHILOSOPHIQUE

Les programmes du collège avaient ouvert la voie à cette nouvelle approche, en incitant au recours à la littérature de jeunesse pour permettre à tous les élèves de faire cette rencontre et aussi en inventant le modèle de la lecture cursive. Mais les programmes 2002 de l'école élémentaire se sont montrés encore plus audacieux. La philosophie même de ces programmes est d'insister sur la fondation d'une « *culture commune* », sur la « *familiarisation* » avec des œuvres fortes permettant une « *rencontre* » esthétique et intellectuelle entre le texte et le sujet. L'enfant doit se constituer une « *encyclopédie personnelle* » (la référence à U. Eco est explicite) qui lui permettra à la fois au collège de poursuivre son *histoire* avec la littérature et qui lui aura permis de comprendre que le texte littéraire peut l'aider à donner sens au monde.

Ce que les programmes visent absolument à éviter, c'est bien la dérive techniciste de l'enseignement. L'œuvre ne doit jamais être un prétexte à l'étude des techniques d'écriture, à un décortilage formaliste :

À l'école primaire, il ne s'agit en aucune façon de proposer aux élèves une initiation à la lecture littéraire qui passerait par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques. (...) Si l'explication n'est pas au programme de l'école primaire, une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives est possible et nécessaire. Dès l'école maternelle, l'enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu'on lui lit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate (*a fortiori* au cycle 3). L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvres (s).⁴

Il faut d'abord et avant tout permettre à l'enfant de faire l'expérience initiatique de la *rencontre* avec la littérature : je rencontre un texte qui va me permettre de mieux me

connaître et de mieux connaître le monde. Et en insistant ainsi sur le *discours* du texte, les programmes ont ouvert la voie de débats réflexifs à visée philosophique :

La littérature de jeunesse, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui, n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions. Dans le terrible *Rêves amers* de Maryse Condé – qui met en scène une petite Haïtienne que la misère et l'oppression poussent à l'exil et, finalement, à la mort – les valeurs morales éclatent sous la violence des relations humaines. C'est évidemment l'occasion d'un examen, difficile, de la dialectique entre singularité de situations et universalité des principes.⁵

Pour permettre à l'élève de saisir cette dimension réflexive de la littérature, les programmes vont donc insister sur une pédagogie non seulement de la compréhension mais aussi et surtout de l'interprétation. Parce que l'on va d'abord s'intéresser à ce que me dit le texte, à ce qu'il peut m'apporter, l'enseignant va devoir pointer les zones d'ombres, les questions, les mystères, qui traversent l'œuvre. Le débat interprétatif et le débat réflexif sont souvent inextricablement liés : poser des questions sur les blancs du texte, c'est souvent nécessairement soulever les grandes questions métaphysiques qu'il pose et qu'il soulève. Pourquoi madame K s'envole-t-elle, par exemple, à la fin de l'album de Wolf Erlbruch ?⁶ Que symbolise cet envol ? Qu'est-ce que le bonheur ? Qu'est-ce que la liberté ? Qu'est-ce que l'accomplissement de soi et une vie réussie ? Il est aussi préconisé dans ces programmes de débattre à partir d'une mise en réseau de textes parlant d'un même thème. C'est, par exemple, ce qu'ils conseillent comme piste pédagogique pour étudier l'album *Moi et Rien* de Kitty Crowther : " *Cet album peut faire partie d'un réseau sur la mort d'un proche avec Les Bigarreaux noirs de Pascal Nottet (Pastel) ou d'un réseau sur l'ami imaginaire avec Le chien invisible de Ponti (L'école des loisirs).* "⁷

C'est donc bien une pédagogie de l'interprétation qui est mis en avant et par conséquent une pédagogie de la discussion sur les énigmes et les problèmes que soulèvent les textes, énigmes et problèmes qui relèvent souvent de la métaphysique.

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DES PROGRAMMES DE LITTÉRATURE

Ces programmes ambitieux sont inspirés très clairement par le mouvement de l'herméneutique moderne, représenté en France par le philosophe Paul Ricœur, pensée qui vise justement à redéfinir les liens entre littérature et philosophie, en rappelant leur alliance essentielle. Ces programmes s'inspirent aussi des Théories de la Réception qui insistent sur l'idée de *rencontre* affective et intellectuelle entre un sujet et une œuvre. Enfin l'influence de la psychanalyse de l'enfant est également très sensible dans ces documents d'accompagnement, notamment l'œuvre de Bruno Bettelheim et sa célèbre *Psychanalyse des contes de fées*.

Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, le philosophe Paul Ricœur a repensé le concept de littérature et ses liens étroits avec la philosophie⁸. Il s'agit pour lui, non d'abolir la différence, comme l'aurait peut-être souhaité Jacques Derrida, mais la hiérarchie entre les deux disciplines. La littérature n'a pas besoin de la philosophie pour réaliser pleinement sa dimension ontologique. Elle pense le monde pleinement et indépendamment d'elle. La métaphore fictionnelle, parce qu'elle représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde, constitue un espace autonome de pensée. Le philosophe, quand il commente un texte littéraire, quand il fait appel à lui pour approfondir sa réflexion, doit être vigilant de toujours bien respecter la spécificité, l'irréductibilité de l'œuvre. Il doit toujours veiller au risque d'instrumentalisation et de réduction du texte. L'herméneutique moderne vise à souligner la pluralité et la divergence des interprétations sur les significations du monde et la question de l'identité. De la même façon, Ricœur ne cherche jamais dans un texte une seule et unique idée essentielle qui fixerait l'œuvre à cette seule signification, à un seul « message », mais il souligne toujours la pluralité des interprétations possibles. Pour lui, surtout, la vérité du texte se trouve essentiellement dans la relation que celui-ci va entretenir avec son lecteur, ou plus précisément dans la façon dont son lecteur va percevoir, recevoir ses significations intrinsèques. Nous retrouvons dans les programmes du cycle 3 cette même insistance sur la multiplicité des interprétations possibles d'un texte et cette idée que l'œuvre ne s'accomplit véritablement que dans l'acte de rencontre avec le sujet qui la lit :

Dès les premiers moments de lecture, en classe, des questionnements, des échanges, permettent de mieux comprendre ce qui résiste à une interprétation immédiate. Il ne faut jamais les éluder. À la fin d'une séquence qui aura permis de parcourir entièrement une œuvre, il importe d'organiser un débat pour mettre à jour les ambiguïtés du texte et confronter les interprétations divergentes qu'elles suscitent. Le recours à l'œuvre reste le critère du travail d'interprétation. Il est absolument nécessaire que l'élève prenne conscience que toutes les interprétations ne sont pas possibles et que certaines peuvent entrer en contradiction avec le contenu même du texte.⁹

Seuls un immense respect et une extrême bienveillance envers le texte peuvent éviter ces dérives d'instrumentalisation et de réduction.

La fiction littéraire n'est donc pas seulement de l'ordre de l'imaginaire mais elle a aussi une « *fonction référentielle* » qui dévoile des dimensions insoupçonnées de la réalité. Elle constitue à ce titre une expérience vivante, authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les hommes vont pouvoir appréhender le réel. En ce sens, la littérature peut aller plus loin que la spéculation philosophique puisqu'elle peut dire ses impensés. La fiction permet d'expérimenter de nouveaux rapports à la temporalité et à la durée. Elle apporte des points de vue inédits. L'imaginaire est comme un immense laboratoire où les hommes peuvent modeler, dessiner, redessiner à l'infini les situations, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent. Dégagée des contraintes du réel empirique, des lois de la

physique, et même des lois de la morale ou de la justice, la fiction me permet de vivre par procuration ce que le réel, seul, ne me permettra jamais de vivre : écrivain, je peux commettre un meurtre, et, comme dans *Crimes et Châtiments*, expérimenter de l'intérieur les tourments du remords. « *Les expériences de pensée que nous menons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal* », écrit ainsi Paul Ricœur dans *Soi même comme un autre*.¹⁰

Ainsi, la littérature nous donne à voir une forme de vérité du réel. Dans la continuité de Ricœur, c'est ce qu'énonce aussi Jérôme Bruner dans *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Le paradoxe inhérent à la littérature est que c'est par la *fiction* qu'elle nous donne la possibilité d'explorer l'essence de la *réalité* :

La fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous connaissons, aussi éloignés qu'ils en puissent paraître. L'art du possible est bien périlleux. Il s'appuie sur le monde qui nous est familier, nous le rend suffisamment étranger pour que nous soyons tentés de nous réfugier dans un autre monde possible, qui se situe bien au-delà de ses limites. C'est à la fois un réconfort et un défi. Au bout du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer nos habitudes à l'égard de ce que nous tenons pour réel, ce que nous considérons comme étant la norme.¹¹

Du côté des théories littéraires, l'École de Constance, au début des années 1970, va être la première à renouveler l'étude des textes littéraires en prenant l'acte de lire comme point central. « *L'esthétique de la réception* » de H. R. Jauss et la théorie du « *Lecteur implicite* » de W. Iser sont les deux branches les plus importantes de cette École qui va pour la première fois privilégier la relation Texte/Lecteur à la relation Auteur/Texte. Pour Wolfgang Iser, dans *L'acte de lecture*¹², il s'agit moins d'englober la perspective historique et sociale de l'acte de lire que de s'attacher à l'acte intime de lecture, à la rencontre singulière entre un sujet et un texte, à la façon dont cette rencontre s'organise, se construit. A partir d'une base matérielle intangible, la lettre du texte, et qui est commune à tous les lecteurs – ce que l'auteur objectivement me donne à voir de la situation, des personnages (Elle s'appelle Emma Bovary, elle a vingt ans, elle habite en Normandie, elle s'ennuie, etc.) – chaque lecteur singulier va construire sa propre approche du récit, en jugeant par exemple les personnages ou la qualité même de l'œuvre (soit je trouve cette Emma touchante, sublime, soit je la trouve idiote et hystérique ; soit je trouve ce roman ennuyeux et je maudis le professeur qui m'oblige à le lire, soit il transfigure ma vie à tout jamais...). L'approche d'Umberto Eco, cité dans *Les documents d'accompagnement des programmes Littérature cycle 3*, est très proche de cette théorie du « *lecteur implicite* ». Dans *Lector in Fabula*, il examine ce que serait un « *lecteur modèle* » qui répondrait à toutes les invitations du texte (que ce soit à la rêverie ou à la réflexion)¹³. C'est aussi à cette figure du « *lecteur idéal* » qu'Alberto Mangel s'adresse régulièrement dans son œuvre (comme dans *Pinocchio et Robinson, pour une éthique de la lecture*). Pour lui, par exemple, « *le lecteur idéal ne suit*

pas une histoire : il y participe »¹⁴, indiquant ainsi que la littérature est l'œuvre autant de l'auteur que du lecteur lui-même puisqu'ils tissent ensemble ce que va être l'histoire. Plus récemment les recherches se sont penchées sur le lecteur *réel* et non plus *modèle* : comment concrètement le lecteur s'approprie le texte. Les travaux de Vincent Jouve viennent, par exemple, compléter cette approche qui ambitionne de prendre en compte le sujet dans sa globalité et son intimité quand il investit et reconstruit le texte¹⁵. Mais si je change par ma lecture ce qu'est le texte, le texte aussi change ce que je suis. La lecture transfigure le sujet et la réalité. Je ne suis plus le même après la lecture et le monde lui non plus ne sera plus jamais comme avant : « *Lire est donc un voyage, une entrée insolite dans une dimension autre qui, le plus souvent, enrichit l'expérience : le lecteur qui, dans un premier temps, quitte la réalité pour l'univers fictif fait, dans un second temps, retour dans le réel, nourri de la fiction* »¹⁶. C'est donc désormais dans l'acte de rencontre avec le lecteur que se pense la notion de littérature. C'est pourquoi la didactique contemporaine a cherché à mieux comprendre en quoi consiste l'acte de lire, non seulement d'un point de vue technique mais aussi et surtout dans l'acte intime par lequel je rentre en relation avec le récit.

La vulgarisation des théories de la psychanalyse de l'enfant et la recherche universitaire portant sur la littérature de jeunesse ont permis la transposition de ce discours sur la littérature en général au continent plus particulier de la littérature de jeunesse. Avoir pris en compte les interrogations métaphysiques des enfants semble être une grande tendance de la littérature de jeunesse contemporaine. Cette tendance reflète le nouveau statut de l'enfant dans nos sociétés. Il n'est plus un petit être innocent et pur qui doit être protégé du monde et des préoccupations des adultes. En 1976, par le succès de la *Psychanalyse des contes de fées*, Bettelheim a convaincu beaucoup d'éducateurs que la véritable préoccupation des enfants, ce qui les intéresse et les motive profondément, c'est justement de pouvoir répondre à ces grandes angoisses existentielles¹⁷. Or les contes de fées traditionnels parlent de façon intelligente, c'est-à-dire de façon *symbolique*, implicite, et surtout de façon non moralisatrice ou édifiante, de ces questions. Le jeune lecteur comprend spontanément et inconsciemment que ces histoires ne décrivent pas une réalité mais que le " message " du conte est symbolique (et donc qu'il faut l'interpréter). Ces récits ancestraux sont la métaphore des conflits intérieurs qui sont propres à la condition enfantine (la peur d'être abandonné et de mourir de faim, la rivalité entre frères et sœurs, entre mère et fille, le conflit permanent entre « le principe de plaisir » et « le principe de réalité », la complexité des sentiments humains, etc.). Ils parlent directement à l'inconscient de l'enfant en donnant forme aux tensions, aux peurs, aux désirs qu'il éprouve au quotidien lors de son développement. Les contes de fées lui permettent alors de mieux comprendre ce qui se passe en lui à un niveau inconscient, de dépasser ses conflits et donc de grandir. C'est de ce qu'exprime magnifiquement la fin de *L'arbre sans fin* de Claude Ponti : après la mort de

sa grand-mère, la jeune Hipollène va entamer un long voyage initiatique. De retour chez soi, après avoir accompli, par le pouvoir de la fiction, toutes les étapes du travail de deuil et de construction de soi, elle retrouve Ortic, le monstre « *dévoreur d'enfants perdus* ». Il bondit sur elle une dernière fois en hurlant : « *Je n'ai pas peur de toi !* », mais elle peut désormais lui répondre : « *Moi non plus, je n'ai plus peur de moi !* ». Le monstre est aussitôt terrassé, et se transforme en « *vieille salade moisie* » ! Hipollène a grandi et ne se laisse plus accaparer par ses pulsions dévorantes. Le détour par l'imaginaire lui aura permis ce cheminement et cette conquête.¹⁸

La recherche universitaire sur la didactique de la littérature dite « de jeunesse » ne s'est, elle, développée véritablement que dans les années 1980 avec les travaux de Marc Soriano, de Christian Poslaniec, de Catherine Tauveron ou de René Léon, par exemple. Elle a inspiré la rédaction de programmes ambitieux, entraînant à fois un bouleversement des pratiques enseignantes, de la stratégie d'achat d'un certain nombre de parents – soucieux d'offrir des livres qui permettent l'enrichissement intellectuel de leurs enfants, mais aussi par ricochet de la politique de publication : les ouvrages ambitieux de littérature se vendant mieux, et notamment ceux qui sont au programme, les éditeurs n'hésitent plus à s'engager dans des publications plus risquées. Ce mécanisme permettant d'expliquer, dans une certaine mesure (l'enchaînement de faits décrits ici n'est pas aussi automatique), l'emballement de l'offre de livres très riches dans leur forme et leur portée, contenant beaucoup d'implicite, parlant de thèmes anthropologiquement forts et faisant le pari de l'intelligence des jeunes lecteurs.

Cette profusion et cette richesse expliquent pourquoi tous ceux qui souhaitent une initiation précoce à la philosophie ont pu s'engouffrer dans les programmes de littérature au cycle 3.

L'ENGOUEMENT POUR LA "PHILOSOPHIE AVEC LES ENFANTS " DANS L'ÉDITION CONTEMPORAINE

Dans le foisonnement des publications à portée philosophique, on peut distinguer trois formes bien distinctes :

- * D'une part les récits (albums, romans, récits illustrés, poésie, mythes, contes ou fables) qui abordent métaphoriquement des questions métaphysiques ;
- * Un genre intermédiaire entre la pure fiction et le manuel (comme *Les Philo-fables*, moitié fiction, moitié exposé philosophique pour les enfants) ;
- * Les productions « *ad hoc* », sorte de « petits manuels à usage des enfants » qui visent à les faire réfléchir plus explicitement sur des notions.

DES RÉCITS PORTEURS DE SENS

Il serait impossible de faire un recensement exhaustif de tous les textes de littérature de jeunesse à portée philosophique disponibles à ce jour. Je ne fais ici que souligner ici une tendance forte de la création et de l'édition contemporaine.

* En ce qui concerne les auteurs et les éditeurs, il est tout à fait significatif que sur de nombreux sites Internet de maisons d'éditions ou sur les sites spécialisés en littérature de jeunesse, on peut retrouver des bibliographies thématiques et que beaucoup de ces thèmes sont des notions philosophiques. On y retrouve notamment beaucoup de notions ou de repères du programme des classes Terminales comme le Travail, l'Art, l'Identité, la Différence, le Langage, le Bonheur, la Foi, la Liberté. On trouve aussi une multitude de thèmes annexes à ses notions comme la solitude, la mort, le temps, l'amitié, etc.

Par exemple, à ce jour, sur le site spécialisé Ricochet, on peut trouver : 162 références pour « *la mort/le deuil* », 279 pour le thème de l'amitié, 268 sur l'amour, 103 sur l'art, 43 sur la solitude, 62 sur la tolérance, 38 sur l'identité, 19 sur le bonheur, 28 titres sous la rubrique « *Philosophie/Politique* ». Sur le site de l'École des Loisirs, on trouve 33 titres sur la mort, 81 sur la différence, 20 sur la solitude, etc.¹⁹

Toutes ces références n'ont certes pas la même valeur en termes de portée philosophique mais la quantité des œuvres proposées témoigne du souci de vouloir prendre en compte les interrogations philosophiques des enfants et de les aider dans leur cheminement par le biais de récits porteur de sens.

* Si on regarde maintenant de nouveau du côté des très ambitieuses listes des ouvrages de référence pour le cycle 3 de l'école élémentaire, on retrouve avec insistance cette même intention d'offrir aux élèves des œuvres riches de sens. Les thèmes philosophiques sont d'ailleurs souvent clairement énoncés dans les notices des œuvres, comme par exemple pour l'étude du conte de Marguerite Yourcenar, *Comment Wang-foo fut sauvé* :

Wang-Fô est un peintre chinois réputé : ses tableaux sont si beaux que ce qu'ils représentent peut prendre réellement vie... Ce conte philosophique est une réécriture d'un conte traditionnel chinois (...) Le conte présente également une réflexion sur les rapports entre peinture et vision du monde, l'univers esthétique considéré comme indispensable à la vie psychique, la poésie qui traverse le conte, l'élément aquatique et ses valeurs symboliques, selon Bachelard²⁰.

La notice du conte des frères Grimm, *L'oiseau d'ourdi* est un autre exemple significatif de cette insistance des programmes sur la portée philosophique des œuvres :

Il était une fois trois sœurs. La première est demandée en mariage par un veuf qui lui confie une clé et un œuf. Il lui recommande de prendre soin de l'œuf et de ne jamais ouvrir la pièce fermée à clé. Elle transgresse l'interdit, découvre le charnier des épouses assassinées et tache l'œuf de sang. À son retour, l'homme découvre sa faute et la tue. Il demande alors la main de la seconde sœur qui fait les mêmes erreurs et subit le même sort. Mais la troisième sœur met

l'œuf à l'abri avant d'ouvrir la porte et ressuscite ses sœurs. Déguisée en oiseau, elle s'enfuit, tandis que le vil époux périt dans les flammes. C'est le thème de Barbe-Bleue. Les illustrations et leurs références culturelles accentuent encore le côté macabre du récit. On peut faire jouer l'intertextualité avec la Barbe-Bleue de Perrault, dans ses différentes éditions. Et les différences fondamentales entre les deux textes peuvent susciter des questions chez les élèves: quelle est la valeur symbolique de la clé et de l'œuf? La transgression est-elle une faute ou la condition de l'accès à la connaissance? Qu'est-ce qui fonde le statut de la femme?²¹

Le débat interprétatif sur l'implicite de l'œuvre se transforme ainsi souvent en un débat réflexif sur ses enjeux philosophiques. C'est à ce point de jonction précis que les didactiques des deux disciplines pourraient se rejoindre dans une nouvelle et féconde complémentarité.

UN GENRE INTERMÉDIAIRE

Vu l'engouement pour la philosophie avec les enfants, les éditeurs proposent des collections de récits et de contes philosophiques, véritable création ou adaptation de mythes fondateurs :

Le succès mondial du *Monde de Sophie* paru en France en 1995 (et que Deleuze aurait « adoré écrire ») y est sûrement pour quelque chose. Le livre de Jostein Gaarden a véritablement permis de mettre en lumière un besoin très largement partagé de sens et de philosophie. Le pari de l'auteur est bien de rendre accessible les grands auteurs, les grands courants de l'histoire de la philosophie à de jeunes lecteurs (à partir du collège, même si certains passages peuvent être étudiés dès le cycle 3). C'est bien le pari de l'éducabilité philosophique des enfants qui est fait. C'est bien le pari d'une transposition intelligente d'une discipline pourtant trop souvent réservée « aux grands ».

* Albin Michel publie ainsi aujourd'hui les collections « *Paroles* » et « *Carnets de sagesse* ». Dans *Les philo-fables* (2002), *Mon premier livre de Sagesse* ou *Petites et grandes fables de Sophios* (2003), Michel Piquemal et Philippe Lagautière ont fait le pari d'une adaptation des grands mythes, fables et légendes de notre patrimoine universel pour les mettre au service de la curiosité philosophique des plus jeunes. *Les philo-fables* se composent en fait de deux parties : les fables et le « *Dans l'atelier du philosophe* » composé de pistes de réflexion philosophique accompagnées de questions. Les questions sont là pour dépasser le sens littéral, interpréter l'implicite, engager un débat interprétatif qui peut déboucher sur une discussion à visée philosophique. *Les philo-fables* se situent à la frontière des deux genres que je distinguerai : une partie de pur récit et une partie plus didactique qui peut faire penser à un manuel. Dans la même collection, on trouve également dans le même esprit les *Sagesses et malices de Socrate, philosophe de la rue* de Christian Roche et Jean-Jacques Barrère qui vise à vulgariser la pensée du père de la philosophie occidentale.

* A la frontière entre les deux genres, entre le récit purement littéraire et le guide ou manuel, il nous faut signaler aussi les romans de M. Lipman. Quand ce professeur américain a construit une méthode d'apprentissage du philosophe avec les enfants, il a écrit des romans à la valeur littéraire très faible car très didactiques et très explicitement conçus comme des outils pédagogiques. M. Lipman a écrit sept romans accompagnés du livre du maître qui guide très précisément l'élève vers la rigueur de la pensée philosophique. En France, seul un seul de ces romans est publié mais les livres du maître sont très difficiles à se procurer. Cependant cette méthode et ces ouvrages sont couramment utilisés dans les ateliers en Belgique ou au Canada.²²

DES MANUELS DE PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

En plus d'albums, de romans, de contes qui abordent avec intelligence toute une série de problématiques philosophiques, nous assistons actuellement à une mode éditoriale, celle des « petits manuels de philosophie » à usage des enfants.

* En ce qui concerne l'édition en France, la collection la plus connue dans le genre des « petits manuels » est sûrement celle des « *Goûters philo* », éditée par Milan. Michel Puech, professeur de philosophie à la Sorbonne, et Brigitte Labbé proposent de faire le tour d'une problématique philosophique par le biais à la fois d'une réflexion générale et de petites anecdotes, souvent très pragmatiques, pour illustrer le propos. Vingt-cinq titres sont à ce jour proposés (comme *La vie et la mort*, *Le travail et l'argent*, *Le bien et le mal*, *La parole et le silence*).

* Chez Nathan, on trouve la très explicite collection « *philoz'enfants* » d'Oscar Brénifier. Sept titres existent déjà, notamment, *Moi, c'est quoi ?*, *La liberté, c'est quoi ?*, *Les sentiments, c'est quoi ?*

* Chez Gallimard on peut trouver depuis 2006 les « *Chouette penser !* », collection Giboulées dirigée par la philosophe Myriam Revault D'Allonnes. Il est tout à fait significatif et remarquable que cette universitaire reconnue s'intéresse et travaille à rendre la philosophie accessible aux plus jeunes.

* Enfin Bayard édite des « *petites conférences lumières pour les enfants* ». Il s'agit de la transcription des conférences pour enfants que Le Centre Dramatique National de la ville de Montreuil organise depuis septembre 2006 (à partir de 10 ans) animées par des grands noms de l'université française.

Certes la qualité de l'ensemble de tous les ouvrages existants est très inégale. Aux deux extrêmes, on peut trouver soit des collections ou des œuvres étiquetés « philo » (le créneau est porteur en ce moment...) mais au contenu moralisateur ou indigent soit des ouvrages

abscons qui semblent plus écrits pour flatter le narcissisme des parents que pour véritablement enrichir l'esprit des enfants. Cependant cette profusion est un signe positif car elle démontre que les interrogations métaphysiques des enfants sont désormais entendues et que la question de la philosophie avec les enfants est aujourd'hui réellement posée.

Ainsi, non seulement il existe aujourd'hui une profusion d'ouvrages qui abordent avec intelligence de grandes questions philosophiques, mais, en plus, les programmes de littérature à l'école insistent sur cette dimension métaphysique et incite à des débats réflexifs. C'est dans cette brèche que tous ceux qui souhaitent une initiation précoce à la philosophie ont pu s'engouffrer pour mettre en place des séances dans les classes.

L'ENFANT LECTEUR/L'ENFANT PHILOSOPHE. DES POSTURES LITTÉRAIRES AUX POSTURES PHILOSOPHIQUES DANS LA LECTURE D'UNE ŒUVRE.

La reconnaissance de cette capacité fondamentale de l'enfant à rencontrer des œuvres riches, complexes et fortes a accompagné et soutenu la recherche en didactique de la lecture et en particulier de la lecture littéraire. Il s'agit pour nous maintenant d'analyser les différentes postures de l'élève : comment s'approprie-t-il le texte littéraire et comment en vient-il à saisir sa portée philosophique ? ²³

Il s'agit de comprendre comment le lecteur construit son *identité lectorale* : il y a une irréductibilité de l'expérience littéraire, dans le sens où chacun construit singulièrement son rapport au texte. Car, même si on observe que sont à l'œuvre dans l'appropriation du texte les mêmes activités fondamentales (que nous allons décrire), il persiste, conjointement, l'irréductible singularité de chaque lecture en fonction de l'histoire personnelle, de la culture, de la langue, de l'imaginaire, des pensées, des désirs et fantasmes du lecteur. Chaque sujet, quand il s'approprie l'œuvre, supprime, ajoute, et transforme celle-ci en fonction de sa singularité et de son rapport au monde. Tout cela sans perdre de vue pour autant que la lecture littéraire ne met en branle ces données individuelles ou partagées du sujet lecteur qu'en réponse aux sollicitations particulières des œuvres. C'est un dialogue entre elle et moi. Ce que soulignait déjà Paul Ricœur. Françoise Demougin parle, elle, de la construction d'un « *texte fantôme* » qui se dessine progressivement au fil de la lecture. Ce « *texte fantôme* », c'est *mon* texte, c'est ma lecture singulière et irréductible. C'est le fruit de ma rencontre avec l'œuvre :

Un des premiers enjeux de la lecture de textes littéraires, c'est la construction réciproque du sujet et de l'objet. Là aussi on peut revenir à la notion de lecture. Lire un texte, c'est entrer en relation avec un objet qui résiste à la toute puissance de son imaginaire, c'est se heurter à cette « résistance » du texte. L'élève doit entrer dans cette relation à un texte qui résiste à ce qu'il voudrait lui faire dire. En même temps, lire un texte, c'est aussi se donner les moyens de faire

dire au texte ce qu'il ne dit pas, mais dont il ne dit pas le contraire. C'est bien être capable d'occuper les ellipses, d'entendre dans les interstices ce qui n'est pas dit, tout en respectant scrupuleusement ce qui est dit. Composition du texte « fantôme » et de soi comme lecteur, lecture pour soi, à soi et parfois de soi : lecture parfois silencieuse. N'est-ce pas dans cette recontextualisation singulière que peut s'exercer à plein le plaisir de lire, amené par les deux points précédents ? Ce qui ne veut pas dire mélanger indistinctement le sujet et l'objet dans un monde où précisément la subjectivation est dominante et où les élèves ont de plus en plus de difficultés à sortir de la toute puissance de l'égoïsme enfantin. Composer un « texte fantôme » est aussi, paradoxalement peut-être, faire l'expérience de la résistance du texte, de l'objet à la toute puissance de l'imaginaire.²⁴

Quatre grandes opérations, par lesquelles cette appropriation littéraire du texte s'accomplit, sont donc communément repérées par les chercheurs en didactique. Je vais d'abord décrire ces opérations en les commentant et j'en rajouterai une cinquième qui touche à la préhension par le lecteur de la portée philosophique du texte, ce que j'appelle le moment de « saisissement ontologique » et la construction de la « pensée fantôme »...

LA CONCRÉTISATION IMAGEANTE

La première grande opération est « *la concrétisation imageante* » par laquelle une image s'impose dans l'esprit du lecteur et lui permet de concrétiser la scène et les personnages. On voit bien ici dans cette opération comment les ajouts, les suppressions et les transformations du texte par le sujet sont effectives. Je peux m'imaginer la couleur de la robe de Madame Bovary même si celle-ci n'était pas évoquée dans le passage. Mais cette visualisation me permet de m'investir affectivement et de donner corps à la scène. Le choix de la couleur que je vais donner à la robe est un choix tout à fait singulier, témoignage de ma sensibilité, de mes goûts, de mes représentations et du sens que je donne à telle ou telle couleur (je vais choisir une couleur qui me plaît si je veux rendre le personnage séduisant). Il témoigne aussi des représentations et des projections que je peux avoir sur le personnage à tel moment de l'histoire (je l'imagine dans une robe noire si je la sens triste par exemple).

Cette opération de « *concrétisation imageante* » me permet aussi dans des textes poétiques de donner corps à des formules obscures (« ça me fait penser à... »). Une image s'impose ainsi dans la mémoire du lecteur qui restera liée au texte, à l'auteur et aux personnages. C'est ce qu'on appelle aussi des « souvenirs-écrans ». Certaines images, certaines impressions resteront à jamais ancrées dans la mémoire, dans l'imagination, dans l'affectivité, dans l'inconscient du lecteur. Comme le souligne Vincent Jouve, la « *façon dont, lisant un texte, on se représente un objet, un décor ou un personnage fait ressurgir des images enfouies dont il n'est pas toujours possible de dire avec certitude d'où elles viennent. La casquette de Charles Bovary, la pension Vauquer, l'île de Robinson, le visage de Fabrice del Dongo sont au-delà des détails fournis par le récit, imaginés différemment – et personnelle-*

ment par chaque lecteur »²⁵. On voit bien déjà à quel point dans cette première opération fondamentale par laquelle l'enfant entre en relation avec le texte, l'implication active et affective du sujet, avec son histoire, sa culture, son inconscient, est essentielle.

L'ACTIVATION FANTASMATIQUE

La deuxième opération est « l'activation fantasmatique » par laquelle le lecteur s'attache affectivement aux personnages. C'est une opération qu'on peut rapprocher du *transfert* psychanalytique ou à l'*identification*. Je vais me reconnaître dans tel ou tel personnage, dans sa sensibilité, sa psychologie, ses doutes et angoisses. Je vais sympathiser avec lui, au sens grec du mot, je vais donc « souffrir avec » lui, compatir à ses malheurs, partager ses bonheurs, trembler pour son sort, etc. Je peux reconnaître aussi dans un autre personnage l'image fantasmée d'un de mes proches. Je peux donc, comme dans le roman familial, projeter ma propre histoire dans le cours du récit. C'est cette opération que décrit Bruno Bettelheim dans la *Psychanalyse des contes de fées* quand il décrit comment l'enfant transfère ses angoisses inconscientes sur les différents personnages du récit.

On voit déjà ici que ces opérations ne peuvent pas être pensées dans un ordre chronologique. Dans l'appropriation du texte littéraire, l'enfant ne va pas d'abord imaginer les personnages puis s'attacher à eux : si j'imagine Emma Bovary dans une robe magnifique, c'est parce que je veux la rendre belle et que je me suis attachée et identifiée à elle. Ces deux opérations de concrétisation imageante et d'activation fantasmatique sont donc inextricablement liées comme le sont le débat interprétatif sur la signification, le sens caché de tel ou tel passage du texte et le débat à visée philosophique sur le sens et la portée du récit.

LA COHÉRENCE MIMÉTIQUE

La troisième opération est la « cohérence mimétique ». Le lecteur va penser, imaginer, la suite logique pour lui des événements dans le cours de l'histoire ou à la fin de celle-ci. Il a construit la psychologie des personnages (qui, on le voit bien, ne sont déjà plus exactement les mêmes que ceux qu'a construits l'auteur), et il va penser le déroulement de l'intrigue en fonction de celle-ci. Le lecteur peut aussi, par exemple, prolonger la fin du roman si celle-ci ne lui convient pas pour des raisons affectives ou logiques (« en fait, elle n'est pas morte... », « en fait, il va revenir pour l'épouser... », « c'est pas normal qu'il agisse comme ça, il va changer d'avis... », etc.). Cette cohérence mimétique est très liée à l'activation fantasmatique : je peux transformer l'œuvre en fonction mon propre désir et mon empathie avec le personnage.

