

# ***PENSER L'ÉDUCATION***

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

*N° 16 - Décembre 2004*

### ***Coordination scientifique de la revue***

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

### ***Assistance technique et scientifique***

Loïc CHALMEL, Université de Rouen  
Yassine ZOUARI, 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 Jean Houssaye,  
UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation,  
Laboratoire Civiic, B.P. 108 - 76821 MONT-SAINT-AIGNAN Cedex,  
avec une disquette informatique jointe.

### ***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 J. Houssaye, Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire  
vous pouvez joindre Loïc Chalmel ou Yassine Zouari au 02 35 14 64 38

Impression : Groupe Morault - imp. Lecerf Rouen-Offset

Éditeur : Émergences éditions, 59650 Villeneuve d'Ascq

N° imp. : 1684 - Dépôt légal : 2<sup>e</sup> semestre 2004

# **PENSER L'ÉDUCATION**

## **PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION**

### **ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES**

*Sommaire - N° 16 - Novembre 2004*

<p>Quand le petit enfant pleure et quand les petits garçons gigotent : <i>La problématique individu/société</i> <i>dans une perspective historique</i></p>	<p>Bernadette BAKER     <b>5</b></p>
<p>L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques</p>	<p>Bernadette FLEURY     <b>41</b></p>
<p>La communauté en éducation : <i>usages, sens et contre-sens</i></p>	<p>Philippe MAUBANT     <b>55</b></p>
<p>Une vie éternisée dans des papiers : <i>lecture des archives d'une éducatrice pionnière</i></p>	<p>Ana Chrystina VENANCIO MIGNOT     <b>69</b></p>
<p>La langue poétique et la langue enseignée à l'école sont-elles compatibles ?</p>	<p>Martine BONCOURT     <b>83</b></p>
<b>RECENSIONS</b>	
<p>L'éducation fonctionnelle, <i>E. CLAPARÈDE</i></p>	<p>Jean-Pierre GATÉ     <b>105</b></p>
<p>Education et utopies, <i>Anne-Marie DROUIN-HANS</i></p>	<p>Daniel HAMELINE     <b>111</b></p>
<p>Le Problème et l'épreuve. <i>Formation et modernité chez Jules Verne,</i> <i>Michel FABRE</i></p>	<p>Michel SOËTARD     <b>117</b></p>
<p>Les Idées Pédagogiques : <i>Patrimoine éducatif,</i> <i>C.I.V.I.I.C.</i></p>	<p>Michel SOËTARD     <b>119</b></p>



# ***Quand le petit enfant pleure et quand les petits garçons gigotent : La problématique individu/société dans une perspective historique***

**Bernadette BAKER**

University of Wisconsin-Madison

(Traduit par Véronique Olivier-Wallis)

(Special Acknowledgment to Irene Geller-Lugassy for Editorial Work)

Dans leurs analyses respectives, Philippe Ariès,<sup>1</sup> Michel Foucault<sup>2</sup> et Niklas Luhmann<sup>3</sup> accordent une signification aux ruptures étranges et uniques qui sont devenues manifestes au seuil du dix-huitième siècle en Europe. Pour Ariès, ces ruptures sont décrites entre la nature et le surnaturel, entre la Renaissance et les épistèmes de la science de l'Homme pour Foucault où, pour celle-ci, l'homme devient à la fois sujet et objet; et enfin, entre le sujet et son environnement pour Luhmann. Dans ces trois structures, les observateurs s'accordent en dépit de leurs intérêts historiques différents : les fractures, les brèches et les catégories qui se manifestent ou qui sont acceptées, surtout dans les travaux écrits jusqu'au dix-huitième siècle, constituent de nouvelles modalités pour reconfigurer l'expression du comportement éthique, des visions utopiques, du savoir scientifique, et du sens de la vie humaine (ou plus exactement de l' "Humain" et de "la Vie".<sup>4</sup>

Il faut mentionner que les trois changements ont émergé dans le discours éducationnel, plus généralement, comme des débats autour de la problématique individu/société, dûs aux particularités de chacune des ruptures mentionnées ci-dessus. Par exemple leur émergence s'est manifestée par un débat sur la question de comment traiter l'un (l'enfant) lorsqu'il se trouve en relation avec les autres (les adultes existants), surtout dans les écrits qui proféraient des visions utopistes.<sup>5</sup> Cet article trace historiquement les effets de tels changements et de telles ruptures à l'intérieur du discours éducationnel utopiste, de la fin du dix-septième siècle jusqu'au début du vingtième siècle. Il met l'accent sur les répercussions analytiques acceptant qu'il existe au moins une distinction réalisable, connue comme la problématique individu/société, qui constitue la "matière" des renseignements de l'opinion sur l'éducation des enfants.

La première partie de cet article veut se pencher sur la problématique individu/société, d'un point de vue culturel et idiosyncrasique qui porte des inflexions particulières sur les documents "occidentaux" et relatifs au développement de l'enfant. Elle s'appuie sur la notion de généalogie de Michel Foucault, une notion qui offre à la fois des axes verticaux et horizontaux pour identifier ce qui est unique : la prise que permet la généalogie dans ces cas est l'attention portée à la mutabilité des termes. Ce que rassemble le terme individu, ou ce qui est compris sous le terme société ou/et social, n'est pas toujours demeuré stable. De subtiles substitutions se sont produites, des renversements et des échanges ; ce qui autrefois a été attribué strictement au domaine de l'individu dans certains documents, habite, dans d'autres, une région plus vaste appelé le social, et vice-versa. Les parties suivantes de cet article documentent donc ces "torsions à l'intérieur d'une seule anxiété", illustrant les effets divers dans l'acte d'accepter ou de désigner une problématique individu/société dans les écrits éducationnels.

À travers une vue d'ensemble des travaux de John Locke, de Jean-Jacques Rousseau, de Johann Herbart et de G. Stanley Hall, cet article retrace des changements dans l'imaginaire éducationnel. À cet effet, il examine trois nouveaux types d'expression qui sont devenus disponibles et qui sont apparus dans de tels travaux : 1) les nouvelles théories du pouvoir qu'une structure nature/surnaturel a aidé à provoquer, 2) les affirmations d'une pédagogie appropriée pour l'enfant et qui étaient redevables à une position sujet-objet indicative d'une science de l'Homme, et 3) des visions utopiques de sociétés civiles meilleures sur lesquelles reposait un dualisme sujet/environnement.

Ces analyses se sont combinées autour d'orientations spécifiques prises à l'égard d'une problématique individu/société, en structurant des jugements disponibles parmi des constellations idiosyncrasiques que de tels discours confluents peuvent suggérer et soutenir. Collectivement, ce qui émerge de cette généalogie de la gouvernance et de l'éducation de l'enfant est à la fois une compréhension de la spécificité culturelle de la problématique individu/société (et la nécessité d'une formalisation des sciences de l'éducation), ainsi qu'un renversement de la problématique et des formes uniques dans le conseil pédagogique au cours des trois derniers siècles.

### ***Généalogie, Spécificité Culturelle, et la Problématique Individu/Société***

La spécificité culturelle d'un discours peut être mise en lumière d'au moins deux façons : en relation avec les pratiques antérieures d'une culture donnée (c'est-à-dire à travers une vue "verticale" qui diffère par le temps) et en relation avec les pratiques présentes de cultures existantes qui diffèrent les unes des autres (une vue "horizontale" qui diffère par l'espace). L'innovation méthodologique de Foucault, la généalogie, encourage simultanément ces deux axes.

Foucault ouvre son essai "Nietzsche, la Généalogie, l'Histoire", par exemple, par une description d'un nouveau type d'histoire. Contrastant avec ce nouveau style est un modèle

antithétique pour l'histoire de la moralité, offerte par Pau Reé critiquée par Nietzsche. Cette histoire, écrite en termes de développement linéaire, a réduit la totalité de l'histoire morale à un intérêt exclusif pour l'utilité. Elle présumait que les mots gardaient leur sens, supposait que les désirs s'orientaient dans une seule direction et que les idées conservaient leur logique. Cette histoire ne tenait pas compte d'un aspect important, le fait que le monde du discours et des désirs a connu des invasions, des luttes, des pillages, des déguisements et des stratagèmes. Cependant, la généalogie conserve une indispensable restriction : elle doit enregistrer la singularité des événements en dehors de toute finalité monotone ; elle doit les chercher dans leurs lieux les moins sûrs, dans ce que nous pensons être sans histoire – c'est-à-dire, dans les sentiments, l'amour, la conscience, les instincts ; elle doit demeurer sensible à leur récurrence, non pas dans le but de tracer la courbe graduelle de leur évolution, mais d'isoler les différentes scènes où elles se sont engagées dans divers rôles. Finalement, la généalogie doit même définir ces instances où elles sont absentes, le moment où elles sont restées à l'état de non finition (Platon, à Syracuse, n'est pas devenu Mohammed).<sup>6</sup>

Paradoxalement, la généalogie est une étude de la provenance en termes non conventionnels : "[I]l ne s'agit pas [dans l'idée de *provenance*] de retrouver chez un individu un sentiment ou une idée les caractères génériques qui permettent de l'assimiler à d'autres—et de dire : ceci est grec, ou ceci est anglais ; mais de repérer toutes les marques subtiles, singulières, sous-individuelles qui peuvent s'entrecroiser en lui et former un réseau difficile à démêler".<sup>7</sup> Dans ce sens de la provenance, "La généalogie ne prétend pas remonter le temps pour rétablir une grande continuité par-delà la dispersion de l'oubli...c'est au contraire maintenir ce qui s'est passé dans la dispersion qui lui est propre ; c'est repérer les accidents, les infimes déviations—ou au contraire les retournements complets—, les erreurs les fautes d'appréciation, les mauvais calculs qui ont donné naissance à ce qui existe et vaut pour nous".<sup>8</sup> Ainsi une généalogie, rendant compte des sentiments quotidiens et de l'amour qui se sont formés autour des enfants, suivrait les différents sens historiques qu'ont pris des mots tels qu'*enfant*, *moralité* et *société*. Une telle généalogie mettrait aussi en relief les divers sens où *les désirs*, comme par exemple le désir pour l'ordre, se sont dirigés. Elle démêlerait les réseaux de logique dans lesquels des concepts, comme celui du pouvoir, se sont enchevêtrés.

### ***Les âges de la vie et la problématique individu/société dans une perspective "verticale"***

*L'enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime* d'après Philippe Ariès, fournit l'impétus initial en brisant la continuité avec laquelle on considérait l'enfant dans une perspective historique. A cette fin, malgré ou peut-être grâce au débat qu'il a généré, le livre peut être lu comme une étude de référence qui a encouragé des vagues plus récentes dans l'histoire de la littérature enfantine, y compris celles qui se disent aujourd'hui *généalogiques*.

L'exposé d'Ariès de l'histoire du sentiment de l'enfance a ouvert la possibilité pour des interprétations plus culturellement relatives sur l'enfant.<sup>9</sup> Il a permis de questionner si l'enfant pouvait être universellement pensé en termes une période définie et appelée enfance. Son analyse a mis en question implicitement s'il était sain de présumer des connexions a priori entre le vocabulaire d'une culture pour "enfant" ainsi que la présentation et la description, d'une "ance". A titre d'exemple d'après Ariès, le concept de l'âge ou des âges de la vie si simple apparemment, a pris des sens uniques dans les cosmologies variées. Ariès affirme qu'en Europe Centrale, une conception des âges de la vie date de longue date. Cette conception est unique et elle n'est pas exclusive de concepts relatifs aux étapes du développement à la fin du dix-neuvième siècle. Cependant, la prévalence d'un concept des âges de la vie à travers les langues n'a pas impliqué la primauté de l'idée actuelle d' "avoir" une enfance comme un point focal structuré pour les souvenirs. Elle n'a pas suggéré a priori l'idée d'une enfance comme période de retardement, une période de responsabilité limitée, de vulnérabilité, d'extrême dépendance, et l'idée de la ségrégation des adultes.<sup>10</sup> Autrement dit, la croyance dans les âges de la vie n'a pas été entrecroisée par l'assertion de la problématique individu/société dans laquelle les âges de la vie étaient fixés sur l'enfant en tant qu'individu se trouvant en préparation pour l'entrée dans un contrat social négocié par le monde adulte. Il est bon de revisiter et d'étendre l'histoire d'Ariès afin de démanteler le lien désormais accepté : *l'intersection des âges de la vie avec la grille de croissance de l'individu et l'objectification d'une entité appelée société.*

Plus spécifiquement, Ariès affirme que l'idée que la vie était faite de phases établies était passée de l'Iona du sixième siècle à la mythologie populaire, maintenue sous la forme de correspondances entre les phases de la vie humaine et les autres aspects de l'univers jusqu'à la première moitié du dix-septième siècle. Ce qui supportait cette idée des correspondances, c'était l'absence d'une opposition entre le naturel et le super naturel. Selon Ariès, celle-ci a duré, approximativement, jusqu'au dix-septième siècle. Ce manque d'opposition dérivait à la fois de croyances populaires héritées du paganisme et de la science antico-médiévale qui était aussi bien physique que théologique.

Une unité fondamentale de la nature, de la solidarité entre tous les phénomènes de la nature qui ne pouvaient pas se distinguer des manifestations surnaturelles, a fourni un terrain discursif différent dans l'attribution d'un sens aux âges de la vie au Moyen Age. Pour Ariès, l'absence de différenciation a obstrué l'émergence des sortes de sciences expérimentales qui ont proliféré au dix-neuvième siècle. Si l'on ne pouvait exercer aucune influence sur un élément de la nature à moins de l'isoler adéquatement, alors la sphère d'intervention était limitée. La croyance en un certain degré de solidarité entre les phénomènes, confirmait une croyance concomitante selon laquelle il était impossible d'intervenir sans mettre en place une réaction en chaîne, sans bouleverser l'ordre du monde. Sous cet angle, aucune des catégories du cosmos ne possédait une autonomie suffisante, et rien ne pouvait être fait à la face du déterminisme universel. Le savoir au sujet



de la nature était limité à l'étude des relations qui gouvernaient les phénomènes au moyen d'une seule causalité –un savoir qui pouvait prévoir mais non modifier. Une loi unique et rigoureuse gouvernait une fois pour toutes, le mouvement des planètes, le cycle végétal des saisons, les connexions entre les éléments, le corps humain et ses humeurs, et sa destinée. Le résultat en fut que l'astrologie a rendu possible la découverte des effets personnels du déterminisme universel.<sup>11</sup>

Dans l'Europe Centrale du Moyen-Age, la correspondance des nombres semblait être l'une des clés à cette profonde solidarité. Par exemple, il existait une corrélation entre le nombre d'éléments, le nombre des tempéraments humains, et le nombre des saisons : le chiffre 4. Si les sciences de l'antiquité étaient capables de formuler le chiffre et de définir les catégories qui lui étaient liées, Ariès remarque que, au cours des siècles, ces correspondances ont glissé du royaume de la science à celui des habitudes mentales populaires. Les catégories de la science antico-médiévale sont devenues un lieu commun. La correspondance entre les éléments, les tempéraments, les planètes, leur signification astrologique et le symbolisme des nombres est devenue une croyance acceptée. Par conséquent le concept des âges de la vie est devenu l'un des moyens les plus répandus de comprendre la vie humaine d'après un système universel de correspondances.

Au Moyen Age, les âges de la vie ont connu une révision substantielle si bien que, dans la France de la Renaissance par exemple, les âges correspondaient aux planètes. Cela veut dire qu'il en existait sept à cette époque là. Dans l'effort d'entreprendre des traductions de la pensée médiévale du latin au français, d'autres différences sont apparues qui montraient que les âges de la vie étaient communs à chaque langue mais de manière différente. Il existait seulement trois mots français pour les âges (l'équivalent de l'enfance, la jeunesse, et la vieillesse). Ainsi, le français devait puiser d'autres termes, d'autres idiomes tels que l'anglais ou l'italien. Des mots comme *bébé* ou *adolescent* sont apparus en français relativement tard c'est à dire au dix-neuvième siècle. On peut en tirer la conclusion que les âges de la vie aient été une expression commune dans plusieurs langues européennes, le concept ne signalait pas nécessairement une synonymie dans le nombre des phases ou dans ce qu'elles voulaient dire. Le travail d'Ariès sur le concept des âges de la vie met en relief les (dis)continuités relatives aux discours ultérieurs concernant les âges de la vie, tel que le développementalisme de la fin du dix-neuvième siècle.<sup>12</sup> Ce courant souscrivait à l'inscription d'une nature qui n'était isolable du divin qu'aussi longtemps que cela rendait la nature responsable à la description, à l'expérimentation, et à la modification sans le déclenchement d'une réaction en chaîne ou d'un froissement de la déité qui semblait l'avoir dessinée. Dans la séparation partielle entre la nature et le surnaturel, un nouveau courant de croyances régulières a émergé concernant l'âge et le corps. A travers les théories cellulaires physiologiques formalisées entre 1840 et 1870, les âges de la vie seraient utilisés pour expliquer la croissance de l'état de cellule à l'âge adulte.<sup>13</sup> De plus, la peine corporelle n'était plus considérée comme un symbole de la dissonance de l'univers. C'est plutôt le corps qui était devenu une entité discrète. Il lui était accordé pleine possession de

son propre moteur interne, qui met en marche son développement et sa croissance. Les âges de la vie pouvaient être liés en termes de succession fonctionnelle, l'âge précédent pouvant expliquer la qualité -ou son manque- dans le suivant. Comme le note Jacques Gélis, à la fin du dix-neuvième siècle, dans des subcultures, il convenait de se souvenir de son propre âge numérique, de célébrer son anniversaire, et de planifier l'expansion d'énergie du corps pour l'avenir.

De façon significative, les âges de la vie sous le développementalisme étaient considérés moins à la vue de correspondances avec le domaine surnaturel qu'à travers une synonymie avec les autres organismes naturels, c'est-à-dire la trope évolutionniste darwiniste, laquelle s'est finalement appelée darwinisme social. Les diverses émanations du développementalisme qui ont jailli à la fin du dix-neuvième siècle (sous la forme par exemple de froebelianisme, herbatianisme et étude de l'enfant) revendiquaient leur nouveauté basée sur une interprétation des âges de la vie comme générés biophysiquement et historiquement inscrits dans la chair. L'organisation de la pédagogie autour de la nature et des besoins de l'enfant étaient conçus comme une forme de service national et comme un discours social altruiste. La "société" pouvait s'améliorer, c'est-à-dire maintenue sur la bonne voie dans des sphères supérieures évolutionnistes, à condition que l'attention fut portée sur une correspondance entre les capacités de déploiement individuel étant marquées par l'âge, et le contenu et la technique pédagogique.

De tels âges ou étapes étaient considérés comme irréfutables au vu des notions d'évolution raciale plutôt qu'à une rotation planétaire. Ainsi, dans le but de justifier ou de prouver qu'il existait des "âges de la vie", les chercheurs ne se sont pas tournés en direction des éléments, des humeurs, des planètes ou encore des saisons, mais vers une histoire déformée de l'évolution raciale, que l'on pensait condensée dans l'intérieur de l'enfant (la théorie de la recapitulation). Dès la fin du dix-neuvième siècle, les âges de la vie n'étaient donc pas une simple description scientifique des processus biologiques qui expliquaient la croissance d'une cellule vers l'âge adulte. Il s'agissait d'une narration normative imbriquée dans une plus large cosmologie de la personne et dans laquelle les théories du développement de l'enfant en tant qu'individu supposaient d'être au service d'une société, une nation, une race, objectifiées.

En somme, le contraste entre les versions des âges de la vie au Moyen Age et au dix-neuvième siècle, anticipé ici, montre comment une séparation entre le naturel et le surnaturel, entre le social et l'individuel pouvait servir d'intermédiaire et reconfigurer l'imaginaire autour du temps et de sa signification. Les conceptions médiévales des âges de la vie n'ont pas opéré comme des miroirs pour une entité appelée société extérieure. L'homme au singulier, en tant que personne, n'était pas capable de penser le moi soit comme en bataille contre la "société", soit en sa faveur. Les subjectivités disponibles étaient telles, que la chair et l'âme d'une personne étaient constituées dans un système de correspondances qui ne pouvaient pas être réduites à une problématique individu/société, bâtie autour de notions ouvertes voyant l'individu comme son propre régulateur et le social

ou la société comme un contrat négocié parmi par les membres du groupe. Les formes spécifiques prises par le développementalisme à la fin du dix-neuvième siècle et les significations nationales-raciales données aux âges de la vie avaient donc besoin d'être distinguées au regard de l'émergence de divisions analytiques entre le naturel et le surnaturel et entre le social et l'individuel, des divisions autour desquelles se sont constituées des narrations sur le développement de l'enfant, sur la force raciste nationaliste et des recommandations pour une bonne et meilleure pédagogie.

### ***Les Ages de la Vie et la Problématique Individu/Société dans une Perspective "horizontale"***

Alors que les travaux d'Ariès visaient un axe vertical dans l'observation d'une spécificité culturelle, dans le traçage de conceptions de l'enfant surtout en France, suivant la courbe du temps, la description généalogique de Foucault fait remarquer un axe horizontal qui marque l'absence de quelque chose en comparaison avec l'existence d'une autre : "Platon, à Syracuse, n'est pas devenu Mahomet". Dans ce sens, le caractère unique de la problématique individu/société, qui a ouvert une variété d'imaginaires éducationnels, peut être mis en lumière à travers des études anthropologiques qui offrent des descriptions de cosmologies qui n'ont pas, qui ne reposent pas sur une division pour énoncer leur représentation du monde.

Par exemple, dans sa description du Panan Bah dans le centre de Bornéo, en Malaisie, Ida Nicolaisen propose une interprétation intéressante pour montrer comment les personnes qui, dans l'"Ouest", seraient identifiées comme handicapées, sont classées et traitées. Bien qu'elle ne cherche pas à illustrer s'il existe une dichotomie dans la problématique individu/société qui opère universellement, la cosmologie décrite par Nicolaisen sur la base de son étude anthropologique illustre en effet une culture qui n'a pas été redevable à la structure analytique individu/société pour expliquer les événements ou la prescription pour l'action.<sup>14</sup> Nicolaisen insiste que personne, parmi les Punan Bah, ne peut être considéré structurellement handicapé. Elle affirme qu'aucun mot n'existe pour exprimer le handicap, et que, bien qu'il existe évidemment différentes catégories d'êtres humains comme les personnes et les non-personnes, les humains et les non-humains, ces catégories sont construites autour de relations au monde des esprits.

La création des enfants, par exemple, signifie fortement le statut de personne parmi les Punan Bah. La conception repose sur la force de l'esprit, sur la Volonté des ancêtres de permettre à une personne de naître par un couple. Le père contribue au corps et à la forme du fœtus hors de son liquide, le *ileang*, un liquide qui coule dans le sang, et la mère fournit le nid dans lequel le fœtus croît à partir du sang menstruel. Le corps du nouveau né est considéré comme à peine plus qu'une coquille physique. C'est seulement lorsque l'esprit d'un ancêtre habite en permanence dans l'enfant que ce dernier devient un être humain proprement dit, un *linou*. Ce moment se voit lorsqu'un bébé peut tourner son corps ou lorsqu'il perd sa première dent, à environ six mois. Jusqu'à ce moment, le nouveau né

n'est ni vraiment humain ni défini en tant que personne. Aucun nom ne lui est attribué, et il est connu seulement sous le nom de bébé. Sur le point de devenir humain, les sept âmes de l'"homme-enfant" ou les six de la "femme-enfant" parviennent au corps à différents moments. Ce qui passerait pour un désordre d'ordre congénital, physique ou intellectuel dans l'Ouest est expliqué par le type d'âme qui est venue habiter le corps, c'est-à-dire une âme néfaste, voire l'absence de toute âme.

L'idée que l'homme soit le créateur et la femme, la nourrice, trouve son expression symbolique dans les explications pour "les carences physiques et mentales" qui lient les explications "physiologiques" de la conception à celles qui sont "spirituelles". En tant que créateur, le père sera tenu responsable de toute détérioration physique congénitale, à l'exception de la cécité dont la responsabilité incombe à la mère. Mais la responsabilité n'équivaut pas au blâme. Un tableau complexe de facteurs locaux ainsi que l'opinion publique déterminent comment de tels nouveaux nés sont perçus. Par exemple, un père qui a découpé une tête de tortue pendant la grossesse de sa femme est responsable de la tare "qui est décrite négativement, puisque l'enfant ne lève pas la tête de son plein gré. Mais cette détermination de causalité était liée à l'insatisfaction de la famille maternelle envers le mari et aux efforts de faire pression pour que la fille divorce. Imputer la responsabilité au père et faire sans cesse référence à l'incident de la tortue faisait toujours partie d'une stratégie pour rendre la vie du couple quasiment insupportable.

La disponibilité des explications qui font référence au monde des esprits et comment il se manifeste à travers le corps ne signifie toutefois pas que les Punan Bah stigmatisent ceux qui sont classifiés de non-personnes ou qui déploient un "handicap" dans une catégorie générique. L'individualité définie en termes d'âge en termes occidentaux n'est pas capitale à la formation de l'identité, et la cosmologie Punan Bah ne peut être réduite à une problématique individu/société. Comme on l'a déjà mentionné, le mariage et l'éducation des enfants sont hautement valorisés. Les responsabilités du groupe, telles que l'infertilité, la difformité corporelle, la cécité, la surdité, la laideur ou encore le boitement n'écartent pas la possibilité du mariage. De plus, les Punan Bah voient l'achèvement de la personnalité comme un problème moral, pas individuel mais plutôt familial, et ils traitent le problème à travers l'adoption, c'est à dire en confiant un nouveau-né à un couple infertile ou sans enfant. Ainsi, il n'existe pas de référent externe appelé "société", ce qui complique ou exacerbe l'existence de la condition d' "individu" en l'appelant "capacité" ou "incapacité". Les Punan Bah se considèrent plutôt comme vivant dans un monde spirituel composé de bons et mauvais êtres : "ils sont eux-mêmes les exponentiels vivants d'un groupe ethnique qui, à un niveau basique de compréhension, comprend les âmes invisibles de ceux qui sont soit déjà morts ou pas encore nés."<sup>15</sup>

La pratique de l'école obligatoire n'est pas autorisée à opérer dans un tel cadre discursif. Les jeunes ne sont pas en position de devoir apprendre au sujet de la société à travers l'école, car, dans un sens, ils incarnent les normes culturelles à travers les opérations du monde spirituel présent dans leur chair. Au moins d'après la description de Nicolaisen, une

problématique individu/société ne peut expliquer comment les Punan Bah se représentent ni comment ils élèvent les plus jeunes.<sup>16</sup>

En somme, la spécificité culturelle de la problématique individu/société semble importante à poursuivre à travers la pure idiosyncrasie de son existence. Les parties suivantes examinent des textes dans lesquels cette problématique idiosyncrasique circule sous différentes formes. Elles retracent certains effets de l'acceptation analytique sous la forme d'expressions et de recommandations qui sont devenues disponibles dans la littérature éducative anglaise, américaine et en Europe continentale de la fin du dix-septième siècle au début du vingtième.

### ***Quand un nouveau-né pleure : Locke, Rousseau, et l'organisation de l'Utopie***

L'œuvre de John Locke ne présente pas la problématique individu/société comme une manière unique de voir le monde. Au contraire, cette problématique est assumée, comme matière à débat ou pourquoi le débat était nécessaire et possible. En plus, on a accordé une nouvelle signification à l'idée de l'aptitude individuelle, de la compétence, de la capacité à faire des choses, à raisonner, à connaître. Locke soutient qu'entreprendre l'étude d'une question sans examiner auparavant les capacités humaines, c'était courir le risque de perdre inutilement son temps sur des spéculations qui excédaient simplement la capacité de l'homme à connaître. Ecrite à une époque pendant laquelle les visions utopiques étaient dépendantes de l'éthique de l'Eglise, principalement catholique ou protestante, l'œuvre philosophique, politique ou éducationnelle de Locke pivotait généralement autour de désaccords théologiques concernant les camps religieux chrétiens. Le monde spirituel auquel sa notion de la problématique individu/société ou de sa capacité ou de son aptitude étaient redevables, n'était pas proche de celui des Punan Bah. La croyance en un seul Dieu était, en un sens, obligatoire, mais le désaccord de savoir si Dieu était un seul être ou constitué de trois esprits était un sujet important du moment et touchait au plus près les discussions autour de l'identité. L'ouvrage le plus notoire de Locke, l'Essai concernant l'Entendement Humain (1689) consistait initialement en un débat avec des collègues au sujet de la morale et de la religion révélée. Cet aspect est parfois oublié, car ce n'est pas avant les chapitres suivants que le cadre téléologique pour la philosophie précédente est rendu plus explicite. Le degré de certitude au regard du savoir religieux qu'un homme peut avoir, ce qui pourrait constituer le savoir, était un souci immédiat dans l'Essai : "Our business is not to know all things, but those which concern our conduct" [Notre affaire n'est pas de savoir tout, mais de connaître ce qui concerne notre conduite] (Locke, 1689/1979 :3). L'épistémologie lockéenne en cherchait les limites exactes et rendait souvent compte qu'un savoir d'une telle exactitude dépassait l'entendement humain.

### ***La Vision de l'Utopie***

Les paramètres de la société civile utopique sont posés directement dans *Deux Traités de Gouvernement*. C'est ici que la vision de l'état montre le plus ouvertement la

problématique de l'individu société. Les *Traité*s de Locke étaient une nouvelle réflexion proche de celle que Michel Foucault appelle l'éthique ; les chemins discursifs disponibles pour la constitution et la relation de soi envers soi-même et de soi à l'autre.<sup>17</sup> Dans son Premier Traité, par exemple, Locke problématise l'autorité sous sa forme monarchique en réécrivant la relation père/fils. Il réfute la conception de Sir Robert Filmer d'une monarchie divinement ordonnée et demande une nouvelle forme de relations humaines, justifiée par l'intérêt porté à la philosophie mécanique newtonienne. Le corpuscularisme mécanique avait permis de comprendre les forces à la présomption du droit au mouvement ou à sa résistance. Si tous les hommes étaient nés libres et égaux, avec chacun la possibilité d'une certaine dose de pouvoir, alors, le monarque n'avait pas plus qu'un autre le droit de force. Les pères ne possédaient pas leurs enfants et les monarques ne devaient pas s'imaginer qu'ils pussent posséder les sujets. La nouvelle forme des relations humaines dans "la société civile" prise dans son ensemble était sur le point d'être forgée plutôt au sein du foyer à travers les conduites recommandées pour le père-tuteur/fils.<sup>18</sup>

L'enfant lockéen dépeint dans les lettres dans *Quelques pensées sur l'éducation* s'intègre dans cette plus large philosophie politique. Les caractéristiques attribuées à l'enfant sont forgées dans une cosmologie très différente de celle qui circulait dans les écoles aristotéliennes. Les conceptions aristotéliennes des espèces et des formes et des êtres humains qui héritaient intrinsèquement d'un "pouvoir" (un potentiel) pour bouger et devenir, se voyaient contestées par la vision plus synthétique du relativisme newtonien. Les oppositions binaires comme Naturel/non naturel ou terrestre/célestial n'avaient plus lieu d'être. A la place, des relations particule/force ont unifié toutes les choses dans un réseau discernable à travers une toile de fond ou une notion fondamentale de l'espace absolu. La conception newtonienne présupposait la puissance comme une force quantifiable qui agit extérieurement sur les objets. Les assumptions selon lesquelles les forces agissent continuellement, qu'elles sont relationnelles, et qu'un déséquilibre des forces génère un effet de mouvement, étaient appropriées dans les philosophies politiques et les épistémologies de la fin du dix-septième siècle. La notion de pouvoir comme force, comme individualisé et quantifiable, et comme une force qui agit sur les autres objets et intervient sur les autres forces, a généré des idées nouvelles sur l'enfant et sur la manière de l'élever. L'enfant pourrait être problématisé en termes de sa relation envers lui-même mais aussi envers les autres dans une équation où la puissance comme force ou influence détermine le trajet, la trajectoire d'un objet.

### ***La Pédagogie et l'enfant Lockéen***

Dans la procédure de réinscription de l'état d'être humain autour des forces individuelles qui se retrouvent dans un espace de partage ou un univers appelé la société civile, Locke accorde à l'enfant une volonté qui lui est interne. L'attribution de cette volonté semble en soi banale et à peine nouvelle pour l'époque, étant donné l'histoire des théologies juives et chrétiennes qui avaient épousé des vues semblables, mais, dans le

révisionnisme de la vie autour des relations particule-force, cette attribution constitue une rupture.

La Volonté, évidemment, est un acte de l'esprit connaissant et exerçant cette domination qu'elle considère posséder sur tout l'organisme de l'Homme, en l'employant—ou se gardant de l'employer—pour telle ou telle action. Et qu'est-ce que la Volonté sinon la possibilité de faire autant? Et cette possibilité n'est-elle, en effet, rien d'autre qu'une Puissance, le pouvoir de l'Esprit à déterminer sa pensée dans la production, la continuation ou l'interruption de toute action en ce que celle-ci dépend de nous. La Volonté n'est donc rien que ce pouvoir.<sup>19</sup>

L'enfant est maintenant doté de son propre pouvoir interne qui a un mobile Newtonien et des qualités résistantes et qui peuvent affecter les autres. Il est important de le traiter à cause de sa souveraineté sur ses propres pouvoirs.

Je vous ai déjà dit que les enfants aimaient la liberté, et qu'il fallait par la suite les amener doucement à faire tout ce qui est approprié à leur âge, sans qu'ils se doutent qu'aucune contrainte ne pèse sur eux. J'ajouterai maintenant qu'ils aiment quelque chose de plus que la liberté, ils aiment la domination; et ce sentiment est la source originelle de la plupart des habitudes vicieuses qui leur sont le plus ordinaires et le plus naturelles. Cet amour du pouvoir et de la domination éclate chez eux de très bonne heure.<sup>20</sup>

Locke se désapprend des coups de fouet comme méthode de manier la volonté de l'enfant. A la place, c'est à travers un contrat qui cherche à honorer la puissance individuelle de chaque être et à légiférer l'intersection de tels pouvoirs dans l'univers, que de nouvelles assertions d'une pédagogie appropriée sont formées. A l'intérieur d'une famille idéale, le traitement de l'enfant est donc basé sur des arrangements contractuels car le pouvoir comme force est désormais considéré comme relationnel. Les forces qui convergent à un certain âge sont supposées affecter le suivant. De plus, à cause des forces qui agissent universellement sur la matière, les hommes peuvent agir comme forces entre eux. Cette notion de forces comme individualisées et en convergence peut cependant résulter en un chaos, et c'est pourquoi une alternative est formulée dans le but de stabiliser les multiples pouvoirs comme forces.

Si l'on veut éviter le chaos potentiel et l'arsenal de guerre dans un état de nature dans lequel les pouvoirs de chaque individu doit être évité, et si l'enfant doit devenir le gentleman anglais que Locke voudrait voir incarner l'idéal de la société civile, la question reste la même : comment un nouvel être humain peut-il se joindre à un contrat qu'il n'a pas initialement autorisé ? Autrement dit, la question est de savoir comment gérer une nouvelle force individualisée qui entre dans un espace à partager, et sa réponse, c'est l'éducation. Cette question et cette réponse apparaissent donc via les imaginaires que la physique de Newton a rendu disponibles.

L'éducation surgit comme une entreprise viable car toute seule la puissance interne newtonienne de l'enfant ne suggère pas à l'enfant comment il doit se comporter convenablement, surtout si l'on considère le temps que demande le plein développement de sa faculté de raisonnement. L'éducation en termes lockéens commence donc à la naissance, et elle est inséparable de la pédagogie. Les parents et le tuteur, les sources de

l'éducation selon Locke, se servir, user d'explications verbales en harmonie avec le niveau d'entendement de l'enfant plutôt qu'à travers la soumission au fouet ou aux coups.

Mais, dira-t-on, si d'un côté on doit renoncer au fouet, et de l'autre à ces petits encouragements qui plaisent et séduisent, comment faut-il alors gouverner les enfants? Ôtez l'espérance et la crainte, il n'y a plus de discipline. J'accorde que le bien et le mal, la récompense et la punition, sont les seuls motifs d'action pour une créature raisonnable ; ce sont comme les aiguillons qui excitent à l'action et comme les rênes qui guident le genre humain tout entier. Par conséquent il faut aussi s'en servir avec les enfants, qui - je prie les parents et les maîtres de se le mettre bien dans l'esprit - doivent être traités comme des créatures raisonnables.<sup>21</sup>

L'interdiction de battre l'enfant est liée à l'opposition de la force dont peut disposer le monarque. Les parents ne possèdent pas l'enfant même s'ils ont sur lui une autorité temporaire et donc, le fouet est perçu comme une violation de la souveraineté de l'enfant. En retour, l'enfant doit obéissance à ses parents parce qu'ils le protègent et le nourrissent – le contrat du non-dit à la maison. Les sentiments qui peuvent se former autour de l'enfant et que l'enfant est supposé former sont ainsi négociés dans et autour d'un discours complexe sur la propriété, où une personne se voit dotée de pouvoirs intérieurs à l'humanité mais pas de la possession des autres – l'incarnation d'une forme d'éthique de soi à soi et de soi aux autres, qu'une problématique individu/société a prise dans l'œuvre de Locke.

Sous ce raisonnement des relations de pouvoir et d'amour, les parents sont responsables de contrôler, en premier lieu, la volonté de leur rejeton le plus tôt possible, c'est à dire agir comme des forces subtiles sur son pouvoir inhérent au lieu d'essayer d'éradiquer toute notion de pêcher original. Les parents sont avertis et le comportement du bébé est interprété contre toute possibilité de domination, ou d'un homme qui pense pouvoir posséder l'autre. Si un enfant pleure par exemple, il s'agit de l'expression de sa volonté et si ses parents cèdent à des exigences invraisemblables que le nouveau-né exprime par ses cris, alors ils créent un type d'être humain qui aime la domination et qui ne peut soutenir un état d'auto-négation.

S'il faut donner à l'enfant, toutes les fois qu'il en a envie, des raisins et des dragées, plutôt que de laisser le pauvre baby crier ou se désoler, comment une fois grand renoncerait-il à obtenir la même satisfaction, quand ses désirs l'entraîneront vers le vin ou vers les femmes ? Ce sont là les objets naturels des inclinations d'un jeune homme, au même degré que les friandises, qu'il demandait en criant quand il était petit, sont les objets naturels des désirs de l'enfant. Le mal n'est pas d'avoir des désirs appropriés aux goûts et aux idées de chaque âge : le mal est de ne pas savoir soumettre ces désirs aux règles et aux restrictions de la raison. La différence ne consiste pas à avoir ou à ne pas avoir de passions, mais à pouvoir ou non se gouverner, se contrarier soi-même dans la satisfaction de ses passions. Celui qui n'a pas pris l'habitude de soumettre sa volonté à la raison des autres, quand il était jeune, aura quelque peine à se soumettre à sa propre raison, quand il sera à l'âge d'en faire usage. Et quelle espèce d'homme fera un enfant ainsi élevé ? il est aisé de le prévoir.<sup>22</sup>

L'homme projeté ci-dessus finirait par se réaliser si les parents ne mettaient pas en place un équilibre correct des forces autour du pouvoir interne du jeune enfant et ne tenaient pas



compte de l'écart développemental entre la volonté de l'enfant et l'émergence de sa faculté de raisonner. En raison de ce délai, un système de permissions et d'interdits appelé "santé" est recommandé, c'est à dire ne pas boire froid par temps chaud et ne pas prendre de bain chaud lorsqu'il fait froid. L'enfant doit préparer son corps suffisamment tôt pour devenir un gentleman raisonnable c'est à dire une personne qui peut finalement discerner entre les désirs et les impulsions qu'il pourrait honorer ou refuser avec courtoisie.

Par conséquent, sur la base de l'analyse de Locke du pouvoir dans lequel l'enfant reçoit possession de son propre pouvoir comme force intérieure dans un espace partagé par de multiples individus, le régime éducatif est formulé à la fois dans le but de respecter cette possession et de conduire l'enfant à l'obéissance sans user de punitions corporelles. La problématique individu/société surgit dans le fait que les questions visant à l'éducation de l'enfant sont formulées si fortement parmi des lieux d'autorité en évolution, mais aussi du contrôle du comportement et de la gestion du désir.

