

Les fichiers originaux de ce numéro ne sont plus disponibles. Les textes ci-après ont été numérisés à partir de la version papier de la revue. Il est possible que certaines erreurs se glissent dans le texte, merci de votre compréhension.

PENSER L'ÉDUCATION

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

N° 18 - Décembre 2005

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

Marie-Françoise DUFRESNE, 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-AiCNAN 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 Marie-Françoise Dufresme au 02 35 14 64 38

Impression : Groupe Morault - imp. Lecerf Rouen-Offset N° imp.

: 1 713 - Dépôt légal : 2^e semestre 2005

PENSER L'ÉDUCATION

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire - N° 18 - Décembre 2005

Montessori et l'éducation à la paix	Jacques ANNEBEAU	5
Pédagogie de la dignité chez Paulo Freire : <i>l'éducation libératrice</i>	Sergio ARZOLA MEDINA	19
Éducation à la citoyenneté et enjeux d'interculturalité Une lecture herméneutique du cas portugais	Manuel BARBOSA	33
Penser la "post-postmodernité": Que nous reste-t-il des Lumières ?	Anne-Marie DROUIN-HANS	49
Les modes d'enseignement ou la manière de traiter la diversité à l'école	Maria do Carmo CREGÓRIO	63
Le culte de l'ego et la Raison éducative	NellyJOVER	75
De la politique à la pédagogie : Problématisation des finalités éducatives dans les propos d'Alain	Caroline RICHARD	95
Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Education ? Le modèle de l'arc herméneutique.	MarcWEISSER	115

RECENSIONS

Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy	Fernand OUELLET	130
L'école et le caractère (1945) - <i>Friedrich Fôester</i>	Cécile ALBERT	131
Jean Violle et l'apostolat laïc Les œuvres du Moulin Vert	Guy AVANZINI	134

Montessori et l'éducation à la paix

Jacques Annebeau

Enseignant en Collège

Thèse1 - Lyon2

Maria Montessori, première femme médecin dans l'Italie du début du XX^e siècle, se saisit du problème de l'éducation à partir de son travail auprès d'enfants déficients. A la suite, ses préoccupations pour une éducation à la paix vont prendre forme. L'esprit absorbant et l'embryon spirituel propres à l'enfant sont porteurs de sa méthode. Postulant une nature bonne chez l'enfant, elle prône comme élément essentiel l'éradication de la lutte entre l'enfant et l'adulte. un homme nouveau doit naître, issu de l'enfant non contraint afin d'établir un monde où régnera la paix.

Mots clés : Education, éducation à la paix, paix, guerre

Repères contextuels

La carrière éducative de Maria Montessori, première femme médecin dans l'Italie du XIX^e siècle, débute vraiment en 1899 trois ans après l'obtention de son doctorat en médecine. Elle est alors nommée directrice de l'Ecole d'orthophrénie² de Rome par le ministre de l'Education nationale de l'époque : Guido Bacelli.

Dès lors, elle va œuvrer pour venir en aide aux enfants déficients au travers de la médecine d'une part et par la pédagogie d'autre part. C'est dans ce contexte que peu à peu se fait jour pour Maria Montessori qu'une aide au développement de l'enfant et, dans le prolongement de tout être humain, devrait permettre de libérer les potentialités humaines.

La concrétisation éducative de son action débute en 1904 lorsqu'elle obtient la Chaire d'Anthropologie Pédagogique à l'Université de Rome, puis en 1907 par la création de la maison des enfants dans le quartier de San Lorenzo de Rome où il s'agit de prendre

en charge les enfants déshérités de cette cité populaire. A cette époque la réputation mondiale de Maria Montessori est déjà bien établie.

Ses préoccupations sur le développement de l'homme trouvent leurs origines dans ses questionnements sur l'enfant. Ainsi, dès 1916 en pleine guerre Mondiale, elle relie le développement de l'enfant au problème de l'éducation à la paix. Pour Maria Montessori si on aime les enfants, on doit s'élever contre la guerre et lutter pour la paix. Elle établit clairement ses vues sur la paix en 1932 lors d'une conférence qu'elle donne à Bruxelles quand elle dit que : *"la responsabilité d'éviter les conflits (les guerres) incombe aux hommes politiques ; celle d'établir une paix durable, aux éducateurs"*¹.

En 1934 Montessori quitte l'Italie fasciste pour s'installer en Espagne, qu'elle fuit également en 1936 pour à cause de guerre civile. Elle s'exile alors à Amsterdam, Invitée en Inde en 1939 pour y donner une série de conférences, elle se voit dès son arrivée assignée à résidence par les autorités anglaises, étant citoyenne d'un pays ennemi. Elle restera ainsi en Inde jusqu'à la fin de la seconde guerre Mondiale pour revenir ensuite aux Pays Bas jusqu'à la fin de sa vie.

Où situer les fondements de la paix ?

De 1932 à 1939, Maria Montessori tient des conférences ou participe à des congrès dont l'objectif premier concerne la paix. Ainsi, en 1932, elle prononce un discours à l'Office International de Genève où elle tente de poser les fondements de ce que pourrait être une éducation pour la paix. L'enjeu du problème de la paix se pose en ces termes : le destin de la civilisation est lié au devenir de la paix dans le monde. Si dans le champ de l'éducation, la paix *"devenait une discipline à part entière, elle serait la plus noble de toutes, car la vie même de l'humanité en dépend"*⁴. Pour la pédagogue, si la science de la guerre fut de tout temps privilégiée tant du point de vue de l'armement que de celui de la stratégie, une *"science de la paix"* par contre est inexistante. L'homme, *"maître du monde extérieur"*, n'a pas réussi à apprivoiser ses énergies intérieures, alors que, poussé par son instinct de préservation de la vie et sa soif de connaissances, il *"s'est montré capable de démêler de nombreux mystères de l'univers et de découvrir des énergies cachées pour les mettre à son service"*⁶.

Mais avant tout, pour Maria Montessori, *"dans l'ensemble des innombrables idées qui enrichissent la conscience humaine, on serait bien en peine de trouver un concept clair correspondant au mot paix"*⁶ au-delà de l'habituelle définition que l'homme lui attribue, c'est-à-dire la simple cessation de la guerre et la soumission forcée des vaincus à leurs vainqueurs, Maria Montessori imagine ce que pourrait être *"la vraie paix"*.

Les situations historiques montrent tour à tour des vainqueurs qui furent vaincus et inversement. Or, *"les uns comme les autres sont loin de l'influence divine de l'amour, ils sont des créatures déchues, pour lesquelles l'harmonie universelle a été brisée en mille*

morceaux"⁷, La "vraie paix" doit se fonder sur "le triomphe de la justice et de l'amour parmi les hommes" où pourra se construire un monde d'harmonie. Pour cette femme, nous devons nous questionner sur le seul point possible qui distingue la guerre de la paix, et Maria Montessori de s'interroger : "ma/5 où donc, dans le monde, existe-t-il un laboratoire dans lequel l'esprit humain ait essayé de découvrir quelque fragment de vérité, de mettre en lumière le moindre facteur positif dans cette question de la paix ?"⁸.

Certes, les hommes souhaitent la paix et cependant ils sont en contradiction dans leurs souhaits avec leurs actes ; ceci dénote un désordre moral, une folie insidieuse, un dérèglement du psychisme, dont seul, un retour à la raison assurerait un possible salut pour l'humanité.

Dès 1937, Maria Montessori pointe les éléments qui pour elle sont essentiels en regard de ses conceptions éducatives liées à la paix. Pour elle l'enfant est un "embryon spirituel"⁹ à développement spontané. L'erreur que commet l'ensemble de l'humanité c'est de faire barrage, inconsciemment ou non, au développement naturel des potentialités de l'enfant. Nous sommes par ailleurs, dans cette période de l'histoire, à une époque de ténèbres, comme le dit la Bible, écrit-elle, et la prophétie semble se réaliser. Certes la science apporte un regard sur les merveilles du monde, mais cependant nous sommes environnés de ténèbres du point de vue de l'humanité et de son développement vers un état de paix entre les hommes ainsi qu'entre les peuples. Cet état de fait génère chez l'homme le sentiment de crainte, alors qu'il a "besoin de tranquillité et de paix"¹⁰. Il faut permettre à l'enfant de se réaliser également par le travail, il ne s'agit pas du travail qui permet de gagner sa vie financièrement, mais "le travail est l'instinct le plus fondamental de l'homme... le travail est le moyen de remédier à tous nos manques"¹¹. Outre cela, ce travail doit se réaliser dans un environnement adéquat et "l'amour pour l'environnement est le secret de tout progrès de l'homme et de l'évolution sociale", c'est pour Maria Montessori ce qui pousse l'homme à apprendre, étudier et travailler. Cet amour pour l'environnement se situe à l'opposé de celui qui pousse l'homme à posséder, c'est un sentiment spirituel puissant : "cet esprit divin" pousse l'homme "vers un but mystique : la création de la supernature"¹² et pour cela l'homme doit rechercher en lui les lois cachées qui gouvernent sa vie, la nécessité de participer à la création de la supernature et de la nation unique¹³.

Dans la nature, ce qui compte ce n'est pas l'individu, "mais la survie des générations futures"¹⁴, c'est la vie en général qui est "la force qui crée notre planète... [et] la vie maintient la vie"¹⁵. "L'homme est né pour travailler, tant avec ses mains qu'avec sa fête"¹⁶ et cela dans une unité fonctionnelle, à l'inverse des animaux qui exécutent une tâche ou un ensemble de tâches uniques et répétitives. L'homme peut entreprendre toutes les tâches imaginables qui peuvent s'offrir à son inventivité, c'est en cela précisément, par son travail divers et varié qu'il "crée une supernature et cette supernature de l'homme est différente de la nature ordinaire"¹⁷.

Cette supernature, en interagissant en lien avec les efforts de création développés

par l'homme, l'a transformé au cours des temps. Ces interactions entre l'homme et son environnement sont une des caractéristiques majeures de ses spécificités. Les limites naturelles sont dépassées et c'est précisément dans le dynamisme de ces interactions que l'homme doit poursuivre son évolution, dont un élément essentiel est le développement de l'intelligence humaine au cours des générations¹⁸.

Les groupes humains se sont développés et *"aujourd'hui l'humanité toute entière ne forme plus qu'un seul ensemble... [qui] partage la même fonction... un intérêt unique les rassemble [les hommes] et les fait fonctionner comme un seul organisme vivant"*¹⁹, cependant que l'homme continue à vivre dans un univers affectif qui est dépassé, puisque *"l'humanité constitue un tout unique et indivisible, une seule nation"*. Ainsi, le rôle de l'éducation est de *facto*, de se soucier non seulement du développement de la personne humaine, mais également de guider l'homme vers *"l'intelligence de l'humanité et la personne humaine normale"*²⁰.

Eradiquer la lutte entre l'enfant et l'adulte

L'adulte impose, selon Maria Montessori, à l'enfant d'agir selon ce qu'il a décidé pour lui. Or, espérer rétablir le psychisme humain pour un monde meilleur, c'est *"prendre l'enfant comme point de départ"*. Ces propos sont et seront à l'avenir, la ligne directrice à laquelle Maria Montessori se tiendra, l'enfant est *"davantage que notre simple progéniture, plus que ce petit être constituant notre grande responsabilité"*, écrit-elle. Cet être auquel elle porte toute son attention doit être étudié selon elle, non pas comme un être dépendant, *"mais comme une personne autonome, qui doit être considérée en fonction de sa personnalité individuelle propre"*²². Maria Montessori va plus loin encore en considérant l'enfant comme un *"messie"*, comme un *"sauveur"*, capable de régénérer la *"race humaine"* et la société.

Au-delà de l'embryologie de l'esprit humain qu'elle attribue à l'Emile de Jean-Jacques Rousseau, Maria Montessori ajoute la découverte, pressentie selon elle, de *"caractéristiques psychiques insoupçonnées et surprenantes"*. Ces caractéristiques sont niées, de la part des adultes avec lesquels l'enfant entre très tôt en conflit ; *"nous avons vu, écrit Maria Montessori, une guerre incessante qui assaille l'enfant dès le jour de sa naissance et fait partie de sa vie pendant toutes ses années de formation"*²³. Là, comme ailleurs, c'est l'éternel conflit qui se développe entre le fort et le faible, particulièrement ici entre l'adulte et l'enfant. Le mal réside dans l'ignorance de la nature propre de l'état d'humanité, tant chez l'adulte qui cherche à mener sa conduite de domination, que chez l'enfant, qui mû par l'énergie vitale de son développement, se heurte au monde des adultes sans pouvoir épanouir les richesses qui sont les siennes.

Dans la culture complexe qui est la nôtre et qui s'est construite au cours des nombreuses générations qui se sont succédées, ce fut et c'est encore, une lutte inégale qui est menée où l'enfant est toujours vaincu. Ainsi, parvenu à l'âge adulte, l'enfant qu'il fut,

"garde pour le restant de sa vie, les signes caractéristiques d'une paix qui n'est qu'un après-guerre" ²⁴ . L'enfant ne peut aider "le vieil homme déchu" en lui prêtant sa force et sa vitalité, car l'adulte se présente comme l'adversaire qui va étouffer tout élan d'espoir. Pour Maria Montessori "la clé du problème réside dans le fait suivant : la personnalité humaine des enfants et celle des adultes sont dotées de caractéristiques et d'un but qui diffèrent fortement. L'enfant n'est pas un adulte en miniature. Il est, d'abord et avant tout, le détenteur d'une vie personnelle qui a des caractéristiques et un but spécifiques. Le but de l'enfant pourrait être résumé dans le mot incarnation. L'incarnation de la personnalité humaine doit se réaliser en lui" ²⁵ . Ce long processus d'incarnation ou de "gestation spirituelle" suit des rythmes d'activité qui n'ont aucune ressemblance avec les processus que suit l'adulte, qui lui, se révèle être agressif et porté à la conquête en général au détriment de ses semblables.

En conséquence, cela implique pour l'enfant une activité totalement différente de celle de l'adulte. Or, si les activités naturelles, qui sont celles de l'enfant au cours de la croissance de son esprit, sont opprimées et réduites au silence, *"les germes de la vie qui sont en lui deviendront stériles et il ne lui sera plus possible, plus tard en tant qu'adulte, de mener à bien les grandes œuvres dont la vie le chargera" ²⁶ .*

C'est non seulement à l'école mais aussi à l'intérieur des familles que les luttes se développent. En d'autres termes, c'est l'éducation elle-même qui est en cause. Dans les écoles que Maria Montessori ouvre, *"nous avons, quant à nous, écrit-elle, pris en compte la personnalité de l'enfant, pris en lui-même et pour lui-même, et nous lui avons offert, dans nos écoles, toutes les possibilités pour se développer, en créant un milieu répondant aux besoins de son développement spirituel" ²⁷ .* Ainsi immergé dans cet environnement, tant matériel que spirituel, l'enfant révèle une personnalité différente de celle qu'il manifestait avant son entrée, et sa capacité intellectuelle est manifestement supérieure à celle qu'on imaginait lui attribuer, selon les constats que fait la pédagogue.

Si donc, ces moyens ne sont pas mis en œuvre afin que l'enfant puisse vivre grâce à ses potentialités, celui-ci dans les systèmes éducatifs traditionnels va recourir à la dissimulation et se *"conformer aux attentes des adultes qui l'étouffent" ²⁸ .* Ceci aura pour incidence à long terme, et de manière quasi définitive, qu'il va refouler dans son subconscient la force de vie qui tente en vain de s'exprimer et, quand il sera adulte, il va perpétuer les nombreuses erreurs que commet régulièrement l'humanité et qui entraînent les guerres. C'est là, selon Maria Montessori, que se situe *"le lien entre l'éducation et la question de la paix et de la guerre... et non de l'impact du contenu de la culture transmise à l'enfant" ^M .*

Finalement, le destin de la société humaine n'est pas lié au fait que le problème de la guerre et de la paix soit abordé ou non avec les enfants, c'est plutôt le résultat de la *frustration due à "l'affrontement aveugle entre le fort et le faible" ³⁰ .* Si l'homme a fait des progrès afin d'améliorer sa santé physique, en revanche il ne semble pas qu'il soit parvenu à l'amélioration de sa santé psychique, *"(il) continue à trouver plaisir dans les poisons*

*subtils et convoiter des privilèges qui dissimulent des périls mortels pour l'esprit. Ce que l'on appelle souvent vertu, devoir et honneur ne sont que les masques des péchés capitaux que l'éducation transmet de génération en génération*⁸¹.

L'enfant qui n'a pu éprouver l'autonomie dans son travail et qui n'a pu également développer la maîtrise de sa volonté se reconnaît dans l'adulte qui laisse à d'autres la responsabilité de le guider, car alors qu'il était enfant, il aura manqué de confiance en soi. Il se trouvera contraint à un type d'obéissance qui aveugle le *"droit de la raison et de la justice"*, et *"prépare un adulte qui se résignera à n'importe quoi et à tout"*⁸². Une autre considération importante dans la pensée de Maria Montessori est le fait de la prise en compte du développement de l'esprit de compétition qui ne prépare pas à la recherche de la vérité, ni à la considération de "l'autre", pas plus que cela n'incite à *"coopérer pour créer un monde meilleur pour tous"*⁸³.

Pour Maria Montessori, un homme qui aurait développé un esprit clair exclurait en lui la cohabitation de *"principes moraux diamétralement opposés"*, à savoir : un principe de justice qui vise à développer la vie d'un côté et un principe qui vise à la détruire de l'autre et, un homme *"fort"*, ne supporterait pas *"d'avoir une conscience divisée"*⁸⁴.