LES RÉACTIONS AXIOLOGIQUES

La quatrième opération communément repérée est celle qui provoque des « réactions axiologiques ». Ici le lecteur va émettre des jugements moraux à propos des personnages et de leurs actes. Est-ce ce qu'ils agissent bien ou mal ? Ont-ils eu raison d'agir la sorte ? Là aussi, la singularité rentre dans le jeu : c'est bien avec sa propre sensibilité, son propre système de valeurs que le lecteur va penser et juger. Cette opération est très clairement inscrite dans le programme de littérature au cycle 3. L'enfant doit être amené à émettre des jugements moraux sur les actes ou décisions des personnages et à s'interroger ainsi sur les valeurs et les principes qui guident nos actions. C'est très clair notamment dans le choix des œuvres de la liste. On y trouve la représentation de dilemmes moraux fondamentaux comme dans *Yakouba*²⁶ de Thierry Dedieu : le jeune guerrier doit-il achever le lion blessé ou lui laisser la vie sauve ? Par quel acte va-t-il devenir un homme, où se trouvent son devoir et son honneur ?

Paul Ricœur affirmait que cette dimension éthique (ce « caractère dérangeant ») est fondamentale dans l'acte d'appropriation de la littérature :

Elle présente pour le lecteur des situations différentes de la sienne, esquisse des appréciations, des jugements moraux. Il est très difficile de ne pas éprouver des degrés différents de sympathie pour les personnages. L'identification à des modèles qui vont du fascinant à l'abject est dérangeante. La contradiction entre ce qui fascine littérairement et provoque parallèlement une répulsion morale (voir la séduction exercée par *Lolita* de Nabokov) est en soi pédagogique. Elle contraint à se former un jugement soit parce que l'œuvre n'en comporte pas, soit parce ce qu'elle propose des identifications contraires. Il y a dans l'acte de lire un entraînement à déplacer ses capacités de sympathie ou même à exercer une sympathie vagabonde.²⁷

L'exploitation philosophique de cette dimension éthique des œuvres est non seulement possible avec des élèves de cycle 3, mais relève bien de la démarche demandée par le programme de Littérature. C'est ce que nous verrons quand nous analyserons plus précisément leurs fondements philosophiques.

LE SAISISSEMENT ONTOLOGIQUE. LA PENSÉE FANTÔME.

Grâce au développement de la didactique de la littérature, et en particulier de la littérature de jeunesse, on comprend donc mieux maintenant comment de jeunes lecteurs entrent en littérature. On repère ainsi différentes postures et étapes par lesquelles s'accomplit le processus d'appropriation du texte. De la simple compréhension du texte manifeste à l'identification au(x) personnage(s), aux projections fantasmatiques et à l'interprétation de l'implicite, le (jeune) lecteur va se créer un « texte fantôme » qui est sa lecture, singulière, unique du texte. De la même façon, je postule l'existence d'une « pensée fantôme ». En plus de toutes ces postures plus spécifiquement littéraires, il peut y avoir aussi de

la part du lecteur un moment de « saisissement ontologique » où il saisit la pensée propre du texte pour nourrir, enrichir, transformer sa vision et sa compréhension du monde. Le « saisissement ontologique », c'est le moment de la rencontre entre la pensée du texte et la façon dont le lecteur s'approprie singulièrement cette pensée pour rendre son existence et son monde plus intelligible.

Je rajouterai donc une cinquième opération qui relèverait de l'appropriation de la portée philosophique du texte par le lecteur et qu'on pourrait nommer les « réactions ontologiques » ou le moment de " *saisissement ontologique* ". Le lecteur saisit la pensée du texte pour donner plus de sens au monde et à son expérience. Par la lecture de ce récit, je me comprends mieux et je comprends mieux le monde. Le texte change mes représentations, m'aide à voir plus clair non plus seulement dans ma vie inconsciente, comme le disait Bettelheim, mais aussi dans mon rapport à la réalité et au sens que je dois lui donner.

COMMENT FAIRE APPEL À LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE PATRIMONIALE ET CONTEMPORAINE POUR ANIMER DES SÉANCES DE RÉFLEXIONS À VISÉE PHILOSOPHIQUE DANS LES CLASSES ?

La mise en réseau d'œuvres de littérature de jeunesse est un dispositif qui permet concrètement dans les classes d'allier le débat interprétatif sur l'implicite des textes et le débat réflexif à visée philosophique²⁸. Dans cette démarche, le professeur choisit d'abord une petite dizaine d'albums ou de contes qui servira de culture générale commune à la classe. Ces références permettent d'aborder les différents aspects de la problématique, d'élargir les points de vue, de montrer d'autres façons de regarder le monde et de considérer les problèmes posés. Ces bibliographies peuvent se composer à la fois d'albums de littérature de jeunesse comprenant beaucoup d'implicite (priorité est donnée aux albums de la liste cycle 3) et d'albums plus fonctionnels ou documentaires (comme les « *Goûters philo* »). On peut privilégier aussi la récurrence à certains auteurs comme T. Ungerer, C. Ponti, A. Browne, G. Solotareff ou W. Erlbruch.

Les textes sont lus pendant les jours qui précèdent les discussions sur le thème (entre 8 et 15 jours en général entre deux séances). Le professeur vérifie simplement la compréhension du récit sans engager de réflexion. Les autres livres sont mis à disposition des élèves et ils peuvent les consulter ou les emprunter quand ils le veulent. Le jour de la discussion, tous ces albums sont présents au centre du cercle des élèves et l'enseignant les invite à faire appel à cette culture littéraire commune à la classe pour réfléchir. Le débat interprétatif et le débat réflexif sont ainsi intimement liés durant ces séances de discussions à visée philosophique.

Ce dispositif de mise en réseau présente les avantages 1) de créer une petite culture littéraire commune à la communauté de recherche 2) d'élargir les points de vues et de mon-

trer la problématique sous ses différents aspects (par exemple le mensonge comme un grave défaut, comme dans *Pinocchio*, ou le mensonge comme une ruse relevant d'un moindre mal, comme l'attitude du chasseur dans *Blanche neige* ou de l'abbé dans *Les misérables*) 3) de mettre le problème à « bonne distance » : je parle de moi mais à travers un récit qui me permet de sortir de l'affectivité, de prendre assez de recul pour commencer à réfléchir. Cet appel fait à la littérature permet effectivement aux élèves de progresser dans leur réflexivité philosophique. A partir « d'exemples exemplaires », ils quittent le registre de leur quotidienneté – et donc d'une trop grande affectivité – et peuvent commencer à réfléchir sur des notions problématiques. Les élèves découvrent ainsi que la littérature peut leur permettre de donner sens et intelligibilité à leur expérience du monde.

CONCLUSION

Fonctionnant sur le mode de la pensée magique, l'enfance est l'âge d'or de la croyance en l'imaginaire. « *Ce consentement euphorique à la fiction*²⁹ », comme le dit Vincent Jouve, ne disparaît (heureusement) jamais complètement et c'est lui qui œuvre à chaque lecture de récit. C'est l'enfant en nous qui resurgit chaque fois que s'ouvre un livre. Il y a une proximité essentielle entre l'enfance, la fiction, la littérature et même l'écriture. Pour le poète Christian Bobin, par exemple, l'acte d'écriture est d'abord un effort pour retrouver cet état d'abandon :

Ce qui est perdu dans l'enfance, ce n'est pas vraiment perdu. C'est perdu, oui, mais comme peut l'être la lumière du soleil, quand le soleil bascule au ras de l'horizon : votre vie en est transfigurée, saisie dans une douceur orangée, et maintenant c'est la nuit, l'âge adulte. Mais on sait bien que le soleil n'est pas mort. Il est parti faire un tour, voilà tout. Il nous faut simplement aller dans le noir, chercher ce lieu en nous que la nuit n'atteint pas, cet autre versant des choses et du cœur³⁰.

Ainsi, comme le dit aussi joliment Vincent Jouve, « *la lecture est d'abord une revanche de l'enfance*³¹ ».

Mais cet abandon magnifique naïf et total au monde de la fiction ne se fait pas dans un désir insouciant d'échapper à la réalité, dans un désir de simple amusement ou de fuite. L'enfant cherche aussi dans l'acte de lire des réponses à ses interrogations fondamentales. Il s'abandonne dans l'espoir sérieux de trouver du sens à son expérience. La lecture est aussi une quête à la recherche de soi et des autres. Ainsi, comme le souligne si justement Danielle Sallenave dans *Le Don des morts* :

L'enfant ne trouve pas l'insouciance dans les livres, mais le souci vrai, une sorte de gravité dont il lui semble ne voir partout que la caricature. Et, dans les livres, il cherche moins le rêve et la gaîté, la fantaisie et l'humour dont tous autour de lui semblent pourtant si cruellement dépourvus, que la vérité, la vérité des actions, des êtres, des paroles, de l'existence. Qu'est-ce qu'une existence vraie, une existence dans la vérité ? Par contraste avec la vie des habitants des livres,

ce que je voyais de la vie des habitants de mon village me paraissait faux, illusoire, mensonger et vain. Faux : mal ajusté, insincère, inadéquat. (...)»³².

La littérature peut effectivement permettre aux enfants de mieux comprendre le monde, de le rendre plus intelligible. En leur offrant des récits porteurs de sens, ils pourront faire l'inoubliable expérience initiatique de l'entrée dans le monde de la pensée, de l'intelligence et de la beauté. Car la formule de Claude Ponti, « *ne pas voler les enfants* », signifie aussi prendre au sérieux leurs interrogations philosophiques. Les enfants, si on prend la peine de les écouter, posent des questions métaphysiques déroutantes. « *La métaphysique consiste à répondre aux questions des enfants* » affirmait Groethuysen. Les enfants nous posent la question de la mort, de la liberté, de la morale, des relations humaines avec plus d'authenticité qu'un grand nombre d'adolescents de Terminale. Les enfants nous offrent cette expérience originelle de l'étonnement devant le monde et posent les questions sans auto censure. Nous devons saisir cette curiosité pour leur permettre d'avancer dans leur cheminement et leur apprendre progressivement à penser par eux-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

Programmes

- * *Documents d'application des programmes, Littérature, cycle 3* (2002). Paris : SCEREN CNDP.
- * *Documents d'accompagnement des programmes, Littérature, cycle 3* (2004). Paris : SCEREN CNDP,.

Manuels de philosophie avec les enfants

- * CHIROUTER E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris : Hachette, coll. Pédagogie Pratique.
- * GALICHET F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris : Nathan.
- * PETTIER J.-C., BOUR T., SOLONEL M. (2003). *Apprendre à débattre, vie collective et éducation civique au cycle 3*. Paris : Hachette éducation, Pédagogie pratique à l'école.

Ouvrages généraux

- * TOZZI M. (coord.) (2006). *Débattre à partir de mythes à l'école et ailleurs, La vérité, le bien, le pouvoir, l'amour...* Lyon : Chronique Sociale.
- * BUCHETON D., SOULEY, TOZZI M. (2006). *Littérature de jeunesse et débats réflexifs*. Paris : SCEREN, coll. Argos.
- * BETTELHEIM B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Pluriel.
- * BOBIN C. (1997). *La merveille et l'obscur, entretiens avec Charles Juliet*. Paris : Paroles d'Aube.
- * BRUNER J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*. Paris : Retz.
- * ECO U. (1985). *Lector in Fabula*. Paris : Grasset.
- * ISER W. (1985). *L'acte de lecture*. Bruxelles : Mardaga, trad. Franç.
- * JOUVE V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette, coll. Contours littéraires.
- * MANGEL A. (2005). *Pinocchio et Robinson, pour une éthique de la lecture*. L'escampette éditions.
- * ONFRAY M. (2004). *La communauté philosophique*. Paris : Galilée.

- * ONFRAY M. (2007). *La lueur des orages désirés*. Paris : Grasset.
- * POSLANIEC C. (2002). *Vous avez dit " littérature " ?*. Paris : Hachette éducation.
- * POU CET B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire*. Paris : éd. CNRS.
- * RICOEUR P. (1991). *Temps et récit. I. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil, coll. Points Essais.
- * RICOEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- * SABOT P. (2002). *Philosophie et littérature, approches et enjeux d'une question*. Paris : PUF, coll. Philosophies.
- * SALLENAVE D. (1991). *Le don des morts, sur la littérature*. Paris : Gallimard.
- * TODOROV T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion, coll. Café Voltaire.

Communications et articles

- * Communication de FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. et MAZAU RIC C., « Dispositifs de lecture et formation des lecteurs », colloque des 7èmes Journées de didactique de la littérature, *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvres* ; IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006.
- * Communication de DEMOUGIN F., ELBAZ C., GASTINEAU N., « Le texte fantôme : lecture littéraire en maternelle », communication au colloque des 7èmes Journées de didactique de la littérature, *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvres*, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006.
- * *Le Français dans le monde*, Entretien avec RICOEUR P. : « La perte de la vue serait pour moi la perte de la lecture », n°327, mai-juin 2003.
- * BUSSIENNE E. et TOZZI M., « Qu'est-ce que le courage ? », *Cahiers Pédagogiques*, dossier « Enseigner la littérature », n°420, janvier 2004.
- * CHEVAILLIER B., « De la littérature aux idées par la littérature de jeunesse », *Diotime l'Agora* n° 25 (avril 2005) et 26 (oct. 2006), CRDP Montpellier.
- * CHIROUTER E., « Littérature et pensée », *Diotime l'Agora* n° 23 (oct. 2004) et 24 (janv. 2005), CRDP Montpellier.
- * GALICHET F., « Qu'est-ce que le philosophe ? », in *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre*, sous la direction de TOZZI M., SCEREN, CRDP Bretagne, 2003.
- * MURZZILI N., « L'exploration des possibles », *Sciences Humaines*, « Les mondes de la fiction », n°174, août septembre 2006.
- * PERRIN A., « Les débats à partir de la littérature », *Diotime l'Agora* n° 28, janv. 2006, CRDP Montpellier.
- * TOZZI, M., « Le noir et le rose », *Cahiers pédagogiques*, « La philo en discussion », n°432, avril 2005.

NOTES

¹ Voir à ce propos l'article de François GALICHET, « Qu'est-ce que le philosophe ? », in *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre*, sous la direction de Michel TOZZI. SCEREN, CRDP Bretagne, 2003.

² Pour plus de précisions sur l'histoire de la philosophie avec les enfants et les différents courants, voir les nombreux travaux de M. TOZZI, notamment l'article " Lipman, Levine, Tozzi ", in *La philosophie pour enfants, le modèle M. Lipman en discussion*, Collectif, sous la direction de Claudine LELEUX, Bruxelles, De Boeck, 2005.

- ³ Voir notamment les travaux de Bernard POUCKET dans *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire*, Paris, éd. CNRS, 1999.
- ⁴ *Documents d'application des programmes, Littérature, cycle 3*, Paris, SCEREN, 2002, p. 6 (nous soulignons).
- ⁵ *Ibid*, p. 8 (nous soulignons).
- ⁶ Wolf ERLBRUCH, *Remue ménage chez Madame K*, Milan. (Liste de référence 2004). Cet album de Wolf Erlbruch interroge les représentations du masculin et du féminin et pose implicitement les questions de l'irrationalité de l'angoisse existentielle. Madame K. est une Emma Bovary qui cherche le sens de son existence dans un quotidien terne et vain. Elle va se prendre d'affection pour un petit oiseau et cet amour va lui donner la force de s'émanciper et de changer de vie. " *L'interprétation du texte se construira ainsi en fonction des valeurs mobilisées, statut de la femme, éducation, relations familiales, sens que l'on donne à la vie. Un livre sur les chemins tortueux de la liberté qui pourra entraîner le lecteur à une large exploration de l'univers étrange de Wolf Elbruch.*" (*Documents d'accompagnement des programmes. Littérature (2). Cycle 3*. Paris SCEREN. CNDP. 2004, p. 13).
- ⁷ *Documents d'accompagnement des programmes. Littérature (2). Cycle 3*. Paris SCEREN. CNDP, 2004, p.11.
- ⁸ Paul RICOEUR, *Temps et récit. I. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, coll " Points Essais ", 1991 p. 12.
- ⁹ *Documents d'application des programmes, Littérature, cycle 3*, Paris, SCEREN, 2002, p. 8.
- ¹⁰ Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 194.
- ¹¹ Jérôme BRUNER *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz, 2002, p. 114.
- ¹² Wolfgang ISER, *L'acte de lecture*, trad. Franç. Bruxelles, Mardaga, 1985.
- ¹³ Umberto ECO, *Lector in Fabula*, Paris Grasset, 1985.
- ¹⁴ Alberto MANGEL, *Pinocchio et Robinson, pour une éthique de la lecture*, L'escampette éditions, 2005, p. 65
- ¹⁵ Vincent JOUVE, *La lecture*, Paris, Hachette, coll. " Contours littéraires ", 1993.
- ¹⁶ *Ibid*, p. 80.
- ¹⁷ Bruno BETTELHEIM *Psychanalyse des contes de fées*, Paris, Pluriel, 1976.
- ¹⁸ Claude PONTI, *L'arbre sans fin*, Paris, l'école des Loisirs, 1992.
- ¹⁹ www.ricochet-jeunes.org et www.ecolesdesloisirs.fr
- ²⁰ *Documents d'accompagnement des programmes. Littérature cycle 3*, *Ibid*, p. 53 (nous soulignons)
- ²¹ *Ibid*, pp .45-46 (nous soulignons)
- ²² *La découverte de Harry*, Traduction P. Belaval, Paris, Vrin, 1978.
- ²³ Je m'appuie dans ce chapitre essentiellement sur la communication de l'équipe de recherche de l'université de Toulouse Le Mirail au colloque sur la didactique de la littérature de jeunesse à l'IUFM de Montpellier en avril 2006 (Marie-José FOURTANIER, Gérard LANGLADE, Catherine MAZURIC, « Dispositifs de lecture et formation des lecteurs », colloque des 7èmes Journées de didactique de la littérature, *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvres*) et sur les travaux de Vincent JOUVE et de Dominique BUCHETON.
- ²⁴ Françoise DEMOUGIN, Carole ELBAZ, Nelly GASTINEAU, « Le texte fantôme : lecture littéraire en maternelle », communication au colloque des 7èmes Journées de didactique de la littérature, *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/la place de l'œuvres*, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006.
- ²⁵ Vincent JOUVE, *La lecture*, Paris, Hachette, coll. Contours littéraires, 1993, pp. 87-88.
- ²⁶ Thierry DEDIEU, *Yakouba*, Paris, Seuil jeunesse, 1994. Dans une tribu africaine, pour intégrer la communauté des hommes, le jeune Yakouba doit tuer un lion. Il rencontre un lion blessé. Faut-il qu'il tue cette bête à terre ou qu'il lui laisse la vie sauve ? Par quel geste Yakouba va-t-il devenir un homme ? Faut-il choisir, comme dans *Antigone*, la loi de la communauté ou la voix de sa conscience ? Yakouba choisit de ne pas tuer le lion, il devient un simple berger mais depuis ce jour le troupeau n'est plus attaqué par les fauves.

- ²⁷ *Le Français dans le monde*, entretien avec Paul RICOEUR, « La perte de la vue serait pour moi la perte de la lecture », n°327, mai-juin 2003
- ²⁸ Voir la description de cette démarche et l'exemple d'une progression sur une année scolaire dans le manuel *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Paris, Hachette, coll. " Pédagogie Pratique ", 2007.
- ²⁹ Vincent JOUVE., *Ibid.*, p. 86.
- ³⁰ Christian BOBIN, *La merveille et l'obscur, entretiens avec Charles Juliet*, Paris, Paroles d'Aube, 1997, pp. 18-19.
- ³¹ Vincent JOUVE., *Ibid.*, p. 87.
- ³² Danielle SALLENAVE, *Le don des morts, sur la littérature*, Paris, Gallimard, 1991, p. 55.

LE BON ENSEIGNANT ET SES HISTOIRES

Jean HOUSSAYE

Sciences de l'éducation
CIVIIC – Université de Rouen

RÉSUMÉ :

Le propos de l'auteur est d'illustrer les recherches en éducation sur les images et les représentations des bons et des mauvais enseignants. Pour ce faire, il parcourt l'évolution de ces recherches en langue française, à partir du moment où elles se veulent scientifiques, et jusqu'à la fin du XX^e siècle. Quatre périodes sont distinguées et présentées, qui permettent de caractériser les moments et les approches scientifiques. On peut aussi remarquer combien chaque type de psychologie se construit autour d'une approche spécifique dans ses intentions sur le sujet. On note enfin, dans la dernière période, comment l'hégémonie de la psychologie est vivement contestée par la sociologie qui semble s'emparer à son tour de cet objet de recherche. Quelques réflexions plus générales et épistémologiques sont abordées en conclusion.

MOTS-CLÉS : Histoire des idées pédagogiques ; bon enseignant ; épistémologie des sciences de l'éducation ; formation des enseignants

Notre propos est d'illustrer les recherches en éducation sur les images et les représentations des bons et des mauvais enseignants. Pour ce faire, nous allons parcourir l'évolution de ces recherches en langue française, à partir du moment où elles se veulent scientifiques, et jusqu'à la fin du XX^e siècle.

Pour que ces recherches puissent voir le jour, il faut d'abord que la référence en éducation change, c'est-à-dire que la science psychologique se substitue à la philosophie. Ce passage va s'opérer au début du XX^e siècle. Auparavant c'est la philosophie qui dicte sa loi à une certaine « psychologie de l'âme ». Quelle était alors la représentation du bon ensei-

gnant que véhiculait cette philosophie ? Celle qui, d'une certaine manière, est toujours en vigueur chez bon nombre d'enseignants...

Savoir du professeur, volonté de l'élève. Telle était la formule du succès à l'école. Les années 1880 vont marquer un tournant capital dans la pédagogie du secondaire (et en fait, peu à peu, du primaire, car elle va de plus en plus servir de référence) (Prost, 1968). Alors que l'ancienne pédagogie reposait sur les exercices des élèves, que l'étude était le moment essentiel et que la classe se mettait au service des devoirs, le cours magistral devient le moment central de l'enseignement. Les leçons du maître accèdent au statut d'exemple, l'action pédagogique relève de l'influence, du contact, de la fréquentation du savoir du professeur. Ce dernier sera désormais décrit comme devant être doué, intelligent, brillant ; il saura faire des cours. La référence aux méthodes, qui suppose que l'on insiste sur la capacité de faire travailler les élèves, ne manquera pas d'être dévalorisée, d'être considérée comme « primaire ».

Cette qualité du savoir du maître n'exige, du côté de l'élève, qu'une seule qualité : celle de vouloir ce savoir incarné. Être de raison, liberté à dégager, l'enfant doit vouloir le vrai. Les spécialistes de l'éducation de la fin du XIX^e vont dresser une véritable statue à la volonté de l'enfant. Au nom de son savoir, par l'intermédiaire de son autorité, le maître doit diriger la volonté de l'élève. Ainsi, dans *L'éducation de la volonté* (1893), Payot désigne le bon pédagogue comme celui qui réunit trois qualités : il est bon psychologue (pour connaître les mouvements secrets du cœur), il a une science approfondie de l'âme (pour savoir les besoins de l'esprit), il a la science des vérités morales (pour bien diriger la volonté en fonction des fins supérieures).

Mais la philosophie, et sa psychologie de l'âme, va laisser la place à la science psychologique expérimentale. Et les recherches scientifiques sur les bons et les mauvais enseignants vont alors se déployer et s'enrichir par étapes successives. Nous en distinguerons quatre, en parcourant le XX^e siècle (Houssaye, 2001).

1 – LA NAISSANCE DES RECHERCHES OU LE BON MAÎTRE COMME PRODUIT DE LA SCIENCE DE L'ENFANT

1.1 - Epistémologie

Le mouvement va en quelque sorte être le suivant : le savoir scientifique pédagogique du maître sur l'enfant dépend du savoir scientifique psychologique du maître sur l'enfant, et n'est autre que le respect de ce que les spécialistes scientifiques de l'éducation ont établi de la nature de l'enfant, laquelle se donne à lire dans les recherches scientifiques sur l'enfant. Ainsi c'est bien l'enfant qui « dicte » au savant ce qu'il est et au maître ce qu'il doit faire. La science psychologique est d'abord une science de l'écoute de l'enfant ; le

savoir pédagogique consistera de même à se mettre à l'écoute de l'enfant. Le maître n'est bon que parce qu'il respecte la nature de l'enfant ; cette dernière est maintenant connue par la démarche scientifique ; celle-ci va donc devoir interroger scientifiquement l'enfant sur ce qu'est le bon maître pour lui, élève. On va donc demander à l'élève ce que doit être le bon maître.

Tel est le sens sous-jacent de la démarche explicite de ce qui semble être le premier ouvrage sur les conceptions du maître à partir des élèves. En 1934 paraît *Le maître idéal d'après la conception des élèves. Recherche expérimentale*. L'ouvrage, écrit par Keilhacker, professeur de psychologie et de pédagogie d'une université allemande (Königsberg), ouvre la série des publications consacrées entièrement à cette question des bons et des mauvais maîtres et élèves. Maintenant que la science de l'éducation fait référence, la question peut se poser dans toute son ampleur, en tant qu'objet spécifique à examiner comme tel, et non plus en tant qu'élément de conceptions éducatives globales. Mais l'objectif est sans ambiguïtés : « *Outre ce vide théorique, j'étais surtout soucieux, en choisissant le sujet et la méthode de l'enquête, de rechercher la possibilité de jeter un pont sur l'abîme qui sépare aujourd'hui encore la théorie et la pratique dans le domaine de la pédagogie* » (p. 12). Autrement dit, la recherche expérimentale a comme fonction et comme possibilité de modifier l'acte pédagogique par la connaissance scientifique sur l'éducation. Seules les lumières de la science peuvent assurer la pratique.

En même temps, la science n'est là que comme un instrument objectif qui permet de connaître les conceptions des élèves sur le maître idéal. Keilhacker s'appuie sur la recherche d'un américain, Krutz, qui avait interrogé en 1896 près de deux mille cinq cents enfants sur le sujet. Cette fois quatre mille écoliers de huit à vingt ans vont produire une dissertation sur « *Comment souhaiterais-je que fût mon maître ou ma maîtresse ?* », et le traitement rigoureux des réponses donnera à voir ce qu'il faut faire. Par conséquent, de même que le savoir permet de régir l'action, de même le vrai se fait recteur du bien.

1.2 - Résultats

La science, pour se dire, exige des variables. Quelles seront les plus pertinentes en la matière ? Le sexe des enseignants intervient : les filles préfèrent les maîtresses pour des raisons relationnelles ; cependant les maîtres sont plus souvent préférés, car ils sont plus justes et moins lunatiques. L'âge est aussi présent : les élèves récusent les maîtres très jeunes (trop bons ou trop rudes) et les maîtres âgés (qui ne comprennent pas la jeunesse). L'aspect extérieur a encore un rôle : les filles privilégient l'aspect esthétique et les garçons la force et la bonne santé ; plus les élèves sont âgés, plus ils font primer l'estime et le respect intérieurs au respect dû à un extérieur soigné.

A quoi les élèves accordent-ils avant tout de l'importance ? A la bonté et à la justice. Ils comprennent qu'il faut de l'ordre, de la discipline et même des sanctions, mais ils demandent que l'ambiance générale soit d'abord marquée par la bonté, l'affection, la bonne humeur. La sévérité est considérée comme normale à condition qu'elle soit d'abord marquée par le calme, la patience, la bonté et la justice. Laissée à elle-même, elle devient injuste. Or la justice est la qualité la plus prisée par les élèves. Un maître juste ne peut pas être un mauvais maître. La justice semble ainsi rassembler un faisceau de qualités telle qu'on puisse dire du maître idéal : « *Il était sévère certes, mais juste* » (p. 132). Les élèves n'oublient pas que le maître est un enseignant et, s'ils attendent de lui qu'il enseigne, ils insistent sur les conditions. Les plus jeunes (dix à treize ans) ont faim d'apprendre, mais ils demandent que les devoirs en classe ne soient pas trop difficiles, qu'ils soient annoncés à l'avance, que le maître sache expliquer amicalement. Les plus grands veulent un enseignement intéressant, qui suscite l'intérêt et non l'ennui, proche de la vie, pratique et utilitaire, varié et intégrant le travail personnel, tenant compte des plus faibles. Plus les élèves sont âgés et plus ils privilégient l'éducation sur l'instruction. Ils souhaitent un maître ferme et solide, exemplaire et convaincu, engagé dans les réalités sociales, et suscitant indépendance et responsabilité.

1.3 – L'enseignant idéal comme le double réfléchi de l'enfant et de l'adolescent

Au total, l'enquête de Keilhacker effectuée en 1934 fait apparaître que les élèves sont attachés principalement à des relations personnelles avec les enseignants et ce, plus ils progressent en âge. On voit les élèves, même à travers la sévérité et la justice, réclamer l'amour de leurs maîtres comme devoir réciproque. D'une façon un peu pathétique, si l'on veut bien considérer que la pratique n'est guère de ce type (le maître idéal n'est pas la réalité), tout se passe comme si une demande d'amour et de considération s'élevait des écoles : les élèves voudraient que les maîtres les supportent, travaillent et agissent avec eux, inspirent la confiance, les comprennent, soient leurs amis tout en gardant estime et respect à leur égard.

Keilhacker reconnaît certes que la conception du maître idéal est fonction tout autant de l'influence de l'époque et du milieu (le maître jeune, de stature puissante, a pris dans les années 30 la place de l'employé d'administration plein de dignité des années 20) que de facteurs qui semblent absolus car liés à la nature même de la profession (compétence intellectuelle). Mais ce qu'il veut mettre à jour dans son étude expérimentale, c'est que cette représentation est liée au développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent : l'évolution de la conception du maître idéal n'est qu'une partie de l'évolution organique et psychique de l'enfant et de l'adolescent. L'enseignant idéal n'est que le double réfléchi de l'enfant et de l'adolescent. C'est la connaissance psychologique de l'enfant et de l'adoles-

cent qui doit être respectée. Le maître idéal devrait être le maître réel car sa « vérité » est inscrite dans la nature psychologique du développement du petit d'homme. En mettant à jour la psychologie de l'enfant, on accède à la vérité de l'enfance et, par là, on peut désigner et justifier l'action bonne de celui qui a en charge d'éduquer cette même enfance.

Devenue la référence en éducation, la science met de l'ordre. Pour ce faire, elle passe désormais par la psychologie, délaissant les impasses de la philosophie. Agir justement en éducation va dépendre du savoir scientifique sur l'éducation. Le bon maître peut ainsi être un objet spécifique, légitime et susceptible d'approches expérimentales. La science nous apprend qu'il dépend de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, et qu'il doit avant tout faire preuve de qualités humaines de justice, de compréhension et de proximité. Le thème du bon maître est maintenant en place, disponible pour le déploiement de tout un savoir.

2 – L'ÉCLATEMENT DES PSYCHOLOGIES DANS LES ANNÉES 1960-1970

La psychologie va se déployer dans le champ de la science de l'éducation, mais, nouvelle étape majeure qui s'affirme fortement dans les années 1960-1970, elle va prendre des tonalités différentes selon ce qui va se donner à voir comme des psychologies. C'est ainsi que nous pouvons distinguer trois psychologies que nous illustrerons, chacune, par un seul auteur : la psychologie des caractères, la psychopédagogie et la psychologie clinique.

2.1 – La psychologie des caractères

Un exemple typique de la psychologie des caractères qui grandit à cette période nous est fourni par Mossé-Bastide (1966), qui va trouver dans la caractérologie de Le Senne et Mounier les richesses d'un bon maître. Seul le passionné impérieux (émotif-actif-secondaire) peut faire un bon enseignant, secondé il est vrai par le colérique animateur (émotif-actif-primaire) ou la sanguin avisé et régulier (non émotif-actif-primaire). Le flegmatique est trop froidement sévère, l'amorphe trop paresseux, l'apathique trop routinier, le nerveux trop capricieux et le sentimental trop timide (même si Pestalozzi fait exception). D'ailleurs, nous dit notre spécialiste avec autorité, un questionnaire auprès des maîtres confirme les qualités requises et reconnues : combativité prompte, perspicacité, gaieté, organisation de toute la classe par des tâches appropriées. Socrate reste la statue des trois vertus des éducateurs : c'est un éveilleur de curiosité, c'est un modèle et c'est un chef.

2.2 – La psychopédagogie

Cette définition, classique mais ferme, du bon enseignant par une spécialiste de la science de l'éducation sera en quelque sorte confirmée un peu plus tard, dans le cadre de la psychopédagogie, par une enquête menée par Voluzan (1974) à partir des rapports des inspec-

teurs sur les maîtres du primaire entre 1948 et 1968. Qu'en ressort-il ? Qu'un bon maître est caractérisé avant tout par une conception rigide et routinière de l'acte pédagogique. C'est bel et bien un enseignant traditionnel : technicien expérimenté, fonctionnaire dévoué, il transmet le savoir de manière efficace et rapide. Par contre, chez les fonctionnaires titulaires des classes spécialisées, les qualités requises varient sensiblement : les aptitudes physiques et sportives l'emportent sur l'intellect ; les dispositions individuelles et privées sont à considérer davantage que les résultats et les compétences académiques ; la vocation doit être sans faille et totale. Mais cette image classique de l'enseignant, sécurisante sinon sécuritaire, va se lézarder au fur et à mesure, et de plus en plus sérieusement, à la fin des années soixante.