L'importance à laquelle est portée l'éducation de l'enfant ne peut donc pas être séparée de la nouvelle vision de l'Utopie et de la peur du chaos ; une vision qui n'accepte plus l'ordre divinement établi des monarques ou du pouvoir automatique des rois sur leurs sujets mais qui reste méfiante de ce qui pourrait advenir sans eux. Cette vision remplace l'Homme endetté aux doctrines adamiques nées des narrations du jardin d'Eden avec un être descendu de ceux qui étaient au départ à l'état de nature. Cette vision réécrit à la fois le passé et l'avenir. Elle promet que les "sociétés" doivent être discrètes et négociatrices, qu'elles soient mécaniquement organisées autour du pouvoir de chaque individu et que c'est un acte historique de renseignement qui permette le "droit" de chacun d'user ou de refuser la force que la possession de pouvoir garantit désormais –même aux jeunes qui sont nouvellement problématisés et aimés d'une autre façon, à cause de telles commodifications.

### ***La Vision Utopique de Rousseau***

On peut penser, d'un certain point de vue, aux écrits politiques, philosophiques et éducatifs de Jean-Jacques Rousseau comme un ultime effort pour brouiller la problématique individu/société, pour rendre floue la frontière entre les deux et pour, enfin, éradiquer toute structure possible d'un comportement égoïste. En rendant le "moi" grammaticalement et donc philosophiquement si ambigu, la simultanéité et l'indifférenciable de l'être et des autres surgirait. En raison d'un tel effort, l'importance de son travail et la problématique dans sa vision de l'Utopie doit être prise en considération.

La définition de l'enfant selon Rousseau diffère considérablement de celle de Locke, menant à des recommandations pédagogiques nouvelles. L'éducation et la forme d'éducation sont simultanément liées à un type de théorie du pouvoir différent. La théorie de Rousseau et son histoire de la nature humaine sont discutées dans le *Premier* et le *Second Discours* où, initialement, elles étaient moins concernées par l'expression du

pouvoir que par la description de l'histoire de savoir comment une chose appelée pouvoir pouvait se transformer en un abus. Les *Discours* apportent une lumière aux descriptions du développement d'*Emile* et aux recommandations sur l'éducation et ainsi qu'aux ruminations de Rousseau sur la réorganisation de la société civile dans le *Contrat Social*. Rousseau finit par produire une version différente du contrat social qui redéfinit non seulement ce qu'était le pouvoir mais aussi où il régnait et cela, pourrait-on invoquer, a aussi réévalué l'utilité de l'enfant.

A l'instar de Locke, Rousseau écrivait dans un climat où la doxologie chrétienne et protestante pouvaient influencer la vie et la mort de chacun. Sa critique du formalisme religieux en place, des rites, des livres, des mystères et enfin des interlocuteurs étaient affirmées à travers les tensions entre le naturel et le surnaturel, entre l'esprit et la matière qu'il cherchait à réconcilier en proposant une religion naturelle indépendante des pratiques chrétiennes existantes.

Cette chasse à une nouvelle vision de l'Utopie s'est retournée contre l'auteur lui-même. Ses explications à propos de la nature de l'enfant et le style de pédagogie qu'il offrait étaient articulées dans son analyse du pouvoir à double tranchant, exprimé dans l'*Emile* et au delà. Dans le *Contrat Social* et dans l'*Emile*, les deux œuvres publiées juste avant la fuite de Rousseau, le pouvoir s'inscrit simultanément comme une conception dangereuse et pourtant nécessaire pour éviter que les choses n'empirent. En dépit de leurs divers sujets, audiences et tonalités, les deux livres manifestent indubitablement la problématique du pouvoir que dans d'autres écrits Rousseau attribue explicitement à la division naturel/surnaturel.

Dans le *Second Discours* par exemple, Rousseau écrit une histoire hypothétique qui explique en partie comment les sociétés civiles, telles que celle où il a vécu, ont pu se dégrader à un tel point. En particulier, cette dégradation est due à l'évolution hors de l'état de nature vers une société civile, une forme négative de progrès dans laquelle un concept appelé *pouvoir* devient manifeste. Le pouvoir, selon Rousseau, surgit de l'organisation de la vie sédentaire dans un espace qui se différencie de celui de l'état de nature. Une fois installés dans un espace stable comme des caves ou des huttes, les êtres humains ont pu commencer à se comparer les uns aux autres, et ainsi est née la terminologie du meilleur coureur, du meilleur danseur, etc. Dans les sociétés civiles, la conversion de ces capacités naturelles en langage et finalement en argent, indique la formation d'un type de pouvoir social que les personnes utilisent pour implémenter leur propre volonté contre celle des autres. Cet acquis surgit dans une logique de surplus et de relations de dépendance. L'homme en relation est un homme dépendant des autres. C'est ce qui permet l'émergence historique du pouvoir comme instrument, un instrument dont on se sert pour aller au delà de la simple satisfaction des besoins basiques pour subsister physiquement.

Rousseau voyait l'*Emile* comme une continuation des deux *Discours* et insistait qu'il aurait dû s'imposer à l'histoire des espèces humaines. L'*Emile* peut être compris comme un

effort pour limiter les dégâts, comme une manière d'user de la faculté de raison pour tempérer les excès qu'un éloignement de l'état de nature pourrait finalement engendrer. Pour éviter des dommages et préparer Emile à une vie de famille hétéro-normative et à l'allégeance vis-à-vis de l'idée de la Volonté Générale, Rousseau doit se servir d'un type de pouvoir comme une forme de discipline générale. C'est là, dans son analyse du pouvoir au sein du corps et du corps politique qu'il a réécrit l'enfant autour d'une nouvelle inflexion de la problématique individu/société.

### ***La Pédagogie et le l'Enfant rousseauiste.***

La trajectoire du développement de l'orphelin incarne les distinctions historiques inscrites surtout dans le Second Discours. Le jeune Emile possède, par exemple, des dispositions innées pour développer une série de facultés avec le temps. Pourtant cette prédisposition à développer la faculté de pouvoir de la raison, par exemple, est elle-même un artefact de l'évolution de l'état de nature. Après la petite enfance, Emile atteint le stade de l'enfance (5-12 ans) puis celui de la raison (12-15), la jeunesse (entre 15 et 20 ans) puis finalement l'âge adulte (à partir de 20 ans – le temps de la réelle éducation).

L'homme naturel n'avait aucun besoin de moralité au sens chrétien et donc pas besoin non plus de la faculté de raison. L'enfant de la société civile (qui est un lieu de dégradation pour Rousseau) peut donc seulement s'avérer être un potentiel pour le déploiement des facultés, car les circonstances environnementales ont évolué ce qui, en retour, change fondamentalement la psychologie et la biologie humaines, en rendant le développement de l'enfant possible c'est-à-dire le développement comme le déploiement successif du pouvoir de facultés diverses.

Au sein de cette narrativisation du passé, l'enfant de la société civile est doté d'une volonté mais non pas d'un pouvoir civil. Ce dernier est une commodité acquise, un artefact des relations fâcheuses avec les autres. Chez l'enfant, le pouvoir civil n'est pas un aspect initial, faisant partie de sa constitution biologique, qui est proche mais point égal à celui de l'Homme dans l'état de la nature.

Par conséquent, selon Rousseau, quand un enfant pleure dans la société civile, il exprime sa volonté, pas son pouvoir comme chez Locke. Il apprendra le pouvoir civil, c'est-à-dire la capacité à exécuter sa volonté si autour de lui les adultes lui garantissent ce qu'il veut, s'ils deviennent son instrument.

[L]es premiers pleurs des enfans sont des prières : si on n'y prend garde elles deviennent bientôt des ordres; ils commencent par se faire assister, ils finissent par se faire servir. Ainsi de leur propre faiblesse d'où vient d'abord le sentiment de leur dépendance, naît ensuite l'idée de l'empire et de la domination.<sup>23</sup>

Comme dans le Contrat Social ou la Volonté du peuple se différencie de l'exécutif ou du gouvernement qui l'implémente, la volonté de l'enfant dans l'Emile se distingue aussi de sa capacité à faire quelque chose à ce propos. L'obtention d'une volonté, d'une force causale, n'implique pas le droit de l'implémenter.

L'enfant chez Rousseau est donc sujet à un autre type d'éducation pour la raison et la moralité, autour d'une nouvelle inscription du pouvoir comme outil. En opposition à celle de Locke, c'est une forme d'éducation précoce qui assure que l'enfant n'est point apte à raisonner. Elle implique que tout effort d'explications rationnelles – quelles soient appropriées au niveau de langue de l'enfant ou pas – est à cet effet discrédité. Au contraire, le tuteur, surtout pendant les premières années, doit créer des situations dans lesquelles le jeune enfant réalise ou prend conscience de lui-même. Du moins cela semble en être le cas, car "Il n' y a point d' assujettissement si parfait que celui qui garde l' apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connoit rien, n' est- il pas à vôtre merci?".<sup>24</sup> Emile est souvent amené à croire une certain fait pour apprendre le fait opposé. Il doit penser qu'il a compris de lui-même et ne pas deviner que sa propre volonté est finalement dirigée par son tuteur, qui représente un corps politique plus large c'est-à-dire la volonté générale de la société civile. A l'âge mûr, il lui deviendra évident qu'en se pliant à la volonté générale, il obéit seulement à lui-même, ainsi que la citation suivante l'endique : "J'obéis seulement à moi-même".<sup>25</sup> Ainsi, le mélange confus entre le particulier et le général sera achevé pour que l'homme mûr désire seulement ce que tout le monde veut. La problématique individu/société est devenue si accrue que la résolution de Rousseau consiste à rendre invisible, au niveau de la Volonté, ce qui est vous ou moi, ce qui est à vous ou à moi, l'unique et le général, ainsi que son exécution et le système d'autorité que la Volonté symbolise.

La différente inscription de pouvoir comme outil exécutif, sa séparation de la Volonté dans l'enfant comme dans le corps politique, et le manque d'aptitude à raisonner qu'on attribue au jeune, réécrit donc la définition de la bonne pédagogie. Selon Rousseau, l'éducation est celle qui côtoie la menace de l'apprentissage, de l'acquisition, et de l'utilisation des formes de pouvoir civil au mauvais moment. Les bons pédagogues écoutent les rythmes naturels du corps. C'est surtout important durant l'adolescence, une période où la faculté de raisonnement ne s'est pas encore épanouie complètement, et où le corps développe une puissance physique, qui peut être potentiellement employée à de mauvaises fins.

Quoique jusqu'à l'adolescence tout le cours de la vie soit un temps de faiblesse, il est un point dans la durée de ce premier âge où le progrès des forces ayant passé celui des besoins, l'animal croissant, encore absolument faible, devient fort par relation. Ses besoins n'étant pas tous développés, ses forces actuelles sont plus que suffisantes pour pourvoir à ceux qu'il a. Comme homme il serait très faible, comme enfant il est très fort.<sup>26</sup>

Ainsi, le côté accaparé du corps durant l'adolescence et les efforts pour marquer ou retarder la réalisation du pouvoir civil durant les années précédentes, tout cela devient une importante tâche pédagogique. Paradoxalement de tels efforts pourraient tempérer les effets négatifs du pouvoir civil à travers le déploiement du pouvoir de la raison.

Ces deux brefs exemples, directement pris d'une lecture de Locke et de Rousseau remettent en cause dans les philosophies politiques l'universalité d'un pouvoir contractuel. Ils suggèrent en même temps les différentes formes prises par une acceptation de structures analytiques telles que naturel/surnaturel, sujet/objet, et sujet/environnement. Les débats sur lesquels dépendaient les conseils éducationnels semblent à la base théologiques. Pour Locke il s'agit de la nature de la Trinité et pour Rousseau la question de la fraude religieuse mais ces débats peuvent paraître théologiques seulement à cause de leur disponibilité dans un autre domaine : la nature. Une fois qu'on présume la synthèse newtonienne est la palette à partir de laquelle l'image de l'univers est configurée, Dieu peut être relogé avec respect. Bien que restant le grand ordonnateur omnipotent, le pouvoir de Dieu sous la forme d'une commodité ou d'une possession, est quelque chose que les philosophes de la nature peuvent à présent regarder à travers l'étude de la nature comme s'il était une entité autonome. Les lois de la nature et du mouvement peuvent être formulées ainsi que des explications pour les changements en surface. Le risque est moindre d'offusquer le Dieu qui a forgé les méthodes d'opération de l'univers si cette personne est conçue comme approuvant l'étude de sa Grandeur, un grandeur qui se manifeste dans les domaines distincts. Les défis à l'autorité des monarchies absolues ou à la doxologie religieuse en place peuvent subsister si le pouvoir est inscrit, dans le cas de Locke, comme une qualité humaine dispersée sous la forme de commodité, ou, dans le cas de Rousseau, comme un acquis socialement développé. Dans ce sens, l'image de l'Utopie peut être réécrite autour d'un contrat qui cherche à négocier, à rendre compte et à stabiliser le flux des utilisations individuelles de pouvoir dans un espace en commun. L'attrait du pouvoir comme une force ou un outil sont des versions qui veulent faire de l'homme un objet par lequel il devient subjugué. C'est-à-dire, qu'il devient une sorte de sujet privilégié qui unit les concepts de particule individuelle avec l'entité sociale utopique décrite en termes contractuels.

Cette lecture comparative élabore également maintenant à quel point les matrices discursives qui problématisent la relation de l'individu avec une entité imaginée plus vaste donnent du sens à l'enfant considéré comme la plus petite et la plus nouvelle particule. Son entrée dans le territoire étrange et particulier d'un contrat social a maintenant besoin d'une nouvelle manière de voir, car sa place dans un système de relations n'est plus déterminée à priori comme automatiquement sujette au père/roi. L'enfant doit nouvellement être intégré dans la société civile ou la Volonté Générale. Son entrée devient historique et sa pleine participation est retardée, ce qui mène à toutes sortes de stratégies complexes qui cherchaient à rendre cohérente l'arrivée de l'un au sein du groupe. Les nouvelles théories du pouvoir, l'ontologie et la pédagogie que les ruptures ont aidé à faciliter entre l'époque de Locke et celle de Rousseau, ont donc permis des images diverses et changeantes de l'univers des images construites autour de la problématique individu/société, en réécrivant les caractéristiques attribuées à l'enfant et poussant des assertions uniques sur ce que serait la bonne pédagogie.

### ***Quand les petits garçons gigotent : Herbart, Hall et l'Organisation de l'Utopie.***

Les visions utopiques auxquelles les éducateurs se sont consacrés ne sont pas uniformes, même si elles sont placées sous les mêmes termes, par exemple, Chrétien, rédempteur, humaniste, naturel, romantique ou centrées sur l'enfant. A la lumière des analyses de Locke et de Rousseau, les travaux de Johann Herbart prouvent être un bon indicateur pour voir combien les lignes de raisonnement telles que la problématique individu/société peuvent, en termes foucaaldiens, perdurer et acquérir de la valeur sans nécessairement être continus.

La vision de l'Utopie par Herbart, les techniques pédagogiques et la théorie du pouvoir ont été formulées parmi des mouvances plus larges, du particularisme russe à l'absolutisme allemand, du service aux pauvres des Pietistes au servant civil bureaucratique, des divers dialectes gutturaux à un Haut Allemand unifié. Dans ce réseau de discursif, Herbart semblait moins préoccupé par ce que les humains étaient en droit de savoir que par réfuter l'idée même de la nature humaine a priori.

### ***L'Utopie et la théorie du pouvoir d'Herbart.***

Nous arriverons à saisir le sens de l'expression commune, "cultivation harmonieuse de tous les pouvoirs" en connexion, qui soulève la question : que veut dire une multiplicité des pouvoirs de l'âme? et que veut dire l'harmonie de pouvoirs variés?<sup>27</sup>

La vision utopique proférée par Herbart implique un homme sympathique envers ceux qu'il n'a jamais rencontrés. Ce n'est pas sous la forme d'un contrat social comme chez Locke, chez qui la protection pour la vie, la santé et la liberté sont élevées au statut des lois de la Nature. Ce n'est pas non plus le contrat social à la Rousseau, avec la séparation de la causalité de la Volonté du pouvoir exécutif et d'une culture qui célèbre la religion naturelle. Pour Herbart, l'homme éduqué serait par définition intuitivement moral, gagnant l'approbation des décisions qu'il n'a pas même besoin de penser. Cette moralité est activement bâtie par un tuteur. Elle n'est pas une faculté qui attend d'être déployée et remplie. Le tuteur est bien conscient de la "multiplicité des pouvoirs de l'âme" et peut les arranger avec adresse pour achever l'utopie désirée peuplée d'hommes intuitivement moraux.

Celle d'Herbart est une forme de moralité qui est exprimée non seulement comme un amour nébuleux lockéen du pays mais comme un sens d'appartenance à une clique qui se voit distincte des autres pas seulement en termes de différentes religions, e.g., linguistiquement distinctes. C'est une vision de l'utopie qui permet également la maîtrise et donc peut identifier la disruption. Herbart s'est plaint que l'homme n'était pas encore déductible,<sup>28</sup> mais, à travers les lois de calcul et le travail du tuteur, il pourrait le devenir. L'éducation serait donc l'instrument d'un raffinement vraiment nécessaire et d'une perfection de la culture présente.

Les implications nerveuses de ne pas saisir l'homme idéal démontre une vision utopique dans laquelle le comportement serait prédictible et les relations systématiquement calculées vers une perfection morale d'une culture homogène en évolution. Cette culture n'est réductible à aucune doxologie religieuse. L'ontologie humaine peut alors être réécrite autour de nouvelles normes ethnologiques pour le développement de la personnalité. A cause de cette vue de l'humanité comme ouverte à la construction et au calcul, l'individualité devient problématique pour les travaux d'Herbart. La dichotomie individu/société est ressentie comme un problème lorsque l'individu devient trop un individu et échoue à se fondre sous les meilleurs aspects d'un groupe qui est supposé être un point de référence.

Cependant, si l'objet général des travaux pédagogiques d'Herbart est considéré, son point focal n'est pas de gérer une possession individuelle préexistante comme la Volonté lockéenne. Selon Herbart, par exemple, un enfant entre dans le monde sans sa propre Volonté et il est par conséquent incapable de toute relation morale. En tant que tel, l'enfant devient une possession de ses parents, ne possédant rien qui vaille à la naissance.

Les parents, à la fois spontanément, parfois agréablement à la demande de la société peuvent se rendre maîtres de l'enfant comme d'un objet. Il est vrai qu'ils savent bien que, dans l'individu qu'ils traitent désormais comme ils le veulent sans le lui demander, une Volonté va se mettre en place qu'ils devront séduire s'ils veulent éviter l'incongruité d'un conflit déplaisant aux deux parties.<sup>29</sup>

En construisant la Volonté dans un nouveau-né, Herbart ne prône pas le retour à la nature comme le fait Rousseau. Il ne clame pas non plus connaître la nature de cette chose si adaptable qu'on appelle l'homme. "Laisser l'homme à la Nature, ou même souhaiter l'y installer et l'entraîner à y vivre, la Nature est pure folie. Car, quelle est la nature de l'homme ?"<sup>30</sup> Le processus de création s'éloigne plutôt radicalement aussi de la psycho-physique de Locke. Alors que l'esprit herbartien n'était pas dépeint comme une série de facultés, son contenu restait un produit de croisement de forces. Les forces qui s'entrecroisent entre le monde et le sujet créaient l'esprit, ses idées, les Volontés, et les désirs conscients, mais il a aussi engendré les sentiments, les passions, ou les inclinations : "la capacité pour l'éducation n'est pas déterminée par des relations dans lesquelles des facultés mentales originalement distinctes se côtoient, mais par des relations d'idées déjà acquises, par rapport à elles-mêmes et à l'organisme physique. Chaque élève doit être étudié en référence aux deux".<sup>32</sup>

Les techniques pédagogiques annoncent leur dette envers une théorie du pouvoir comme force, à travers la psychologie mathématique et la métaphysique d'Herbart. Ce qu'il implique par psychologie diffère cependant de celle défendue par les promoteurs de l'herbartianisme à la fin du dix-neuvième siècle. Pour Herbart, la science se rapproche plus de la phénoménologie de la conscience qu'il avait théorisée à travers les mathématiques. Celles-ci étaient justement nécessaires car la psychologie n'était pas identique à la physique empirique. L'exactitude des mathématiques permet "de référer l'individuel aux

cas de la loi", mais cela est nécessaire seulement parce que les autres sciences ont déjà appris les lois selon lesquelles les phénomènes arrivent avec certitude. En revanche, en psychologie, "aucun fait ne se situe dans les bases de la psychologie, présenté devant vos yeux pour être montré et classifié dans des catégories subordonnées et plus élevées sans lacunes dans la série. L'auto-observation mutile les faits de la conscience même dans l'acte de les saisir".<sup>32</sup>

L'importance accordée à la psychologie mathématique passait par la métaphysique. Herbart a changé la métaphysique traditionnelle en parlant des qualités d'une chose plutôt que de la chose elle-même, d'où la fascination pour le changement et la possibilité pour la contradiction qui violait les lois de l'identité selon lui. Résolu à voir l'être comme simple et stable,<sup>33</sup> Herbart a décrit un univers invisible comme une explication métaphysique de l'univers visible qui forme la base de l'expérience humaine.<sup>34</sup> Dans une vue du monde qui ressemble aux monades de Leibniz sans leur capacité à se développer, Herbart a postulé un univers de Réels simples où chaque Réel est une qualité basique, unique et immuable. Ainsi disparaît la question des qualités inhérentes à une substance puisque chaque Réel est simplement une qualité. Toute éventualité de contradiction n'a plus lieu d'être puisqu'un objet possédant une qualité ne peut se transformer en une qualité différente. Au contraire, les Réels vont et viennent, se déplacent ou disparaissent ce qui explique tout changement apparent, par exemple, un objet passant du chaud ou froid. Puisque les Réels eux-mêmes sont désignés comme immobiles, ils incarnent la loi de l'identité comme absence de contradiction. Le Réel A demeure le Réel A.<sup>35</sup>

Les Réels étaient alors inséparables, sans espace ni temps, immobiles. Herbart avait donc établi un modèle qui, selon lui, avait éradiqué la contradiction depuis le commencement de la spéculation métaphysique. Toutefois, le modèle devait expliquer la relation entre les Réels et l'expérience humaine et ce que l'expérience voulait dire finalement. Pour le public, -y compris les étudiants de l'université- pour qui Herbart écrivait, il devait dire comment les différences, les changements possiblement observables à travers les sens, pourraient survenir à travers les Réels immobiles.

Quand les Réels entraient en contact par exemple, deux choses survenaient. Premièrement, ils cherchaient à se conquérir. Deuxièmement, ils ne le pouvaient pas car, en dépit d'être décrits comme unis, les Réels étaient considérés comme possédant des âmes endurcies. D'où les perturbations qu'Herbart appelait des "présentations". Herbart a suggéré de penser aux Réels et aux présentations comme des forces au sens newtonien, pas au sens de pure réplique mais sous la forme d'approximation. Lorsqu'un Réel s'attaque à un autre (par exemple, un stimulus externe contre l'esprit en construction), le dernier génère une quantité équivalente d'auto-préservation. La force perturbatrice était l'expérience humaine, car, sans une telle perturbation, rien n'arriverait au monde des Réels et les hommes ne se rendraient compte de rien.<sup>36</sup>

Dans un certain sens, la position d'Herbart était similaire à celle de Kant –notre savoir



immédiat n'est pas un objet empirique. Les présentations n'arrivent pas juste à l'esprit de l'extérieur de même qu'elles ne nous donnent pas directement connaissance du monde extérieur, c'est-à-dire des Réels dont les perturbations font naître l'auto-préservation de l'âme et donc des idées. Dans ce sens, les Réels sont des choses kantienne, inconnues à jamais. Même lorsque les deux philosophes s'accordent cependant, cette connaissance est limitée aux apparences ou aux phénomènes, son système s'est déplacé dans le royaume qui consiste à considérer ce qui apparaît dans ces apparences, même si on ne peut connaître les éléments de la réalité en tant que tels. Les Réels étaient sa résolution mais en les postulant, Herbart a suggéré que nos idées n'étaient pas des copies des Réels. Elles ne nous disent pas ce qu'est la réalité. Les présentations surgissant plutôt des Réels en interaction, nous renseignent sur les relations entre les Réels, pas sur les Réels eux-mêmes.<sup>37</sup> Les Réels, comme les forces newtoniennes, étaient finalement dans un réseau de relations.

En postulant des présentations dans l'esprit, Herbart pensait que l'esprit était en continuel mouvement, ce qu'il démontre avec le gigotage des petits garçons. Les présentations cherchaient toujours à rester au dessus de l'"horizon de la conscience" car elles étaient les forces déjà prêtes à s'affirmer.<sup>38</sup> C'est à travers un processus de présentations agissant dans l'esprit et des forces combinées à des forces précédentes que, selon Herbart, les concepts ou les idées générales se sont développés. Alors que les particularités se rencontrent au fil du temps, leurs éléments identiques sont sujets à des jointoiments successifs et deviennent, par conséquent, de plus en plus clairs.<sup>39</sup> Ainsi, les concepts généraux, y compris les sentiments et les désirs, la Volonté, commencent à former des masses cohérentes perspicaces.<sup>40</sup>

Le pouvoir ou la force se trouvait dans l'objet lui-même et il se combinait à la force ou au pouvoir de l'esprit pour laisser une impression et créer une idée. Parallèlement, dans l'inscription continue du pouvoir comme une force mobile et résistante, l'activité synthétique de l'égo kantien a été transférée vers les présentations elles-mêmes. De plus en plus d'entre elles ont pu être articulées à des masses préexistantes perceptibles, "élargissant le cercle de pensée" et agissant comme des masses avec lesquelles de nouvelles forces ou présentations rentreraient en contact à l'avenir. Pour Herbart donc, les présentations et les idées qu'elles ont construit possédaient leurs propres pouvoirs—des pouvoirs mécanisés qui ne semblaient pas, en apparence, articulés à une philosophie politique du contrat social mais à une psychologie mathématique de l'esprit.

La théorie du pouvoir suggère par conséquent une sorte de volte-face, un retour à l'appropriation par Locke du pouvoir comme force newtonien, mais avec un bagage différent –le nouveau-né ne possède pas sa propre volonté, l'opération du pouvoir se situe au seul niveau "psychologique" (au moins dans les écrits relatifs à l'éducation), et l'interaction des forces actives peuvent être mathématisées pour déterminer la nature de l'idée qui en résulte.

### ***La pédagogie et l'enfant chez Herbart.***

La théorie du pouvoir décrite ici, esquissée par Herbart, élaborait un type d'individu différent, une possibilité d'être à part, d'être enfin ce à quoi le terme se référerait. L'individu est devenu largement l'esprit, l'âme intérieure du garçon, circonscrit et réécrite dans une sorte d'objectification d'une entité appelée société. Dans son ouvrage pédagogique majeur, "La Science de l'Éducation" (1806), Herbart décrit les procédures réelles à travers lesquelles l'esprit parfait pourrait voir le jour. L'éducation de l'enfant est organisée autour de trois directions qui sont liées : gouvernement, discipline et instruction, le gouvernement étant la condition principale pour élever le nouveau-né et l'instruction conduite idéalement comme (l'endroit élastique) de douze à seize ans. La science de la pédagogie se définit explicitement autour du troisième mode, l'acte de l'instruction. Cet acte était aussi un acte de construction. La science pédagogique était donc l'éducation propre, où l'éducation propre constituait l'édifice, pas le déploiement ni le guide de l'homme moral.<sup>41</sup>

Pour en arriver là, Herbart a instauré un système de classification basé sur deux observations qu'il voyait comme des productions de contenus dans l'esprit : l'expérience et l'association avec les êtres humains. Cela suggérait deux principaux axes d'intérêt : le savoir (empirique, spéculatif, et le goût) et la sympathie (envers l'humanité, envers la société, et envers la religion).<sup>42</sup> Prises dans leur ensemble, ces catégories et sous catégories constituaient la grille grâce à laquelle Herbart classifiait la "multiplicité" des nombreux intérêts secondaires".

La société, d'après cette formule, agit sur l'individu et vice versa, mais, pour Herbart, elle est distincte de l'humanité ou de la religion. Elle ressemble surtout à l'idée émergente d'une nation ou d'une société civile avec des aspects administratifs et séculaires et elle est considérée comme une source positive de sympathie. La société est responsable de certains enseignements et apprentissages qui doivent servir à former l'esprit et la Volonté du jeune garçon. La société est redevable de la prouesse du tuteur car c'est au tuteur de se tenir aux cotés de l'étroitesse de la famille nucléaire et d'étendre les horizons du jeune garçon en l'éloignant du pur intérêt de sa famille proche.

Herbart voyait quatre étapes pour implémenter une telle instruction autour du savoir et de la sympathie : la clarté, l'association, le système et la méthode. Un étudiant devrait clarifier un concept, puis l'associer proprement à d'autres concepts qui lui sont liés dans un système structuré par des principes explicites (une méthode).<sup>43</sup> De plus, les tuteurs doivent considérer la manière de l'instruction comme soit purement représentative (c'est-à-dire comme montrant un objet), soit analytique (décomposant un objet en ses différentes parties) ou enfin synthétique (quelque chose de complet exposé comme appartenant à un tout plus large). Comme l'a noté Harold Dunkel, parmi les six types d'intérêt, les trois modes d'interaction, et les quatre étapes que le tuteur devrait posséder selon Herbart, constituent une carte compréhensive de l'instruction à travers laquelle tout pourrait trouver sa propre place en lien avec ce qu'il était auparavant.<sup>44</sup>

A travers cette structure, le garçon mathématisé développerait de la sympathie de et pour des domaines qui sont considérés comme distincts, c'est-à-dire l'humanité, la société, et la religion. Cette sympathie se rapprochait fortement de la définition de la moralité pour Herbart. Si "attention, auto-critique et humilité... constituent la couronne de la moralité"<sup>45</sup> et ce sont les pouvoirs des présentations qui forment les relations de volonté indicatrices de moralité, puis le large poids nécessaire pour être placé sur la calculabilité attribuée aux actions d'auto-préservation des réels, et aussi, sur l'importance du tuteur. Qui plus est, la nature humaine, si une telle chose existe pour Herbart, était plutôt comprise comme bonne, digne de confiance, et "objective", mais la mention du tuteur restait rare. La nature donnée à l'enfant, c'est à dire une intelligibilité humaine qui n'est pas déterminable, seulement déterminante des capacités absolues, signifie relativement peu dans la mesure où les plus importants pouvoirs sont désormais situés dans les présentations elles-mêmes.

Quand on voit un garçon (peu importe s'il doit remercier l'art ou la nature ou la chance) qui tente beaucoup mais rejette facilement ce qu'il considère ridicule... un garçon qui peut être facilement éveillé de toutes les manières, facilement excité par des traitements mal à propos, facilement enseigné, mis en situation de honte par la force des mots ; alors, nous nous réjouissons à la vue et prévoyons de bonnes choses pour lui.<sup>46</sup>

Tandis que, pour Rousseau, un garçon qui répondait à des mots honteux ou des traitements inadmissibles serait un désastre, car il aurait appris à résister à la forme de pouvoir civil, pour Herbart, ces activités pédagogiques forment activement l'humanité du garçon. Pour Rousseau, de telles réponses présenteraient l'enfant comme un enfant à problèmes, pour Herbart, cet enfant doit être affectueusement traité comme un être humain parce qu'il répond à un tel traitement. Le garçon idéal est donc un être différent en comparaison avec celui de Rousseau et il est chéri différemment aussi. Il expose différents comportements et réponses que l'enfant rousseauiste ou lockéen, et ces traits deviennent les points de marque de sa morale et les cartes à jouer pour lui donner de l'affection.

En investigant comment le tuteur pourrait sélectionner les présentations pour bâtir un individu qui ne tombe pas dans l'extrême individualisme, alors, le conseil éducatif d'Herbart s'éloigne de la ligne floue de la problématique individu/société qu'avait tentée d'achever l'Émile de Rousseau. Ce n'est pas que Rousseau admette ce que n'admet pas Herbart ou vice-versa. Ils reconnaissent tous les deux la problématique comme proprement problématique mais ils leur donnent des origines différentes, des manifestations uniques, et des conséquences variées, ce qui se traduit par des stratégies de gestion également différentes. Le conseil de Herbart semble fier de sa systématisme. Sa distinction se trouve dans l'effort de diviser tout enseignement et tout apprentissage en parties identifiables et subtiles et de mettre en séquences, avec contrôle, les intérêts caractéristiques de l'homme idéal. Il renseigne sur l'ancien mais aussi sur le nouveau ; l'ancien étant la présence de quelque chose appelée l'individu et la société, la fonction de tels termes comme marqueurs pour une série d'attention à la gouvernance. C'est à dire qu'une fois la paire acceptée comme un formule analytique, elle peut devenir une structure éthique orientée sur le

comportement, entourée de longs commentaires sur l'art d'élever les enfants. Pour le nouveau, il s'agissait d'inflexions données à chacun des termes : l'"individu" était maintenant sans volonté innée et dont l'intérieur pouvait être réduit à un esprit-âme calculable. La "relation" entre l'individu et la "société" se faisait avec une société locale, séculaire, pré-nationale et linguistique, éloignée des domaines comme l'humanité et la religion. Le terme "société" impliquait une sorte d'entité séparée, prête à prendre le relais et pourtant, immédiatement incarnée dans des formes d'expertise, pour créer et mesurer les perturbations de l'esprit-âme pour une meilleure évolution d'une culture morale homogène.

La problématique individu/société maintient donc une inflexion unique dans le travail d'Herbart. Elle se manifeste dans un nouveau type d'enfant et une théorie du pouvoir spécifique qui cherche à contrôler la forme que prend le "social" à travers l'assertion du moral comme le "cognitif". Le pouvoir ne doit pas être évité comme chez Rousseau, comme un concept à double tranchant mais au contraire, comme la force requise pour ressembler ou former les concepts. Le pouvoir est une "chose" différente, dans une différente cosmologie de la personne et devient autre, dans le rêve d'une sorte d'utopie qui, bien que flirtant avec le terme moralité, ne lui est ni équivalent comme dans les versions de Locke ou de Rousseau, ni dépendant des mêmes définitions de l'individu, du social ou de la société dans le but d'énoncer son "travail textuel" dans des commentaires sur la vie et la mort.

### ***La vision utopique de l'étude de l'enfant***

Au tournant du vingtième siècle, l'école primaire et élémentaire étaient devenues obligatoires dans plusieurs pays. L'un, l'enfant, ne pouvait acquérir le statut d'individu qu'en faisant partie d'une institution formelle de quelque forme. Dans un sens ou dans l'autre, une présence "physique" dans un lieu hors de la famille immédiate ou un emploi étaient demandés, mandatés ou finalement obligatoires. A l'inverse de chez les Punan Bah, l'idée de se voir comme faisant partie d'une "société" était désormais obligatoire et demandait une institutionnalisation loin du groupe "primaire". Il en coûte d'appartenir, le coût étant conçu par les avocats de l'école publique primaire comme l'abandon des particularités sauvages administrées à la maison ou dans la rue, à la faveur d'autres vertus que pouvait rendre l'apprentissage de la lecture de la Bible.

La psychologie et l'éducation ont toutes les deux bénéficié, en tant que champs d'étude, de ce renforcement. Elles se font formalisées dans l'Académie comme des disciplines professionnelles presque inséparables. La psychologie aux Etats-Unis par exemple, a été l'une des premières à se séparer de la philosophie, avec les premières chaires en psychologie attribuées aux universités autour de 1900. Au départ, la psychologie soulevait différentes questions au sujet du développement humain par rapport à Herbart en Allemagne, et commençait à expérimenter avec l'expérimentation.<sup>47</sup> De plus, l'idée que, pour Herbart, l'auto-observation occultait l'appréhension des faits, avait été transformée en

un point de vue selon lequel l'observation continue de quelqu'un d'autre, surtout un jeune, ne donnait rien d'autre que des faits.

A la fin du dix-neuvième siècle, la nouvelle pédagogie scientifique, la nouvelle psychologie, et la nouvelle éducation étaient souvent des termes synonymes dans les journaux sur l'éducation. Les tuteurs privés des textes de Locke, Rousseau et Herbart avaient cédé le pas à de multiples enfants d'écoles publiques et à des débats autour du contenu du curriculum en opposition à la nature de la Trinité. L'interdépendance de l'éducation et de la psychologie était facilitée par la provision de l'éducation des sujets (les professeurs et les jeunes) nécessaires pour obtenir des données et également pour produire en psychologie de nouvelles stratégies afin de surveiller et interpréter ces sujets (les méthodes de recherche et les techniques d'enseignement). C'était en partie à cause de l'interdépendance institutionnelle et épistémologique que le développementalisme pouvait s'implanter, imposant une nouvelle version des âges de la vie à travers des techniques d'étude qui ont émergé dans un certain nombre d'efforts de réformes d'écoles publiques.

G. Stanley Hall a été nommé par ses contemporains comme le père de l'une de ces réformes dans le domaine de l'étude de l'enfant. Hall était radical sur la question de savoir comment les écoles publiques étaient liées à sa vision de l'utopie.

Beaucoup ne devraient pas être éduqués et se porteraient mieux physiquement et mentalement s'ils n'avaient pas connus l'école. Quels sont les bénéfices d'un enfant qui a gagné le monde du savoir s'il y a perdu sa santé ? Le trop d'école et le bachotage ont terni bien des esprits faibles pour qui, comme le dit le proverbe, rien n'est si dangereux que les idées trop larges pour lui... Ainsi, bien que je ne m'oppose pas à l'esprit enrichi par l'instruction et l'éducation pour tous ceux qui sont capables d'en profiter, j'abaisserais la discrimination sur la base de notre pyramide éducative.<sup>48</sup>

Dans "l'école idéale comme basée sur l'étude de l'enfant", Hall envisageait une société qui avait pleinement conscience de l'hérédité de ses membres. Il définissait la société comme un espace plus entier et expansif (une série de relations) que chez Herbart, en retravaillant les notions d'humanité et de religion, en en faisant les piliers du sens général de la société. La société idéale était un concept cosmopolite –simultanément tourné vers l'intérieur et l'extérieur, drainant de multiples espaces et temps comme les décrit Hall. Sa société idéale n'interférait pas avec "la loi de la compétition qui est le ressort principal de l'évolution". Elle assurait "la plus haute qualité en matière d'art, de religion, de domesticité, d'état, de littérature et de toute institution humaine" comme témoin de sa maturité en évolution. Elle constituait un idéal, n'apparaissant "nulle part" bien que "certaines de ses structures existaient déjà et pouvaient être rassemblées en une mosaïque de plusieurs langues et âges".<sup>49</sup> Elle allait être plus "pédiocentrique que scholiocentrique ; elle pourrait être un peu comme la Réformation qui insistait que le Sabbah, la Bible et l'Eglise étaient nés pour l'homme et non l'inverse ; elle s'accommodera et aux pratiques et aux résultats de l'étude de la science moderne et de la psychologie ; elle améliorera l'efficacité de la religion et de la morale ; et peut-être et par dessus tout, elle donnera à l'individualité dans les écoles tous ses droits comme sied une forme républicaine de gouvernement". L'école

fondait ainsi, concluait Hall, pourrait "contribuer à porter la race vers une maturité supérieure, celle du surhomme qu'elle engendra".<sup>50</sup>

La société idéale était également décrite indirectement comme dotée de plusieurs traits qui signalaient cette "maturité supérieure". Dans cette société, les citoyens en droit de vote sauraient lire. Dans une telle société, il serait nécessaire que l'école publique soit "tous ceux qui en sont dignes". Ce serait une société où la réponse aux "sempiternels problèmes de l'éducation" et que faire avec "ceux qui ne devraient pas être éduqués", devrait être prise en compte et étudiée.<sup>51</sup> Dans cette société enfin, "toute jeune fille serait éduquée de façon basique pour devenir un femme et une mère de famille" et les hommes "varient, se différencient et sont plus radicaux".<sup>52</sup>

En tant que telle, l'école idéale était décrite comme un espace où les pédagogues comprenaient que "rien n'a plus de valeur que l'amour la révérence, et le service comme le corps et l'âme d'un enfant qui croit".<sup>53</sup> Le plus important code pédagogique était le suivant: "les gardiens d'un jeune devraient tout d'abord se battre pour s'éloigner de la nature et empêcher le mal; ils devraient mériter le titre flatteur de défenseurs des droits et du bonheur des enfants".<sup>54</sup>

"L'école idéale" était alors basée presque exclusivement, point par point, sur l'étude des étapes du développement de l'enfant". Le modèle de développement à suivre était "un hymne à la santé, à la croissance et à l'hérédité". Cela signifiait que chaque étape, les méthodes spécifiques, et le type de professeur seraient liés "à la nature et aux besoins de l'enfance".<sup>55</sup> La pédagogie était prescrite pour une personne nommée en fait "le professeur idéal" et pour chaque "étape de développement". Une fois convaincue que la société était une entité réifiée, qu'"elle" correspondait à la somme des parties en attente, la perfection et l'amélioration via l'"approprié des citoyens de la République, les prescriptions étape par étape, pouvaient être données.