La paix par l'émergence d'un homme nouveau

Si nous voulons, nous dit Maria Montessori, modifier le cours des choses et notre manière de voir et d'agir, il faut un homme nouveau dans un environnement construit à son échelle. La doctoresse rêve d'un monde de fraternité où *"les êtres humains du monde entier soient comme des enfants jouant dans un même et vaste jardin, les lois et les traités ne sont pas suffisants ; ce qu'il faut c'est un monde nouveau, plein de miracles"*⁸⁵. Où donc rechercher les indices des miracles possibles ? C'est l'enfant qui montre le chemin, pour peu que l'adulte le laisse exprimer sa recherche d'autonomie, son énergie à travailler, *"// suffit de constater les immenses trésors d'enthousiasme et d'amour dont il témoigne"*. Malgré le fait que *"l'humanité vive au bord du gouffre, menacée d'une catastrophe totale"*, Maria Montessori considère les progrès accomplis par l'homme au cours des siècles. Entendons par là les progrès accomplis par l'homme pour maîtriser la nature et les moyens énergétiques. Ainsi, une ère prend fin et, fort de cette conquête matérielle sur la nature, *l'homme peut désormais "s'élever dans toute sa grandeur, faire face à l'univers comme une créature nouvelle. L'enfant, l'enfant nouveau, est prédestiné à s'élancer à la conquête de l'infini"*⁸⁶.

L'ampleur de cette conquête nécessite la coopération de toute l'humanité et ce qui assurera les bases de *"l'unité humaine c'est l'amour"*. Engagés dans une crise, nous sommes entre le *"vieux monde qui prend fin et un monde nouveau qui a déjà commencé"*. Cependant, ce changement ne correspond à rien qui ne fut connu auparavant du point de vue historique, Maria Montessori n'hésite pas à comparer ce changement à ceux correspondant au passage d'une période géologique ou biologique à une autre. Il ne s'agit pas moins que du passage d'une forme de vie à une autre, nouvelle et supérieure. Celle-

ci peut voir le jour et si l'homme n'est pas capable d'apprécier cette situation dans sa juste nature et à sa juste valeur tout à la fois, nous risquerions d'être "confrontés à un cataclysme universel qui nous rappellera les prophéties de l'apocalypse"³⁷.

L'homme ne doit pas rester "collé à la terre", il doit éveiller sa conscience aux nouvelles réalités qui s'offrent à lui, par contre, s'il "emploie les énergies de l'espace dans le but de se détruire lui-même, il atteindra bien vite son objectif" car ces sources d'énergies sont énormes et accessibles dans "n'importe quel point du globe"³⁸.

La série de conférences que M. Montessori prononce entre 1932 et 1939 sur la question de la paix montrent l'importance des liens indispensables entre l'éducation et l'établissement d'une paix durable : "L'établissement d'une paix durable, écrit-elle, est l'objet même de l'éducation, la responsabilité de la politique n'étant que de nous préserver de la guerre"³⁹. Par leur éducation, les hommes se sentent isolés en tant qu'individus, leurs besoins immédiats amènent la concurrence et les conflits qui dégénèrent en violence car ajoute-t-elle : "// n'y a aucune « organisation morale » des grandes masses humaines"⁴⁰, ainsi il est nécessaire de "mettre en acte la valeur potentielle de l'homme, lui permettre d'atteindre le développement maximum de ses dynamismes, le préparer vraiment à changer la société humaine, à la faire passer sur un plan supérieur"⁴¹.

L'autonomie individuelle est présentée comme la base du premier niveau d'éducation et l'adulte doit être présent à l'enfant comme aide et non comme obstacle ; de plus, l'adulte doit offrir aux enfants un environnement adéquat car : "nous vivons dans la supernature et ne pouvons plus vivre dans la nature"⁴². A un second niveau, celui du développement de l'adolescent, c'est la formation sociale qu'il faut envisager comme une formation sociale par l'expérience.

Pour M. Montessori, il faut repenser l'approche éducative : "L'enfant est le point de départ." et "nous devons l'étudier non comme un être dépendant, mais comme une personne autonome qui doit être considérée en fonction de sa personnalité individuelle propre"⁴³. Afin de mener à bien la tâche éducative, l'adulte doit faire retour sur lui-même et sur son enfance pour s'interroger, en effet, "... nul homme n'est né adulte" nonobstant le fait que : "L'homme est un être humain dès le jour de sa naissance et même dès le jour de sa conception"⁴⁴.

Le constat que fait M. Montessori est le suivant : "les écoles ne préparent pas les jeunes à la vie sociale mais à gagner leur vie. Elles forment les jeunes à un métier ou à une profession"⁴⁵. En conséquence et selon ses propositions, les jeunes à l'issue de leur cursus doivent entrer dans la vie sociale avec leur tête et leurs mains, en hommes complets, faute de quoi ils seront irresponsables de la société. C'est dès la plus tendre enfance que l'enfant construit sa personnalité. Dès lors, quels souvenirs garde-t-il de l'issue des conflits qui l'ont opposé à des tiers, sinon une frustration relative à un déni de sa personne. Arrivé à l'âge adulte, l'homme ainsi formé conservera toute sa vie les stigmates d'une "paix qui n'est qu'une après-guerre"⁴⁶.

C'est donc un homme nouveau que l'éducation doit promouvoir, ensuite celui-ci construira un environnement à son échelle. C'est cette supernature dont parle M. Montessori que l'homme doit créer. En effet, la personnalité humaine semble constante au plan de son caractère et de sa mentalité et l'homme n'a pas évolué, selon elle, dans ses caractéristiques⁴⁷. Afin que la paix advienne il faut que les conflits trouvent des règlements non-violents ; de plus, la paix doit être établie de façon durable par l'émergence des capacités de cet "homme nouveau" qui nous est proposé, "l'éducation à la paix ne saurait se réduire à un enseignement donné dans les écoles. C'est une tâche qui demande les efforts de toute l'humanité"⁴⁸. Cet effort de tous doit avoir pour objectif de s'appuyer sur le potentiel de l'esprit humain : "nous devons organiser nos efforts pour la paix et la préparer scientifiquement par une éducation nous indiquant le nouveau monde à conquérir : celui de l'esprit humain"⁴⁹.

Du point de vue pédagogique, ce sont les expériences qui forment la personnalité de l'individu et : "si l'enfant et l'adolescent n'ont pas la chance de s'engager dans une véritable vie sociale, ils ne développent pas leur sens moral ni leur sens de la discipline"⁵⁰. L'homme ne peut pas vivre seul, isolé des autres hommes, les transactions interindividuelles tissent le réseau des interactions qui génèrent les représentations et les germes possibles de conflits. En ce sens : "l'éducation doit promouvoir à la fois le développement de l'individu et celui de la société. La société ne peut pas se développer si l'autonomie des individus ne progresse pas".

Afin qu'advienne la paix, il ne faut pas se contenter de se placer du côté de la rationalité, c'est à un effort de création que nous invite l'auteur des propos tenus le 28 juillet 1939 à Londres, dans son discours devant la Fraternité Mondiale des Croyances : "les forces qui créent le monde sont précisément celles qui doivent créer la paix"⁵². Il serait vain de vouloir construire la paix par l'éducation si avant tout on ne considère pas l'éducation comme une normalisation, c'est-à-dire permettre aux enfants de réintégrer l'ordre selon les lois naturelles⁵³.

Un congrès pour la paix

Le 3 septembre 1936 à Bruxelles Maria Montessori débute sa conférence pour la Paix ainsi : "les meilleurs hommes du monde" sont réunis pour "s'attaquer à un problème d'importance vitale des plus urgents"⁵⁴. Outre le fait que pour elle la paix ne peut résulter uniquement que d'un commun accord, il faut travailler selon elle dans deux directions : les conflits doivent être résolus sans recours à la force, il faut donc empêcher la guerre en premier lieu ; c'est ensuite un effort de longue haleine qu'il convient d'engager "pour établir une paix durable parmi les hommes" ". Les hommes politiques ont la responsabilité d'éviter les conflits ; par contre, établir une paix durable est du ressort des éducateurs. Construire la paix doit reposer sur des fondations engendrées par un effet issu d'un effort collectif et universel. C'est l'humanité entière qui doit être convoquée, de plus l'éducation à la paix ne saurait se réduire uniquement à un enseignement qui serait donné dans les

écoles. C'est une réforme universelle qu'il est nécessaire de réaliser, chaque être humain doit accéder à une conscience plus claire de la mission de l'humanité qui doit contribuer à améliorer la situation sociale. Pour ce faire, les hommes doivent lever leur ignorance sur deux plans : celle, qui pour l'homme concerne sa propre nature que Maria Montessori qualifie de divine, et celle qui concerne la connaissance des mécanismes sociaux qui conditionnent les intérêts des hommes ainsi que leur survie à court terme.

Les conditions de vie et leur évolution rendent *de facto* l'humanité solidaire en ce qui concerne les intérêts matériels, l'homme doit être éduqué pour faire face aux nouvelles conditions de vie qui sont désormais les siennes. Ainsi, les hommes se doivent d'acquérir de nouveaux modes de comportements et particulièrement en ce qui concerne l'attachement à des "groupes nationaux", car selon Maria Montessori, s'ils conservent une telle attitude, ils risquent fort que les groupes en question se détruisent les uns les autres.

Les changements caractéristiques liés à la vie moderne font que "la guerre est aujourd'hui sans objet et ne peut apporter aucun avantage matériel"⁶⁶. Un pays appauvri par une guerre ne rend pas pour autant l'autre plus riche, fort du fait que "nous sommes devenus un organisme unique, si un membre de cet organisme, une nation, est appauvrie, c'est l'ensemble de l'humanité qui est pénalisée". L'homme s'est acquis le pouvoir sur la nature. En conséquence, il doit s'élever au dessus de sa condition naturelle, il est devenu "un citoyen du monde, un citoyen de cette grande nation qu'est l'humanité... citoyen de ce monde nouveau, citoyen de l'univers". De ce fait, il est clair désormais pour Maria Montessori qu'on ne saurait devoir continuer à maintenir l'existence séparée de "nations" ayant des intérêts divergents. Les frontières et les douanes qui y sont attachées n'ont plus de raison d'exister. C'est déjà ce que proposait Erasme de Rotterdam au XVI^e siècle dans sa quête d'un monde où régnerait la paix. Cependant, si comme l'écrit la docteure, les idées circulent d'un bout à l'autre de la planète, les faits nous prouvent que les hommes ne sont pas décidés à vivre dans la paix pour autant. Trois ans après cette conférence, en effet, éclate la seconde guerre mondiale.

Depuis les temps les plus reculés auxquels nous avons accès historiquement "la personnalité humaine est demeurée ce qu'elle était dans le passé. Au niveau de son caractère et de sa mentalité ; l'homme n'a pas changé"⁶⁸. Il n'a pas grandi intérieurement au rythme des progrès qu'il a accompli du point de vue matériel, ses spécificités demeurent et génèrent des situations conflictuelles qui se répètent au cours des siècles.

Construire la paix

L'éducation est la meilleure arme pour construire la paix, mais uniquement lorsqu'elle aura intégré les progrès de la science impliquant le développement spirituel de l'homme. Il s'agit pour Montessori que l'homme renforce sa valeur personnelle, en d'autres termes, qu'il soit "capable de maîtriser l'environnement mécanique qui l'opprime"^M. Elle se refuse à traiter de question politique, son champ d'approche du problème est celui du

vitalisme, l'homme est avant tout en rapport avec le divin, selon elle *"l'homme est grand parce qu'il peut percevoir les émanations du divin"*. Avant que d'être un homme, si l'enfant est placé dans des conditions qui lui laissent la liberté du développement de sa nature profonde dans un environnement favorable, il *"développe progressivement dans son âme [l'instrument] destiné à recevoir les ondes sacrées transmettant l'amour divin au travers des sphères infinies de l'éternité"*⁶⁰. Le mal viendrait en fait de ce que l'adulte ne comprend pas l'enfant, *"les parents, inconsciemment, luttent contre leurs enfants au lieu de les aider dans leur mission divine"* ". Cette incompréhension que manifestent les adultes face aux potentialités de l'enfant porte selon Maria Montessori *"la tragédie du cœur humain"*⁶², ce qui engendre à l'avenir insensibilité, paresse et même criminalité.

L'enfant et l'adolescent ne peuvent développer leur sens moral et celui de la discipline uniquement s'ils ont eu la chance de s'engager dans une véritable vie sociale. La personnalité d'un individu ne se formerait que par l'action des expériences individuelles et à un degré moindre collectives au sein de la classe, d'où la nécessité pour Montessori de créer un environnement qui assure les possibilités de ces expériences formatrices.

Les propositions de la pédagogue dans ce domaine précis trouvent leurs prolongements dans les préoccupations plus actuelles, François Galichet⁶³ fait remarquer qu'au delà des droits fondamentaux reconnus à l'enfant, qui sont ceux de la personne humaine et des droits "passifs", tels que protection, sécurité et intégrité tant philosophique que psychologique, l'enfant devrait pouvoir bénéficier de droits actifs tels que le droit d'expression, d'association, d'opinion et de croyance. Ainsi repensée, l'éducation légitimerait le concept "d'enfant citoyen". Il s'agirait d'une éducation à la citoyenneté par l'action effective de la capacité citoyenne exercée au travers de droits actifs et reconnus par la communauté adulte à l'enfant.

Le monde des adultes est un monde de production ; pour Montessori, l'enfant puis l'adolescent ne devraient être mis en contact avec ce monde particulier uniquement après qu'ils aient fait l'apprentissage par l'expérience. Afin d'acquérir cette expérience, le jeune devrait être guidé en vue d'une prise de conscience de ses responsabilités en matière d'organisation sociale reconnue de droit. Les différents stades qui marquent les grandes étapes du développement de l'enfant à l'homme doivent faire l'objet d'une série d'expériences adaptées et progressives sur laquelle reposerait l'organisation harmonieuse de la société. A l'époque où Maria Montessori donne ses conférences, en 1937, elle fait remarquer que *"les pays qui veulent la guerre préparent les jeunes à la guerre, mais (que) ceux qui veulent la paix ont négligé les enfants et les adolescents, car ils sont incapables de s'organiser pour la paix"*.

Pour conclure

La paix pour Maria Montessori est une construction, elle se présente de manière fractale, c'est-à-dire une structure où l'unité de la forme trouve sa construction dans

l'irrégularité, dans la fragmentation qui génère l'ensemble. Ce qui a lieu dans la rencontre entre individus au sens large, à savoir entre les enfants eux-mêmes, entre les enfants et les adultes et entre l'être humain et son environnement se retrouve selon elle également représenté à l'échelle des nations. C'est précisément entre les adultes et les enfants qu'il faut d'abord éliminer les conflits. Ainsi, conjecture Maria Montessori, les adultes qui n'auraient pas connu de conflits initiaux ne seraient pas des êtres belliqueux. Il faut développer la tolérance, cette capacité à reconnaître que l'autre est à la fois semblable et différent. Cette conception, s'applique à l'échelle des rapports interindividuels, tout de même qu'aux rapports que doivent entretenir les civilisations ainsi que les religions entre elles, en vue de l'établissement d'une harmonie universelle. C'est à l'enfant qu'il revient de "bâtir l'homme", afin de créer une nation unique⁶⁵. Il faut que tous les hommes cessent de se "*considérer comme des individus isolés, en concurrence les uns avec les autres pour la satisfaction de leurs besoins immédiats*"⁶⁶.

Assurer le progrès "social organisé" en vue de la paix dans le monde, nécessiterait selon Montessori, la compréhension et la transformation des phénomènes sociaux, afin de pouvoir opérer une mutation, d'où le but que devrait se fixer une science de la paix. Le rôle de l'éducation est majeur en ce domaine. Il convient "*de mettre en acte la valeur potentielle de l'homme, lui permettre d'atteindre le maximum de ses dynamismes, le préparer vraiment à changer la société humaine, à la faire passer sur un plan supérieur... [qui est] la civilisation, ou, en d'autres mots, la création d'une supernature*". Or, si l'espoir est noble, n'est-ce pas cependant nier une composante fondamentale des relations humaines, tant individuelles que sociales ? Dans cette logique, la nature même du conflit s'en trouve évacuée et déniée de tout sens. C'est en cela que Maria Montessori modèle ses classes comme sphères de non-conflit, où la maîtresse montessorienne est dévouée corps et esprit au développement de l'enfant, être avec lequel il ne faut pas entrer en conflit.

Les hommes doivent accomplir leur vie en harmonie et de fait le conflit est caractérisé implicitement de concept contre nature. Pour construire un monde où règne la paix, il est indispensable de mettre fin à la "guerre" entre l'enfant et l'adulte en établissant de meilleures relations entre ces deux classes de la société. La voie normale de la hormé, cette impulsion vitale organo-formatrice, doit être libérée afin que le plan immanent puisse avoir quelque chance de se dérouler normalement. Ceci correspond précisément à ce que Maria Montessori nomme la "*normalisation de l'enfant*".

La perfection sociale qui conduirait à la paix viendrait de l'ordre établi sur les lois de la nature que ces enfants ainsi libérés auront rejointes. Ces conceptions renvoient à ce que Kant dans son projet de paix perpétuelle, de manière ironique, nommait "*le doux rêve des philosophes*", car en effet cela néglige tout un pan de la personnalité humaine marquée par la différence dans la ressemblance, des choix et des désirs de chacune et chacun.

NOTES

¹ *La problématique de l'éducation à la paix à la lumière de deux représentants de l'Education Nouvelle : Célestin Freinet et Maria Montessori.* Université Lumière Lyon2. 2004.