2.3 – La psychologie clinique

L'école dans la société de Mollo (1969) va résonner comme un acte d'accusation. Parce qu'il se veut fort, le maître est fragile ; parce qu'il fantasme l'élève, le maître le trahit. La majorité des futurs maîtres interrogés par l'auteur donne une image idéalisée de leur métier : fort de sa vocation, habité par une conscience aiguë de sa responsabilité, l'enseignant entend avant tout donner de lui-même l'image d'un modèle tant à la société qu'à l'écologiste. Il a beau prétendre être tourné vers les autres, il ne cesse de cultiver une volonté de domination et une représentation de soi valorisée. A ce maître idéal correspond bien entendu un élève tout aussi idéal, au moins dans les représentations des enseignants. Le bon écolier fait avant tout preuve de qualités morales (il est travailleur, studieux, attentif, discipliné, appliqué) et secondairement de qualités intellectuelles (intelligence, bonne compréhension, curiosité, vitalité, intérêt). A rebours, le mauvais élève fait avant tout preuve de désintérêt scolaire (paresse et inattention) ; qu'il témoigne d'inaptitude intellectuelle ou d'indiscipline est beaucoup moins significatif. Ce qui signifie que les qualités essentielles de l'élève envers son maître sont bien les suivantes : passivité, obéissance, conformisme. L'élève n'est qu'un récepteur pour un maître modèle qui se doit de modeler autrui. Le bon élève est la preuve vivante de l'activité et de la valeur du maître.

Comme le souligne Mollo : « *En plaçant dans l'idéal la relation maître-élève sous le signe de la déférence et de l'admiration, on en revient à admettre tacitement l'étroite mise en tutelle de l'enfant par l'adulte* » (p. 193). Notons bien que l'élève idéal n'est pas le meilleur élève, mais celui qui établit des relations privilégiées avec le maître. Œuvre de ce dernier, produit de la société scolaire, il n'est que le complément du maître idéal qui peut par lui se considérer comme digne d'admiration. Ce qui n'empêche pas en même temps l'enseignant, ne serait-ce que pour ne pas sentir la négativité de sa domination, d'attendre de l'élève une activité spontanée : celui-ci se doit d'être curieux, actif, coopérant. On pourrait se dire que les élèves vont avoir du mal à endosser une telle image et à répondre à une telle attente. Or il n'en est rien, preuve que leurs représentations sont tout autant façonnées par celles des

enseignants. Pour eux aussi, le bon élève est celui qui fait preuve d'obéissance, de politesse, de soin, d'absence de bavardage. Les deux images sont en correspondance, sauf sur un point de chaque côté ; les élèves sont moins admiratifs de leurs enseignants que ces derniers ne l'attendent ; par contre les élèves font entrer les relations sociales entre eux dans leur définition du bon élève (alors que la gentillesse entre élèves n'est pas un critère retenu par les maîtres). Quoi qu'il en soit, pour les élèves, le bon maître est celui qui fait preuve de trois qualités : la gentillesse, le sens de la justice, la sévérité bien dosée.

On voit combien le relationnel est déterminant dans les représentations de la classe, tant d'un côté que de l'autre. On ne s'étonnera pas qu'une telle dimension soit favorisée quand on sait que l'auteur est proche de la psycho-sociologie. Ceci étant, la charge de Mollo était sévère et les enseignants ne pouvaient que se sentir responsables de continuer à entretenir et à attendre ces représentations qui font de l'idéal une machine à méfaits. Le coupable était bien là : c'était le maître idéal qui veut cet élève idéal pour continuer à asseoir son pouvoir sur lui et par lui. A la fin des années 60, les propos se faisaient critiques...

3 – L'APPROFONDISSEMENT DE LA PSYCHOLOGIE DANS LES ANNÉES 1980

Au cours des années 80, les psychologies vont poursuivre leur travail de recherche, chacune à sa manière, chacune selon sa logique. On ne retiendra ici que trois formes que nous illustrerons, une fois de plus, par un seul auteur (ou presque) : la psychologie sociale, la psychologie clinique, la psychologie expérimentale.

3.1 – La psychologie sociale

Retraçant le parcours de la psychologie sociale, Postic (1989) évoque les travaux qui cherchent à établir le rapport entre les catégorisations des maîtres et leurs effets sur les élèves, qu'il s'agisse des enseignants punitifs ou positifs, inflexibles ou ouverts, ou qu'il s'agisse de la discrimination raciale, sociale, individuelle, positive ou négative des élèves par les maîtres, ou qu'il s'agisse de l'influence du statut scolaire des élèves sur le comportement des professeurs. Il rappelle aussi les études qui établissent un lien entre le sexe des enseignants et la relation pédagogique. L'élève garçon fait preuve de davantage d'agressivité par rapport au professeur de français homme et au professeur de mathématiques femme. L'élève fille fait preuve de moins d'agressivité quand le professeur de français ou de mathématiques est une femme. Il s'agit là d'une combinatoire entre identification et agressivité. On aurait donc une véritable hétérogénéité des rôles, des fantasmes et des comportements par contraste entre les sexes et les disciplines. Entre maîtres et élèves, tantôt c'est l'image du partenaire qui est privilégiée, et tantôt le rééquilibrage des forces.

3.2 – La psychologie clinique

De son côté, Mugny et Carugati (1985) pensent avoir mis à jour le mécanisme d'un dédouanement. Ils relèvent que les enseignants se réfugient principalement dans l'idéologie du don pour expliquer l'échec scolaire. Ce recours s'accroît singulièrement chez les professeurs en exercice (alors que ceux qui sont en formation restent en retrait sur ce point). Ce qui signifie que les maîtres deviennent défaitistes et non-interventionnistes devant l'échec scolaire. Un peu comme si acquiescer de l'expérience consistait à apprendre à accepter de baisser les bras sans mauvaise conscience ! Le professeur parvient à rester droit face à l'échec des élèves, car il en arrive à estimer que ce dernier est dû à des facteurs sur lesquels il n'a pas prise. Ce mouvement s'articule sur la montée de l'importance du modèle logico-mathématique dans le cursus scolaire et, par là, sur l'idéalisation d'un modèle d'élève serein, communicatif, sage et adapté à la classe. L'emprise des contenus ne cesse de s'affirmer, en lien avec une déresponsabilisation de l'enseignant à ses propres yeux. Le plus caractéristique d'ailleurs, c'est que les maîtres qui défendent le plus l'idéologie du don sont ceux qui ont des enfants. Eux tout particulièrement refusent la responsabilité de l'échec, se montrent plus sévères dans l'évaluation, préfèrent une pédagogie classique au tutorat. Un conflit de rôles (professeur-parent) accentue ainsi le caractère défensif de l'enseignant.

3.3 – La psychologie expérimentale

Bref, que l'on considère les travaux de la psychologie sociale ou ceux de la psychologie clinique de ces années 80, la tendance est la même : on retrouve bien la tradition de la dénonciation des fonctionnements et des représentations du bon professeur. Avec la psychologie expérimentale au contraire, nous changeons en quelque sorte de paradigme pour croiser de nouveau la tradition de la construction, celle qui se veut positive : elle tente de déterminer systématiquement les facteurs qui permettent de définir les facettes de la réussite du maître et ainsi de les faire adopter notamment par la formation.

On voit ainsi Crahay (1989) s'appuyer sur de nombreuses recherches pour établir que le bon professeur est celui qui parvient à conduire sa classe de façon « douce » par rapport aux contenus. Qu'est-ce à dire ? Qu'il sait faire preuve d'*overlapping* sur la base d'un bon *momentum* ! Comment entendre de tels termes ? Posséder un bon *momentum*, c'est parvenir à assurer un flux régulier d'activités scolaires sans changements brusques, sans interruptions ou ralentissements excessifs. Car les hésitations engendrent indiscipline et désintérêt. Quant à l'*overlapping*, il renvoie à la capacité de faire deux ou trois choses en même temps, comme faire apprendre et maintenir la discipline. *Momentum* et *overlapping* sont par exemple mis à mal quand l'enseignant pose des questions trop difficiles : il ne

peut que se créer des problèmes. Tant et si bien que le but de l'enseignement est de favoriser l'attention des élèves plutôt que l'apprentissage. Paradoxalement, le mauvais professeur est celui qui veut donner la primauté à l'apprentissage par les élèves sur la garantie de la participation de ces derniers. Il ira vers des perturbations dans la classe et cela se verra... On pensera même qu'avec lui les élèves apprennent mal. Une insuffisance de *momentum* ne pardonne pas.

Alors que la période précédente avait commencé à émettre des doutes sur ces études expérimentales systématiques concernant les facettes du bon maître, en rappelant que toutes ces recherches semblaient fort peu fiables, le doute ne semble plus de mise dans ces années 80. Ainsi, sur des bases plus larges que le travail précédent, Postic et De Ketele (1988) vont s'efforcer de produire les résultats des études expérimentales sur les aspects qui favorisent l'apprentissage des élèves. Ils en extraient un relevé de savoir-faire autour de cinq éléments fondamentaux et de six éléments pratiques. De quoi dépend l'apprentissage des élèves ? De la stimulation cognitive (clarté, structuration, connaissance des objectifs), de la stimulation motivationnelle (types de motivation, enthousiasme, encouragements), du climat social de la classe (clarté des règles, attitudes conséquentes, habitudes, attitudes positives), du renforcement (présence et caractéristiques de la rétroaction) et de l'engagement dans la tâche (durée de l'enseignement, temps effectif, attention, activité). On pourrait certes croire que tous ces concepts débouchent sur une complexité de l'action si l'on veut ou si l'on doit en tenir compte dans le quotidien de la classe. Or, curieusement, la pratique prônée reste relativement simple et classique, si l'on en croit le modèle général de l'enseignement efficace repris de Rosenshine et Stevens (1986), puisque six éléments ressortent en priorité : la révision journalière et le contrôle des devoirs ; la présentation méthodique des contenus ; le guidage dans la progression ; la correction et la rétroaction ; le travail individuel ; la révision systématique et globale. On voit dès lors la psychologie expérimentale établir un catalogue de conseils pratiques pour chacun de ces aspects, renforçant une pédagogie sous-jacente qui fleure bon le traditionnel.

4 – LE DÉBARQUEMENT DES SOCIOLOGUES DANS LES ANNÉES 1990

Alors que les psychologies vont poursuivre leurs travaux selon leurs penchants respectifs, les sociologues, qui, eux, s'étaient jusqu'ici avant tout centrés sur le bon et surtout le mauvais élève (Houssaye, 2001), vont, dans les années 90, se saisir enfin du bon et du mauvais enseignant. Leurs recherches vont permettre de souligner plusieurs aspects. Nous en retiendrons trois, cette fois encore en nous efforçant de ne choisir qu'un seul auteur significatif : les effets de l'effet-maître ; l'angélisme de la formation ; les typologies d'enseignants.

4.1 – Les effets de l'effet-maître

Felouzis consacre tout un ouvrage à l'efficacité des enseignants (1997) à partir d'une enquête menée dans des classes de seconde. Certes les meilleurs élèves en fin d'année se trouvent être les meilleurs du début de l'année. Pour autant, l'action des professeurs est loin d'être nulle. A ce niveau, les différences d'acquisition selon le niveau social n'ont plus de véritable pertinence, même si l'on trouve plus d'enfants de cadres que d'enfants d'ouvriers. Par contre la relation nouée en classe entre tels élèves et tel professeur a des effets spécifiques sur les acquisitions des élèves. 15% de la variance est expliquée ainsi en mathématiques et 13% en français. Or les différentes caractéristiques des professeurs (agrégés ou non, jeunes ou vieux) n'expliquent pas cet effet enseignant. Ce dernier se trouve être le résultat des attentes qui se manifestent, entre autres, par le type de notation plus ou moins sévère (avec une variation de 2,5 points sur 20). En effet la notation reflète l'ensemble des comportements pédagogiques organisés par ces attentes. Le mauvais enseignant se caractérise par des attentes négatives à l'égard des élèves, des pratiques d'enseignement peu soutenues et un rapport conflictuel aux élèves. Le bon enseignant, à l'inverse, fait preuve d'attentes positives et de stratégies de valorisation. L'efficacité pédagogique dépend donc, en fin de compte, des attitudes envers l'enseignement et les élèves, que l'on peut symboliser sous la forme antagoniste de deux attitudes idéal-typiques : le ritualisme académique et le pragmatisme pédagogique. La première n'est plus efficace avec les nouveaux lycéens de masse. Les maîtres sont condamnés à devenir pédagogues. C'est bien dans le rapport subjectif que les professeurs entretiennent avec leur métier que se construit leur efficacité. Un tel rapport n'est pas uniquement contingent. En fonction de la priorité accordée à la discipline ou aux élèves eux-mêmes, les styles des maîtres s'imposent, traditionnels ou pédagogiques.

Les effets scolaires d'apprentissage dépendent désormais des seconds, tout simplement parce que les lycéens ont changé. Ceux des filières générales attendent avant tout de l'enseignant qu'il soit intéressé et passionnant ; ils apprécient aussi qu'il soit efficace (bonne méthode, sachant faire apprendre) et qu'il se fasse respecter. Ceux des filières technologiques mettent en avant la relation (s'intéresse aux élèves, les comprend, met une bonne ambiance) ; ils demandent aussi que le professeur donne envie de travailler et développe une vision intéressante de l'école et des études. Ceux des filières professionnelles requièrent qu'on leur explique et qu'on leur fasse comprendre (savoir expliquer, être patient, s'occuper des plus faibles) ; ils rêvent aussi que le maître fasse régner dans la classe le calme nécessaire à la transmission pédagogique. Car, quoi qu'il en soit, l'autorité n'est plus un donné, elle est à construire. Autrement dit, s'il y a bien des caractéristiques repérables du bon enseignant, elles sont aussi à mettre en relation avec les caractéristiques des établissements. Ce qui signifie que l'effet-maître est par le fait même à croiser avec l'effet-établissement.

4.2 – L'angélisme de la formation

Perrenoud (1999), de son côté, a continué à décaper les représentations volontaristes courantes de la formation des enseignants. Il souligne, par exemple, que les images que l'on donne du métier d'enseignant dans les plans de formation classiques sont d'un angélisme consternant : ni pouvoir, ni ennui, ni séduction, ni rapport à l'autorité, ni poids de la culture dans les attitudes, ni conflits inhérents à la vie de la classe. C'est recouvrir d'un voile la réalité du métier d'enseignant : on y enseigne médiocrement ou superficiellement, voire pas du tout, des choses que l'on ne maîtrise pas très bien, qu'on trouve ennuyeuses ou inutiles ; certains élèves, comme certains collègues, sont insupportables ; on est loin d'avoir tous les jours la disponibilité et l'énergie voulues pour y croire. Le credo constructiviste, qui sert de paradigme en formation aujourd'hui, a beau reconnaître la part déterminante de l'activité du sujet dans son développement et ses apprentissages, les enseignants sont encore loin d'assurer au quotidien une telle mise en œuvre, malgré la formation des enseignants qui tente de répandre la bonne nouvelle.

4.3 – Les typologies d'enseignants

Les sociologues, rentrant sur le terrain des psychologues, vont retrouver un des classiques des recherches sur les enseignants, soit la détermination de typologies. Mais évidemment ils vont le faire à leur manière. Ainsi Demailly (1999) souligne que l'identité professionnelle enseignante, en crise et incapable de se remobiliser autour d'un mythe commun, est éclatée en trois grandes postures. Les « intellos » fondent leur identité sur la culture, classique ou d'avant-garde ; leur métier, c'est d'être au service du savoir. Les « militants », eux, se retrouvent sur l'engagement social et politique ; leur métier, c'est une vocation en tant qu'inscription dans la cité. Les « employés », enfin, libéraux ou autoritaires, considèrent le professorat comme un métier comme un autre ; leur métier, c'est la lutte quotidienne pour le maintien d'un certain confort et pour la défense des normes. Mais voici que, dans les années 80, une nouvelle figure a émergé, minoritaire : les « professionnels ». Le cadre mental de leur action se déplace vers les organisations (de la classe à l'établissement et à l'environnement). Leur expertise technique intègre l'apprentissage, les savoirs professionnels, l'ingénierie pédagogique. Leur capacité d'initiatives les amène à utiliser les marges de manœuvre laissées par le système pour favoriser la qualité. Inutile d'ajouter que ces « professionnels », ce sont eux les bons enseignants d'aujourd'hui. Et de demain ?

*

* *

Notre propos était d'illustrer les recherches en éducation sur les images et les représentations des bons et des mauvais enseignants. Pour ce faire, nous avons parcouru l'évo-

lution de ces recherches en langue française, à partir du moment où elles se sont voulues scientifiques, et jusqu'à la fin du XX^e siècle (Houssaye, 2001). Nous avons distingué quatre périodes, en nous efforçant de caractériser les moments et les approches scientifiques. Nous avons ainsi pu repérer l'hégémonie puis l'éclatement de la psychologie dans le domaine. Nous avons aussi remarqué combien chaque type de psychologie se construit autour d'une approche spécifique dans ses intentions sur le sujet. Nous avons enfin vu comment, dans la dernière période, l'hégémonie de la psychologie est vivement contestée par la sociologie qui semble s'emparer à son tour de cet objet de recherche. Terminons par quelques réflexions plus générales et épistémologiques.

Plus on avance dans le XX^e siècle et plus la question des bons et des mauvais enseignants devient une question majeure, sinon une obsession... Preuve sans doute qu'il y a là un fait social, une nécessité, une quête qui structurent l'école et la société dans son ensemble. Est-ce à dire, pour autant, que plus on cherche et moins on trouve ?

Plus particulièrement, à la fin du siècle, la psychologie et la sociologie ont tendance à se fréquenter assidûment, alors que pendant très longtemps chacune a eu son objet propre (les bons enseignants à la psychologie, les mauvais élèves à la sociologie). Psychologie et sociologie deviennent de plus en plus semblables, tant dans leurs objets que dans leurs propos et dans leurs intentions. L'une et l'autre se saisissent des bons et des mauvais enseignants ; l'une et l'autre diversifient leurs approches au point d'utiliser les mêmes concepts et de mettre en place les mêmes démarches ; l'une et l'autre ont maintenant comme objectif essentiel de contribuer à l'amélioration du système scolaire par la prise en compte de leurs travaux. Est-ce le signe que les sciences de l'éducation sont en train de tendre à réaliser le grand rêve de la science de l'éducation et à redevenir science de l'éducation ?

Enfin, il convient de noter que la science, qui épistémologiquement se veut descriptive, ne cesse de se montrer normative (Houssaye, 2003). Aussi bien au début qu'au cours ou à la fin du XX^e siècle, le descriptif et le normatif n'ont cessé de constituer les sciences de l'éducation dans leur définition, leur développement et leur fonctionnement. Tant et si bien que, même si l'image de la science doit en souffrir, on peut considérer que le prescriptif et le normatif sont dans la nature des sciences de l'éducation. Croire qu'un jour, épurées, elles accompliront leur véritable nature, explicative ou descriptive, n'est qu'un leurre (même s'il fonctionne). Sans oublier qu'un leurre non leurrant n'est plus un leurre. C'est une désillusion. Mais, dans le même mouvement, on peut s'interroger sur la valeur des savoirs normatifs et prescriptifs issus de ces mêmes sciences de l'éducation...

BIBLIOGRAPHIE :

- Crahay M. (1989). « Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? » *Revue Française de Pédagogie*. Paris : INRP. 88.
- Demailly L. (1999). « De l'obligation des moyens à l'obligation des résultats ». *Les valeurs au risque de l'école*. S. Solère-Queval, direction. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Felouzis G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- Houssaye J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Issy-les-Moulineaux : Editions ESF.
- Houssaye J. (2003). « Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation ». *Revue Française de Pédagogie*. Paris : INRP. 143.
- Keilhacker M. (1934). *Le maître idéal d'après la conception des élèves. Recherche expérimentale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Mollo S. (1969). *L'école dans la société*. Paris : Dunod.
- Mossé-Bastide R.-M. (1966). *L'autorité du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Mugny G. et Carugati F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset : Del Val.
- Payot J. (1893). *L'éducation de la volonté*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Perrenoud P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Postic M. (1989). *L'imaginaire dans la relation pédagogique*. Paris : PUF.
- Postic M. et De Ketele J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Prost A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Rosenshine B. et Stevens R. (1986). « Teaching functions ». *Handbook of research on teaching*. M. C. Wittrock, ed. New York : Macmillan Publishing Co.
- Voluzan J. (1974). *L'école primaire jugée*. Paris : Larousse.

J.A. KOMENSKÝ (COMENIUS) PÉDAGOGUE ? PLACE DE L'ÉDUCATION DANS LE PROJET DE RÉFORME SYSTÉMATIQUE : L'APPORT DE LA CONSULTATION UNIVERSELLE SUR L'AMENDEMENT DES AFFAIRES HUMAINES.

Magdalena KOHOUT-DIAZ

ERCEF

Université V. Segalen Bordeaux 2

RÉSUMÉ :

L'article présente le contexte historique, théologique et métaphysique de la pensée coménienne, notamment à partir d'une lecture de la Consultation Universelle sur l'Amendement des Affaires Humaines. Il a pour objectif de montrer que la philosophie de l'éducation de Comenius repose sur une élaboration spirituelle qui lui donne sens et l'oriente.

L'ensemble de l'œuvre s'appuie en effet sur des convictions religieuses (voire mystiques) à partir desquelles une philosophie de la connaissance est élaborée. Cette démarche donne sa charpente à la nouvelle pédagogie, chargée de diffuser ces savoirs et contribuer ainsi à la paix universelle.

L'argumentation montre que l'inspiration religieuse et philosophique de Komenský est incontournable pour comprendre la raison d'être et la visée des propositions pédagogiques, qui ne prennent véritablement sens que dans le cadre du projet réformateur.

MOTS CLÉ : Comenius ; éducation ; réforme ; système ; connaissance ; méthode analogique ; mysticisme ; Renaissance ; universalisme ; pansophie

INTRODUCTION.

Si la renommée internationale de la pensée de Comenius (1592-1670) ne fait aucun doute, ce n'est pas tant comme appartenant à la philosophie classique, que comme référence incontournable de l'histoire de la pensée pédagogique (par exemple : Piaget,

1957 ; Piobetta, 1972 ; Morandi, 2000 ; Meirieu, 2001 ; Heiland, 2002). La pédagogie coménienne est une référence fréquente, voire obligée, dans la perspective d'une élaboration historique de la philosophie de l'éducation. Il est notamment présenté comme initiateur de la modernisation de l'enseignement, précurseur en de nombreux domaines de la pédagogie actuelle (la différenciation, par exemple), voire comme créateur de la science de l'éducation (Piaget, 1957). L'idée que ses convictions mystiques et une vision conservatrice du monde (Denis, 1973) constituent la charpente même de ses thèses pédagogiques est laissée de côté. Le redressement du genre humain est considéré comme le simple élargissement du projet initial : celui de réformer l'école (Prévot, 1981). Théorie de réforme et de système, complexe, la pensée de Komenský ne se laisse pas, en toute rigueur, saisir dans un seul champ disciplinaire. Plus encore, les perspectives pédagogiques sont inséparables de leurs principes et finalités philosophiques, théologiques et politiques.

Or les idées de ce penseur du XVII^e siècle sont fréquemment décontextualisées et investies de significations modernes qui, parfois, semblent en trahir le sens profond ou servir des causes incompatibles avec des valeurs coméniennes essentielles. Ainsi le rappel des principes directeurs, des visées et du contexte du travail coménien semble particulièrement important pour le développement actuel de l'éducation comparée entre la République tchèque et les autres pays. La comparaison exige d'abord de définir, de distinguer des valeurs pour s'identifier. Les efforts des sciences sociales tchèques vont effectivement dans le sens d'une élaboration de leur histoire récente et de leur identité propres. Dans les milieux éducatifs en particulier, l'on se réclame volontiers coménien, se référant ainsi à une tradition pédagogique et humaniste ancienne (par exemple Bendl, 2002 ou Spilková, 2005), qui permet d'afficher une rupture nette avec le passé idéologique communiste (Kohout-Diaz, 2006). Les thèses de Komenský représentent en ce sens un enjeu important pour la transformation et la réforme du système éducatif tchèque (conformément à leur vocation première d'ailleurs). Mais se dire « coménien », qu'est-ce à dire ? Komenský ayant abordé de nombreux sujets dans ses travaux il est relativement aisé pour un tchèque de s'y référer comme argument d'autorité. Cela se fait quelquefois au prix d'une vision partielle, incomplète et réductrice de sa pensée : ainsi nous pouvons lire par exemple à propos de récents travaux de recherche sur la discipline scolaire que les enseignants « *doivent être paternels* » envers leurs élèves, être pour eux de véritables « *parents spirituels* » et pour cela être « *moralement parfaits* », comme l'écrit Comenius (Bendl, 2002, p. 347-348). Aucune analyse critique, ni aucun rappel du contexte ne vient expliciter ces propos à destination d'un public d'enseignants et de scientifiques.

En outre, il peut être difficile pour un chercheur français de s'intéresser à cette oeuvre prolifique (près de 250 ouvrages) de manière approfondie, tant l'obstacle linguistique demeure

important. Un grand nombre des textes originaux ne sont accessibles qu'en tchèque du 17^{ème} siècle ou en latin et les traductions partielles ou les commentaires effectués par les coméniologues sont encore assez rarement publiés dans les langues européennes usuelles. De plus, dans le pays natal de Komenský, entre 1948 et 1989, toute la dimension théologique et philosophique de l'œuvre a été occultée voire remplacée par une interprétation « révolutionnaire » (Schaller, 1981). L'œuvre éclectique, célébrée en son temps, a été perdue, oubliée ou déformée. En 1992, année des célébrations du 400^{ème} anniversaire de la naissance de ce penseur, fut publiée, en tchèque moderne, la première traduction intégrale de la vaste synthèse philosophique de Comenius, dont seuls quelques fragments étaient, jusque-là, disponibles dans la version latine originale (fragments réunis et publiés pour la première fois en 1966 en latin). Il s'agit de la *Consultation universelle sur l'amendement des affaires humaines*. Ce vaste écrit constitue le programme détaillé d'une réforme en profondeur des activités humaines et présente la pensée coménienne dans toute son amplitude. Depuis, l'intérêt (sporadique, Denis, 1994) pour le travail coménien semble retombé, alors même qu'il est un appui fondamental pour la reconstruction de l'identité tchèque et l'insertion des sciences de l'éducation tchèques dans le débat scientifique international.

C'est à partir d'un retour (Kohout, 1993) sur la lecture de cet ouvrage que nous souhaitons souligner le rôle fondateur d'une théorie de la connaissance et de l'esprit en regard de la doctrine éducative, si pragmatique puisse-t-elle apparaître. Ainsi, paraît-il intéressant non seulement de rappeler le contexte socio historique et intellectuel Renaissant et Humaniste dont cette pensée est une expression représentative mais aussi de souligner les motivations réformatrices et mystiques qui donnent leur raison d'être et leur sens aux idées métaphysiques et pédagogiques de Comenius.

I. UNE PENSÉE EN CONTEXTE : L'HISTOIRE AU CENTRE DE LA VIE ET DE L'ŒUVRE DE COMENIUS.

1. Komenský, Réforme, Renaissance et Humanisme.

L'histoire retient en Komenský le « Galilée de l'éducation » (Michelet, 1870 LIII, Chap. 3) et son œuvre peut en effet être considérée comme le produit d'un effort original de synthétiser les idées significatives du XVII^e siècle sociohistorique, religieux et culturel, caractérisé par l'émergence de la protestation réformatrice et les conflits qui en ont découlé. Elle est typique d'un moment de transition où la pensée commence à s'affranchir du dogme religieux, pour envisager, comme le fait par exemple Descartes (contemporain et interlocuteur de Comenius), une réforme nécessaire du rapport au savoir et une maîtrise nouvelle de la nature par la raison humaine, ce qui contribue à réinterroger la place de l'homme dans le monde et le sens de son activité (Kohout, 1993).

Komenský a en commun avec son époque en particulier d'œuvrer à l'élaboration d'une méthode universelle et systématique qui permettrait de surmonter les divergences spirituelles, intellectuelles et politiques (Popelová, 1958). Sa pensée reflète certes le nouveau souffle de la vie érudite, l'enthousiasme des nouveaux intellectuels qui, puisant le savoir aussi bien dans les sciences exactes et expérimentales que dans la religion, le mysticisme ou la philosophie, ont pour ambition d'élargir l'horizon de la connaissance et de développer une nouvelle vision du monde (Mandrou, 1973). A ce titre, le projet coménien ressemble, dans ses intentions, à celui de Descartes qui écrit en mars 1626 à Mersenne son ambition de fonder une « science universelle (*sapientia universalis*) qui puisse élever notre nature à son plus haut degré de perfection » : c'est un projet réformateur métaphysique et universaliste.

Mais il reste résolument au seuil de la modernité rationaliste et technicienne inaugurée par le cartésianisme (Denis, 1973, Prévot, 1981) : la dimension mystique de l'œuvre, typique de la conviction millénariste héritée de la pensée de la Renaissance, est indéniable, comme le relève avec sévérité P. Bayle dans son *Dictionnaire historique et critique* en 1697. C'est précisément elle qui ouvre sur l'internationalisme et le pacifisme humaniste si modernes de ce véritable « précurseur des citoyens du monde » qui faisait l'admiration de Leibniz (Floss, 1968, p. 47), motivant sans doute l'association du nom de Comenius au développement de projets éducatifs européens coopératifs et transnationaux.

Komenský est donc une sorte de Janus-bifrons, situé entre une compréhension synchrétique de l'homme dans le monde (géocentrisme et anthropocentrisme) et une vision moderne qui aspire à une observation objectivée des choses. Son travail représente une tentative d'articuler l'irrationnel divin qui donne sens à la vie et la puissance émergente de la connaissance rationnelle humaine au sein d'un système réformateur, dont la pédagogie est l'un des moyens centraux. Il apparaît à ce titre comme un « humanisme de l'autre » (Levinas, 1963), alliant dans son génie pratique la spiritualité, la connaissance et l'éthique.

L'œuvre d'envergure est donc à la fois originale et typique, polymorphe et cohérente ; elle est profondément enracinée dans la vie longue (soixante-dix-huit ans à une époque où la durée moyenne de la vie est inférieure à trente ans) et mouvementée (traversée de deuils, de persécutions et d'exils incessants) de son auteur. Quelques rappels à cet égard peuvent donc être utiles même s'ils ne peuvent certainement pas suffire à donner une vue exhaustive des motivations coméniennes.

2. Le destin mouvementé d'un homme tourmenté par le désir de restaurer l'humanité.

C'est surtout la démarche réformatrice (dont la paix est à la fois la raison d'être et l'ultime finalité) qui peut-être analysée à partir la vie même de Komenský, intimement impli-

quée dans les événements religieux et politiques de l'Europe centrale du début du XVII^e siècle (Čapková, 1981 ; Denis, 1973). Il est en effet né à l'aube de l'époque des projets utopiques pour une société juste et des combats pour la victoire de l'esprit sur la terreur et la ruine de l'obscurantisme (Prévot, 1981, Pešková, 1991).

La Bohême, particulièrement troublée par les affrontements dramatiques et sanglants entre la Réforme et la Contre-Réforme, était au coeur des conflits de par l'héritage révolutionnaire et réformateur de la tradition hussite. La mort de Jan Hus (1370-1415), qui exigeait la réforme d'un clergé corrompu et la possibilité, pour chacun, d'étudier les Évangiles, avait en effet précipité les affrontements entre ses partisans tchèques et les catholiques. La conscience tchèque devint alors volontiers anticléricale et fut considérée comme hérétique. L'Unité des Frères Moraves (ou *Bohêmes* ou *Tchèques*) qui apparut dans la mouvance hussite au milieu du XV^e siècle, constituera pour Comenius, qui en sera le dernier évêque, un appui spirituel et intellectuel constant (Patočka, 1981, a). Il est avant tout un homme d'Église (Denis, 1994) qui se dit tourmenté par la violence et l'injustice, animé du désir de restaurer l'humanité en l'homme (Palouš, 1992). Dans ce but, son esprit est caractérisé par une soif de connaître inextinguible. Sa pédagogie est à resituer par rapport à ce combat incessant pour la paix comme réalisation de la Vérité.

Plusieurs événements significatifs ont jalonné la vie de l'homme (voir par exemple Limiti, 1993) et inspiré sa pensée. S'étant retrouvé orphelin dès l'âge de dix ans, Komenský fut précocement pris en charge par l'Unité des Frères Moraves, petite Église évangélique qui rassemblait à l'époque environ un dixième de la population tchèque autour des idées réformatrices de Jan Hus. Son séjour à l'Université de Herborn (Allemagne), fut l'occasion pour lui de découvrir la domination de la langue latine et allemande (la question de la langue universelle sera l'une de ses grandes préoccupations), une inspiration dans la philosophie (surtout néoplatonicienne, aristotélicienne et scolastique) et la discipline calviniste (il s'opposera aux violences de cette éducation). Il y manifesta aussi un intérêt certain pour le savoir scientifique (achat du manuscrit de Copernic : *Du mouvement des orbés célestes*) qui demeurera cependant insuffisant. Dès 24 ans, Comenius commença à exercer son professorat à Fulnek (Moravie), ce qui lui permit plus tard d'appuyer ses écrits pédagogiques sur une expérience concrète. En 1620, après la bataille décisive de la Montagne Blanche, où les soldats tchèques furent vaincus par les troupes impériales, la Contre-Réforme s'étendit peu à peu à travers tout le pays. Pour Komenský, une période d'exil commença, associée à des pertes récurrentes de ses proches (décès de sa première puis de sa seconde épouse et de deux de ses enfants). Réfugié à Leszno (Pologne), il accompagna les émigrants et conçut l'idée que l'école devait enseigner non seulement les connaissances scientifiques mais aussi la générosité morale, l'humanité ; l'accès aux langues, vecteur d'une communication pacificatrice, devait être facilité. Tous devaient

avoir droit à l'instruction mais chacun en fonction de ses capacités (Komenský, 1638). À quarante ans, Comenius, surnommé « *l'instituteur des nations* » pour la pertinence de son oeuvre pédagogique, ébaucha le projet réformateur de savoir universel et commença à rédiger la *Consultation générale sur l'amendement des affaires humaines* (1642-1648).