Les pleins droits de l'individualité tels qu'ils sont mentionnés par Hall dans L'Ecole Idéale, doivent cependant être compris en relation avec sa définition plus étendue de la société et des limites de ce qui signifiait "l'étude psychologique et la science moderne". Ce n'est pas que l'usage des termes individu et individualité par Hall était un simple pion ou des signes pour un lecteur cynique de différents types de contrôle social. Le sens de la société et celui de l'individualité de l'individu sont plutôt des parties d'un imaginaire retravaillé des politiques de l'identité. Les références à la grandeur de la république rassemblent implicitement ce que Herbart distinguait explicitement. L'humanité, la société et la religion n'existent plus comme séparés mais comme des domaines également contribuant à la création et au raffinement des sympathies, comme chez Herbart. La société, et en particulier les références à la société idéale de Hall, incorpore davantage les distinctions précédentes dans le concept vague de masse. La société veut tout dire et alors, ironiquement aussi, elle ne veut rien dire. Elle devient si exagérément une espèce de terme attrape tout qui est dénué de sens au beau milieu des actes de renforcement et de création de distinctions populationnelles.

Par ailleurs, en marquant explicitement des groupes comme des entités populationnelles et en rendant "chacun" d'entre eux distinct (par exemple, la distinction du national-racial comme un groupe clé pour la relation du moi au moi et du moi aux autres), le sens de la société (maintenant partie de la philosophie eugénique), et de l'individu historicisé (maintenant vu comme maximalisable ou supprimable) pourrait changer. Ce virement ne peut pas être compris d'une manière simpliste comme une nouvelle route pour le contrôle populationnel délivré d'un point de vue purement malveillant au sommet d'une pyramide démantelée. A la place, il est représentatif d'un autre moment ancien et nouveau à la fois dans les mystères autour de la problématique individu/société qui entraîne tout dans son réseau et l'a appelé éducation. La société idéale recevait des traits et "ses" individus étaient ainsi décrits d'une manière qui ne permettait pas certains types de liens affectifs et qui encourageait certains types d'antipathie ou de sympathies. Les liens qui lient coupent aussi, hantés qu'ils étaient par les vieilles peurs d'infériorité qui s'étaient réveillées, élaborées et exacerbées dans les chaînes de l'existence du Nouveau Monde.

Le point vers lequel l'homme était devenu son propre objet d'étude dans l'étude de l'enfant était une évidence. Néanmoins, moins évidente était la nouvelle théorie du pouvoir qui renforçait la redéfinition de la problématique individu/société et qui enterrait l'idée newtonienne des forces relationnelles dans d'autres objets analytiques. La théorie du pouvoir, mobilisée dans l'inflexion des études de l'enfant de la problématique individu/société, supposait des différences non seulement entre chaque étape du développement de l'enfant ou de l'accès vers l'utopie. Pour ouvrir des débats-identité au-delà de la Trinité et pour se référer à quelque chose d'autre que la doxologie chrétienne, le discours sur la "différence" qui gouvernait l'assertion des différences entre chaque groupe populationnel devait être remaniée. C'était à travers une théorie du pouvoir biophysique que ces groupes ont été produits, réifiés, et auxquels on a accordé la matérialité dans la demande de l'étude de l'enfant d'être reconnue comme une science.

### ***La théorie du pouvoir biophysique***

L'idée de "combattre la discrimination à la base de la pyramide éducative" était regardée comme une assertion de bien public en opposition à une autre qui arborerait la domination dans la littérature des études de l'enfant. Ce qu'on avait l'habitude de normaliser par les inclusions/exclusions de la sécurité sociale était une théorie du pouvoir qui structurait la catégorisation des ontologies. Cependant, les théories du pouvoir biophysiques en relation avec l'enfant sont devenues si naturalisées et submergées, qu'il est difficile d'apprécier à quel point elles étaient uniques et utiles au programme institutionnel des études de l'enfant, à sa notion de psychologie et à sa vision de l'homme. Ces programmes et visions étaient énoncés dans une variété de documents, depuis les deux journaux qu'avait créé et édités Hall, le *Journal de la psychologie génétique*, et *Le Séminaire pédagogique*, jusqu'aux manuels de classe, des communications, les articles de journaux tels que ceux de Joseph Mayer Rice, et des traductions de pamphlets venus de l'étranger.

Pour les enfants en développement selon Hall, il existait des références multiples aux façons dont le pouvoir ne pourrait jamais exister en dehors d'eux. En période de pré-puberté en général : " Ici comme ailleurs, la règle dit que les pouvoirs eux-mêmes doivent être déployés avant que la possibilité de vérifier ou même de les utiliser, soit développée ".<sup>56</sup> L'un des moyens de vérifier le déploiement était d'administrer un test : "Pour spécifier quelques articles plus en détail, les questions des quatre couleurs étaient conçues pour tester, pas le daltonisme, mais le *pouvoir d'utiliser* les noms des couleurs".<sup>57</sup> La raison d'un tel test (et des réformes scolaires suggérées) visait à assurer un déploiement équilibré pendant l'enfance en général : "pour ajuster les étapes normales de croissance d'intérêt et des capacités de l'enfance, les branches les plus traditionnelles du travail scolaire ont besoin –certaines plus que d'autres- d'une reconstruction radicale pour ajuster et mouler le corps, l'esprit et le cœur, et *pour porter tous les pouvoirs à leur meilleure santé et leur déploiement* ".<sup>58</sup>

Au stade plus spécifique de l'âge juvénile : "*les pouvoirs automatiques sont maintenant à leur maximum*"<sup>59</sup> et "durant ces années, le taux de croissance décroît, si bien que le corps se repose relativement ; mais on assiste à une augmentation de la vitalité, de l'activité et du *pouvoir de résister* à la maladie ".<sup>60</sup> Au cours de l'adolescence, "les changements prennent place dans le corps et dans l'âme du jeune à cet âge de développement saltatoire, lorsque des nouveaux traits, les pouvoirs, les facultés et les dimensions, qui n'ont d'autre période naissante, s'éveillent".<sup>61</sup> Et considérons que "la nature arme un jeune pour tous les conflits avec toutes ses ressources et son commandement –vitesse, pouvoir des épaules, biceps, dos, jambes, mâchoire- elle élargit le crâne, le thorax, les hanches, et rend l'homme agressif et prépare le corps de la femme à la maternité"<sup>62</sup> ; ainsi, l'adolescent est "éveillé à un nouvel intérêt *dans le corps et dans ses pouvoirs*".<sup>63</sup> Cela signifie initialement que "l'esprit a laissé de côté son pouvoir de *finir* et d'*élaborer*. Il peut approximativement tout assimiler mais rien vraiment bien"<sup>64</sup> et pédagogiquement "à aucun moment de la vie, le *pouvoir d'apprécier* et d'*appréhender* n'est aussi loin du *pouvoir d'exprimer*. D'où le fait que nous devrions noter plus facilement les examens".<sup>65</sup>

Le pouvoir était une force quantitative interne physico-chimique qui distinguait les esprits des hommes et leur endurance les uns des autres. : "finalement, dans la sphère de la production mentale et de l'originalité, une juste prépondérance des éléments de la volonté rend les hommes méfiants à l'égard des nouvelles idées, des méthodes rapides, et des raccourcis, et confiants envers le génie du travail honnête et soutenu, *dans le pouvoir dans lequel réside peut-être les plus grandes différences intellectuelles entre les hommes* ".<sup>66</sup> L'individualité de l'individu était donc sécurisée par la théorie du pouvoir biophysique qui comptait sur une notion de capacités considérées spéciales à des hommes dotés de façon appropriée.



### **G. Stanley Hall et le développement de l'enfant.**

Une problématique individu/société redevable de cette théorie du pouvoir réécrit le plus petit des individus : l'enfant. L'enfant en développement était davantage celui qui recevait les nouveaux pouvoirs "magiques" au point d'intersection des Réels "manifestes". L'enfant en développement ne possédait pas une volonté mécanique qui devait être dressée à la Locke. Cet enfant ne devait pas être amené en relation avec un pouvoir à la fois civil et exécutif à la Rousseau. Au contraire, l'enfant en développement était un pouvoir en action--dans tout l'artifice de chaque regard dirigé vers lui.

Ce qu'on voyait lorsqu'on regardait l'enfant en développement chez Hall était une multitude de pouvoirs que l'on pensait être son héritage et son avenir, et donc son moi. Le pouvoir ne venait pas du regard au sens foucauldien. La prolifération du pouvoir provenait plutôt dans les descriptions précédentes, dans les justifications et dans les recommandations, indique que le pouvoir était une explication proférée pour ce que le regard pouvait noter. Le tourment de Rousseau à propos des divisions entre l'individu et la société, entre le moi et l'autre ainsi que ses efforts pour les effacer avait finalement été réalisé ailleurs, mais pas en tournant autour du sujet et en évitant toute confrontation. C'est dans l'approche directe de Hall, dans sa description du moi comme le site dans lequel l'individu comme l'histoire de la société, que la problématique prend une nouvelle forme, "littéralement" et métaphoriquement.

Par exemple, les changements de grandeur, de poids, de forme, de mouvement et de langage étaient traités comme des transformations "visibles" dont les pouvoirs historiques et "invisibles" n'étaient responsables ni à l'intérieur du complexe corps-esprit lui-même, ni au niveau de ses tissus corporels. Cette attribution était un produit du regard dirigé vers le jeune, de ne savoir que faire de ce que les multiples discours avaient fait surgir comme fait et avaient échoué à révéler comme spéculation. Le semblable besoin incessant pour une force motrice d'expliquer les divisions apparentes en surface a ouvert l'enfant à l'incarnation des conceptions biophysiques du pouvoir qui avait, au cours de plusieurs siècles et par à-coups, réussi à imposer les théories des paradis, les planètes, les marées, et le contrat social, et maintenant les cellules du jeune comme ceci était naturel.

C'était une histoire cumulative du jeu de pouvoir dans le développement du corps-esprit qui a permis l'unicité de chaque individu, et c'était l'histoire collective du jeu de pouvoir à travers les races qui a permis l'élévation apparente des blancs, d'après Hall. Sans une conception biophysique du pouvoir comme moteur de "croissance et de développement", il n'y aurait aucun moi reconnaissable, rien à déployer, aucun terrain "scientifique pour la différenciation, pas d'espoir de s'élever. Les mouvements continus des petits garçons qu'Herbart avait attribué aux perturbations, Hall lui a vu des effets de pouvoir, comme les produits bruts d'une histoire de l'évolution qui s'est développée dans les actions énergiques du sauvage/enfant. L'homme était devenu et l'objet et le sujet de la théorisation du pouvoir, de l'histoire et du moi. En cette qualité, le sujet qui s'était

désarticulé de son environnement était maintenant réuni avec son entourage dans une structure narrative différente. Le dialogue entre sujet et environnement était vu comme synthétisé à travers une théorie poétique récapitulative. Une théorie de la récapitulation cherchait une narration cohérente et fondamentale pour lier la nature des choses vivantes du passé et du présent, en donnant un poids prépondérant à ce qu'on croyait être inné et invectivant la nécessité d'un environnement dans le but de guider la nature vers son déploiement le plus complet... aussi loin que possible.

Au sein de cette matrice discursive, le pouvoir avait aussi évolué d'un état de cause, d'effet, et de moyen sous Herbart pour devenir un "but" qui marquait la fin du développement-l'évolution des plus importants pouvoirs était, au fait, ce but. Ce n'est pas la notion d'éducation de Locke qui a créé un monde de différence entre les hommes. La théorie du pouvoir déployée dans la Nouvelle Psychologie et les structures analytiques auxquelles Hall était redevable, n'ont donc pas opéré comme quelque chose qui pouvait servir à critiquer la domination. En fait, la théorie du pouvoir biophysique était utilisée pour justifier les formes différentes d'instruction (ou non-instruction) dans une image de bien public comme celui qui rend ce qui "correspond à l'enfant différencié; ceux qui doivent être subtilement guidés à travers une enfance distinctive comme "les mignons petits animaux" en hommage à une évolution supérieure qui viendrait à symboliser le "groupe" comme une nation-race collective ou une société.

### **Conclusion**

Les exemples cités tout au long de cet article indiquent des effets analytiques d'accepter des structures naturel/surnaturel, sujet/objet et sujet/environnement, depuis la fin du dix-septième siècle et alors qu'ils tourbillonnaient inégalement à travers les débats sur la problématique individu/société et "que faire" avec l'enfant. Les nouvelles théories du pouvoir qu'une structure nature/surnaturel a facilitée, les assertions d'une pédagogie appropriée pour l'enfant et qui étaient redevables à une position sujet/objet indicative d'une science de l'Homme, et les visions utopiques de meilleures sociétés civiles qu'avaient prémédité le dualisme sujet/environnement, se sont manifestées dans des discussions uniques sur les caractéristiques des "relations humaines". De telles discussions se sont intensifiées parmi la perte visible des certitudes anthropologique et théologique ou, au moins, parmi leur relativisation et le changement de "gouvernementalité" qui lui est associé.

Alors que les cadres nationaux rudimentaires à l'intérieur desquels les recommandations pédagogiques telles que celles formulées par Locke, Rousseau, Herbart et Hall différaient, l'acte de prescrire des recommandations semblait s'engager avec persistance sur la problématique individu/société comme la "matière" autour de laquelle l'éducation a formé son champ discursif : pour Locke, l'enfant comme individu doit se conformer à une société civile faite de gentlemen qui connaissent leurs propres limites ; pour Rousseau, cet enfant doit être conforme à une société civile la moins dégradée

possible en ne se voyant pas comme un individu égoïste ; pour Herbart, l'enfant comme individu doit s'organiser dans une morale collective d'une clique pré-nationale plus séculaire dans laquelle l'individualité extrême deviendrait un problème ; tandis que pour Hall, cette morale collective d'une nation-race-société se joue à l'intérieur de l'enfant individuel.

Les (dis)continuités ou lignes de provenance entrent aussi en jeu à travers ce qui advenait des simples comportements à travers le déploiement de la théorie du pouvoir. Pour Locke et pour Rousseau, les pleurs d'un enfant signifieraient différentes choses étant données leurs analyses respectives du pouvoir ; les larmes indiquaient une volonté féroce pour Locke, et les efforts pour acquérir le pouvoir comme outil pour Rousseau. Pour Herbart et pour Hall, ce ne sont pas les pleurs de l'enfant mais les mouvements du petit garçon qui deviennent le point focal du comportement, Herbart voyant dans l'agitation et le frémissement des symptômes de perturbations continues qui ont surgi du pouvoir des Réels alors que pour Hall, c'est le signe de pouvoirs bruts sous la forme de surabondances motrices transmises durant l'évolution biologique humaine.

Dans tous les cas, l'attention accordée aux jeunes et à l'utilité de l'enfant aux autres projets doit s'envelopper d'un sentiment de respect. Les enfants sont l'objet d'un amour contractuel qui peut être partagé sans être endommagé, et qui peut discipliner sans recours à la punition corporelle, un amour qui peut être employé avec affection à l'adulte sous la forme d'une dépendance espiègle remplacée petit à petit par une gratitude éternelle. Les jeunes doivent, en un mot, être traités comme s'ils avaient reçu une enfance, comme s'ils étaient des sujets manœuvrables, dont les désirs sont sensibles au jeu des forces proche de Newton qui assureront, aussi fort que possible, le déploiement adéquat ou la formation de quoi que ce soit sous la forme de moralité-raison dans les visions utopiques.

On pourrait donc conclure que, avoir une enfance dans le sens d'Ariès comme une période d'extrême dépendance, de vulnérabilité, de retard par rapport aux responsabilités de l'adulte, et de ségrégation du monde des adultes, a émergé en particulier entre des analyses contractuelles et commodifiées du pouvoir et la problématique individu/société. Liés aux concepts newtoniens des forces individuelles s'entrecroisant dans un espace de partage et des visions utopiques qui se demandent comment organiser les relations, l'idée d'avoir une enfance se voit octroyée un terrain d'opération. La croyance dans l'entrecroisement des forces newtoniennes demandaient des nouvelles techniques d'auto-régulation et la surveillance, le contrôle des relations entre soi et les autres qui ont pris la forme de recommandations pédagogiques. Les recommandations ont retardé et divisé l'avènement ou l'éclatement des pouvoirs de l'intérieur comme de l'extérieur, encore qu'elles définissent différemment ce à quoi référerait ces "pouvoirs".

Finalement, cette analyse des résultats de l'idiosyncrasie d'une problématique individu/société par rapport aux imaginaires éducationnelles peut aussi resituer l'apparition des sciences de l'éducation. En tant qu'événement au sens discursif, les sciences de

l'éducation qui sont nées à la fin du dix-neuvième siècle, comme la psychologie éducationnelle, n'ont pas constitué une forme de mouvement qui se rapproche de la réalité humaine de l'enfant. La formation des sciences de l'éducation dans l'Académie était plutôt un effet des nouveaux types de réalité qui ont pris le nouveau-né comme le lieu du "un" ou de l' "individu", quelque chose que le nouveau-né ne pouvait plus s'associer à un Punan Bah.

Sur ces bases, on pourrait poser l'hypothèse que le phénomène des sous disciplines de l'éducation est moins redevable de la législation de l'école obligatoire et de l'accès à une population observable dans un lieu fixe comme le suggère Nikolas Rose,<sup>67</sup> qu'à une problématique individu/société qui a devancé l'école obligatoire. La problématique a donné à l'instruction de masse le terrain discursif pour opérer comme une institution préventive et comme un antidote pour les "maux de la société". Une fois disponibles et inscrites dans les pratiques juridiques et institutionnelles, les sciences de l'éducation pouvaient organiser leurs programmes afin de différencier les étudiants de l'intérieur du système. Il semble donc un petit—mas non inévitable—pas pour aller de la problématique individu/société à celle de l'acceptation de l'école publique obligatoire et à la théorisation persistante d'autre chose : une problématique apparente intérieur/extérieur où l'influence de cet environnement extérieur sur les pensées intérieures, sur le savoir ou les attitudes du sujet devient la trope dominante dans la structuration de la recherche éducationnelle comme "scientifique" et définissant "capacité" comme si un tel concept était visible et quantifiable. C'est un point de vue qui perdure jusqu'à nos jours et qui organise l'amour de pour l'enfant et l'intensité des activités observationnelles autour de lui.

## NOTES

<sup>1</sup> Ariès, Philippe. *Enfant Et La Vie Familiale Sous L'Ancien Régime*. Paris : Plon, 1960.

<sup>2</sup> Foucault, Michel. *Les Mots et les Choses, Archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard, 1966.

<sup>3</sup> Luhmann, Niklas. *Social systems*. Traduit par John Bednarz, Jr., with Dirk Baecker. Stanford, CA : Stanford University Press, 1985/1995.

<sup>4</sup> L'attention donnée aux différents sens du mot "humain" paraît dans *Social Systems* de Luhmann où il met à l'épreuve la distinction humain/non-humain, surtout telle que la conçoivent les phénoménologues. Dans *Les mots et les choses et La Naissance de la clinique* de Foucault, le mouvement de l'étude des choses vivantes vers une étude de "La Vie" indique qu'une nouvelle croyance en l'unité de toutes choses vivantes s'était manifestée. Il s'agissait d'une vue de la nature comme force qui soutenait toute La Vie, ainsi facilitant une plus grande dépendance sur la biologie et la physiologie pour une vision plus scientifique de l'enfant et la théorie de la récapitulation.

<sup>5</sup> L'histoire des visions utopiques dans le discours judéo-chrétien n'est pas en jeu ici. Il suffit plutôt de noter que, depuis au moins la Cité *de Dieu* de Ste-Augustine, les visions utopiques jouent un rôle important dans l'articulation de l'insatisfaction, de la dissension, et de l'optimisme qui informe d'une manière ou d'une autre le comportement ou l'interprétation de l'enfant. Dans certains cas " pré-modernes", le terme "vision" ne peut se confondre avec le mot "futur". Les délinéations des utopies donnaient des images d'un univers parallèle plus idéal ou étaient censées transmettre une leçon à un lecteur plutôt habile. Dans la littérature plus moderne, l'utopie est redéfinie. L'utopie désigne une entité future, comme le soulignent les écrits de Thomas More, et assume que l'état idéal découle des actions préméditées, voulues et raisonnées. Ces utopies

décrivent en détail la forme de ces améliorations convoitées et quelquefois suggèrent comment changer les situations actuelles.

<sup>6</sup> Foucault, Michel. "Nietzsche, la généalogie, l'histoire". In *Dits et Ecrits vol II*. Paris: Gallimard, pp. 140-41.

<sup>7</sup> *Ibidem*,

<sup>8</sup> *Ibidem*,

<sup>9</sup> Selon David Archard, l'analyse d'Ariès concernait une histoire du sentiment de l'enfance et que dans les débats en anglais autour du livre, cette nuance avait tendance à disparaître. La thèse d'Ariès est apparue en traduction mais il s'agissait d'une histoire de l'enfance au lieu d'une histoire du sentiment de l'enfance. Les intellectuels anglophones critiquaient initialement Ariès, disant qu'il existait des notions de l'enfance avant le dix-septième siècle. Ce genre de critique et les histoires écrites afin de contrer le point de vue d'Ariès passent à côté de ce que je crois être une des idées majeures (et beaucoup d'autres) : que l'enfant au Moyen Age n'était pas le point focal des pratiques culturelles telles la littérature, la peinture, les journaux intimes, l'iconographie ou le dessin. Voir : David Archard *Children : Rights and childhood*. London: Routledge, 1993. Pour des critiques d'Ariès, voir Linda Pollock, *Forgotten children : Parent-child relations from 1500-1900*. London: Cambridge University Press, 1983, et Linda Pollock *A lasting relationship : Parents and children over three centuries*. Hanover: University Press of New England, 1987. Pour des exemples en allemand de la thèse d'Ariès, voir James Schultz, *The knowledge of childhood in the German Middle Ages, 1110-1350*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1995.

<sup>10</sup> Roger Schnell note que ce sont les critères spécifiques pour la définition de l'enfance selon Ariès. Roger Schnell, "Childhood as ideology : a reinterpretation of the common school." *British Journal of Educational Studies* 27, no. 1 (1979) : 7-28.

<sup>11</sup> Ariès, *op. cit.*, p. 20.

<sup>12</sup> Pour un compte rendu de ces différences, voir Bernadette Baker, *In perpetual motion : Theories of power, educational history, and the child*. New York : Peter Lang, 2001.

<sup>13</sup> Carolyn Steedman, *Strange dislocations : childhood and the idea of human interiority, 1780-1930*. Cambridge MA : Harvard University Press, 1994.

<sup>14</sup> Je ne voudrais pas ici rentrer dans un débat sur l'usage approprié du mot *culture* ou si "la culture" doit se comprendre à travers ses propriétés religieuses, réifiantes, discursives ou colonisatrices, ou s'il existe "vraiment" des distinctions entre soi et autrui. La circularité paraît évidente et pas inutile, ainsi permettant de tenir en suspension de telles terminologies linéaires et descriptives que "vertical" et "horizontal", jusqu'au point où elles peuvent se retourner sur elles-mêmes et (presque) se rencontrer au point du départ.

<sup>15</sup> Ida Nicolaisen, "Persons and nonpersons : Disability and personhood among the Punan Bah." *In Disability and culture*, (pp. 38-55), edited by Benedict Ingstad & Susan Reynolds Whyte, 1995, Berkeley : University of California Press, p. 53.

<sup>16</sup> Les problèmes de l'interprétation anthropologique sont débattus maintenant depuis plusieurs décennies. Au lieu de voir la relation faite par Nicolaisen comme une exotification de l'autre et un miroir de sa "propre" culture, je la lis comme une narration qui se déplace des différences qui ne peuvent se remarquer comme différences que dans l'acte de comparaison qui annonce et construit de nouvelles "remarquabilités".

<sup>17</sup> Michel Foucault. *Histoire de la sexualité, vol. 1*. Paris : Gallimard, 1976.

<sup>18</sup> John Locke, *Two treatises of government*. Edition critique de Peter Laslett. New York : New American Library, 1965

<sup>19</sup> John Locke. *Essay concerning human understanding*. Edité par Peter H. Nidditch et avec son

introduction et appareil critique. Publié pour la première fois en 1689-1700, ed. Oxford : Clarendon Press, 1689/1975, XXI, 14-30 and 10, p. 241. [Note du traducteur : La traduction ici est la mienne. Voici la version originale : "*Volition*, 'tis plain, is an Act of the Mind knowingly exerting that Dominion it takes it self to have over any part of the Man, by imploying it in, or withholding it from any particular Action. And what is the *Will*, but the Faculty to do this? And is that Faculty any thing more in effect, than a Power, the power of the Mind to determine its thought to the producing, continuing, or stopping any action, as far as it depends on us?...*Will* then is nothing but such a power".

<sup>20</sup> Locke, John. *Quelques pensées sur l'éducation*. Traduit par G. Compayré. Version électronique par Gemma Paquet.  
[http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/classiques/locke\\_john/pensees\\_sur\\_l\\_education/sur\\_education.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/locke_john/pensees_sur_l_education/sur_education.html)

<sup>21</sup> *Ibidem*, 53.

<sup>22</sup> *Ibidem*, 36.

<sup>23</sup> Rousseau J.-J. *Emile ou de L'Education* (In Oeuvres complètes, T.4. Paris, Gallimard, 1969.), p. 288.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 362.

<sup>25</sup> G. D. H. Cole, "Introduction" dans *The Social Contract and Discourses*, 1913, p. xxxv.

<sup>26</sup> J.-J. Rousseau, *op cit.*, p. 426.

<sup>27</sup> Herbart, Johann Friedrich. "The Science of Education." *Significant contributions to the history of psychology, 1750-1920*, Daniel N. Robinson, éd., 78-268. Washington D.C : University Publications of America, 1977., p. 111. La traduction ici est la mienne (V.O.). Voici l'original en anglais : " We shall get at the meaning of the common expression, 'harmonious cultivation of all the powers' in connexion [sic] with which the question arises, what is meant by multiplicity of powers of soul? and also what is signified by the harmony of various powers ? "

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 83.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 95. Encore une fois, la traduction est la mienne. En anglais : "the parents (partly spontaneously, partly agreeably to the demand of society) can make themselves master of it [the child] as of a chattel. It is true they know well that in the being whom they now, without asking, treat as they like, a Will in the course of time will put itself forth, which they must win over to themselves if the incongruity of a conflict unseemly to both is to be avoided"

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 130. En anglais : "To leave man to Nature, or even wish to lead him to, and train him up in, Nature is mere folly. For what is the nature of man ?"

<sup>31</sup> Johann Herbart, *Outlines of Educational Doctrine*. Traduit par Alexis Lange & Charles DeGarmo. New York : The Macmillan Company, 1904. p. 21. Ce n'était pas uniquement en contraste avec Locke et Rousseau qu'Herbart a formulé ses recommandations. Le problème rencontré lorsqu'on essaie d'appliquer la pensée pédagogique à la philosophie kantienne, ou plutôt celle de ses disciples comme Schopenhauer, se révèle dans l'inaccessibilité du domaine moral. Comment y accéder et y travailler de l'extérieur si ce domaine est non empirique et transcendantal? Herbart cherche plutôt la source de la nécessité morale. Sa recherche se termine par sa thèse doctorale écrite après avoir donné des cours particuliers à trois jeunes garçons. Il trouve que l'obéissance est cette nécessité morale et qu'elle se crée à travers la "révélation esthétique".

<sup>32</sup> Johann Herbart, "A Text-book in Psychology." Dans *Significant Contributions to the History of Psychology, 1750-1920, vol. 6.*, édité par Daniel Robinson, 1-200. Washington DC : University Press of America, 1809/1977, p. 3. En anglais : " No material of facts lies at the foundation of psychology, spread out before the eyes so that it can be definitely shown and classified into

subordinate and higher classes without any gaps in a series. Self-observation mutilates the facts of consciousness even in the act of seizing them."

<sup>33</sup> *Ibidem*.

<sup>34</sup> De Garmo, *Herbart and the Herbartians*, New York : Charles Scribner's Sons, 1895.

<sup>35</sup> Johann Herbart, "The aesthetic revelation of the world." In *Significant contributions to the history of psychology, 1750-1920*, édité par Daniel N. Robinson, 57-77. Washington D.C : University Publications of America, 1804/1977.

<sup>36</sup> Harold Dunkel, *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*, Chicago : University of Chicago Press, 1970.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> L'horizon du conscient tel que décrit par Herbart peut se comprendre comme la pré-condition à l'assertion freudienne d'un inconscient et subconscient comme partie du développement de l'enfant.

<sup>39</sup> Dunkel, *op. cit.*, p. 84.

<sup>40</sup> *Science of Education, op. cit.*, p. 84.

<sup>41</sup> Herbart ouvre *The Science of Education* par une critique initiale de Locke, puis Rousseau.

<sup>42</sup> *Science of Education, op. cit.*, p. 133

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>44</sup> Dunkel, *op. cit.*

<sup>45</sup> *Aesthetic Revelation, op. cit.*, p. 62.

<sup>46</sup> *Aesthetic Revelation, op. cit.*, p. 62. En anglais : " When we see a boy, it matters not whether he has to thank art, or nature and fortune for it, who essays much, but easily rejects what he finds to be foolish...a boy who can be easily roused in all manner of ways, easily excited by unsuitable treatment, easily taught, turned, put to shame by the ring of word; then we rejoice at the sight and prophesy good things of him " .

<sup>47</sup> Ellen Herman, *The Romance of American Psychology: Political Culture in the Age of Experts*, Berkeley : University of California Press, 1995; E. Taylor, "An Epistemological Critique of Experimentalism in Psychology: or, Why G. Stanley Hall Waited until William James Was out of Town to Found the American Psychological Association," Dans *Aspects of the History of Psychology in America 1892/1992.*, édité par H. Adler et R. Rieber, 37-61. New York : New York Academy of Sciences, 1994.

<sup>48</sup> G. Stanley Hall, "The Ideal School as Based on Child Study," *The Forum*, 1901, p. 25. En anglais : "[T]here are many who ought not be educated, and who would be better in mind, body and morals if they knew no school. What shall it profit a child to gain the world of knowledge and lose his [sic] own health? Cramming and over-schooling have impaired many a feeble mind, for which, as the proverb says, nothing is so dangerous as ideas too large for it....Thus, while I would abate no whit from the praise of learning and education for all who are fit for them, I would bring discrimination down to the very basis of our educational pyramid"

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 39.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>54</sup> *Ibidem*, pp. 24-25.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 24.

- <sup>56</sup> G. Stanley Hall, *Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene*, New York, : D. Appleton and company, 1906, p. 18, mes italiques. Dans toutes les citation suivantes au sujet de la littérature sur l'enfant, je souligne afin de mettre accent sur ce qu'on lit souvent comme expressions du sens commun, i.e., la référence et déploiement habituelles du pouvoir dans une explication.
- <sup>57</sup> G. Stanley Hall, *The Contents of Children's Minds on Entering School*, New York : E. L. Kellogg & Co., 1883, p. 33.
- <sup>58</sup> G. Stanley Hall, "Moral Education and Will-training," *Pedagogical Seminary*, 1892, p. 189.
- <sup>59</sup> *Youth*, op. cit., p. 5.
- <sup>60</sup> "The Ideal School", op. cit., p. 27.
- <sup>61</sup> G. Stanley Hall, *Adolescence : Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education, vol. I.*, New York : D. Appleton and Company, 1904, p. 47.
- <sup>62</sup> *Youth*, op. cit., p. 6.
- <sup>63</sup> *Ibidem*, p. 28.
- <sup>64</sup> "Ideal School," op. cit., p. 36
- <sup>65</sup> *Ibidem*, p. 36.
- <sup>66</sup> *Ibidem*, p. 89.
- <sup>67</sup> Nikolas Rose, *Governing the soul : The shaping of the private self*. London : Routledge, 1989.



# ***L'accompagnement du changement de pratiques pédagogiques***

**Bernadette FLEURY**<sup>1</sup>

*Cet article rend compte d'une recherche sur les conditions du changement des pratiques professionnelles des enseignants, menée dans le cadre d'un dispositif de formation continue du Ministère de l'Agriculture. Il explore la portée heuristique d'une démarche de psychanalyse de la connaissance qui s'attache à analyser les tensions, les contradictions, les résistances au changement spécifiques aux enseignants qui affichent leur volonté de se distancier de la pédagogie traditionnelle. L'analyse des conceptions initiales et des cheminements en cours de formation montre que la lucidité pédagogique est rare et que la déconstruction des illusions représente une véritable épreuve. Cette recherche permet de cerner les contours d'une représentation "pédagogiquement correcte" qui est à prendre en compte dans une dialectique "d'outil-obstacle" pour la formation.*

*Mots clés : Psychanalyse de la connaissance, triangle pédagogique, résistance au changement, formation des enseignants.*

Un enseignant peut-il transformer radicalement sa pratique pédagogique ? Telle est bien l'une des questions cruciales de la formation continue des maîtres. On connaît la boutade de Bachelard à ce sujet : "Au cours d'une carrière déjà longue et diverse, je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître". Ce scepticisme, à première vue paradoxal chez quelqu'un qui a fait de la formation le thème fondamental de sa réflexion philosophique, nous invite, en fait, à prendre au sérieux les résistances au changement spécifiques aux enseignants.

La recherche dont il est question ici, s'attache à ce problème. Elle vise à poser quelques repères pour aider au décryptage des cheminements complexes des enseignants tiraillés entre "élan formatif" et "instinct conservatif", pour reprendre les termes de la philosophie bachelardienne.

## I CORPUS ET CADRE THÉORIQUE

Le recueil des données a été réalisé dans le cadre d'un dispositif de formation continue des enseignants du Ministère de l'Agriculture, constitué de trois modules qui ont pour objectif de faire évoluer les pratiques professionnelles en travaillant sur plusieurs dimensions, pédagogique, épistémologique, psycho-affective<sup>2</sup>. La formation est fondée sur l'hypothèse suivante : le changement des pratiques ne peut s'effectuer durablement sans remaniement de la représentation du métier ; il implique de se déprendre de ses illusions et de travailler sur ses propres résistances. La perspective est celle d'un dévoilement progressif, les formateurs ne l'opèrent pas de l'extérieur, ils accompagnent les enseignants dans une démarche volontaire de questionnement de leur identité professionnelle. On s'intéressera ici au premier stage du module I, centré sur la dimension pédagogique, qui a fait l'objet depuis trois ans d'un protocole de recueil des représentations individuelles.

Le cadre théorique de référence est celui de la psychanalyse de la connaissance, élaborée par Gaston Bachelard (1938a, 1938b, cf. Fabre 1995 et 2001). Inspirée du freudisme dans la mesure où elle se réfère à l'idée d'un inconscient cognitif et enracine sa démarche dans un travail sur les résistances, elle se distingue toutefois de la psychanalyse freudienne à deux niveaux essentiels. Elle laisse à la marge le remaniement des identifications (c'est à dire le domaine des relations affectives) pour se focaliser sur les changements dans le champ de la connaissance. Elle n'a pas une visée thérapeutique, c'est une méthodologie qui, par un travail sur les représentations, conçu comme une entreprise de lucidité progressive, a pour but de rendre à la pensée sa légèreté, en la déliant de ses blocages et de ses fixités.

Bachelard s'occupe de l'inconscient cognitif dans une perspective épistémologique. Il a construit des outils pour étudier les représentations que se font les sujets de leur discipline et de ses concepts fondamentaux. Le profil épistémologique (Bachelard, 1940), par exemple, a été conçu pour lire les formes d'investissement d'un concept par un individu. Il permet de prendre en compte l'hétérogénéité fondamentale de la culture d'un sujet, en mesurant ses niveaux d'investissement personnel, sur un "clavier" épistémologique où figurent les différentes acceptions d'un concept (selon les paradigmes successifs de l'histoire des sciences). En soulignant les ruptures épistémologiques non opérées, il aide à s'interroger sur la pertinence de ses représentations par rapport à l'état contemporain de la discipline et invite à cerner les obstacles épistémologiques qui se dressent sur le chemin du changement.

S'agissant des enseignants, il nous a paru nécessaire de prendre en compte une dimension que Bachelard n'aborde que très marginalement - dans ce qu'il appelle "la psychanalyse des circonstances de la culture" (Bachelard, 1939) - à savoir le rapport de l'enseignant à la pédagogie. Les pratiques des enseignants sont médiatisées, certes, par leur rapport à la discipline mais aussi par ce qu'ils ont compris, retenu, de l'histoire de la pédagogie et des injonctions qui leur sont faites par les textes officiels ou l'idéologie du

moment. Il nous a donc paru utile de créer un outil permettant de dresser des profils pédagogiques.

Les profils pédagogiques sont construits à partir du modèle de compréhension théorique de la situation pédagogique élaboré par Jean Houssaye. L'intérêt de ce fameux "triangle pédagogique" va bien au delà de l'usage réducteur qu'on en fait souvent, c'est un outil d'intelligibilité de la complexité des positionnements pédagogiques. Rappelons brièvement que, selon J. Houssaye "la situation pédagogique peut-être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et l'élève, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou". Toute pédagogie représente, de fait, un choix et s'articule "sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts" (Houssaye 1993), d'où trois grands types de pédagogie, le processus "enseigner" qui privilégie l'axe professeur-savoir (c'est l'élève qui joue le rôle du mort ou du fou), le processus "former" qui s'organise autour de l'axe professeur-élève, et le processus "apprendre" autour de l'axe élève-savoir.

Ce qui nous a particulièrement intéressés dans ce modèle c'est d'une part la dynamique triangulaire qui évite les pièges du dualisme et d'autre part le recours aux mécanismes de compensation qui ouvrent des pistes subtiles d'interprétation : "un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de jeu et de compensation aux deux autres" (Houssaye 1993). Chaque processus doit faire des "petits arrangements" avec son tiers exclu, qui sont à la fois des moyens de survie et des sources d'illusion. En aidant à les lire par référence aux interpellations des deux autres processus, le triangle dévoile les tensions internes et permet une approche dynamique des profils pédagogiques. Il est donc apparu comme un outil particulièrement opérant pour le travail des représentations du métier d'enseignant.

Le modèle de J. Houssaye est employé ici, dans une perspective de psychanalyse de la connaissance, selon une démarche de problématisation. L'objectif de la formation n'est pas de convertir ou de façonner à l'un des processus, mais de faire accéder à la problématique du pédagogique, en considérant les trois processus comme autant de solutions<sup>3</sup>, dont on apprendra progressivement à percevoir les différences et à cerner les enjeux. Il s'agit d'une formation du jugement pédagogique visant à accroître la cohérence interne entre les valeurs affichées et la réalité des pratiques, et à permettre d'accéder à tous les possibles pédagogiques, en déconstruisant les obstacles épistémologiques. La problématisation sous-tend le travail de psychanalyse de la connaissance. Les représentations des enseignants, considérées elles mêmes comme des solutions, sont interrogées et confrontées aux trois solutions théoriques proposées par le modèle. Le triangle en fonctionnant comme outil d'auto-analyse, interpelle chacun dans son identité professionnelle. Il dévoile les éventuelles contradictions entre "le dire et le faire", et permet de démasquer les illusions et les mécanismes de résistance. Le "problème" devient rapidement "épreuve", d'où la

nécessité pour les formateurs d'une attention vigilante à l'expression des résistances, considérées comme normales et inhérentes à cette formation.

Le protocole de recueil des représentations a donc été établi de sorte qu'il fournisse des informations sur ce travail de clarification progressive du profil pédagogique. Dans cette perspective, plus clinique que quantitative, nous présenterons ici quelques uns des enseignements d'une étude portant sur 43 stagiaires, enseignants de lycée agricole professionnel ou général, ayant suivi la première session du module I en 2001.