² Il s'agit de l'art de bien diriger les facultés intellectuelles (Littré) de Ortho : droit et phrénie : folie, délire.

³ MONTESSORI, (M.), *Pour la paix*, conférence donnée devant le congrès européen pour la paix, Bruxelles, 03 septembre 1932. In *l'éducation à la paix*, Paris DDB, 1949. P. 47.

⁴ MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996, 1^{ère} édition 1949, p.25.

⁵ *Ibid.* p.26.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.* p.28.

⁸ *Ibid.*

⁹ MONTESSORI, (M.), *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, DDB, 1992. p. 50. Ainsi que : *L'enfant*, Paris, DDB, 1992. 205 p. p. 25.

¹⁰ MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996. p. 118.

¹¹ *Ibid.* p. 120

¹² *Ibid.* p. 124.

¹³ *Ibid.* p. 125.

¹⁴ *Ibid.* p. 126.

¹⁵ *Ibid.* p. 127.

¹⁶ *Ibid.* p. 130.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*, p. 132.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ *Ibid.* p. 133.

²¹ *Ibid.* p. 35.

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.* p. 36.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.* p.35

²⁶ *Ibid.* p. 38.

²⁷ *Ibid.* p. 39.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.* p.40. Cf. également *les occupations et le "jeu Haschich"* développé par Célestin Freinet.

³² *Ibid.* p. 41,

³³ *Ibid.* p. 42.

³⁴ *Ibid.* p. 42.

³⁵ *Ibid.* p. 43.

³⁶ *Ibid.* p. 45.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.* p. 46.

- ³⁹ MONTESSORI, (M.) *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996.154 p. p. 16, ⁴⁰*Ibid.* p. 19. ⁴¹/M/, p. 21.
- ⁴² *Ibid.* p. 143.
- ⁴³ *Ibid.* p. 35.
- ⁴⁴ *Ibid.* p. 74. ⁴⁵ *Ibid.* p. 146.
- ⁴⁶ *Ibid.* p. 36.
- ⁴⁷ *Ibid.* p. 50.
- ⁴⁸ *Ibid.* p. 47.
- ⁴⁹ *Ibid.* p. 56.
- ⁵⁰ *Ibid.* p. 57.
- ⁵¹ *Ibid.* p. 83.
- ⁵² *Ibid.* p. 151.
- ⁵³ Cf. Winfried Bôhm in *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, sous la direction de J. Houssaye, Paris, A. Colin, 1994. 252 p. p. 159.
- ⁵⁴ *Ibid.* p. 47.
- ⁵⁵ *Ibid.*
- ⁵⁶ *Ibid.* p. 48.
- ⁵⁷ *Ibid.* p. 49.
- ⁵⁸ *Ibid.* p. 50.
- ⁵⁹ *Ibid.* p. 55.
- ⁶⁰ *Ibid.* p. 56.
- ⁶¹ *Ibid.* p. 57.
- ⁶² *Ibid.* p. 57.
- ⁶³ CALICHET, (F.), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos, 1998. p. 105.
- ⁶⁴ MONTESSORI, (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996. p. 58.
- ⁶⁵ *Ibid.* p. 94.
- ⁶⁶ *Ibid.* p. 19.
- "Ibid.* pp. 21-22.

BIBLIOGRAPHIE

- MONTESSORI (M.), *La paix et l'éducation*, Genève, BIE, 1932. 23 p. MONTESSORI (M.), *L'éducation et la paix*, Paris, DDB, 1996. 1ère édit. 1949.154 p. MONTESSORI (M.), *La messe vécue pour les enfants*, Paris, DDB, 1949. 117p. MONTESSORI (M.), *L'éducation religieuse, la vie en Jésus-Christ*, Paris, DDB, 1956. 202 p. MONTESSORI (M.), *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, DDB, 1992. 1^{ère} édit. 1959. 240 p. Articles parus dans : "*Il quaderno Montessori 51 Numéro spéciale per il congresso Around the Childs around the world automne 1996*" :
- 1 - *Fragments d'une lettre de Maria Montessori de 1932* : concernant la création de l'AMI (Association Montessori Internationale).

- 2 - Extraits du journal "*Le Monde*" sur les relations entre Maria Montessori et les Sœurs franciscaines Italiennes, Paris, février 1914.
- 3 - Copie d'une relation envoyée à Madame Georges Goyau, décembre 1912,
- 4 - lettres de Sœur Maria Isabella F.M.M. (Providence) 1967.

Pédagogie de la dignité chez Paulo Freire : l'éducation libératrice

Sergio Arzola Médina

Université Catholique du Chili

Traduction : Mme Claudine Soetard

A partir de la présentation de l'éducateur brésilien Paulo Freire, on analyse la pertinence de son projet pédagogique centré sur la critique des pratiques pédagogiques structurées comme expression d'un pouvoir asymétrique, sur les tensions que provoquent les processus de prise de conscience, de praxis et de problématisation, et sur la nature politique de la pédagogie. L'importance de l'expérience personnelle se développe dans la récupération de la culture locale et dans la construction d'une « pédagogie du questionnement » qui puisse contribuer aux processus de signification personnelle et de libération du pouvoir qu'impose une façon verticaliste de concevoir les processus éducatifs.

Mots clés : Education populaire, éducation de l'émancipation, conscientisation, pédagogie du questionnement.

*"Mon point de vue est celui des "damnés de la terre", celui des exclus"¹
(P. Freire: 1921-1997)*

La pédagogie de Paulo Freire : une expérience de vie. L'éducation libératrice.

L'œuvre de Paulo Freire a permis différentes lectures et récupérations. Rien d'étonnant, si l'on considère que sa pensée est une pensée en constante évolution. Pour lui, penser n'est pas un acte qui se réalise à partir d'un intellect décontextualisé. C'est l'expérience de la "pédagogie du questionnement" qui se formule à partir de l'expérience existentielle

du penseur. Pour les uns, c'est un idéaliste, pour d'autres, un révolutionnaire. Probablement peu connu dans les milieux intellectuels français, probablement surévalué dans d'autres d'Amérique latine et d'Afrique. Figé pour certains comme le créateur d'une méthode d'alphabétisation pour adultes, pour d'autres, créateur d'une pédagogie critique, d'une philosophie pédagogique, et même d'un système. Ce qu'il y a de sûr, c'est qu'il n'est pas absent de la controverse, alimentée parfois par son propre vocabulaire, changeant et parfois dépourvu de définitions précises.

Mentionner Paulo Freire, c'est réfléchir sur un auteur dont certains discutent l'actualité, mais dont personne ne nie la pertinence.

Brésilien d'origine, dans la thèse qu'il présente pour occuper une chaire à l'Université de Recife il détermine dès 1958 la source originelle de sa pensée : "Nous avons besoin d'une école où enseignent, étudient, apprennent des personnes en chair et en os, où est valorisé un savoir acquis de façon existentielle. Loin d'un intellectualisme vide et abstrait, nous souhaitons au contraire qu'il puisse être expérimenté et pensé en relation avec la réalité vécue par des gens qui naissent, grandissent et se nourrissent de cette même réalité"². Cette prise de position précoce va imprégner toute son œuvre.

Il rejette la conception du sujet éducatif comme titulaire d'un rôle prédéfini par le modèle d'éducation verticaliste et traditionnel qui exclut le sujet de sa propre culture et l'installe sur une scène scolaire invariable où toute différence est exclue, où l'on efface dès le départ l'expérience que constitue la praxis de chaque personne. La personne à éduquer s'incorpore à cette forme d'éducation pour recevoir une culture et une connaissance pédagogique pré-élaborée et distribuée à tous de la même façon.

La construction de sa *théorie psychosociale*, de sa *méthode de conscientisation*, de sa *pédagogie libératrice*, de son *éducation problématisante*, surgit précisément de cette expérience du silence forcé des sans-paroles, de la problématisation de soi-même et des autres, du savoir pré-élaboré imposé et déposé dans la conscience de l'élève et qu'il appelle de façon judicieuse *éducation bancaire*.

Sortir de cette éducation acritique pour passer à une éducation de la libération implique passer de l'indignité qui révolte à la dignité du sujet qui se reconnaît constructeur de son propre monde et de sa liberté dans le monde. "C'est-à-dire, au lieu d'une position fataliste face à un monde de domination, au lieu de devenir fataliste - et pour autant cynique,-, je pose la nécessité d'une pédagogie indignée"³

Il n'est pas loin de la conception de la science de Merleau Ponty : "Tout ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire. Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-

même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde."⁴

La vie de Paulo Freire est l'expression cohérente de quelqu'un qui croit en l'éducation comme action libératrice. Sa trajectoire est marquée par une attitude pédagogique, et donc politique à ses yeux, qui cherche à annoncer, à dénoncer et à dépasser les relations d'oppression. Toujours reconnu comme l'éducateur qui non seulement se consacre aux pauvres, mais qui dépose en eux-mêmes la possibilité de s'éduquer comme "pratique de liberté".

Coordinateur du programme d'alphabétisation du Brésil, pour avoir osé mettre en pratique sa méthodologie et prétendre que tout un chacun a droit à la parole qui rompt le silence, il fut accusé de subversion et emprisonné après le putsch militaire brésilien de 1964. Il dut prendre le chemin de l'exil. Accueilli au Chili, il y écrit l'une de ses principales œuvres : *Pédagogie des opprimés*. Après avoir collaboré pendant cinq ans avec le gouvernement chilien dans des programmes de promotion sociale, il accepte une chaire de professeur à l'Université de Harvard en 1969.

Très vite il renonce à cette chaire pour travailler en Suisse au Département d'Education du Conseil Mondial des Eglises, en qualité de consultant dans plusieurs pays d'Afrique. Il rentre au Brésil en 1980. Il occupe de nouveau sa chaire universitaire, et il est nommé Secrétaire d'Education dans l'Etat de Sao Paulo. 27 Universités lui décernent le titre de Docteur Honoris Causa, il reçoit de nombreux prix et récompenses internationales.

Il publie en 1997 son dernier livre : *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*,

L'année suivante, il meurt comme il avait vécu, en enseignant, victime d'un infarctus, mais peut-être victime de sa propre passion à faire entrer dans chaque parole la recherche du sens de la vie. On continue de l'évoquer mondialement par des termes tels que : alphabétisation, conscientisation, éducation populaire, éducation bancaire, cercle de culture, parole génératrice, thème générateur, univers de la parole et univers thématique, dialogue, codification et décodification, unité théorie pratique, praxis, problématisation, pédagogie de l'opprimé, culture du silence, invasion et libération culturelle.

Persistance et actualité.

La persistance des problèmes non résolus et la capacité d'une pensée à proposer des perspectives de solution transforment une proposition en une lecture actualisée de vieux problèmes. C'est ce qui se produit avec Freire. Si nous entendons par actualité la situation qui attire l'attention des gens, l'usage, l'habitude ou la nouveauté, la pensée de

Freire continue d'être actuelle et novatrice.

Tout peut toujours être novateur selon la façon dont on lit, dont on interroge et selon l'usage qu'on en fait. Répondant à une interview en 1997, à la question de savoir si son œuvre de 1970 était toujours d'actualité, il indiqua : "Elle est aujourd'hui plus actuelle que lorsqu'elle apparut en 1970 ; cela dépend de la capacité du lecteur et de la façon dont il sait lire".⁵

Illustrons cela par quelques citations :

"Les représentants de l'Etat, dans les interventions télévisées ou dans des discours politiques, proclament que l'éducation pour tel ou tel gouvernement est une priorité. Il est fondamental que les éducateurs discutent du concept de priorité. La priorité qui ne se manifeste pas de façon économique et financière est un mensonge."⁶

"Le concept de marginalisation est comme beaucoup d'autres un concept qui adoucit, qui atténue, dissimule et cache la vérité. C'est pourquoi je parle de désoccultation de la vérité ou des vérités. Il me semble que c'est ce que fait ce concept de marginalisation. Au lieu de marginalisés, je parle d'opprimés, d'offensés, de spoliés ; je parle d'interdits, de prohibés."⁷

"Dire que les hommes sont des personnes et qu'en tant que tels ils sont libres, et ne rien faire pour obtenir que cette affirmation soit objective, c'est une farce."⁸

"La tolérance, c'est la possibilité que nous nous inventons de pouvoir vivre avec ce qui est différent. De comprendre la différence pour pouvoir lutter contre ce qui est antagonique..."⁹

"Il est impossible de penser le langage sans évoquer deux problèmes fondamentaux : l'un, la coupure de la classe sociale, l'autre, qui lui est associé, le problème du pouvoir. Les classes dominantes sont celles qui peuvent dire que le peuple est paresseux, que le peuple est ceci ou cela, qu'il est ignorant. Les classes dominées, pour pouvoir dire : "la classe dominante est menteuse" doivent d'abord gagner le pouvoir."¹⁰

Ce qui est en jeu, c'est la critique de l'éducation bancaire, telle que Freire l'a exprimée dans ses premiers travaux. Ce n'est pas seulement une critique des savoirs en jeu. En effet, la persistance de sa pensée est liée à la persistance de ce type d'éducation, expression du lien de nature politique entre celui qui "sait" et celui qui ne "sait pas", ce qui établit une relation spéciale entre pouvoir et savoir.

Dans ce processus "bancaire" une série d'éléments se présentent, que nous pouvons décrire de la façon suivante :

A.- Celui qui ne "sait pas" renonce aux savoirs qui lui appartiennent, fruit de sa pratique

sociale et ne reconnaît comme valables que les savoirs qui lui sont transmis.

B.- Celui qui "ne sait pas" renonce à sa capacité de construire un savoir, qui se construit ailleurs et sur d'autres objets. Ceci vaut pour un groupe social spécifique et loin de sa pratique sociale.

C- Celui qui "sait" renonce à la capacité d'apprendre et de récupérer l'expérience sociale de celui qui "ne sait pas",

D.- Celui qui "sait" est celui qui éduque, pense, parle, organise, autorise, agit " "

Toute similitude qui pourrait se présenter entre cette description de processus d'enseignement-apprentissage avec des pratiques pédagogiques actuelles, non seulement confère à la pensée de Paulo Freire actualité et pertinence, mais constitue aussi une instance de révision critique des modalités d'action et des processus de légitimation qu'elle implique.

Plus encore, dans la pensée de Paulo Freire, modifier les contenus ne suffit pas pour atteindre une pratique éducative libératrice, ni même pour sortir d'une logique bancaire. Ce qui doit changer, c'est la relation pédagogique elle-même et le pouvoir supposé faux qu'elle induit.

Freire, se référant au véritable éducateur, pose que... "son action, en s'identifiant à celle des éduqués, doit s'orienter dans le sens de la libération de l'un comme des autres. Dans le sens de la pensée authentique, et non dans celui de la domination, dans le sens de la transmission des connaissances. Son action doit se conforter dans une profonde croyance en l'homme. Croyance dans son pouvoir créateur"¹²

Dans les processus éducatifs on transmet non seulement un type de connaissance, mais également une modalité de relation entre les personnes et entre elles et la réalité. De cette façon, le travail pédagogique qui humanise subordonne les processus éducatifs à la pratique formatrice des éduqués, et non à une connaissance qui serait en soi libératrice et autosuffisante.

La connaissance en soi n'est pas libératrice, ce qui libère c'est la connaissance dialectiquement reliée à la pratique sociale qu'elle implique et contient.

La pratique n'est pas extérieure à la connaissance, comme si elle n'en était qu'une application, elle se livre dans le savoir lui-même. Dans ce sens la pratique sociale des personnes concernées est le point de départ et le point d'arrivée de toute connaissance et de tous les processus éducatifs.

La cohérence comme axe théorico-tactique/idéologico-politique.

Une fois réalisée la critique des relations pédagogiques, le problème réside dans la

définition d'une pédagogie qui collabore avec les processus de libération. Dans cet effort, la cohérence apparaît comme nécessaire, elle intervient entre ce qui est stratégique et ce qui est tactique, entre un horizon ou projet social recherché personnellement et les formes politiques dans lesquelles se concrétisent les pratiques pédagogiques.

Quelques-uns de ses principes et de ses propositions épistémologiques dans ce domaine se manifestent de la façon suivante :

1. La connaissance est fruit de la pratique sociale, c'est une parmi les autres.

C'est pourquoi la pratique éducative libératrice a comme centre la pratique sociale de ceux qui interviennent dans ce processus.

Dans la recherche de la compréhension de la réalité, les sujets se réfèrent à la connaissance issue de la pratique, dans sa systématisation et dans la connaissance que génère la rencontre avec d'autres hommes. L'éducation libératrice sert pour la reconnaissance de l'homme comme être pratique, créateur actif et donc connaissant. De ce point de vue, l'analyse critique à laquelle Freire lui-même soumet ses premières conceptions de ce qui est appelé conscientisation prend un certain relief, au même titre que son concept de transitivity de la conscience.

Comme lui-même l'affirme, la conscience naïve ou la conscience critique ne suffit pas ; il est nécessaire de pousser jusqu'à la problématisation qu'est la praxis concrète d'un savoir mis en action dans une situation concrète.

2.- Dans ce sens, la connaissance comme praxis est le guide de la pratique. Elle permet aux hommes d'agir, de transformer la réalité et de se transformer eux-mêmes. La recherche du savoir comme processus pédagogique est toujours la recherche de nouvelles relations et de nouvelles pratiques qui permettent de changer les conditions de vie et de développement des opprimés. Dans ce sens, la pédagogie libératrice doit être une préoccupation centrale pour les formes organisatrices de la culture populaire. Ce n'est que de cette façon que la connaissance peut être une explication et une dénonciation des pratiques opprimantes par les opprimés eux-mêmes.