L'oeuvre monumentale devait comporter sept tomes. L'auteur y consacra quatorze ans de sa vie (sans cesser parallèlement la rédaction de nombreux manuels scolaires) mais en 1655, l'essentiel du manuscrit fut brûlé lors d'un incendie à Leszno. En 1662, réfugié à Amsterdam, Comenius confia enfin à l'imprimerie les deux premiers tomes de l'ouvrage (*Panegersia* et *Panaugia*) afin d'inciter tous les érudits européens à un combat commun en faveur de la réforme. Mais l'appel fut ignoré et la fin de vie du réformateur fut marquée par une profonde déception, un sentiment de peine perdue et un retour vers le mysticisme.

L'étude du contexte dans lequel a été élaborée l'oeuvre coménienne montre donc qu'à la fois le climat intellectuel, religieux et politique mais aussi la vie de l'homme concourent à lui inspirer l'entreprise réformatrice universelle. Elle ne représente pas tant le couronnement final de la pensée (Prévot, 1981, Denis, 1994) que la clé de la compréhension de toute l'activité de Komenský depuis ses débuts (y compris et surtout celle de sa production pédagogique).

II. LE PROJET RÉFORMATEUR : UN SYSTÈME PHILOSOPHIQUE FONDÉ EN MÉTAPHYSIQUE.

1. Origines spirituelles du système : le rôle central de la connaissance intuitive.

Le cœur du projet de Komenský consistait dans l'élaboration d'une nouvelle science universelle (*pansophie* : *sagesse totale, connaissance de tout par tous, en tout temps et par tout*). Celle-ci permettrait de fonder une réforme universelle (« *nous ne demandons pas une « orthosie », un redressement, mais la panorthosie, le redressement universel, général, plein 1°de tous, 2°en tout, 3°à tous égards* », Komenský, 1670, [traduction personnelle]), mise en oeuvre par des moyens pédagogiques originaux, qui aboutirait à une nouvelle citoyenneté, ouverte et pacifique.

Bien que sa démarche ait de ce point de vue toutes les qualités d'un programme indiscutablement rationnel, ses principes et sa raison d'être résident dans de profondes convictions religieuses, voire mystiques (rosicruciennes, millénaristes, apocalyptiques). « *A côté des études didactiques et pansophiques, je n'ai jamais cessé d'être théologien* » écrit-il à Hotton en 1644 (Molnár, 1987).

Le programme des Rose-Croix (groupe constitué en Allemagne au début du XVII^e siècle) présente de nombreux points communs avec celui de Comenius et vise lui aussi l'établissement de la paix universelle par une amélioration des relations internationales (Arnold,

1990). Komenský a repris notamment à son compte les idées du pasteur luthérien J.V. Andreae (1587-1654), selon lequel après purification l'âme humaine peut accéder à la connaissance universelle, dont le principe méthodologique est l'analogie complète des lois du monde, macrocosme, et des lois qui régissent l'humain, microcosme (Andreae, 1973). Ainsi, c'est dans la connaissance que l'humanité se réalise pleinement (c'est-à-dire s'approche du divin). Or, selon les rosicruciens, seule la connaissance intuitive est universelle, qui permet de dépasser la connaissance discursive. Le savoir rationnel résulte seulement de la systématisation du plus grand nombre possible de connaissances particulières, traduites par le langage (encyclopédisme). Mais s'il s'agit d'exprimer des états de conscience tout à fait nouveaux, l'intuition est nécessaire. Ce niveau supérieur de spéculation n'est accessible que par la foi qui permet à la raison de s'orienter. Comenius reprend largement cette idée d'une métaphysique où la foi et la raison sont interdépendantes. Ses désaccords avec Descartes et Mersenne trouvent d'ailleurs là leur origine. Il est le penseur de « *l'âme ouverte* » qui définit la *ratio* par rapport à la spiritualité du « *cœur* » (Patočka, 1990).

Komenský reprend également de la tradition rosicrucienne la conviction millénariste qui le conduit à donner à l'ensemble de son œuvre la tonalité d'une exhortation continue. Le millénarisme coménien ouvre sur une mobilisation générale de l'activité humaine en vue d'un redressement universel (nouvel Âge d'Or) avant la fin du monde physique actuel. La *pansophie* est conçue comme le moyen non-violent d'un redressement effectif du monde et de la paix universelle car par elle la Vérité est accessible à tous. Le penseur en appelle par conséquent à une grande discussion mondiale (*Consultatio Catholica*) où chaque interlocuteur serait amené à reconnaître les éléments de vérité énoncés par l'autre. L'urgente nécessité de l'œuvre réformatrice est accentuée par la foi chiliaste et la conviction apocalyptique de l'auteur qui sont souvent mentionnées et justifient une amélioration des affaires humaines.

Les programmations et conseils pratiques de Comenius en matière pédagogique sont donc à situer relativement à leurs objectifs premiers, auxquels ils sont subordonnés : réformer l'humanité en vue de sa pleine réalisation dans l'harmonie divine en lui ouvrant l'accès à une compréhension interactive et éclairée du monde. La *Consultation* présente les voies de cette interaction, de cette élaboration participative.

2. Principes, structure et message d'une réforme nécessaire : la Consultation.

La Consultation universelle sur l'amendement des affaires humaines (De rerum humanarum emendatione consultation catholica) représente l'œuvre majeure de Comenius tant du point de vue quantitatif que qualitatif et « *l'un des ouvrages les plus volumineux du XVII^e siècle contenant un projet d'organisation sociale et, certes, celui qui se distingue des*

autres par la profondeur des pensées qui en constituent la base » (Patočka, 1981, b, p.351). Rédigé en 1642, brûlé en partie en 1656, le texte fut perdu après la mort de l'auteur et demeura donc totalement ignoré pendant les XVIII^e et XIX^e siècles. Il ne fut retrouvé qu'en 1934 par un philosophe ukrainien (D. Čyževský) dans les archives de la bibliothèque de l'orphelinat de la fondation Francke à Halle (Allemagne). L'original, en latin, n'a été imprimé et publié en langue tchèque qu'en 1992, à l'occasion du 400^{ème} anniversaire de la naissance de l'auteur.

La première publication de la *Consultation* (1966, dans la version latine originale, par l'Académie des Sciences de Prague) avait déjà inauguré de nouveaux horizons pour les études coméniologiques, qui ont alors pu montrer que Komenský-pédagogue n'était pas aussi philosophe mais que c'est le théologien et philosophe, auteur du projet de réforme systématique, qui a participé à la fondation de la pédagogie moderne (Patočka, 1981 c, d, Fumaroli, 1993). Il est compréhensible que jusqu'alors, cet aspect fondamental de l'œuvre ait échappé aux lecteurs (Denis, 1994).

L'oeuvre explicite en effet toutes les aspirations réformatrices et pacifiques de l'auteur dans leurs applications linguistiques, didactiques, pédagogiques et philosophiques. C'est une incitation énergique et appliquée qui vise la réconciliation finale entre l'homme et le monde, fondée sur une homologie de structures (Denis, 1974). Mais elle est aussi un programme d'action concret, en rapport étroit avec les efforts politiques entrepris par Comenius dès 1644. Le projet, inachevé, comporte sept tomes dont la succession rend bien compte de la place des propositions éducatives dans la logique coménienne. Le premier livre (*Panegersia*, Éveil Universel) est un ouvrage préparatif qui aborde la nécessité de la réforme générale et élucide ses concepts fondamentaux. Pour cette réforme, quels sont les moyens dont dispose l'homme ? *Panaugia* consacre la puissance de l'esprit comme remède au désarroi humain. Quelle méthode alors, pour que ce pouvoir s'exerce de manière la plus efficace ? La *Pansophie* ou *Pantaxie* (3^{ème} livre) est le livre le plus important. Il propose la construction systématique d'une science universelle et une revue complète de la réalité (huit mondes qui définissent la cosmogonie et la cosmologie coménienne : le monde des Idées, des Archétypes, des Anges, le monde Matériel, du Travail, Moral, Spirituel, Éternel). Le quatrième monde (matériel) est le premier monde humain par l'investigation duquel doit commencer l'élaboration de la science universelle. La *Pampedia* esquisse ensuite les contours d'une première éducation universelle et étudie la manière de rendre intelligible, pour le plus grand nombre, le système précédent. Pour ce nouveau savoir, quelle pédagogie ? L'ouvrage tente de proposer les principes d'une philosophie éducative repensée et les voies concrètes de son application. La *Panglottia* cherche le meilleur moyen de répandre le nouveau savoir auprès de toutes les nations, alors même qu'elles

parlent des langues différentes. Pour ce nouveau savoir, quelle langue ? Comenius propose de créer une nouvelle langue universelle et adaptée à la transmission de la *pansophie*. La *Panorthosia* réfléchit à un système de réformes sociales et juridiques orientées vers la paix universelle et une union des États. Les structures sociales doivent être adaptées à la nouvelle sagesse et aux nouvelles valeurs. *Panuthesia*, enfin, termine l'œuvre par une exhortation en faveur de la réussite de l'entreprise réformatrice. L'auteur invite tous les hommes à travailler dans ce sens.

La *pansophie*, nous le constatons, est la clé de voûte du redressement dans la mesure où elle offre une introduction à la fois spirituelle et rationnelle à une réorganisation responsable de la connaissance de l'action de l'homme dans le monde.

III. LES VOIES DU REDRESSEMENT : PANSOPHIE, SYNCRÉTISME ET PÉDAGOGIE.

La cohérence du projet coménien est clairement perceptible : la *pansophie* est au service de la paix universelle qui adviendra par la connaissance et la réalisation de la nature véritable de l'humanité. Elle s'appuie sur une méthode déduite d'une conception syncrétique et harmonieuse du monde et ouvre sur une nouvelle vision des rôles de l'école et de la pédagogie qui en permettront la diffusion.

1. La pansophie : un projet et une méthode au service de l'harmonie universelle.

La recherche d'une science et d'une méthode universelle qui nous permettrait d'acquérir une connaissance globale parfaitement claire et distincte caractérise la conscience européenne du XVII^e siècle.

Nous pouvons sans doute situer l'origine de la *pansophie* chez Paracelse (1493-1541), qui exprimait déjà au XVI^e siècle l'idéal d'une connaissance universelle (omniscience) à travers des théories ésotériques (Mandrou, 1973, Arnold, 1990). Pour lui comme pour Comenius, c'est à l'école de la nature que nous pouvons puiser cette sagesse, qui nous permettra de dépasser notre quotidien éphémère et dispersé. Adoptée probablement sous l'influence des rosicruciens, elle oriente vers une transcendance dont le but est de rendre l'homme à lui-même.

Elle dérive en effet de la *théosophie* (*sagesse de Dieu*), dont l'expansion coïncide avec la naissance de la secte des Rose-croix (1610-1620), qui consiste dans la connaissance des mystères cachés de Dieu. La *pansophie* est alors définie comme une connaissance de Dieu à partir des traces du divin dans la nature. Le monde a une vocation pédagogique.

Ce qui intéresse le penseur est donc une réduction du savoir à l'absolument essentiel (humain) : le divin. La *pansophie* n'est pas une somme de connaissances ; le projet est universaliste mais pas encyclopédique. C'est d'ailleurs ce qu'il faut expliquer aux élèves.

Il faut démontrer maintenant que, dans les écoles, tous doivent être instruit de tout. Cela ne signifie pas que tous doivent acquérir la connaissance de tous les arts et de toutes les sciences, encore moins que leur connaissance complète est exacte. La tâche, inutile par nature, est impossible vu la brièveté de la vie. (Komenský, 1638).

Les savoirs doivent être ramenés méthodiquement à des formules simples et précises, que Komenský se propose de construire (l'écriture de manuels est incessante tout au cours de sa vie). Le savoir formerait ainsi un ensemble harmonieux et serait accessible à tous les hommes de par l'homologie (analogie) de structure entre Dieu, l'esprit humain et la nature.

La réforme pansophique se déploie en trois étapes et sur trois champs : la réorganisation de l'éducation et de la pédagogie découle de celle du savoir (métaphysique) et permet celui de la société.

La philosophie de la connaissance est l'axe central, la charpente théorique de l'œuvre coménienne, s'exprimant en particulier dans le concept de *pansophie* :

C'est un système complet et bien ordonné du Tout c'est-à-dire que la pensée peut se former clairement, s'interroger sagement et agir sûrement. Il est formé dans la pensée avec pour but que l'homme soit capable de décider de tout, quoi qu'il puisse lui arriver, et de juger si c'est raisonnable, désirable et réalisable. (Komenský, 1670, chap. 1, Tome 1, p. 217, [traduction personnelle])

En ce sens, seule la *pansophie* peut hâter le redressement moral, intellectuel et spirituel effectif. C'est elle qui rend véritablement possible la mise en œuvre complète de « *l'amendement des affaires humaines* » visé par Comenius.

Proposant une nouvelle classification des sciences, il veut en assurer l'organisation et le progrès par une Académie Mondiale qui créerait une nouvelle langue érudite internationale afin de faciliter les contacts scientifiques entre les peuples et de veiller en même temps à la propagation de la paix universelle (irénisme).

Par conséquent il paraît nécessaire d'éduquer l'homme (le rendre à son humanité et sa liberté essentielles) grâce à un nouvel art d'enseigner. L'homme ne naît en effet pas humain mais a à le devenir. Pour Komenský, la nature, la connaissance, l'école sont des « *ateliers de l'humanité* » (Komenský, 1638), d'une humanité chargée d'assurer un redressement général pour son propre salut avant la fin imminente du monde terrestre.

L'idée d'une pédagogie de la découverte, universaliste, pacifique, non violente et d'une didactique non encyclopédique est révolutionnaire par rapport à la pédagogie scolastique de l'époque, que l'auteur connaît bien. Il est le premier à avancer l'idée qu'une éducation naturelle (par et pour la nature), fondée sur l'autonomie d'un élève qui développe ses qua-

lités humaines au lieu de subir un dressage professionnel ou une préparation technique à des fonctions sociales bien définies.

Une profonde croyance en l'éducabilité de chacun, appuyée sur la foi, supporte l'idée d'une éducation universelle, en lien avec les finalités spirituelles de l'ensemble du programme. L'éducation est nécessaire pour tous les hommes en tant qu'ils sont appelés à réaliser, en leur personne, toutes les capacités de la condition humaine et se rendre ainsi dignes de partager la béatitude divine. L'enseignement est une préparation directe à la Vie Éternelle, ce pourquoi il doit pouvoir être universel. C'est pour cette raison qu'il réclame un engagement (*cheresis*, engagement actif, composante essentielle de la sagesse, Palouš, 1992) incessant et que « *l'ensemble des hommes a intérêt à apprendre, en spectateur mais aussi en acteur* » (Komenský, 1638, chap. 10, p.85).

L'idée pansophique, support de la réflexion pédagogique, est également indissociable de la réforme sociale égalitariste initiée par J. Hus et les utraquistes (les hussites réclament le droit, pour tous les fidèles, de communier sous les deux espèces, *sub utraque species*, affirmant que tous les croyants sont égaux et que le clergé n'a droit à aucun privilège). L'objectif visé est bien l'égalité des hommes dans la foi, le savoir et peut-être même dans la langue. Percevant les conflits religieux et linguistiques comme les principales raisons de la guerre, Komenský espérait en effet que l'institution de la *pansophie* les supprimerait par voie de conséquence et contribuerait ainsi à la paix.

La *pansophie*, synthèse universelle et systématique du savoir doit être réalisée par un processus méthodique spécifique, alliant l'expérience, la raison et la foi. C'est pourquoi, bien qu'ancrée dans le mysticisme rosicrucien et la conviction millénariste de l'auteur, elle est donc, dans son programme et dans sa méthode, une démarche philosophique, dont découlent les propositions pédagogiques. Quels sont, plus concrètement, les principes métaphysiques de ce projet ?

2. Fondement de la métaphysique coménienne : le syncrétisme.

L'idée du parallélisme structurel entre le microcosme et le macrocosme est fondamentale pour comprendre la métaphysique coménienne. Elle a dans l'oeuvre le statut d'une évidence. La réalité recèle une structure semblable à la nôtre puisque chacun de nous est cette même réalité, en plus petit. De même que nous retrouvons en nous l'empreinte de Dieu, de même nous y découvrons celle du monde. Selon Comenius, il faut donc toujours chercher à se représenter la structure essentielle (analogique et universelle) du réel afin de pouvoir accéder à la connaissance d'un élément nouveau et inconnu et, ultimement, agir. Il soutient que cette structure nous est familière et que de grands efforts ne sont pas nécessaires pour la découvrir puisqu'elle est homogène à l'organisation même de notre esprit.

Le monde a en effet été créé en fonction de normes préétablies, dans lesquelles l'homme peut retrouver les traces de la sagesse divine, dont il est lui-même la Créature.

Les idées existent de toute éternité comme normes du possible. Leur domaine premier et éternel est la Pensée divine mais elles constituent aussi l'essence même des choses dont elles sont la forme *a priori* et le moyen de leur intelligibilité pour l'homme, selon l'inspiration plotinienne de l'auteur (émanation, retour). Il y a analogie structurelle entre les choses (*res extensa*) et la pensée (*res cogitans*). Le tout est l'oeuvre d'une même Pensée, celle de Dieu. C'est grâce à elle que nous pouvons accéder à l'alphabet métaphysique de l'Être (*Ens primum*). Notre pensée aborde le monde de l'extérieur selon sa propre structure, étant mesure (norme) d'elle-même mais aussi mesure de l'inconnu. L'esprit progresse à partir de ce qui lui est le plus connu vers ce qui l'est moins. La connaissance est donc un processus continu puisque la nature elle-même n'est que constance, unité et harmonie.

Plus exactement, l'univers consiste en une harmonie d'oppositions. Pour l'appréhender, la pensée humaine doit s'essayer, dans la connaissance structurale d'elle-même, à la première des oppositions : celle qui existe entre le fini et l'infini, l'être humain et la transcendance. À partir de la compréhension *a priori* (intuitive) des actions métaphysiques, la connaissance commence donc par la conceptualisation de cette opposition première. Le processus peut ensuite être élargi puisqu'un concept tiers participe toujours de ces deux notions et les lie (Comenius s'inspire probablement ici de l'idée d'élément médiateur (*media*) de N. de Cues.). La triade conceptuelle ainsi formée constitue la voie universelle de l'esprit connaissant vers les objets : le tout (*omnia*), le quelque chose (*aliquid*), le rien (*nihil*), par exemple, peuvent s'actualiser dans les formes les plus diverses de la réalité. La notion de l'Être infini est un principe auquel participent tous les éléments particuliers. Plus exactement, ils tirent leur origine de la limitation, de la négation partielle du concept premier et insaisissable : l'Infini. Tout le réel est une relativisation de l'Infini, une tendance vers son propre contraire : le néant, l'illimité englobant *in fine* toutes les limites.

La connaissance est donc un processus immanent, graduel (*gradatio*) procédant du général au particulier. Nous pouvons appréhender ainsi divers niveaux de la réalité suivant leur structure propre (espèces-genres-individus) : c'est la *scansio mentis* [littéralement : la montée de l'esprit]. La *scansio* a en fait une forme triadique puisqu'elle comprend l'induction (*ascensio, reductio*) qui compare les choses aux principes, la déduction (*decensio, deductio*) qui compare les choses entre elles et la syncrisie (*transcensio*).

Ce troisième mouvement, inspiré de la *techne synkritike* conceptualisée déjà par Platon et Aristote, va constituer une méthode originale adaptée à la *pansophie* puisqu'il s'agit de la méthode de l'analogie universelle, reposant sur le parallélisme structurel entre les individus, les genres, et les espèces. Elle consiste en une activité très précise : il faut décom-

poser l'entité en éléments intelligibles afin d'accéder à son schème interne. Il s'agit très exactement de diviser, comparer (ou re-composer) et unir (*dividere, componere, conferre*). La démarche n'a pas chez Comenius la charge mathématico mécaniste de la méthode analytique cartésienne. Le schéma interne d'un objet ne suffit pas à le définir pleinement mais en représente seulement la conformation visible.

La métaphysique coménienne s'organise donc autour de cette idée centrale du parallélisme universel servi par la méthode analytique (ou analogique) de la connaissance : en parlant du monde et de soi, chaque être parle à sa manière du même *Logos* divin puisque l'harmonie est consubstantielle à l'Être, fondement de toute chose. La structure du monde est isomorphe, partout règne une régularité ana-logue (celle du *Logos* divin) qui se répète (Komenský est ici inspiré par une conception philosophiquement ancienne (Patočka, 1981, d), comme par exemple l'*anima mundi* stoïcienne).

Mais l'originalité de la conception coménienne est d'envisager que cette idée révélera sa force véritable dans le champ de l'enseignement et de l'éducation, qui permettront sa mise en oeuvre concrète. Le projet pédagogique de Comenius est donc étroitement articulé avec la réforme systématique du savoir dont le but est l'élaboration d'une philosophie de la vie qui cherche à dégager les finalités essentielles de l'existence et à trouver les moyens de les réaliser. L'effort pour englober dans la réflexion tous les aspects de la vie pratique oriente la réflexion pédagogique.

3. Actualité de la science systématique de l'éducation coménienne : pragmatisme, croyance et civisme ?

La pédagogie systématique de Comenius représente l'un des quatre grands succès du rationalisme universaliste du XVII^e siècle (Patočka, 1981, d). Comenius insiste particulièrement sur la nécessité d'un point de vue universel en matière d'éducation (le sous-titre de la *Grande didactique* est : *Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous*) et tant que tel, il peut être considéré comme fondateur des sciences de l'éducation systématiques.

Si cette vision d'ensemble manquait, la science de l'éducation et de l'instruction n'aurait rien sur quoi s'appuyer, la rationalisation du phénomène éducatif manquerait alors de support systématique et d'orientation. Le fondateur de la science systématique de l'éducation et de l'enseignement, notre Jan Ámos Komenský, lui a donné cette base systématique, le support et l'orientation de ses concepts principaux. (Patočka, 1981, d).

Il est cependant essentiel de préciser que si scientificité il y a, il s'agit bien de sciences humaines et non de sciences positives, reposant sur une objectivation de l'humain. Komenský ne s'inspire pas des mathématiques et d'une vision mécaniste de la nature, à la manière cartésienne. Son problème n'est pas de déterminer *a priori* la loi rationnelle qui régit le processus éducatif.

D'un autre côté, puisant des idées pédagogiques originales dans son expérience personnelle d'enseignant, appliquant l'idée d'une éducation universelle aux réalités concrètes de la vie et la planifiant jusqu'aux moindres détails, Komenský participe au mouvement intellectuel du début du XVII^e siècle en s'écartant qu'une position uniquement contemplative et en s'investissant dans l'organisation systématique d'un programme. En ce sens il contribue à préparer une vision moderne et pragmatique du monde.

Or ce pragmatisme pédagogique trouve son principe dans la croyance. De cet autre point de vue, ses thèses peuvent être jugées comme excessivement ésotériques, métaphoriques et utopiques. L'oeuvre est sans doute en ce sens celle d'un « *attardé de la Renaissance* » (Denis, 1973, chap.3, p.256) dans la mesure où elle puise profondément ses racines dans le mysticisme. Pour Komenský, l'éducation vise avant tout la réintégration de l'homme dans l'harmonie et la régularité de la nature, toute imprégnée du Logos divin (immanentisme). Notre position est essentiellement celle d'un miroir des choses dans la mesure où notre esprit reflète la Lumière qui émane des êtres et la renvoie à sa source première. Nous avons donc un double rapport au monde, à la fois comme sujet et objet de la science, à mi-chemin entre l'émanation et le retour vers la Source (selon le modèle ontologique plotinien dont Comenius s'inspire), qui justifie la nécessité de l'éducation.

« *L'homme naît apte à acquérir la connaissance des choses. D'abord parce qu'il est l'image de Dieu (...). L'esprit brillant comme un miroir sphérique suspendu au centre d'une pièce, il reçoit les formes de tous les objets alentours* » (Komenský, 1638).

C'est en ce sens qu'il faut interpréter la thèse pédagogique sans doute la plus fondamentale de Komenský formulée dans la *Consultation* : « *le monde est l'école de tout le genre humain, du début des temps jusqu'à la fin* » (Komenský, 1670, T3, *Pampedia*, ch.5, pphe.1, [traduction personnelle]). La nature est la première école de la sagesse humaine, complétée par celle des Saintes Écritures et celle du « *cœur humain* » – la conscience. L'éducation s'inspire donc de l'ordre naturel et s'exerce de manière continue selon l'analogie structurelle entre le macrocosme et le microcosme pour offrir à l'homme un accès à l'universalité absolue, qui constitue l'ultime accomplissement de son humanité.

D'autre part, se laisser éduquer par la nature permettra à l'homme de retrouver sa position de responsable de la nature (écologie). Pour cette mission, l'homme a besoin d'être formé ; la science de l'éducation ouvre sur une politique et une écologie. La finalité de l'éducation est de faire advenir le citoyen du monde. Ce que l'homme apprend implique sa participation active à la destinée de l'univers, comme acteur (l'idée de *regnum hominis* de F.Bacon inspire ici Comenius) et apprenant à la fois. La nature a fondamentalement un caractère didactique et n'est pas à envisager comme une juxtaposition d'objets appelés à être exploités à des fins pratiques. Nous ne pouvons rien en savoir dans le sens d'une simple constatation, distante et désintéressée. Chaque connaissance authentique ne prend

sens que de sa participation à la Vérité, elle ne peut être appréhendée comme un agrégat objectif d'éléments mais comprend en elle toute l'aventure humaine. Chaque objet sensible est une occasion de s'instruire, un matériau didactique et une voie vers la paix.

L'apprentissage est donc pour l'homme le moyen de s'intégrer dans un mouvement qui lui est désormais intelligible, celui du sens de la vie et de la transcendance. Pour Comenius, la foi est au principe des sciences de l'éducation. C'est pourquoi non seulement une métaphysique mais aussi une action pédagogique et civique (politique et écologique) engagées sont inhérentes à la théorie de l'éducation. La connaissance et l'éducation sont le sens même de notre présence active et militante au monde, ce dont Comenius se veut le messager.

CONCLUSION.

La pensée de Comenius est considérée comme utopique mais aussi comme éminemment moderne et depuis longtemps inspiratrice pour le déploiement international des sciences de l'éducation (Piaget, 1957 ; Patočka, 1993). Au terme de ce bref parcours dans le vaste système coménien à partir de la *Consultation universelle des affaires humaines*, nous constatons que l'apport pédagogique de Komenský doit résolument être replacé dans le contexte historique et philosophique de son élaboration car il en est le fruit. Cela permet d'en saisir plus clairement les messages essentiels.

Plus exactement, la pensée de Comenius apparaît toujours à la fois comme produit de son époque mais aussi un peu à l'écart. A la fois réformatrice et conservatrice, elle nous interroge sur le sens de l'action et de la recherche en éducation.

Alors, s'il s'agit de déterminer l'originalité actuelle de la pensée de Comenius, elle n'est sans doute pas tant à situer dans l'interculturalité qu'elle permettrait de justifier *a posteriori*. Mais le système coménien apparaît au contraire tout à fait non-conformiste à l'époque actuelle en ce qu'il permet de reposer avec acuité la question de la place du sujet et de la croyance dans les sciences de l'éducation. De quelles valeurs l'éducateur, l'enseignant s'autorise-t-il son acte ? L'efficacité supposément prouvée, évaluée d'actions de conformation normative du comportement ne constitue sans doute pas une réponse satisfaisante. Cette question semble aujourd'hui quelquefois déranger, embarrasser. La pensée de Komenský a en ce sens une fonction critique essentielle.

Dans la perspective comparative, ces questions sont cruciales : les sciences de l'éducation tchèques ne s'y trompent pas, s'orientant, après la période totalitaire caractérisée par une pédagogie directive, vers un retour à l'humanisme pédagogique, référé à Comenius. Ce retour au sujet apparaît comme la caractéristique principale des transformations de l'enseignement primaire tchèque (Spilková, 2005, a, b). Les sciences de l'éducation sont bien des sciences humaines.

L'œuvre coménienne est donc originale dans ses dimensions spirituelles et métaphysiques, qui ne peuvent être laissées de côté au profit d'une présentation restreinte à l'aspect pédagogique, technique ou pragmatique. De ce point de vue, elle rappelle le rôle essentiel de la croyance en un ensemble de valeurs et la nécessité d'une éthique qui seule permet de fonder un système réellement cohérent des sciences de l'éducation et d'orienter les actes, sans quoi la pédagogie se résumerait à un ensemble de techniques d'application de programmes de conditionnement du comportement scolaire dont l'élève serait l'objet.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDREAE J.V. (1973). *Les noces chimiques de Christian Rosenkreutz*. Paris : Éd. du Prisme.
- ARNOLD P. (1990). *Histoire des Rose-croix*. Paris : Mercure de France.
- BAYLE P. (1697). *Dictionnaire historique et critique*. Paris : PUF, 1995.
- BENDL S. (2002). « Quelles sont les caractéristiques des enseignants qui favorisent la discipline des élèves ? », in *Pedagogika*, 3/2002. Prague : Université Charles, Faculté de pédagogie. p.347-363.
- ČAPKOVÁ D. (1983). *L'idée de l'activité humaine dans la conception coménienne de l'histoire*. Prague : Academia.
- DENIS M. (1973). *Contribution aux études coméniennes*. Thèse de troisième cycle, éditée par le CNRS et l'Académie des sciences de Prague.
- DENIS M. (1992). *Un certain Comenius*. Paris : Publisud.
- DENIS M. (1994). *Comenius*. Paris : PUF.
- DESCARTES R. (1626). « Lettre CXL au P. M. Mersenne », in Adam et Tannery (1913) *Correspondance*. Paris : Cerf, T2, p.323-329.
- FLOSS P. (1968). *La nature, l'homme et la société dans l'œuvre de J.A. Komenský*. P?erov : MNV.
- FUMAROLI M. (1993). « Du paradis du cœur au collège de lumière », in *La lettre internationale*, N° 35, hiver 92-93, p.39-40.
- HEILAND H. (2002). « Jean Amos Comenius », in Houssaye J. (s.d.) *Les pédagogues de la Renaissance*. Paris : ESF
- KOHOUT M. (1993). *J.A. Komenský et R. Descartes : intérêt actuel du système coménien*. Mémoire de maîtrise de philosophie. Bordeaux, Université M. Montaigne Bordeaux 3, 202p.
- KOHOUT-DIAZ M. (2006). *Violence scolaire en République tchèque : šikana??* Thèse de doctorat n°1360, mention Sciences de l'éducation, Bordeaux, l'Université V. Segalen, Bordeaux 2, 446p.
- KOMENSKY J.A. (1633-1638, en latin). *La grande didactique*. Paris : Klicksieck., 1992 (introduction B. Jolibert).
- KOMENSKY J.A. (1641-1670, en latin). *Consultation générale sur l'amendement des affaires humaines*. Prague, Svoboda, 1992 [en langue tchèque].
- KOMENSKY J.A. (1668, en latin). *L'unique nécessité*. Prague : 1920 [en langue tchèque].
- KOMENSKY J.A. (1657, en latin). *Tous les écrits didactiques [Opera didactica omnia]*, Prague : Académie des sciences tchécoslovaques, 1957.

- LEVINAS E. (1963). *Difficile liberté*. Paris : A. Michel
- MANDROU R. (1973). *Histoire de la pensée européenne. Tome III : Des humanistes aux hommes de science, le XVI^e et XVII^e siècle*. Paris : Seuil.
- MEIRIEU P. (2001). *L'éducation en questions*. N°5. SCEREN [CNDP], Mosaique films/La cinquième.
- MICHELET J. (1870). *Nos fils*. Paris : Nathan, 1912.
- MOLNÁR A., REJCHRTOVÁ S.N. (s.d.) (1987). *J.A.Komenský : De soi-même*. Prague : Odeon, [En langue tchèque, lettres traduites]
- MORANDI F. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- PALOUŠ, R. (1992). *Le monde divin de Komenský*. Prague : S.P.N. [en langue tchèque]
- PATOČKA J. (1993). « Comenius et l'homme d'aujourd'hui », in *La lettre internationale*, N° 35, hiver 92-93, p.59-61.
- PATOČKA J. (1981, a). « Les antécédents hussites de Comenius », in *Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität-Bochum*. Ed. Academia Richarz [Articles en latin, allemand, français et tchèque réunis et présentés par K. Schaller], Art. N° 27, p.276-286.
- PATOČKA J. (1981, b). « De la signification de la Consultation générale pour l'estimation de l'ensemble de l'oeuvre de J.A. Komenský », in *Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität-Bochum*. Ed. Academia Richarz [Articles en latin, allemand, français et tchèque réunis et présentés par K. Schaller], Art. N° 43, p. 461-466.
- PATOČKA J. (1981, c). « Le développement de la pensée pédagogique de Komenský dans la période réformatrice », in *Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität-Bochum*. Ed. Academia Richarz [Articles en latin, allemand, français et tchèque réunis et présentés par K. Schaller], Art. N° 25, p. 269-270.
- PATOČKA J. (1981, d). « Les principales pensées philosophiques de J.A. Komenský en rapport avec les bases de sa pédagogie systématique », in *Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität-Bochum*. Ed. Academia Richarz [Articles en latin, allemand, français et tchèque réunis et présentés par K. Schaller], Art. N° 14, p. 172-189.
- PATOČKA J. (1990). « Comenius et l'âme ouverte », in *L'écrivain et son objet*. Paris : POL.
- PIAGET J. (1957). « Jan Amos Comenius », in *Perspectives Unesco, Bureau international d'éducation*, vol. XXIII, n°1/2, 1993, p.175-99. [Avec chronologie de la vie et de l'œuvre de Comenius par G.Limiti].
- PIOBETTA J.B. (1961). « Jean Amos Comenius », in Château, J. *Les grands pédagogues*. Paris : P.U.F. p.109-126.
- POPELOVÁ J. (1958). *Le cheminement de J.A. Komenský vers la réforme universelle*. Prague : SPN
- PĚŠKOVÁ J., KOZÍK J. (1991). *Tous sur la même scène du monde*. Prague : Svoboda. [En langue tchèque]
- PREVOT J. (1981). *L'utopie éducative, Comenius*. Paris : Belin.
- SPILKOVÁ V. (2005, a). « Les tentatives de mise en place des "Pédagogies nouvelles" dans les écoles fondamentales tchèques après 1989 », in *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005, p. 25-38. (Traduit du tchèque par M. Springer avec la collaboration de la rédaction).
- SPILKOVÁ V. (s.d.) (2005, b). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. [Transformations de l'éducation primaire en République tchèque]. Prague : Portál.