## II DE LA DIFFICILE LUCIDITÉ PÉDAGOGIQUE

### *Le rejet généralisé du processus " enseigner " ou l'illusion première*

Le recueil des représentations initiales repose sur deux épreuves. Tout d'abord, un questionnaire ouvert (11 questions), laissant libre jeu à l'expression individuelle sur l'identité professionnelle, les finalités de l'institution, les conceptions du "bon cours", le rapport au savoir, le rapport aux élèves, permet de repérer les thématiques les plus investies et de saisir les formulations personnelles. Ensuite, un test, censé dresser un "portrait pédagogique" propose pour les mêmes 11 questions un choix entre trois items représentatifs des trois processus définis par J. Houssaye .

Le résultat du test est sans équivoque, il manifeste une volonté générale de se démarquer de la pédagogie traditionnelle : le pôle "enseigner" est systématiquement déserté, aucun protocole ne relève de ce type. Les propositions illustrant ce processus ne sont retenues que dans moins de 10% des cas, elles sont totalement exclues du choix de 40% des stagiaires. Les items de type "apprendre" et "former" l'emportent largement dans des proportions variables selon les groupes ("apprendre" de 47 à 54%, "former" de 35 à 43%).

Mais quand on compare les résultats de ce test aux réponses du questionnaire ouvert initial et qu'on analyse le champ lexical de l'expression libre, force est de constater un certain écart. Tout d'abord notons l'important décalage entre la prolixité des commentaires sur les finalités et les grands principes (permettre l'épanouissement de la personne, développer l'autonomie, forger l'esprit critique des futurs citoyens) et la pauvreté des descriptions des activités pédagogiques. Le caractère évasif des réponses sur les modalités de mise en pratique, ne permet pas toujours de se prononcer sur la nature exacte de la pédagogie évoquée (6 réponses inexploitable).

Seuls six stagiaires (sur 37) s'expriment sans contradiction dans le champ sémantique du processus " apprendre " et semblent porter de l'intérêt au rapport que l'élève entretient avec le savoir. S'ils insistent sur le rôle de "*médiateur*" de l'enseignant, ils se singularisent essentiellement par leur conception de l'activité de l'élève en terme de "*travail*" individuel ou de groupe dans le cadre de "*situations d'apprentissage*" et par la qualification du savoir à construire en terme de savoir "*outil*" ou "*conceptuel*".

Dans la majorité des cas (31), les enseignants emploient, à leur insu, un vocabulaire très connoté "enseigner" qui laisse entrevoir des tensions sinon une contradiction avec leur revendication d'appartenance aux processus "former" ou "apprendre". Prenons, à titre d'exemple, deux descriptions d'un "bon cours" rédigées par deux enseignants qui n'ont retenu aucun item du processus "enseigner" dans le test :

*"L'enseignant transmet des connaissances, pose des questions, répond aux questions des élèves, l'élève écoute, pose des questions, répond aux questions de l'enseignant "*  
*"un bon cours est captivant" : L'enseignant observe son auditoire pour repérer les éventuelles mimiques dubitatives, prend en compte les réponses des élèves et répond aux questions, ré-explique si besoin est. "*

Ils sont ainsi 15 enseignants à investir uniquement le lexique de la pédagogie magistralo-dialoguée. Les autres (16) font cohabiter un vocabulaire emprunté aux processus "apprendre" ou "former" avec des indices plus ou moins marqués d'adhérence au processus "enseigner". On note par exemple dans leurs textes une assez forte occurrence des termes suivants : *activité, construction, aide, médiateur* plus rarement, *représentations, situation-problème*. Mais quand on replace ces termes indubitablement liés au processus "apprendre" dans leur contexte, on découvre que les représentations sont assimilés aux "pré-acquis", que l'activité de l'élève est pensée uniquement en terme de "participation" orale et qu'elle est considérée comme une qualité intrinsèque du formé. De même la "construction" et le "réinvestissement" du savoir ne sont pas envisagés comme relevant de la responsabilité de l'enseignant qui semble se limiter à la production d'un discours

*"L'élève doit être motivé, actif". "Le bon élève réussit à trouver des réponses à ses demandes au travers de notre discours d'enseignant". "Un bon élève est capable de mettre en relation ce que je lui enseigne avec des situations vécues". "L'enseignant fait un apport de connaissances, l'élève se construit un savoir".*

Bref il semble que la logique sous-jacente reste bien celle du processus enseigner. L'adhésion affirmée au processus "former" ou "apprendre" cohabite donc avec des descriptions spontanées des activités pédagogiques qui ne sont pas toujours conciliables. Il y a chez ces enseignants une volonté de se démarquer du processus "enseigner", une capacité à identifier, dans le test, les propositions qui leur semblent les plus conformes à l'idéologie dominante du moment, mais un faisceau d'indices laisse entrevoir une appartenance peut-être plus grande qu'ils ne veulent se l'avouer au processus décrit.

### ***Les étapes de la lucidité et les résistances***

Pour explorer la démarche de construction du profil pédagogique, suivons pas à pas ces 43 stagiaires, après cette étape d'expression des conceptions initiales.

### ***L'ambition de naviguer d'une famille pédagogique à l'autre***

Au deuxième jour du stage, après un travail approfondi sur le triangle de Jean Houssaye, moment crucial qui suscite souvent des résistances assez vives, chaque stagiaire est invité à faire un premier diagnostic de son positionnement. Rares (7 sur 41 réponses exploitables) sont ceux qui à ce stade se situent uniquement dans le processus "enseigner". Seuls trois sujets avouent avec une certaine naïveté ou avec un sentiment de culpabilité l'enfermement complet de leurs pratiques, et semble-t-il de leurs représentations, dans cette famille pédagogique. Les quatre autres accompagnent cet aveu de l'affirmation de leur connaissance des autres processus et de leur tentatives d'y accéder. Quelques uns revendiquent un ancrage essentiel dans le processus apprendre (3) ou former (1).

Tous les autres (30) dessinent un profil pédagogique à deux ou trois composantes et revendiquent l'appartenance à, au moins, deux familles pédagogiques. Dans cette catégorie, 18 sujets prétendent circuler entre les trois processus d'une séquence à l'autre, voire au sein d'une même séquence. Il apparaît que, pour eux, la (4<sup>e</sup>) proposition de J Houssaye (1993) précisant que "les logiques des trois processus sont exclusives et non complémentaires" ne leur apparaît pas, à ce stade, recevable :

*"Il y a trois situations ou processus qui sont séparés selon le schéma, mais, pour moi, les trois sont liés et dans mes pratiques, j'adapte le processus en fonction de la classe, la motivation des élèves, le référentiel".*

Ce qui, dans l'argumentation de Houssaye, risquait de provoquer un ébranlement trop menaçant, est ainsi, tout simplement rejeté. Les formateurs ont appris à se taire face à ce besoin d'affirmer, à ce stade, la maîtrise des trois processus. En tentant d'interroger trop tôt ce positionnement, en dénonçant notamment la fréquente confusion entre la possible variété des méthodes au sein d'un processus et le caractère inconciliable des logiques qui sous-tendent les trois processus, on contribue à activer et à ancrer les résistances. Il apparaît en effet que certains stagiaires se protègent ainsi plus ou moins durablement d'une déstabilisation qu'ils ne pourraient affronter. Si cette stratégie permet à quelques uns de résister jusqu'au bout sans se l'avouer, elle apparaît, le plus souvent, comme un palier nécessaire dans une évolution en douceur.

### ***L'aveu progressif de l'adhésion au processus "enseigner"***

Au troisième jour de stage, après trois séquences d'analyse d'activités pédagogiques diversifiées, une nouvelle interrogation sur le positionnement dans le triangle donne des résultats qui manifestent un renversement de tendance. Elle fait apparaître, chez 32 stagiaires, une prise de conscience de l'adhérence fondamentale de leurs pratiques professionnelles au processus "enseigner", même si elle est souvent tempérée par l'évocation d'incursions dans les autres processus. Les six sujets, dont nous avons dit qu'ils s'exprimaient sans contradiction dans le champ lexical du processus "apprendre", ont été sensibles à leurs résistances et aux obstacles qui témoignent de leur attachement à la logique de l'axe "enseigner".

Trois enseignants situent toujours leurs pratiques majoritairement dans le processus "Apprendre". Or nous ne les avons pas classés dans cette catégorie lors de l'analyse du champ sémantique. Pour deux d'entre eux, au contraire, le vocabulaire mobilisé dans leurs descriptions d'un "bon cours" nous semblait très empreint de pédagogie classique. On pourrait dire que dans leur cas, la sauvegarde de la sérénité s'est opérée aux dépens de la lucidité. A y regarder de plus près toutefois, s'il n'y a pas ici "d'insight", on décèle des déplacements subtils. Le mécanisme de l'illusion apparaît suffisamment souple pour permettre un début d'interpellation.

Trois stagiaires prétendent encore, à ce stade, relever des trois processus à la fois, trois n'arrivent pas à se situer ou ne répondent pas. Le laconisme dont ces 6 sujets font preuve, relève d'un véritable art de l'esquive qui semble fonctionner comme un mécanisme de protection. A noter que ces enseignants produiront des projets de changement très succincts et très proches de l'axe "enseigner". Comme si la lucidité sur son profil pédagogique était gage du déblocage de l'inventivité pédagogique. Enfin, dans un cas, il y a refus total et obstiné de se laisser interpellé dans son identité professionnelle. Chaque interrogation sur le positionnement débouche sur un laconique "idem test", accompagné de commentaires ironiques sur la formation.

Il apparaît donc que dans le temps de la formation, le travail de la représentation du métier est poussé plus ou moins loin selon les individus et que les cheminements individuels dans l'élaboration du profil pédagogique, sont différenciés. Il n'est pas facile de se déprendre de ses illusions. La lucidité pédagogique n'est pas "donnée", c'est une conquête, elle s'acquiert par un travail sur soi que tout le monde n'a pas le désir ou les moyens d'entreprendre.

### III LE PÉDAGOGIQUEMENT CORRECT

Qu'en est-il précisément de cette illusion pédagogique que nous venons de repérer ? L'analyse détaillée des représentations issues de ce corpus permet de cerner plus précisément l'image que ces enseignants avaient ou essayaient de donner d'eux mêmes. Elle laisse entrevoir les contours d'un "pédagogiquement correct" largement partagé par ce public d'enseignants de lycées agricoles, volontaires pour suivre une formation intitulée "Enseigner Autrement". Le "pédagogiquement correct" désigne ici l'attitude de l'enseignant de bonne volonté qui a compris, à partir de ses propres difficultés dans l'exercice de son métier et du discours pédagogique ambiant, qu'il ne peut plus adhérer au modèle traditionnel de l'enseignement, mais qui, faute de pouvoir concevoir ou accéder à un modèle vraiment renouvelé, va construire des adaptations économiques.

Les injonctions institutionnelles ou idéologiques perçues par les enseignants ("l'élève au centre" de la loi de 1989) semblent aviver une mauvaise conscience ressentie depuis longtemps, liée à la marginalisation de l'élève dans le processus "enseigner". Elles déclenchent en quelque sorte un retour du refoulé d'autant plus fort que celui qui est exclu dans les faits revient avec force de loi. Pour gérer "économiquement" cet écart entre le droit

et le fait, les enseignants s'évertuent donc à récuser verbalement les traits qu'ils croient les plus significatifs du processus "enseigner", sans mettre en cause véritablement sa logique fondamentale. On voit fonctionner des mécanismes de censure et de surinvestissement compensatoire.

### ***Le discrédit du savoir comme révélateur d'une impasse épistémologique***

Beaucoup des réponses concernant le "rapport au savoir" visent très nettement à relativiser sa place et son rôle (27/43). La volonté de sortir l'élève de la position du tiers exclu semble avoir pour conséquence de produire un rejet du savoir, comme si il n'y avait que deux choix possibles : ou la considération du savoir ou celle de l'élève. Ces enseignants désertent le terrain des savoirs "contenus" en invoquant comme raisons, leur obsolescence rapide ou la concurrence des médias. Ils opposent les connaissances à l'expérience concrète, au relationnel, au développement de la personnalité, à l'ouverture d'esprit. Beaucoup rêvent d'une méthode générale qui permettrait aux formés "d'apprendre à apprendre" par eux-mêmes.

*"Le savoir, ce n'est pas le plus important, c'est la relation aux élèves qui est à la première place."*

*"Le métier d'enseignant doit évoluer vers l'apport de méthodologie plus que de contenu. La méthodologie est quasi immuable pendant que le contenu évolue donc devient rapidement obsolète."*

Mais, lorsque baisse la vigilance sur ce sujet, on remarque que le rapport au savoir s'exprime largement dans un langage emprunté aux modèles de la communication. Le savoir est conçu comme un produit tout élaboré qu'il suffit de transmettre, comme en témoignent l'expression récurrente "un message à faire passer" et les verbes employés "faire part", "apporter", "donner", "capter", "écouter", "recevoir", "mémoriser". Quand aux "savoir-faire" et "savoir-être" sur lesquels l'accent est fortement mis, ils se révèlent impossibles à nommer ou à définir. En filigrane, se dévoilent donc une conception essentiellement factuelle, "informatrice" du savoir et une conception discursive de sa transmission.

Ce qui est rejeté, en réalité, c'est un type de savoir, le savoir "déclaratif", mais le fait que ce rejet s'étende au savoir tout entier, révèle ainsi le modèle épistémologique unique dans lequel sont pensées les connaissances scolaires : à savoir leur caractère nécessairement "propositionnel". La sur-valorisation parallèle (au niveau du discours) des savoir-faire et des savoir-être manifeste une volonté de trouver d'autres formes de savoir mais aboutit à une impasse dualiste (contenus – méthode), faute de pouvoir accéder au "savoir théorique", à la dimension conceptuelle du savoir (Astolfi 1992). Dans le "pédagogiquement correct", les fondements épistémologiques du rapport au savoir n'ont pas été véritablement ébranlés. Ces enseignants se retrouvent coincés dans un paradoxe peu confortable, la mode ambiante les amène à dénigrer une forme de savoir qui continue d'être la pierre angulaire de leur pratique professionnelle.



### ***Le processus "former" comme idéal***

Face à cette impasse, on constate une très forte focalisation du discours professoral sur le pôle relationnel. La relation professeur/élève est surinvestie par les enseignants : soit elle est décrite en termes idylliques, soit elle apparaît comme l'un des sujets principaux d'angoisse. Presque tous prônent le dialogue et l'écoute mutuelle et évoquent avec plaisir les bonheurs de l'échange avec les élèves. Parfois derrière le besoin de communiquer se profile le désir de "*communion*", de "*symbiose*". Certains fantasment sur des idées de "*partage*" et "*d'apport mutuel*", au point de nier toute dissymétrie dans le rapport au savoir.

*"mes élèves m'apprennent autant que je leur apprends"*

*"je considère le savoir comme une richesse partagée par tous"*

En privilégiant ainsi dans leurs discours, la relation entre l'enseignant et les formés, en relativisant le savoir et en le reléguant à la place du mort, ces "enseignants" définissent comme idéal, la structuration du processus "former". Leur grande prolixité sur les ambitions éducatives de l'enseignement, le pourcentage élevé d'items du processus "former" retenus dans le test (40%) confirment leur fascination pour ce type de pédagogie.

Il est possible que ce soit là une spécificité de l'enseignement agricole. En effet dans les années 70, à côté des cours disciplinaires traditionnels, s'est développé autour notamment des stages "d'études du milieu" un espace compensatoire où étaient mis en œuvre, de façon assez radicale, les principes de non directivité et d'autonomie des élèves. Une véritable mythologie s'est constituée autour de ce passé, sans que les enseignants aient conscience que cette compensation, opérée à la marge, puisse favoriser le maintien du processus "enseigner" dans le cœur du dispositif. Aujourd'hui le processus "former" dans une version "light" car sans réflexion sur sa portée politique, ni sur sa dimension institutionnelle, continue de représenter l'idéal de beaucoup enseignants, même parmi les plus jeunes, alors même qu'il apparaît de moins en moins réalisable dans le contexte actuel.

Cet idéal fantasmé contribue à enfermer les enseignants dans un tiraillement entre leurs intentions ("former") et leurs actes ("enseigner") et se révèle même un obstacle pour accéder au processus "apprendre". En effet, la sur-valorisation du principe de non directivité, fonctionne pour certains comme un interdit d'intervenir dans le processus d'apprentissage. Cet obstacle s'avère particulièrement résistant : les exemples de mise en œuvre du processus "apprendre" sont très souvent classés sous l'étiquette "enseigner" sous prétexte que "*l'enseignant est intervenu*". On comprendra qu'en voulant faire cohabiter cet idéal issu du processus "former" avec des injonctions de la vulgate didactique, celles par exemple du "travail des représentations", les enseignants aggravent encore leurs contradictions internes.

### ***Le cours dialogué comme formation de compromis***

Comment les enseignants arrivent-ils à gérer ces contradictions, ce grand écart entre

leurs idéaux et la réalité de leur pratique pédagogique la plus courante ? Certains s'enferment dans une dissociation quasi schizophrénique entre "le dire et le faire". Mais notre échantillon fournit plutôt des exemples de tentatives de conciliation à peu de frais. Si on se réfère à nouveau aux descriptions du "bon cours", on constate que ce cours "idéal" censé illustrer le rejet du processus "enseigner" a peu de choses à voir avec les processus "former" ou "apprendre". On a affaire ici le plus souvent à la forme pédagogique que Houssaye qualifie de "cours vivant" et qu'il inscrit sur l'axe "enseigner" (Astolfi l'appelle "cours dialogué") : jeu de questions-réponses entre l'enseignant et les élèves, activité du formé conçue en terme de "participation". Or, Astolfi l'a bien montré, c'est une illusion totale, non seulement il n'y a pas véritable "dialogue", mais l'activité cognitive de l'élève s'y réduit souvent à un jeu de devinette des intentions du maître. Le cours "vivant", ce n'est, selon Houssaye, qu'une "opération de déguisement". La logique "enseigner" n'est pas fondamentalement mise en cause par la part compensatrice faite à l'axe "former". Tout juste cherche-t-on à aménager la pédagogie magistrale en créant une bonne ambiance afin que "les élèves ne s'ennuient pas". Car le sujet d'angoisse dominant, qui transparait dans la plupart des réponses au questionnaire ouvert, c'est la peur que les formés fassent trop "le mort". Cette opération de déguisement, dont les enseignants sont dupes, présente un double avantage : elle leur permet de croire qu'ils sont à la fois dans le processus "former" puisqu'ils sont si attentifs à la relation aux élèves et dans le processus "apprendre" sous prétexte que, grâce à l'échange verbal avec les élèves, ceux-ci "participent à la construction du savoir". C'est ainsi qu'ils peuvent prétendre pratiquer deux ou trois processus à la fois au sein d'une même séquence.

Le cours dialogué se présente donc comme l'instance critique du processus "enseigner", alors qu'il n'est en réalité, qu'une formation de compromis, une adaptation au moindre coût, qui laisse intacts les fondements épistémologiques du processus incriminé. Le jeu de question-réponse ne fait sortir ni de la directivité du processus "enseigner", ni de la conception discursive de la transmission, ni de la conception propositionnelle du savoir. Il ne fait pas construire le savoir par l'élève. Le cours dialogué ne participe aucunement du constructivisme, ni au sens épistémologique (savoir-outil, construit en réponse à un problème), ni au sens psychologique (élève acteur de la construction de son savoir). Les slogans du pédagogiquement correct : "faire participer les élèves", "les rendre actifs" ne sont que l'expression inversée - par un mécanisme de refoulement et de retournement compensatoire - des angoisses spécifiques du processus "enseigner". La forme même d'expression du discrédit du processus "enseigner" révèle en fait l'attachement de ceux qui l'émettent à ce processus.

### ***Genèse et fonctionnement du "pédagogiquement correct"***

On discerne peu à peu que l'un des obstacles épistémologiques qui semble sous-tendre le "pédagogiquement correct" c'est la volonté de tout concilier, l'art du compromis au lieu de l'exercice du jugement. Le "pédagogiquement correct" se présente en effet comme une représentation composite : des notions issues des processus "apprendre" et "former"

émaillent le discours enseignant et cohabitent avec la logique fondamentalement inchangée de la pédagogie traditionnelle. On se pare de concepts scientifiques vulgarisés, et au prix d'un certain nombre de changements qu'on leur fait subir, on les insère dans un réseau sémantique totalement différent. Le corpus dont nous disposons permet de repérer quelques unes des transformations que subissent une théorie, un modèle, en bout de la chaîne de la "traduction" qui se déploie depuis les savoirs scientifiques jusqu'aux savoirs des praticiens.

Au vu des analyses précédentes on peut distinguer à l'œuvre des mécanismes de déstructuration et de filtrage : dans un premier temps en effet, ce n'est pas le réseau de concepts qui "passe", mais des notions isolées, et certaines seulement, d'autres étant ignorées voire délibérément rejetées. Ainsi avons nous déjà noté le refus de prendre en considération le caractère exclusif des trois processus du triangle pédagogique. On a vu aussi le processus "former" débarrassé de ses dimensions politiques et institutionnelles et replié sur un principe radicalisé de non intervention de l'enseignant ou sur un idée de "bonne relation".

Ensuite les notions sélectionnées sont soumises à des mécanismes de déformation. Parmi les notions "vedettes" du pédagogiquement correct, empruntées au processus "apprendre", on a repéré précédemment de multiples cas où le concept "d'activité" est rabattu sur l'idée de "participation orale". La "situation problème" ne qualifie plus une situation didactique, mais "les situations de vie" dans lesquelles un bon élève doit être capable de réinvestir ses connaissances ou "la question par laquelle l'enseignant débute son cours". Les concepts constructivistes subissent des avatars de ce genre :

*"Un bon cours doit être construit en fonction des élèves. Le savoir doit être construit pour les élèves. L'élève doit participer à la construction du savoir".*

On dévie ici de l'idée originelle de "construction du savoir par l'élève" à la construction par l'enseignant du cours (ou du savoir qui lui est assimilé) pour l'élève ou avec la participation de l'élève. Ces glissements sémantiques vident les concepts scientifiques de leur substance et les réduisent à l'état de slogan. Ainsi dénaturées, ces notions peuvent assurer une fonction totalement nouvelle par rapport à celle de leur contexte scientifique d'origine : elles sont mises au service d'un mécanisme de défense du praticien contre les perturbations trop fortes de son identité professionnelle.

Paradoxalement - mais Bachelard n'a-t-il pas dit que les obstacles vont toujours par paire - il apparaît qu'un certain nombre des remaniements qui s'opèrent au niveau du "pédagogiquement correct" sont largement déterminés par un obstacle contraire à la volonté de conciliation, celui de l'enfermement dans une pensée dualiste. L'injonction à se recentrer sur l'élève, nous l'avons vu, est comprise comme une invitation à relativiser le savoir. Beaucoup d'enseignants ont tendance à opposer deux solutions : comme si au triptyque du processus "enseigne" (directivité, passivité de l'élève, savoir déclaratif), il n'y

avait qu'une seule alternative, un triptyque inspiré de "former" (non directivité, activité autonome de l'élève, relativisation du savoir), comme si l'image de l'apprentissage devait à jamais rester piégée entre hétéro-structuration et auto-structuration.

Les formations de compromis, comme le cours dialogué, sont aussi la manifestation de l'impossibilité d'opérer un véritable dépassement de la pensée dualiste. Enfermée dans cette opposition, l'évolution des représentations est menacée d'un triple blocage : l'incapacité à concevoir la néo-directivité comme aide à l'élève sans faire le travail à sa place, l'incapacité à envisager le savoir scolaire comme un ensemble d'outils conceptuels pour connaître et transformer le monde, l'impossibilité d'investir une perspective d'inter-structuration qui permettrait au maître une fonction de médiation. En d'autres termes, une impuissance à concevoir entre le processus "enseigner" et le processus "former" une troisième issue, celle du processus "apprendre" qui se déclinerait autour des pôles de l'inter-structuration, de la néo-directivité, et de l'activité fonctionnelle de l'élève. On pourrait dire, en s'autorisant une lecture un peu différente du triangle de J. Houssaye, que l'enseignant reste enfermé dans une perspective de fixation sur un objet unique ; le savoir ou l'élève, et ne parvient pas à accéder à la prise en compte d'une inter-action, celle de l'élève et du savoir. Il y a donc des obstacles épistémologiques spécifiques sur le chemin de l'accès au processus "apprendre" qui semblent difficiles à déconstruire sans une action de formation.

### **Conclusion**

Cette recherche voudrait illustrer la fécondité de la démarche de psychanalyse de la connaissance aussi bien pour la compréhension du travail des représentations réalisé dans le processus de formation que pour l'accompagnement de celui-ci. Dans cette optique, la formation pédagogique des enseignants apparaît bien comme une analyse, c'est à dire comme questionnement d'une élaboration psychique qui intrique une multitude de composantes (cognitives mais aussi affectives et identitaires ) et met en jeu des opérations de déguisement, de travestissement.

Mais cette analyse doit également permettre la construction de représentations plus maîtrisées. C'est ici que le modèle théorique de J. Houssaye révèle tout son potentiel formateur. Il n'est pas seulement l'outil du dévoilement, de la désillusion, il est aussi l'outil de la reconstruction d'une conception plus ouverte et plus dynamique du métier d'enseignant, parce que débarrassée de ses interdits et de ses sur-valorisations névrotiques. Sa structure ternaire permet de "travailler" l'obstacle du dualisme, son approche en terme de jeu aux trois coups possibles permet de démêler le patchwork du "pédagogiquement correct" et de construire trois solutions théoriques aux caractéristiques et aux enjeux fondamentalement différents. Car, c'est faute de disposer de modèles théoriques pour penser la diversité possible des situations pédagogiques, que les enseignants de bonne volonté s'enlisent dans des formations de compromis pleines de contradictions. Le seul remède à la tentation de tout concilier ou d'opposer les contraires, c'est de problématiser,

c'est à dire passer du niveau des solutions au niveau de la construction du problème de structuration du champ pédagogique.

Il s'agit là d'une entreprise difficile mais qui est rendue possible par le statut ambivalent du "pédagogiquement correct". La perspective de la psychanalyse de la connaissance permet de l'aborder dans une dialectique d'outil-obstacle. Dans la mesure où le "pédagogiquement correct" génère de l'illusion sur soi-même, il fonctionne en formation comme une forme de sophistication des résistances. Mais on peut le considérer aussi comme recelant un potentiel de changement, dans la mesure où l'introduction, même à l'état de slogan, de concepts d'un autre paradigme, contribue à ébranler le précédent et place au cœur même de la représentation-obstacle des germes sur lesquels peut s'appuyer la formation (re-problématisation des concepts). Les contradictions internes, les tensions et le mal-être qu'elles génèrent sont autant de raisons qui poussent au changement. Sauf dans les cas où il se rigidifie, le "pédagogiquement correct" peut s'envisager comme une instance de survie, comme une illusion momentanée, à l'abri de laquelle s'opèrent progressivement des remaniements complexes. Aux formateurs de veiller à n'être ni dupes de sa fonction de déguisement, ni trop impatients face aux incohérences qui le constituent.

## NOTES

<sup>1</sup> Etablissement Public National de Formation et d'Expérimentation Pédagogique, Cempama, 29170 Fouesnant et Centre de Recherche en éducation de Nantes (CREN).

<sup>2</sup> Module I : 1<sup>o</sup> session : profil pédagogique, 2<sup>o</sup> session : rapport au savoir, rapport à l'élève. Module II : profil épistémologique disciplinaire. Module III : problématisation du savoir.

<sup>3</sup> J. Houssaye conçoit lui-même, la pédagogie, comme un jeu, dont les trois processus fournissent autant de "coups types". Pour nous la structure du jeu définit la problématique, et les coups, les solutions.

## BIBLIOGRAPHIE

Astolfi Jean Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris ESF, 1992

Bachelard Gaston, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1970 (1949)

Bachelard Gaston, *Lautréamont*, Paris, José Corti 1970 (1939)

Bachelard Gaston, *La philosophie du non*, Paris PUF, 1983 (1940)

Bachelard Gaston, *La psychanalyse du feu*, Paris PUF, 1949 (1938b)

Bachelard Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1970 (1938a)

Fabre Michel, *Bachelard éducateur*, Paris, PUF, 1995

Fabre Michel, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris PUF, 1999

Fabre Michel, Gaston Bachelard *La formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette Education, coll. Portraits d'éducateurs 2001

Houssaye Jean, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988

Houssaye Jean, *Pratiques pédagogiques*, Berne, Peter Lang, 1988

Houssaye Jean, "Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique" in *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993



# ***La communauté en éducation : usages, sens et contre-sens***

***par Philippe MAUBANT***<sup>1</sup>

Projet d'article présenté, mars 2004

*Ces dernières années, les différentes politiques éducatives développées en direction des publics en difficultés, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, ont insisté sur la nécessité de favoriser des démarches de collaboration entre les différents acteurs de l'école et les autres acteurs sociaux. Dans cette perspective, de nouvelles configurations éducatives se sont mises en place autour des établissements scolaires. Parfois rassemblées sous le terme de communautés apprenantes, parfois définies comme des illustrations prometteuses de modèles de co-éducation, des établissements scolaires se proposent aujourd'hui de favoriser la complémentarité, la coopération de chacun qu'il soit enseignant, professionnel de l'éducation ou encore parent. La mise en œuvre de telles configurations éducatives interpelle l'établissement scolaire dans sa capacité à initier et à développer des situations d'apprentissage favorisant le vivre-ensemble. Apprendre dans ces contextes de co-éducation constitue sans doute la pierre angulaire d'une éducation à la citoyenneté et une occasion de ré-interroger la place et le rôle de chacun dans la communauté éducative. C'est le projet de cet article que de tenter d'examiner les conditions de mises en œuvre et de réussite de ces communautés apprenantes, en analysant tout particulièrement la dimension enseignement-apprentissage, dans une perspective d'une éducation à la citoyenneté.*

## ***Conditions d'émergence et de développement des nouvelles configurations éducatives :***

Les situations éducatives complexes, présentées et analysées par Dominique Glasman<sup>2</sup>, dès 1982, qualifiées aujourd'hui, dans certains textes<sup>3</sup>, de modèles de co-éducation, se définissent principalement autour d'un objectif et autour d'un moyen. L'objectif visé par ces configurations éducatives, c'est celui de la prise en compte des élèves en difficulté. Le moyen, c'est concevoir un ensemble d'actions qui se proposent d'entrer en jeu à la fois sur l'espace-temps de l'école mais aussi autour de cet espace, en associant les acteurs impliqués dans l'environnement scolaire (familles, membres d'association, organismes communautaires...). Ces situations ou configurations éducatives semblent, en outre, traversées par trois problématiques qui cristallisent souvent des polémiques et ont tendance à produire des résistances chez les acteurs de terrain. Première problématique, celle de la

déconcentration ou de la décentralisation du système éducatif. Second questionnement, celui de la polyvalence, et donc d'une certaine manière de la poly-compétence de l'enseignant du premier degré, interrogée à la lumière de ces nouvelles formes d'enseignement partagé. Troisième problématique, celle des différents sens donnés à la notion de difficulté scolaire.

L'essor de ces configurations éducatives complexes associant différents partenaires qui se présentent, dans certains cas comme des "co-éducateurs", s'accompagne d'argumentaires défendus tout autant par les praticiens eux-mêmes, par certains partenaires de l'École (associations, collectivités territoriales) que par l'Institution éducative. Il nous semble donc essentiel d'interroger ces argumentaires, qui se présentent très souvent comme des références pour l'exercice du métier, afin de mieux comprendre les systèmes d'influence qu'ils vont générer et, dès lors, tenter de mieux comprendre leurs possibles et probables effets sur les conceptions des enseignants, et à terme sur leurs pratiques. Pour développer cette thèse, nous proposons de questionner un concept-clé, présent dans l'analyse des discours des différents acteurs, impliqués dans l'essor de ces configurations : le concept de communauté. Par ce premier travail, nous voudrions faire apparaître la réalité polysémique du concept, réalité qui peut expliquer selon nous différents niveaux d'interprétation et donc de réception des discours sur les nouvelles formes ou nouveaux modèles d'éducation ; co-éducation, communauté apprenante... Elle peut produire des interprétations, à l'origine d'autres manières de penser le rapport entre l'école et la vie<sup>4</sup>. Cette polysémie, et nous le verrons, cette multi-référentialité peut expliquer enfin d'autres modalités d'appréhension des relations enseignants-partenaires de l'école, en particulier les parents.

### ***Implicites idéologiques constitutifs de la notion de communauté...***

#### **La communauté au service de l'administration de l'éducation :**

La notion de communauté est présente dans les textes législatifs et réglementaires qui organisent les établissements scolaires. Cette notion apparaît plusieurs fois dans le chapitre 2 intitulé "La scolarité" de l'ouvrage de référence<sup>5</sup> sur les dimensions juridiques de l'éducation : Le droit de la vie scolaire (Buttner, Maurin et Thouveny, 2003). Elle est présentée comme une entité qui rassemble l'ensemble des acteurs impliqués dans l'établissement scolaire : élèves, enseignants et parents. En effet, les textes mentionnent la notion de communauté éducative comme une entité que les différents partenaires doivent servir, dans le cadre de relations institutionnalisées ou non : coopérative scolaire pour le premier degré, foyer socio-éducatif pour les collèges ou les lycées, maison des lycéens, associations partenaires (associations sportives, associations socioculturelles, fédérations ou associations de parents,...) La notion de communauté éducative fait donc référence tout autant à l'individu, membre d'un groupe d'appartenance qui se fédère autour de l'idée d'éducation, qu'à l'entité elle-même construite autour de cette idée.

Guy Delaire préfère, quant à lui, la notion de communauté scolaire. Il esquisse les



caractéristiques de cette communauté lorsqu'il dit : "groupe social caractérisé par le fait de vivre ensemble."<sup>6</sup> Ce groupe, selon Delaire, fonctionne comme une entité d'apprentissage de valeurs au service des élèves. L'émergence, voire le recours à cette notion de communauté scolaire, interpelle donc, dans un premier temps, la question des finalités recherchées dans la constitution de ce groupe d'appartenance. Quels objectifs vise-t-on lorsque l'on décrit l'établissement comme une communauté éducative? S'agit-il d'apprendre à vivre ensemble? S'agit-il d'acquérir des savoirs sociaux et/ou des compétences de socialisation? S'agit-il de redécouvrir des valeurs de l'école de la République? Et lesquelles? Il semble, en effet, que ce terme de communauté éducative utilisée par l'institution cristallise sur lui de vieux débats (école ouverte ou école sanctuaire<sup>7</sup>) et de vieilles querelles (celle, en particulier, qui oppose les pédagogues aux républicains).

### **La communauté, entre bien commun et intérêts privés :**

Ainsi, la notion de communauté éducative peut elle être interprétée de deux manières possibles. Elle peut être entendue comme une communauté représentative de l'Etat éducateur : l'école républicaine qui doit "permettre à ce sujet individuel de s'arracher à ses particularités et aux pressions de son milieu, et d'accéder à la liberté et à l'universel, c'est à dire ce qui est commun à tous."<sup>8</sup> Dans cette perspective, certains seraient tentés de lire derrière l'usage du mot communauté une revendication d'une sanctuarisation de l'école. Mais le recours au terme de communauté peut aussi s'interpréter comme une défense du particulier face à l'universel.

Blais, Gauchet et Ottavi montrent très bien dans quelle mesure certaines propositions ministérielles, inspirées des pédagogues, (la thèse de la pédagogie différenciée, colonne vertébrale du collège pensé par Louis Legrand en 1981, ou plus récemment la Charte pour l'Ecole du 21<sup>e</sup> siècle, initiée par Claude Allègre en 1999) insisteront sur "l'écoute et le dialogue, sur les structures de participation démocratique dans les établissements."<sup>9</sup> Dans la notion de communauté, nous pouvons aussi identifier l'adjectif commun. Si une telle entité éducative s'organise, c'est qu'elle revendique le partage de valeurs communes sur l'éducation. La communauté éducative chercherait en quelque sorte la référence à des valeurs partagées, à ce qui unit chacun aux autres membres du groupe, dans une même vision de l'acte d'éduquer<sup>10</sup>.

### **De l'idéal communautaire au communautarisme...**

Face à cette revendication apparaît depuis quelques années une autre lecture possible de la communauté éducative. Celle qui porte l'argument d'une défense des spécificités des cultures et des groupes face aux risques "d'uniformisation, voire d'endoctrinement et de conformisme, porté par l'inculcation d'une culture commune."<sup>11</sup> La notion de communauté éducative pourrait être défendue à partir de l'argument défensif de thèses communautaires, voire communautaristes. Elle serait l'occasion pour un groupe d'appartenance de s'organiser, voire de résister, face à l'orientation univoque et totalitaire

de la société. Si comme le disent Derouet et Dutercq (1997, page 16),<sup>12</sup> "l'établissement est une cité politique dans laquelle les opinions doivent pouvoir librement s'exprimer", cette cité politique peut également se laisser pénétrer de points de vue singuliers risquant d'être en décalage avec les objectifs nationaux sur l'éducation. Cette vision communautariste remettrait en question, sans doute à terme, l'objectif nécessaire d'intégration sociale, face à la "segmentation croissante de la société française" dont parle Bernard Charlot (Charlot, 1987). L'auteur y perçoit même les signes d'une influence idéologique libérale : "Dans une société fragmentée, ceux qui occupent les positions dominantes privilégient le contrat entre particuliers, au mieux la négociation contractuelle, au détriment de la loi qui s'impose à tous. Ils veulent désétatiser, dénationaliser, déréglementer, et ne se préoccupent plus guère de l'unité et de la solidarité nationale."<sup>13</sup> Cette interprétation communautariste de la notion de communauté éducative peut donc masquer deux stratégies, voire deux idéologies : celle d'une sanctuarisation de l'école au service d'intérêts particuliers, celle aussi d'un éclatement de la cohésion sociale, afin sans doute de maintenir la position dominante de certains groupes sociaux, voire les velléités prosélytistes de certaines idéologies.

#### **Communautés d'apprenants et communautés de croyants :**

Brigitte Dancel<sup>14</sup> rappelle combien il est possible d'identifier chez certains pédagogues (citons tout particulièrement Ignace de Loyola et Jean-Baptiste de La Salle) l'usage du terme de communauté, à la fois lorsqu'il s'agit de décrire un groupe de religieux (défendant des intérêts particuliers), mais aussi lorsqu'il s'agit de définir un groupe d'apprenant : "La Salle écrit indifféremment communauté, société ou institut même s'il finit par conserver cette dernière appellation dans le titre du manuscrit de 1705 où sont précisés les objectifs de l'institut et les modalités de formation pédagogique, outre les préceptes religieux."<sup>15</sup> Ce double sens du terme de communauté s'explique par le fait que l'objectif de l'apprentissage est bien la connaissance des références religieuses, et chrétiennes en particulier, plus généralement l'adhésion à une église. L'apprenant est avant tout un chrétien, un homme de foi, qui doit approfondir sa connaissance des textes fondateurs. Comme l'éducateur reste avant tout, lui aussi, homme d'église.

Dès lors, la communauté est à la fois un espace-temps de construction de son appartenance à une spiritualité et un espace-temps d'apprentissage. Si l'enseignant peut être séduit par le concept de communauté, il n'est pas certain qu'il soit toujours en mesure d'identifier ces sens implicites contenus dans cette expression. Chaque enseignant se trouve donc conduit à interpréter cette communauté en fonction des différents systèmes de valeurs de référence, mais aussi en fonction de la manière dont ces communautés éducatives se mettent en place. Dans la mesure où ces différentes interprétations de la notion de communauté se croisent, s'interpénètrent, nous pouvons faire l'hypothèse que cette polysémie du concept participe d'une difficulté pour l'enseignant à définir et à arrêter une posture et donc des pratiques professionnelles, en particulier lorsqu'il se trouve impliqué, bon gré, mal gré, dans ces nouvelles configurations éducatives.