3.- La connaissance va du partiel à la totalité, ou si l'on préfère du particulier au général. C'est pourquoi l'éducation doit partir de l'expérience des sujets impliqués, du savoir propre à cette expérience, et se constituer en un savoir plus proche de la réalité et plus éloigné de la simple intellectualité. Il s'agit d'un processus de production indépendant du savoir produit précédemment, parce que ce savoir est susceptible de se réorganiser.

Une pratique pédagogique qui ne permet pas de sortir de l'immédiateté (conscience magique), de la quotidienneté des sujets (conscience naïve), peut devenir incohérente tout comme une pratique qui sacralise le savoir théorique.

"Ce que les classes populaires savent déjà, c'est (pour quelques intellectuels) à ce point "insignifiant", et "désarticulé" que cela n'a pas de sens... Ce qui a du sens c'est ce qu'ils voient dans leurs lectures... et qui, en forme de contenus, doit être "déposé" (éducation bancaire) dans la conscience vide des couches populaires "...et..." ce qui n'est pas possible c'est le non-respect du savoir du sens commun ; ce n'est pas possible de le surmonter sauf en le prenant comme point de départ, en passant par lui et par-dessus lui"¹³. La connaissance de la totalité n'est possible que chez des hommes qui ont besoin de la transformer. C'est pourquoi la pédagogie des opprimés repose sur la parole des opprimés, et ils sont donc considérés comme protagonistes de leur transformation. Le savoir pratique doit en ce sens s'articuler avec le savoir théorique à partir de l'expérience particulière, et non pas se laisser dominer par lui.

Dans ce sens la pédagogie est un acte politique dès lors qu'elle signifie mettre en discussion quelque chose qui prétend être immuable, naturel, et transformer l'indiscutable de ce qui est admis à partir de structures de pouvoir installées, et transformer tout cela en opinion, en jugement, en option. C'est pourquoi et dans ce sens, problématiser est un acte de politisation.

Du point de vue pédagogique, il est nécessaire de rompre avec la sacralisation de la connaissance comme pré-requis aux transformations ; d'abandonner l'idée répandue par l'homme éclairé qui soutient qu'il suffit de dévoiler les inégalités sociales, la prise de conscience, pour conduire aux changements. Il en arrive même à affirmer que la prise de conscience implique déjà les chemins à parcourir et les caractéristiques de la société souhaitée. Dans cette perspective, on perd la relation entre pratique et conscience, on perd la perspective de la praxis. C'est une interprétation erronée de ce que signifie "conscientiser".

"L'homme est homme dans son monde et c'est là que le dialogue éducatif doit aller le chercher s'il veut le trouver et s'il aspire à se transformer en quelque chose qui mérite ce nom. La critique que fait Freire de la "conception bancaire" de l'éducation émerge de cette considération et sa demande de lui substituer une "conception problématisante" également. Celle-ci suppose que l'on soit confiant dans le fait que l'éducatif est, tout autant que l'éducateur, un être pensant, sujet d'expérience, capable de répondre de lui-même aux défis que l'éducateur lui propose depuis une "pédagogie de la question", et non de l'exposition. C'est pourquoi il élabore sa théorie de l'éducation non seulement pour mais à partir de l'Amérique latine, à partir de son monde et de ses problèmes."¹⁴

Habermas, Me Laren, Ciroux et d'autres penseurs liés à la théorie critique de l'éducation ont des points de rencontre avec la théorie de Freire : prise en considération de la connaissance comme partie des relations de pouvoir ; engagement dans une éducation d'intention libératrice; refus du courant positiviste ; conception du savoir comme résultat

de l'expérience humaine; questionnement d'un curriculum dérivé des impératifs économiques dominants; réaction contre les injustices et les inégalités humaines, prise en compte au départ des problèmes réels et concrets ; proposition de contenus et de pratiques pédagogiques qui surgissent d'expériences vitales et problématisantes.¹⁵

Les aspects les plus positifs de la pensée de Paulo Freire sont que l'éducation qu'il propose est éminemment problématisante, fondamentalement critique et virtuellement libératrice. Tandis qu'il élabore avec l'éducable le monde comme problème, il rend possible une position réflexive permanente, critique et transformatrice, qui ne s'arrête pas au verbalisme académique mais qui exige une action, comme élément constituant de la connaissance produite (praxis)¹⁶.

L'éducation comme situation gnoséologique

Une première précision : l'éducation comme telle s'oppose à "transmission et extension systématique d'un savoir"¹⁷, au contraire, elle est au contraire communication et dialogue, "une rencontre de sujets interlocuteurs qui cherchent le sens des signifiants"¹⁸. La connaissance "se construit dans les relations homme-monde, relations de transformation, et se perfectionne dans la problématisation critique de ces relations"¹⁹. Le monde se présente à l'homme comme une situation, comme "objectivation". L'éducation doit permettre la prise de "conscience", dans le sens où elle insère cette objectivation dans un système de relations, c'est-à-dire qu'elle l'inclut dans le système expérientiel du sujet.

La problématisation implique un retour critique à l'action : "elle ne peut se dérouler que dans une praxis concrète, jamais dans une praxis réduite à une simple activité de la conscience"²⁰. La conscientisation n'est jamais neutre...comme ne peut être jamais neutre l'éducation.

C'est pourquoi "l'éducation comme pratique de la liberté, est par-dessus tout une situation véritablement gnoséologique. Celle-là même où l'acte de connaissance ne s'arrête pas à l'objet connaissable, et où il se communique à d'autres sujets, également connaissant"²¹ ; il s'agit donc d' "une relation communicative entre sujets connaissant, autour d'un objet connaissable" "

Le dialogue problématisant brise la distance éducateur-éduqué, en se transformant en structure fondamentale de la connaissance. La salle de classe n'est plus la salle avec un professeur savant et des élèves ignorants, un professeur qui parle et des élèves qui écoutent, et encore pas toujours, ce n'est plus un espace géographique, mais un lieu social construit, un lieu de rencontre où l'on cherche la connaissance et où on la transmet. "Désormais personne n'éduque personne, tout comme personne ne s'éduque soi même, les hommes

s'éduquent les uns les autres, médiatisés par le monde." "

De cette façon, la réalité devient un lieu d'identité et d'appropriation, objet connaissable de transformation. C'est ainsi que l'éducation est un processus de libération des hommes, qui n'accepte "ni l'homme isolé du monde - en le créant dans sa conscience - ni le monde sans l'homme -incapable de le transformer"²⁴. C'est pourquoi l'éducation qui ne cherche qu'à "adapter" est vouée à l'échec, elle se comprend seulement comme un processus entre la reproduction et la création.

Dans cette perspective, Freire questionne tout à la fois ce qu'il appelle "subjectivisme" comme l' "objectivisme", pour autant que l'un et l'autre refusent l'action des hommes sur le monde et l'histoire.

Le "subjectivisme" refuse la réalité lorsqu'il la considère uniquement comme un produit de la conscience ; l'objectivisme refuse l'action des hommes sur la réalité, lorsqu'il considère la transformation comme produit autonome, indépendant de la praxis. Dans l'un et l'autre cas on refuse le sujet en action et l'on transforme l'individu en objet sur lequel l'action retombe sans qu'il soit producteur de sa praxis socio-éducative. Répétiteurs des mots des autres et non pas propriétaires de leur propre parole, ils en sont réduits au silence s'ils veulent dire que le monde leur appartient et s'exprimer sur l'expérience transformatrice.

"Assumer ne signifie pas que le lendemain la situation n'existe plus, qu'elle est transformée...Ce serait là tomber sur une position qu'en philosophie nous appelons idéalisme, subjectivisme. Le fait que ta conscience dise quelque chose, ce quelque chose est déjà un fait. En vérité, il n'en est pas ainsi : la transformation du monde demande une praxis transformatrice, mais la praxis transformatrice demande de la conscience. L'autre erreur aussi mauvaise que celle du subjectivisme est celle du mécanisme, selon lequel la conscience ne se constitue comme telle qu'à travers l'expérience transformatrice".²⁵

le dialogue comme moyen de connaissance.

Les hommes se font "dans la parole, dans le travail, dans l'action, dans la réflexion."²⁶ Dans la parole, l'action et la réflexion s'impliquent mutuellement ; l'une n'existe pas sans l'autre. S'il n'y a pas action, il n'y a pas réflexion et vice-versa. Il y a activisme ou verbalisme, il n'y a pas de parole. La parole est praxis. C'est pourquoi le dialogue ne se limite pas à déposer des idées ni à échanger des idées préexistantes, ni à polémiquer de façon intéressée sous la contrainte. C'est un acte créateur, producteur de connaissance.

C'est pourquoi, si ma parole est mon action et ma réflexion, ce ne peut être le privilège de quelques uns de la dire pour les autres, ou de supplanter ma propre parole par

la leur ; cela implique que je me déplace et que j'occupe ma place. En le faisant, il me décontextualise et lui-même se décontextualise. Le dialogue ne se réduit pas à une relation "toi-moi", il implique la médiation de mon expérience du monde, la transformation de la carte géographique en territoire, de l'espace en endroit, de temps en durée vitale. Le dialogue est échange de ce savoir incarné qui ne peut jamais se transformer en conquête des uns sur les autres, mais en rencontre entre mondes ouverts à la transformation. Pour autant, l'éducation n'est pas : "transmission, livraison, donation, messianisme, mécanisme, invasion culturelle, manipulation"²⁷."

De cette façon, l'insertion critique devient possible dans la réalité et dans l'exercice de conscientisation qui permet de s'approprier la dite réalité et de se transformer en sujets de sa transformation.

Ainsi, grâce au dialogue, l'indignation grandit face à l'invasion culturelle, à l'imposition d'espaces comme lieux qui ne sont pas idoines et face à la dévalorisation de la culture et de la conscience de Péducable. Jamais l'éducation ne peut jouer le rôle du "dépositaire de contenu dans des consciences vides"²⁸. De tels contenus n'existent pas sauf s'ils sont co-crés, pas plus qu'il n'existe de conscience vide, à moins que l'on accepte l'absolutisation de l'ignorance de l'autre.

"Un mot qui, dans les années 60, créa de la confusion et des illusions, est le mot conscientisation-beaucoup pensent que j'en suis le créateur, ou l'inventeur...mais ce n'est pas moi. Le mot conscientisation devrait être compris comme l'exercice de mon assomption dans et avec le monde. Et non pas ce que beaucoup de gens pensaient : que la conscientisation était une baguette magique avec laquelle je transformais le monde. Ce serait la position idéaliste... Moi, le concept, je l'ai travaillé dans la perspective dialectique et non idéaliste"²⁹.

"La crainte des dominés a quelque chose à voir avec la voix des dominants parmi les dominés. Les dominés dénoncent les révolutionnaires, car ceux qu'ils sont en train de dénoncer ne sont pas les dominés, ce sont les dominants parmi les dominés. Et si moi j'arrive dans une communauté forte et naïvement dominée avec un discours qui fait peur aux dominants, les dominés ont aussi peur que s'ils étaient dominants."³⁰

La praxis : la connaissance comme action-réflexion.

La praxis "est action et réflexion des hommes sur le monde pour le transformer."³¹ Les deux éléments sont indissociables. La pédagogie n'est pas seulement le moment de la réflexion.

La simple reconnaissance de la situation, par exemple de l'oppression, que ce soit dans le champ social, politique ou pédagogique, ne signifie pas un acte de libération. La transformation objective de la situation est nécessaire. Cette dernière commence avec la reconnaissance de la présence de l'opresseur chez l'opprimé et sa libération intérieure par

la médiation du dialogue et le pas vers l'action formatrice.

C'est pourquoi l'éducateur est nécessaire, mais non suffisant. Dans le travail de problématisation l'éducatif reconnaît peu à peu des situations problématiques, il les assume comme siennes et prend l'engagement personnel de son changement et du changement de milieu. C'est une reconnaissance qui engage chaque sujet dans ses projets de libération.

C'est là que nous découvrons la nature de l'homme. C'est un être "non fini", ce qui implique sa capacité à posséder "non seulement sa propre activité, mais encore à se prendre lui-même comme objet de conscience"³², ce qui lui permet de se séparer du monde en l'objectivant au moyen d'un acte réflexif, et de lui accorder du sens à partir de sa propre expérience. Les hommes vivent une relation dialectique entre les conditionnements et la liberté, ce qui leur permet de surmonter "les situations limites" (idée reprise de Jaspers)." Dans ce sens, la problématisation des hommes dans leur relation avec le monde permet aux éducatifs d'élargir le champ de leur perception, leur regard se dirige vers des éléments "perçus" qui ne se détachaient pas dans leur champ perceptif. Ainsi, ce qui auparavant existait comme objectivité, mais n'était pas capté comme significatif, se détache et assume le caractère de problème.

De cette façon chacun peut surmonter la conscience naïve et fataliste qu'il a de la situation en se rendant apte à assumer une conscience critique. Grâce à celle-ci non seulement ils perçoivent la réalité, mais encore leur propre perception transformée en objet de reconstruction. Cela permet d'admirer le monde et d'admirer son propre regard sur lui. C'est ainsi que l'éducation peut passer de passive à active, du silence à l'indignation, d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie du questionnement, de la pédagogie de l'opprimé à la "Pédagogie de l'Espoir".

Ce ne sont pas les situations limites en soi qui génèrent un climat de désespoir mais la perception que les hommes en ont en un moment historique déterminé, comme un frein, comme quelque chose qu'ils ne peuvent surmonter. Dans le moment où s'instaure la perception critique dans l'action elle-même, se développe un climat d'espoir et de confiance qui mène les hommes à s'entêter dans le surpassement des "situations limites"³³

En guise de conclusion.

Beaucoup ont voulu réduire FREIRE à la méthode d'alphabétisation ; cependant, la vision critique, l'intuition politique sur l'éducation comme exercice du pouvoir, les possibilités historiques de changement par et dans l'éducation ouvrent le chemin à une proposition politico-pédagogique, libératrice du silence, avec un souci d'intervention culturelle.

Ainsi, depuis son ouvrage "*Pedagogia del Oprimido*" jusqu'à "*Pedagogia de la*

Esperanza" Freire continue d'élaborer une proposition éducative centrée sur la récupération de la parole par ceux à qui avait été nié le droit de s'exprimer et de raconter leur vie. Affirmation du dialogue comme acte commun de connaissance et comme rencontre de l'homme avec le monde, construisant simultanément un savoir et un contexte d'action.

Le problème est de savoir à quel "monde nous nous référons". Une réflexion sur la pédagogie de Paulo Freire ne nous ouvre-t-elle pas des perspectives pour dialoguer sur la tension entre les processus du monde de la globalisation et ceux des identités locales ? Sur le monde culturel de l'éducation et sur les processus identitaires? sur les façons dont nous formons les futurs enseignants, en quel monde et pour quel monde sont-ils formés ? quelle place occupent les processus de conscientisation dans l'appropriation de ma formation comme éducateur ? quelle est l'origine de mes théories pédagogiques, implicites et explicites... la parole se trouve-t-elle en moi, livrée et déposée en moi par mes professeurs universitaires, dans des textes qui décrivent les expériences des autres, ou bien dans la découverte de ma propre expérience, élaborée en dialogue pédagogique et en dialogue avec les matériaux de l'apprentissage ?

Le problème, une fois encore, est de savoir poser les bonnes questions.

NOTES

¹ P. Freire dans "*Política y Educación*", éd. Siglo XXI, Mexico, 1997, p. 16

² Cité dans la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1961, p. 56.

³ Paulo Freire, cité dans "*Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire*", Edition Laboratorio Educativo, Colombia, 1987, p.109

⁴ M.Merleau-Ponty, "*Phénoménologie de la perception*", Gallimard, NRF,p.II-III

⁵ J.P. Seraffin, "*Nous, sommes des êtres en lutte*", rencontre avec Paulo Freire, Brésil, Mai 1997, non publiée, document privé.

⁶ "*Paulo Freire, question et propositions*". Entretien,
http://www.psicologfasocial.esc.edu.ar/freire_2.htm p.2 ¹ Paulo

Freire, Entretien, sic. p.4

⁸ P. Freire, "*Pedagogía del oprimido*", Buenos Aires, Siglo XXI, 1985, p.41

⁹ Paulo Freire, Entretien, p 5.

¹⁰ Paulo Freire, Entretien ; p 6.

¹¹ P.Freire, *Pedagogía del oprimido*, siglo XXI, B.A. 1985, première édition 1970, p. 74.

¹² /cf., p 77.

¹³ Paolo Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, Sao Paulo, 1993, p 117 et 85.

¹⁴ Témoignage de Spinelli, cité dans "*Encuentros de Paulo Freire.Cruzando fronteras*", Art. Marta Liliana Iovanovich El pensamiento de Paulo Freire : sus contribuciones para la educación p.271
<http://www.institutpaulofreire.org/archi/docus.html>

¹⁵ *Id.*, p 288.