WOLF J. (1992). *Qui était qui : J.A. Komenský, une personnalité actuelle*. Prague : Unitaria. [En langue tchèque].

NOTES

¹ *Docteur en Sciences de l'éducation, professeur de philosophie à l'IUFM d'Aquitaine (Université Bordeaux IV).*

EA4140, LACES, Laboratoire Cultures, Education, Sociétés. ERCEF, Equipe de Recherche Comparative en Education et Formation. Sous équipe DEFP, Dynamiques d'Education, de Formation et de Professionnalisation.

Observatoire Européen de la Violence Scolaire

Université Victor Segalen Bordeaux 2

3 ter, place de la Victoire

33000 Bordeaux

Mél: mkohout@wanadoo.fr

MÉMOIRE ORALE ET MÉMOIRES EXTERNES, UN PROCHAIN DÉFI POUR L'APPRENTISSAGE

Roberte LANGLOIS

Université de Rouen
Laboratoire CIVIIC, axe 2
Roberte.langlois@orange.fr

RÉSUMÉ :

Les mémoires externes se multiplient aujourd'hui dans notre civilisation technologique de plus en plus complexe. Néanmoins, comme autrefois, il faut apprendre et se souvenir afin de connaître. Dans les sociétés traditionnelles, la mémoire orale a su se montrer efficace et opérante, suffisamment pour que les savoirs traditionnels parviennent jusqu'à nous. Marcel Jousse, anthropologue du début du XX^e siècle, a démontré que l'oralité possédait une stylistique propre qui joue un rôle dans l'apprentissage. En nous appuyant sur ses travaux, nous nous interrogeons sur le délaissement actuel de la mémoire interne dans l'éducation ainsi que sur les atouts et procédés pédagogiques favorables à une mémorisation interne. Seule la langue orale est capable à la fois de transmettre et de traiter le savoir de façon à le retenir. C'est pourquoi, aujourd'hui comme hier, l'école ne peut négliger la mémoire orale de même qu'elle ne peut se passer de paroles pour transmettre.

MOTS-CLÉS : Mémoire interne ; mémoire orale ; style oral ; oralité ; mémoire externe ; Marcel Jousse

« La connaissance de l'écriture aura pour résultat, chez ceux qui l'auront acquise, de rendre leurs âmes oublieuses, parce qu'ils cesseront d'exercer leur mémoire » écrivait Platon dans *Phèdre*¹.

Platon met en lien étroit oralité et mémoire. Il exprime ici sa crainte de voir l'écriture limiter le rôle de la parole dans la transmission entre les hommes et par conséquent celle de la mémoire orale. La question de la place de l'oralité dans l'apprentissage est donc posée dès la naissance de la lettre. Ceci avant même que les civilisations diversifient la technologie des mémoires externes. A la fois individuelle et collective, interne et externe, la mémoire humaine s'est par la suite diversement développée selon les époques et les

sociétés. Si l'invention de l'écriture a fortement externalisé une mémoire sociale dans les civilisations de l'imprimé, les civilisations orales ont démontré néanmoins que l'homme a toujours su développer des stratégies de mémorisation sociale et individuelle performantes. Ainsi la mémoire orale, par nécessité incarnée et interne, a su transmettre durablement une culture traditionnelle qui a survécu à l'écrit et a pu ainsi être pérennisée.

Aujourd'hui encore, on ne peut apprendre sans retenir en soi le savoir. C'est pourquoi la question de la mémoire orale est un élément central de la réflexion éducative. Elle interpelle non seulement notre civilisation axée principalement sur la valeur de l'écrit, mais aussi l'éducation qui fait appel aux mémoires externes de plus en plus performantes dans sa capacité d'archivage mais sans doute de moins en moins faciles d'accès. Cette expansion de mémoires machinales nous fait oublier que la mémoire orale ne constitue pas qu'un simple stockage mais contribue à la fois à retenir tout en traitant l'information en interne.

En nous appuyant sur le paradigme anthropologique, notamment sur les travaux de Marcel Jousse, initiateur de la théorie du « *style oral* », nous nous proposons, dans cet article, d'identifier les caractéristiques de la mémoire orale ainsi que ses enjeux pour l'éducation. Nous évoquerons également la nécessité de mieux connaître les processus de la mémoire interne afin de l'exercer et de lui redonner de la valeur.

1. UNE SITUATION PARADOXALE

En nous intéressant à la mémoire interne, nous touchons à l'un des paradoxes les plus étonnants de notre système éducatif. En effet, l'école ne cesse de faire appel à la mémoire interne de nos élèves et dans le même temps néglige de l'exercer, de la travailler. On demande aujourd'hui dans un système régi par l'évaluation de restituer très vite un savoir à peine acquis, et ceci de plus en plus tôt, c'est-à-dire dès la maternelle. Comment à la fois mépriser la mémoire et faire constamment appel à elle ? Comment se passer de mémoire interne qui a besoin de paroles et d'échanges mais aussi de temps pour s'avérer efficace ? En cherchant à éviter tout automatisme, on occulte en même temps l'aspect formateur et constructif en profondeur du savoir interne au profit de connaissances en surface, certes plus conséquentes en quantité mais très vite oubliées. Si la mémoire orale, équivalente ici d'interne, n'a pas attiré l'attention des prescripteurs de l'éducation, cela est certainement dû à notre héritage scolaire.

En effet, notre système éducatif a été fondé sur l'idée que l'on apprend en écrivant. L'anthropologue Marcel Jousse (1886-1961) a proposé, dans la première moitié du XX^e siècle, une alternative à cette pensée dominante, élaborant une épistémologie qui rompt fortement avec le modèle scolaire hérité à la fois de l'idéal humanisme et positiviste. En effet, Marcel Jousse a très tôt dénoncé un enseignement qui appauvrit les fonctions natu-

relles des enfants, occultant les facultés nécessairement humaines de l'intelligence, notamment celles liées à la mémoire orale. Il fera de sa théorie du « *style oral* », une théorie de la mémoire orale, démontrant ainsi que l'oralité comporte une stylistique propre, de véritables procédés intellectuels qu'accompagne une sorte de « grammaire » qui permet à l'humain de retenir efficacement. Sa théorie a été largement reprise par les anglo-saxons mais occultée en France, car Jousse était, tout en étant un anthropologue reconnu, un prêtre Jésuite.

Les sciences cognitives nous apprennent aujourd'hui que l'encodage de l'information est un élément clé de la mémorisation et ceci, quel que soit le type de société. Or l'encodage du savoir oral, s'il diffère du texte écrit par sa nature et sa forme, n'est toutefois pas dénué d'organisation comme le signale Françoise Waquet dans son historiographie de l'oralité (Waquet, 2003). C'est donc à ce niveau qu'il semble pertinent de se pencher afin de comprendre comment l'homme de « *style oral* » a assimilé et transmis sa culture en dehors de toute mémoire artificielle.

2. L'HOMME DE « STYLE ORAL »

2.1. Un homme de mémoire

La théorie du « *style oral* » de Jousse tente de saisir les mécanismes psychophysiologiques de l'humain (Jousse, 1938). L'homme des sociétés orales est « *un homme de mémoire* » car ce qui caractérise le « *style oral* », c'est le rapport singulier que l'oraliste entretient avec sa mémoire. Pour que la transmission orale jouisse d'une survie sociale, il faut qu'elle soit en conformité avec des procédures mnémotechniques, comme des procédés gestuels et articulatoires qui assurent une étonnante efficacité à la mémorisation. Ce sont des procédés linguistiques que l'on rencontre sous la forme de refrains, des mots agrafes, d'une rythmique répétitive, de couples de sens, d'expressions inductrices, d'assonances... Toutes ces techniques verbales permettent à l'homme de style oral de retenir et de se rappeler. C'est pourquoi son intelligence est nécessairement impliquée dans des procédés cognitifs de mémorisation. Dans les sociétés orales, la mémoire est indissociable de la parole et de l'action. Elle s'ancre dans l'individu et trouve une extension dans « l'autre ». Ainsi mémoire et relation, mémoire et altérité ont toujours été étroitement corrélées.

Depuis l'origine, mémoire et apprentissage sont liés. C'est pourquoi la mémoire a longtemps été synonyme d'intelligence.

2.2. Une mémoire très entraînée

La mémoire orale n'est pas sélective et fait appel à de nombreux sens : gestes, sons, ouïe, intellect. Elle doit être continuellement entraînée, exercée tel un geste. C'est pourquoi l'homme de « *style oral* », comme tout jeune enfant par nature oraliste², n'a besoin

que d'une ou deux écoutes pour mémoriser. On notera que pour Jousse mémoriser est une action dynamique et vivante.

La mémoire est dans cette théorie un outil vivant de la tradition tout autant qu'un outil vivant d'apprentissage car cette mémoire est dynamique et capable d'adaptation. C'est une mémoire incarnée facilitée par des procédés oraux spécifiques à la langue orale. Jousse dégage plusieurs critères de cette stylistique singulière.

3. LES CARACTÉRISTIQUES DU « STYLE ORAL »

3.1. Le mouvement, un facilitateur de mémoire

Cette mémoire orale est vivante, en parfaite harmonie avec la nature humaine et ses lois anthropologiques (Jousse, 1974)³. C'est une mémoire incarnée qui est geste tout autant que parole. Elle est associée au rythme physiologique de l'homme, qui, lorsqu'il apprend, éprouve spontanément le besoin de se balancer. La loi du *bilatéralisme* consiste en un balancement bilatéral du corps qui accompagne de façon naturelle le mécanisme de mémorisation chez l'humain. Pour l'anthropologue, c'est fondamentalement la structure bilatérale de l'être humain qui lui permet de retenir et de se souvenir.

Tout enseignant ou parent peut remarquer que bien souvent le jeune enfant accompagne de lui-même, naturellement, sa récitation par un balancement corporel spontané. C'est pourquoi Jousse dénonce un système scolaire qui fige et fixe l'enfant, lui interdisant de bouger.

L'enfant n'est plus un être bilatéral. Vous en faites un être accroupi qui tire des traits. Ce n'est plus un être rythmique (Jousse, 1936, p. 322).

La posture statique nuit à la mémorisation en interne. La mémorisation orale s'aide du rythme et du mouvement pour mieux s'incarner dans l'homme qui apprend.

3.2. La formalisation

Si le *bilatéralisme* est une loi fondamentale dans le processus de mémorisation de l'oraliste, selon Jousse, le *formulisme* en est une autre. Lorsque seules les paroles transmettent le savoir et sont les garantes de la culture des hommes, la formalisation prend alors toute son importance. Les formules, les proverbes, les dictons codent l'information de façon à faciliter la mémorisation. Ces formules procèdent par assonances, refrains, répétitions...

Pour Mamoussé Diagne, philosophe sénégalais contemporain, le mythe, le conte et la parabole sont également des procédés qui donnent forme au discours en dramatisant l'information afin de dégager une forte émotion, élément reconnu aujourd'hui par la psychologie cognitive comme facilitateur de mémoire.

Dans son ouvrage *La pensée sauvage*, Lévi Strauss écrit que les mythes sont des œuvres collectives qui cherchent à expliquer tout à la fois, organisant les informations pour mieux les retenir et comprendre le monde (Lévi Strauss, 1962).

Tous ces procédés linguistiques propres à l'oralité visent à faciliter la rétention interne du savoir, tout en l'organisant.

3.2.1. *Le rythme*

Le texte oral accompagné de mélodie ou d'une rythmique constitue une action qui ancre profondément le savoir dans l'esprit humain. Ceci de façon universelle et indifféremment d'un statut d'homme lettré ou non. Toutes les civilisations, mais aussi les religions, ont utilisé le chant, la psalmodie pour retenir et se souvenir. Grundtvig, précurseur du système éducatif nordique du XIX^e siècle, a largement utilisé ce procédé. Il a écrit de nombreux chants, psaumes et cantiques, que l'on chante aujourd'hui encore dans les églises danoises (Dam Poul, 1983).

3.2.2. *Un procédé majeur : la répétition*

Marcel Jousse décrit la répétition comme le procédé majeur de la mémoire orale. Il différencie cependant la répétition de l'homme de « *style oral* », qui vise une mémoire d'approfondissement, à une répétition sans conscience qu'il nomme le « *perroquetisme* » (Jousse, 1975, p.78)⁴. Chaque répétition, même si elle apparaît identique à l'auditoire, est pour l'oraliste une nouvelle création qui renouvelle et actualise l'attention mais aussi la conscience de celui qui répète, l'amenant au fil des dictionnaires à dépasser son propre entendement. Il revendique ainsi une répétition littérale tout autant que créative.

« Savoir par cœur n'est pas savoir » dit l'homme du livre, sans se rendre compte que c'est anéantir 90% du savoir de tous les humains. (Jousse, 1974, p.35)

Toute pédagogie de la mémoire orale contribue non seulement à mettre en place des contenus de mémoire mais aussi des routines mnémotechniques dont le procédé majeur est la répétition, écrit l'historienne Françoise Waquet (2003).

C'est en effet grâce aux techniques de répétition que se perpétuent les récits d'une société orale (Hagège, 1985). C'est encore grâce à la répétition que les mythes et légendes du monde entier ont circulé, savoirs qui aujourd'hui encore soutiennent notre culture et fondent notre identité.

Pour l'anthropologue, il ne peut y avoir de savoir ni d'apprentissage sans mémorisation interne. Retenir en soi, est approfondissement, condition de dépassement de soi car la mémoire orale n'est pas un simple portage. Elle est en effet capable à la fois de stocker, restituer et de traiter l'information (Jousse, 1974).

3.2.3. Création et durée

Les rites, les mythes circulent de génération en génération. Cette circulation n'est jamais à l'identique et suppose création et recréation. Les récits, les informations s'altèrent ou s'enrichissent selon le contexte d'énonciation mais toujours dans l'action et l'interaction.

La mémoire est action, mouvement et dynamisme autant au niveau physique que psychique. Chaque répétition, même si elle apparaît identique à l'auditoire, est pour l'oraliste une nouvelle création qui renouvelle et actualise l'attention mais aussi la conscience de celui qui répète, l'amenant au fil des dictions à dépasser son propre entendement. C'est une création et recréation interne perpétuelle qui fait dire à Jousse que la mémoire orale est une mémoire vivante.

3.2.4. Mémoire orale et altérité

La mémoire orale, base de toute cognition et culture, est selon Marcel Jousse, la compréhension par le dedans des gestes répétés et rejoués (Jousse, 1974). Cette mémoire incarnée nécessite attention et conscience. A la fois dynamique par sa vivacité mais aussi fragile et limitée dans sa nature, elle reste étroitement dépendante des limites individuelles. C'est pourquoi elle puise et stocke parfois dans l'Autre ce qu'elle ne peut contenir. Elle se construit dans l'altérité, c'est pourquoi la transmission humaine, aujourd'hui comme hier, ne peut se passer de paroles ni de relations.

3.2.5. Ancrage dans le concret et le vivant

Les expressions orales sont par nécessité accumulatrices avant d'être subordonnées. Elles sont aussi redondantes, conservatrices, proches de l'expérience c'est-à-dire situationnelles avant d'être abstraites. La mémoire orale fait appel à des représentations richement connectées entre elles, mettant en jeu la relation de cause à effet. L'information, toujours contextualisée, est alors rattachée à une référence connue, personnalisée ou tout du moins en lien étroit avec des problématiques impliquant les individus.

4. LA MÉMOIRE ORALE, REFLET DE LA « RAISON ORALE »

Marcel Jousse a dégagé le concept de « *style oral* » afin de valider la cohérence et la valeur cognitive de la pensée orale. Au-delà de cette formule qui est la réciproque de la « *raison graphique* » de l'anthropologue Jack Goody, le concept de « *raison orale* » renforce l'idée que la mémoire humaine est un réel processus intelligent d'apprentissage, nourrit de stratégies intellectuelles à entretenir et développer. Car l'humain montre que, naturellement, l'organisation de sa langue orale nous renvoie à une véritable gestion rationnelle de sa mémoire.

Après avoir brièvement exposé les caractéristiques de la théorie du « *style oral* », nous souhaitons maintenant revenir à la question du rôle et de l'intérêt d'exercer la mémoire orale dans nos pratiques pédagogiques contemporaines.

5. EXERCER LA MÉMOIRE INTERNE, UN ENJEU ÉDUCATIF DE DEMAIN

5.1. Un sujet sensible chez les enseignants

La théorie du « *style oral* » nous incite à ne pas négliger l'entraînement de la mémoire interne. Retenir est propre à l'humain et participe à son apprentissage. Néanmoins, pour être performante et féconde, elle doit être continuellement sollicitée et entraînée. Or, travailler la mémoire n'est pas une action pédagogique qui a bonne presse chez les enseignants, car cela renvoie au « rabâchage », au « savoir-par cœur », au « perroquetisme ». Depuis les années 1970, l'apprentissage par cœur est ainsi largement remis en cause par les programmes et les enseignants eux-mêmes qui jugent cette pratique bêtifiante et inefficace. On privilégie le raisonnement, la compréhension plutôt que la mémorisation. Mais comment raisonner sur ce que l'on ne possède pas en soi ? Que fait-on aujourd'hui des aptitudes « naturelles » à mémoriser, toujours aussi indispensables dans l'appropriation individuelle du savoir ? En effet, face à un apprentissage, l'humain est seul à exercer sa mémoire et son intelligence pour que la connaissance entre en lui-même.

Aujourd'hui comme hier, la mémoire est un gage de réussite scolaire, une condition première, avant même l'analyse et le raisonnement pour progresser. Si apprendre est un processus qui se fait tout au long de la vie, mémoriser l'est également. La mémoire s'inscrit dans la durée, dans le temps, car l'approfondissement relève de la maturation.

5.2. Les atouts scolaires d'une mémorisation orale

La théorie du « *style oral* » nous montre comment la mémoire orale assimile et est une clé de l'apprentissage. En effet, comment apprendre sans mémoriser ? Or, dans nos civilisations de l'écriture en pleine expansion de technologies mémorielles (tel internet), la mémoire est de moins en moins entraînée pour elle-même. Très tôt l'enfant est confronté à des supports de mémoires tels que le livre, l'ordinateur ou encore la télévision qui l'incitent à retenir en surface, car il n'a pas le temps de tout assimiler. L'éducation ne vise pas une mémoire de surface mais une mémoire en profondeur, qui digère le savoir en l'organisant afin d'être capable de le transmettre à son tour. C'est la mémoire interne qui seule permet cela.

5.2.1. Un travail d'écoute et de concentration

La mémoire orale nécessite écoute et concentration. Lorsque seule la parole communique un message, l'écoute ne peut être distraite au risque de perdre le sens du message.

C'est pourquoi tout le corps est sollicité, bien au-delà de l'ouïe. La concentration permet au message de s'ancrer en profondeur mais elle ne signifie pas forcément immobilisme. Jousse montre comment le corps en mouvement participe à cette concentration et ainsi à la mémorisation. On remarquera que dans la pratique sportive ou encore musicale, on fait appel à la respiration, à la voix, au geste afin d'entrer dans un processus d'écoute et d'attention efficace. On peut s'interroger sur notre culture scolaire qui a tendance à occulter le corps, la respiration dans toute activité scolaire autre que le sport.

On notera que la pédagogie de la mémoire orale est une pédagogie de type anthropologique dans laquelle l'apprenant n'est pas seulement un élève mais aussi un être complexe dont les caractéristiques identitaires et humaines ne sont pas gommées au profit de l'être social. Ainsi la mémoire interne relève-t-elle de l'éthique et de l'identité.

6. UNE PÉDAGOGIE DE LA MÉMOIRE ORALE

On peut se demander, en nous aidant d'exemples de praticiens contemporains, ce que pourrait être une pédagogie de la mémoire orale aujourd'hui, dans un monde où les mémoires externes dominent notre environnement, jusque dans les classes.

6.1. Un travail d'approfondissement par la répétition

Si répéter, apprendre par cœur, est assimilé à du « *perroquetisme* » ou encore à une pratique dogmatique ringarde dans les représentations des enseignants, l'exercice de mémoire est alors réservé à la récitation, synonyme dans la culture scolaire, de poésie. Or, le théâtre, le texte oral ou encore le conte et le chant choral sont des exercices de mémoire qui exigent attention et répétitions auxquels les enfants se plient bien souvent avec bonheur, contrairement aux idées reçues. Or, ces activités sont souvent relayées à des pratiques extra-scolaires, ainsi dévalorisées ou marginalisées par l'institution scolaire alors qu'elles constituent de véritables pratiques de mémorisation en interne et sont conformes au « *style oral* ».

A la fois objet de plaisir, d'échange et de relation, ces activités font appel à de nombreux processus mémoriels qui sont inhérents et bénéfiques à tout apprentissage. Dans ces activités sont travaillés l'attention, la concentration, l'écoute, l'assimilation en profondeur grâce à une répétition dynamique au sens jouszien.

6.2. Le mouvement, un facilitateur de mémorisation

Yves Beaupérin, à la fois responsable de l'association Jousse et professeur de mathématiques dans le secondaire, a mis en pratique la pédagogie du « *style oral* » dans ses classes, notamment au niveau 4^{ème}. Il explique dans une conférence donnée en 1996, que

confronté à l'échec de certains de ses élèves, il a été surpris de voir que ceux-ci faisaient de gros efforts de mémorisation sans parvenir à retenir une phrase. Bien souvent leur échec s'expliquait plus par une incapacité à mémoriser en interne que par une quelconque « paresse » scolaire.

Afin de remédier à cela, il a alors appliqué les principes de Jousse, faisant appel à toutes les ressources corporelles de ses élèves.

Non seulement, le système scolaire n'apprend pas aux élèves comment mémoriser, mais encore il contribue à tuer la mémoire des élèves... La première façon de tuer la mémoire, est de les immobiliser (Beaupérin, 1996, p.14).

Il explique alors comment il a tenté de « remettre debout » les collégiens, en les faisant se balancer et chanter, cinq minutes avant chaque cours. Bousculés dans leur métier d'élève, ces jeunes n'appréciaient tout d'abord pas cette méthode.

Mais avec beaucoup d'humour et de patience, les choses avancent (Beaupérin, 1996).

Ce praticien, de son côté, chantait les théorèmes accompagnant le chant de gestes. Il a pu ainsi observer un progrès considérable dans leurs acquisitions, et une amélioration sensible des résultats.

Nous retrouvons dans cet exemple le rôle du corps, du rythme, du geste, procédés humains qui accompagnent une mémorisation interne en profondeur.

6.3. Redonner un espace de créativité à la mémoire

La mémoire peut-être littérale comme créative. Il faut permettre à l'enfant de retenir avec ses propres mots. Ainsi la Finlande, qui a d'excellents résultats dans les évaluations internationales, favorise le travail collaboratif et le tutorat. L'élève a aussi la possibilité de retranscrire la leçon faite par l'enseignant à l'aide de ses propres mots ((Fournier, 2007). L'élève, même jeune, est ici initié à faire, incité à traduire dans son propre langage un savoir extérieur, il est ainsi entraîné à régulièrement faire entrer en lui et reformuler sans crainte de la faute, une leçon. On privilégie ici non pas une répétition de surface mais un ancrage du savoir en profondeur, acceptant de reprendre, de répéter sans sanctionner trop vite. Cette méthode laisse ainsi le temps à la mémoire de travailler le savoir, d'approfondir. Assimiler une quantité raisonnable d'information s'avère plus efficace et durable car mémorisable en interne.

Notre système éducatif, séduit par l'inflation de mémoires externes a tendance à miser sur la quantité et sans doute moins sur la qualité mémorielle. Ceci mène à des effets pervers, notamment au niveau de la gestion de la mémoire interne. Les élèves se conduisent alors en consommateurs, apprenant pour une note et non pour « se souvenir ». Cet usage

essentiellement fonctionnel de la mémoire interne conduit à retenir en surface, car l'élève s'empresse d'oublier aussitôt après, n'ayant pas d'autre relation qu'un rapport mercantile avec le savoir. La mémoire interne n'a un intérêt qu'en termes de bénéfice et non plus en termes d'enrichissement interne.

6.4. Revaloriser les procédés mnémotechniques

Jousse montre que les lois mnémotechniques de la langue orale font appel à une réelle pédagogie de l'oralité. Il est dommage que l'école continue d'ignorer ou de mépriser ces procédés mnémotechniques de la langue orale (refrains, allitérations, rimes, assonances, dictons, proverbes, métaphores...). La culture orale est relayée par l'institution en tant que culture enfantine et non en tant que fondement culturel, telle une culture première sur laquelle la culture écrite se fixe. Si l'oralité trouve une place dans le système éducatif, c'est à l'école maternelle, dans la sphère préscolaire et pas au-delà. C'est en effet dans cette école que les procédés de mémorisation interne sont travaillés, exercés. Mais, reléguer cette culture à la seule petite enfance, c'est probablement se priver de facilitateurs de l'intelligence humaine.

7. MÉMOIRE EXTERNE, MÉMOIRE INTERNE

L'externalité de la mémoire, notamment avec l'invention de l'écriture, a non seulement entraîné, écrit Jack Goody, une gestion et une transformation profonde de la mémoire « naturelle » dans les civilisations modernes mais aussi une transformation de l'éducation. (Goody, 1979).

Si nous venons de constater le délaissement de la mémoire interne dans l'éducation, cela nous permet de mettre en résonance ce constat avec une inflation croissante de mémoires externes, mémoires technologiques qui abondent dans notre société.

7.1. Une mémoire externe de plus en plus abondante et séduisante

Dans la civilisation de l'écriture, mémoires individuelles et mémoires externes n'ont jamais cessé d'interagir, de se nourrir l'une de l'autre. Néanmoins, on assiste aujourd'hui à des mémoires externes de plus en plus complexes, aux capacités d'archivage puissantes, qui évoluent et s'adaptent rapidement aux besoins cognitifs de nos sociétés contemporaines. On peut se demander paradoxalement si à vouloir trop « se souvenir », cette expansion de mémoires externes n'entraîne pas un déséquilibre qui rejaillit un peu plus sur le fonctionnement scolaire actuel. Rappelons cependant, qu'aujourd'hui comme à l'origine de l'humanité, l'homme n'a pour seul outil cognitif pour lui-même que son équipement mental et biologique d'humain. D'autre part, si le message oral nécessite des artifices narratifs pour être rete-

nus, ce ne sont pas de simples faits de culture mais bien le signe « *d'une raison orale* » (Diagne, 2005). Dans les sociétés orales, la mémoire collective est à la fois singulière et plurielle. Les anciens étant considérés comme des sources précieuses de savoir⁵. Ainsi, dans ces sociétés, la mémoire externe est incarnée et prétraite l'information tout en la restituant. Cette mémoire sociale et collective, bien qu'externe à l'individu, garde une identité, un nom et n'est jamais impersonnelle ou encore abstraite. L'homme peut s'y référer et ainsi y puiser ses propres repères pour la faire sienne et pouvoir la transmettre à son tour.

La mémoire sociale est aujourd'hui non plus livresque mais technologique. Les mémoires technologiques de plus en plus complexes, échappent désormais aux facultés naturelles d'un seul individu. D'individuelle et incarnée à l'origine, la mémoire devient désormais plus technique mais aussi collective, difficile à appréhender pour un seul esprit humain tant la quantité d'information est grande, même si sa fonction d'archivage est rendue plus performante.

C'est pourquoi le système éducatif doit garder « la tête froide » face à cette abondance, tout en aidant les générations futures à construire le savoir de l'intérieur. Car cette abondance de mémoires externes risque de devenir stérile, échappant alors à la maîtrise individuelle, elles peuvent altérer toute transmission et ainsi rompre la cohésion et le lien entre générations.

7.2. L'abondance de mémoires externes

On constate dans les pratiques scolaires, la difficulté pour l'élève d'absorber un trop grand volume de savoir, d'une part parce que le savoir est brut (c'est-à-dire non pré traité comme c'est le cas dans la transmission orale), mais aussi parce que la mémoire interne est à l'échelle d'un cerveau humain et ne peut retenir en conscience qu'une quantité relative à la faculté humaine d'informations. Or aujourd'hui, les nouvelles technologies accélèrent le flot et la rapidité d'accès au savoir. Le niveau d'extériorité, de complexité et de stockage des informations est tel qu'un seul humain ne peut contenir dans son cerveau tous les savoirs engrangés et traités par ces nouvelles mémoires artificielles. Cette remarque nous permet de nous interroger non seulement, sur cette croissance fulgurante de mémoires externes au cœur de la société actuelle mais aussi, sur son impact sur un système éducatif qui les privilégie à l'exercice de la mémoire interne. Les enfants d'aujourd'hui, de plus en plus initiés aux usages informatiques, ressentent moins le besoin de retenir tant ils sont habitués à « consommer » de l'information. Mais consommer de la mémoire externe, est-ce apprendre ?

7.3. Mémoriser c'est apprendre, c'est-à-dire « rejouer » le savoir en soi

« Se souvenir » n'est pas seulement retenir, c'est aussi structurer son savoir, traiter et se représenter l'information en la faisant résonner de l'intérieur, en partant de ses propres

connaissances. Apprendre, c'est activer cette mémoire interne, la faire évoluer et rejaillir en paroles pour transmettre à son tour. Aucune machine ne le fera jamais à la place de l'humain. Or, aujourd'hui, dans les sociétés contemporaines, on se repose fortement sur les mémoires technologiques, minimisant l'effort individuel de rétention et de traitement de l'information.

Ce mépris paradoxal de la mémoire interne de toute une société, mais surtout d'un système éducatif dont l'injonction est de raisonner et d'être performant, pose un problème pédagogique fondamental à l'éducation. En effet, s'il n'est plus de bon ton de répéter dans les écoles françaises, on ne peut cependant faire l'économie de la mémoire humaine qui reste aujourd'hui encore, la principale source d'apprentissage. Apprendre mais aussi comprendre (approfondir), n'est-ce pas reformuler, redire ou encore « rejouer » en soi-même le savoir pour pouvoir le restituer à son tour ?

7.4 Mémoriser pour raisonner

La mémoire sociale s'émancipe ainsi du temps et des hommes. Pour autant l'homme, mais surtout le « petit d'homme », a toujours autant besoin d'engranger en lui et de faire sienne la connaissance pour se construire et progresser.

La mémoire est un préalable au raisonnement avant d'être une finalité, car on ne peut raisonner sans connaissances. Connaître c'est ainsi répéter, « rejouer », imiter inlassablement en soi avant de pouvoir accéder aux mémoires externes, devenues de plus en plus complexes à traiter seul. La mémoire interne est première. Jousse, en identifiant et analysant ses procédés de la mémoire orale, met à jour un outil intellectuel performant, universellement partagé que l'école devrait valoriser et travailler afin de remédier à ses échecs.

8. CONCLUSION

Marcel Jousse comparait l'homme de style oral à « *une bouche qui récite et qui retient* » tandis que l'homme de style écrit serait celui « *d'un œil qui lit et qui oublie* » (Jousse, 1975, p.236).

Cette comparaison nous renvoie à la problématique d'une mémoire vivante, c'est-à-dire d'une mémoire dynamique et « absorbante » qui sait restituer un savoir tout en l'adaptant à ses propres facultés d'apprentissage. Quelle que soit l'époque ou le modèle de civilisation, la mémoire interne, geste tout autant que savoir, reste profondément anthropologique et universelle, au fondement même du langage et de toute culture et identité.

Retenir est un procédé fondamental qui se vit en interne, à la base de tout apprentissage, source d'avenir autant pour l'individu, pour les sociétés, que pour toute l'humanité. C'est la mémoire interne qui à la fois archive et traite le savoir en étant capable de le trans-

mettre et qui constitue le pivot des apprentissages. Sans mémoire interne, on ne peut apprendre, c'est pourquoi l'école perd à la mépriser. Car c'est sur elle que repose la transmission individuelle qui reste antérieure et fondamentale car inhérente à l'humanité, indépendante des mémoires externes artificielles.