### **L'établissement scolaire, entre famille et communauté :**

Derouet et Dutercq montrent très bien dans quelles mesures l'établissement scolaire se situe par rapport à des références elles-aussi contextualisées. Celles-ci sont articulées aux compétences interprétatives des membres de l'établissement. Ces membres vont s'appuyer sur ces références, en particulier dans des contextes d'incertitudes et de désorientation pour construire un projet d'action, qui se veut retrouver un sens et une certaine cohérence (Derouet et Dutercq, Op. Cit., page 23), autour de quelques éléments : "nature des savoirs à enseigner, légitimité de la sélection, type d'organisation à promouvoir..."<sup>16</sup> Le mutisme de l'institution éducative, les discours parfois contradictoires des politiques peuvent contribuer à cette déstabilisation des acteurs, en quête souvent vaine de repères. L'une des références invoquées par l'établissement, faute de mieux, peut être, dès lors, la référence communautaire. Cette référence communautaire définira l'établissement comme une "communauté scolaire, le projet d'établissement étant vu comme une manière d'exprimer la chaleur et l'identité de cette communauté."<sup>17</sup> Faute de s'entendre sur le concept de communauté, on peut donc être tenté de l'interpréter comme un simple espace d'échanges de liens affectifs.

Nous pouvons penser que cette interprétation exclusivement affective de la notion de communauté éducative peut avoir deux effets immédiats : contribuer à une sanctuarisation progressive de l'établissement, une forme de repli sur soi. L'argument, ici, peut être tout autant celui de la défense des liens affectifs qui rassemblent, unissent les membres, que la référence à des modèles pédagogiques : l'école communautaire à l'anglaise ou encore certaines initiatives pédagogiques empruntant à l'Ecole Nouvelle, mâtinée d'humanisme chrétien. Ce double argument se retrouve chez des pédagogues comme Pestalozzi : "Le père du petit peuple ne rêve, dans l'esprit du Contrat social, que d'une belle communauté autogérée, où l'intérêt commun ne ferait, politiquement et chrétiennement, qu'un avec l'intérêt de chacun."<sup>18</sup> Cette idée est reprise quelques années plus tard par les pédagogues de l'Ecole Nouvelle, inspirés par cette double référence, familiale et religieuse : citons Fröbel et Oberlin<sup>19</sup> qui représentent cette pédagogie pastorale qui tente d'unir, en un même lieu, projet éducatif et projet religieux.

Nous pouvons également identifier cette double référence du terme de communauté, familiale et spirituelle, chez d'autres pédagogues, en particulier ceux qui se réclameront d'un idéal politique, souvent érigé en conviction spirituelle. Citons notamment les pédagogues porteurs d'une référence socialiste (Paul Robin par exemple qui se réclame de la pensée de Charles Fourier et de son projet de phalanstère) : "Présentant le fondateur du familistère comme un disciple de Fourier, Robin"<sup>20</sup> explique comment J.-B. Godin a organisé concrètement pour l'enfance cette "réalisation partielle du programme de l'école phalanstérienne". "Pensons également aux pédagogues représentatifs de l'idéal socialiste (Makarenko en particulier) comme ceux qui, très souvent, feront référence à cette interprétation socio-politique de l'acte éducatif : Freinet et plus généralement les pédagogues institutionnalistes comme Fernand Oury). Ils défendront cette lecture double

du terme de communauté. En effet, pour eux, la communauté, c'est à la fois la plus petite unité sociale, qui doit fédérer, en un même lieu, les différentes activités humaines, s'organisant selon des modes d'échanges et de partages. C'est aussi un espace d'expérimentation d'un projet politique. Dès lors, cette communauté doit être en rupture avec le fonctionnement social ordinaire. Le terme de communauté peut donc être interprété selon une double grille de lecture, qui constitue dès lors un double argumentaire : l'une qui rappelle que le développement harmonieux de l'humain s'inscrit dans la recherche d'un *modus vivendi* avec ses congénères. La seconde qui défend la référence à des formes d'idéal philosophique et/ou spirituel. Si, comme le rappelle Lelièvre et Nique<sup>21</sup>, l'école de la 3<sup>ème</sup> République s'est construite en rupture avec l'Eglise, elle a maintenu, manifestement, des références à des idéologies, qu'elles soient spirituelles et politiques, défendant cette vision communautaire de la société. La permanence de cette double interprétation du terme de communauté (petite unité sociale et lieu de défense et d'expérimentation d'un projet politique et idéologique), dans les écrits des pédagogues du 19<sup>ème</sup> et du 20<sup>ème</sup> siècle, atteste du fait que la communauté reste un concept tout autant utilisé par les partisans d'une école laïque que par les défenseurs d'écoles confessionnelles.

Quelle que soit l'approche, la communauté reste un lieu clos, permettant de s'affranchir des pratiques sociales contestées, et offrant aux responsables idéologiques de ces communautés, la possibilité d'expérimenter leur modèle social et leur démarche pédagogique. Mais comme tout lieu clos, la communauté, interprétée de cette manière, peut se révéler être aussi, à terme, une tentative de remise en question de l'idéal démocratique.

En effet, Derouet et Dutercq, (*Op. Cit.*, page 36.) montrent combien cette défense de l'argumentaire, familial, affectif, peut constituer en quelque sorte un puissant levier d'exclusion sociale. Dans ce type de fonctionnement, on évite le conflit, voire on peut aller jusqu'à l'ignorer, dans la mesure où il n'y a pas d'instance de régulation des conflits. On pourra évoquer la recherche d'une nécessaire harmonie, d'un enrichissement mutuel. Ce discours peut porter en lui une logique totalitaire. Car il peut apparaître, dans son incapacité à gérer les différences, comme un discours dominateur avec son corollaire organisationnel ; l'exclusion et/ou la cooptation. Nous pouvons penser que la référence communautaire de l'équipe éducative peut être défendue tant par les partisans du pacte républicain que par les militants pédagogiques de l'Ecole Nouvelle.

Elle peut constituer, en effet, une ligne d'action pour les systèmes et pour les dispositifs éducatifs qui se sont inscrits très tôt dans une rupture avec l'école républicaine construite principalement autour de la triple idée de nation, d'unicité de l'institution éducative, et de collectivisation de l'enseignement<sup>22</sup>. Car la notion de communauté peut contenir également une interprétation pédagogique, laissant apparaître une ligne de partage, voire de rupture entre enseignement individuel et enseignement collectif. En effet, quelle soit d'inspiration confessionnelle ou d'inspiration laïque et républicaine, la communauté s'organise aussi par rapport à un objectif d'enseignement des masses.

### **La communauté et la collectivisation de l'enseignement :**

Il est possible de penser, en effet, que la réutilisation du terme de communauté, en particulier au 19<sup>e</sup> siècle, s'explique par le fait que l'Europe cherche à "éradiquer des modèles anciens d'instruction et d'éducation, qui sont précisément des modèles individuels."<sup>23</sup> Le terme de communauté porterait, en lui, un parti pris pédagogique, celui d'une collectivisation de l'enseignement, qui se déclinerait selon deux modalités : le modèle mutuel développé en Angleterre, s'appuyant sur des relais du maître et le modèle simultané défendu par les frères des écoles chrétiennes, en particulier les jésuites. Dès lors, la classe pourrait être cette déclinaison pédagogique du modèle de la communauté. L'objectif est ici de réconcilier, dans un souci de démocratisation de l'éducation, formation des gens du peuple où se trouve privilégié un enseignement individuel favorisant la mémorisation et la répétition et formation des élites s'appuyant sur un enseignement simultané ou mutuel, associant leçons et exercices : "On peut conclure que la valeur de l'enseignement collectif tient à ceci : il y est possible, beaucoup plus que dans un enseignement individuel, d'analyser la tâche, et de proposer aux enfants des exercices programmés, méthodiques, cohérents, progressifs."<sup>24</sup>

La notion de communauté aurait donc pour corollaire son versu pédagogique incarné par une interprétation "collectiviste" de l'acte d'enseignement. Les penseurs de l'Ecole Nouvelle vont être dès lors confrontés à un enjeu, celui de prendre en compte la dimension individuelle, singulière de l'enfant, tout en garantissant que cette école s'ouvre sur le monde, et puisse aller plus loin qu'une simple expérimentation pédagogique. La difficulté à réussir ce pari explique peut-être pourquoi les penseurs de l'Ecole Nouvelle font autant référence à la notion de communauté. La pédagogie différenciée, défendue par Louis Legrand, constitue, sans doute une tentative pour concilier ces deux impératifs ; prise en compte de l'individu-apprenant, (et donc nécessité de développer une pédagogie des groupes<sup>25</sup>, sous la forme de mini-communautés se rassemblant autour d'un besoin commun) et politique de démocratisation de la réussite scolaire, qui cherchera, dans l'enseignement collectif, son instrument pédagogique. Une communauté peut donc être un lieu clos organisé pour un petit effectif d'élèves, comme un laboratoire d'idées pédagogiques. Mais cette interprétation de la communauté n'est peut-être pas compatible avec une politique éducative de masse.

Aujourd'hui, cette interprétation de la communauté, mêlant dimension familiale, affective et dimension idéologique, constitue, de toute évidence, la référence de certains éducateurs. Cette référence s'inscrit parfois dans un idéal pédagogique qui peut constituer, pour certains d'entre eux, l'une des justifications du choix du métier. Ces enseignants (mais on peut trouver aussi ce type de discours et parfois de postures dans les propos des animateurs des centres de loisirs<sup>26</sup> ou ceux des formateurs d'adultes<sup>27</sup>) peuvent chercher dans cet idéal organisationnel l'espace-temps propice à la mise en œuvre et à l'épanouissement de leur projet éducatif. Mais cette interprétation, presque familiale de l'école, peut renforcer la solitude de l'enseignant, et le conduire à surseoir à l'analyse

critique de ses pratiques. En effet, il convient sans doute de veiller à ce que cette communauté éducative ne se réduise pas à une simple cohabitation nourrie exclusivement par un travail constant sur la qualité des liens relationnels. Philippe Meirieu<sup>28</sup> nous alerte sur ce risque lorsqu'il dit : "Trop d'équipes se constituent ainsi dans la complicité pour cacher ce dont on n'est pas très fier ensemble ou, tout simplement, pour permettre à quelques uns de se cacher dans l'ensemble." Il poursuit en considérant que la finalité relationnelle, affective, qui peut conduire le groupe-classe à s'organiser, est une condition nécessaire mais pas suffisante de la réussite scolaire. Il est en effet essentiel que la finalité intrinsèque recherchée par le groupe-classe demeure la réussite, ensemble, d'un projet d'apprentissage. C'est peut-être ici le cadre annoncé d'une communauté apprenante.

Ces premières lectures possibles du terme de communauté semblent aujourd'hui les plus répandues dans les représentations des acteurs de la communauté éducative. Elles peuvent satisfaire les enseignants " ordinaires " dans la défense de l'Ecole républicaine, les pédagogues attachés à la prise en compte des singularités de l'élève, les militants de l'Ecole Nouvelle, comme les représentants des différentes spiritualités. Elles insistent surtout sur les objectifs à atteindre (prise en compte de l'environnement, des partenaires au service d'une société plus harmonieuse), assez peu sur les modalités et sur les moyens à mettre en œuvre. Ce qui compte avant tout, c'est l'idéal, c'est l'idée même de communauté. Mais trois autres lectures de la notion de communauté apparaissent aussi.

### **Des organisations apprenantes aux communautés apprenantes...**

Si les significations des communautés groupales et des communautés affectives ont été présentées précédemment, nous souhaitons, à présent, proposer quelques éléments de réflexion sur une autre approche de la notion de communauté, celle de communauté apprenante.<sup>29</sup> C'est en 1996 que Jeanne Mallet coordonne un ouvrage sur l'organisation apprenante . Elle rappelle que la notion d'organisation apprenante prend son essor aux Etats-unis comme en Europe en se revendiquant de plusieurs disciplines : sciences de l'éducation, psychosociologie, sciences économiques et de gestion, sciences de la cognition et de la communication... Plus précisément, il est possible d'interroger la notion d'organisation apprenante, ou de communauté apprenante sous l'angle du spécialiste de l'acte d'apprendre et/ou sous l'angle du directeur des ressources humaines. Si nous présentons brièvement les travaux sur le processus apprendre, il est possible d'évoquer deux objectifs des thèses portant sur les entités apprenantes : le premier, faisant référence principalement à Vygotski, rappelle le rôle des interactions dans le processus de développement cognitif. La seconde finalité défendra la nécessité de développer des stratégies métacognitives chez l'apprenant (Noël, 1996), démarches qui sont favorisées, elles-aussi, par des échanges entre pairs. Ce regard cognitif sur les organisations apprenantes insiste donc sur l'apprentissage par les pairs à la fois comme une condition du fonctionnement cognitif individuel, mais aussi comme un instrument au service du développement de stratégies métacognitives (Maubant, 2004).

Si nous faisons référence, cette fois, au domaine de la G.R.H (Gestion des Ressources Humaines), la défense des organisations apprenantes s'inscrit dans les sciences de l'action portées principalement par Argyris et Schön, en 1978 et 1989. Elle s'appuie sur deux objectifs : la transformation des compétences professionnelles d'une part, la construction de nouvelles compétences, dites compétences collectives, d'autre part (Serre et Wittorski, 1992). Le premier objectif est décrit ainsi<sup>30</sup> : "Si, pour un opérateur, l'action est inefficace, deux solutions s'offrent à lui pour en changer : la reproduction d'un modèle d'action prescrit socialement ou bien l'analyse, par l'acteur, de la situation et de la façon dont il a agi, analyse qui lui permet de changer sa façon de voir et de penser la situation." Favoriser le développement de compétences collectives (c'est le second objectif qui semble visé par ces organisations apprenantes) nécessite de créer, au sein de l'entreprise, les conditions d'identification et de prise en compte de compétences transversales (dimensions relationnelles et dimensions de collaboration dans les prises de décisions, en particulier) nécessaires à la production qui se construit *dans et par* le collectif de production. Que les thèses sur les organisations apprenantes fassent référence aux travaux sur la cognition ou aux théories sur de nouvelles formes de management, elles semblent défendre les plus-values suivantes :

- Le rôle des interactions entre pairs dans le développement cognitif. Nous retrouvons ici les vertus de telles propositions dans la conduite de la classe. Favoriser les échanges entre acteurs du processus apprendre, où éducateur comme éduqué profitent, en qualité d'apprenant potentiel, des interrelations mises en œuvre (Chauveau, 2002).

- Le rôle de la métacognition comme facteur d'aide aux apprentissages, et plus généralement comme outil d'aide à la transformation des pratiques sociales et/ou professionnelles. Ces constructions métacognitives ne sont possibles que si l'apprenant est aidé dans sa capacité à penser et voir autrement ses propres compétences.

Nous pouvons considérer que ce glissement du concept d'organisation apprenante, utilisé principalement, en France, en formation d'adultes, vers l'éducation scolaire, aujourd'hui, est révélateur du fait que les théories pédagogiques peuvent être empruntées, en fonction des contextes socio-politiques, tour à tour par les formateurs d'adultes comme par les acteurs de l'institution scolaire (Maubant, 2004). Si nous souhaitons défendre la notion de communauté apprenante, comme élément descriptif, voire prescriptif de nouvelles configurations éducatives, il est essentiel de vérifier, en amont, comme nous venons de le proposer dans ce tour d'horizon des différentes interprétations du concept de communauté, les systèmes théoriques de référence. Si nous n'engageons pas cette démarche, nous pouvons provoquer, là-encore, des scepticismes, voire des rejets de la part de ceux et de celles qui sont sensés être parties prenantes de ces configurations. Lorsque des acteurs impliqués dans des dispositifs de co-éducation défendent le concept de communauté, il est donc essentiel de les interroger sur les sens qu'ils donnent à ce terme. La difficulté pour l'enseignant réside, dès lors, dans la difficulté à identifier ces différents sens, mais aussi sans doute dans la difficulté à prendre position par rapport à ces

différentes lectures possibles du terme de communauté. Nous proposons le schéma suivant qui se propose de faire une première synthèse des problématiques constitutives du concept de communauté.

Face à des configurations laissées délibérément "autonomes", par les pouvoirs publics, dans la définition des objectifs des établissements comme dans le choix des moyens à mettre en œuvre, on peut comprendre aisément le désarroi des enseignants et leur relatif détachement, voire scepticisme par rapport aux discours parfois zéloteux vantant les plus-values des communautés, qu'elles soient éducatives, scolaires ou apprenantes.

## NOTES

- <sup>1</sup> Philippe Maubant est maître de conférences à l'université de Rouen. Directeur du département des Sciences de l'Éducation depuis 1998, il est membre du laboratoire de recherche C.I.V.I.I.C. que dirige le professeur Jean Houssaye (Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les idées, les Identités, les Compétences en éducation et en formation).
- <sup>2</sup> Glasman Dominique, *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF, 1992, 173 pages.
- <sup>3</sup> Revue "Territoires" (2002), *La co-éducation*, n°429, cahier 2, 55 pages
- <sup>4</sup> Houssaye Jean (1987), *Ecole et vie active, résister ou s'adapter ?*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 234 pages.
- <sup>5</sup> Buttner Yann, Maurin André, Thouveny Blaise (Edition 2003), *Le droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz, 464 pages.
- <sup>6</sup> Delaire Guy (2002), *La vie scolaire, principes et pratiques*, Paris, Nathan pédagogie, 171 pages, page 44.
- <sup>7</sup> Houssaye Jean (1987), *Ecole et vie active, résister ou s'adapter*, Neuchâtel, Delachaux Niestlé, 234 pages.
- <sup>8</sup> Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 254 pages, page 55.
- <sup>9</sup> Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique, *Op. Cit.* page 57.
- <sup>10</sup> Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 254 pages, page 198.
- <sup>11</sup> Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottavi Dominique, *Op. Cit.*, page 198.
- <sup>12</sup> Dutercq Yves, Derouet Jean-Louis (1997), *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF, 192 pages.
- <sup>13</sup> Charlot Bernard (1987), *L'école en mutation*, Paris, Payot, 287 pages, page 263.
- <sup>14</sup> Dancel Brigitte (2002), *Jean-Baptiste de La Salle*, in Houssaye Jean, *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*, Paris, ESF, 438 pages, p.p. 416-438.
- <sup>15</sup> Dancel Brigitte (2002), *Op. Cit.*, page 419.
- <sup>16</sup> Dutercq Yves, Derouet Jean-Louis (1997), *Op. Cit.*, page 23.
- <sup>17</sup> Dutercq Yves, Derouet Jean-Louis (1997), *Op. Cit.*, page 35.
- <sup>18</sup> Soëtard Michel (1995), *Johann Heinrich Pestalozzi*, in Houssaye Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 254 pages, page 39.
- <sup>19</sup> Chalmel Loïc (1999), *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF.
- <sup>20</sup> Lechevalier Bertrand, *Paul Robin*, in Houssaye Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 254 pages, page 78.
- <sup>21</sup> Lelièvre Claude, Nique Christian (1993), *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*,



Paris, Plon.

- <sup>22</sup> Hébrard Jean (1994), *L'individualisation de la formation : repères historiques*, in Besançon Jean, Maubant Philippe, Ouzilou Claude, *L'individualisation de la formation en questions*, Paris, La Documentation Française, 197 pages, p.p. 91-97.
- <sup>23</sup> Hébrard Jean (1994), *Op. Cit.*, page 91.
- <sup>24</sup> Hébrard Jean (1994), *Op. Cit.*, page 93.
- <sup>25</sup> Meirieu Philippe (1991, 4<sup>e</sup> édition), *Itinéraire des pédagogies de groupes, tomes 1 et 2*, Lyon, Chroniques sociales.
- <sup>26</sup> Douard Olivier, sous la direction de., (2003), *Dire son métier, les écrits des animateurs*, Paris, L'Harmattan, 236 pages.
- <sup>27</sup> Maubant Philippe (2004), *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*, Paris, PUF, 270 pages.
- <sup>28</sup> Meirieu Philippe (1991), *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, ESF, 196 pages, page 167.
- <sup>29</sup> Mallet Jeanne (1996), sous la direction de. *L'organisation apprenante, tomes 1 et 2*, Aix en Provence, Université de Provence.
- <sup>30</sup> Wittorski, R. (1997), *La construction des compétences par et dans l'alternance*, in Revue POUR n°154, coordonné par Philippe Maubant, Paris, G.R.E.P.

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet Marguerite (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- Altet Marguerite, Paquay Léopold, Perrenoud Philippe, Eds, (2002), *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Bandiera Alain, Corond Maurice, Maubant Philippe (1990), *Recherche-action sur le dispositif d'entraide scolaire de la ville de Blois*, Université Lyon II.
- Bandura Albert (1980), *L'apprentissage social*, Paris, Pierre Mardaga éditeur.
- Barbier Jean-Marie, sous la direction de., (1996), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Bernstein Basil (1971), *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- Bautier Elisabeth, Charlot Bernard, Rochex Jean-Yves (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Besançon Jean, Maubant Philippe, Ouzilou Claude. (dir) (1991). *L'individualisation de la formation en questions*, Paris. La Documentation Française.
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel, Ottawi Dominique (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation, six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude (1970), *La reproduction, éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- Bouveau Patrick, Rochex Jean-Yves (2002), *Les ZEP, entre école et société*, Paris, Hachette éducation.
- Bouveau Patrick, Cousin Olivier, Favre Joëlle (1999), *L'école face aux parents*, Paris, ESF.
- Bru Marc, Donnay Jean (2002), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck.

- Bruner Jérôme S. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- Buisson Ferdinand, in Bouveau Patrick, Cousin Olivier, Favre Joëlle (1999), *L'école face aux parents*, Paris, ESF.
- Buttner Yann, Maurin André, Thouveny Blaise (Edition 2003), *Le droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz.
- Castaing François (2003), *Une régulation sous la domination du marché*, in revue *Territoires*, n°440, cahier 2, Paris.
- Chalmel Loïc, (1999), *Le pasteur Oberlin*, Paris, PUF.
- Chambon André, (1998), *Les modalités du développement éducatif local : des zones d'éducation prioritaires aux politiques éducatives urbaines*, Lille, ANRT.
- Charlot Bernard (1991) *Entretien avec Bernard Charlot in Besançon Jean, Maubant Philippe, Ouzilou Claude. (dir), (1991), L'individualisation de la formation en questions*. Paris. La Documentation Française.
- Charlot Bernard (1987), *L'école en mutation*, Paris, Payot.
- Charlot Bernard (1999), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Charlot Bernard, Emin Laurence, De Peretti Olivier (2002), *Les aides-éducateurs, une gestion communautaire de la violence scolaire*, Paris, Anthropos.
- Claparède Edouard (1912), *Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève. Librairie Kundig.
- Clerc Françoise (2001), *L'analyse des pratiques*, conférence à l'IUFM de Rouen.
- Dancel Brigitte, (2002), *Jean-Baptiste de La Salle*, in Houssaye Jean, *Premiers pédagogues : de l'Antiquité à la Renaissance*, Paris, ESF.
- Dancel Brigitte, Houssaye Jean, sous la direction de. (2002), *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen.
- Delaire Guy (2002), *La vie scolaire, principes et pratiques*, Paris, Nathan pédagogie.
- De Queiroz Jean-Manuel (2003), in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux / Hors-série n°7*, septembre 2003, Scéren, C.N.D.P., Ligue de l'Enseignement.
- Derouet Jean-Louis (1994), *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, in Charlot Bernard (Coord.). Paris. Armand Colin.
- De Singly François (1999), Préface, in Bouveau Patrick, Cousin Olivier, Favre Joëlle, *L'école face aux parents*, Paris, ESF.
- Develay Michel (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- Douard Olivier, sous la direction de., (2003), *Dire son métier, les écrits des animateurs*, Paris, L'Harmattan.
- Glasman Dominique (1992), *L'école hors l'école, soutien scolaire et quartiers*, Paris. ESF.
- Glasman Dominique (2001), *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, Paris. PUF.

- Hébrard Jean, Jean (1994), *L'individualisation de la formation : repères historiques*, in Besançon Jean, Maubant Philippe, Ouzilou Claude, *L'individualisation de la formation en questions*, Paris, La Documentation Française.
- Houssaye Jean (1987), *Ecole et vie active, résister ou s'adapter ?*, Paris, Delachaux Niestlé.
- Houssaye Jean (1994), *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ?* in Houssaye J. (Dir). *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris. ESF, 2e édition.
- Imbert Francis (1994), *Médiations, institutions et loi dans la classe*, avec le GRPI. Paris. 2e édition (1995), ESF.
- Imbert Francis (1997), *Vivre ensemble*, Paris. ESF.
- Jorro Anne (2000), *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lechevalier Bertrand, *Paul Robin*, in Houssaye Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- Legrand Louis (1988), *Les politiques de l'éducation*, Que sais-je n°2396, PUF.
- Lelièvre Claude, Nique Christian, (1993), *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*, Paris, Plon.
- Lelièvre Claude (2002), *Les politiques scolaires mises en examen : douze questions en débat*, Paris, ESF.
- Lenoir Yves, Raymond Danielle (1998), *Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lenoir Yves, Vanhulle Sabine (2004, à paraître), *La place de la pratique dans la formation à l'enseignement : vers un référentiel professionnel*, in Hasni A., Lenoir Y., Cartonnet Y. (dir), *La formation à l'enseignement des sciences des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- Lesourne Jacques (1988), *Education et société, les défis de l'an 2000*, Paris. La Découverte-Le Monde.
- Mallet Jeanne (1996), sous la direction de. *L'organisation apprenante*, tomes 1 et 2, Aix en Provence, Université de Provence.
- Maubant Philippe (1998), in *Aménager les temps des enfants*, Paris, La Documentation Française.
- Maubant Philippe (2003), in *Education et formation, nouvelles questions, nouveaux métiers*, sous la direction de Jean-Pierre Astolfi, Paris, ESF.
- Meirieu Philippe (1990), *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris. ESF.
- Meirieu Philippe (1991), *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris. ESF.
- Meirieu Philippe (2000), *Les devoirs à la maison*, Paris, Syros.
- Meirieu Philippe (2002), *L'école et les parents, la grande explication*, Paris, Presses Pocket.
- Mialaret Gaston (1991), *Pédagogie générale*, Paris, PUF.
- Mora Christiane (1971) cité par Geneviève Poujol, *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs, Economie et humanisme*, Paris, Les éditions ouvrières, 1981.

- Morel Stéphanie (2002), *Ecole, territoires et identités, Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan.
- Mosconi Nicole, Pourtois Jean-Pierre (2002), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, Paris, PUF.
- Noël Bernadette (1991), *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Paquay Léopold (1996) *et alii...*, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- Poujol Geneviève (1981), *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, Les éditions ouvrières.
- Prost Antoine (1992), *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Reboul Olivier (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, " Que sais-je ? " n°2441, 2e édition, 1990.
- Reboul Olivier (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF.
- Rey Bernard (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Soëtard Michel, Michel (1995), *Johann Heinrich Pestalozzi*, in Houssaye Jean, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- Snyders Georges (1973), *Où vont les pédagogies non directives ?*, Paris, PUF.
- Van Zanten Agnès, sous la direction de, (2000), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Editions La Découverte.

# ***Une vie éternisée dans des papiers : lecture des archives d'une éducatrice pionnière***

**Ana Chrystina VENANCIO MIGNOT**

Professeur Adjoint à la Faculté d'Education  
de l'Université de l'Etat de Rio de Janeiro.

*Des photos, des lettres, des rapports scolaires, des livres d'or, des livres de caisse, des petits mots, des textes inédits, des cahiers de notes, des albums de découpes de journaux composent les archives d'Armanda Alvaro Alberto - professeur, précurseur dans le pays de l'adoption des idéaux motessoriens en éducation, dans une expérience en plein air, à Angra dos Reis (1919), directrice de l'Ecole Régionale de Meriti, à Duque de Caxias (1921- 1964), fondatrice de l'Association Brésilienne d'Education (1924), signataire du Manifeste des Pionniers de l'Education Nouvelle (1932) et prisonnière politique (1936/1937).*

*Ce texte discute les archives personnelles comme une forme d'écriture autobiographique, guidée par l'intention de léguer une certaine image que l'éducatrice avait d'elle même, du travail qu'elle avait développé, de l'importance de son rôle dans les mouvements de rénovation éducationnelle et dans la démocratisation du pays.*

Déposées dans des greniers ou dans des caves, conservées dans des tiroirs fermés à clé, perdues dans des bibliothèques recouvertes de la poussière du temps, les archives personnelles sont souvent gardées aux bons soins de beaucoup de familles. Eveillant les convoitises, ces héritages encombrants protègent des secrets, excitent les curiosités. Réussir à les atteindre est une tâche ardue et imprévisible qui implique gagner la confiance des gens, remuer des regrets, s'embarrasser de larmes.

Si les archives publiques faisaient taire les femmes, les privées, elles, livrent des informations sur la vie quotidienne, sur des façons de voir le monde à travers les faits courants de l'expérience humaine, les habitudes, les coutumes. Elles contiennent de petites choses qui ont un fort pouvoir évocateur: des écrits insolites, des images de personnes proches, objets de dévotion.

Loin des regards indiscrets des chercheurs de l'éducation brésilienne, le coffre à mémoires d'Armanda Álvaro Alberto - enseignante, directrice de l'Ecole Régionale de

Meriti, à Duque de Caxias, (1921-1964), membre fondateur de l'Association Brésilienne d'Education, ABE (1924), signataire du Manifeste des Pionniers de l'Education Nouvelle (1932), présidente de l'Union Féminine du Brésil (1935), prisonnière politique (1936/37) - était resté pratiquement intouché, comme une relique. Le découvrir, l'ouvrir, le scruter, c'était vivre un certain "bonheur clandestin", éprouvé par Clarice Lispector :

*En arrivant à la maison, je n'ai pas commencé à le lire. Je faisais semblant de ne pas l'avoir, rien que pour Avoir plus tard la surprise de l'Avoir. Quelques heures après, je l'ai ouvert, j'en ai lu quelques lignes merveilleuses, je l'ai refermé, je suis allée faire un tour dans la maison et me suis encore attardée à manger du pain et du beurre, en faisant semblant de ne pas savoir où je l'avais rangé(...). Je le retrouvais, le rouvrais pendant quelques instants. Je créais les plus faux obstacles à cette chose clandestine qu'était le bonheur (1990, p. 18)*

Plusieurs fois je me suis penchée sur ces archives, le cœur en sursaut. Je les feuilletais avidement, les profanais. Je tombais sur des photos, des lettres, de petits mots, des textes inédits, des albums de découpes de journaux, des rapports scolaires, des livres d'or, des livres de caisse. Je ne comprenais pas. Je surestimaï, je mésestimaï, je reprenais le tout.

Suivre les traces du parcours d'Armanda Álvaro Alberto, cela supposait interroger aussi l'intention qui l'avait amenée à accumuler tant de papiers. Pourquoi avaient-ils été soigneusement préservés dans des serviettes, dans des enveloppes, dans des chemises? Pourquoi avait-elle produit à la dérobée cette écriture fragmentaire? Pour prouver qu'elle avait participé à la vie publique de son temps? Pour léguer son témoignage incontesté aux futures générations d'éducateurs? Voilà quelques unes des questions qui ont orienté la lecture de ces documents, dans un souci de saisir l'ordre du récit.

Des doutes m'assaillaient : auraient-ils subi un triage? "Archives", nous le rappelle Maria Zilda Cury, vient étymologiquement du grec, dans le sens de palais, de résidence des principaux magistrats, de ceux qui commandent, qui détiennent le pouvoir, bref l'autorité :

*Le verbe grec d'où vient le mot [archives] signifie aller devant, guider. De là vient aussi [en portugais] archote, le flambeau qui éclaire, qui ouvre la voie. Le résultat des recherches dans des archives apporte une lumière que celles dans des sources secondaires n'obtiennent souvent pas (1995, p. 57).*

Dans le *Dictionnaire Etymologique du français, Les Usuels du Robert* :

*Archives : Famille savante du grec arkhê signifiant à la fois le "commencement" et le "commandement". Dérivés : 1. Arkhaios "qui remonte aux commencements", "ancien" "2. Arkhein "commander", d'où : a) arkhôn, -ontos, titre d'un des principaux magistrats d'Athènes, b) arkheion, résidence des principaux magistrats, où, par ailleurs, on conservait les archives d'Athènes, c) arkhi-, préfixe indiquant la supériorité, d) -arkhia, suffixe indiquant le mode de gouvernement. (1983, p.31).*

Les archives personnelles seraient ainsi l'extension de leur propre titulaire, indiquant la voie, le parcours et les détours d'une trajectoire. Leur production suppose: censure,

suppression, interdiction, triage. Archiver c'est garder et c'est aussi cacher. Que désirait-elle préserver, Armanda? Que voudrait-elle garder en secret? Poussée par la curiosité, ma première approche de ces archives est troublante: elle se fait en zigzags. Comme une boîte à surprises, elles dévoilaient des faits marquants dilués dans de très petites informations sur des faits que l'on juge normalement dénués d'intérêt. Leur mappage s'est avérée une expérience passionnante, remplie de plaisir. Au fur et à mesure que le temps passait, des impasses se sont créées, dans la mesure où je m'égarais souvent dans une mosaïque d'informations mélangées, illisibles, effacées. Chaque fois que je fouillais et retournais le coffre à mémoires, des images se superposaient, annulant ce qui était établi, entraînant de nouvelles inquiétudes. J'y découvrais des noyaux narratifs, des zones d'ombre et de lumière. A partir de ses archives, la vie d'Armanda Álvaro Alberto s'avérait un puzzle: quelque chose de paralysant, d'immobilisant et qui incite. Elle se trouvait éclatée, fracturée, cassée en une variété immense de documents. La trame des archives s'emmêlait encore plus dans les fils d'un réseau de sociabilité, tissé à différents endroits, avec des idées et des affects. Sa trajectoire se dédoublait en beaucoup d'autres et exigeait le croisement des sources.

### ***Garder des fragments de la vie***

En examinant les raisons qui amènent à la production d'archives, Philippe Artières remarque qu'archiver sa propre vie "*c'est se mettre devant la glace, c'est opposer à l'image sociale l'image intime de soi-même et, dans ce sens, l'archivage du moi est une pratique de construction de soi-même et de résistance*" (1997, p.

Archiver sa propre vie, cela répond à une intention autobiographique. Peu à peu l'individu accumule des papiers. C'est à travers ces papiers qu'il existe. Pour Artières, on archive pour avoir son identité reconnue, pour contrôler la vie, pour se souvenir et pouvoir retirer des leçons du passé, pour préparer l'avenir, pour inscrire son existence. A son avis, "l'archivage du moi" est "souvent la seule occasion où l'individu se fait voir tel qu'il se voit et tel qu'il souhaiterait être vu". Autrement dit :

*Archiver sa propre vie, c'est préparer symboliquement le processus même: réunir les pièces nécessaires à sa propre défense, les organiser pour réfuter la représentation que les autres se font de nous. Archiver sa propre vie c'est défier l'ordre des choses: aussi bien la justice des hommes que le travail du temps " (op. cit., p. 31).*

Moyennant une pratique - incessante et plurielle - d'archivage du moi il est possible de comprendre le rôle central du destinataire et des conditions de production de ces archives. Artières attire l'attention sur le fait que l'archivage du moi se fait en fonction d'un futur lecteur. Tout en restant une "*pratique intime, l'archivage du moi a souvent une fonction publique. Car archiver sa propre vie est en définitive une façon de publier sa propre vie, c'est écrire le livre de sa propre vie, qui survivra au temps et à la mort*" (opus cit. p. 32). Les archives sont donc un "dispositif de résistance" (*ibidem*) qui permet à l'individu de prendre ses distances de lui-même et de témoigner.

Les archives personnelles féminines se composent, généralement, d'après Marina Maluf (1995), de cahiers de recettes, de paquets de lettres, de journaux intimes, de photos, de

prières et de litanies, d'images des saints de leur dévotion. Dans ces archives, les femmes inscrivent leurs petits pouvoirs dans la sphère domestique, leur vision de la scène publique, les réseaux de sociabilité, leurs rêves faits et défaits. Des études sur des archives féminines ont mis en évidence que leurs productrices n'étaient ni indifférentes ni équidistantes des questions du temps où elles vivaient. Tout comme pour d'autres archives féminines, Armanda Álvaro Alberto a gardé ses mille riens" (Perrot, 1989) et les documents accumulés mettent en évidence la place sociale de leur détentrice, les réseaux d'idées et d'affects, les projets partagés avec des hommes et des femmes de sa génération sur l'éducation et sur la société brésilienne.

Face à ces archives, je me sentais tantôt une cambrioleuse, tantôt une gardienne, comme le signale Maria Helena Werneck: "*Le travail exigé rapproche le biographe de la figure du détective de police qui rouvre une affaire classée pour insuffisance de preuves, ou du gardien posthume qui entend, paradoxalement, que la meilleure façon de garder un patti moine c'est l'exposer à la curiosité du plus grand nombre de lecteurs* (1996, p. 188). Ceci parce que le maniement des archives d'une éducatrice inconnue m'a permis d'éprouver le même sentiment de transgression qu'observait Janet Malcom. J'ai vécu le dilemme éthique qui domine les biographes, les romanciers et les chercheurs pendant l'élaboration de biographies, notamment quand ils ont accès à des documents dont ils n'étaient pas le destinataire, le futur lecteur non plus. Écrire des biographies doit permettre

*(..) au lecteur d'être voyeur avec lui [l'auteur], de fouiner avec lui, de fouiller des tiroirs, de s'emparer de ce qui ne lui appartient pas. Ce sentiment n'est pas totalement agréable. Fureter n'est pas une action de tout confort, cela entraîne un certain malaise: personne n'aimerait que cela lui arrive. Après notre mort, nous voudrions être rappelés dans les termes que nous préférons et non dans les termes de quelque'un qui s'approprie nos lettres les plus intimes, les plus spontanées, les plus embarrassantes et qui se dispose à les lire à haute voix devant tout le monde* (1995, P. 118).

J'avais déjà cherché les vestiges de la trajectoire d'Armanda Álvaro Alberto dans l'historiographie écrite sur le mouvement rénovateur, dans la production des Pionniers de l'Education Nouvelle, dans les témoignages d'anciens collaborateurs et élèves, dans les archives de son école, dans l'Association Brésilienne d'Education, lorsque je suis devenue, en quelque sorte, la gardienne de son coffre à mémoires, ce qui m'a permis de comprendre, comme Antonio Cicero, que

*Garder une chose ce n'est ni la cacher ni l'enfermer  
Dans un coffre on ne garde rien du tout.  
Dans un coffre la chose se perd à la vue  
Garder une chose c'est la regarder, l'éclairer ou en être éclairé.  
Garder une chose c'est la surveiller, c'est-à-dire faire une veillée pour elle,  
c'est-à-dire veiller sur elle, c'est-à-dire en être réveillé,  
c'est-à-dire être par ou pour elle* (1996, p. 11).



### ***La trame de l'oubli***

Dans ces vieux papiers déteints, couleur sépia, gardés dans des albums, rangés dans des enveloppes ou dans du papier de soie et attachés par des rubans et des breloques en couleurs, j'ai appris peu à peu la singularité de la participation d'Armanda Álvaro Alberto au mouvement de rénovation éducationnelle, ce qui m'a encore permis d'analyser le processus d'insertion des femmes dans l'enseignement et le parcours de la légitimation féminine dans le débat éducationnel et politique de son temps.

La curiosité sur Armanda Álvaro Alberto dans les milieux éducationnels était d'autant plus grande que les chercheurs méconnaissaient sa présence dans le mouvement de rénovation éducationnelle, l'importance du rôle qu'elle avait joué sur la scène politique et les raisons qui lui ont permis de figurer parmi les plus grands intellectuels de sa génération. Elle était oubliée dans une historiographie qui privilégiait les actions de l'Etat comme objet d'études, et qui consacrait la mémoire de l'éducation des années 20 et 30, comme étant celle des réformes éducationnelles, des rénovateurs réunis dans l'Association Brésilienne d'Education (ABE) et des signataires du Manifeste des Pionniers de l'Education Nouvelle<sup>1</sup>. En privilégiant l'action du pouvoir public, la législation, les réformes éducationnelles et les administrateurs publics, l'historiographie a donc ignoré d'autres espaces, d'autres documents et d'autres personnages du mouvement rénovateur. Des éducateurs qui s'étaient distingués dans l'ABE, dont ils étaient les fondateurs et qui avaient aussi signé le Manifeste, en ont également été exclus, comme Edgar Sussekind de Mendonça et Francisco Venâncio Filho.