- ¹⁶ /d., p.301.
- ¹⁷ P.Freire *^Extension o comunicaciôn?. La concientizaciôn en el medio rural, Siglo XXI, Mexico, 1993, p.77*
- ¹⁸ *Ibid.*
- ¹⁹ /d, p.39
- ²⁰ /d., p.89
- ²¹ /d, p.89-90
- ²² /d, p. 73
- ²³ Freire, *Pedagogia de/ Oprimido Siglo XXI, première édition, 1975, p.90.*
- ²⁴ Freire *^Extension o comunicadônï, p.86*
- ²⁵ Paulo Freire " *Interrogantes y propuestas "*
Entretien,[http://www.psicologfasocial.esc.edu.ar/freire_2,htm](http://www.psicologfasocial.esc.edu.ar/freire_2.htm))p.2
- ²⁶ P. Freire, *Pedagogia de! Oprimido, Siglo XXI, 1975, p. 104.*
- ²⁷ P.Freire^{fxtens/on o comunicaciôn?. La concientizaciôn en el medio rural,p.40}
- ²⁸ Id. p .50
- ²⁹ Paulo Freire "*Interrogantes y propuestas*"Entretien,
http://www.psicologíasocial.esc.edu.ar/freire_2.htm),p.2
- ³⁰ Paulo Freire "*Interrogantes y propuestas*"Entretien,
http://www.psicologfasocial.esc.edu.ar/freire_2.htm),p.3
- ³¹ P. Freire, *Pedagogia del Oprimido, B.Aires, Siglo XXI, 1985, p.49*
- ³² *Id.* 118
- ³³ *Id.* 122.

et enjeux d'interculturalité

Une lecture herméneutique

du cas portugais

Manuel BARBOSA
UNIVERSIDADE DO MINHO
BRAGA – Portugal

Sous la contrainte d'un multiculturalisme toujours en hausse, les sociétés de beaucoup de pays s'interrogent sur la destinée du processus et essaient des solutions qui passent par une articulation de l'éducation à la citoyenneté à des enjeux d'interculturalité lorsqu'elles veulent contrecarrer le séparatisme culturel. Il y a quelques années que la société portugaise poursuit ce chemin malgré quelques difficultés repérables. Le propos est de soumettre ce trajet à une lecture herméneutique en examinant la réelle portée autant des mots que des faits. A l'arrivée on souhaite avoir dessiné un tableau suffisamment représentatif de l'approche portugaise de l'éducation à la citoyenneté en termes d'interculturalité.

Mots clés : Éducation - Citoyenneté - Multiculturalisme - Interculturalité - Cas portugais

En conséquence d'événements qui ont entraîné, depuis le milieu des années soixante-dix du siècle dernier, la nécessité de préparer la société portugaise à vivre le jeu de la démocratie dans une ambiance progressivement multiculturelle et diversifiée, ce qu'on désigne aujourd'hui comme "éducation à la citoyenneté" est devenu un objet très apprécié de certains discours, en particulier de tous ceux qui voulaient imprimer une autre orientation à la politique éducative du pays. Sous l'égide de ces discours et du précepte constitutionnel selon lequel "L'enseignement doit contribuer au dépassement des inégalités économiques, sociales et culturelles ainsi qu'entraîner les citoyens à participer démocratiquement dans la société libre et promouvoir l'entente mutuelle, la tolérance et

l'esprit de solidarité" ², la politique éducative du Portugal démocratique a intégré la préoccupation de l'éducation à la citoyenneté et en a fait un de ses principaux drapeaux. S'il fallait des exemples pour illustrer ce point de vue, la loi de 1986 sur les fondements du système éducatif en fournirait abondamment. Retenons un des extraits les plus exemplaires de cette loi, toujours en vigueur: "Le système éducatif répond aux besoins de la réalité sociale, en donnant son appui au développement plein et harmonieux de la personnalité des individus, de manière à stimuler la formation des citoyens libres, responsables, autonomes et solidaires"³. Et tout ça, bien entendu, d'une façon qui s'accorde de plus en plus avec le tissu multiculturel de la société portugaise: "Le système éducatif s'organise de manière à assurer le droit à la différence grâce au respect de la pluralité et des projets individuels d'existence, ainsi que de la considération et valorisation des différents savoirs et cultures"⁴.

À l'appui d'autres textes normatifs, on pourrait continuer à déceler l'importance accordée à l'éducation à la citoyenneté dans cette petite contrée de l'Europe occidentale. Pour le moment, il suffit de remarquer que cette éducation est devenue dans l'espace de quelques années une sorte d'attracteur axiologique de la vie scolaire portugaise, notamment en ce qui concerne les niveaux obligatoires du système d'enseignement.

Notre propos, dans ce qui suit, consiste à comprendre ce phénomène en prêtant attention à deux registres qui ne convergent pas toujours: le registre des propos et des mots - ou ce qu'il est convenu d'appeler l'univers de la rhétorique -, et le registre des actions effectivement abouties sur le terrain.

Après ce moment à caractère historique, on traitera du multiculturalisme de la société portugaise et de ce qu'il apporte au thème de l'éducation à la citoyenneté dans notre pays. Le fil de l'argument consiste à montrer que la reconnaissance du multiculturalisme portugais, étant donné les circonstances de son émergence, a induit la recherche d'une approche interculturelle de l'éducation à la citoyenneté.

Sur la base de cette thèse on essayera une lecture de type herméneutique du nouveau versant de l'éducation à la citoyenneté au Portugal en faisant la navette entre les mondes du dire et du faire,

La visée de la citoyenneté dans le système scolaire portugais

Sans vraiment épuiser toutes les questions qui se posent aujourd'hui à l'école, les débats autour de cette institution montrent à l'évidence que la citoyenneté est une des questions centrales, de plus en plus incontournable, vu son importance pour la régulation de maintes problématiques sociales. Une des originalités de notre époque est précisément de reconnaître qu'on ne peut pas discuter l'avenir de l'école sans récupérer cette centralité de la citoyenneté, d'autant plus qu'elle est nécessaire pour refonder le sens de l'institution et lui redonner légitimité.

Ce phénomène bien caractéristique de la modernité contemporaine trouve une explication acceptable dans les demandes que les usagers et les sociétés font à l'école. Aujourd'hui, ce qu'on demande à l'école ne se limite pas à des passeports pour l'emploi ou à des sauf-conduits pour monter dans l'échelle sociale. Pour importantes qu'elles soient, ces demandes se révèlent insuffisantes pour les uns et les autres. Pour les usagers, parce qu'ils attendent de l'institution scolaire une aide au développement personnel et une sollicitude à l'égard de leurs problèmes existentiels⁵. Pour les sociétés, parce qu'elles espèrent que l'école ne frustre pas leurs souhaits d'une formation de citoyens éclairés, capables de s'exercer dans une démocratie délibérative et de s'engager, dorénavant, dans la construction du vivre ensemble respectueux de l'autre, de sa culture, de ses convictions, de ses langues, de ses religions⁶.

Face à ces demandes, l'école devient une instance éducative et un lieu privilégié d'éducation à la citoyenneté. C'est ce type d'école qu'on revendique aujourd'hui, notamment à partir de l'Unesco: "L'école doit donc se présenter comme une propédeutique à la vie civique, à la vie culturelle, à la vie sociale, à la vie familiale"⁷. À l'heure actuelle, cette mission ne saurait être abandonnée aux processus spontanés de la vie familiale et sociale car beaucoup de structures familiales et sociales n'accomplissent pas leur rôle socialisateur, soit par inaptitude ou incompetence, soit par désintérêt ou négligence. Ainsi, on ne voit pas comment convoquer la société civile aux luttes contre les nouvelles formes de racisme et d'intégrisme ou plus prosaïquement contre les incivilités de tous les jours, si l'école ne comble pas les déficits de socialisation politique de certaines formations sociales. Si l'école ne les aide pas, qui les aidera?

À partir de la constatation de cette évidence, les responsables de l'institution scolaire ont fait des efforts pour récupérer le sens civique de l'école et lui ont réservé une place remarquable dans les politiques éducatives. Depuis quelque temps, c'est cette orientation qui prévaut ou s'impose dans un nombre appréciable de systèmes scolaires, parmi lesquels on distingue le système scolaire portugais, en particulier son niveau obligatoire.

À sa manière, ce système a su reconnaître ce que préfigurait cette nouvelle normativité sur l'école et y a vu, non sans raison, un mandat pour reconstruire l'institution dans le sens de l'éducation à la citoyenneté. C'est ainsi que la citoyenneté, en tant que programme majeur d'une école à caractère civique, est devenue une force d'attraction axiologique de la scolarité obligatoire au Portugal, c'est-à-dire, du parcours scolaire qui démarre à 7 ans et s'achève à 15 ans si tout se déroule sans redoublements.

Mesurer la force et la portée de ce facteur d'attraction dans le champ de la scolarité obligatoire dans notre pays ou apprécier ses diverses conséquences, oblige à naviguer entre deux registres qui ne coïncident pas nécessairement. Tout d'abord, le registre des énoncés normatifs, ou registre de la rhétorique de la politique éducative qui, de 1986 à nos jours, a affecté l'éducation à la citoyenneté d'un remarquable coefficient de considération. Ensuite,

le registre ou le plan des mesures effectivement mises en œuvre dans le processus de scolarisation de jeunes et enfants.

En ce qui concerne le premier de ces registres, la loi sur les fondements du système éducatif de 1986 est fondamentale. À y regarder de près, on s'aperçoit que l'éducation à la citoyenneté a été un choix incontestable du législateur, légitimé qu'il était par la récente ouverture de la société portugaise aux mécanismes de la démocratie participative, ce qui impliquait une formation politique spécifique.

L'ampleur du choix commence à se mesurer déjà au niveau des principes généraux de la loi. Ici, on souligne sans ambiguïté que "l'éducation soutient le développement de l'esprit démocratique et pluraliste, respectueux des autres et de leurs idées, ouvert au dialogue et au libre échange d'opinions, en façonnant des citoyens qui soient capables de juger avec esprit critique et créatif le milieu social où ils s'inscrivent et de s'engager dans sa transformation" ⁸. Un peu plus loin, au moment de la définition des principes organisateurs du système éducatif, il est dit que ce système s'organise de manière à "favoriser la réalisation de l'éduqué à travers le plein développement de la personnalité, la formation du caractère et de la citoyenneté, en lui rendant les moyens pour s'exercer dans une réflexion consciente sur les valeurs spirituelles, esthétiques, morales et civiques"⁹, de même qu'il doit "assurer la formation civique et morale des jeunes" ¹⁰ et contribuer, dorénavant, "au développement autant de l'esprit que de la pratique démocratiques"¹¹. Finalement, en termes de buts, la loi prescrit que l'enseignement fondamental, pendant toute sa durée de neuf ans, doit apporter aux élèves "des expériences qui favorisent leur maturité civique et socio-affective, en faisant naître en eux des attitudes et des habitudes de bonne nature, soit au sein des interactions familiales, soit à propos des interventions conscientes et responsables dans la réalité du milieu environnant" ¹². Au bout du compte, pour que puisse s'opérer "la formation de citoyens civiquement responsables et démocratiquement intervenants dans la vie de la communauté"¹³.

On pourrait certainement avancer que cette loi a encore des passages qui illustreraient le même propos, peut-être avec plus de clarté et précision. Peu importe. Notre échantillon est suffisamment représentatif pour affirmer sans ambages que la loi sur les fondements du système éducatif portugais a choisi la citoyenneté démocratique comme horizon axiologique de l'éducation, notamment au niveau obligatoire de la scolarité. C'est à ce niveau que tout est plus évident.

La réforme curriculaire qui s'en est suivie par l'entremise du Décret-loi n° 286 de 1989 a confirmé ce choix en adoptant deux mesures législatives de grande portée. D'abord, l'institutionnalisation dans la scolarité obligatoire d'une aire curriculaire appelée "Área-Escola" vouée à accueillir des projets de nature interdisciplinaire, centrés sur le développement social et moral des enfants et des adolescents, convoquant des professeurs de diverses disciplines et des élèves, avec le dessein d'exploiter les liaisons privilégiées entre l'école et son milieu d'inscription.

D'après le texte officiel, les trois dernières années de cette nouveauté curriculaire devraient englober un programme à divers titres significatif pour la "citoyennisation" des écoliers : une éducation civique pour la participation dans les institutions démocratiques¹⁴. Ce même décret donnait encore corps et substance à la discipline de *Développement personnel et social* en la considérant comme obligatoire pour tous les élèves de l'enseignement fondamental dès qu'ils ne choisissent pas *Religion et morale catholique*. Par ses contenus ou par ses matières (éducation écologique, éducation du consommateur, éducation familiale, éducation sexuelle, prévention routière, éducation sanitaire, apprentissage de la participation, services civiques), la nouvelle discipline se présentait à l'époque comme la dernière pièce d'une architecture juridique qui devait enraciner et faire fructifier l'éducation à la citoyenneté dans les écoles.

Autant qu'on puisse la faire avec impartialité et objectivité, l'évaluation de l'application de ces mesures législatives oblige à reconnaître que la pratique est restée bien loin des prétentions de la rhétorique. S'il est vrai que l'éducation à la citoyenneté a acquis une certaine visibilité dans l'espace de l'école obligatoire, grâce surtout aux activités développées dans la nouvelle aire curriculaire (*Área-Escola*) et, en partie, dans la discipline de *Développement personnel et social*, il faut aussi souligner qu'il y a eu, progressivement, un désinvestissement dans ces activités et que la discipline ci-dessus n'a pas dépassé son stade d'expérimentation dans quelques écoles. Malheureusement, les promesses de cette discipline ne se sont pas réalisées, soit parce qu'elle a été concurrencée par la discipline de l'Église catholique, soit parce que l'Etat n'a pas suffisamment investi dans la formation des professeurs. L'essentiel de cette appréciation, en s'exerçant sur les données dignes d'être retenues, reflète des positions auparavant assumées par des chercheurs portugais¹⁵.

Quoiqu'on ajoute à ces maigres résultats les activités de complément curriculaire qui se sont réalisées un peu partout, notamment dans les clubs scolaires ou encore les mobilisations culturelles et sportives de beaucoup d'écoles, il reste toujours l'impression que les déclarations sur l'éducation à la citoyenneté ne se sont pas traduites en manifestations pratiques visibles. La plus récente réorganisation curriculaire de l'enseignement obligatoire (véhiculée par le Décret-loi n° 6 de 2001) a tellement souligné la nécessité de recentrer cet enseignement dans la formation des futurs citoyens qu'elle donne raison à notre appréciation. *A contrario* cela veut dire que ce niveau d'enseignement n'a pas accompli sa tâche, c'est-à-dire son rôle d'éducation à la citoyenneté des nouvelles générations d'écoliers.

Quelle appréciation devons-nous faire de la nouvelle législation, et particulièrement de ses effets? C'est vrai qu'on peut y discerner une claire accentuation de l'importance de l'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire, notamment quand on dit dans le préambule du Décret-loi de 2001 que "l'école doit s'assumer comme espace privilégié d'éducation à la citoyenneté" et que cette éducation, dorénavant, est une des "formations transdisciplinaires de toute la scolarité obligatoire"¹⁶.

Il est vrai aussi que ce texte de politique éducative ordonne la création d'une aire curriculaire de Formation civique dont l'objectif premier est de "développer la conscience civique des élèves en tant qu'élément fondamental du processus de formation de citoyens responsables, critiques, actifs et intervenants"¹⁷.

En dépit de tout ça, ces nouvelles mesures n'ont pas donné les fruits espérés. D'abord, par l'insuffisance de temps assigné à la formation civique (une heure par semaine). Ensuite, par la non-attribution de cette heure à des professeurs spécialisés en la matière. Finalement, par l'offre insuffisante de formation aux potentiels responsables de la formation civique, c'est-à-dire, les directeurs de la classe. À tout ça, on pourrait ajouter l'insoutenable légèreté de la mise en œuvre de cette matière au sein des disciplines curriculaires due à l'impréparation des professeurs. Comme démontrent d'autres auteurs, les maigres résultats de ce processus sont fondamentalement attribuables au manque de préparation pédagogique et didactique du personnel enseignant, d'autant plus qu'il n'y a pas au Portugal une tradition de formation enseignante en éducation civique¹⁸.

Malgré la rigueur de ce jugement, il faut reconnaître que l'éducation à la citoyenneté, à l'heure actuelle, est une préoccupation de l'école obligatoire portugaise et de nombreux professionnels qui y travaillent. Peut-être que le plus défiant pour ces agents est d'accompagner la nouvelle tendance de l'éducation à la citoyenneté dans notre pays, imposée par la récente reconnaissance du multiculturalisme ambiant. C'est ce que nous verrons dans la dernière section de cet article. Dès à présent essayons de montrer ce qu'est le multiculturalisme portugais et comment il influe sur l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté sous les effets du multiculturalisme portugais

Suivant une tendance qui a déjà conduit divers pays à se reconnaître multiculturels au plus profond d'eux-mêmes, et pas seulement en fonction d'immigrations conjoncturelles, le Portugal du début de ce millénaire commence à se rendre compte qu'il n'est plus raisonnable de nier son caractère hétérogène, diversifié et métissé. Comme d'autres pays, il se confronte à cette réalité et la voit émerger autant dans son passé que dans son identité. La prétendue homogénéité culturelle de la société portugaise devient ainsi fallacieuse et mensongère.

Diverses et multiples sont les données qui soutiennent ce jugement. Tout d'abord, la constellation de cultures qui façonnent notre identité. À ce propos, un analyste portugais a observé que "d'une certaine manière, nous sommes tous des mestiços, car en nous et dans la culture dont nous sommes les héritiers se croisent des traits qui se rapportent à la civilisation celtique, arabe et gréco-romaine, à la culture judéo-chrétienne et aux vestiges en nous laissés par la domination d'autres peuples étrangers, comme cela a été le cas des Espagnols, des Anglais et des Français, pour ne mentionner que les cas les plus évidents"¹⁹.

Deuxièmement, on pourrait se référer à l'entreprise des découvertes du seizième

siècle, de l'expansion d'outre-mer et de la colonisation, vu leurs conséquences sur le mouvement oscillatoire de populations (allées et venues) ainsi que sur le "commerce culturel" (s'il est vrai que nous avons exporté de la culture, sous tous les aspects imaginables, il est vrai aussi que nous l'avons importée et assimilée en grandes quantités).