BIBLIOGRAPHIE

- DIAGNE M. (2005). *Civilisations de la raison orale. Les pratiques discursives en Afrique noire*. Paris : Karthala.
- DAM POUL (1983). *Nikolaj Frederik Severin Grundtvig*. Ministère royal des affaires étrangères du Danemark.
- GOODY J. (1977). *La raison graphique*. Paris : Les Editions de minuits (1ère édition Cambridge University Presse, 1979).
- HAGEGE C. (1985). *L'homme de paroles* (chapitre : Ecriture et oralité). Paris : Éd. Fayard.
- JOUSSE M. (1975). *La manducation de la parole*. Paris : Éd. Gallimard.
- JOUSSE M. (1974). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- LEVI STRAUSS C. (1962). *la pensée sauvage*. Paris : Agora Pocket.
- LEVY P. (1990). *Les technologies de l'intelligence: l'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : Éditions du Seuil.
- ONG W. J. (1982). *Orality and Literacy, the technologizing of the world*. London : Routledge, 1982
- PLATON (1995). *Phèdre*. Traductions par Dacier et Grou, Mesnil-sur-l'Estrée.
- WAQUET .F (2003). *Parler comme un livre, oralité et savoir du XVI au XXe siècle*. Paris : Albin Michel, coll. L'évolution de l'humanité.

Articles

- BEAUPERIN Y. (nov.1996). « Le style c'est l'homme ». Colloque « les traditions orales, une source de vie pour l'homme, aujourd'hui ».
- FOURNIER M. (oct-nov. 2007). « La Finlande première de la classe ». *Sciences humaines* n° 186.
- SPERBER D. (2006). « L'individuel sous influence du collectif ». *La Recherche* n°22, pp78-84.

NOTES

¹ Platon, *Phèdre*, 274-275.

² Oraliste : Homme vivant dans une société orale qui se situe avant tout apprentissage de l'écriture. Par extension, c'est aussi ce qui caractérise le jeune enfant, non lecteur, qui est un oraliste primaire. Ong distinguant l'oralité primaire d'une oralité seconde, qui cohabite avec l'écriture, comme par exemple les nouvelles technologies (Ong, 1982) .

³ Dans le vocabulaire jousien, les lois anthropologiques reposent sur trois facteurs : le bilatéralisme (mouvement bilatéral), le mimisme (action de rejouer en soi l'information) et la manducation (le langage).

⁴ « La mémoire humaine, ou plus justement *la* mémoire, est essentiellement intelligence. Il ne faut pas confondre mémoire et « *perroquetisme* », ce qu'on fait trop souvent. Un perroquet n'a pas de mémoire, pas plus qu'un disque.

⁵ Nous faisons ici référence à la citation de l'ethnologue et écrivain africain Hampaté BÂ « *un ancien qui meurt est une bibliothèque qui brûle* » (Diagne, 2005)

L'ANALYSE DE LA PRATIQUE DES ANIMATEURS D'ÉQUIPES : UN OUTIL À L'USAGE DES PROFESSIONNELS

Bertille PATIN

Docteur en psychologie sociale,
Qualifiée MDC en Sciences de l'Éducation,
Institut de Formation des Cadres de Santé de Rennes.
CREAD –Rennes 2.

Cet article vise à rendre compte de l'intérêt pédagogique de l'analyse de la pratique pour des professionnels souhaitant améliorer leur rôle d'encadrement des équipes et d'interface dans leur institution. L'intérêt réside notamment dans la méthode choisie : la recherche action, qui prend appui sur l'expérience des sujets, le groupe et la parole. Le modèle socioconstructiviste développe la capacité à problématiser les situations dans une recherche de sens et favorise la prise de conscience chez le sujet de son propre rapport à l'autorité, à sa responsabilité et à ses limites. Relevant d'une approche inductive, l'analyse de pratique ne manque toutefois pas d'interroger la question jamais achevée de l'implication de l'animateur qui ne peut faire l'impasse d'un travail de conscientisation de ses propres relations à autrui.

Mots clés : Analyse de pratique ; Recherche-action ; expérience - groupe ; parole

Les cadres de santé œuvrent dans un contexte institutionnel de rencontre avec l'humain à forte charge affective. Encadrant des équipes soignantes confrontées à la maladie, à la mort, dans un contexte de restriction budgétaire, ils éprouvent souvent le besoin, à un moment ou un autre, de prendre du recul à l'égard de leurs pratiques, de leur fonctionnement au sein des groupes et des institutions. La question se pose alors des modalités pédagogiques supposées y parvenir et qui permettraient à ces professionnels de retrouver une meilleure cohérence de leurs pratiques au regard du projet institutionnel où se rencontrent des points de tensions multiples.

Les formations susceptibles de pallier aux difficultés professionnelles des personnels d'encadrement, qu'ils soient dits *managers*, chefs de projets ou autres, ne manquent pas. Elles présentent toutes des programmes construits rendant « visible » la formation du type « conduite de réunion » ou « gestion des conflits ». Une des modalités proposée ici se rapporte à l'analyse de pratique, outil de formation reconnu depuis longtemps déjà par les médecins (*Balint, 1988*) et qui rend plutôt compte, elle, d'un contenu de formation « invisible ».

Cette section a donc pour objectif de montrer les avantages spécifiques de l'analyse des pratiques de l'animation d'équipe, à partir d'un exercice de réflexion théorique. Elle est l'occasion de mener un exercice de réflexivité et de mettre à jour pour les restituer, des morceaux de réalité déniés ou oubliés (*Anzieu, 1981, 107*). Elle comporte de ce fait même une dimension historique personnelle, jalonnée de réussites et d'échecs. Même si la philosophie qui la nourrit demeure inchangée¹, cette pratique de formation menée depuis plusieurs années a évolué² pour devenir un outil adapté à l'accompagnement de professionnels avérés, ici des cadres de santé³. Pour en rendre compte, nous exposerons d'abord le cadrage théorique dans lequel s'inscrit l'analyse de pratique. Une séquence type de formation menée auprès de cadres de santé fera ensuite l'objet d'une analyse et sera suivie des limites qu'elle impose, conduisant à réfléchir au positionnement de l'analyste de pratique, engagé lui aussi dans la relation à l'Autre.

CADRAGE THÉORIQUE DE L'ANALYSE DE PRATIQUE

L'analyse de pratique connaît actuellement un regain d'intérêt comme en témoignent la publication renouvelée de l'ouvrage de Blanchard – Laville (cinq publications depuis l'ouvrage princeps « *L'analyse des pratiques professionnelles* », datant de 1996). Pourtant l'analyse de pratique n'est pas nouvelle ! C'est ce que va nous montrer l'histoire des courants de pensée l'ayant inspirée, Balint et Schön en constituant les figures tutélaires. Elle s'inscrit aujourd'hui comme une approche incontournable pour les cadres de santé engagés dans les démarches qualité prescrites par la Haute Autorité de Santé (HAS) qui se recommande du modèle de Deming issu du monde de l'entreprise. Les critiques adressées à chacun de ces courants de pensées rendront alors compte de l'incomplétude qu'ils revêtent pour resituer, au final, l'intérêt de l'analyse de pratique de management dans ses avantages didactiques et psychologiques.

Ce que nous dit l'histoire : l'apport de Balint.

Il est courant de rappeler que Balint est à l'origine de l'analyse de pratique. Ce médecin psychiatre hongrois, installé en Angleterre à la Tavistock Clinic⁴, proposa, dans les

années cinquante, une nouvelle méthode de formation aux médecins généralistes. Centré sur l'importance de l'écoute, il a réuni quatorze médecins dont un psychiatre, pour comprendre *pourquoi, en dépit de tous leurs efforts, médecin et malade vivent leur relation de manière si souvent insatisfaisante*.

Formé aux sciences de la nature, parti de la médecine et fortement marqué par sa prédilection pour les sciences exactes Balint (1952a, p.7) était très attentif aux questions de méthodologie expliquant que sa démarche répond (Balint, 1988) aux critères d'une recherche - formation. Le choix de sa méthode s'est porté sur des discussions en groupe. Le « leader » du groupe devait éviter d'y instaurer le type de relation aliénant « enseignant – enseigné ». Les médecins étaient sollicités pour parler librement de leur expérience avec leurs malades. Ils pouvaient se servir de leurs notes cliniques, mais devaient surtout faire part de leurs réactions émotionnelles en face de leur malade et de leur implication possible dans son problème. Ces événements subjectifs et personnels, souvent à peine conscients, constituent des *patterns* de comportement appris dans l'enfance et par les expériences émotionnelles plus tardives. Pour augmenter chez les médecins leur sensibilité à ce qui se passe, consciemment ou inconsciemment, dans l'esprit du patient (Ibid, p. 320) lorsqu'ils sont avec lui, les échanges entre praticiens devaient être libres, spontanés, sans élaborations secondaires.

L'enjeu du séminaire⁵ était donc d'analyser le contre-transfert du médecin sur son client qui fait lui-même un transfert sur son médecin. L'intérêt de Balint a été de montrer que les dimensions affectives inhérentes au métier de médecin, jamais traitées pendant les études médicales, risquent d'annuler le savoir faire professionnel si elles ne sont pas assumées. Bien qu'elles soient des moments de formation et non de thérapie personnelle, les séances permettaient d'identifier « le défaut fondamental », c'est-à-dire ce qui se joue à l'articulation du professionnel et du personnel, Balint ayant pour habitude de dire : « *Le malade me fait mal là où je suis déjà blessé* ». Et parce que l'analyse du contre-transfert du médecin sur son patient, renvoie aux relations émotionnelles irrésolues de la jeunesse du sujet, elle est susceptible de modifier des éléments de sa personnalité, sans qu'une analyse personnelle soit nécessaire.

L'apport de Schön

Le second courant est issu de la pratique réflexive de Schön et d'Argyris (1999), dont le maître mot est « l'efficacité ». Les deux chercheurs se sont eux-mêmes inspirés de la théorie de l'attribution comme théorie de la motivation humaine, en partant du constat selon lequel l'individu cherche toujours spontanément la cause de ses échecs, soit pour éviter les situations identiques à l'avenir, soit pour devenir plus efficace dans les situations

qu'il valorise, ce qui lui permet en retour de se construire une image de soi positive et de s'imposer aux autres.

Reconnue en Amérique du Nord, la pratique réflexive est un outil de formation à l'efficacité professionnelle. Sa finalité est de stimuler l'activité humaine, la responsabilité, la réalisation personnelle, l'apprentissage. Cette approche résulte d'une représentation de l'homme cherchant à être maître de lui-même et de son environnement et visant à rendre les organisations efficaces. Liberté de choix, vérité et la vérifiabilité, nature de l'engagement, possibilités et limites d'ouverture à la communication entre individus, confiance comme fondement et coopération entre les êtres humains, sont les valeurs à mobiliser. Le modèle de pensée est celui d'un homme responsable de sa destinée, motivé par le sens de la compétence et le besoin d'être efficace.

La méthode choisie est celle de la recherche expérimentale en groupe. S'inspirant des travaux de Kurt Lewin sur le climat démocratique dans les groupes, l'efficacité des relations interpersonnelles et la recherche en cours d'action dans laquelle l'expérience joue un rôle central, Schön et Argyris ont analysé cinq professions : le génie, l'architecture, la gestion, la psychothérapie, l'urbanisme. Opposant les théories de référence et les théories d'usage, ils ont alors dégagé deux modèles, le I et le II, correspondant chacun à une théorie qui éclaire l'action de manière pratique avec des variables régulatrices, des stratégies d'action, les conséquences de ces stratégies sur le comportement, et leur impact sur le niveau d'efficacité de l'action. Des comportements routiniers fondés sur des raisonnements défensifs, seraient ainsi typiques du Modèle I, contrairement aux raisonnements productifs, typiques du Modèle II d'apprentissage. « L'instructeur » vise à partir du modèle II, à vérifier les attributions, mettre à l'épreuve de la critique et de la vérification les propositions avancées, ce qui a pour effet de créer les conditions favorables à un choix éclairé, de transformer les conflits et la compétition typique du modèle I en une coopération productive, même en situation de stress, de menace ou de blâme.

L'analyse de pratique aujourd'hui, dans le champ de la santé : de Balint à Deming

Les idées de Balint se sont répandues en France auprès des médecins généralistes regroupés dans la SMB (*Société Médicale Balint*) et ont d'abord été très en vogue notamment dans les structures psychiatriques et socio-éducatives jusque dans les années 90⁶. Alors même que le mouvement lacanien prenait de l'ampleur, assurant même souvent une forme de suprématie, les groupes Balint ont été peu à peu remplacés par des groupes de réflexion type « supervision clinique ». Et depuis ces dernières années, les approches psychiatriques plus souvent cognitivistes ont tendance à rendre compte d'un certain désinté-

rêt pour ces groupes de réflexion. Est-ce donc à dire que la réflexion des soignants est condamnée ?

De fait, contre toute attente, un nouvel élan se dessine aujourd'hui qui peut donner un nouveau souffle à l'état d'esprit des groupes Balint. Cet élan, lié à la démarche d'évaluation, d'accréditation et de certification du secteur sanitaire, bénéficie du flou notionnel attaché à l'analyse de pratique, souvent confondue avec l'Évaluation des Pratiques Professionnelles (EPP). Ainsi, le décret n°2005-346 de 2005 rappelle que l'EPP vise l'amélioration de la qualité des soins et du service rendu aux patients dans le respect des règles déontologiques. Elle consiste en « *l'analyse de la pratique professionnelle en référence à des recommandations et selon une méthode élaborée ou validée par la Haute Autorité de Santé (HAS) et inclut la mise en œuvre et le suivi d'actions d'amélioration des pratiques* », désormais incontournable.

La figure référencée y est celle de Deming, statisticien américain qui cherche à améliorer la qualité d'un produit, d'un service et à vérifier que le résultat obtenu est stable et correspond aux attentes. Il développe auprès des chefs d'entreprises japonais une stratégie d'action qu'il appelle le cycle de Shewhart. L'image d'une roue illustre la méthode qualité PDCA (*Plan Do Check Act*) divisée en 4 secteurs : 1/ *P* « planifier » en définissant les objectifs, la façon dont on va les atteindre, l'échéancier. 2/ *D* « agir » où il s'agit de former puis d'exécuter. 3/ *C* « évaluer » que les objectifs sont atteints. Sinon, mesurer l'écart, comprendre ce qui s'est passé. 4/ *A* « réagir » en prenant les mesures correctives pour arriver au résultat et à sa stabilité. De tour de roue en tour de roue, l'entreprise est susceptible de monter la pente des améliorations. La partie « ACT » est le cliquet anti-retour que les individus ont naturellement tendance à négliger, cause de problèmes récurrents qui usent physiquement et moralement. Elle conduit ainsi à réaliser un nouveau projet avec une nouvelle planification. Les 14 points de Deming⁷ engagent l'individu vers l'action, la réussite, et dénoncent les mesures inefficaces comme le contrôle systématique conduisant le sujet à développer des stratégies défensives plutôt que la qualité.

De fait, cette recherche de l'efficacité dans le management ouvre sur deux grandes options qui vont de F. W. Taylor, père d'une théorie du management dès 1899 dont la démarche scientifique reste contestable⁸, à E. Mayo, professeur à la Harvard Business School dans les années 1920. Elle correspond à deux principes antagonistes du management que résume Stewart⁹ de manière ironique : « *Le rationaliste taylorien déclare « Soyons efficaces ».* *L'humaniste mayoiste répond « Hé ! Ce sont des gens, tout de même ! »* (2007, p.343).

L'incomplétude des différentes sources pour l'analyse de pratiques de management

Balint, Schön, constituent des figures tutélaires reconnues de l'analyse de pratiques, auxquelles nous avons adjoint celle de Deming qui, revisitée par l'HAS, vient du monde de l'entreprise et fait entrer avec lui la notion de qualité. Balint et Deming s'inscrivent dans une époque contemporaine (années 50), contrairement à Schön, plus récent dans son approche (années 80), qui partage avec Balint un intérêt avéré pour les groupes avec les travaux de Kurt Lewin¹⁰, et avec Deming une certaine conception de la stratégie de l'action et de l'efficacité.

De fait, l'analyse de pratiques de management est justifiée quand on sait (*Clot, 1995, Aballéa, 2006*) l'intérêt de la subjectivité pour analyser le travail, apporter des changements organisationnels, rendre le travail plus intéressant, lui donner du sens et faire travailler l'esprit des professionnels. Les différentes approches anglaise (Balint), canadienne (Schön) et américaine (Deming) y participent, tout en comportant chacune des particularités qui montrent leur complémentarité, au nombre desquels nous retrouvons la discussion en groupe, l'analyse de la situation et leur fonction de formation. Elles comportent aussi des antagonismes : outre leur posture épistémologique différente, nous y reviendrons, l'enjeu est pour l'une, d'analyser le contre-transfert susceptible de modifier les comportements par effet indirect ; pour l'autre, de résoudre des dilemmes en se référant au modèle de comportement Il préétabli ; pour le troisième, de corriger l'action par le jeu des essais erreurs, ses recommandations relevant surtout d'incantations difficilement applicables¹¹. Aussi, pour l'analyse spécifique de la pratique de management qui nous intéresse, l'on peut regretter que Balint ait occulté la dimension organisationnelle des relations ; que Schön cherche à modifier les comportements au prix d'exclure du groupe les névrosés ; et que Deming s'intéresse essentiellement à l'évaluation.

Il va donc s'agir de construire une dialectique suffisamment puissante pour être reconnue par les professionnels en recherche de sens, et par les institutions qui veulent répondre aux projets de qualité et d'efficacité de leurs tutelles. De fait, les avantages didactiques et psychologiques de l'analyse de pratique¹², présentent comme nous allons le voir, les garanties d'un préalable à l'évaluation des pratiques de management, qui ne saurait toutefois se confondre avec elle.

Avantages didactiques de l'analyse de pratiques

L'analyse de pratiques préconisée ici s'inscrit dans une dimension socioconstructiviste de l'apprentissage qui accorde autant d'importance à l'action constitutive du développement qu'à la construction de connaissance et à la conceptualisation sans que soit évacuée

la part essentielle que revêtent les émotions dans la construction des attitudes, clés de voûte des représentations sociales (Moscovici, 1961). Relevant d'une approche pédagogique inductive, elle se fonde sur l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage prend appui sur trois fonctions, très liées les unes aux autres : a) *l'expérience*, b) *le groupe* et c) *la parole*. Les arguments des principaux auteurs qui s'y réfèrent montreront que l'espace de travail cognitif et psychoaffectif ne se trouve pas uniquement dans l'esprit des apprenants, mais aussi dans leur environnement, et qu'il permet de mettre en perspective pratiques et théories comme construction de sens.

a) *L'expérience comme levier de l'apprentissage*

Le principe de l'analyse de pratique est pour le sujet d'exposer une ou des situations expérientielles dont l'intérêt pour le sujet comme « être expérientiel » (De Visscher, 2001) est de favoriser l'émergence d'éléments cognitifs et psychoaffectifs dans les discours, et par leur élucidation, le transfert théorie – pratique. En effet, Aldous Huxley le rappelle, « *l'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à l'individu, c'est ce que l'individu fait de ce qui lui arrive* ».

Sans entrer dans une analyse approfondie des nombreux écrits qui s'y réfèrent¹³, nous constatons que l'expérience est souvent traitée dans sa dimension cognitive, en opposition aux savoirs académiques, et qu'elle est admise comme levier d'apprentissage dans les formations d'adultes. Dewey, philosophe américain issu du courant de pensée progressiste, s'y est intéressé. Selon lui, l'expérience et la théorie constituent un processus dialectique en interaction constante : « *L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie ; la théorie fournit une direction à l'expérience* ». Piaget est allé plus loin en identifiant les trois concepts de l'expérience en formation : la prise de conscience, le processus d'adaptation avec le couple assimilation - accommodation, et le concept d'invariant opératoire. Selon lui, l'expérience favorise la conscientisation qui est reconstitution conceptuelle et interprétation de l'action (Piaget, 1977, p. 98), obligeant à distinguer deux moments : réussir et comprendre. Vygotski justifie aussi, sur un plan théorique, la volonté de s'intéresser à l'expérience de l'apprenant. Il distingue *les concepts quotidiens* qui se forment dans l'expérience, ont une portée immédiate, sont peu abstraits et ne forment pas de systèmes et *les concepts académiques* qui sont transmis par le langage, ont une portée générale et forment des systèmes. Marqués par le verbalisme, ils sont insuffisamment saturés en concret. Ces deux lignes de sens opposé seraient unies par la « *zone prochaine de développement* » et par le « *niveau présent du développement* » (Vygotski, 1997, p. 373). Relevant du dialogue avec l'autre et avec soi-même, la prise de conscience permet aux apprenants, par la décontextualisation, de comprendre le système relationnel auquel ils participent et qu'ils nourrissent réciproquement. Ce qui est mis en parole et échangé par le langage, émerge à la conscience et revient au sujet comme un objet externe, transformé par sa mise en discours,

enrichi par les significations que favorisent les échanges et le processus de prise de conscience. C'est la spécificité de la phase d'élucidation.

Mais Demailly (2001) le rappelle, l'expérience est indissolublement émotive et cognitive : « *Déceptions, plaisirs, souffrances, flair, savoir-faire organisationnels et méthodologiques, qualités comportementales, bouleversements éthiques, changements normatifs, apprentissages esthétiques, savoirs sur les objets à transformer, sur les méthodes, sur les contextes d'action* ». Cette double dimension de l'expérience qui fait s'articuler pratiques et représentations a fait l'objet de plusieurs travaux dans le champ de la psychologie sociale (Abric, 1994). Elle est résumée par Jodelet (2006) dans sa relation avec le psychologique et le social qui analyse l'expérience comme étant mise en forme par les représentations et médiatrice dans la construction des connaissances. Elle met en jeu des éléments émotionnels qui revêtent des significations modulées par les positions occupées dans un espace social défini. Elle peut être construite sur un mode imaginaire où se trouve engagée l'identité des sujets, favoriser ou inversement entraver le changement social. Elle peut également revêtir dans des situations nouvelles une fonction révélatrice qui aboutit à la création de nouvelles représentations, fonction sur laquelle s'appuie notre dispositif d'analyse de pratique.

b) Le groupe, support d'élaboration.

L'analyse de pratique a aussi la particularité de s'appuyer sur *le groupe* dont l'apport n'est pas nouveau dans les formations aux relations humaines (De Visscher, 1975, 1991 ; Lapassade, 1970). Déjà en son temps, Kurt Lewin, en a analysé la dynamique¹⁴ et constaté que le sentiment d'appartenance à un groupe modifie les attitudes individuelles. L'on sait que cette explication de Lewin est contestée par d'autres chercheurs d'approche psychanalytique (Anzieu, 1999)¹⁵, eux aussi intéressés par la vie des groupes. Bien que différentes, les interprétations ne remettent pas en cause l'intérêt du groupe dans la formation qui se fait à trois niveaux : *Le premier* tient à l'effet du conflit sociocognitif (Perret-Clermont, 1979 ; Doise et Mugny, 1981) que génère la rencontre avec d'autres, eux-mêmes porteurs d'autres représentations du monde que soi. Support d'élaboration, le groupe facilite l'apprentissage par la co-construction du savoir. La compréhension passe chez le sujet par un processus de clarification des représentations dont les attitudes et les valeurs chargées émotionnellement dévoilent par le jeu des questions – réponses, les éléments conscients et inconscients. *Le second* est lié à la capacité de rêverie maternelle du groupe et sa fonction contenante. En effet, le sujet va exposer au groupe des projections, des fantasmes, c'est-à-dire autant d'éléments-bêta, non métabolisés (Bion, 2005). Il s'agit d'ailleurs moins de souvenirs que de faits non digérés, contrairement aux éléments-alpha qui eux sont digérés et mis à la disposition de la pensée. Or, l'apprentissage par l'expé-

rience suppose que la fonction-alpha puisse opérer sur la prise de conscience de l'expérience émotionnelle. Aussi, la fonction du groupe sera d'offrir au locuteur en retour de son exposé, la possibilité de métaboliser ces projections. Il va les accueillir sans pour autant se laisser détruire ou séduire, soutenu en cela par l'animateur du groupe. Le rôle du groupe sera alors de transformer les éléments-bêta pour les rendre digestes, et donc de jouer une fonction contenante, en permettant au sujet d'accéder aux éléments-alpha. Il participe à faire que l'expérience émotionnelle du sujet soit utilisée comme modèle dans la mesure où les données de sens qui s'en dégagent ont été transformées en éléments-alpha susceptibles d'être emmagasinés et mis à la disposition de l'abstraction. À cette fonction de construction de sens, s'ajoute un troisième apport du groupe : celui de construction de la mémoire. Selon Kaës en effet (*Op. Cit.*, p.328), le groupe n'est pas seulement le dépositaire, mais aussi le gestionnaire et le transformateur de la partie de l'expérience qui reste immémorée, impensée et non refoulée par le sujet. Ce qui n'a pas pu être refoulé « du dedans » et devenir pensable pour le sujet, reviendrait en quelque sorte du « dehors » par le groupe d'une manière rendue supportable parce que les fonctions de transformation et de contention s'appuient sur un dispositif suffisamment cadré. Autrement dit, le groupe devient le lieu de la mise en travail des traces psychiques (dont le refoulement) qui reviennent au sujet. En ce sens, le groupe est non seulement un « porte - mémoire », mais aussi un des lieux de constitution de la mémoire.

c) *La parole et le lien*

Le fait d'exprimer son expérience professionnelle conduit le sujet à construire du sens sur ce qu'il a vécu, à « faire du lien ». À l'énonciation de la situation exposée, surviennent en réponse les associations des membres du groupe, auxquelles répondent celles qui reviennent à l'esprit de la personne exposant sa situation. Comme le rappelle Kaës (2005, p. 56), le travail de l'association est inséparable du travail du rêve, et il est à l'œuvre dans tout discours (*Cournut*, 1975). Sans que le groupe fonctionne comme la cure psychanalytique, les enjeux étant différents rappelons-le, l'exposant présente un discours audible, construit, cohérent. Or, avec le travail de l'association, la restitution de situation est présentée comme le rêve, « pour ne pas être compris, ni par celui qui l'énonce, ni si possible par celui qui l'écoute », nous dit Kaës (*ibid.* p. 57). L'énonciation de souvenirs, de déceptions, d'expressions émotives émaillées de colère, d'incompréhension mais aussi de protection, de loyauté etc., forme une sorte de « matériel » qui a une forme et un sens à prendre tel quel, sans ambiguïté. Les alliances, pactes et contrats inconscients avec leur fonction de maintien des liens intersubjectifs (Kaës, 1993) dans lesquels chacun se trouve pris en situation de travail dans les institutions, se trouvent ainsi mis à jour, prêts à être travaillés. Les participants s'identifient à ce qui fait énigme chez le sujet pour l'accompagner grâce à un

travail de pensée dans lequel se retrouve la fonction de l'appareil à interpréter / signifier des membres du groupe : « *Il ne leur est pas possible de connaître son énigme, ni ce qu'est le refoulé qui le constitue, mais il leur est possible de penser, à partir de cette énigme et de ce refoulé, ce qui est chacun est sa propre incertitude et sa propre relation à l'inconnu* » (*Ibid.*, p. 326). Aussi, avec leurs questions et réponses porteuses de fantasmes et d'affects, les participants élucident les représentations imaginaires, leur relation avec l'inconnu et effectuent le travail sur le négatif qui fait obstacle au fonctionnement des équipes.

Les avantages psychologiques de l'analyse de pratiques

Les situations traitées au cours des séances ne peuvent donc se résumer à l'analyse de processus intellectuels et au conflit cognitif, expliquant qu'à ces avantages didactiques de l'analyse de pratiques s'ajoutent des avantages psychologiques qui reposent sur le partage d'expérience avec ses pairs et la méthode choisie : la recherche-action.

a) Partage d'expérience avec ses pairs

En exposant au groupe son expérience, le professionnel cadre de santé rend également compte, *premier point*, de la représentation qu'il construit de son rôle et de son positionnement face à une équipe, un supérieur hiérarchique ou son institution. Il dévoile ainsi la manière dont il a intégré les normes sociétales attachées aux statuts¹⁶, le rôle tenu au sein d'une organisation fonctionnant comme mode d'intégration de la personnalité. En effet, selon Tap (1988), le statut attaché au rôle joué s'inscrit dans un processus d'inter structuration du sujet et des institutions, combinant l'intériorisation des modèles sociaux et l'expression d'une singularité qui confère à chacun sa propre personnalité. La description du rôle tenu rend alors visible l'identité sociale résultant d'une intériorisation des rôles et des règles, qui relèvent de la « *personnalisation du sujet historique* », et sont des effets aliénants de la socialisation. Elle engage le sujet vers un processus de désaliénation pour un nouveau type de socialisation « *par la position de valeurs et la participation offensive à l'orientation culturelle, à travers ses projets* » (*Ibid.* p. 204).

Ce travail sur le « surmoi » professionnel interroge les principes déontologiques qui occultent trop souvent les aspects complexes attachés à la rencontre avec l'humain tels que distance - proximité, passion - indifférence, engagement psychoaffectif - rationnel. Les questions et les réactions des participants au groupe jouent alors une fonction de miroir pour le sujet qui dévoile son « *défaut fondamental* » (*Balint, 1971*), sorte d'état de déficience dont les conséquences sont rarement réversibles¹⁷. Cette découverte s'opère si le sujet a noué une relation *suffisamment bonne* (*Winnicott*) avec le groupe reconnu dans sa fonction maternelle (*Anzieu*). Selon Balint, la progression du savoir ne s'opère en effet que si la relation est assise sur la régression à l'amour primaire de l'objet, ici le groupe. Cette

régression offerte au groupe qui la rend possible est à la fois une condition du lien et de la source de décalage qui résulte du défaut fondamental. Ce décalage est ressenti par le groupe et par le sujet qui peut alors identifier sa propre subjectivité pour en exploiter le dégagement. Le groupe intervient ainsi comme lieu de croissance par ses effets sur la socialisation des sujets, le processus d'individuation de l'être humain passant par une différenciation de soi et de l'autre, par et au-delà de multiples identifications et oppositions, successivement dépassées.

Deuxième point, l'exercice de parole dévoile les émotions interdites d'expression du fait de la rigidité des rôles sociaux et des normes sociétales que maintiennent les contextes culturels, familiaux, institutionnels, sociétaux. Cette dimension des relations humaines participe largement à bloquer le système. Pourtant, les émotions sont à l'origine de la sociabilité, comme le rappelle Tap (*Op. Cit. p. 207*). Elles sont le seul point de départ de la conscience humaine, la conscience de soi et d'autrui ayant pour origine commune des dédoublements internes paradoxalement associés aux identifications passionnelles à l'autre. L'expression des émotions rend le sujet conscient de ses sentiments et réactions vis-à-vis d'autrui avec qui il est d'abord confondu, mais de qui il va recevoir les formules différenciées de l'action et les instruments intellectuels sans lesquels il serait impossible d'opérer les distinctions et les classements nécessaires à la connaissance des choses et de soi-même, d'autrui et des valeurs sociales.

b) la méthode choisie : la recherche-action.

Le choix de la méthode n'est pas indifférent dans la production de savoir et dans ses effets symboliques. Ainsi, le modèle traditionnel¹⁸ dont relèvent les enseignements théoriques, permet d'enseigner une théorie excellente. Mais il agit aux dépens de la formation en mettant le sujet dans la position de celui qui ne sait pas. Il favorise ainsi les effets de domination (*Bourdieu, 1979*) qui confortent le sujet dans la représentation d'un savoir – d'un pouvoir – qu'il ne détient pas. Or, la posture du cadre est de passer d'une position déterministe propre à celles et ceux qui n'ont aucun pouvoir de décision, à une position indéterministe pour négocier avec sa hiérarchie et non se soumettre sans discernement.

C'est pourquoi la forme de pédagogie choisie s'apparente à la recherche-action (*Dubost et Lévy, 2003*), reconnue depuis longtemps dans l'éducation (*Barbier, 1977*) et dans la formation¹⁹ pour favoriser le processus de maturation des personnes impliquées, leur liberté de pensée, leur créativité. Elle part de la conception lewinienne des rapports entre l'individu et son environnement en termes de champs, les groupes formant des ensembles définis par des liens d'interdépendance entre leurs membres et possédant un champ psychologique spécifique. Le champ des phénomènes inclut donc le chercheur et l'objet de la recherche qui, tout en répondant pour Lewin à un idéal démocratique, a pour

but, une production de connaissance. Cet objectif épistémologique s'appuie sur un dispositif d'observation participante (Lapassade, 2003) pendant la période d'interactions sociales unissant acteurs, observateurs et formateur²⁰.

Contrairement à l'approche déductive, l'approche inductive de la recherche-formation agit comme un processus de libération et de facilitation générale d'un sujet vis-à-vis de ses propres *patterns* de comportement. L'énonciation de la situation rend en effet compte des difficultés rencontrées par le professionnel et de l'écart entre son comportement réel et ses intentions, ses croyances. Reconnaître cet écart n'est sans doute pas facile. Et les membres du groupe identifient rapidement ce qui relève des traits de la personnalité du sujet, (animateur compris), traits qui s'expriment dans les erreurs habituelles. Ces erreurs peuvent être perçues comme humiliantes si elles sont appréhendées par le sujet comme inutiles et singulières, ce qui l'exclurait du groupe. Mais si la cohésion du groupe est bonne, les limitations de chacun peuvent être mises à jour et au moins partiellement acceptées. L'individu reconnaît plus aisément ses imperfections bien que toujours humiliantes quand il sent que le groupe les comprend, voire qu'il n'est pas le seul à les commettre. Il sent que, grâce à elles, il a été un facteur de progression pour le groupe ce qui l'encourage à avoir « le courage de sa propre bêtise », comme un constituant de matériel à travailler. Et de là, développer une plasticité du comportement, en stimulant sa curiosité vis-à-vis de ses propres frilosités, réticences, certitudes, frustrations. Autrement dit, le sujet et le groupe dépendent l'un de l'autre et s'enrichissent mutuellement. La narration de l'expérience est source de bénéfique et de croissance mentale pour les deux, rappelant en cela la définition du lien C que Bion qualifie de commensale : à l'instar de la relation de la mère avec son enfant, le groupe fonctionne comme un contenant dans lequel un objet (*i. e.* l'expérience non métabolisée du sujet narrateur), désigné en termes de contenu, est projeté. Contenant et contenu sont susceptibles d'être conjoints et pénétrés par l'émotion. De la sorte, ils subissent ce type de transformation que l'on appelle croissance. Cette croissance fournit la base d'un appareil d'apprentissage par l'expérience, l'apprentissage dépendant de la capacité d'intégrer de nouveaux éléments tout en perdant une partie de sa rigidité. Tout se joue donc pour le sujet dans ce groupe de formation-recherche, dans sa capacité à conserver sa connaissance et son expérience, tout en étant prêt à recevoir les expériences passées de manière à être réceptif à une idée nouvelle. Mais la liberté nécessaire à ces recombinaisons dépend des émotions, indiquant que l'apprentissage n'est possible que si le sujet tolère le doute et le sens de l'infini. Le groupe l'y aide, grandi lui-même par l'introduction de nouvelles idées, de nouvelles expériences.