Dans cette perspective, l'insertion d'Armanda dans le processus de rénovation éducationnelle loin des postes publics, dirigeant une école privée sans but lucratif dans la zone rurale près de la capitale explique peut-être son absence dans la production historiographique où prédominent les analyses des initiatives réussies dans la sphère publique.

D'ailleurs, une autre raison, dont il faut tenir compte, du fait qu'elle a été négligée dans ces études, de la place occupée par les femmes dans la littérature produite, au Brésil, dans les domaines de l'histoire et de l'histoire de l'éducation. Tenue à l'écart, exclue des rapports, la présence féminine était souvent ignorée. Les espaces où la femme était visible ne méritaient pas qu'on s'en occupe, alors que les espaces publics étaient surdimensionnés. Dans ces études, les hommes exerçaient le pouvoir. Ils en étaient les protagonistes. Les femmes, elles, devaient s'astreindre à des rôles secondaires, subalternes, derrière la scène, dans les coulisses, loin des projecteurs (Perrot, 1988).

Cecilia Meireles et Noerny da Silveira - les deux autres intellectuelles signataires du Manifeste des Pionniers - ont aussi été éloignées des centres d'intérêts d'étude. Quelle position avaient-elles par rapport à l'enseignement religieux ? Quels étaient leurs espaces d'action privilégiés ? Comment ont-elles légitimé leurs points de vue pendant la constitution du champ éducationnel ? Comment cela s'est-il présenté dans le domaine de

l'ABE ? Ces questions, ce n'est que tout récemment que l'on a commencé à les examiner, à la suite des études sur éducation et genre, ou encore dans le processus de déconstruction de la mémoire du mouvement de rénovation éducationnelle, cristallisée dans l'oeuvre de Fernando de Azevedo<sup>2</sup>.

Apprendre la logique des archives a donc demandé une éducation du regard, dans un exercice persistant de recherche du visible dans l'invisible, en faisant appel à des notes et à l'imagination. Et voilà que, pendant longtemps, partagée entre la perplexité, la crainte et l'émotion je me suis mise à feuilleter des pages, à ouvrir des enveloppes, des serviettes, des albums, dans lesquels Armanda défilait, se promenait. Tantôt elle se cachait, tantôt elle se laissait entrevoir de plus près. J'ai essayé de suivre son rythme parfois hallucinant, parfois monotone. J'ai recueilli des insignifiances significatives. Bref, Armanda s'imposait. Je me suis mise alors à tourner des pages, hâtivement, j'ai imposé mon rythme. J'ai scruté. Parmi les délices des découvertes et les vertiges des énigmes, j'ai trouvé des histoires banales et fascinantes en même temps. Prisonnière de ces morceaux de reliques, j'ai continué à réinventer son passé. J'ai suivi des vestiges entrecoupés. Je me suis retrouvée devant une Armanda jouant différents rôles et dans l'exercice de la politique, dans les espaces du permis, de l'interdit, du conquis : à la maison, à l'école, dans la rue.

### ***Le dévoilement des archives, la révélation d'une trajectoire***

Les photos ont une place spéciale dans ces archives. Elles révèlent l'ambiance. Elles parlent de leur personnage principal<sup>3</sup> et fonctionnent comme des artifices pour fixer la mémoire, pour éviter l'oubli, pour s'assurer une place dans la postérité. Elles encadrent le temps, organisent des expériences, accusent le passage vertigineux de la vie. Ainsi que d'autres documents, elles racontent une histoire, l'histoire de vie d'une éducatrice appartenant à un groupe d'une génération: un groupe pionnier, d'avant-garde, en avance sur son temps. De son école - l'École Régionale de Meriti - Armanda Álvaro Alberto a préservé les moments les plus significatifs pouvant témoigner du caractère innovateur de l'expérience. Des photos d'enfants jouant en plein air, étudiant au contact de la nature, écoutant des histoires font preuve de l'importance accordée aux intérêts des enfants et la nécessité de créer, dans l'école, une ambiance joyeuse, agréable, source de plaisir, pour y éduquer des enfants pauvres et noirs, sans discrimination sexuelle, raciale, économique, religieuse. Accompagnées d'une légende ou bien annotées, insérées dans des albums ou isolées, ces photos éternisaient des moments solennels.

Les rapports scolaires privilégient le récit de la vie scolaire quotidienne. Cette écriture serait-elle une façon de faire l'expérience d'un contact avec le monde, de manifester des opinions, d'intervenir sur la définition d'une politique d'éducation des masses ? Distribués aux collaborateurs, ils révèlent une reconnaissance de la nécessité de participation de la famille et de la communauté à la vie scolaire. Dans ces rapports, le Cercle des Mères a pris une importance particulière : c'est à travers ce Cercle qu'Armanda a vu prendre forme sa compréhension du fait que l'éducation n'était pas un simple problème technique. L'école

avait besoin de se faire légitimer auprès de la communauté, dans la mesure où elle répondait à ses aspirations. En encourageant la participation des mères de ses élèves à des causeries où on leur apprenait des leçons d'hygiène, d'économie domestique et d'éducation familiale, Armanda estimait contribuer à la formation de femmes pouvant s'occuper de leurs enfants en tant que citoyennes éclairées. Au nom de l'intérêt public, Armanda Álvaro Alberto a partagé la croyance dans le pouvoir régénérateur de l'éducation, en dirigeant, en orientant, en éclairant les femmes du peuple. Dans le Cercle, lorsqu'elle divulguait les connaissances scientifiques, son intention, une fois de plus, était de critiquer l'éducation comme privilège des élites aux dépens de l'ignorance des gens du peuple.

Dans ses albums de découpes de journaux, une sorte de bricolage, une œuvre écrite par elle-même, bien qu'imprimée, quelquefois, par d'autres, Armanda a gardé sa propre image, construite par les intellectuels de sa génération. Dans leurs témoignages, leurs remarques et leurs commentaires, ils soulignaient le caractère héroïque, précurseur et avancé de la performance de l'éducatrice. Ils exaltaient ainsi le groupe même, car le sens élogieux qui caractérise ces références justifiait et assurait l'appartenance du groupe à une génération engagée dans des changements, l'inscrivant donc dans l'histoire de l'éducation comme celle qui *"ouvre ou qui découvre des voies"* qui *"devance les autres"* qui *"va de l'avant, qui annonce un succès"* qui *"fait prévoir"*, qui *"prépare des actes"* - bref, une génération pionnière. Une avant-garde qui va devant, qui mène, *"comme une parcelle plus consciente et plus combative"* de la population, comme porte parole des *"idées les plus avancées"* d'un groupe social, d'une époque (Patriota, 1985).

Les découpes soigneusement collées mettent en évidence que, tout comme d'autres femmes de son temps, Armanda Álvaro Alberto n'ignorait pas les revendications féministes. Dans un monde à peine sorti de la guerre, à différents endroits les femmes s'unissaient autour du drapeau du suffrage, d'une participation plus ample à la vie et au pouvoir politique. Elles ont fait leur entrée dans l'enseignement en tant que domaine *"d'essai et de passage vers l'action dans la vie publique"* (Holanda, 1992, p.67). Quels actes d'innovation, de découverte, de défrichage, d'héroïsme et de leadership ont-ils permis à Armanda Álvaro Alberto d'appartenir au groupe qui se nommait "Pionniers de l'Education Nouvelle" ? Quels idéaux positifs a-t-elle incarnés ? Comment a-t-elle développé son action politique dans la lutte pour instaurer la "tradition du nouveau" (*ibidem*), qui a marqué l'effort de cette avant-garde ?

Les références publiées dans la presse sur le travail développé renforçaient le métier d'enseignant comme sacerdoce, sacrifice, dévouement, mais en faisant surtout remarquer qu'une femme exemplaire arrivait à prouver qu'il était possible de rendre effective la solidarité. Le métier d'enseignante qu'exerçait Armanda a donc servi à la production d'un discours qui soulignait les principaux attributs féminins, en renforçant le rôle des femmes en tant que *"gardiennes de l'avenir"* (cf. Reis, 1991). Ce discours était également tenu par les femmes de sa génération et de son statut social qui avaient choisi ce métier comme possibilité de donner un sens nouveau à leur existence. A travers l'Ecole Régionale de

Mériti, après sa brève expérience avec les enfants des pêcheurs d'Angra dos Reis, en 1919, Armanda s'est distinguée sur la scène nationale, a acquis du prestige et de la légitimité en tant qu'interlocutrice dans le débat éducationnel.

Mais les nouvelles dans les journaux ne se bornaient pas à l'espace scolaire. Des articles diffusés dans la presse montraient sa participation en ce qui concerne aussi bien les événements quotidiens que les principales divergences politiques de l'Association Brésilienne d'Education - ABE, entité créée dans le but de définir une action politique en faveur de l'éducation nationale. A la tête de la Section de Coopération de la Famille<sup>4</sup> - composée de femmes catholiques, protestantes, professeurs dans l'enseignement public ou privé - Armanda organise des conférences, des sondages sur des lectures, des expositions de livres pour enfants, elle commande la campagne pour une politique de bibliothèques infantiles et populaires, cherche à intervenir dans la politique éditoriale en définissant les critères qui devraient guider la présentation matérielle, le texte, les illustrations et les traductions des livres destinés au petit lecteur. En tant que membre du conseil directeur, de façon stratégique, elle prend position en faveur de la neutralité, dans cette entité, sur les questions religieuses et de parti. Elle souhaite ainsi préserver l'unité qui permettrait d'élargir l'action politique dans le débat éducationnel. Elle défend l'enseignement public, laïc et la coéducation. A des moments de radicalisation idéologique, elle prend position à côté de ceux qui, différemment des catholiques, avaient défendu une école capable de suivre les changements, de s'adapter aux nouvelles exigences, indépendamment de doctrines, de valeurs et de vérités. Elle signe le Manifeste des Pionniers de l'Education Nouvelle, document qui contenait un programme politique en faveur de l'école publique, gratuite, universelle et laïque, bref, une prise de position pour la défense de la démocratisation et de la modernisation de l'enseignement, en opposition aux forces conservatrices catholiques (Horta, 1994).

Les découpages de journaux organisés en ordre chronologique permettent aussi de comprendre son insertion politique plus ample. Dans l'Union Féminine du Brésil - UFB<sup>5</sup>, Armanda défend ses positions. Comme beaucoup d'autres entités, cette association est fermée en 1935, par ordre de Getúlio Vargas, Chef du Gouvernement, en raison de sa filiation à l'Aliança Nacional Libertadora (Alliance de Libération Nationale). Accusées de participation à l'insurrection communiste, leurs leaders sont arrêtées. Elles répondent à des procès, n'échappant pas à l'exacerbation de l'autoritarisme. Elles font leur entrée sur la scène politique, exercent leur citoyenneté, connaissent la peur, l'arbitraire et la violence. Ainsi ont-elles donné du sens à leur existence et subissent alors les conséquences de leur choix (Ferreira, 1996). A l'une des journaux, on les appelle, péjorativement, Ève. Elles représentent la transgression, l'audace, l'insoumission. On leur reproche le péché de la désobéissance, passible d'emprisonnement.

Dans les archives d'Armanda, après sa sortie de prison, la documentation se limite pratiquement à son activité à la tête de l'École Régionale de Meriti. Les textes évoquent souvent des temps révolus. Les photos de fêtes en hommage à son travail montrent que

l'heure était venue de commémorer, de faire le bilan du passé. Des rapports scolaires dénoncent que les bons et vieux temps étaient restés loin derrière. L'école privée, gratuite et sans but lucratif vivait des moments difficiles ne pouvant plus compter sur l'appui financier de ses collaborateurs. Beaucoup de ceux avec qui Armanda avait partagé ses rêves, ses projets de changement, les jeux de pouvoir étaient déjà morts.

La publication, en 1968, du livre sur son école c'est, semble-t-il, ce qui a amené Armanda Álvaro Alberto à organiser ses archives. Elle consulte ses rangements. Comme l'a signalé Renato Janine Ribeiro (1998), garder des documents sur soi-même cela fait preuve d'un désir de s'éterniser, mais surtout cela répond au désir de se forger une gloire... Aussi, les archives personnelles, recèlent-elles l'intention de se faire reconnaître de la postérité par une *"identité digne de note"* (p. 35). Armanda a gardé ce qui pourrait témoigner de son effective contribution au processus de démocratisation de l'enseignement et de la société brésilienne. Elle a montré que les femmes de sa génération, même dans les coulisses de la politique éducationnelle, même dans les écoles, n'étaient pas éloignées des questions de leur temps. Elle a sélectionné des papiers. Elle a jugé prioritaires, outre ses propres articles, des rapports d'anciens collaborateurs, d'anciens élèves, d'éducateurs de sa génération, sur les premières années de son expérience. Peut-être parce que c'était le temps des réalisations courageuses. Ou bien, peut-on savoir, parce qu'elle leur avait fait partager ses rêves de jeunesse, ses projets pour une société plus juste et pour une école sans discrimination sociale, économique, raciale, sexuelle ou religieuse ?

### ***Entre les dits et les non-dits, l'héritage pionnier***

Le coffre à mémoires d'Armanda Álvaro Alberto, à l'instar d'autres archives personnelles, de la production historiographique, de l'écriture des mémoires et des témoignages oraux, est l'un des "lieux de mémoire" qui, d'après Pierre Nora, *"ont pour raison d'être fondamentale, d'arrêter le temps, de bloquer le, travail de l'oubli, d'immortaliser la mort, de matérialiser l'immatériel, d'enfermer le maximum de sens dans un minimum de signes"* (1984, p.35). Ils surdimensionnent les informations. Ils cachent ce que l'on ne désire pas rendre public. Leur existence n'est pas une garantie d'objectivité, de recreation des faits tels quels. Ils contiennent des documents et ceux-ci ne sont pas porteurs de la vérité historique: il s'agit de documents où sont consignées des versions du temps passé. Ils ne peuvent pas servir de preuve. Ce ne sont pas des témoignages incontestés. Ce ne sont que des pistes de certaines façons de voir le monde.

L'ensemble des documents des archives d'Armanda Álvaro Alberto était chargé d'une simultanéité de trajectoires, de voix qui composaient des mélodies dissonantes. En tant que lieu de mémoire, ces documents avaient pour fonction d'être le dépositaire du processus de construction de l'identité professionnelle. De même que l'identité, les lieux de mémoire ne sont pas linéaires, monolithiques. Ils recèlent l'oubli, l'exaltation, le silence. Paradoxalement, ils les cassent, les relativisent, rompent avec eux.

Ainsi peut-on comprendre les raisons probables des lacunes concernant la période où Armanda était en prison. Elle s'est tu. En étudiant des femmes, la militance et la mémoire, Elisabeth Xavier Ferreira (1996) remarque que le souvenir du temps passé dans des prisons politiques est douloureux : il réveille des souffrances et des larmes. Expérience peu commune, il signifie une "descente aux enfers", un "choc culturel", un "éclatement d'espérance". Outre les découpes de journaux, sont restées de cette période : une photo de la fête du retour à l'École, sur laquelle Armanda a noté que détail la fête des élèves et de leur famille, lors du retour de la directrice, après huit mois d'absence, et une lettre qu'elle adressa aux élèves :

*Puisque je ne peux pas me déplacer pour vous recevoir dans notre École, le jour de la rentrée, au moins en pensée je veux être près de vous. (...)*

*Mes chers élèves : le jour n'est certainement pas loin où vous me reverrez. Tant que ce jour ne vient pas, je veux être sûre que vous vous souvenez de moi : je veux recevoir les cahiers avec les exercices que vous faites chaque fois que le professeur Edgar vient vous donner des leçons. (...)*

*Rappelez-vous une fois de plus que dans notre école tous les élèves sont frères : blancs, noirs et mulâtres; je veux vous voir travailler tous ensemble, aider l'un l'autre, jouer sans vous disputer. (...)*

*Recevez, mes chers enfants, toute l'affection de votre professeur et amie,*

*Armanda*

(Lettre envoyée de la Maison de Correction, le 01.03.1937. Archives personnelles).

Ainsi peut-on comprendre les raisons probables des lacunes concernant la période où Armanda était en prison. Elle s'est tu. En étudiant des femmes, la militance et la mémoire, Elisabeth Xavier Ferreira (1996) remarque que le souvenir du temps passé dans des prisons Dans ses archives, Armanda a aussi étouffé la dimension privée de sa vie. Dans le récit autobiographique survit ce que l'on veut laisser aux générations futures. L'auteur y laisse l'empreinte d'une représentation de lui-même et de sa propre histoire. En tant que narrateur, il est le maître du passé, l'autorité, le conducteur de la trame. Mais il n'échappe pas au jeu du cacher-dévoiler<sup>6</sup>. Dans l'un des carnets de notes, le sentiment de la fin se fait sentir, laissant échapper le côté intime d'Armanda, soigneusement gardé sous silence. Les sentiments y affluent. Dans une écriture ponctuée d'aveux de peurs, d'angoisses, de tristesses, la vie quotidienne de l'École et les questions personnelles se mélangent :

*Aujourd'hui c'est le 22 août 1959. Tout ce temps, je n'ai pas eu le courage d'écrire sur la vie de mon école. Edgar est mort. Il est mort le 24 février 1958. G)*

*Je suis seule, entièrement seule. Je ne sais comment je tiens le coup. (. .)*

*Venâncio n'est plus, Coriotano n'est plus, Caldas n'est plus, Dr. Belisário, Dr. Otero, l'oncle Beбето... Sur qui est-ce que je vais pouvoir compter maintenant pour m'aider? - Brasitina, il ne reste qu'elle.*

*Non, je ne méritais pas de rester seule et je suis sûre que je serai encore plus abandonnée. J'en arrive à avoir envie de crier, d'appeler au secours.*  
(Manuscrit. Cahier de notes nO 58. Archives personnelles).

Où sont-ils passés, les lettres d'amour, les journaux intimes et tant d'autres carnets de notes ? Qu'auraient-ils pu révéler, ces refuges de l'intimité ? Dans quels tiroirs, dans quels greniers, dans quelles caves, dans quelles armoires, dans quels coffres à mémoire sont encore préservées d'autres dimensions de sa trajectoire ? Que signifie ce silence ? Les mêmes inquiétudes sont suggérées par l'absence de documents sur sa filiation au Parti Communiste. Aurait-elle suivi l'une des règles les plus élémentaires de la vie illégale, celle d'effacer les traces, de laisser le minimum de registres ?

Feuilleter les archives d'Armanda Álvaro Alberto, cela m'a permis de recueillir des documents qui avaient des couleurs, des formes, des textures, des volumes et des odeurs, les expériences qui marquent de façon singulière sa présence dans le mouvement de rénovation éducative au Brésil. A certains moments, je me croyais aux prises avec un kaléidoscope: pour produire de nouvelles images, il fallait le tourner. Autrement dit, à chaque inquiétude, le coffre à mémoires, tel un kaléidoscope, ne dévoilait qu'une facette de sa trajectoire. J'ai construit ma version d'Armanda en réunissant le contradictoire, le multiple, le polyphonique. J'ai sélectionné, j'ai valorisé, j'ai finalement abandonné.

Dans cette écriture fragmentaire du moi et en tant que gardienne de la mémoire de l'éducation brésilienne, Armanda Álvaro Alberto a édité sa propre vie. Elle a éternisé son image pionnière, en réunissant l'héritage qu'elle voulait laisser aux futures générations d'éducateurs. Elle s'est protégée contre l'oubli. En remuant des reliques, elle s'est remémoré le temps des réalisations courageuses. Sa vieillesse, sa solitude, elle les a peuplées de papiers et de souvenirs, ce qui lui a permis de revivre, de se rappeler, de conseiller :

*"Ce que l'on a vu et bien connu, ce qui a coûté des années de travail et qui, finalement, a supporté une existence toute entière passe (ou devrait passer) à l'autre génération en tant que valeur. Les idées de mémoire et les conseils sont ont une affinité: memini et moneo, je me souviens et j'avertis. sont des verbes proches parents" rappelle Ecléa Bosi (1987, p. 399).*

Dans l'une de ses tentatives de faire le récit de sa propre trajectoire, Armanda a signalé les limites irrégulières et incertaines entre les remémorations et les faits. Elle connaissait le dilemme des historiens face à l'illusion biographique :

*Il était une fois ... on dirait un conte de fées, mais ce n'en est pas un. Ce que je vais vous raconter n'est proprement pas une histoire, ce sont différentes histoires entrelacées. Et aucune en entier. Quelques passages d'histoires, c'est tout. Ça s'est passé, ou plutôt ça a commencé à se passer il y a C..) ans et c'était ainsi ' . .*

## NOTES

- <sup>1</sup> Le Manifeste des Pionniers de l'Education Nouvelle fut un document écrit et divulgué dans la presse, à la veille de la réforme constitutionnelle, contenant un programme à suivre en faveur de l'éducation publique et gratuite pour tous. Il a été signé par 26 intellectuels. Parmi les nombreux travaux qui analysent la polémique provoquée par les idées y soutenues, il faut souligner celui de Libânea Nacif Xavier, *Para além do campo educacional : um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), Dissertation pour le grade de Master, PUC-RJ, 1993.
- <sup>2</sup> Pour l'analyse de ce processus de déconstruction de la mémoire dans l'historiographie récente du mouvement de rénovation éducationnelle, consulter Zaia BRANDÃO.
- <sup>3</sup> Consulter : Abreu, Regina. *A Fabricação do Imortal : memória, história e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro, Rocco : Lapa. 1996, p. 100.
- <sup>4</sup> Voir Venancio Filho, Francisco, *Educar-se para educar*, Rio de Janeiro, Ariel Editora Ltda, 1931. En soulignant les premiers efforts de l'ABE - entité qui réunit, dès 1924, l'élite intellectuelle, pour la défense de la question éducationnelle - l'auteur fait remarquer l'importance du travail développé par la Section de Coopération de la Famille, sous la direction d'Armanda Álvaro Alberto, comme part des stratégies pour attirer l'attention des élites sur la grande cause de l'éducation nationale.
- <sup>5</sup> L'Union Féminine du Brésil, entité créée en 1935, en pleine effervescence politique, et qui ne dura que quelques mois. Son but était de défendre les intérêts des femmes brésiliennes, en cherchant à rompre la discrimination exprimée dans la législation. Pour Armanda Álvaro Alberto, bien que les femmes aient acquis, avec la Constitution de 1934, le droit de voter et d'être élues, on ignorait encore les droits des femmes de disposer d'elles mêmes, d'avoir la garde de leurs enfants mineurs en cas de divorce, de disposer du fruit de leur propre travail, de recevoir des salaires identiques à ceux des hommes, entre autres questions.
- <sup>6</sup> Sur l'écriture de mémoires consulter DIAS, Angela M. A Memória como maldição In Literatura e Memória Cultural , *Anais do 20 Congresso Abralic*, v.2. BeloHorizonte, 1991.
- <sup>7</sup> Consulter : ALVARO ALBERTO, Armanda. Era urna vez... In MORAES, Dalva Lazaroni *Esboço Histórico-geográfico do município de Duque de Caxias*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/Arsgráfica, 1978. p.123.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALVARO ALBERTO, Armanda. *A Escola Regional de Meriti (documentaire) 1921-1964*. Rio de Janeiro : MEC, INEP, CBPE. 1968.
- ALVARO ALBERTO, Armanda. Era uma vez... In MORAES, Dalva Lazaroni. *Esboço Histórico-geográfico do município de Duque de Caxias*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/Arsgráfica, 1978.
- ARTIÈRES, Philippe. O arquivamento de eu. in *Estudos Históricos*. CPDOC/FGV. 1998.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade : lembrança de velhos*. São Paulo : T.A. Queiroz : Edition de l'Université de São Paulo, 1987.
- BRANDÃO, Zaia. 1999 *A Inteligência Educacional, um percurso co Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil*. Bragança Paulista : IFAN-CDAPH. Editora da Universidade de São Paulo/EDUSF. 1999.



- CARVALHO, Marta Chagas de. *Molde Nacional e forma cívica : higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo : USP. Thèse de doctorat, 1986.
- CÍCERO, Antonio. *Guardar poemas escotidos*. Rio de Janeiro : Record. 1996.
- CURY, Maria Zilda F. Acervos : gênese de uma nova crítica. In : MIRANDA, Wander M. *A trama do arquivo*. Belo Horizonte : Editions : UFMG. Centro de Estudos Literários. 1995.
- DIAS, Angela. A memória como maldição In *Literatura e Memória Cultural Anais do 2º Congresso Abralic*, v. 2, Belo-Horizonte, 1991.
- DICTIONNAIRE ETYMOLOGIQUE DU FRANÇAIS, *Les Usuels du Robert*. Paris, 1983.
- FERREIRA, Elisabeth Xavier. *Mulheres, militância, memória*. Rio de Janeiro, Edition : FGV. 1996.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Mulher e literatura. In. COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Ed. Rosa dos Tempos, 1992, pp. 61-72.
- HORTA, Silvério Bahia, *O hino, o sermão, a ordem do dia : a educação no Brasil (1930- 1945)*. Rio de Janeiro : Edition : UFRJ, 1994.
- LE MOING. Monique. *A solidão povoada*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1996.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1990.
- LOPES, Eliane Martha Teixeira. *Perspectivas Históricas da Educação*, São Paulo : Editora Ática, 1986.
- MALCOM. Janet. *A mulher calada. Sylvia Plath, Ted Hughes e os limites da biografia*. São Paulo : Companhia das Letras. 1995.
- MALUF. Marina. *Ruidos da Memória*. São Paulo : Siciliano. 1996.
- MIGNOT. Ana Chrystina Venancio. Armanda Álvaro Alberto. In FÁVERO, Maria de Lourdes e BRITTO. Jäder Medeiros (orgs). *Dicionário dos Educadores Brasileiros : da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, MEC/INEP, 1999, pp. 89-98.
- Bau de Memórias, Bastidores de Histórias: o legado pioneiro de Armanda kvaro Álvaro*. Thèse de Doctorat. Département d'Education : PUC-Rio, 1997.
- Relíquias de Professora : a singularidade de uma trajetória na trama de histórias. In FRANCO, Creso e KRAMER, Sonia. *Pesquisa e Educação : história, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro : Ravil. 1997. pp 39-60.
- NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire : la problématique des lieux. In NORA (org) *Les lieux de mémoire : la République*. Paris: Gallimard, 1984.
- PATRIOTA, Margarida de Aguiar. *Vanguarda : do conceito ao texto*, Belo Horizonte : Editora Itatiaia; Brasília : INL, Fundação Nacional Prómémória, 1985.
- PERROT. Michelle. Práticas da Memória Feminina. *Revista Brasileira de História*. ANPUH. São Paulo : Marco Zero. 1989.
- RIBEIRO, Renato Janine. Memórias de si ou... in *Estudos Históricos*. CPDOC/FGV. 1998.
- REIS, Maria Cândida. *Tessitura de destinos (mulher e educação. São Paulo 1910/20/30)*. PUC/SP; Dissertation pour le Master, 1991.
- RIOT-SARCEY, Michelle et VARIKAS, Eleny. Réflexions sur la notion d'exceptionnelle. In *Le Cahiers du Grifs*. n° 36/37, 1988.

VENANCIO FILHO, Francisco, *Educar-se para educar*, Rio de Janeiro, Ariel Editora Ltda, 1931.

WARDE, Mirian. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. *Em Aberto* (23), Brasília : MEC/INEP, 1984.

WERNECH, Maria Helena. *O homem encadernado : Machado de Assis na escrita das biografias*. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1996.

XAVIER, Libânea Nacib. *Para além do campo educacional : um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. PUC-Rio. Dissertation pour le Master, 1993.

# *La langue poétique et la langue enseignée à l'école sont-elles compatibles ?*

**Martine BONCOURT**

Laboratoire CIVIIC, Rouen.

**Résumé :**

*Que ce soit au niveau sémantique (relations que le mot entretient avec le réel, que les signifiés entretiennent entre eux), que ce soit au niveau syntaxique (rapports que les signifiants établissent entre eux), il semble y avoir incompatibilité entre l'écriture poétique, hors les normes convenues, et les exigences de l'école, exigences reconnues de simplicité, de clarté, de rigueur et donc de régularités repérables d'une part, exigences moins avouées d'autre part, de sélection et de reproduction. Opposition formelle à dépasser.*

*Mots clés : Poésie, école, rapport linguistique, syntaxe, grammaire, procédés poétiques, opposition, réel imaginaire, contrainte, liberté.*

Dans la représentation courante, l'image du poète est volontiers associée à celle de l'insoumis que le pouvoir en place, en particulier quand il est de type autoritaire, va tenter de museler. Il est vrai que les exemples de poètes poursuivis ou emprisonnés ne sont pas rares et que la tradition d'insoumission de la poésie ne date pas d'aujourd'hui. A travers les contingences historiques, au hasard des courants d'intentions, des courants de sensibilité dont il est le porteur privilégié, le poète parle. Il dit, et sa parole, libérée de la contrainte, dévoile.

La dimension subversive de la poésie n'est pas sans incidence sur le sort qui lui est réservé à l'école élémentaire. Elle pourrait bien être à l'origine de l'ostracisme relatif dont elle est victime au sein de l'institution. Car, contrairement à l'idée que l'on s'en fait, école

et poésie ne font pas toujours bon ménage, comme en témoignent un bon nombre d'études portant sur le sujet.<sup>1</sup> Comment, en effet, une institution relativement conservatrice, reproductrice, pourrait-elle accueillir avec une totale bienveillance une parole qui s'attaque aux contreforts de la société, à l'autorité sous toutes ses formes, police, justice, armée, religion, famille, école, argent... ? "Le poète, dit R. Char, est le passeur de tout cela qui forme un ordre. Et un ordre insurgé."<sup>2</sup>

Le discours poétique, on le sait, fonctionne à deux niveaux qui se soutiennent et se confondent, celui du contenu sémantique et celui des procédés poétiques, deux niveaux si étroitement imbriqués qu'il peut paraître artificiel, voire impossible de les dissocier. Pourtant, c'est à la forme du discours exclusivement que je me suis intéressée, considérant, à l'instar de Eikhenbaum<sup>3</sup>, qu'elle est "le véritable fond du discours poétique"<sup>4</sup>. Par ailleurs, directement repérables, donc observables, et porteurs en eux-mêmes des intentions du poète en raison même de leur étroite intrication avec le fond, ces procédés s'offrent à une comparaison point par point avec le fonctionnement de la langue établie, celle que l'école a pour mission première de transmettre.

L'axe prioritaire de l'étude est celui de la subversion. L'hypothèse est l'antagonisme entre les deux types de discours. Car le poète qui s'octroie toutes les libertés, celle de dire ce qu'il veut, mais surtout celle de dire *comme* il veut, faisant souvent appel, par le canal des procédés poétiques, à l'imaginaire, à l'émotion et à la polysémie, ouvre le champ à une multiplicité d'interprétations et semble ainsi s'opposer à une forme de pensée prioritairement rationnelle, véhiculée par une langue faite de règles et de cohérence, celle de l'école.

Naturellement, ces deux langues ne sont pas à mettre sur le même plan : il s'agit d'une part d'accéder à une maîtrise progressive de la langue telle qu'est écrite et parlée aujourd'hui, et d'autre part, de pénétrer l'univers et la richesse de la poésie par la fréquentation des auteurs tout en autorisant les enfants à s'y exercer à chaque fois qu'ils le peuvent ou le souhaitent. Cependant la mise en regard de ces deux "langues" ici a pour objectif de montrer que leur antagonisme de forme est un des éléments majeurs dans la compréhension du rejet relatif de la poésie hors de la sphère scolaire. En d'autres termes, ces deux langues, celle du poète, celle de l'école, seraient-elles donc incompatibles ?

### **Des alliances scandaleuses... au viol du code.**

Entre le langage poétique et la prose, il existe une différence de structure linguistique essentielle : la relation qui unit le signifiant et le signifié dans le langage ordinaire est fondamentalement bouleversée en poésie. A l'inverse de ce qui se passe dans le langage courant où l'un renvoie à l'autre de manière arbitraire, ici, le signifiant, d'une certaine manière, retrouve son autonomie. G. Mounin, par exemple, qualifie de "signifiant hypostasié" l'ensemble des formes qui "créent et transmettent un signifié poétique non quelconque, et totalement distinct d'elles-mêmes."<sup>5</sup> Et que l'on parle "d'alliances scandaleuses"<sup>6</sup> entre les deux, de "pathologie du langage", ou de "violation systématique du code"<sup>7</sup> qui régit leur rapport, ce qui prédomine, c'est presque toujours la valeur surajoutée,

si on peut dire, qui est donnée au signifiant, son "haut réglage". Le poème d'Arthur Rimbaud "l'étoile a pleuré rose..." illustre de manière exemplaire la distance qui sépare le mot de l'objet qu'il désigne. Ici, chacun des signifiants, déconnecté du rapport logique à son signifié, renvoie à un univers nouveau que le lecteur intéressé se doit de reconstruire, en faisant partiellement abstraction de ses références langagières habituelles :

*L'étoile a pleuré rose au cœur de tes oreilles,  
L'infini roulé blanc de ta nuque à tes reins;  
La mer a perlé rousse à tes mammes vermeilles,  
Et l'homme saigné noir à ton flanc souverain.<sup>8</sup>*

On observera aussi qu'outre la relation très particulière que ce poème institue entre signifiants et signifiés, c'est de tout un rapport original des signifiés entre eux qu'il s'agit. En prenant en compte la forme externe du mot dans le processus de communication, la poésie rééquilibre les deux faces du signe linguistique mais, ce faisant, elle casse les habitudes de compréhension ordinaire. C'est donc bien davantage à un déséquilibre qu'on assiste, déséquilibre de nos manières de penser à travers ce véhicule alors déconstruit qu'est le langage. Ce déséquilibre se voit accentué par une seconde rupture qui est celle d'avec le sens "obvie"<sup>9</sup> des mots, c'est-à-dire de ce qui nous vient tout naturellement à l'esprit à leur évocation, les automatismes et les associations. Les mots, libérés du carcan sémantique où ils se meuvent ordinairement, s'inscrivent dans une syntaxe désormais bouleversée qui n'a plus rien de la logique à laquelle nous sommes accoutumés, mais qui participe plutôt d'une sorte de magie, d'un "exorcisme contre la banalité quotidienne du langage"<sup>10</sup> par laquelle les associations verbales habituelles cèdent le pas à d'autres tout à fait marginales.

Voyons de plus près où s'origine cette rupture, ce "viol du code", pour reprendre à la fois l'expression et l'analyse de J. Cohen<sup>11</sup>.

S'il est clair que viol et déconstruction du langage caractérisent l'écriture poétique, l'un et l'autre ne sont pas suffisants pour la distinguer de la prose. Car ce qui fait la différence entre la phrase absurde qui viole également le code et la phrase poétique, c'est que cette dernière reconstruit, là où l'autre se contente de l'effet déstabilisant. L'absurdité du poème qui lui est consubstantielle n'est pas simple jeu gratuit, elle vise à une clarté d'un autre ordre. Dans ce qu'il nomme "le sens du signifiant", J. Cohen distingue *le référent*, c'est-à-dire l'objet auquel il renvoie, et *la référence*, son substrat subjectif. Dans la poésie, comme dans la prose, le renvoi au référent subsiste, mais la référence se voit modifiée. En d'autres termes, la fonction du langage ordinaire qui consiste à informer, fonction cognitive ou intellectuelle, perdure en poésie, mais elle se double d'une fonction appelée "affective" ou "émotive". Pour la première, on se situe dans la dénotation ; pour la seconde dans les connotations, pluriel pour l'occurrence quasi indispensable puisque aussi bien ce qui fait la valeur d'un poème a souvent à voir avec la richesse de ses connotations.

Du code dénotatif, ou code notionnel qui fonctionne dans le langage usuel, on passe

donc à un code connotatif dans lequel perdure cependant l'intelligibilité du message puisque le référent reste le même, que la correspondance entre les deux éléments du signe est assurée. Mais les règles d'accord ont changé. A la compréhension première se substitue, ou plutôt se superpose, une autre axée sur l'émotion, la perception subjective, rappelons-le, *la référence*. «La phrase poétique est objectivement fautive, mais subjectivement vraie. (...) Mallarmé : "une poétique très nouvelle, que je pourrais définir en ces deux mots : *Peindre non la chose mais l'effet qu'elle produit.*"»<sup>12</sup>

Voici un extrait du poème : "Sol de Compiègne" de Robert Desnos<sup>13</sup>, dans lequel on verra se réaliser de manière exemplaire la rupture entre les deux aspects du signe linguistique, en même temps que perdure le rapport ancien. En d'autres termes, et pour illustrer par un exemple de notre choix l'analyse de Cohen, chaque mot renvoie à son référent-objet, mais par le jeu des associations que font naître les sonorités, la brièveté des termes choisis et leur juxtaposition, une référence nouvelle est créée ; le poète nous entraîne ainsi dans un univers à la fois identique à celui qui est suggéré par le simple signifié des mots et différent de lui : c'est toute l'horreur et la cruauté de la guerre qu'il exprime ainsi.

*Sol de Compiègne*

*Chœur (très pressé et comme se chevauchant) :*  
*Craie et silex et herbe et craie et silex*  
*Et silex et poussière et craie et silex*  
*Herbe, herbe et silex et craie, silex et craie*  
*(ralenti) :*  
*Silex, silex et craie*  
*Et craie et silex*  
*Et craie...*

On voit donc que le rapport que la poésie entretient avec le langage fait éclater les repères habituels, et que de ce fait, il existe un abîme entre...

**...les mots du poète et les mots de l'école.**

Avec la langue qu'elle véhicule, enseigne, l'école s'inscrit dans la relation classique : les mots disent le monde, au plus près, au plus juste, au plus précis. Au-delà du mot même, c'est sur la relation entre lui et la chose désignée qu'il importe de mettre l'accent. C'est un rapport unilatéral, d'une logique quasi mathématique, qui place entre l'objet, la chose désignée et le mot, un rapport d'égalité, un rapport d'équivalence. C'est à cette règle d'équivalence qu'obéissent signifiant et signifié dans le discours commun. On comprend alors pourquoi la poésie, moderne en particulier, qui rééquilibre les deux faces du signe linguistique en donnant au signifiant une valeur pour le moins équivalente à celle de sa référence, voire en brisant parfois même tout rapport, puisqu'il remet systématiquement en question l'arbitraire du signe, n'a pas bonne presse à l'école. "La stratégie du langage qui

caractérise la production du discours en forme de "poème" semble constituer en tant que telle un formidable contre-exemple qui conteste l'universalité du rapport référentiel du langage à la réalité.<sup>14</sup> Elle offre une résistance à la simplicité, à la clarté, au rapport d'équivalence immédiat sur lequel est construit l'enseignement, en particulier à l'école élémentaire où les bases se mettent en place. Certes, l'école n'enseigne pas que l'apparence des choses ; il y a place aussi pour la nuance, l'interprétation, la pluralité des perceptions. Place, oui, mais il faut bien admettre que l'enseignement, du moins dans les premières années et si l'on excepte l'école maternelle qui a d'autres objectifs que l'école élémentaire, s'inscrit bien davantage dans une conception rationnelle du monde qui ne peut pas ne pas avoir d'incidence sur le rapport à la langue. Celle-ci se doit d'être claire, sans ambiguïté, en un mot : "didactique".

On comprendra alors pourquoi, contraire à la simplification - préalable souvent à l'œuvre en matière de pédagogie -, contraire à la fonction sociale du langage que l'école se donne entre autres pour mission de développer, la poésie a tendance à disparaître de la sphère scolaire. Et si l'on y trouve encore des résidus, c'est sous la forme d'emprunts soit à la poésie d'avant le grand schisme mis en évidence par R. Barthes, soit encore à celle, plus récente, mais dont la forme et l'esprit sont résolument tournés vers le passé, en écho d'ailleurs à la représentation qui perdure dans le public non spécialiste, à savoir une poésie munie de tous les artifices nécessaires à sa reconnaissance immédiate.

### ***Du côté de la grammaire***

A cette rupture du rapport logique du signifiant au signifié s'ajoute une seconde qui est celle du code régissant les signifiants entre eux, c'est-à-dire de la syntaxe et, plus globalement, de la grammaire.

L'écriture poétique connaîtrait-elle sur ce plan une liberté identique à celle qu'elle s'autorise au plan linguistique ?