Troisièmement, allusion doit être faite au mouvement de retour des émigrants portugais à leur patrie, car il a contribué à changer le paysage socioculturel du pays, particulièrement des régions qui ont été les plus frappées par ce phénomène, c'est-à-dire des contrées les plus pauvres du pays - géographiquement situées au long de la frontière avec l'Espagne. À considérer ce qui s'est passé ces dernières années au niveau de l'école, on s'aperçoit que la population de fils d'ex-émigrés a augmenté dans une proportion considérable. Selon les données statistiques de 1998 (les dernières en date), on comptait à l'école obligatoire et à l'enseignement secondaire (enseignement dont la durée est de trois ans) 25.101 élèves issus de l'émigration portugaise, étant revenus avec des empreintes culturelles bien marquées²⁰.

Quatrièmement, il faudrait mettre en relief les conséquences des divers moments de la guerre coloniale, en y englobant le retour plus ou moins dramatique des portugais de souche à leur territoire d'origine, justement après la "révolution des œillets" de 1974, car ce retour a apporté de nouvelles façons d'être au monde, une diversité de personnalités qui reflétaient des traits culturels africains, peut-être plus ressentis que voulus.

Cinquièmement, il importe de souligner que cette vieille nation de l'Europe occidentale, ayant été un pays à forte émigration pendant des siècles, est devenue récemment un pays qui accueille des immigrants et des réfugiés, notamment des anciennes colonies de l'Afrique noire (mais aussi de l'Asie et de l'Amérique du sud), et plus près de nous de quelques pays de l'Est européen (Ukraine, Moldavie, Russie, entre autres), en des proportions toujours croissantes. Avec des styles de vie parfois très différents des nôtres, tous ces peuples contribuent à colorer ethniquement et culturellement le visage du Portugal actuel, en lui insufflant de la diversité créatrice.

À ce panorama déjà multicolore, ajoutons la référence à la présence chez nous, depuis longtemps, d'importantes communautés tsiganes, disséminées un peu partout sur le territoire national, et les contingents d'européens communautaires, c'est-à-dire, les citoyens de l'Union qui viennent d'arriver chez-nous, soit pour des activités économiques, soit pour des raisons culturelles. Selon les chiffres²¹ de 2002, ces derniers s'élevaient à 66.002, à la tête desquels se faisaient remarquer les Britanniques (15.899) et les Espagnols (14.587). Au total, les dernières estimations sur les étrangers avec permission pour habiter le pays, ou pour y travailler, s'élèvent à un demi-million, c'est-à-dire, cinq pour cent de toute la population du pays.

Les tsiganes, eux, n'entrent pas dans cette comptabilité, car ils sont des citoyens portugais à part entière. Cependant, ils doivent être retenus quand on mesure l'impact des

minorités culturelles sur les divers échelons du système scolaire portugais, notamment en termes quantitatifs. À ce sujet, les données de 1998 laissent entrevoir que toute la population scolaire issue des minorités culturelles (des Africains aux Européens, en passant par les Tsiganes, les Sud Américains et les Asiatiques) atteignait, à l'époque, presque 67.000 élèves, soit qui fréquentaient le niveau obligatoire de 9 ans, soit qui occupaient des places au niveau secondaire (pendant 3 ans).

S'il est vrai que la constatation de ces données a déjà déclenché des réformes de la politique de l'immigration au Portugal (la dernière en date est consignée dans le Décret-loi n° 34 de 2003), il est vrai aussi que la même constatation, en dépit d'un certain retard par rapport à d'autres contextes, a eu des effets visibles au plan de l'éducation, notamment dans la configuration de réponses éducatives aux problèmes soulevés par la diversification culturelle du système scolaire, surtout dans les premiers degrés, car c'est ici que les minorités se montrent plus présentes.

L'intensification des contacts avec ces minorités, surtout à partir des années 1980, et la conscience de plus en plus aiguë qu'elles doivent être respectées dans leurs singularités (ethniques, linguistiques, culturelles, religieuses) ont obligé la société portugaise à reconnaître son multiculturalisme et à rechercher, particulièrement à l'école, des stratégies pour vivre au pluriel.

Malgré quelques difficultés sédimentées par un passé historique d'assimilation systématique des étrangers à la culture nationale, jugée unique et exclusive, la diversité culturelle du pays a été finalement reconnue par la société portugaise et ses responsables.

Signes visibles de cette reconnaissance sur le plan de l'éducation sont les textes officiels déjà mentionnés (autant la loi sur les fondements du système éducatif que le décret de la réforme curriculaire) et les mesures gouvernementales peu après adoptées : projets d'éducation interculturelle à partir de 1989 et création d'un Secrétariat Coordinateur des Programmes d'Éducation Multiculturelle en 1991, rebaptisé Secrétariat Entrecultures en 2001, à l'occasion d'un renforcement de statut.

Lors de la prochaine division thématique on introduira des éléments qui apporteront un supplément de renseignements sur ce même processus. L'important, dès maintenant, est de souligner que la reconnaissance du multiculturalisme portugais, en considérant la modalité adoptée, a intégré les perspectives interculturelles que certaines organisations internationales diffusaient et proposaient pour l'éducation, notamment le Comité de Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, justement à une époque où la société portugaise et ses responsables s'éveillaient aux questions soulevées par le multiculturalisme. Il n'est pas fortuit que l'individualité la plus engagée dans l'institutionnalisation d'un discours politique sur éducation et multiculturalisme (et qui a pris des mesures effectives sur ce sujet) a été le ministre de l'Éducation nationale du début des années 1990, précisément la personnalité qui a créé l'organe coordinateur et

promoteur de programmes éducatifs visant à former à l'interculturalité. Selon une étude crédible²², ce responsable politique était sensible à cet objectif parce qu'il connaissait l'agenda interculturel du Conseil de l'Europe et essayait de la mettre en œuvre chez nous, autant dans l'enceinte de l'école que dans la société civile du pays.

À la suite de ces événements sociaux et politiques, une nouvelle approche s'est dessinée sur le terrain de l'éducation à la citoyenneté : l'approche interculturelle. Sur un fond de rhétorique importée, le grand enjeu de la politique éducative portugaise a été, à partir de ce moment et de ces circonstances, d'envisager l'éducation à la citoyenneté sous un angle décidément interculturel.

C'est ainsi qu'une reconnaissance tardive du multiculturalisme d'un pays a donné naissance à une nouvelle approche de l'éducation à la citoyenneté, bien différente des perspectives assimilatrices, ou de soumission à la culture dominante, ainsi que des conceptions communautaires ou multiculturalistes séparatistes, car elle ne vise pas l'enfermement des citoyens dans leur groupe d'origine.

Ce qu'elle désire vraiment ou ce qu'elle cultive comme aspiration, c'est de mettre les sujets sociaux en relation, en communication et en dialogue, afin que puisse advenir un monde de références communes, dans le respect et dans la considération des appartenances culturelles de chacun. L'idéal est donc de préparer le vivre ensemble avec la contribution de tous (portugais de souche, minorités ethniques, immigrants, citoyens de l'Union européenne) suivant une philosophie de valorisation de toutes les différences culturelles dans l'institutionnalisation d'une société d'égaux et différents sur la base des droits de l'homme.

Notre propos, dans l'immédiat, est d'ébaucher un tableau suffisamment représentatif de cette approche au Portugal, en faisant la navette entre les registres du dire et du faire, car ces deux plans s'avèrent nécessaires.

Approche interculturelle de l'éducation à la citoyenneté au Portugal : les mots plus que les faits ?

Peut-être que la meilleure façon d'entamer une lecture herméneutique de ce sujet est de poser la question de la question, c'est-à-dire de demander s'il y a des raisons qui justifient l'interrogation du sous-titre, car elle laisse entendre que l'approche interculturelle de l'éducation à la citoyenneté au Portugal a peu de consistance. Ce jugement est-il vrai?

Si par consistance nous entendons la réalité impositive d'une grande transformation des processus éducatifs qui s'organisent et s'appliquent avec l'objectif d'éduquer les citoyens dans le respect inter-ethnique ainsi que dans le dialogue avec les autres cultures, il est vrai que le cas portugais ne résiste pas à la comparaison avec ce prototype. Si au contraire on parle d'une perspective qui se développe au sein du système

scolaire sans prétention révolutionnaire ou quoi que se soit, et à laquelle ont déjà adhéré beaucoup de professionnels du niveau obligatoire, malgré un excès de rhétorique et de manifestations volontaristes sans conséquences, alors il est juste de reconnaître qu'il y a au Portugal une nouvelle approche de l'éducation à la citoyenneté et que cette approche devient visible autant dans les mots que dans les faits. Commençons par les mots.

Il serait insensé, et d'ailleurs méthodologiquement impraticable, d'avoir l'intention de recenser tous les mots qui se rattachent de près ou de loin à une approche interculturelle de l'éducation à la citoyenneté au Portugal, car ils sont dispersés dans une foule d'endroits. Manifestement, le dessein de totalisation ne se recommande à ce propos. Le plus sûr, et aussi le plus prudent, est de faire une systématisation des textes nucléaires de manière à les soumettre à une lecture de type herméneutique.

Sous les auspices de cette méthode et de cette pragmatique, un éventail de textes peut déjà retenir notre attention. D'abord, les normatifs officiels où s'insinuent des intentions d'approche interculturelle de l'éducation à la citoyenneté, à commencer par la Loi fondamentale du pays, c'est-à-dire la Constitution de la République Portugaise. Ensuite, les recommandations du Conseil National d'Éducation, en particulier la recommandation n° 1 de 2001, intitulée "Minorités, éducation interculturelle et citoyenneté", en vertu du haut degré de conceptualisation des problématiques qui nous occupent, ainsi que de son importance pour la démarcation épistémique d'une nouvelle conception d'éducation à la citoyenneté. Finalement, les théorisations introductives de certaines publications du Secrétariat Entrecultures, spécialement les textes d'ouverture de la collection *Gestion Interculturelle du curriculum*, surtout en ce qui concerne les niveaux obligatoires du système scolaire portugais.

Reprenant les textes par leur ordre de présentation, le premier à considérer est la Loi fondamentale du pays²³, surtout dans sa version de 1982, car ses articles ont été décisifs pour le dessin juridique de la loi des bases du système éducatif de 1986. Rappelons brièvement que ce texte constitutionnel a stipulé, au n° 2 de l'article 74, que "L'enseignement doit contribuer au dépassement des inégalités économiques, sociales et culturelles ainsi qu'entraîner les citoyens à participer démocratiquement dans la société libre et promouvoir l'entente mutuelle, la tolérance et l'esprit de solidarité" ce qui veut dire, d'une manière directe et précise, qu'il ordonne aux activités d'enseignement la recherche de valeurs absolument nécessaires à la vie en société multiculturelle, comme c'est le cas de la tolérance et de l'entente mutuelle.

La loi sur les fondements du système éducatif²⁴, manifestement plus attentive aux "choses" de l'éducation, pousse l'idée un peu plus loin en soulignant, à l'article 3, alinéa d), que "Le système éducatif s'organise de manière à assurer le droit à la différence grâce au respect de la pluralité et des projets individuels d'existence, ainsi que de la considération et valorisation des différents savoirs et cultures", dans une claire intention de répondre aux nouveaux défis de la société portugaise.

Il est juste de reconnaître que ces dispositifs légaux, en dépit d'une certaine parcimonie dans la conceptualisation, établissent déjà le cadre juridique qui permet de constituer une approche interculturelle de l'éducation à la citoyenneté. Si cette approche veut dire quelque chose, alors elle prendra à cœur ce que disent ces lois : provoquer l'essor de certaines valeurs (tolérance, compréhension, esprit de solidarité, respect des différences) et assurer une éducation qui, ayant pour pivot le paradigme de l'altérité, éveille à la prise en considération et à la valorisation des savoirs des cultures d'autrui.

Plus direct et plus concret, en ce qui concerne l'approche interculturelle de l'éducation à la citoyenneté, est l'arrêt ministériel²⁵ qui a créé, en 1991, le Secrétariat Coordinateur des Programmes d'Éducation Multiculturelle, nonobstant l'imprécision de ce dernier terme. Il appartenait à cette structure du ministère de l'éducation de "coordonner et encourager, au sein du système éducatif, des programmes et des initiatives visant l'éducation aux valeurs du vivre ensemble, de la tolérance, du dialogue et de la solidarité entre divers peuples, ethnies et cultures", dans le présupposé que la meilleure façon de lutter contre l'intolérance et la violence envers les minorités était d'éduquer à ces valeurs. À l'abri de cette compétence générique, le Secrétariat devait aussi "réaliser une campagne de dialogue interculturel et de valorisation de la diversité ethnique dans les écoles", ce qui montre bien, de forme absolument claire, que le Secrétariat s'inscrivait dans une lignée interculturelle quand il abordait la formation civique des élèves.

À la même lignée appartenaient, sans aucun doute, à la fois la réorganisation curriculaire de l'enseignement obligatoire²⁶ de l'année 2001, car elle préconisait à l'article cinquième, n° 3, alinéa c), que l'éducation à la citoyenneté, dans l'enceinte de la nouvelle aire curriculaire de formation civique, devait recourir à "l'échange d'expériences vécues par les élèves dans leur milieu d'origine", et le propre Décret-loi n° 240 de la même année²⁷ qui définissait le profil professionnel des éducateurs, des instituteurs et des professeurs, en raison des exigences qu'il soulevait, soit en termes de respect des différences de tous les élèves, soit de combat contre le séparatisme, le ségrégationnisme et toute forme d'exclusion par des motifs d'appartenance culturelle.

Si on se tourne maintenant vers la rhétorique des recommandations, notamment du Conseil national d'éducation, et en particulier sa recommandation n° 1 de 2001 sur "Minorités, éducation interculturelle et citoyenneté"²⁸, on s'aperçoit immédiatement que ce Conseil a des idées très claires sur ces thèmes et qu'il défend, depuis déjà quelque temps, une valorisation de l'interculturel dans les processus de formation du citoyen, spécialement en milieu scolaire. Il entend que "l'intervention de l'école dans le domaine interculturel est déterminante pour l'instauration d'un nouveau rapport à la multiculturalité", et que cette vieille institution "doit s'assumer, dorénavant, comme lieu de médiation culturelle", afin que se constitue l'ambiance appropriée à la formation de citoyens respectueux des différences. Ainsi, il relève toute l'importance de l'éducation interculturelle en tant qu'aspect ou dimension d'une éducation à la citoyenneté et recommande aux pouvoirs

constitués une attention particulière à ce sujet, en donnant la priorité à la formation des professeurs, car ils ont besoin d'une formation spécifique pour affronter le multiculturalisme de la population scolaire et, évidemment, pour devenir les acteurs protagonistes d'une école sans complexes ethnocentriques et monoculturels.

En soulignant le rôle de l'éducation interculturelle dans la formation des citoyens en contexte scolaire, le Conseil national d'éducation donnait expression à une idée qui était implicite dans les projets coordonnés par le Secrétariat Coordinateur des Programmes d'Education Multiculturelle et que ce même organisme, rebaptisé Secrétariat Entrecultures en 2001, a adopté comme fil conducteur de la collection *Gestion interculturelle du curriculum*²⁹, destinée à aider les professeurs de l'enseignement obligatoire à adapter le curriculum officiel aux classes hétérogènes du point de vue ethno-culturel. À maintes reprises, les textes introductifs de ce recueil rappellent que "l'éducation interculturelle n'existe pas pour soi, elle est facette de l'éducation à la citoyenneté interdépendante" ou, en d'autres mots, "qu'elle est dimension et condition d'une éducation à la citoyenneté globale et démocratiquement interdépendante". C'est-à-dire qu'elle est la voie d'accès à une citoyenneté plus hospitalière de l'Autre et de ses différences, dans un monde de rapprochements croissants entre les êtres humains.

Ce qu'il y a de plus visible et de plus concret dans l'approche portugaise de l'éducation à la citoyenneté de ces dernières années peut s'analyser et interpréter à la lumière de cette instrumentation de l'éducation interculturelle. Tout d'abord, au plan des discours et des mots, en considérant notre analytique antérieure. Ensuite, au plan des propres faits du monde empirique. Ici, retenons la création en 1991 du Secrétariat Coordinateur des Programmes d'Éducation Multiculturelle (devenu Secrétariat Entrecultures en 2001, à l'occasion d'une restructuration gouvernementale) et les projets de l'Administration éducative, avant et après la création de cet organisme ministériel.

Reconnaissons d'emblée, pour être fidèles à la réalité, qu'il y a eu d'autres entités à projeter des activités d'éducation interculturelle visant former autrement les futurs citoyens du Portugal multiculturel. Associations et organisations de la société civile, institutions de solidarité et même un centre de recherche universitaire, ont tous collaboré à ce grand propos, du moins à partir du milieu des années 1980, soit dans l'espace de l'école et ses alentours, soit dans les endroits où se faisaient noter les personnes d'origine immigrée, particulièrement des anciennes colonies de l'Afrique noire, mais aussi où habitaient diverses communautés du peuple tsigane.

Retenons à titre d'illustrations les projets "Éducation inter/multiculturelle" et "l'Éducation devant la diversité culturelle" développés à partir de 1987 par un groupe de chercheurs de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Porto dans l'univers empirique de quatre établissements de scolarité obligatoire, et encore une quinzaine de petites initiatives mises en place par des organisations de la société civile, comme c'est le cas de l'Association culturelle et récréative de Viseu, d'OIKOS ou même de Caritas.