Les discussions de groupe engagées dans la démarche de recherche-formation permettent en outre d'observer simultanément la manière dont les cadres se comportent lorsqu'ils

détiennent eux-mêmes l'autorité ou inversement, quand ils sont en face de quelqu'un d'autre qui la détient (Ex : les cadres supérieurs, les directeurs, les médecins). En fait, ces deux faces d'une même relation acquièrent une signification simultanée si l'on aide le cadre à les saisir sur le vif, pendant son exposé. La prise de conscience de cette relation transférentielle et contre transférentielle ouvre de nouvelles perspectives dans les relations de travail et permet d'acquérir une parcelle de changement de personnalité, sans qu'une analyse personnelle soit nécessaire.

L'analyse de pratiques, par ses avantages didactiques et psychologiques, développe ainsi chez les professionnels des capacités d'*insight*, en leur permettant : d'offrir un miroir grâce aux commentaires recueillis, chacun se voyant dans le regard de l'autre, ce qui favorise la perception de soi-même et la sensibilité à l'égard des autres ; de s'identifier à autrui : en écoutant l'histoire d'un autre, on comprend mieux ses préoccupations, ses priorités ; de découvrir ce que pensent et ressentent les autres qui n'appartiennent pas au même sexe, au même groupe ; de découvrir ce que pense et ressent le groupe compris comme une entité différente de la somme de ses parties.

Analyse d'une séquence d'analyse de pratique

L'analyse de la pratique relève d'un exercice de pensée qui opère dans un double mouvement : l'un renvoie à la confrontation au réel et l'autre à l'identification des croyances permettant de « s'en arranger » et d'en faire « sa réalité ». Ceci nous renvoie à l'articulation de Bergson, entre « l'attention à la vie » et « l'attachement à la vie » : la première relève d'un exercice d'intelligence, mais par sa faculté critique individualiste, elle est susceptible de rompre le lien social et de devenir une abstraction délirante sous le couvert d'efficacité. La seconde aide à trouver une place dans le réel si dur à affronter et, par sa fonction fabulatrice, nous protège grâce aux histoires que l'on se raconte, quitte à préférer un monde clos, statique, déterminé, catégorisé.

Voyons maintenant comment les enjeux, la méthode et la posture épistémologique de l'analyse de pratique de management sont susceptibles de lier l'efficacité à l'humanité.

Les enjeux

La pratique des cadres de santé pourrait *facilement* se résumer dans les modèles d'action destinés à conduire les équipes vers la sécurité des patients et la qualité des soins. Sécurité et qualité doivent s'opérer en articulation avec le projet de l'établissement, dans un contexte historique faisant passer l'hôpital comme structure « close », vers une structure « ouverte » dont l'obligation aujourd'hui d'information du patient pourrait constituer un des indicateurs. Il va donc s'agir de comprendre pourquoi, *en dépit de cette simplicité*

apparente et de leurs efforts pour bien faire, les cadres vivent-ils leur situation de manager de manière si insatisfaisante ?

Le travail de recherche pour les cadres va donc être de déconstruire leur situation, l'expression des informations, les images, les opinions, les attitudes à cette occasion servant de matériel et dévoilant avec elle sa subjectivité. Ces éléments constitutifs des représentations que vont travailler les membres du groupe sont résumées ainsi : *qui sait et d'où sait-on ? Que et comment sait-on ? Sur quoi et avec quel effet ?*²¹. Ce questionnement ouvre sur l'élucidation des relations des cadres avec leurs partenaires, médecins, directeurs, équipes, malades et leurs familles, relations qui présentent des caractères affines avec celles des médecins avec leur malade : le « *rapport maître – élève* », la « *collusion de l'anonymat* » et la « *fonction apostolique* » identifiés par Balint et que Schön identifie comme origine d'une profession de foi (*Ibid*, p. 265).

- La relation de pouvoir : directeurs, médecins et cadres ont chacun intérêt à entretenir leurs rapports de domination pour des raisons diverses, les deux premiers pour vérifier leur suprématie en termes de pouvoir et de contrôle sur les troisièmes qui, eux, peuvent s'en plaindre et ne pas se remettre en question. Pour cela, le droit de parole constitue une première étape dans la réflexion : « *Si tu ne formules pas tes reproches, si tu ne soutiens pas ta différence, alors tu ne pourras que haïr celui qui t'a fait du mal et t'aliène maintenant puisque tu ne sais pas t'affirmer face à lui. De ce fait, tu n'existes pas à ses yeux* » (Portnoy-Lanzenberg, 1989).

- La dilution des responsabilités : très liée au rapport de domination, elle résulte de la bonne volonté de chacun, sans que la responsabilité de l'organisation ou de sa désorganisation incombe à quiconque ! Il devient alors intéressant d'identifier les moments où l'on « se défause » sur sa hiérarchie ou sur les équipes, forme de « *collusion de l'anonymat* », qui a pour avantage de soulager chacun d'un poids trop lourd à assumer, et pour désavantage d'être dangereux quand il s'agit de gérer les risques attachés à la vie et à la mort des personnes.

- La fonction apostolique : porter toute la misère du monde sur les épaules est une tentation entretenue par le déclin des Institutions (Dubet, 2002) et les problématiques personnelles de réparation (Conseil, 1990). La prise de conscience de ses limites est ainsi nécessaire pour pouvoir ensuite être mise en œuvre avec discernement et non de manière automatique²².

Pédagogie émancipatrice fonctionnant sur le modèle de la recherche-action, l'analyse de pratiques vise ainsi à permettre aux cadres de santé de comprendre les relations humaines pour mieux se positionner, prendre des décisions éclairées et inventer avec leurs équipes de nouvelles voies. L'enjeu de l'analyse de la pratique de management ne se limi-

te donc pas à l'analyse de l'organisation du travail comme fonctionnement technique²³, comme enjeu de pouvoir et de conflits²⁴, comme ensemble de prescriptions de l'HAS²⁵, ou encore comme théâtre de relations stratégiques entre acteurs disposant de ressources symétriques²⁶. L'analyse concerne également le cœur du métier du cadre de santé : le soin et les problématiques cliniques. Balint avait déjà bien défriché la relation qui se noue avec les patients. Mais les sciences sociales conduisent aussi à s'interroger sur les différentes représentations de la santé (*Fassin, 2005, Descarpentries, 2006*), de la maladie mentale (*Jodelet, 1989*), somatique (*Herzlich, 1969*) ou les deux réunies (*Patin, 1998, 2000*), de la mort et des soins palliatifs (*Jodelet & Moulin, 1998*) avec leurs modèles étiologiques et thérapeutiques (*Laplantine, 1992*) que dévoilent le langage et les pratiques. Ces représentations non conscientisées orientent les comportements (*Moscovici, 1961*) et structurent le champ professionnel, le plus souvent à son insu.

Les cadres ont ainsi à mobiliser un double mouvement de pensée pour identifier leurs représentations scientifiques et de sens commun, comme autant de théories et concepts de référence relevant d'une « *attention à la vie* » et de croyances relevant d'un « *attachement à la vie* » comme expression de la subjectivité du sujet, son imaginaire, son humanité. Le modèle socioconstructiviste est à même de développer chez les cadres de santé leurs capacités d'*insight* aidé en cela par le groupe, la parole et l'approche recherche-formation pour aller d'une approche inductive où le sujet expose sa situation, vers le mode déductif quand on mobilise des théories de référence, puis du particulier comme expérience unique du sujet au général dont rendent compte les participants, pour retourner au particulier, enfin passer de la contextualisation du cas présenté, vers la décontextualisation grâce à l'analyse du groupe, pour recontextualiser à nouveau. Ce sont là autant de mouvements de pensée permettant de saisir autrement son expérience de tous les jours et de développer des capacités créatives devant les problèmes rencontrés.

L'exploration en termes simples, des ressentis, des savoirs intuitifs, des certitudes, des questions, des doutes dans le groupe, participe de la co-construction du savoir pour interpréter les situations à l'aide des outils conceptuels des sciences humaines. Cette approche multi référentielle (*Ardoino, 1993*) inclut une dimension bien sûr sociologique (cadre de vie et de travail), mais aussi institutionnelle (cadre officiel, statut, rôles, lois et règles), historique (celle du sujet – professionnel, et de la situation), psychologique (les *patterns* de comportement), psychanalytique, téléologique en explicitant le comment de son action, de ses procédures, (*Vermersch, 1994*), philosophique etc. De fait, le cadre théorique des représentations, reconnu pour son caractère heuristique (*Jodelet, 1989a*), permet d'aborder chacune de ces dimensions.

Les objectifs sont alors, pour le cadre de santé, de mieux problématiser les situations développant chez lui une sécurité intérieure et un meilleur positionnement pour donner à

chacun des membres de son équipe sa pleine expressivité tout en construisant un ordre collectif, en adéquation avec le projet d'établissement. Nous ne sommes pas loin des recommandations de Dubet (*Ibid.*, p. 401) qui propose une sorte de *musique de chambre* dont l'ordre musical serait ici assuré par le cadre. Celui-ci doit développer assez d'assurance pour que chacun des membres de l'équipe, avec sa personnalité particulière, puisse tisser des soins qui répondent aux principes définis de manière homogène et reconnus par l'organisation des soins, mais qui conservent un style, une conversation entre toutes identifiable.

Ces enjeux requièrent de dépasser une approche positiviste et les seuls actes professionnels réglés par une déontologie qui en règle les contours, pour une approche compréhensive où chacun travaille le sens. La méthode proposée ci-après en structure l'exploration.

La méthode

Limités à un groupe de 8 à 12 ou 13 personnes, les exercices structurés en dynamique des groupes sont reconnus (*Baiwir & Delhez, 1979*) pour se dérouler globalement en 8 phases²⁷. Plusieurs de ces points ayant été explicités, nous allons nous centrer sur la procédure et la durée.

- *La durée du groupe et des séances* : Outre la durée de vie du groupe qui varie selon qu'il est ouvert ou fermé²⁸, il est prévu que l'analyse de pratique de management se déroule en 10 séances (reconductibles) de 3 heures 30 chacune, à raison d'une par mois. Chaque séance est cadrée par le temps, des phases, un contenu et des règles de fonctionnement.

- *La procédure* : Lors de la première séquence, après la présentation des participants et de leurs attentes, l'animateur expose les objectifs et l'organisation de la session²⁹. Les règles de fonctionnement visant à instaurer un climat de sécurité, sont alors définies par le groupe et l'animateur.

Chaque séance se déroule en six phases successives.

1. Introduction : le rituel du démarrage (30 mn).

a) Rappel des règles de fonctionnement définies par le groupe (Ex. : le respect de l'écoute de l'autre, ne pas donner de conseils ou préciser pourquoi on le fait, confidentialité etc.)

b) Synthèse des situations traitées dans la séance précédente par l'animateur. Les exposants sont invités à donner leur avis sur la synthèse, à la compléter puis à exposer l'évolution ou non de la situation et leurs réactions « après coup ».

2. Phase de préparation de « l'exposé n°1 » (10 à 15 mn) : un exposant volontaire est invité à exposer une situation professionnelle et à identifier ce qui lui pose question.

3. Phase d'exploration des éléments d'informations (30 à 45 mn) Les faits sont questionnés, analysés à partir du ressenti, des réactions, des associations d'idées de chacun (animateur compris).
4. Phase d'élucidation (30 à 45 mn) : les participants proposent des hypothèses permettant de comprendre la situation, de mettre en ordre les savoirs dégagés en tant que théories de la pratique, de construire du sens.
5. La synthèse (0 à 5 mn) : s'il le souhaite, l'exposant est invité à examiner ce qu'il retire de l'expérience et les hypothèses d'action qu'il tire de sa compréhension de la situation.
6. Reprise à l'occasion de l'exposé n° 2, des phases 2 (Description de la situation), 3 (Exploration), 4 (Elucidation), et 5 (la Synthèse).
7. L'analyse du fonctionnement (5 à 15 mn) - sans retour sur le fond des situations exposées.
8. Temps de mise à distance (15 mn) : les participants sont conviés à écrire ce qu'ils ont compris ou qui les a étonnés³⁰, voire demander un soutien auprès de l'animateur. C'est un espace de décompression, de transition, avant qu'ils repartent sur « le terrain ».

Posture épistémologique

Les épistémologies distinctes, voire antagonistes, recouvrent des modèles pédagogiques où la question du savoir est posée en termes très différents. Ainsi, dans l'analyse de pratique de management, la situation est proposée par les participants, l'objectif étant qu'ils apprennent d'abord à poser le problème. Le terrain de l'action du professionnel devient donc celui de la recherche. La démarche du groupe est celle de la recherche active³¹. Pour cela, les professionnels devront changer de paradigme et passer de l'observation participante à celle de la participation pour regarder la situation autrement, d'apprendre à observer quand on est participant engagé. La situation choisie est souvent marquée par la souffrance, même si c'est la contestation, posée en termes plus ou moins pacifiés, qui sert de déclencheur. L'exercice sera de nommer clairement son expérience des inégalités au travail³² en référence aux principes contradictoires de justice que sont l'égalité, le mérite et l'autonomie propres aux bureaucraties professionnelles (Dubet, 2006), de la souffrance au travail qui, comme tout savoir du corps, souffre d'un déficit sémiotique (Dejours, 2003). Le groupe (dont l'animateur) est alors chargé d'interroger la manière dont le sujet fait usage de sa personnalité, comme expression de ses représentations mêlant ses convictions scientifiques et ses *patterns* de réactions automatiques. Et de là, interroger la posture de chercheur : peut-on observer sans juger ? Quelle neutralité ? Quelle tolérance ?

La connaissance, telle qu'elle est ici posée, est interne, c'est-à-dire dans la « tête » des sujets qui construisent les savoirs sur le monde à partir de leur action sur les équipes.

Connaître est alors construire des significations. L'émergence de nouveaux possibles fait référence à une créativité endogène au sujet qui produit de nouveaux outils cognitifs. Ce modèle rend compte d'une *approche constructiviste* de l'apprentissage qui relève du courant de la psychologie cognitive, en référence à Piaget. Il repose sur un système de traitement de l'information selon lequel l'apprentissage consisterait à modifier les représentations de situations grâce aux processus d'assimilation et d'accommodation, l'évolution de la connaissance consistant en une forme de régulation dans le temps. Mais les questions des membres du groupe comme *approche socioconstructiviste* interrogent ce monde pré-construit et génèrent un conflit sociocognitif qui fait entrer le sujet dans l'inconfort, l'incertitude, clé de l'apprentissage.

La démarche recherche présente pour le sujet l'avantage d'apporter au groupe sa contribution unique, souvent douloureuse, mais en contrepartie, de s'exposer à la critique, à la dépossession. Le chemin de la recherche, malgré ses apparences premières, ne conduit donc pas à la certitude, à la maîtrise et à la vérité. Au contraire, c'est le chemin du doute renouvelé qui ne cesse d'interroger les certitudes : « *Le problème des incertitudes relève des conditions fondamentales de la connaissance et il pèse sur tous les niveaux et toutes les formes* » (Morin, 1986, p.222). La quête du savoir avec le groupe relève alors d'une démarche de connaissance conduisant à la fois à séparer et à lier. Cet impératif de la reliance de la connaissance (Morin, 2004) est une démarche compréhensive de soi et des autres maintenue par une dialogique subjectif *versus* objectif. Cette dialogique vise ainsi à comprendre de manière objective les causes et les déterminations des comportements, et subjective ce que vit autrui, ses sentiments, ses motivations intérieures, sa souffrance. Ces deux composantes développent une compréhension ni aveugle, ni déshumanisée (*Ibid.*, p.125), l'intelligence rationnelle et l'affectivité se nourrissant mutuellement pour créer une éthique de la vie.

Il s'agit donc de dépasser l'analyse réflexive développée par Schön qui vise à ériger la connaissance du Modèle II en savoir absolu, à développer des stratégies d'action, à contrôler la situation, faisant de l'efficacité et la qualité totale, une religion ; dépasser aussi une approche purement psychanalytique qui mise uniquement sur le sensible pour identifier les résistances que soutient l'inconscient, l'important étant non de contrôler la situation mais d'en faire une expérience signifiante. Ces deux courants de pensée ont une approche totalement différente du savoir et de l'homme. Le premier constituerait un corpus externe au sujet à maîtriser. La finalité est constitutive du savoir à acquérir, rien du sujet (et de son inconscient) ne pouvant entraver la démarche respectueuse de la déontologie professionnelle. Le second constituerait plutôt un processus interne du sujet où se trouve interrogée la dimension inconsciente de sa relation à l'autre qui engage dans une démarche éthique. La finalité est constitutive du sujet en devenir.

Dépasser ces deux approches revient à intégrer l'éthique dans la pratique du management qui a pour finalité, rappelons-le, de garantir des soins, les aspects déontologiques de la profession avec ses devoirs et règles morales ne pouvant seuls suffire. En effet, outre *le défaut fondamental* propre à chaque être, la maladie mentale ou somatique que la mort interpelle ne peut se réduire dans son approche à un ensemble d'actes techniques. Elle travaille les identités des malades et des soignants³³, et leurs protections défensives individuelles et sociales qui, non reconnues, peuvent faire échouer les meilleurs projets. Cette reconnaissance, jamais complète et jamais achevée, requiert *a minima* de différencier, dans l'activité de management de soignants, ce qui relève des outils de management et ce qui fonctionne sous la dépendance d'un fantasme. Une éthique de la complexité est ici d'autant plus nécessaire qu'elle vise à relier la nécessaire résistance à la barbarie humaine (*Le Goff, 1999*) et l'accomplissement de la vie humaine, ou pour paraphraser Bergson, qui relie l'attention et l'attachement à la vie.

DISCUSSION : LES POSSIBLES ET LES LIMITES.

Les limites de l'analyse de pratique tiennent au modèle inductif sur lequel il repose et donc à l'engagement des participants étroitement dépendant des relations intra-groupes. Les avantages psychologiques et didactiques du travail en groupe en ont rendu compte. Toutefois, si le groupe aide le professionnel à identifier sa propre subjectivité et en exploiter le dégagement, son action reste également dépendante des capacités du sujet à supporter la blessure narcissique liée à sa mise en question. Balint avait d'ailleurs en son temps établi des profils peu enclins à une transformation de personnalité. Aux personnes qui se sentent supérieures et qui veulent convaincre le groupe de suivre leur méthode, s'ajoutent celles qui ont besoin de règles sûres et efficaces, de méthodes économiques en temps, de situations dont on peut discuter avec distance et objectivité. Celles-ci admettent bien difficilement l'incertitude attachée à l'imprévu, à la rencontre avec l'humain, sans pouvoir (ou vouloir) modifier certains traits de leur personnalité. À ces types de personnalités s'ajoute l'empreinte des formations qui agit sur l'implication des participants. Ainsi, un cadre « maison » se sent souvent moins légitimé qu'un cadre « diplômé », même s'il revendique les mêmes compétences. Des écarts s'en suivent dans la restitution des situations à analyser, dont une potentielle inhibition pour des raisons exactement opposées : des « cadres maison », leurs compétences étant susceptibles d'être absentes, et des « cadres diplômés », leurs compétences attendues pouvant les empêcher de montrer leurs défaillances.

Que l'insécurité liée à l'exposition de ses difficultés soit supportable pour le sujet, requiert quatre « incontournables ».

- *Les règles de fonctionnement* : l'importance de poser des règles de fonctionnement a déjà été identifiée (*Patin, 2005*). En établissant un cadre d'intervention rassurant, ces règles

agissent comme garants symboliques pour ramener des situations anciennes, les travailler et développer des compétences (Saint Arnaud, 1999)³⁴ qui, en retour, apportent une sécurité dans l'activité professionnelle. L'engagement des participants va alors faire vivre ce dispositif articulé avec celui de l'institution qui en est le commanditaire.

• *La posture de l'animateur.* Les espaces de confusions, de désorganisation dans les institutions sont à analyser pour devenir des points de retournement créatif. Trois aspects appellent à la vigilance : la relation du cadre avec sa hiérarchie, sa responsabilité dans son implication et ses limites. Le modèle socioconstructiviste susceptible d'aider les participants à reconnaître et à comprendre leur situation implique de ce fait, pour l'animateur, des fonctions de régulateur et de facilitateur³⁵. Mais l'élucidation des situations professionnelles antérieures, conflictuelles, douloureuses, confronte le sujet à des tensions internes auquel il n'est pas toujours préparé. D'où au moins deux raisons pour que l'animateur résiste à la tentation d'une relation maître – élève. D'une part, cette relation aliénante est la réplique de la relation de dépendance que ces professionnels entretiennent avec leur hiérarchie³⁶ et qu'ils tendent à reproduire. Or, si la reconnaissance en la supériorité du maître a pour fonction de rassurer, sa contrepartie en est la dilution des responsabilités. D'autre part, l'animateur singularise par son rôle sa place au sein du groupe dont il reçoit une grande charge émotionnelle. D'où l'effort pour qu'il s'efface et s'abstienne de devancer émotionnellement le groupe susceptible de créer également une atmosphère de supériorité – infériorité préjudiciable à la formation.

Cette posture de l'animateur ouvre sur sa fonction d'interprétation. De fait, Anzieu reconnaît que la prise de conscience des phénomènes inconscients est difficile voire dramatique, à l'exception des seuls participants dont les échanges ont accédé à cette symbolisation. Les règles énoncées par Ezriel, reprises et complétées par Anzieu (*Op.cit.*, p. 24), sont certes pertinentes dans la situation psychanalytique de groupe. Mais qu'elle soit abusive (J. Porter) ou prématurée, l'interprétation entrave le discours authentique et crée un climat d'insécurité qui nuit à la créativité et à la libre expression des erreurs, moteur d'apprentissage (Astolfi, 1997). Source de plaisir pour leur auteur, les interprétations sont reconnues (Winnicott, 2002) pour engendrer l'endoctrinement et la soumission. Il en est tout autrement de l'élucidation qui résulte de la compréhension chez l'apprenant de ce qui se joue pour lui, tout le travail se situant dans sa capacité à cerner ce qui est connu et d'en devenir conscient en l'acceptant. L'attitude de l'animateur n'est pas de dévoiler un sens nouveau au-delà du sens manifeste du discours du sujet, et de prendre le pouvoir par ses interventions ou par une trop grande distance liée à son rôle d'observateur. Au contraire, ses questions comme celles du groupe facilitent la compréhension des interactions et ses blocages, et permettent d'adopter une démarche de recherche dont chacun est à même de

se saisir, pour lui emboîter le pas. Et ainsi, participer à l'élucidation des désirs inconscients, des mécanismes de défense, du mythe, de l'idéologique qui porte le discours.

Cette posture d'égalité suppose que « l'animateur – chercheur » n'ait pas besoin pour exister d'assurer une forme de suprématie sur l'autre et qu'il assume une forme de lâcheté avec le savoir. Ce qui n'est sans doute pas si simple pour qui symbolise le savoir universitaire et a besoin d'être reconnu, admiré. Son expertise réside surtout dans sa capacité à être en phase avec le groupe, à analyser son propre contre-transfert et à montrer sa capacité à accepter l'inconnu comme source de développement et de créativité de soi et du groupe. Il diffère de la posture « d'instructeur » de Schön, et de celle de « leader » de Balint, tout en reconnaissant la part importante que les deux ont apporté dans la construction d'un modèle de formation.

- *L'équité dans les échanges.* Cette relation de réciprocité dans les places occupées induit celle de don et contre-don (Mauss) dont résultent deux aspects importants. Premier point, le sujet en analyse de pratiques donne beaucoup au groupe : il lui donne sa confiance, lui livre des secrets insignifiants peut-être, si ce n'est pour lui. S'il donne trop, il peut se sentir humilié au risque de se dévaloriser et de se désengager du groupe. D'où l'importance pour l'animateur de ne pas rester centré sur une seule situation, ce qui permet au groupe d'expérimenter une manière de problématiser les situations. Second point, l'essentiel du matériel utilisé porte sur la manière dont chacun fait usage de sa personnalité pour appréhender les situations, ses convictions, ses *patterns* de comportement. Aussi, la mise en lumière du contraste entre les méthodes individuelles et celles des collègues requiert que le groupe exprime librement ses critiques. Le risque est en effet de faire taire ses attaques pour épargner l'exposant, ou inversement, d'être hyper critique ou non coopératif, notamment quand le niveau de compréhension de l'individu n'est pas le même que celui du groupe. L'important est de rappeler la nécessité de s'imaginer soi-même dans la situation décrite et d'être attentif à ses propres réactions. Ce mode de fonctionnement est important à pérenniser si l'on veut que le professionnel acquière une capacité d'analyse, développe une écoute polyphonique. Ce sont justement ces discussions qui fournissent le moteur du changement de personnalité « *considérable bien que limité* », mais qui constitue la base de la formation.

- *L'implication de l'animateur :* le point délicat de la recherche-action pose la question de l'implication du chercheur avec celle de la proximité et de la distance avec son objet. Or, comme le remarque Lévy (1994), « *non seulement l'implication du chercheur n'est pas contradictoire avec le maintien de la distance nécessaire à l'objectivation du réel, à sa constitution symbolique comme objet externe et au dégagement de la conscience immédiate que l'on peut en avoir, mais elle les suppose* ». L'implication liée à la méthode d'intervention

demande ainsi à l'animateur de travailler sur la bonne distance qui l'unit et le sépare des participants, pour les comprendre sans se fondre à eux. Pour cela, différents outils s'offrent à lui. D'abord, en soulignant la position critique attachée à la déconstruction des savoirs clos et des institutions figées, la tenue régulière d'un journal « de terrain » recommandé en son temps par Marcel Mauss, souligne les convergences fortes entre l'ethnographie et la psychosociologie (Lapassade, 2003, 388). Ce premier outil favorise la conscientisation de ce que l'animateur a vécu pendant la session (ses réactions exprimées ou réprimées), ses attentes et ses craintes à l'égard du groupe que synthétisent les figures connues du « *formateur-sein* », du « *fantasme du pélican* » et de la « *formation envieuse* » (Kaës, 1997). Le second outil est constitué par l'équipe à laquelle appartient l'animateur, et qui permet un travail en cohérence au niveau symbolique. L'élucidation de la résonance fantasmatique du transfert collectif sur l'animateur relève d'une réflexion indispensable de supervision où sont analysés les liens amoureux et/ou destructifs constitutifs de la relation pédagogique, obligeant l'animateur à identifier son contre-transfert et les désirs inconscients qu'il cherche à réaliser dans cette activité d'analyse de pratiques. La part d'objectivité *versus* de subjectivité dont relève l'analyse de pratique ainsi elle-même analysée, n'est jamais complète, jamais achevée. Elle requiert pour se déployer que l'animateur ne soit prisonnier ni d'une technique ni d'un fantasme. C'est à ce prix que la démarche-recherche peut conserver sa pertinence, sa cohérence et son ouverture sur le monde.

CONCLUSION

Cet écrit a tenté de formaliser l'analyse de pratique de management menée auprès de cadres de santé, désireux de mettre du sens sur leur exercice professionnel et de prendre de la distance vis-à-vis de leur exercice, encouragés souvent pour cela par leurs institutions et la législation. Les avantages didactiques et psychologiques ont mis en évidence le rôle joué par l'expérience, le groupe, la parole et la démarche de recherche-action. Ce sont là des atouts qui, grâce au modèle socioconstructiviste, font s'articuler pratique / théorie / pratique, partent du modèle inductif vers le modèle déductif, puis du particulier au général pour retourner au particulier, passer de la contextualisation à la décontextualisation pour recontextualiser à nouveau. Ces allers et retours mettent à jour les représentations que chacun construit de son rôle, ses fonctions et ses tâches, de son institution, de ses partenaires, qu'ils soient donneurs d'ordre ou non, équipes et malades compris. Identifier la relation entretenue avec l'autorité, sa propre responsabilité et ses limites, est un exercice difficile qui génère une prise de conscience des sentiments vécus par les acteurs et de leurs réactions vis-à-vis d'autrui, des réticences et des *patterns* de comportement. En ce sens, l'analyse de la pratique de management développe des compétences dont une curiosité

pour l'inconnu, la mise en question, le renouvellement des pratiques. Elle interroge aussi l'identité du sujet dans ses relations professionnelles à autrui pour travailler son positionnement et faire des contraintes institutionnelles, des points de retournement créatif. Quitte à laisser à l'institution et ses partenaires assumer ce qui est hors de son champ de compétences, alors identifié.

La question qui se pose maintenant est celle de savoir en quoi l'analyse de pratique de management ne concernerait que les cadres de santé et en quoi elle différerait pour des étudiants en formation professionnelle. De fait, dans le premier cas, les cadres de santé sont soumis aux mêmes complexités que les cadres d'entreprises, le rapport de risque et de production de service dans un contexte économique leur laissant la même marge de manœuvre dans leur capacité à innover, rénover. Dans le second cas, les groupes sont généralement composés d'étudiants en formation initiale et en formation continue et assurent une hétérogénéité porteuse. Mais la situation même de formation a des effets directement liés à son objet : la formation. Entrave dans le fonctionnement d'un groupe de professionnels, la relation maître – élève nous paraît inévitable avec des étudiants soumis à l'épreuve de l'évaluation. En effet, que l'analyse de pratique fasse ou non l'objet d'une validation, le « formateur » fait partie de l'équipe pédagogique qui délivre le diplôme. Par ailleurs, les étudiants en formation professionnelle se saisissent toujours des sessions d'analyse de pratiques pour, à un moment ou un autre, en faire une analyse de la pratique de formation comme expérience qui génère fantasmes, incompréhensions, frustration, insécurité. La place du formateur rend alors l'exercice malaisé puisqu'il fait lui-même partie du dispositif. Ce phénomène, sans doute très lié à l'organisation pédagogique, laisse rarement place à un espace de libre parole où les étudiants mettraient du sens sur les paradoxes attachés à l'institution de formation. Une analyse de leur pratique de formation permettrait sans doute aux futurs professionnels d'analyser leur rapport au savoir et aux enseignants, travail possible à la seule condition que l'intervenant assume une place « d'entre deux » (*Siboni, 1991*) clairement identifiée comme telle par les enseignants et les professionnels en formation.

Qu'il s'agisse donc d'analyse des pratiques de professionnels avérés ou en formation, c'est bien la posture de l'animateur qui est en question. Pour remplir son rôle attendu de maïeutique auprès des professionnels sans les mettre en danger, être en phase avec l'affectivité des groupes et conserver une éthique et déontologie professionnelle, l'animateur-chercheur doit être à même de saisir le sens de ses relations à autrui. Une connaissance bien établie des phénomènes de communication et de groupe, et l'analyse de ses propres modalités défensives, constituent le minimum requis pour qui veut se risquer à cet exercice qui, sans être thérapeutique, requiert d'être toujours respectueux du professionnel, dans

son être et dans son histoire. Ceci signifie qu'il contrôle ses projections, ses désirs, ses fantasmes, ses inquiétudes, tout en conservant sa capacité à s'émouvoir, s'étonner, s'interroger pour créer, à l'instar des cadres de santé, une véritable éthique de la vie.

BIBLIOGRAPHIE

- ABALÉA F. (2006). « Le retrait comme conséquence paradoxale de l'intérêt au travail ». *La question du consentement au travail. De la servitude volontaire à l'implication contrainte*. Sous la direction de J. P. Durand et M. C. Le Floch. Paris : L'Harmattan.
- ABRIC J.C. (1994). *Pratiques et représentations sociales*. Paris : PUF.
- AMADO G. & GUITTET A. (1975). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris : Armand Colin, p. 152-161.
- ANZIEU D., MARTIN J.Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- ANZIEU D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- ANZIEU D. (1997). « La fantasmagorie de la formation psychanalytique ». *In Fantasmagorie et formation*. Paris : Dunod.
- ANZIEU D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 3^{ème} éd., p. 114-140.
- ARDOINO J. (1993). « L'approche multiréférentielle et le devenir de la multiréférentialité ». *Pratiques de formation-analyse*, n°26-27. Paris VIII.
- ARDOINO J. (2001). « Les dialectiques du lien social ». *In L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : Matrice.
- ARDOINO J. (1980). « L'intervention : imaginaire du changement ou changement de l'imaginaire ? » *In Ardoino et Dubost, L'intervention institutionnelle*. Paris : Payot.
- ARGYRIS C., SCHÖN D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle, Comment en accroître l'efficacité*. Québec : Éd. Logique.
- ASTOLFI, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- BALINT M. (1972). *Amour primaire et technique psychanalytique*. Paris : Payot (1^{ère} édition, 1952a).
- BALINT M. (1971). *Le défaut fondamental. Aspects thérapeutiques de la régression*. Paris : Payot (1^{ère} édition, 1968a).
- BALINT M. (1988). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot (1^{ère} édition, 1957a).
- BARBIER R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducation*. Paris : Gauthier-Villars.
- BARUS-MICHEL J. (1979). *Le psychologue et l'institution : pour une régulation institutionnelle, ou de l'analyste au régulateur*. *Bulletin de psychologie*, T. 32, n°339, *Psychologie clinique* 3, 207-219.
- BEILLEROT J. (1996). « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre ». *In Beillerot J., Blanchard – Laville C., Mosconi N. Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p. 51-74.
- BERGSON H. (2003). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris : PUF.
- BAIWIR, J. DELHEZ R. (1975). « Des exercices structurés en dynamique des groupes : comment ? ». *Les cahiers de psychologie sociale*, N°2, p.4-8.
- BALLEUX A. (2000). « Evolution et situation dans le « récit d'expérience ». *Education Permanente*, n°139, p. 87-98.
- BION W. R. (2005). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- BION W. R. (1976). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.