Du côté de la grammaire de phrase, on pourra noter l'emploi de phrases non verbales (comme le célèbre "Soleil cou coupé", dernier vers du poème "Zone" de G. Apollinaire<sup>15</sup>), mais que J. P. Seguin considère davantage comme un écart par rapport au modèle scolaire verbal imposé depuis la fin du 18<sup>ème</sup> siècle par Domergue que comme une véritable entorse à la langue<sup>16</sup>. Autre transgression des règles à l'œuvre dans la prose, c'est le glissement de catégorie grammaticale, qu'on peut observer, par exemple, dans le poème de Rimbaud déjà cité : "L'étoile a pleuré rose...", dans lequel les mots "rose", "blanc", "rousse" et "noir" passent, sans modification morphologique, de l'état d'adjectifs à celui d'adverbes. Frappante aussi chez La Fontaine est l'apposition d'un groupe "pleurés du vieillard" au sujet "il" avec lequel, selon la syntaxe d'aujourd'hui, il devrait s'accorder :

*Et, pleurés du vieillard, il grava sur leur marbre  
Ce que je viens de raconter.<sup>17</sup>*

Mais cet usage, qu'on retrouve à de nombreuses reprises chez le même auteur et chez bien d'autres, est à attribuer davantage à une langue encore assez mal fixée - l'Académie

Française voit le jour à peu près à la même époque -, qu'à une fragilité, voire à une intention poétique du fabuliste, lequel n'ignorait sans doute pas les prescriptions sur la langue fixée par Vaugelas quelque vingt ans plus tôt (1647), mais à l'instar de nombreux hommes de lettres, (Boileau, Racine...) semblait n'en avoir cure.

S'agissant toujours de la place des mots dans la phrase, on observe aussi, par exemple chez Mallarmé, l'antéposition fréquente de l'adjectif qualificatif par rapport au substantif : " Sur le vide papier que la blancheur défend "18 , ce qui peut paraître aujourd'hui audacieux, mais qui peut être aussi la trace résiduelle d'un parler plus ancien.

L'agencement original des termes de la phrase se rencontre aussi dans le renvoi du verbe en fin de vers :

*Accroupi près de lui j'avec soin déchirai  
un livre à peine moins puéril.*<sup>19</sup>

On pourrait sans doute compléter cet inventaire des moyens par lesquels le poète fait la nique à l'ordre établi par les grammairiens. Parviendrait-on alors à convaincre d'une réelle fracture dans le domaine de la syntaxe ? Car si l'on observe chacune de ces libertés, on s'aperçoit qu'elle n'occasionne jamais de rupture véritable, l'opération ne rompant en rien les règles de grammaire, puisque le mot, recalé dans une fonction à laquelle sa nature ne l'autorise pas, s'en attribue les caractéristiques : place et accord sont maintenus. La rupture est davantage d'ordre sémantique que syntaxique. Ainsi les substantifs "vertèbre" et "fleuve" devenus verbes par la grâce du poète :

*La chaleur se vertèbre  
Il fleuve des ivresses*<sup>20</sup>...

Au plan de la grammaire et de la syntaxe, on ne peut donc avancer l'idée d'une rupture, au même titre que celle, de tout premier ordre, dont il est question, comme nous l'avons vu, entre signifiant et signifié, ou encore entre les signifiés entre eux. Point de révolution du langage, tout au plus peut-on parler de licences...

Comment pourrait-il d'ailleurs en être autrement ? Comment pourrait-on à la fois transgresser tous les codes linguistiques et prétendre "dire" ? Ne faut-il pas à la pensée, et à l'émotion du lecteur, quelques repères pour se fixer, quelques repères pour pouvoir construire, avec le poète, un univers différent et semblable ? Si tout vole en éclats, si les référents multiples sur lesquels le langage est construit disparaissent, alors la parole ne fonctionne plus. Mais, lorsque la syntaxe est respectée de façon rigoureuse, c'est tout un cadre qui est offert, dans lequel une liberté peut s'exprimer :

*Jabberwoqueux*

*Il était grilheure ; les slictueux toves  
Gyraient sur l'alloinde et vriblaient :  
Tout flivoreux vaguaient les borogoves ;  
Les verchons fourgus bourniflaient.*<sup>21</sup>



Même si la poésie "entre en rapport d'amitié et d'abandon avec le langage, quitte à promouvoir des alliances scandaleuses à nous donner le vertige"<sup>22</sup>, dans la réalité "ils ne prennent pas le large"<sup>23</sup>: ils restent attachés à une perception, à une compréhension accessible, ils ne s'emballent ni dans le n'importe quoi ni dans l'absurde. La règle les attache sans jamais les enchaîner ni les contraindre. La parole poétique, de chaotique qu'elle risquerait d'être, grâce à la rigueur syntaxique, est perçue, admise comme parole de liberté. Une liberté qui s'octroierait, par exemple, le pouvoir d'utiliser un vocabulaire qui emprunte à tous les langages, du soutenu à l'argotique. Foin des belles lettres dont l'esprit plane toujours un tant soit peu au-dessus du mot "poésie", foin des tournures recherchées et d'un vocabulaire labellisé, nombreux sont les poètes contemporains qui flirtent sans vergogne avec les mots les plus familiers : " Qu'un confrère connard secrétât ta maison ? "<sup>24</sup>

Et du vocabulaire trivial, de la tournure osée, à l'image triviale, il n'y a qu'un pas que le poète, bien sûr, franchit allègrement : "Voici l'homme qui a séparé enfin le couple maudit "arbre" et "marbre" et rafraîchi l'étreinte de ces vocables damnés "oncle" et "furoncle" !"<sup>25</sup>

### **Et la grammaire de texte ?**

Admettons donc l'idée que, du côté de la grammaire de phrase, les poètes soient plutôt conformes. Mais quel sort réservent-ils à la grammaire de texte, celle sur laquelle se penchent depuis quelques années les didacticiens, concepteurs des programmes et instructions scolaires ? C'est sans doute sur ce plan que le décalage entre ce qui est considéré comme la norme et ce que les poètes en font, est non seulement le plus sensible, mais, pour ce qui nous concerne, le plus intéressant.

La grammaire de texte, rappelons-le en nous référant à la *Grammaire méthodique du français*<sup>26</sup>, s'intéresse à l'organisation du discours écrit dans sa globalité, aux thèmes et propos, aux formes de progression dans le texte "à thème constant, linéaire, éclaté", et donc plus précisément, à la ponctuation, aux anaphores (reprises pronominales et nominales par synonymes, périphrases ou répétitions...), aux connecteurs de phrases. Elle se donne donc pour rôle d'analyser tout ce par quoi un texte fonctionne dans sa chronologie, sa progression, sa logique, sa cohésion. Et c'est précisément cette cohésion qui est mise à mal dans le poème, puisque c'est au niveau de la grammaire de texte, comme nous allons le voir, que le poète se permet le plus de libertés. Ce qui montre bien que, pour préserver la cohésion, le texte poétique obéit à un autre ensemble de règles, ensemble que nous appellerons la grammaire *harmonique*.

Voyons d'abord comment se comporte le texte poétique au plan des anaphores, (pronominales, nominales, adverbiales, verbales, adjectivales), ces éléments linguistiques qui se définissent "traditionnellement comme toute reprise d'un élément antérieur dans un texte."<sup>27</sup> Elles ont pour fonction d'assurer une continuité dans l'évolution du récit en renvoyant à un antécédent lui-même plus ou moins défini, ce qui permet d'éviter les répétitions.

Observons d'abord que la répétition étant un procédé poétique souvent utilisé, le rôle des anaphores est nécessairement reconsidéré. Par exemple, dans le texte "Déjeuner du matin" de J. Prévert<sup>28</sup>, elles sont inexistantes, ce qui fait peser sur le pronom personnel "il" répété à maintes reprises sans qu'il renvoie à un référent précédemment défini, une espèce d'ambiguïté sur l'identité de ce personnage et entraîne une multiplicité d'interprétations (Qui est ce "il" répété treize fois ? Un amant ? Un père ? Un fils ?...)

*Déjeuner du matin*

*Il a mis le café  
Dans la tasse  
Il a mis le lait  
Dans la tasse de café  
....  
Et il est parti  
Sous la pluie  
Sans une parole  
Sans me regarder  
Et moi j'ai pris  
Ma tête dans ma main  
Et j'ai pleuré.*

Faisant écho à ce "il" non anaphorique parce que ne se référant pas à un personnage auparavant identifié, le "je" du narrateur, qui se présente comme tel en fin de poème, reste anonyme. Tout au plus, par le chagrin qu'il exprime en tant que témoin muet de la scène décrite, peut-on y projeter, en miroir, une maîtresse ? un enfant ? une mère ? avec une probabilité plus grande que ce soit une femme, à qui l'on prête davantage de disposition à verser des larmes qu'à un homme. Et de ce fait, le "je" fonctionne comme une cataphore, "terme qui désigne le renvoi à un élément postérieur dans le texte"<sup>29</sup> dans la mesure où il oriente l'identification (dans le sens de donner progressivement une identité, et non au sens psychanalytique) de ce "il" mystérieux. De même le contexte, et plus particulièrement le chagrin de ce second personnage, qui donne une indication plausible sur la relation affective (perturbée) qu'entretiennent entre eux les deux personnages du poème, joue le rôle de ce que l'on pourrait appeler une cataphore contextuelle.

Le jeu des anaphores, qui ne respecte pas ici la règle habituelle du récit ou du discours, modifie sensiblement, on le voit, le rapport du lecteur au texte. Il peut avoir pour effet de créer une ambiguïté qui jette le trouble dans son esprit et, conjointement, en vidant les personnages de caractéristiques propres, il génère un manque qui aspire le lecteur sur la scène et braque le projecteur sur lui. L'identification au sens psychanalytique cette fois, fonctionne.

A l'inverse du récit, du discours scientifique ou pédagogique qui construit progressivement un tableau (que ce soit un paysage ou une situation) ou une démonstration

dans lesquels le lecteur petit à petit s'installe et trouve ses marques, le poème, par cette première entorse à la grammaire de texte, sème donc le trouble et la déstabilisation. Le lecteur se voit alors contraint de recréer, de se mettre en "je", avec les matériaux sémantiques et phoniques qui lui sont donnés.

Qu'en est-il maintenant de la ponctuation en matière de poésie ?

Dans un grand nombre de poèmes, surtout parmi les auteurs contemporains, elle a totalement disparu. (Notons, avant de poursuivre, que cette particularité affecte tout autant la grammaire de phrase que la grammaire de texte.) On peut, bien entendu, s'interroger sur les raisons de ce choix. Observons la seconde strophe du poème "La rivière endormie" de Claude Roy<sup>30</sup>:

*La rivière engourdie par l'odeur de la menthe  
dans les draps de son lit se retourne et se coule  
Mêlant ses mortes eaux à sa chanson coulante  
elle est celle qu'elle est surprise d'être une autre*

Si dans les trois premiers vers, l'absence de ponctuation ne gêne pas la lecture, par contre, le dernier vers échappe à une compréhension immédiate. Soit "elle est celle qu'elle est", soit "elle est surprise d'être une autre"... Le lecteur est amené à choisir entre les deux propositions, ou à opter pour une troisième qui serait celle d'un emboîtement d'idées, dont la saisie se ferait en un même espace-temps, opération qui pourrait se "schématiser" ainsi :

*Elle est celle qu'elle es  
elle est surprise d'être une autre*

Pour G. Apollinaire, le texte poétique peut se passer de ponctuation, car le rythme et le vers donnent le souffle nécessaire à sa perception. Le signe forme une barrière, une entrave au vers et lui fait perdre son autonomie, la liberté, par exemple, de se prolonger ou de se dissoudre lentement. Pour C. Debon, qui signe l'introduction à *Alcools et Calligrammes*<sup>31</sup>, la suppression de la ponctuation dans la deuxième version d'*Alcools* enrichit le texte par la possibilité qui est alors offerte au lecteur de prolonger le vers par le rêve.

Quoi qu'il en soit, c'est au prix d'une mobilisation toute particulière au plan de l'attention, voire d'une oralisation, c'est au nom d'un choix, et c'est en fonction de sa sensibilité, qu'il entrera ou non dans le poème. L'absence de ponctuation, de contrainte qu'elle est dans un premier temps - le poème ne se donne pas à qui ne vient pas vers lui - peut se lire aussi comme liberté que le poète offre à son lecteur. Plusieurs lectures deviennent possibles, et qui plus est simultanément ; c'est une nouvelle entrée dans la polysémie, et ce n'est pas la dernière.

Les connecteurs qui relient les différents éléments du texte et qui lui assurent ce faisant, à la fois sa cohésion interne et sa progression, sont bien souvent inexistantes en poésie. Le discours poétique, qui n'est un discours ni argumentatif ni narratif et encore moins scientifique, exclut de sa syntaxe ces mots-charnières qui "marquent les relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent", et

grâce auxquels l'articulation des idées ordinairement s'opère. Et c'est bien parce qu'on est dans une tout autre logique de communication que celle qui cherche à informer, à démontrer, à prouver, à convaincre, ou même simplement à raconter, en résumé à assurer l'enchaînement linéaire du discours, que la grammaire de texte à l'oeuvre ailleurs n'est plus opérante ici.

*L'amoureuse*

*Elle est debout sur mes paupières  
Et ses cheveux sont dans les miens,  
Elle a la forme de mes mains,  
Elle a la couleur de mes yeux,  
Elle s'engloutit dans mon ombre  
Comme une pierre sur le ciel.*

Paul Eluard, *Mourir de ne pas mourir*, Ed. Gallimard, 1924.

L'absence de connecteurs a pour effets de pulvériser les repères spatio-temporels et de permettre une entrée, magique, dans un temps redéfini, où les événements se vivent en parallèle, là encore. Et toujours au regard de la grammaire de texte, la présence en un même poème de temps verbaux passés, présents et futurs, sur des actions qui ont lieu au même moment...

*Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,  
Dans son oeil, ciel livide où germe l'ouragan,  
La douceur qui fascine et le plaisir qui tue.*<sup>32</sup>

... peut se rattacher au principe, très puissant en poésie, d'un éclatement des habitudes à s'inscrire dans un temps linéaire, principe fondamental, sur lequel nous serons amené à revenir.

### ***Harmonieuse ou harmonique ?***

A la grammaire logique, qui peut se définir comme un ensemble de règles qui rendent compréhensibles les associations de mots sur un axe syntagmatique, se superpose, sans toutefois l'évincer, un autre système qu'on pourrait nommer, par analogie avec celui qui est à l'oeuvre en musique, *l'harmonie*. Ce qui importe n'est pas la cohérence logique des mots entre eux, mais leur cohabitation sonore. La plupart des procédés poétiques ont pour rôle la construction d'un univers où le mot, tel une note de musique, joue de sa substance acoustique et des alliances possibles avec ceux qui l'entourent (consonances, assonances, dissonances, ruptures...) pour créer une sorte de mélodie qui soutient le texte mais en faisant éclater son carcan nécessairement restrictif. Dans cette grammaire harmonique, "les sons appellent les choses, les unissent ou les séparent, les dissocient ou les composent."<sup>33</sup> Ainsi, le poète, comme dit P. Claudel, "se sert des mots non pas pour l'utilité, mais pour constituer de tous ces fantômes sonores que le mot met à sa disposition un tableau à la fois intelligible et délectable.(...) C'est à quoi sert la répétition des sons, l'harmonie des syllabes, la régularité des rythmes et tout le champ prosodique."<sup>34</sup>

Todorov affirme que "la langue poétique ne désobéit pas aux lois principales de la syntaxe prosaïque"<sup>35</sup>, mais qu'à celles-ci s'ajoutent "des lois de combinaison des mots qui sont aussi des lois du rythme". Ces deux structures, rythmique et sémantique, n'existent pas séparément, mais elles apparaissent simultanément : deux univers cohabitent dans le vers, un univers musical constitué par la sonorité de la phrase, et un univers sémantique où le poids des mots fait écho au choc de leur image sonore. La simultanéité de ces deux mondes qui s'interpellent, se complètent parfois et souvent se heurtent, nous renvoie une fois de plus à ce que nous avons déjà observé à propos de la grammaire de texte : aux libertés que le poète s'autorise à son égard, (ponctuation inexistante, connecteurs absents, temps verbaux peu respectueux de la chronologie...), c'est-à-dire à un éclatement de nos repères spatio-temporels forgés, entre autres, par la langue parlée usuelle. Deux syntaxes y sont à l'oeuvre, celle ordinaire, qui sert une première lecture, heuristique, et une autre superposable et simultanée, dont les liens avec la première sont colorés d'ambiguïté, syntaxe rythmique ou phonique. C'est dans la combinaison des deux que réside la structure proprement linguistique du langage poétique, et c'est dans cette combinaison et dans ce qu'elle implique au plan de la perception originale du monde et de sa complexité que se trouve un des éléments qui font que la poésie reste aux portes de l'institution scolaire. Car là réside la véritable "inacceptabilité à la performance"<sup>36</sup> du texte poétique, l'expression étant à prendre, pour l'occurrence, comme un dysfonctionnement de nos habitudes de lecteur. En effet, à une première saisie heuristique, en rapport avec le sens premier des mots, lesquels semblent bien établir des relations directes avec les choses qu'ils désignent, se superpose une seconde saisie qui concerne le plan herméneutique. Ce second plan n'est pas inexistant dans le langage et l'écriture non poétiques, mais il revêt ici une importance si particulière que sans cette contrainte d'un double déchiffrement, le lecteur ne peut accéder au cœur du texte.

### ***Variations sur le rythme et la rime***

Rythme et rime participent donc de cette grammaire harmonique et contribuent à donner au texte sa force et ses résonances poétiques. Pourtant, l'un et l'autre ont été ressentis de manières diverses, et utilisés pour servir des objectifs qui n'avaient rien à voir avec la poéticité de l'écrit. Moyens mnémotechniques destinés à fixer des textes religieux ou à visée politique, artifices, ornements dont l'un des objectifs était de signifier l'appartenance à un genre réservé à l'aristocratie, carcan réducteur pour les poètes modernes, outil subtil de rhétorique utilisé pour contraindre à notre insu ou convaincre de façon à peine moins inconsciente..., la liste des usages est longue et nombreuses les raisons de s'en méfier.

Pourtant, pour le sens commun, la rime, c'est la poésie. Nonobstant l'orientation de la poésie moderne, celle qui a su amorcer le virage de la révolution poétique en supprimant, entre autres, cette contrainte pour lui préférer le vers libre, il demeure bien souvent qu'un poème, c'est ce qui rime. Tous les poètes "modernes" d'ailleurs ne l'ont pas abandonnée : elle survit chez Aragon, Guillevic, Bonnefoy, et même assez souvent chez l'un des poètes

que l'on considère comme parmi les plus novateurs, René Char ; de manière déguisée, il est vrai, comme est parfois cachée aussi dans l'écriture d'allure prosaïque une métrique rigoureuse. L'extrait suivant est la quatrième strophe du poème "Allégeance" de R. Char. Allégeance sans doute à l'amour. Mais peut-être aussi au genre poétique, à ses règles anciennes ?

Dans les rues de la ville il y a mon amour. Peu importe où il va dans le temps divisé. Il n'est plus mon amour, chacun peut lui parler. Il ne se souvient plus ; qui au juste l'aima et l'éclaire de loin pour qu'il ne tombe pas ?<sup>37</sup>

Les enfants aiment particulièrement cette manière de terminer le vers qui trouve un écho dans le suivant. Certes le côté ludique, le jeu sur les sonorités, est un atout majeur qui explique une part de la séduction qu'exerce la rime. Mais en parallèle avec l'écho phonique, G. Jean voit dans la rime un "écho sémantique"<sup>38</sup> dans la mesure où "les mots dont les finales constituent les rimes offrent soit des analogies, soit des contrastes de sens, ou créent par leur "choc" un autre élément sémantique." On retrouve d'ailleurs une idée semblable chez J. Cohen pour qui le principe du parallélisme phono-sémantique établit une corrélation directe entre l'homonymie des termes utilisés et une synonymie induite. Sens et son fusionnent en quelque sorte pour ne former qu'une seule unité sémantique : "... ce serait commettre une simplification abusive que de traiter la rime simplement du point de vue du son. La rime implique nécessairement une unicité sémantique entre les unités qu'elle lie."<sup>39</sup>

Les publicistes jouent à loisir sur ce principe d'équivalence. "Décathlon, à fond la forme" fonctionne sur les deux procédés. Sur la rime intérieure, les sons "on" et "a" répétés, ainsi que l'allitération en "f", autre forme de reprise phonique, dont le but ici est de jouer sur une analogie, voire une superposition de l'état de forme physique dont nous rêvons tous, au complexe commercial ; sur le rythme également : un-deux-trois, un-deux, un-deux, qui évoque indifféremment - il s'agit de s'adresser au public le plus large possible - la course à pied, le saut avec appel, le jeu de balle ou de ballon..., dans tous les cas de figure quelque chose de dynamique, d'énergique, de vivant.

Le surcroît de pouvoir que donnent à la parole les procédés poétiques est utilisé, en fait, par tous ceux qui veulent convaincre : les publicistes, par exemple. Et les hommes politiques ! Charles Pasqua, interviewé à la sortie du conseil des ministres sur l'attitude de François Mitterrand au cours de la seconde cohabitation (1993), répond en ces termes :

"Je le regarde, il me regarde, et je sais bien que nous pensons la même chose en même temps : lui voudrait un autre ministre, et moi un autre président."<sup>40</sup>

Le ton bonhomme et familier qu'il affectionne habituellement masque la construction minutieuse de la phrase dont la formulation peut paraître tout à fait courante et quelconque, mais où l'on reconnaîtra cependant sans peine trois procédés de style qui ne peuvent être dus au hasard: une métrique précise (cinq cellules octosyllabiques, dont les trois premières sont composées d'hémistiches parfaitement réguliers) ; une rime (une seule :

"*temps / président*" mais placée à la chute, ce qui renforce son poids ; d'ailleurs, plus de rimes eût été maladroit, faisant perdre à la phrase son apparence spontanée) ; trois répétitions enfin ("*regarde*", "*même*", "*autre*"). Voici une disposition qui rend mieux compte de la "poéticité" de cet énoncé :

*"Je le regarde, / il me regarde,  
et je sais bien / que nous pensons / la même chose / en même temps  
lui voudrait un autre ministre / et moi un autre président.*

Cette série de répétitions organise un savant balancement, une symétrie calculée dont la fonction évidente, sinon avouée, est de présenter F. Mitterrand et C. Parqua comme des adversaires, certes, mais qui se respectent ("nous pensons la même chose"), et surtout se situent à un même niveau. Rythme et rime sont là pour renforcer cette impression et donner du poids au propos, lui conférant, sans qu'il y paraisse, une sorte de lumineuse évidence. Cerise sur le gâteau, la pointe d'accent méridional de l'homme, tout en contribuant à la bonhomie du ton évoqué plus haut, lui permet de respecter le maître au plus juste en prononçant de façon naturelle les "e" muets de "même chose" et "même temps". Du grand art !

### ***L'au-delà des choses***

Le rythme et la rime, en plus du rôle mineur d'éléments décoratifs qu'on leur prête volontiers, en plus de leur pouvoir rhétorique, ont une fonction autrement plus intéressante : ils sont les "notes", si l'on peut dire, grâce auxquelles, par leur hauteur, leur proximité, leur durée, le discours poétique peut être comparé à la musique, et la grammaire à l'oeuvre dans le poème, comparée à l'harmonie musicale. Sens et sonorité s'amalgament pour revêtir une sorte d'autonomie nouvelle. Il semblerait alors que la tonalité très particulière que ces deux procédés donnent au discours, et qui a pour conséquence de capter l'attention, de séduire, de fixer dans la mémoire, de convaincre, de manipuler, s'explique par le fait que grâce à eux, ou à cause d'eux, nous sommes transportés, au sens quasi physique du terme, dans un ailleurs où les repères ordinaires disparaissent pour faire place à un espace de liberté dans lequel est autorisé ce qui ne l'est habituellement pas. Tout se passe comme si s'ouvrait un nouvel espace, où le langage est coloré par l'imaginaire et le jeu, et où bien des choses deviennent possibles. La rime et le rythme créent les potentialités d'un dire nouveau. Ils constituent comme la matrice d'un autre univers dont ils forcent l'entrée. Dès lors, forme et fond sont si intimement liés que l'une peut absorber l'autre sans rencontrer de résistance. Ce qu'on n'ose pas penser, ce qu'on n'ose pas dire et encore moins écrire est dévoilé par le jeu des signes. Mais bien plus que de la transgression de la règle, plaisir somme toute assez banal, c'est de la transgression de la réalité même, sorte de plongeon dans un imaginaire coloré de fantasmes, que naît la jubilation.

La poésie n'est pas que liberté ; elle est rencontre fugitive avec l'au-delà des choses.

Toute la question est de savoir si cet espace de liberté, ce pied de nez aux conventions, cette page blanche offerte à toutes les transgressions langagières ou autres, trouve une

place à l'école. Car si c'est bien à la grammaire, en tant que discours sur la forme de l'énoncé, que nous rattachons ces réflexions sur rythme et rime, ce qui pose question, au sein de l'Institution, a plus à voir avec ce que leur utilisation implique au plan de l'ouverture vers d'autres mondes de référence, et notamment celui de l'imaginaire.

### ***Grammaire d'école, que dis-tu ?***

Je dis que...<sup>41</sup>"l'apprentissage de la grammaire ne peut être considéré comme une fin en soi", qu'il doit exister une liaison étroite entre "l'observation du système de la langue et les activités de production et de compréhension des textes." C'est ainsi qu'il convient de distinguer "deux grands ensembles de phénomènes qui doivent particulièrement retenir l'attention des maîtres : les faits de langue qui entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion du texte (par exemple les anaphores, les connecteurs, les marques d'énonciation, les indices temporels...) et les faits de langue qui donnent à la phrase sa grammaticalité (par exemple les phénomènes d'accord, la construction des compléments...)."

Les deux grands domaines de la grammaire, grammaire de phrase et grammaire de texte, que nous avons désignés comme étant plus ou moins touchés par la révolution du langage poétique, sont ainsi l'objet d'une étude spécifique à l'école élémentaire. Le but est bien entendu d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue, "langue simple et juste", préalable à tout apprentissage, formatrice "d'une pensée claire", et dont l'étude qui en "fait découvrir les usages, les règles et les principes de fonctionnement", est "le premier accès à la connaissance scientifique."<sup>43</sup>

On admet volontiers qu'à l'école élémentaire la langue se construit progressivement au rythme des capacités cognitives et métalangagières de l'enfant, dans la simplicité et la clarté, et que l'agencement des mots, la syntaxe, ait un lien étroit avec la construction de la pensée.

Cette conception, qui prévaut encore aujourd'hui, est-elle héritière de la pensée de Condillac, pour qui raison humaine et langage étaient en étroite corrélation, à ce point même que la grammaire, disait-il, en amont, en aval et au centre du raisonnement, si intimement liée dans ses composantes à ce qui caractérise la pensée de l'homme, concourait, avec les mathématiques, "à découvrir la vérité et à la transmettre aux autres" ?<sup>44</sup> La thèse générale développée par Condillac et les intellectuels de Port-Royal part du principe que les mots sont les signes des idées, qu'on peut expliquer l'organisation du langage par celle de la pensée, notamment abstraite et réflexive, que l'on décompose en éléments, et que, par conséquent, on peut travailler sur la pensée en travaillant sur les mots. Il faut noter que cette thèse est à re-situer dans le courant pré-révolutionnaire, et qu'elle avait de ce fait pour objectif de développer aussi, par la réflexion, l'esprit critique, la prise de conscience qui devait par la suite conduire aux grands bouleversements sociaux. La grammaire, en tant que métalangage, pouvait alors être conçue comme un moyen de prendre ses distances par rapport à la langue dans un premier temps, par rapport à toute autre forme d'arbitraire ensuite. L'appel à la raison est appel à l'esprit critique, celui de la



Révolution. Ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, alors que se construit le savoir scolaire, lui-même suturé à l'esprit d'obéissance, que la grammaire se sclérose et devient mécaniste, stérilisante pour l'enfant et tournant à vide.<sup>45</sup>

La théorie de Condillac aurait-elle encore des implications pédagogiques dans l'école du vingtième siècle ? Quoi qu'il en soit, le lien que les instructions officielles semblent établir entre l'étude du langage et l'esprit logique ou scientifique, lien que ces messieurs de Port-Royal s'étaient fait fort de démontrer ("si formalisation stable il y a, elle est renvoyée du côté des formalisations de type algébrique"<sup>46</sup>), non seulement apparaît comme étant chose acquise, mais surtout comme le signe manifeste que, même pour ce qui renvoie au versant littéraire de l'enseignement, c'est encore l'esprit scientifique qui prédomine. C'était la thèse de B. Duborgel<sup>47</sup>, c'est bien celle à laquelle on est confronté ici.

Alors, pour en revenir à la poésie, dont les règles sont non apparentes et en tout cas fort éloignées de celles, logiques et rationnelles, qui sont à l'oeuvre à l'école en général, et dans la grammaire en particulier, on comprendra que, pour des raisons conscientes ou non, elle soit mal accueillie par l'institution.

A cela s'ajoute l'idée qu'il y a quelque chose du sacrilège à vouloir toucher aux assises de cette forme reconnue du pouvoir<sup>48</sup> qu'est le langage. Peut-on donner aux enfants, à eux qui n'en ont aucun, le pouvoir, comme le fait la poésie, de remettre en question un des signes les plus évidents de l'autorité installée ? Car les enjeux de la grammaire à l'école sont des enjeux politiques et sociaux voilés. Delesalle et Chevalier<sup>49</sup> affirment que la III<sup>e</sup> République, par l'importance attribuée à la grammaire dans son école laïque et obligatoire, refuse "de laisser au peuple, en tant que masse mêlée, à la fois inculte et à demi-instruite, le soin de régler l'évolution de sa langue"<sup>50</sup>. Sur une période plus récente, J.-P. Bronckart<sup>51</sup> montre qu'à travers l'enseignement grammatical, la société n'a jamais cessé de viser des objectifs de reproduction sociale (conserver le lien avec les modes de pensée traditionnelle à l'égard de la langue, garder le contact avec des textes anciens ayant le statut de modèles, ériger un système orthographique désuet en modèle de système intelligent). Aujourd'hui, la grammaire poursuit toute une série d'objectifs souvent incompatibles entre eux, ce qui favorise l'arbitraire dont la société a besoin pour reproduire et sélectionner.

Le poète qui pulvérise le langage et en fait éclater les référents n'ignore pas plus que le politique avec quel monstre sacré il joue: "J'ai longtemps cherché les mots les plus simples, les plus usés, même les plus plats. Mais ce n'est pas encore cela. C'est leur assemblage qui compte. Quiconque saurait le secret usage des mots de tous les jours aurait un pouvoir illimité, et ferait peur."<sup>52</sup>

Que ce soit au niveau sémantique (relations que le mot entretient avec le réel, que les signifiés entretiennent entre eux), ou syntaxique (rapports que les signifiants établissent entre eux), il semble y avoir incompatibilité entre l'écriture poétique, hors les normes convenues, et les exigences de l'école, exigences reconnues de simplicité, de clarté, de rigueur et donc de régularités repérables d'une part, exigences moins avouées d'autre part, de sélection et de reproduction.

La poésie, fondamentalement, s'oppose à l'école. La poésie est liberté ; l'école, dans son souci d'éduquer, de former, d'enseigner, est contrainte.

Certes la proposition ainsi formulée peut choquer par son caractère radical. Pourtant, si malgré la représentation qu'on peut en avoir, la place que l'une réserve à l'autre se limite dans la réalité à la portion congrue, c'est peut-être parce que par fonction, par essence, mais surtout dans le rapport très particulier que l'une et l'autre entretiennent avec la langue, elles semblent s'opposer.

C'est une opposition qu'il s'agit, bien entendu, de dépasser. L'école aurait en effet tout à gagner à favoriser une attitude dialogique entre poésie et langue " scolaire ". Car si l'on considère que tout apprentissage s'effectue dans un double mouvement d'implication et de distanciation, que ce mouvement est fondateur de toute culture et de toute connaissance<sup>53</sup>, on peut envisager la présence de la poésie à l'école comme une illustration exemplaire de ce double mouvement : la poésie accueille à la fois l'enfant dans sa totalité, au plan affectif, cérébral, sensuel, et par le jeu brouillé de la relation logique du signifiant au signifié ainsi que par les autres procédés poétiques en opposition formelle avec les savoir " établis ", elle implique la distanciation à la langue, vecteur même de la culture.

Cette attitude dialogique entre poésie et langue " scolaire " positionne la langue poétique non plus comme un obstacle à l'acquisition de l'autre, mais comme un langage à la fois particulier, y compris dans sa propension à troubler les objectifs premiers de maîtrise d'une langue simple et claire, et complémentaire du langage institué à l'école, précisément en raison de cette même propension subversive qui offre la possibilité, hautement formatrice, de gérer des contradictions.

## NOTES

<sup>1</sup> Voir à ce sujet : M. Cosem, in *Les Cahiers pédagogiques*, n°99 ; J. Charpentreau (1970) ; B. Duborgel, (1983) ; P. Ferran (1974) ; J.-P. Gourévitch (1966) ; G. Jean (1978) ; M.-C. et S. Martin (1997) ; G. Tessier (1988), M. Boncourt (2001).

<sup>2</sup> R. Char (1958).

<sup>3</sup> T. Todorov (1965)

<sup>4</sup> Sur la dialectique permanente à l'œuvre dans la poésie entre fond et forme, voir M. Boncourt, *La poésie à l'école élémentaire, l'indispensable superflu*, thèse de doctorat, ss la direction de J. Houssaye, à paraître aux éditions Matrice, 1er trimestre 2005.

<sup>5</sup> G. Mounin (1947), p.28.

<sup>6</sup> J.P. Gourévitch (1966), p. 151.

<sup>7</sup> J. Cohen (1966), p.51.

<sup>8</sup> A. Rimbaud (1960), p. 107.

<sup>9</sup> P. Emmanuel (1974).

<sup>10</sup> J. Charpentreau (1970), p. 65.

<sup>11</sup> J. Cohen, op.cit., p. 201.

- <sup>12</sup> Ibid., p. 212.
- <sup>13</sup> M. Cosem (1980), "Ce coeur qui haïssait la guerre", p.146.
- <sup>14</sup> P. Ricoeur (1975), p. 279.
- <sup>15</sup> G. Apollinaire (1965), pp. 35 à 43.
- <sup>16</sup> J.P. Seguin, (1993). "*Le verbe*. Il est formé du latin *verbum* qui signifie mot ; c'est qu'on a regardé le verbe comme le mot par excellence. Il est à la phrase, ce que la clef est à une voûte ; il en lie les parties, il leur communique une heureuse solidité : par lui, l'assemblage des mots forme un tout. Otez la clef d'une voûte, l'édifice tombe ; ôtez le verbe d'une phrase, il n'y a plus de sens." (citant Domergue, p. 446.)
- <sup>17</sup> La Fontaine (1929), "Le vieillard et les trois jeunes hommes", p. 436.
- <sup>18</sup> E. Mallarmé (1965), "Brise marine", p. 34.
- <sup>19</sup> R. Queneau (1969), p. 41.
- <sup>20</sup> J. Breil (1998), p. 335, "Je suis un soir d'été".
- <sup>21</sup> L. Carroll (1979).
- <sup>22</sup> J.P. Gourevitch (1966), p. 151.
- <sup>23</sup> Ibid., p. 151.
- <sup>24</sup> R. Queneau, op. cit., p. 117.
- <sup>25</sup> P. Claudel, (1928), pp. 68, 69.
- <sup>26</sup> M. Riegel, J.-C. Pellat R. Rioul (1994).
- <sup>27</sup> Ibid., pp. 612 à 616.
- <sup>28</sup> J. Prévert (1983). pp. 150, 151.
- <sup>29</sup> M. Riegel, J.-C. Pellat, R. Rioul, op. cit., p. 612.
- <sup>30</sup> C. Roy (1993).
- <sup>31</sup> G. Apollinaire (1991), Introduction, pp. 9 à 26.
- <sup>32</sup> C. Baudelaire (1940), "A une passante".
- <sup>33</sup> Y. Belaval., Préface à *Chêne et chien*..., op. cit., p. 21.
- <sup>34</sup> P. Claudel, op. cit. pp. 98 et 99.
- <sup>35</sup> T. Todorov (1965), p. 148.
- <sup>36</sup> Chomski (op.cit.), sur la base de l'opposition compétence / performance, distingue la *grammaticalité* de l'*acceptabilité* des phrases. Il s'agit de voir dans un premier temps si la phrase est d'abord grammaticale, et le cas échéant, si elle est pourtant acceptable.
- <sup>37</sup> R. Char (1947).
- <sup>38</sup> G. Jean (1989), p. 56.
- <sup>39</sup> Ibid., citant Jakobson, *Essais*, p. 219.
- <sup>40</sup> Cette formulation a été prise à la volée le jour de sa diffusion sur les ondes, tant elle nous a paru savoureuse et efficace.
- <sup>41</sup> Les citations qui suivent sont extraites du fascicule *La maîtrise de la langue à l'école*, (1992), pp. 47 et 74.
- <sup>42</sup> *Les cycles à l'école élémentaire* (1991), p. 96.
- <sup>43</sup> Idem.
- <sup>44</sup> Lacroix (an XIV), cité par Delesalle S. et J.C. Chevalier (1986), p. 116.

## BIBLIOGRAPHIE

- Apollinaire G.**, *Alcools et Calligrammes*, texte présenté par C. Debon, Paris, Imprimerie nationale, éd. 1991.
- Baudelaire C.**, *Les fleurs du mal*, Gallimard, 1940.
- Boncourt M.**, *La poésie à l'école élémentaire, l'indispensable superflu*, thèse de doctorat, sous la dir. de J. Houssaye, Université de Rouen, 2001.
- Bourdieu P.**, *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982.
- Brel J.**, *L'oeuvre intégrale*, Robert Laffont, 1998.
- Bronckart J.-P.**, Préface à *Le savoir grammatical des élèves* de H. Kilcher-Hagedan et al., Berne, Peter Lang, 1987.
- Carroll L.**, *De l'autre côté du miroir et ce qu'Alice y trouva*, Paris, Aubier-Montaigne, 1979.
- Char R.**, *La fontaine narrative*, Paris, Gallimard, 1947.
- Char R.**, *Sur la poésie*, G.L.M., Paris, 1958, XXVII.
- Charpentreau J.**, *Enfance et poésie, les éd. Ouvrières*, 1970.
- Chervel A.**, *Histoire de la grammaire scolaire : ...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot, 1981.
- Claudel P.**, *Positions et propositions sur le vers français*, NRF, Gallimard, Paris, 1928.
- Cohen J.**, *Structure du langage poétique*, Paris, Flammarion, 1966.
- Cosem M.**, "La grande misère de la poésie à l'école", in *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 99.
- Cosem M.**, *Robert Desnos, un poète*, Gallimard, 1980.
- Delesalle S. et J.C. Chevalier**, *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*, Armand Colin, 1986.
- Duborgel B.**, *Imaginaire et Pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Le sourire qui mord, 1983.
- Emmanuel P.**, Avant-propos à "Poésie et enseignement", *Les amis de Sèvres*, 1, 1974.
- Ferran P.**, "La récitation, ce fossile vivant", in *Poésie et enseignement*, Les amis de Sèvres, 1, 1974.
- Gourévitch J.-P.**, *La poésie en France*, Les éd. ouvrières, 1966.
- Held J.**, "Par Terre Verbal", *L'enfant et la poésie*, n° 13b / 14, Revue trimestrielle de poésie, ss. la direction de J.-M. Bongiraud, avril 1995.
- Hugo V.**, *Les contemplations*, Paris, Gallimard, 1982.
- Jean G.**, *A l'école de la poésie*, Paris, Retz, 1989.
- Jean G.**, "La poésie entre les murs", revue *Pratiques*, 1978.
- La Fontaine J. de**, *Fables*, Classiques Hachette, Paris, 1929.
- Mallarmé E.**, *Mallarmé et le symbolisme*, Nouveaux Classiques Larousse, éd. Larousse, 1965.
- Martin M.-C. et S.**, *Les poésies, l'école*, PUF, 1997.