Malgré l'intérêt et la nouveauté, le panorama éducatif et formatif du pays n'a pas changé avec la mise en oeuvre de ces projets. Ils étaient de petite taille et manifestement insuffisants pour renverser la réalité. Peut-on dire la même chose des projets coordonnés par le Ministère de l'Éducation Nationale à partir de 1989 et pendant une bonne partie de la décennie suivante?

Il est vrai que les projets de ce ministère avaient d'autres ambitions. Le premier, intitulé "L'école dans la dimension interculturelle", visait contrarier l'ethnocentrisme de la culture scolaire et essayer des processus de communication interculturelle entre les élèves, ainsi qu'entre les familles et l'école, de manière à légitimer la présence de diverses cultures et expériences au sein de cette institution. Il voudrait aussi expérimenter des stratégies dans ces domaines afin de les généraliser à l'ensemble du système scolaire portugais de l'époque.

Coordonné par un département du Ministère de l'Éducation, il a été mis sur le terrain en 1990 et a englobé une trentaine d'écoles obligatoires de premier niveau de la région métropolitaine de Lisbonne. Avec deux ans de durée, il s'est terminé au moment où se préparait la mise en oeuvre du grand projet de la décennie: le "Projet d'éducation interculturelle", aussi sous le patronage du ministère de l'éducation. Ce projet a eu deux phases d'implantation. La première s'est écoulée entre 1993 et 1995 et a intégré trente écoles d'enseignement obligatoire tout au long du territoire national. La seconde (entre 1995 et 1997) a augmenté l'univers des écoles choisies (de trente pour cinquante-deux) ainsi que leur typologie (non seulement de l'obligatoire mais aussi du secondaire). Les objectifs, d'après le texte officiel³⁰, consistaient dans le "développement d'une éducation interculturelle adaptée à la diversité culturelle de la société portugaise" et dans la "valorisation des différents savoirs et cultures des populations desservies par les écoles du projet". Il avait aussi le dessein d'améliorer les échanges entre l'école et la communauté, en rapprochant les interlocuteurs à travers diverses démarches d'animation.

Au total, le projet a comporté : des sous-projets dans les écoles sélectionnées, formation des professeurs de ces institutions, octroi de moyens financiers pour suppléer aux insuffisances rencontrées, élaboration d'outils pédagogiques à l'usage des professeurs en situation de classe multiculturelle et, en dernière analyse, des recherches particulièrement intéressées dans l'utilisation de l'éducation interculturelle en tant que stratégie d'une éducation à la citoyenneté interdépendante et hospitalière.

En dépit de leurs justes ambitions, et nonobstant le dévouement des professionnels des écoles, ces deux projets de l'Administration centrale n'ont pas eu de grand impact sur le fonctionnement du système scolaire portugais³¹. Il est certain, reconnaissons-le, qu'ils ont développé une nouvelle sensibilité envers les questions soulevées par le multiculturalisme des élèves et ont même contribué, de façon innovatrice, à approcher l'éducation à la citoyenneté en termes plus ajustés aux nouveaux défis de la société.

Sous cet aspect, les projets ont été vraiment significatifs, car il y a eu manifeste amélioration des relations inter-ethniques au sein des écoles concernées, et même entre ces dernières et leurs scénarios d'inscription sociologique³². Il a eu aussi, d'après ce document, évidente augmentation de l'estime de soi des élèves, ce qui a provoqué chez eux un sentiment de vrai fierté par rapport à leurs origines culturelles.

Ainsi, il est juste de reconnaître que ces projets ont aidé à ériger, même modestement, une école plus attentive à la diversité culturelle et aux problèmes qu'elle soulève.

À l'heure actuelle, ce qu'on regrette ce ne sont pas à proprement parler les résultats limités de ces projets, mais l'abandon de projets de la même envergure, du moins jusqu'à la transformation du système scolaire en une structure d'accueil et de reconnaissance de l'altérité culturelle de tous les écoliers.

Pour arriver à cet objectif, le système scolaire portugais ne peut oublier quatre démarches essentielles : *primo*, la formation interculturelle des enseignants ; *secundo*, la redéfinition des programmes curriculaires afin d'accueillir la diversité culturelle présente dans la société portugaise d'aujourd'hui ; *tertio*, la production de supports didactiques et pédagogiques reflétant les diverses appartenances ethniques des élèves. Finalement, l'analyse et la révision critique des pratiques pédagogiques en régime collaboratif.

S'il est vrai que les projets repérés ont avancé dans cette direction, il reste cependant beaucoup de choses à faire". En ne se détournant pas de ce but, il est probable que l'approche interculturelle de l'éducation à la citoyenneté au Portugal deviendra plus concrète et moins rhétorique.

NOTES

¹ Ce concept n'est pas sémantiquement stabilisé, en dépit de son usage très répandu. Le concept d'éducation à la citoyenneté est susceptible de varier en fonction de certaines variables, notamment la conception que l'on se fait de la citoyenneté (libérale? républicaine? communautarienne?). Cependant, il est couramment admis qu'une éducation à la citoyenneté a pour mission la formation éthique et politique du futur citoyen, de manière à préparer son insertion lucide et critique dans sa communauté d'appartenance,

² Cf. La Constitution de la République Portugaise de 1982, Art. 74, n° 2,

³ Loi des bases du système éducatif, Art. 2, n° 4.

⁴ *Ibid.*, Art. 3, alinéa d.

⁵ Cf. Ballion R., *La démocratie au lycée*, Paris, ESF, 1998, p. 61.

⁶ Cf. Barbosa M., "Educar para a cidadania em ambiente escolar", in M. Barbosa, *Educação do cidadão - recontextualização e redefinição*, Braga, APPACDM, 2001, p. 76-77.

⁷ Mayor F., *Un monde nouveau*, Paris, Odile Jacob, 1999, p. 370.

⁸ Art. 2, n° 5 de la Loi⁰ 46 de 1986.

⁹ *Ibid.*, Art. 3, alinéa b.

- ¹⁰ *Ibid.*, Art. 3, alinéa c.
- ¹¹ *Ibid.*, Art. 3, alinéa I.
- ¹² *Ibid.*, Art. 7, alinéa h.
- ¹³ *Ibid.*, Art. 7, alinéa i.
- ¹⁴ Cf. N° 3 du Décret-loi n° 286 de 1989.
- ¹⁵ Cf. Figueiredo C. & Silva A., *A educação para a cidadania no ensino básico e secundário português, Inovação*, 1999, n° 1, p. 27-45.
- ¹⁶ Cf. N° 1 de l'article n° 6 du Décret-loi n° 286 de 1989.
- ¹⁷ *Ibid.*, Art. 5, n° 3.
- ¹⁸ Cf. Barbosa M., Teixeira L., Duarte R., *Educar para a cidadania através da arte e do património*. Braga, Universidade do Minho, 2001, p. 14.
- ¹⁹ Cf. André J., "Interculturalidade, comunicação e educação para a diferença", in M. Ribeiro, *Identidade europeia e multiculturalismo*, Coimbra, Quarteto Editera, 2002, p. 259.
- ²⁰ 20 Les données statistiques de 1998, ici mentionnées, proviennent de la Base de données du Secrétariat Entrecultures du Ministère de l'Éducation nationale.
- ²¹ Obtenus dans le site <http://www.sef.pt/estatisticas.htm> du Service d'Étrangers et Frontières du Ministère de l'Administration de l'Intérieur du Portugal.
- ²² Leite C., *O cum'culo e o multiculturalismo no sistema educativa português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- ²³ Constitution de la République Portugaise, 1982,
- ²⁴ Loi des bases du système éducatif portugais (Loi n° 46 de 1986).
- ²⁵ Arrêt n° 63 de 1991.
- ²⁶ Cf. Décret-loi n° 6 de 2001.
- ²⁷ Cf. Décret-loi n° 240 de 2001.
- ²⁸ Recommandation n° 1/2001 du Conseil national d'éducation publiée au Journal officiel de 8 mars, deuxième série.
- ²⁹ Éditée par le Secrétariat Entrecultures, et coordonnée par Carlos Cardoso, la collection *Gestion interculturelle du curriculum* s'étend sur trois volumes, tous consacrés aux échelons obligatoires du système scolaire.
- ³⁰ Cf. Arrêt ministériel n° 170 de 1993, publié au Journal officiel n° 183 du 6 août, deuxième série.
- ³¹ Dommage que le système scolaire portugais n'ait profité ni de la dynamique créée par les démarches de formation des professeurs engagés dans les projets ni des produits didactiques résultants des multiples expériences en contexte scolaire multiculturel, nonobstant toutes leurs insuffisances.
- ³² Cf. AlaiçV., *Projecto de educação intercultural. relatório de avaliação externa*, Lisboa, Ministério da Educação, 1998, p.67, pour ce qui concerne le deuxième des projets.
- ³³ Par exemple, reprendre et étendre la formation interculturelle de tous les enseignants du système scolaire, et pas seulement une sensibilisation (manifestement insuffisante) des professeurs des écoles (instituteurs), afin qu'ils puissent devenir de vrais "configureurs locaux" du curriculum national, toujours en fonction de la diversité des élèves et des contextes. Il ne sert à rien d'incomber les professionnels de cette mission sans leur donner la préparation requise.

Penser la "post-postmodernité" : Que nous reste-t-il des Lumières ?¹

Anne-Marie Drouin-Hans

Université de Bourgogne

La déception à l'égard de l'échec des idéaux humanistes, leur perversion en leur contraire, la mise en cause elle-même de la légitimité de la raison scientifique en matière de connaissance, provoquent un ébranlement de la pensée qui a brisé la confiance à l'égard des Lumières. Mais la pensée postmoderne, bien qu'elle apporte par ses critiques un gain de lucidité, conduit aussi à des impasses et des contradictions. Insuffisante pour fonder une philosophie pour l'éducation, elle ne peut être qu'une étape vers une pos-postmodernité, qui ne soit pas un retour pur et simple aux Lumières. Ne pas renoncer à rechercher des universalisables, tout en sachant l'impossible réalisation, telle est la tension à laquelle sont soumises la pensée et l'action, tension intelligible à travers le mode utopique.

Mots clés : Lumières, universalité, postmodernité, utopie, droits de l'homme, humanisme, raison, éthique, épistémologie, objectivité, subjectivité, relativisme, vérité.

L'affirmation tranquille de valeurs universelles semble être reléguée dans la catégorie des idées obsolètes, naïves, voire scandaleuses au regard de leur échec à triompher, ou plutôt, pire encore, de leurs victoires ponctuelles, obtenues par les moyens les plus radicalement contraires à leurs principes.

1. LES LUMIERES : DES IDEES OBSOLETES ?

1.1. *Espoirs déçus*

Les Lumières, tant qu'elles sont restées des idées, ont pu garder leur cohérence — tout au moins on en jugera ainsi dans une première approximation — , mais à peine mises en œuvre, elles se sont vues défigurées, la liberté, l'égalité, la fraternité défendues par la guillotine, ou imposées à coups de canon. Ce lieu commun du tragique de l'histoire ne sera

jamais balayé d'un revers de main. Les goulags, les bombardements, les ingérences humanitaires des États défenseurs de la démocratie, inégalement réparties, et politiquement orientées, tout laisse croire que ceux-là mêmes qui prétendent défendre les Droits de l'Homme ne défendent que leurs intérêts.

Si ce n'était "que cela", on pourrait croire encore à un progrès de l'humaine condition. Il suffirait de faire effort pour que les moyens viennent s'harmoniser davantage avec les fins, parce que les fins — il n'y aurait aucun doute — seraient les "bonnes". Or, à voir comment l'horreur a pu naître de ce qui se posait comme le Bien, le doute a surgi, en même temps que la volonté de révolte des uns, et le sentiment de culpabilité des autres — tout au moins de quelques autres² — sur la valeur même de ce bien, et la validité de ses principes.

Même sous des formes anodines, où la volonté de domination serait absente, l'ethnocentrisme a mérité d'être dénoncé, condamné, soupçonné derrière les paroles les plus positives ou les plus neutres apparemment, comme le simple fait de mesurer le temps au rythme de son propre environnement culturel, ou de juger de la beauté ou de la morale à travers des critères imprudemment déclarés universels³. Qu'il prenne la forme du colonialisme le plus sanguinaire, ou celle du paternalisme doux et "humain" — parfois même assez bien reçu par ceux à qui il est destiné — l'ethnocentrisme se révèle comme un particularisme qui se prend pour un universel. On ne peut plus considérer sans recul, ni même sans sourire, l'homme occidental, masculin, blanc, en bonne santé, économiquement favorisé etc., comme le prototype de *Y Homme*, au sens de *représentant du genre humain*.

Si ce n'était "que cela", on pourrait croire encore à une prise de conscience, à une reconnaissance de la variété des réalisations concrètes de l'humain. Les goûts culinaires peuvent varier, de même les conceptions du beau, de la bienséance, voire de la justice. On peut l'admettre, on peut même admettre que l'importance donnée à la connaissance peut varier elle aussi. La science n'est peut-être pas développée partout de la même façon dans toutes les cultures, dira-t-on, et le fait de ne pas avoir donné une égale importance aux sciences n'est pas un signe d'infériorité : l'ethnologie nous l'a fait savoir. Mais on affirmera que tout être humain cherchant à connaître le monde et à développer une recherche scientifique, retrouvera les mêmes résultats. Il resterait au moins un universel : les vertus de la démarche rationnelle, et la construction de la vérité scientifique.

Or là encore, le doute peut atteindre ce qui paraissait le plus solide, le plus impersonnel, le plus indépendant des cultures ou des valeurs : la démarche rationnelle elle-même, l'universalité de sa validité, sont mises en cause. Non seulement la *vérité scientifique* n'est plus un concept fédérateur dans la vision actuelle des sciences — mais plutôt le signe d'une épistémologie désuète —, non seulement nous sommes invités à prendre conscience du fait que la science n'est jamais une connaissance globale du monde — mais une représentation partielle, provisoire, construite, insérée dans une dynamique

sociale et historique —, mais il faudrait encore admettre que la démarche scientifique, le projet scientifique, sont des représentations parmi d'autres, plus volontiers mises en œuvre dans le monde développé, et que d'autres représentations sont tout aussi légitimes, tels les mythes, la magie, et autres croyances, dont la science ne serait qu'une espèce⁴.

1.2. La Postmodernité et son aura de lucidité

On reconnaîtra, au fil de cette énumération, les critiques anti-colonialistes, les analyses développées dans la mouvance de la nouvelle ethnologie du XX^e siècle autour de Lévi-Strauss, radicalement opposée aux théories du XIX^e siècle qui reposaient sur l'idée d'un évolutionnisme social et de la hiérarchisation des races, et enfin, "Pépistémologie anarchiste" lancée par Feyerabend, où la science n'est plus qu'une croyance parmi d'autres, efficace pour les réalisations techniques, certes, mais non pour la valeur de la connaissance.

Ces nouvelles configurations des valeurs et des savoirs, où se meuvent ceux qui "en sont revenus" des illusions modernes des Lumières, ne peuvent pas ne pas affecter la façon dont l'éducation peut actuellement être pensée. La postmodernité, et son aura de lucidité, son ouverture d'esprit qui relativise valeurs et connaissances, son aspiration à ne pas être prescriptive, se donne le visage séduisant de la pensée critique et créative. Et symétriquement, ceux qui veulent encore accorder un sens à l'idée de vérité, ne pas rejeter l'idéal d'universalité, font figure de penseurs *réactifs* au sens nietzschéen du terme.

Doit-on alors conclure que les Lumières n'ont plus qu'un intérêt *archéologique*⁵ ? L'idéal libérateur de la raison est-il simplement un piège se resserrant sur la voie étroite du dogmatisme ? Quelles réponses peut-on trouver à ces bouleversements de la pensée, qui ébranlent aussi la sensibilité, et qui troublent les orientations éducatives ?

2. LES EBRANLEMENTS SUCCESSIFS

2.1. Les valeurs mises en question

Le premier ébranlement semblerait pouvoir recevoir une solution pratique : si ceux qui proclament les droits de l'Homme ne les respectent pas eux-mêmes, il "suffirait" d'aspirer et d'œuvrer à une cohérence entre les paroles et les actes. Mais du point de vue théorique, le problème est plus profond et s'exprime sous deux formes. 1) Faut-il à tout prix se donner un idéal qu'on n'est pas capable de réaliser ? Autrement dit, l'idée d'un universel respect des droits de l'homme n'est-il pas simplement une chimère à laquelle il conviendrait de renoncer, pour ne pas décourager les actes, et pour ne pas susciter plus de violence encore ? 2) L'impossibilité de réaliser l'idéal des droits de l'homme n'est-il pas le signe que cet idéal même comporte en lui les dérives qu'on attribue à sa trahison ? On s'est posé les mêmes questions à propos du christianisme : l'Inquisition est-elle une trahison de l'Évangile, ou sa suite naturelle comme l'un de ses possibles ? Des questions similaires ont

été formulées à propos du marxisme, à propos de l'Islam...

La première question suppose que l'idéal impossible à réaliser est en lui-même irréprochable. C'est le rapport entre la pensée et l'action qui est posé, ou encore le rapport entre théorie et pratique. On sait comment Kant résout la difficulté que pose le hiatus entre théorie et pratique : loin de mettre en cause la pertinence d'un besoin de théorie, ce hiatus ne fait que révéler le besoin d'encore plus de théorie s'il s'agit de science, ou la nécessité d'une formulation plus fine lorsqu'il s'agit d'un idéal, dont la difficile application ne peut en rien être une atteinte à sa légitimité : "Ce qui pour des raisons d'ordre rationnel vaut pour la théorie, vaut également pour la pratique"⁶, 11 s'agit alors ici de tenter de comprendre les raisons de l'échec, mais sans doute aussi d'évaluer l'échec lui-même. On répondra que certes, depuis qu'ils sont formulés, les Droits de l'homme ne cessent d'être piétinés, mais il est quelques lieux privilégiés où ils le sont moins, qui peuvent aussi se faire les gardiens de l'idéal, les garants d'une mémoire collective de cet idéal. On peut surtout considérer que la prise de conscience des droits bafoués ne pourrait se faire si l'idée même que de tels droits puissent avoir un sens n'avait pas été élaborée. La formulation de *Droits de l'Homme* ne peut alors qu'être ressentie comme un progrès moral, qui rend plus visibles encore les manquements à ces droits, manquements désormais rendus insupportables.