-
- BLANCHART-LAVILLE & FABLET C. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
 - BOURDIEU P. (1979). *La distinction*. Paris : Ed. de Minuit.
 - CHAPELIER J. B. (2000). *Les psychothérapies de groupe*. Paris : Dunod.
 - CLOT Y. (1995). *Le travail sans l'homme*. Paris : La Découverte.
 - CONSEIL I. (1990). *La personnalité de l'infirmière et son incidence sur ce choix professionnel*. France : Lamarre.
 - COURNOT J. (1975). « Le travail associatif ». *Revue française de psychanalyse*, XXXIX, 4, p. 581-588.
 - DECONCHY J.P. (1984). « Systèmes de croyances et représentations idéologiques ». *Psychologie sociale*. Sous la direction de S. Moscovici, p. 331-355.
 - DEJOURS C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Clinique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA.
 - DEMAILLY L. (2001). « La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, 3, p. 523-543.
 - DESCARPENTRIES J. (2006). « Bien être entre éducation et santé ». *Ethique et santé*, Paris : Masson, 3, p. 156-160.
 - DE VISSCHER P. (1975). « Des exercices structurés en dynamique des groupes : pourquoi ? » *Les cahiers de psychologie sociale*, n°2, p.1-4.
 - DE VISSCHER P. (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Une brève histoire des groupes restreints*. Grenoble : PUG.
 - DE VISSCHER P. (1996). « animateurs, Leaders, Moniteurs et différenciation de rôles ». *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 29, p.93.
 - DE VISSCHER P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris : PUF.
 - DEWEY J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan Publishing.
 - DEWEY J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
 - DOISE W. & MUGNY G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
 - DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
 - DUBET F. (2006). *Injustices. L'expérience des inégalités au travail*. Paris : Le Seuil.
 - DUBOST J. & LÉVY A (2003). « Recherche-action et intervention ». *In Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Éd. Erès (1^{ère} éd. 2002).
 - ENRIQUEZ E. (1971). « Les méthodes de groupe par prise de conscience ». *In la formation psychosociale dans les organisations*. Paris : PUF, p. 125-129.
 - FASSIN D., BOUDELAIS P. (2005). *Les constructions de l'intolérable : Etudes d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral*. Paris : La Découverte.
 - FERENCZI S. (1974). *Œuvres complètes*. Paris : Payot.
 - GRAWITZ M. (2001). *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz (11^{ème} éd.).
 - HAYNAL A. (2006). « Michaël Balint, continuateur de l'œuvre de Ferenczy ». *Filigr@ne*, Vol. 15, n°1.
 - HERZLICH C. (1969). *Santé et maladie - analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
 - HEWSTONE M., JASPARS J. & LALLJEE M. (1982). « Social representations, social attribution and social identity : the intergroup images of « public » and comprehensive schoolboys ». *European Journal of Social Psychology*, 12, p. 241-269.
 - IMBERT F. (2000). « Le groupe Balint, un dispositif pour un « métier impossible » : enseigner ». *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
-

- JASPARS J. & HEWSTONE M. (1984). « La théorie de l'attribution ». *In Psychologie sociale*. Sous la direction de S. Moscovici, p. 309-329.
- JODELET D. (s.d.) (1989a). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- JODELET D. (1989b). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.
- JODELET D. (2006). « Culture et pratiques de santé ». *Nouvelle Revue de Psychologie*, n°1, 219-239.
- JODELET D., LEPORT C, MOULIN P. et al (1998). « Sida et soins palliatifs : les soignants face aux malades en phase avancée de l'infection à VIH ». *In Des professionnels face au sida. Evolution des rôles, identités et fonctions*. Paris : Revue de l'ANRS (Agence nationale de Recherche sur le Sida), Coll. Sciences sociales et sida, p. 67-81.
- KAËS R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- KAËS R. (1986). « Le groupe comme appareil de transformation ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n°5-6, p. 91-100.
- KAËS R., ANZIEU D. et al (1997). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod (1^{ère} éd. 1975).
- KAËS R. (2005). *La parole et le lien*. Paris : Dunod (1^{ère} édition 1994).
- LE BOTERF G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'organisation.
- LE GOFF J. P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.
- LEVY A. (1994). « Les objets introuvables de l'analyse psychosociologique ». *Revue internationale de psychosociologie* 1.
- LEWIN K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York, NY : Harper & Row, Publishers.
- LEWIN K. (1967). *Psychologie dynamique*. Paris : PUF (3^{ème} édition)
- LAPASSADE G. (2003). « Observation participante ». *Vocabulaire psychosociologique*. Toulouse : Éd. Erès, p. 375-390.
- LAPLANTINE F. (1992). *Anthropologie de la maladie*. Paris : Payot .
- MAYEN P., MAYEUX C. (2003). « Expérience et formation ». *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes – L'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- MIRON J.M. & PRESSEAU A. (2001). « Les origines du concept de pratique réflexive ». *In Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Sous la direction de C. Blanchard-laville et de D. Fablet. Paris : L'harmattan, p. 91-108.
- MOREAU-RICAUD M. (2000). *M. Balint, Le Renouveau de l'Ecole de Budapest*. Toulouse : éd. Erès.
- MORIN E. (1986). *La méthode 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Éd. du Seuil, Points essais.
- MORIN E. (2004). *La méthode 6. Ethique*. Paris : Éd. du Seuil.
- MOSCOVICI S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- MOSCOVICI S. & HEWSTONE M. (1983). « Social representations and social explanations : From the naïve » to the « amator » scientist ». *In M. Hewstone (ed.), Attribution theory : social and functional extensions*. Oxford : Basil Blackwell.
- MOSCOVICI S. (s.d.) (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF (2^{ème} édition 1988).
- MOSCOVICI S. (s.d.) (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Éd. Nathan.
- MOSCONI N. (2001). « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? ». *In Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Sous la direction de C. Blanchard-laville et de D. Fablet. Paris : L'Harmattan.

- MIRON J.M., PRESSEAU A. (2001). « Les origines du concept de pratique réflexive ». In *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles. Savoir et formation*. Paris : L'Harmattan.
- MORIN M., OBADIA Y., MOATTI J.P. (1997). *Questions en Santé Publique. La médecine générale face au sida*. Paris : Editions INSERM.
- MORIN M., OBADIA Y. SOUVILLE M., MOATTI J.P. (1998). « Expérience, attitudes et implication des médecins généralistes dans la prise en charge des personnes atteintes par le VIH » In Duroussy M. (Ed.) *Des professionnels face au sida – Evolution des rôles, identités et fonctions*, Revue de l'ANRS (Agence nationale de Recherche sur le Sida), Collection Sciences Sociales et Sida, p. 9-20.
- PATIN B. (2000). *Maladie mentale et infection à VIH. Etude psychosociale des représentations et des comportements en milieu psychiatrique : Prise en charge, prévention et responsabilité*. Thèse de doctorat en psychologie sociale. EHESS, Paris.
- PATIN B. (2003). « L'attribution de responsabilité du malade mental : enjeux éthiques, théoriques et éducatifs ». *Penser l'Education*, n°12.
- PATIN B. (2005). « Le jeu de rôles : Pratique de formation pour un public d'adultes ». *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, septembre.
- PATIN B. (2007). « La licence en sciences humaines et sociale des cadres de santé de Rennes : Perspectives anthroposociales et organisationnelles d'un projet de FOAD pour adultes ». *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi et comment ?* Sous la direction de J.C. Manderscheid. Louvain : De Boeck, p. 113-142.
- PERRET-CLERMONT A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- PIAGET J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- PIAGET J. (1975). « L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement ». *Etudes d'épistémologie génétique*, T. 33. Paris : PUF.
- PORTNOY-LANZENBERG S. (1990). *Le pouvoir infantile en chacun : source de l'intolérance au quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- SCHERKENBACH W.W. (1999). *Le management – La route de Deming*. Paris : Ed. Economica.
- STEWART M. (2007). « Le mythe du management ». *Commentaire*, n°118 / Été 2007.
- SCHÖN D. A. (1994). *Le praticien réflexif – à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques, coll. Formation des maîtres.
- SAINT ARNAUD, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal –Paris : Gaétan Morin.
- SIBONY, D. (1991). *Entre-deux*. Paris : Ed. du Seuil.
- TAP P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.
- VERMERSH P. (1994) « Explicitation et analyse de pratique : de l'action vécue à la construction de l'expérience ». *Actes du congrès international « Les techniques d'évaluation des personnes »*, Issy-Les-Moulineaux : Editions EAP, p. 475-477.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WINNICOTT D. W. (2002). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, Coll. Folio essais (1^{ère} édition, 1971).

NOTES

- ¹ Ceci explique que des éléments de réflexion de précédents écrits (*Patin 2005, 2007*) peuvent réapparaître ici.
- ² Elle a évolué notamment en fonction des publics rencontrés, depuis plus de 15 ans : à l'Université, d'étudiants en licence professionnelle de formateurs puis de coordinateurs de projets d'animation, et à l'Hôpital, d'étudiants en formation infirmière, puis de cadres de santé en formation et en exercice professionnel.
- ³ Nous verrons ainsi dans le déroulement d'une séquence type d'analyse de pratique le point n°8 « *temps de mise à distance* » qui a fait l'objet d'une demande de la part d'une des participantes d'un groupe d'analyse de pratiques, demande relayée par le groupe. Sa pertinence a conduit à en enrichir le dispositif.
- ⁴ La clinique du Tavistock a été fondée en 1920 comme « service ouvert ». Elle a été une des premières à offrir des psychothérapies d'orientation psychanalytique. Balint y menait notamment des recherches sur la psychanalyse des enfants. Bion y eut notamment Samuel Beckett en analyse.
- ⁵ Cette analyse du contre – transfert des médecins généralistes n'était elle-même pas nouvelle. Elle avait fait l'objet de remarques de la part de Freud bien sûr, mais également dès 1923, de la part de Ferenczi, psychanalyste de Balint, comme en atteste son article « La psychanalyse au service de l'omnipraticien » (*Ferenczi, 1974*). Ferenczi a ainsi nourri la pensée de Balint et sans doute son approche du patient qui ne s'inscrivait jamais dans la relation « maître – élève » traditionnelle et aliénante. Cette filiation établie par plusieurs auteurs (*Haynal, 2006, Moreau-Ricaud, 2000, Miron et Presseau, 2001*) ne signifie cependant pas que Balint ne soit pas un penseur à part entière. En effet, marqué par l'école psychanalytique de Budapest, Balint s'inspire également de la psychanalyse britannique. Son approche spécifique d'employer les méthodes de groupe avec les médecins était pratiquée par Bion qui œuvrait lui aussi à la Tavistock Clinic. Et elle avait connu une antériorité avec la formation des assistantes sociales du planning familial à Londres, les « case works » qu'il a menés avec Enid Balint, sa troisième épouse dont l'idée fut inspirée par son analyse avec D. W. Winnicott. C'est plus tard que cette formation sera étendue aux médecins.
- ⁶ Mettre du sens sur la pratique de soin ou éducative constitue en effet un objectif majeur pour les professionnels, souvent menacés d'être pris dans les rai de l'insensé que constituent la psychose et la maltraitance.
- ⁷ Les 14 points de Deming : 1/ Se donner des objectifs fermes pour améliorer le produit et le service, pour devenir compétitif, rester présent et créer des emplois. 2/ Adopter la nouvelle philosophie. Nous sommes dans un nouvel âge économique, initié par le Japon. Le management occidental doit être attentif à ce défi, apprendre ses responsabilités, et conduire le changement. 3/ Cesser d'obtenir la Qualité au travers des contrôles, éliminer le besoin de contrôle systématique en fabricant la Qualité. / En finir avec la politique d'achat au moins-disant. Minimiser plutôt le coût total. Aller vers le fournisseur unique pour chaque produit, sur la base d'une relation à long terme loyale et confiante. / Améliorer encore et toujours le système de production et de service pour améliorer la Qualité et la productivité, et par là, réduire les coûts en permanence. / Généraliser la formation sur le tas. / Améliorer le leadership, pour aider le personnel, les machines ainsi que le restant de l'entreprise à mieux travailler. Vitaminer les directions générales, vitaminer l'encadrement. / Chasser la crainte pour que chacun puisse travailler plus efficacement pour l'entreprise. / Renverser les barrières inter-services, R&D, méthodes, ventes et fabrication doivent travailler en équipe pour anticiper les problèmes de production et d'utilisation des biens et des services. / Éliminer les slogans, les exhortations et les objectifs qui demandent au personnel d'atteindre le zéro défaut ou de nouveaux seuils de productivité. / Éliminer les standards de production dans les ateliers. Éliminer la direction par objectifs et les enjeux numériques. Les remplacer par de meilleures qualités managériales. / Supprimer les barrières qui frustrer les ouvriers du droit à la fierté de leur savoir-faire. La responsabilité de l'encadrement doit s'exercer sur la qualité et non sur des chiffres abstraits. Supprimer les barrières qui frustrer les cadres de la fierté de leur savoir-faire. Conséquence parmi d'autres, abolir la notation annuelle et la direction par objectifs. / Instituer un programme de formation et de développement personnel volontariste. / Mettre chacun des membres de l'organisation à l'oeuvre pour accomplir la transformation. La transformation est l'affaire de tous.
- ⁸ La variable la plus significative du calcul taylorien des gueuses de fonte était le fameux ajustement de 40% qu'il avait appliqué afin d'extrapoler l'échantillon de quatorze minutes à une journée de travail complète. Mis sur la sellette devant un congrès sur ce sujet, Taylor mentionna avec désinvolture que dans d'autres expériences, ces ajustements allaient de 20% à 220%. Il justifia ces « ajustements » par son

« jugement » et son « expérience » alors même que tout le propos du management scientifique était d'éliminer ces variables qualitatives et subjectives.

- ⁹ Consultant américain en management en MBA (*Master of Business Administration*), mastère de gestion.
- ¹⁰ Nous renvoyons le lecteur intéressé par les sources d'inspiration de Schön à l'article de Miron et Presseau, 2001.
- ¹¹ Opinion que partage notamment Matthew Stewart (*Op. Cit.*). Selon lui, « *Le cœur du Taylorisme, comme celui de la plupart des théories du management, consiste en une collection d'incantations quasi religieuses sur l'avantage d'être bon dans ce que vous faites, enveloppées dans de douillettes bulles de paraboles, connues sous le nom d'études de cas* » (2007, p.339).
- ¹² Fondée comme nous allons le voir sur la méthode inductive, l'analyse de pratique partage certains avantages didactiques et psychologiques avec d'autres outils pédagogiques comme le jeu de rôles dont nous pouvons retrouver ici certains aspects déjà traités (*Patin, 2005*).
- ¹³ Nous renvoyons le lecteur qui s'y intéresse au dossier « l'expérience » de la revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes (2003-1)
- ¹⁴ Une de ses expériences menée en 1942, reste particulièrement célèbre. Il y était question de pousser les ménagères américaines à modifier leurs habitudes dans la consommation des abats qu'elles répugnaient à acheter. Réunies en petits groupes, elles ont découvert les raisons économiques et diététiques de consommer les « bas morceaux » dont la consistance et l'odeur les dégoûtaient.
- ¹⁵ Anzieu reproche ainsi à Lewin de ne pas avoir tenu suffisamment compte du contenu psychologique du préjugé associé aux abats. Le noeud affectif qui sous-tendrait les attitudes des ménagères américaines vis-à-vis des abats serait qu'ils sont « liés aux parties érogènes du corps ». Relevant de la zone du sale, du malpropre et du défendu, ils appartiendraient à la catégorie des « mauvais objets ». L'apport du groupe a été selon Anzieu, de mettre en commun les fantasmes, les angoisses et les émois associés chez chacune des participantes de ce groupe de ménagères, reconnaissant en cela que le changement s'était opéré sur le plan de l'imaginaire.
- ¹⁶ Ce que l'on entend par rôles nous conduit à distinguer les rôles groupaux, sociaux, sociétaux. Défini généralement comme « un comportement approprié à une position donnée dans un ensemble à interactions personnelles possibles » (*De Vissher, 1996*), le rôle revêt les caractéristiques d'un type abstrait de conduite dont les formes sont variables. Les rôles sociétaux font référence aux statuts et positions qui s'inscrivent à l'intérieur même d'une société globale donnée, alors que les rôles sociaux, eux, désignent les statuts et les positions propres à des formations sociales comme les groupes sociaux, les organisations, faisant de certains rôles sociaux, des rôles professionnels. Quant aux rôles groupaux, ils correspondent à des statuts réels définis par le groupe restreint constitué en équipe ou en groupe de travail réuni par un objectif commun.
- ¹⁷ Selon Balint, l'origine de ce défaut fondamental peut être rapporté dans le passé à un écart considérable entre les besoins de l'individu au cours de ses premières années (ou même de ses premiers mois) et les soins qu'il a reçus à cette époque. Cet écart crée un état de déficience dont les conséquences de sont que partiellement réversibles. Bien que l'individu puisse réaliser une bonne et même une excellente adaptation, les vestiges de ses expériences précoces subsistent et interviennent dans ce qu'on appelle sa constitution, son individualité ou la formation de son caractère à la fois au sens psychologique et au sens biologique. La cause de cet écart précoce peut tenir au facteur congénital – autrement dit les besoins du nourrisson peuvent être excessifs –, ou être due à l'entourage qui lui donne des soins insuffisants, négligents, irréguliers, hyper-anxieux, hyper-protecteurs ou simplement manquant de compréhension.
- ¹⁸ Le modèle traditionnel est porté par des figures historiques reconnues, au nombre desquelles nous retrouvons notamment Platon, Aristote, Comenius, Montaigne, Herbart. Il se distingue toutefois à l'instar de Prost (1982) que la pédagogie traditionnelle ne se confond pas avec la pédagogie ancienne plutôt centrée sur une pédagogie du devoir et de l'étude que de la leçon. L'enseignement magistral est lié à des aspects récents de l'activité scolaire.
- ¹⁹ La théorie du changement attachée à « l'action-research » de Lewin et issue d'une expérience pratique, a en effet donné à la recherche active son point de départ et son orientation
- ²⁰ Dans l'observation participante, l'enquêteur qui ne peut pénétrer dans un groupe peut faire appel à des participants observateurs. Les auteurs distinguent la participation de l'observateur, c'est-à-dire de l'ob-

servation-participation, l'observation des participants, devenus observateurs. Distinction arbitraire selon Grawitz (2001) car les enquêtes sur le terrain démontrent la nécessité et la réalité d'une collaboration entre observateurs et observés.

- ²¹ Ainsi, le « Qui sait » renvoie à la personne inscrite dans un groupe social et à l'individu marqué par son *défaut fondamental*. Les représentations que construit le sujet de lui-même renvoient à l'image de soi comme personne intime et à son estime de soi, et personne sociale : son rôle familial, social, professionnel. La représentation du rôle idéal du cadre de santé est soutenu par des fantasmes qui présentent des caractères affines avec les figures fantastiques dégagées par Kaës dans son ouvrage « *Fantasme et formation* ». Autre exemple, le « Que sait-on » se rapporte à un objet, (une notion, un travail, un événement) matériel ou idéal qui peut aussi être un « objet » humain (ex. : Représentation d'un collègue), social (Représentation des hommes et des femmes, des chirurgiens, des infirmières, etc.), idéal (Représentation de la maladie, du management etc.), matériel (Représentation du médicament, etc.). Il subit des modifications, le sujet lui rajoutant des éléments (supplémentation), lui en ôtant (défalcation), ou les transformant (distorsion). Ce contenu renvoie au rapport que l'individu entretient avec l'objet, c'est-à-dire qu'il fait l'objet d'une symbolisation (il tient lieu de...), et d'interprétation, le sujet lui donnant des significations qui lui sont propres, à lui ainsi qu'à son groupe d'appartenance.
- ²² Comme le rappelle Balint (*Ibid*, p.237), la fonction apostolique n'est pas mauvaise en soi. Au contraire, elle conduit vers des possibles que l'analyse rationnelle ne permettrait pas d'entrevoir. Mais, ajoutée à l'évitement de l'auto-examen avec lequel la fonction apostolique est intriquée, l'un renforçant l'autre, son application massive sans diagnostic différentiel, dans notre cas pour ce qui est des cadres de santé, comporte le risque d'empêcher le système organisationnel dans lequel ils travaillent, d'évoluer en fonction des contraintes extérieures nouvelles qui surgissent.
- ²³ A. Touraine, *Production de la société*, Paris, Le Seuil, 1973.
- ²⁴ J. D. Reynaud, Les régulations dans les organisations de contrôle et régulation autonome, *Revue française de sociologie*, 1, 1988.
- ²⁵ http://www.has-sante.fr/portail/display.jsp?d=j_5.
- ²⁶ M. Crozier, E. Friedberg, *L'acteur et le système*. Paris, Le Seuil, 1977.
- ²⁷ 1/ l'intention, 2/ les objectifs, 3/ la nature de la tâche, 4/ la forme de la tâche, 5/ la situation, 6/ le nombre possible de participants, 7/ le matériel, 8/ la procédure et la durée.
- ²⁸ Les modalités d'intervention agissent sur les groupes, à leur insu. Le choix entre groupes ouverts ou fermés, s'impose dès la constitution du groupe, pour des raisons souvent plus pratiques que théoriques, chacun présentant des avantages et des inconvénients (*Chapelier, 2000, p. 101-2*), les premiers tendant vers l'immuable, vers l'immortalité et les seconds plus marqués par les phénomènes de groupe. La fin du groupe constitue de toute façon un moment douloureux qui génère des angoisses de destruction et d'engloutissement.
- ²⁹ L'organisation de la formation inclut le « projet-visée » et le « projet programmatique » explorant les attentes des participants et explicitant le but à atteindre, les capacités à acquérir et les modalités.
- ³⁰ Ce point n°8 a fait l'objet d'une proposition de la part d'une étudiante de licence professionnelle et a été conservé. L'analyse de pratique se trouvant fortement mobilisée dans la rédaction du mémoire de licence, cette demande a été relayée par les membres du groupe qui voyaient là une manière de ne pas oublier ce qu'ils avaient appris d'eux-mêmes et des situations exploitées. Le temps de mise à distance permet en outre d'assurer une fonction d'accompagnement auprès des personnes qui le réclament, notamment celles qui ont été bousculées dans leurs certitudes et leurs croyances par le jeu des questions et des hypothèses. D'ailleurs, le simple fait pour les personnes de savoir que ce temps leur est consacré si elles le souhaitent, suffit le plus souvent.
- ³¹ La recherche active ou *action research* part de la conception lewinienne des rapports entre l'individu et ce qui l'entoure en terme de champ. Elle a pour objectif une production de connaissance : comprendre ce qui se passe, mais en même temps, elle implique la participation des membres du groupe
- ³² Plus que les modèles de la rationalisation taylorienne ou de l'individualisation, les hôpitaux, à l'instar des grandes administrations d'état que sont l'éducation nationale et l'armée, répondent plutôt au modèle des bureaucraties professionnelles.
- ³³ Dans la relation soignant – soigné, quatre mots clés occupent globalement le champ de l'activité psychique de l'infirmière : la nature du lien dans la relation, la violence dans ce lien, le corps du patient dans ce lien, et la souffrance éprouvée à travers ce lien.

³⁴ Nous retiendrons ici que la compétence est un ensemble de qualités et d'aptitudes acquises dans un ensemble de situations personnelles et professionnelles mises en œuvre dans un contexte professionnel donné et évaluables. A l'apport de Saint Arnaud, nous pouvons ajouter la définition de Le Boterf (1999): Agir avec compétence suppose de savoir interagir avec les connaissances et les compétences d'autrui et avec des réseaux de ressources collectives.

³⁵ *La fonction de facilitation* se centre sur « la forme » de la session, et consiste à favoriser les échanges entre les participants sur ce qui s'est passé. L'absence de jugement est de rigueur, toutes attitudes et situations professionnelles méritant d'être comprises. La *fonction de régulation*, elle, a pour objectif d'être en phase avec la vie affective du groupe, sa valence. (Amado et Guittet, 1975, pp.152-161). Pour intervenir, le formateur se fonde sur ce qu'il ressent, et perçoit de la forme (l'atmosphère, le ton) et du contenu des échanges, distinguant pour cela, à l'instar d'Enriquez (1971, pp. 125-129), le groupe, les relations interpersonnelles et l'individu. Il se fonde sur les phrases qu'il a soigneusement retranscrites. En reflétant les sentiments non verbalisés, en questionnant les acteurs sur les raisons de leur conduite, il aide le groupe vers la compréhension et fait prendre conscience des sentiments et motivations qui participent du processus d'apprentissage.

³⁶ Comme l'a identifié Dubet (*op. Cit.*), le mode de management dans les hôpitaux est de type bureaucratique.

RECENSIONS

Loïc CHALMEL (2006).

***Oberlin. Le pasteur des Lumières.
Strasbourg : La Nuée Bleue.
237 pages.***

C'est toujours un plaisir, de plus en plus rare en nos temps de fabrication d'écrits vite faits et de lecture virtuelle à l'écran, d'avoir entre les mains un ouvrage qui associe la réflexion scientifique – qui plus est en pédagogie – à l'élégance éditoriale. C'est le cas de cet ouvrage que l'éminent spécialiste en la matière consacre au pasteur Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826), qui mena une expérience pédagogique au fond d'une vallée vosgienne reculée, le Ban de la Roche. Loïc Chalmel joint le sérieux historique, qui s'appuie sur une riche documentation, à une présentation qui caresse l'œil. Le premier se monnaie à travers dix chapitres brefs, mais suggestifs, des annexes qui reproduisent un texte essentiel par chapitre, une ample bibliographie. L'élégance de la présentation se manifeste à travers la riche iconographie raisonnée qui ponctue le texte (on appréciera deux superbes portraits de l'abbé Grégoire et de la baronne de Krüdener). L'auteur ne se prive pas d'un petit clin d'œil touristique vers le Musée Oberlin de Waldersbach.

Loïc Chalmel tisse habilement les données historiques, qu'il maîtrise parfaitement, avec les tendances spirituelles d'une époque en grand chamboulement, qui n'est d'ailleurs pas sans faire écho à ce que nous vivons actuellement. Qu'il s'agisse de la rénovation sociale, des aspirations mys-

tiques, du nouveau statut du savoir, de l'expérimentation didactique ou du rêve de microsociété, le pasteur Oberlin s'engouffre dans autant de failles qu'il s'emploie à combler par un unique et seul moyen : l'éducation. Plus exactement encore, dans la mesure où ses idées ne sont jamais chez lui détachées de la pratique : la pédagogie.

Et le sous-titre que Chalmel donne à son ouvrage – « le pasteur des Lumières » – est déjà l'indication que le pasteur-pédagogue comble une immense faille : la séparation entre le Christianisme et la République. Oberlin fut en effet, à l'instar de son mentor l'abbé Grégoire, un grand passeur entre la foi et les *Lumières*, entre la tradition théologique et les idéaux de 1789, entre le spirituel de sa vocation et les réalités du monde qu'il touchait du doigt au Ban de la Roche. Et il n'est pas anodin qu'il ait opéré ce passages par l'action pédagogique : comment peut-on en effet faire se lever la raison sans une foi, nourrie à la source de la religion, en ce que l'enfant va devenir ? Comme son contemporain Pestalozzi, il considère que, si le Christianisme est bien le sel de la terre, les choses de ce monde ont tout autant leur ordre et leurs contraintes : il s'agit de travailler dans la fange de ce monde tout en ayant le regard fixé vers les étoiles. À Yverdon comme au Ban de la Roche.

Il resterait à examiner si la pédagogie, confiante dans la bonté naturelle des hommes, garantit une synthèse *a priori* des contraires, ou bien si elle a à y travailler

sans jamais être sûre du résultat : les *Lumières* n'ont-elles pas produit aussi la nuit de la Terreur, comme la meilleure des éducations chrétiennes un Pablo Escobar, roi du trafic de drogue en Colombie ? N'y a-t-il pas le mal, que la théologie naturaliste – et le pédagogue dans la nature – com-

prend un peu trop vite ? Mais voilà sans doute une question mal (!) venue si elle devait gâcher le plaisir de la lecture de ce bel ouvrage.

Michel Soëtard

LAREF, UCO, Angers

Sabine SEICHTER (2007).

Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters (Amour pédagogique. Découverte, apogée, disparition d'un modèle d'interprétation pédagogique).
Paderborn : Ferdinand Schöningh.
230 pages.

Voici un ouvrage qui devait être fait un jour ou l'autre, quelque soit l'éminence du thème et l'ampleur de la matière. On le doit à Sabine Seichter, qui a étudié la pédagogie (*Pädagogik*), la sociologie et la psychologie à Würzburg et à Rome et qui est actuellement chargée d'enseignement en Pédagogie générale (*Allegemeine Pädagogik*) à l'université de Würzburg. Elle a mis dans cet ouvrage, qui émane de son travail d'habilitation, tout le sérieux germanique qui se monnaie en une solide structuration, en la mise en œuvre d'une impressionnante érudition et – *last but not least* – en une profondeur de la réflexion qui fait de la lecture un grand plaisir intellectuel.

Après une analyse de la pluridimensionalité du concept d'amour, partagé entre *eros*, *philia*, *agape* et (le terme grec manque, signe qu'il vient d'un autre monde !) sens de la personne, et une précision sur ce qu'est un « *modèle d'interprétation* », l'auteure nous met en présence de celui qu'elle considère comme le découvreur de l'amour pédagogique, Johann Heinrich Pestalozzi. Elle expose ensuite ce qu'elle tient pour la période de floraison de l'amour pédagogique, à savoir la

Geisteswissenschaftliche Pädagogik (la pédagogie inspirée, dans la ligne de Dilthey, de la « science de l'esprit »). On assiste ensuite au processus de disparition du concept et de la réalité pédagogique qu'il inspire, dans la science de l'éducation empirique. Sabine Seichter engage enfin une réflexion pertinente sur l'amour pédagogique dans le champ de tension entre proximité et distance, pour finir par s'interroger sur les perspectives, qui sont loin d'être vaines, d'un retour de l'amour pédagogique. L'ouvrage se clôt par une bibliographie essentielle, qui ne reprend cependant pas les auteurs étudiés dans l'ouvrage.

L'étude se ne se satisfait pas d'aborder la dimension philosophico-pédagogique du problème, mais elle s'efforce – l'auteure a étudié la sociologie – de la mettre à chaque fois en rapport avec l'arrière-fond historico-politique et socio-culturel de l'époque. Cette « objectivation » est particulièrement appréciée pour l'approche d'un sujet qui pourrait aisément basculer dans la rumination subjective (la psychanalyse nous est heureusement épargnée !). C'est vrai, par exemple, que le débat que Pestalozzi, *Gefühlsmensch* s'il en est, développe autour de l'amour n'est pas dissociable de l'expérience sociale qui le porte, le piétisme l'animant, vers les plus pauvres, mais aussi des déceptions qu'il en a éprouvées : la double analyse qu'il fait de la catégorie subjective de l'amour (*Liebe*) dans les *Recherches* de 1797, témoigne de sa prise de conscience que le véritable amour n'est pas de laisser aller sa générosité philanthro-

pique, toujours plus ou moins égocentrée, mais de l'articuler sur une dimension morale qui vise l'autre dans son altérité avec le seul souci de rechercher son bien.

On peut évidemment s'interroger pour savoir si l'amour n'a pas été associé d'une façon permanente à l'éducation : que l'on se souvienne du *Banquet* de Platon et de l'échange avec Alcibiade ! Le découpage en périodes qui est opéré par Sabine Seichter, s'il aide à la nécessaire structuration de la thèse, court le risque de faire oublier que l'amour a une racine philosophique, qui a généré, à un moment donné de son développement, la pédagogie : faut-il alors parler d'amour pédagogique ou bien d'amour *en* pédagogie. La distinction n'est pas futile, car elle permet de laisser entendre que les

pédagogues ont eu à faire également avec son contraire : la haine et la violence (Pestalozzi à Stans, c'est loin d'être le paradis !). Il faudrait encore vérifier si l'antinomie entre « *pédagogie expérimentale* » et « *amour pédagogique* » est à ce point avérée : Montessori fut bien, dans son esprit, une pédagogue scientifique, mais on serait malvenu de lui imputer une absence d'amour pour les enfants...

Mais ce ne sont là que des remarques adjacentes qui ne touchent pas l'essentiel du remarquable travail accompli par Sabine Seichter. Elles ont la seule prétention d'inviter à un nouvel approfondissement de la réflexion.

Michel Soëtard
LAREF, UCO, Angers