- Ministère de l'Education Nationale et de la Culture**, *La maîtrise de la langue à l'école*, Savoir Lire, C.N.D.P., 1992.
- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports**, *Les cycles à l'école élémentaire*, Direction des Ecoles, C.N.D.P., Hachette Ecoles, 1991.
- Mounin G.**, *Avez-vous lu Char ?*, Paris, Gallimard.
- Pain Jacques**, *Pédagogie institutionnelle et formation*, Vautréal, Micropolis, 1982.
- Prévert J.**, *Œuvres*, "Paroles", Paris, éd. A. Sauret, 1983.
- Queneau R.**, *Chêne et chien suivi de petite cosmogonie portative*, N.R.F. Poésie, Gallimard.
- Ricoeur P.**, *La métaphore vive*, Paris, Ed. du Seuil, 1975.
- Riegel M.**, J.-C. Pellat R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, P.U.F., 1994.
- Rimbaud R.**, *Poèmes*, Le livre de poche classique, Paris, Gallimard, éd.1960.
- Roy C.**, *Poésies*, Ed. Gallimard et Folio.
- Seguin J-P.**, *L'invention de la phrase au XVIII<sup>e</sup> siècle*, (Contribution à l'histoire du sentiment linguistique français), éd. Peters, Paris, 1993
- Tessier G.**, "La créativité verbale chez l'enfant, approche systémique de la poésie à l'école maternelle et élémentaire", *R.F.P.*, n°84, 1988.
- Todorov T.**, *Théorie de la littérature*, textes des formalistes russes réunis, présentés et traduits par T. Todorov, préface de R. Jakobson, Ed. du Seuil, Paris, 1965.



# RECENSIONS





CLAPARÈDE, E.

### ***L'éducation fonctionnelle***

(1968), Paris : Editions Fabert, 2003  
(Pédagogues du monde entier)

On ne peut que saluer l'heureuse initiative des éditions FABERT de nous proposer dans la collection "Pédagogues du monde entier", dirigée par Laurent Dessberg, une nouvelle parution d'un texte aussi célèbre et fondamental que *L'Education Fonctionnelle* d'Edouard Claparède. Cet ouvrage de 241 pages, d'une remarquable présentation formelle, est particulièrement bienvenu et ne pourra que réjouir les parents, les enseignants, les étudiants et les chercheurs désireux de découvrir ou de redécouvrir la pensée éducative de cet auteur qui a marqué le mouvement de l'Education nouvelle. L'excellente préface de Guy Avanzini rappelle d'ailleurs au lecteur le contexte historique, l'importance mais aussi l'actualité de cette œuvre pour la pédagogie contemporaine. Tout en livrant des repères biographiques et bibliographiques particulièrement utiles, elle en interroge les aspects les plus significatifs et constitue une réelle invitation à la lecture ou à la relecture d'un texte qui parut pour la première fois dans sa forme achevée en 1931 (son auteur était alors âgé de 58 ans, ce qui fait dire à Avanzini qu'il s'agit "du travail rétrospectif d'un homme mûr").

Qu'est-ce qu'une éducation fonctionnelle? En quoi l'éducation fonctionnelle se démarque-t-elle d'autres pédagogies plus classiques? Les réponses apportées à ce double questionnement peuvent se résumer en deux idées-forces :

D'une part, l'éducation fonctionnelle est une éducation qui part du besoin, de l'intérêt de l'enfant et en fait un levier pour toute activité qu'on veut lui faire effectuer ; "le ressort de l'éducation doit être l'intérêt, l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter" (p. 207).

D'autre part, l'école se situe dans le sens-même de la vie, prenant comme point d'ancrage les intérêts et les besoins de l'enfant. La volonté devient alors superflue puisque prédomine le plaisir. Par ailleurs, l'enfant est actif, il s'exerce lui-même et n'est pas gavé, de l'extérieur, de connaissances livresques. Il est au centre des programmes et des méthodes scolaires, le maître devenant un accompagnateur, un éveilleur de besoins intellectuels et moraux. Dès lors, l'enseignement n'est plus dicté par des préoccupations logiques mais psychologiques. Au final, l'éducation fonctionnelle se rapproche de la pédagogie différenciée dans sa volonté de s'ajuster au mieux à chaque élève.

Mais voyons plus précisément comment se décline cette thèse au cours de l'ouvrage.

De l'introduction qui fait 70 pages, et porte pour titre *Psychologie, Biologie, Education*, nous retiendrons quatre points essentiels :

#### **1. Sur les origines de la psychologie fonctionnelle**

Claparède décrit les fondements de la psychologie sur laquelle il s'agit d'asseoir l'édifice de l'éducation ; c'est une psychologie biologique : la psychologie fonctionnelle est l'application à la psychologie, d'une part, d'un point de vue biologique (la fonction de l'esprit est l'adaptation), d'autre part, d'un point de

vue pragmatique (où l'action prédomine).

## 2. Sur le point de vue fonctionnel

La psychologie fonctionnelle s'inscrit dans le cadre d'une science des activités mentales. Elle repose sur trois points de vue :

- le point de vue structural (statique) qui concerne l'étude des structures psychologiques ;
- le point de vue du mécanisme et de la technique (statique) qui concerne l'étude des opérations mentales ;
- le point de vue fonctionnel (dynamique) qui concerne l'étude du rôle joué par tel ou tel processus dans la vie de l'individu et s'efforce d'apprécier à quels besoins ces processus répondent : "pourquoi l'enfant agit ainsi à ce moment-là ? "et non" en vertu de quels mécanismes ?".

## 3. Sur la légitimité du point de vue fonctionnel

La psychologie fonctionnelle recherche – pour un but à atteindre – le ou les moyens propres à l'atteindre ; en ce sens elle coordonne les moyens et les fins. Or, on a pu contester la légitimité de la psychologie fonctionnelle sous prétexte qu'elle implique le finalisme, contraire à l'esprit de la science. Le finalisme dont il serait question ici correspondrait à un principe d'explication dernière, ce qui n'est pas le but de la psychologie fonctionnelle. Celle-ci établit des lois et se place donc dans le cadre du déterminisme propre à l'esprit positif de la science.

## 4. Sur les grandes lois de la conduite

Suite à ces discussions d'ordre

methodologique, l'auteur tente de formuler les grandes lois qui régissent la conduite et permettent de mieux comprendre les ressorts de la vie mentale. Parmi celles-ci, *la loi du besoin* apparaît première. Un besoin correspond à la rupture d'équilibre d'un organisme. La croissance serait précisément une période émaillée de ruptures de l'équilibre psychique et organique et donc cause de besoins spéciaux, tels que le désir de savoir et d'expérimenter.

En conséquence : "Tout besoin tend à provoquer les réactions propres à le satisfaire. Son corollaire est : l'activité est toujours suscitée par un besoin" (p. 62). De même il convient de signaler la *loi de l'intérêt* : Toute conduite est dictée par un intérêt. C'est-à-dire : toute action consiste à atteindre la fin qui nous importe au moment considéré" (p. 79). Loi essentielle dans l'approche de l'Education fonctionnelle, même si l'on peut regretter, au final, le caractère approximatif et insuffisamment discriminatif des notions de besoin, désir et intérêt telles que Claparède les envisage.

Neuf chapitres suivent cette longue introduction et constituent les jalons d'un cheminement particulièrement riche et dense.

Le 1<sup>er</sup> chapitre aborde le lien entre l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance. Car l'auteur de *L'Emile* a bien été l'un des précurseurs de l'éducation fonctionnelle en posant que :

- L'enfant n'est pas un adulte en miniature ni un être imparfait. Il a une existence *sui generis*.

- Il s'agit de mettre en jeu l'activité même de l'enfant afin que son développement soit plus libre et plus spontané.
- Le besoin doit être premier (c'est la loi d'adaptation fonctionnelle) : plutôt que d'enseigner en extériorité des connaissances, il faut davantage créer un besoin intellectuel. Dès lors, l'enfant, de lui-même, tendra à le satisfaire et l'enseignement pourra alors prendre sa place.

Selon Claparède, Rousseau se montre donc partisan d'une méthode active, fonctionnelle car il préconise, comme le font les éducateurs modernes "un enseignement qui fasse une large place à l'activité spontanée de l'élève" (p. 112).

Le 2<sup>e</sup> chapitre adopte une définition de l'intelligence proche de celle de Piaget : l'intelligence est la capacité de résoudre par la pensée des problèmes nouveaux ; l'intelligence est un instrument d'adaptation, elle répond à un besoin d'adaptation. Elle naît du tâtonnement, des essais-erreurs progressifs. On peut dire du tâtonnement qu'il est l'équivalent fonctionnel de l'intelligence.

Et Claparède de décrire ensuite les trois opérations capitales de l'intelligence :

- La question : "Pour chercher d'une façon efficace, il faut savoir ce que l'on cherche, il faut s'être posé une question" (p. 137). L'application à l'éducation est directe : durant une leçon, les enfants ne chercheront d'une manière efficace que s'ils se sont posé une question au préalable. Comme le dit également Dewey : "Toute leçon doit être une réponse à une question".
- La formation de l'hypothèse qui est

"l'œuvre de l'imagination" (p. 140).

- Le contrôle de l'hypothèse via un raisonnement expérimental de type "si, ... alors".

Comme on peut le constater, ces trois opérations capitales de l'intelligence sont inspirées du raisonnement expérimental dans les sciences.

Le 3<sup>e</sup> chapitre aborde la fonction de la volonté. Celle-ci interviendrait lorsque le sujet est "désadapté". Il s'agit, en quelque sorte de réajuster une réaction suspendue. Si l'intelligence est contrôlée par la réalité (le vrai), la volonté, quant à elle, est contrôlée par l'idéal (le bien, les tendances supérieures).

Comment éduquer la volonté ? L'idéal d'une éducation de la volonté serait de rendre cette dernière superflue, en privilégiant le plaisir dans l'acte éducatif.

Dans le 4<sup>e</sup> chapitre (*Discat a puero magister*), Claparède reprend les bases de l'éducation fonctionnelle : "L'activité d'un écolier ne devrait jamais être autre chose qu'un moyen employé par lui pour satisfaire à un besoin qu'on aurait su créer en lui" (p. 166). Il faut donc, au préalable, susciter le désir de résoudre un problème, ce qui permettra à l'enfant de se mettre en quête de la manière de le résoudre. C'est l'occasion de rappeler ici toute l'importance du jeu et de l'action dans l'éducation fonctionnelle.

Le 5<sup>e</sup> chapitre traite de la psychologie de l'école active. Le terme d'"activité" paraissant équivoque à Claparède, celui-ci le remplace par le terme de "fonctionnalité". En effet, l'activité est toujours suscitée par un besoin. Or, comment susciter le besoin à

l'école ? Pour Claparède, c'est dans le jeu qu'on trouvera une action susceptible d'être fonctionnelle. Le jeu permet de réconcilier l'école avec la vie. "C'est le jeu qui permet la réalisation du principe fonctionnel" (p. 178).

Le 6<sup>e</sup> chapitre propose une méthode fonctionnelle d'enseignement de la langue. Le langage doit être présenté comme une fonction, c'est-à-dire comme un instrument utile à la conduite humaine et sociale, utile à la vie. Le langage doit être étudié par rapport au rôle qu'il joue dans la vie. Ainsi, comme il était dit auparavant, l'école se situe dans le sens même de la vie, et non dans le sens de situations artificielles, déconnectées de la vie.

Le 7<sup>e</sup> chapitre interroge la relation entre l'éducation et la démocratie. Pour Claparède, le système éducatif est foncièrement anti-démocratique : le principe d'autorité et la monarchie règnent en classe. Ainsi l'école est trop éloignée de la vie, elle ne reproduit pas suffisamment les conditions sociales dans lesquelles est appelé à vivre le citoyen.

Pourquoi bâille-t-on ? C'est l'objet du 8<sup>e</sup> chapitre... De fait, le bâillement pose question au pédagogue ! Est-ce un signe de fatigue réelle ou de lassitude, exprime-t-il la paresse ou au contraire la bonne volonté ? Curieusement et d'après des études physiologiques et psychologiques sérieuses, le bâillement ne serait pas un signe d'inattention, mais au contraire une marque d'attention.

Le 9<sup>e</sup> chapitre est capital puisqu'il aborde directement la conception fonctionnelle de l'éducation. D'après cette conception,

l'enfant doit être au centre des programmes et des méthodes scolaires, et toute "technique" scolaire doit venir s'ajuster au fonctionnement mental de l'enfant. Par ailleurs, et encore une fois : "le ressort de l'éducation doit être l'intérêt, l'intérêt profond pour la chose qu'il s'agit d'assimiler ou d'exécuter" (p. 207). C'est ainsi que la discipline intérieure doit remplacer la discipline extérieure. En outre, le rôle du maître change : il devient accompagnateur, stimulateur d'intérêts, éveilleur de besoins intellectuels et moraux. Au final, une pédagogie différenciée serait bienvenue pour s'adapter au mieux à chacun.

L'ouvrage s'achève par une conclusion en forme d'interrogation : l'éducation est-elle une vie ou une préparation à la vie ? La réponse de Claparède est sans appel : l'éducation est bien une vie, non une préparation à la vie. Si l'école devait préparer à la vie, cela signifierait que l'enfant est un être imparfait, vu comme un adulte en miniature. Si l'on compare l'enfant et l'adulte, on remarque une différence de structure, mais une identité fonctionnelle, une différence de moyens mais une communauté de fins. "Quelle que soit la chose qu'on désire apprendre à un enfant, il faut préalablement l'intégrer dans sa vie" (p. 222). C'est en ce sens que l'école ne doit pas se couper de la vie de l'enfant, en se basant sur ses intérêts, tels que le jeu, ainsi que sur ses besoins, lesquels sont différents à chaque âge.

Nul doute que dans une Ecole toujours préoccupée (parfois à l'excès) par la transmission des savoirs académiques ou techniques, un tel ouvrage ne peut

qu'interpeller le pédagogue d'aujourd'hui, ne serait-ce qu'en l'incitant à se recentrer sur l'enfant qui apprend et à s'interroger plus profondément sur les ressorts de l'acte de connaissance. Certes, des approches plus récentes en Sciences de l'Éducation se reconnaîtraient tout aussi bien dans une telle recommandation et les prises de positions d'Edouard Claparède pourraient

être à bon droit débattues, au regard des avancées de la réflexion psychologique, philosophique ou pédagogique. Il n'en demeure pas moins que la pensée éducative s'inscrit dans une histoire et qu'un retour aux sources par la fréquentation des grands auteurs ne peut que servir autant le présent que l'avenir de la pédagogie.

**Jean-Pierre GATÉ**

Maître de conférences  
à l'Université Catholique de l'Ouest



DROUIN-HANS, Anne-Marie

### ***Education et utopies***

Paris : Librairie philosophique Vrin, 2004  
(Coll. "Philosophie de l'éducation").

Peu de termes sont plus décourageants que "utopie" pour un lexicographe consciencieux ou pour un philosophe exigeant. Anne-Marie Drouin-Hans, parmi ses grandes qualités de philosophe exigeante, détient cette spécialité d'être une lexicographe non seulement consciencieuse mais rusée. Se mettre à la lecture de son livre, c'est pratiquer sous sa conduite bienveillante, ce qu'elle appelle joliment mais non sans exactitude "une sorte d'espionnage conceptuel" (p. 12).

Anne-Marie Drouin-Hans montre que c'est bien évidemment le poids de la notion commune qui empêche "utopie" de donner vraiment à penser. De l'excès du laudatif à la disgrâce du péjoratif, le terme est grevé d'un jugement de valeur péremptoire. Conceptualiser la notion permet de prendre du champ à l'égard de cette cyclothymie trop simplificatrice. C'est à un tel exercice philosophique, pour laquelle elle excelle, que l'auteure s'adonne en commençant. Et du concept, elle passe à l'étude du genre littéraire de l'utopie.

Ce genre, aux frontières parfois mal dessinées (mais c'est le cas de tout genre littéraire), a donné lieu à une littérature abondante que des lignées de spécialistes ont étudiée. L'auteure connaît bien le corpus des grandes et petites utopies. Elle

connaît tout aussi bien ce qui s'est écrit à ce sujet : son livre témoigne d'une érudition qui donne confiance sans intimider.

Néanmoins son dessein n'est pas de reprendre à frais nouveaux le dossier philosophique de l'utopie, mais d'examiner les rapports des utopies avec l'éducation. Ce rapport, elle le désarticule et le réarticule pour le plus grand bénéfice de la pensée. On peut discerner quatre temps dans ce moteur de recherche :

- 1) *les utopies parlent d'éducation* : cette dernière fait partie des tâches qu'une société idéalisée assume et que les divers récits fictionnels décrivent avec empressement, mais sous le signe de la diversité, d'où le nécessaire pluriel du titre;
- 2) *l'éducation parle d'utopie* : il n'est pas possible de projeter d'éduquer sans idéaliser des manières et des fins, sans prendre position sur les errements en cours, sans les discréditer même et souhaiter qu'on en change ;
- 3) *les utopies nous éduquent* : elles nous confrontent, par leurs affirmations, leurs négations, leurs silences et leurs perversités, à nos propres questions au sujet de ce que nous avons à concevoir et à mettre en oeuvre comme "le meilleur" ;
- 4) *l'éducation nous rend utopiques* : avoir à éduquer nous oblige à "agir sous la fascination de l'impossible" (Cioran, cité p. 245).

Pour disposer de bons outils au service de cette pensée en quelque sorte métathétique, Anne-Marie Drouin-Hans (pp. 57ss.),

emprunte à Raymond Ruyer ou à André Lalande, les concepts de *mode et de procédé* utopiques. Elle distingue de façon fort subtile (p. 62), ces deux démarches dans l'expérience de pensée.

Le *mode utopique*, "à partir de ce que les utopistes ont pu inventer" lui permet de s'exercer "à manipuler des possibles pour penser l'éducation", à "explorer ce que l'idée d'éducation est capable de faire germer dans l'esprit des hommes" (p. 67). Le *procédé utopique*, elle en trouvera la démarche d'expérience-pour-voir, dans les "utopies éducatives". Ces dernières sont caractérisées par des tentatives de *réalisation*, ce qui les différencie radicalement des récits du genre utopique. Cette différence est telle qu'on peut d'ailleurs légitimement s'interroger sur la pertinence de la notion d'"utopies éducatives". L'auteure est trop rigoureuse dans ses fonctions de conceptualisatrice pour ne pas se poser elle-même la question (p. 199). Elle tranche pour la pertinence. Je ne suis pas convaincu. J'y reviendrai.

Auparavant je dirai tout le bien que je pense, tant de la deuxième partie "Eduquer en utopie" que de la troisième "Vers une éthique de l'imaginaire utopique".

La deuxième partie propose une analyse très fine d'un corpus de plus de cinquante textes, assez nombreux pour "indiquer l'éventail des possibles de l'utopie" (p. 54). Elle dessine d'abord "l'horizon éducatif des utopies" (chap. IV). *Dessiner* est d'ailleurs le mot adéquat : les institutions éducatives en utopie sont rarement séparables de l'organisation de l'espace et de

l'architecture de la cité (p. 81ss.), que ce soit pour favoriser le *panopticon* rendu célèbre par Foucault - trop célèbre : un concept célèbre n'en est déjà plus un -, pour "édifier" au savoir les temples qu'il mérite, ou pour préparer le "dispositif spatial savamment organisé pour contraindre les enfants à s'éduquer librement" (p. 84).

L'auteure continue par l'inventaire des références morales et des modèles sociaux à l'oeuvre dans ces diverses utopies : l'harmonie apparaît comme le but même de l'éducation et son moyen. Car c'est bien une socialité réussie qui est la clé du bonheur. Et elle est réussie chez les utopiens. Elle ne peut pas ne pas l'être. Sous des modalités diverses certes, car les cités utopiennes doivent prendre des options sur l'égalité et l'inégalité des positions et des statuts, sur la valeur du travail, sur les rôles masculin et féminin (y compris chez les Hermaphrodites découverts sur les Terres australes par Jacques Sadeur, le voyageur mis en scène par Gabriel de Foigny, 1676...).

Le chapitre V "L'ordinaire des éducations utopiennes", reprend ces thèmes et accentue la pression analytique sur les descriptions-prescriptions : qu'en est-il au quotidien dans ces cités de rêve ? *Les savoirs* y sont magnifiés : lesquels ? Qui apprend quoi ? Tout le monde a-t-il à tout savoir ? A savoir de tout ? Qui est spécialisé ? A quel âge ? Sur quels critères ? Pour quelles fonctions ? *L'apprentissage* y est le plus souvent décrit comme chose facile, rapide, efficace. Mais dans la pratique,



comment sont motivés les éducatibles ?

Le chapitre VI "Les effets de l'éducation" renforce encore la pression tranquille de l'inventaire. Cette éducation utopienne, quelle qu'en soit les modalités, obtient les effets qu'elle cherche. Elle les obtient dans la transparence. Elle fait se conjoindre le bonheur individuel et l'efficacité sociale. Elle justifie les renoncements. Elle résout de manière heureuse ce qui demeure pour les sociétés réelles des problèmes aux solutions généralement insatisfaisantes. Ainsi notre "espionne conceptuelle" examine comment ces cités utopiennes, chacune selon le génie de son auteur et les influences qui s'exercent sur lui, répondent à la triple question de la compétition, de la sélection, du mérite.

Mais il ne suffit pas de faire l'inventaire, sous le mode utopique, à partir de nos propres interrogations. Nous avons nous aussi nos réponses. Mais elles ne sont ni utopiennes, ni utopiques. Cependant *ces réponses - les nôtres - ont à s'instruire* de la réussite fictionnelle des utopies.

Quand l'auteur intitule cette partie "Vers une éthique de l'imaginaire utopique", le terme "éthique" - quoi qu'il en soit de son galvaudage contemporain - est celui qui convient, s'il a pour fonction de distinguer le discernement effectué en conscience, de la coutume suivie par la force des choses (p. 191).

Les auteurs d'utopies non seulement tendent à la perfection, mais ils la décrivent comme atteinte. C'est bien, en effet, le projet de perfection, et de bonheur ordonné à et par la perfection, qui marque

l'intention utopienne, quelles que soient les formes dont on en fait la description.

En éthicienne, Anne-Marie Drouin-Hans décrit cette perfection comme brisée. Cela nous vaut une très belle méditation sur les impasses de la raison rationalisante qui veut, à tout prix, tout prévoir. Non que la raison, précise l'auteure, "serait en elle-même critiquable ou menaçante", mais "parce qu'elle est sollicitée dans des domaines où elle ne peut se prétendre performante sans mystification" (p. 150 ; cf. p. 175). Prétendre rationaliser le bonheur, c'est décrire et prescrire une humanité appelée à sa très sûre perte humaine. Telle est la seule "prévision" possible. La violence gommée, l'égalité mimée, l'esclavage légitimé, le temps aplati, la nature artificielle, le mal éclipsé : les intertitres de ces très beaux chapitres disent bien ce qui donne à l'harmonie utopienne son "goût amer" (p. 171). Une harmonie qui, en définitive, conduit ces populations assignées au bonheur, "de l'eugénisme radieux...à l'euthanasie douce" (p. 172-173).

Seul le retour à l'éthique permet de réhabiliter le réel, face aux grandeurs de l'utopie, et de reposer les questions que les utopiens pensaient avoir résolues, non que nous puissions prétendre les résoudre à notre tour, mais nous avons pouvoir de revivifier les contradictions qui les structurent, et d'y instaurer les échappées belles du risque, de l'erreur et de l'imprévisibilité (pp. 183ss).

Je dois avouer maintenant une impression bizarre. Au moment où l'auteur aborde sa

quatrième partie "L'Education, une utopie en acte", je ressens comme une sorte de rupture dans le propos. Le chapitre intitulé "Les utopies pédagogiques" me semble être littéralement hors d'oeuvre. Littéralement et lexicalement. On pourrait passer au chapitre XIII, sans problème, qui généralise à l'éducation les grandes interrogations que l'auteure a dégagées de son espionnage intellectuel des univers utopiens. Certes Anne-Marie Drouin-Hans déploie la même dextérité conceptualisatrice pour tenter de rendre raison de cette formule. Mais on sent l'effort... (p. 199).

Un fait me frappe, qui est d'ordre lexical : alors que l'expression "éducation nouvelle", voire "pédagogies nouvelles", forment des syntagmes figés attestés par la littérature pédagogique internationale, l'expression "utopies pédagogiques" n'a en aucune façon ce statut. Elle n'appartient pas aux registres des notions communes dans le champ de la pensée de l'éducation. Et, comme lexicographe, Anne-Marie Drouin-Hans est bien la seule à la faire figurer à la lettre U de son précieux petit vocabulaire de la pédagogie (1993). Certes quelques penseurs ont utilisé cette désignation pour effectuer un travail d'analyse philosophique. L'auteure les cite dans une note (p.11-12). Et c'est peut-être une grande chance pour un travail de conceptualisation que de ne pas être encombré de tous les malentendus qui grèvent une notion commune.

En revanche, je suis gêné par le flou, si peu dans la manière de cette auteure, qui entoure l'évocation de ce qui serait l'usage

généralisé de la notion : "Ce qu'on a appelé utopies éducatives" (p. 11) : qui est "on" ? "Certaines réalisations, marginales ou audacieuses, sont baptisées utopies éducatives" (p. 197) : par qui ? Autant la notion commune d'"utopie", et les travaux pour assurer sa conceptualisation, forment, sur quatre siècles, un corpus de références impressionnant dont l'auteure fait un remarquable usage, autant la notion d'"utopie pédagogique" semble un produit intellectuel local et isolé. Cette différence de portée dans le lexique entraîne un véritable déséquilibre dans l'ouvrage. Et s'il y a "malentendu", comme le dit le titre du chapitre X, ne peut-on pas penser qu'il est là d'abord ?

C'est surtout l'usage du terme "utopie" qui me paraît peu convaincant pour désigner des tentatives effectuées par des individus, *au titre de leur singularité*, pour prescrire, ou pour réaliser des manières alternatives à celles par lesquelles une société organise et institue l'éducation. Ainsi Comenius serait l'auteur d'une "utopie pédagogique", de même que Alexander Neill à Summerhill, ou les militants des Communautés scolaires de Hambourg, l'inévitable Illich, mais aussi, de nos jours, Claire Hébert-Suffrin et les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs ou Pierre Lévy et Michel Authier, leurs arbres et leurs blasons.

Cet échantillon est à la fois trop faible et trop disparate, trop récité, peut-être aussi, comme on évoque les figures obligées dont tout le monde parle. Ce qui serait commun à ces éducateurs et mériterait qu'on regroupe leurs oeuvres sous le titre

d' "utopie pédagogique", c'est qu'ils auraient l'*audace de la novation*, jointe au sentiment qu'il est souhaitable de la généraliser mais que la chose est, en la conjoncture, impossible.

Pour ma part, je suis très tenté de partager l'avis de Jacques Baillé, résumé p. 212 : "finalement la pédagogie officielle est plus proche des rêves d'utopie que ne peuvent l'être les pédagogies libertaires".

Cette ouverture me semble plus stimulante pour l'esprit. Car c'est alors tout le corpus - immense, cette fois, et néanmoins homogène - des travaux sur l'*innovation pédagogique* qu'il conviendrait de convoquer. Ainsi, le regretté Michael Huberman (1940-2001), qui est reconnu internationalement comme l'un des maîtres de l'innovation, faisait la part belle à l'imagination. Il recommandait, par exemple, l'étude des cas atypiques, voire celle des cas extrêmes, la recherche de l'initiative aux limites, la pratique maîtrisée de la transposition métaphorique, etc. Certains des travaux qu'il a menés et fait mener ne relèveraient-ils pas de ce *procédé utopique*, décrit par Anne-Marie Drouin-Hans p. 229, et qu'elle a si judicieusement rapproché, de la démarche expérimentale? "Les scientifiques, écrit-elle, dans leurs efforts inventifs, (usent) d'un procédé proche des utopistes" (p. 62).

Mais il restera encore une difficulté que l'appel au *mode utopique* peut aider à résoudre. Ce qui différencie radicalement des cas emblématiques d' "utopies pédagogiques" invoqués par l'auteure, les "utopies utopiennes" qu'elle a

analysées dans les premières parties de son livre, c'est que ces utopies décrivent et prescrivent la marche d'une *société*. Et elles le font, comme l'auteure l'a rappelé justement (p. 151), par une sorte de surenchère de la *rationalité*. Cette rationalité est organisationnelle : comment faire fonctionner, donc comment prévoir ? - et institutionnelle : comment légitimer des statuts et les faire intérioriser à titre de normes ?

Parler d' "utopies éducatives", ne devrait-il pas concerner d'abord les tentatives de *rationalisation planificatrice* ? Car c'est là que le débordement de la réalité par un rêve d'encadrement s'avère vite mortifère. Le délire managérial est la vraie utopie, au sens trivial mais aussi au sens soutenu, parce qu'il rationalise au risque de la déraison. Dans les années soixante-septante, l'engouement pour l'entrée dans la pédagogie par les objectifs, pour citer un exemple que je connais un peu, est plus proche des utopies utopiennes, plus fidèle à leur désir d'emprise sur ce qui advient, que ne le sont les incartades d'Alexander Neill.

Ces interrogations effectuées, comment ne pas conclure en recommandant vivement la lecture des derniers chapitres et de la conclusion. Ces développements comportent des formulations dignes de devenir des aphorismes - par exemple, "nous méfier de nos aspirations les plus belles et les aimer quand même" (p. 254). Elles entraînent à des réflexions particulièrement précieuses sur les errements du "souhaitable", du "virtuel", du "possible" et de l'"impossible". Les utopies

nous éduquent. Leurs délires nous apprennent la modestie. Leurs lacunes nous enseignent à assumer nos propres renoncements. "Faire le deuil de la perfection, telle a été l'une des leçons de l'utopie, qui par ses contradictions, et certains de ses égarements, a pu mettre en évidence à quel point la perfection n'est pas

seulement difficile à *réaliser* mais aussi à *penser* (p. 228). Pratiquer l'espionnage conceptuel avec Anne-Marie Drouin-Hans offre une féconde carrière à qui veut *penser le difficile*, et non sans le vrai plaisir d'en savourer les fruits qui n'ont jamais fini de mûrir.

**Daniel HAMELINE**  
Université de Genève

Michel FABRE

***Le Problème et l'épreuve.  
Formation et modernité chez  
Jules Verne***

L'Harmattan, coll. Savoir et formation,  
2003, 235 p.

C'est une belle performance que réalise Michel Fabre sur un terrain où on ne l'attendait pas. On le savait nantais, avec une pointe de soleil méridional, mais qui aurait cru qu'il se serait retrouvé dans ce romancier proluxe, dans cet imaginaire fécond, dans ce créateur de mythes modernes que fut Jules Verne ? Que Philippe Meirieu caresse la littérature, on ne s'en étonne guère chez un amoureux du récit pédagogique. Mais que l'auteur de *Situations-problèmes et savoir scolaire* parcourt aussi doctement les sentiers de l'imaginaire, voilà ce qui peut surprendre. Il est vrai que notre collègue affiche régulièrement sa fidélité à Gaston Bachelard, qui invite à élargir le rationalisme scientifique aux dimensions du rêve, mais de là à transformer l'invitation en une vision romantiquement constituée, le saut n'est pas mince, et la portée épistémologique de l'opération interdit de la réduire à une simple escapade littéraire.

Le propos est philosophiquement sérieux : il s'agit de montrer que Verne travaille le même objet qu'Aristote en sa *Physique* : qu'il met en scène le changement et la formation, et dévoile du même coup les ambiguïtés de notre modernité. La problématique de la formation est d'entrée articulée à celle du voyage, qui n'est pas

seulement un déplacement, mais encore une aventure, un apprentissage, voire une initiation. Roman de formation. Verne est à la fois le romancier du problème et celui de l'épreuve, dont il réussit plus ou moins bien l'articulation. Le changement est pensé chez lui sous les figures de la conversion, de la tribulation et du devenir soi-même... L'illustration de ces concepts à travers les œuvres de Jules Verne est foisonnante à souhait : Fabre est un vernologue accompli. Gens d'éducation, lisez donc Jules Verne pour rendre chair au squelette du problème et de l'obstacle qui vous prennent la tête quotidiennement !

Et la philosophie de l'éducation, dont Michel Fabre est un représentant éminent, dans tout cela ? L'auteur note en conclusion que l'intérêt des *Voyages extraordinaires* n'est certes pas de proposer une philosophie de l'éducation, au risque de rompre le charme narratif d'une œuvre, mais bien plutôt de "renouveler l'imaginaire de la formation en la peuplant de personnages inédits, de modèles et d'anti-modèles nouveaux, à la dimension de la modernité. Michel Strogoff, Mathias Sandorf, Cyrus Smith, Nemo ou le Kaw-Djer, tous ces surhommes témoignent d'une humanité nouvelle: ils définissent de nouvelles manières de vivre l'existence et l'histoire" (p. 213). Les récits de Verne activeraient ainsi chez le lecteur des schèmes imaginaires que Fabre désigne par les deux symboles de la *coquille*, qui fuit de toutes parts et finit par exploser, et du *volcan*, qui conjugue toutes les forces élémentaires et condense tous les devenirs. Ces deux pôles de l'univers vernien rejoindraient, en dernière analyse, les deux

composantes de notre modernité, à savoir : "la rationalité des Lumières revisitée par le positivisme et l'inquiétude romantique avec ses lignes de fuite". C'est la dernière phrase de l'ouvrage.

Va pour la formation, qui, inscrite dans la matière humaine, mais soucieuse de dépasser une rationalité lumineusement positive, n'est pas fâchée de se donner, dans sa rencontre avec le romancier, une dimension de transcendance et de la trouver formée dans la matière imaginaire. On est dans un monde formé, *adultus*. Mais dans un monde qui se donne forme, *adolescens*, celui qu'affronte

quotidiennement le pédagogue, la visée est sensiblement différente: la construction de la raison en liberté, de la liberté en raison appelle une action qui forge l'entendement de l'enfant dans l'affrontement au réel et dans maîtrise scientifique de celui-ci, mais qui lui ménage dans le même temps, à la faveur de la création imaginaire, un univers fictif où la liberté retrouve ses droits. Raison et imagination sont pris dans un mouvement dialectique dicté par la singularité d'une liberté qui se fait.. Mais ce n'est pas ici le propos : il faudrait écrire un "comment le petit Nicolas *devient* Jules Verne"...

**Michel SOËTARD,**

Laref, Angers

C.I.V.I.I.C.,

***Les Idées Pédagogiques :  
Patrimoine éducatif***

Actes du Colloque de Rouen  
(24-26 septembre 1998),  
Publications de l'Université de Rouen,  
2002, 390 p.

Il est heureux que les Actes de ce colloque qui s'est tenu à Rouen, réunis par Jean Houssaye et Brigitte Dancel, aient enfin trouvé le chemin de la publication. Le colloque avait inauguré une démarche de recherche qui a, depuis, fait son chemin à travers des travaux et des thèses. L'ouvrage qui en émane reprend la répartition des Ateliers :

1. nature, classement et rôle des idées pédagogiques; 2. construction des idées pédagogiques (approche historique); 3. construction et circulation des idées pédagogiques (approche contemporaine); 4. Valeurs des idées pédagogiques.

Peut-on considérer que les idées pédagogiques constituent un patrimoine éducatif et peut-on prétendre rendre intelligible la construction, la composition, l'évolution et la fonction d'un tel patrimoine? Peut-on aspirer à faire évoluer et enrichir un tel patrimoine, en considérant que la culture et tout autant réception et reconstruction que rupture et évolution? C'est à ces questions essentielles que les contributions, sinon répondent, du moins font écho.

D'abord qu'est-ce qu'une idée pédagogique? Voilà déjà une importante question et des débats qui sont loin d'être

clos. Si l'on soupçonne bien qu'elle est le moteur de l'action des pédagogues, elle est cependant très difficile à repérer, et son extension n'est pas aisée à délimiter. Faut-il placer sa spécificité dans sa potentialité critique (A.J. Abreu da Silva)? Se confond-elle avec la méthode (M. Bahloul)? Ou faut-il aller du côté des idées philosophiques, par exemple celle de vocation (F. Danvers)? Est-elle inséparable de la dimension d'utopie (S. Solère-Queval)? On appelle des modèles extérieurs : l'histoire naturelle peut-elle inspirer un classement des idées pédagogiques? interrogent Anne-Marie et Jean-Marc Drouin. Ou bien le quadrilatère permettrait-il de mettre en perspective les idées pédagogiques (M. Guigue)? Pour Louis Legrand, l'Education nouvelle resterait le laboratoire privilégié des idées pédagogique... On le voit, la définition se fait attendre, entre idées scientifiques et idées philosophiques, sa position reste à déterminer. Est-ce plus qu'un concept opératoire? Son lien à l'action semble déterminant, mais elle ne se satisfait pas de la philosophie pragmatique. L'idée pédagogique n'est pas non plus réductible à un concept scientifique positif, qui permettrait d'analyser les faits éducatifs : elle y perdrait son dynamisme. Mais celui-ci ne s'épuise pas non plus dans un horizon philosophique... Une étude épistémologique fondamentale reste à faire. Il demeure que ces idées se construisent, se déconstruisent aussi, et surtout ont circulé et continuent à circuler. Sont ainsi étudiées dans l'actualité et dans des contextes historiques donnés les idées de monitorat (F. Jacquet-Francillon), de motivation (F. Kalali), de solidarité (H. Terral), de méthode

(A. Vergnioux), de tolérance (Y. Zouari), de sagesse (M.C. Azevedo), de formation (Ch. Biasin), d'autorité (G. Le Bouëdec)... On s'intéresse aux supports : le CRAP-Cahiers Pédagogiques (M. Tozzi). Henri Peyronie s'interroge sur la viabilité de la métaphore du patrimoine dans l'élaboration et la réélaboration des idées et des techniques pédagogiques à l'intérieur de "l'intellectuel collectif" que constitue le mouvement Freinet. Les idées peuvent être grandes, telles celles de Piaget, et ne trouver que peu d'écho dans le monde pédagogique (C. Xypas)...

Alors, les idées pédagogiques, patrimoine éducatif? Esquissons une conclusion ou une post-face (qui manque, comme aussi un index). Si l'on pense à un héritage qui passerait de père en fils, soumis à une "respectabilité sourcilleuse de l'architecture

monumentale, dont une aristocratie culturelle est le garant" (H. Peyronie), on est loin du compte. De Comenius à Deligny, il y a bien une ligne, mais elle n'est pas continue, et l'on garde l'impression que les pédagogues n'en finissent pas de la reprendre par l'origine. La pédagogie a bien une histoire, mais une histoire qui ne cesse de bégayer. On rencontre, ici et là, quelques tribus qui peuvent en appeler à un grand ancêtre, mais elles restent perdues dans un mer d'indifférence. Peut-être faudrait-il d'ailleurs moins s'intéresser à l'idée qu'à l'acte pédagogique, et montrer qu'il puise régulièrement à une source unique, puis s'emploie à bricoler un parcours dans un champ socio-historique donné, avant de se perdre dans le magma du système, qui l'intègre plus ou moins bien, mais finit toujours par le réduire.

**Michel SOËTARD**

Laref, Angers







# PENSER L'ÉDUCATION

*Abonnez-vous ! (2 numéros par an)*

## LE CHOIX ENTRE 4 FORMULES

- Abonnement 2005** N° 17 et 18  
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2004** N° 15 et 16  
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2005 + 4 numéros au choix**  
(1/2/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16)  
France et étranger, port compris : 80 Euros
- Offre promotionnelle** Abonnement 2005 + numéros restants (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)  
France et étranger, port compris : 174 Euros  
(soit 39 Euros + 9 Euros le numéro supplémentaire)
- Vente au numéro** (Attention : n° 3 épuisé)  
France et étranger, port compris : 26 Euros

-----  
Nom : \_\_\_\_\_

Organisme : \_\_\_\_\_

Adresse complète : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tél. : \_\_\_\_\_ Fax : \_\_\_\_\_

Paiement :

- Par chèque bancaire     Par chèque postal     A réception d'une facture

**A L'ORDRE DE L'AGENCE COMPTABLE DE L'UNIVERSITÉ DE ROUEN**

-----  
Renvoyer le formulaire à l'adresse suivante :

UNIVERSITÉ DE ROUEN

UFR DE PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Laboratoire CIVIIC – Revue «Penser l'Éducation» - B.P. 108

76821 MONT SAINT AIGNAN CEDEX

Tél. 02 35 14 64 38 - E-mail : [civiic@univ-rouen.fr](mailto:civiic@univ-rouen.fr)