La deuxième question interroge l'idéal lui-même. Peut-on penser *l'Homme* ? Il ne s'agirait pas ici de dénoncer la formule en tant qu'abstraction vide, ce qui reviendrait au premier type de question car il suffirait d'insister sur le fait que *Homme* doit être pris en son sens générique (*Homo et non vif*) et inclure les femmes les enfants, les handicapés... Mais le discrédit porterait sur l'universalité du concept d'Homme, défendue au détriment des différences et des particularités. Il porterait, plus radicalement encore, sur la notion de droit de l'individu, défendue de façon impertinente, au détriment de la cohésion de la collectivité, ou de la tradition. Mais on voit là encore que cette perspective, par un détour plus tourmenté, rejoint la première, car il s'agit bien, une fois encore, de dénoncer une prétendue universalité qui ne serait que la particularité, occidentale, valorisant l'individu et la liberté, comme si cela allait de soi, alors que d'autres cultures les tiennent pour dangereuses et intolérablement impies. Or précisément cela ne va pas de soi, mais peut advenir après un long travail de la pensée, après que l'on ait réagi à un deuxième ébranlement subi par les Lumières.

2.2. *L'universalité mise en accusation*

Le deuxième ébranlement atteint le fondement même des valeurs posées comme universelles.

Si la relativité est assez facile à admettre lorsqu'il s'agit d'évaluer des coutumes, elle l'est moins lorsqu'il s'agit de valeurs morales. La réflexion se voit emprisonnée dans un cercle vicieux : la tolérance de ce qui est différent, l'acceptation du tout autre, valorisées comme ouverture nécessaire, impératif moral de la reconnaissance d'autrui, n'a plus de sens sans réciprocité. Si le tout *autre* est aussi ce qui ne tolère pas le différent, reconnaître

l'autre, c'est se nier soi-même. Quand il s'agit de valeurs morales, on ne peut se contenter d'un constat de différences. Ce qui est recevable sur le plan des mœurs ne l'est plus sur celui de la morale. La valeur ne peut se réduire à la coutume, la morale n'est pas une simple figure du culturel⁷.

Si valeur morale il y a, il y a aspiration à l'universalité. Le principe fondamental de toutes les grandes sagesse, de toutes les grandes traditions spirituelles, comme aussi de la sagesse populaire, et selon laquelle // *ne faut pas faire à autrui ce qu'on ne voudrait pas qu'on nous fasse*, bien qu'il ait pu devenir un lieu commun — allant d'ailleurs rarement au-delà de la formulation verbale — mérite d'être médité. Saint Augustin le reprend d'ailleurs, affirmant que ce principe moral "ne peut absolument pas varier au gré d'aucune des habitudes diverses des nations"⁸. L'injonction contenue dans cette formule n'est pas à prendre comme un descriptif anthropologique, tant il est vrai que ce que l'un ne veut pas qu'on lui fasse n'est pas nécessairement ce que l'autre non plus ne veut pas. Au-delà des différences de goûts ou de dégoûts, au delà de la variété des tempéraments et des désirs, ce qu'on ne veut pas qu'on nous fasse est sans doute être traité autrement que comme un être humain. La formule est à considérer avec sérieux, et comme une expression anticipée et en d'autres termes, de l'impératif kantien, tant dans la formulation qui prescrit de ne jamais traiter autrui uniquement comme un moyen mais toujours en même temps comme une fin, que dans celle qui invite à se demander si la maxime de notre action pourrait s'ériger en loi universelle de la nature. L'exigence d'universalité n'est pas à prendre comme un impérialisme, ni comme un dogme fermé, mais bien comme régulation des choix moraux, et comme guide dans l'évaluation de la recevabilité éthique de nos actes. Ce qu'on appelle *valeurs morales* n'est que la traduction particulière, l'illustration, de ce qui, en fonction de l'impératif moral absolu, est *universalisable**, c'est-à-dire, peut être jugé applicable à tout être humain sans qu'il y ait contradiction avec le principe du respect d'autrui comme sujet libre et digne.

L'universel n'est donc pas de l'ordre du fait mais de l'ordre du droit. Il ne se constate pas, mais se postule, comme règle pour l'action morale. Il n'existe sans doute pas *d'universel*, mais il y a un sens à postuler des *universalisables*. C'est ainsi que Tzvetan Todorov, analysant la réflexion de Rousseau sur la pitié comme fondement naturel des vertus sociales, précise que pour autant Rousseau n'ignore pas l'existence d'hommes impitoyables. Et il ajoute : "L'universalité est un instrument d'analyse, un principe régulateur, permettant la confrontation féconde des différences, et son contenu ne peut être fixé : elle est toujours sujette à révision"¹⁰.

2.3. La raison relativisée

Le troisième ébranlement est celui que subit la démarche rationnelle à l'œuvre dans la science, et qui se voit réduite au statut de croyance. Cette réduction aurait pu se borner à la prise de conscience du statut paradoxal du projet scientifique : le seul fait de penser que le monde est compréhensible est un audacieux pari, et toute la construction

scientifique repose sur un postulat. Mais il semble qu'au nom de l'impossibilité de trouver un point de départ dont la certitude serait indubitable, c'est l'ensemble de l'édifice qui est fragilisé. Et cette fragilité est d'autant plus grande que non seulement les fondements échappent à la raison, mais que dans la démarche elle-même, la raison n'est pas toujours maîtresse du jeu. La vision post-moderne de la science insiste sur le fait que l'idéal d'objectivité est loin d'être réalisé. D'où la revendication de la subjectivité comme valeur de connaissance au même titre que l'objectivité. Ou plutôt, la dénonciation de l'objectivité comme étant un leurre, voire une supercherie. C'est le retour du *consensus* comme critère de vérité. Relativisme, pragmatisme, utilitarisme, autant de figures d'une forme de défaite de la pensée", qui devant les imperfections et les errances prend le parti de renoncer à quelque chose qui serait de l'ordre d'un combat pour la vérité.

3.PENSEE POSTMODERNE ET EDUCATION : UNE INCOMPATIBILITE ?

Une philosophie de l'éducation ne saurait être *post-moderne*. Mais elle ne peut plus être sereinement *moderne* et s'aligner sur l'idéal des Lumières avec un enthousiasme naïf.

3.1. L'éducation et le besoin de conviction

Elle ne saurait être post-moderne, en raison même de ce qu'éduquer veut dire. Si l'éducation est bien une conduite, un accompagnement, elle ne peut pas ne pas se donner un but, elle ne peut pas se borner à constater des différences et à se laisser porter par une vision relativiste des valeurs ou des vérités, ce qui reviendrait à renoncer aux valeurs et à la vérité, c'est-à-dire, renoncer au sens.

L'éducation a besoin de sens, elle a besoin de croire au but qu'elle se donne, aux valeurs qu'elle défend, aux vérités qu'elle transmet. Une éducation cynique, où l'on enseignerait ce que l'on sait être faux, perdrait son statut d'éducation, au profit de celui d'endoctrinement ou de dressage.

Une éducation post-moderne serait analogue à un sacerdoce privé de foi ¹². L'éducation a besoin de conviction. Quel sens y aurait-il à éduquer en renonçant à être un guide ? À ne plus aider à faire la distinction entre sentiment spontané et recherche de la vérité, entre subjectivité et objectivité ?

3.2. Orientations de la postmodernité

Certes les postmodernes se défendent d'être relativistes absolus car ils sont conscients qu'un relativisme simpliste serait *autoréfutant* (si toutes les croyances se valent, celle qui défend cette position n'est pas plus vraie que celle qui la refuse)¹³.

Et loin de parsemer leurs textes de contradictions naïves, ils s'efforcent de trouver des solutions à cette situation nouvelle qu'ils ont créée, où la rationalité n'est plus un repère, mais où elle reste un moyen parmi d'autres. Refusant le qualificatif de *relativistes*

— tout au moins lorsque ce terme est pris en un sens extrême — et lui préférant celui de *pragmatistes* ou *néo-pragmatistes*, ils font glisser l'épistémologie vers l'éthique, en fusionnant l'idée de vérité et celles de morale et de valeurs.

A leurs yeux, la distinction habituelle entre le cognitif et l'éthique n'est rien d'autre que l'expression d'une "culture sécularisée, dans laquelle les hommes de science ont remplacé les prêtres" ^H. De sorte que la mission de la science, loin d'être un modèle d'objectivité, est plutôt de devenir un modèle de moralité, car le savant est "quelqu'un, qui, au mépris de lui-même, s'expose en permanence à la dure réalité"¹⁵, Qui plus est, dit-on du côté des pragmatistes, "Notre idée de la rationalité n'est au fond qu'une partie de notre conception de l'épanouissement humain, de notre idée du bien. La vérité est profondément liée à ce qu'on appelle depuis peu les *valeurs*" ¹⁶

La naïveté des postmodernes se trouverait donc en ce point précis, où, sous couvert d'avoir une position décapante et lucide, la pensée ne fait que reprendre la conception la plus idéalisée de la science, censée se développer dans la clarté et l'honnêteté ¹⁷. La faiblesse de la position post-moderne consiste peut-être en l'impossibilité — ou le refus — de distinguer le réel de l'imaginaire, de distinguer le fait de l'idéal, ce qui a pour conséquence de plonger la pensée dans *Y indifférencié*. Le constat d'une fragilité de la notion de vérité, la volonté de se démarquer de toute contamination métaphysique, conduit à défendre cette conception pragmatique, qui se veut en quelque sorte purement descriptive, et pour laquelle la connaissance n'est jamais qu'une interprétation, et l'interprétation, la manifestation de ce pour quoi nous avons quelque goût ou à quoi nous attribuons quelque valeur. D'où l'inutilité de distinguer le vrai et le bon, le bon et le bien, qui ne sont jamais que relatifs à nos propres subjectivités. Si pour Spinoza la vérité pouvait être — *index sui*, — c'était malgré tout avec la garantie d'un *Deus sive Natura*. Le postmodernisme veut pousser plus loin l'*autoréférentialité*, en refusant toute extériorité. Là est sans doute le leurre. L'absence de toute extériorité, et en conséquence, de toute altérité, si elle s'imposait vraiment, serait l'arrêt de la pensée, qui ne peut se développer qu'à travers ce qui fait contraste. Tout comme le langage est un système d'oppositions, la pensée se développe à travers le contraste et la comparaison, donc la différenciation.

Dans la pensée postmoderne, l'éthique ne se distingue pas du cognitif, l'objectif ne se distingue pas du subjectif, le métaphorique ne se distingue pas du littéral, etc. Le post modernisme ne peut être un aboutissement. C'est un coup de fouet à la pensée, une prise de conscience, un gain de lucidité, une étape. Mais on peut refuser de confondre la prise de conscience qu'un idéal n'est pas réalisé (l'idéal d'une vérité solide, d'une rationalité puissante, de valeurs universelles...) avec le rejet de l'idéal. Que la raison ne soit pas la seule dimension de notre être, n'implique pas nécessairement que la démarche rationnelle ne puisse avoir une puissance *universalisable*. Une prise de distance à l'égard du post modernisme n'est pas un retour naïf aux Lumières, mais une avancée vers des Lumières repensées et critiquées.

4. IMPOSSIBLE RETOUR VERS LES LUMIERES

Une philosophie de l'éducation ne saurait en effet être purement et simplement un retour vers les Lumières. La postmodernité a su mettre en évidence les limites de la modernité. L'enthousiasme pour l'universel a fait des ravages, non pas tant parce qu'en soi l'universel serait dangereux, mais parce qu'il est difficile à cerner, long à construire et identifier, et que presque toujours, l'universel n'était qu'un particulier déguisé.

Sans même reprendre les horreurs engendrées par la tranquille conviction d'être dans le vrai et la violence avec laquelle l'universel a voulu s'imposer, on peut suspecter que dès le départ les Lumières ont été viciées, comme si l'idéal immense qu'elles inauguraient était trop vaste et complexe pour une pensée en genèse.

4.1, *Limites des Lumières : l'exemple de Condorcet*

L'un des textes les plus souvent cités comme exprimant l'idéal universaliste, humaniste, généreux, radicalement révolutionnaire dans sa conviction que la raison et le savoir sont porteurs de liberté, est sans doute *l'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* de Condorcet (1795)¹⁸.

Pour Condorcet, la perfectibilité de l'esprit humain rend possible un adoucissement des mœurs, à travers le développement de l'instruction de tous, en un mouvement irrésistible. À ses yeux, les principes de la philosophie, les maximes de la liberté, les droits de l'homme sont trop répandus, dans trop de nations et chez un trop grand nombre d'hommes éclairés "pour qu'on puisse redouter de les voir jamais retomber dans l'oubli"¹⁹. Sa confiance prophétique en l'impossibilité d'un retour en arrière n'aurait sans doute pas résisté à la confrontation de bien des horreurs récentes, ou de bien des expressions de la superstition.

S'il reste néanmoins conscient de la lenteur du progrès des Lumières dans certaines parties du globe, il est un point sur lequel Condorcet n'éprouve aucun doute : le progrès intellectuel et matériel devra s'accompagner d'un progrès moral, et les peuples comprendront qu' "ils ne peuvent devenir conquérants sans perdre leur liberté"²⁰.

Cette superbe anticipation d'une sorte de *dialectique du maître et de l'esclave* ne va pourtant pas jusqu'à imaginer l'inimaginable, c'est-à-dire une réciprocité dans les échanges culturels. Condorcet évoque sans recul "ces peuples nombreux" qui "semblent n'attendre pour se civiliser, que d'en recevoir de nous les moyens, et de trouver des frères dans les Européens, pour devenir leurs amis et leurs disciples", ou ces "peuplades presque sauvages que la dureté de leur climat éloigne des douceurs d'une civilisation perfectionnée"²¹.

Le progrès va dans un seul sens, par pure assimilation ou par destruction des civilisations autres, car il n'est pas imaginable que ces peuples aient quoi que ce soit à nous apprendre, et une fois "réduits à un moindre nombre, à mesure qu'ils se verront repoussés par les

nations civilisées", ils finiront peut-être "par disparaître insensiblement, ou se perdre dans leur sein"²². Le progrès est à ce prix, et la disparition des "peuples sauvages" par destruction ou assimilation n'est pas ressentie comme douloureuse.

On voit à quel point il est difficile de penser à la fois l'universalité et la reconnaissance des différences, comment la conviction de défendre les vraies valeurs universelles rend aveugle à ses propres limites. La pensée complexe a besoin d'une longue gestation. C'est à ce titre qu'il conviendrait de construire une "post-postmodernité", qui serait une pensée des Lumières reconfigurées.

4.2. Aspirer à des universalisâmes

Tenir compte des leçons du postmodernisme, sans oublier le message des Lumières, tel est le pari.

Admettre qu'on ne peut penser l'éducation sans faire référence à l'universel d'une raison libératrice, et rester attentif au caractère non factuel, mais virtuel de l'universel, penser l'universel comme recherche d'un/Versa//sab/es, telle est l'exigence de la démarche.

Cette exigence suppose une certaine modestie. La raison ne peut plus être pensée comme triomphante, elle qui a su contribuer à engendrer erreurs et horreurs. Mais cette modestie n'est pas un renoncement. Les errances de la raison ne sont pas une condamnation de la raison, l'impossibilité pour la raison de *s'autofonder* n'est pas un motif de révocation. La valeur de la raison ne se démontre pas par la raison, elle se postule, et ne peut rien contre ceux qui en refusent les règles.

Pourquoi postuler la valeur de la raison ? On répondra que l'obéissance aux règles de la rationalité est aussi une condition pour une démocratie : le renoncement à l'objectivité et à la recherche d'une vérité susceptible d'être validée selon des règles publiquement énonçables, la valorisation de la seule subjectivité comme source de décision du vrai (ce qui revient à renoncer au vrai), la mise en équivalence de la science et de la magie comme systèmes de pensée ayant même valeur, tout cela a quelque chose d'éthiquement irrecevable et politiquement réactionnaire (au sens de désir de rétablir une situation passée). C'est donc au nom de l'éthique et de la politique qu'on peut ici vouloir la défense d'une démarche rationnelle et intéressée par l'idée de vérité objective.

À la différence des post-modernes qui eux aussi font appel à l'éthique, mais refusent de distinguer l'éthique ou le politique, de l'épistémologique, cette justification de la raison par ses effets éthiques veut au contraire maintenir la distinction entre le vrai et le bien. La science et la morale ne se recouvrent pas, même si au fondement de la science peut s'exprimer un choix moral, et même si la rationalité peut se voir justifiée par sa capacité à être partagée.

5. POUR UNE POST-POSTMODERNITE

On peut alors concevoir à quel point la position postmoderne est riche d'enseignement en même temps que perverse, elle qui pour anéantir la position dominante de la raison, l'assimile à la morale en feignant par ce déplacement, de l'élever.

Mais cette perversité est fructueuse si elle attire l'attention sur les valeurs qui peuvent se cacher derrière l'affirmation de la rationalité. A condition d'en inverser le message, la postmodernité nous enseigne que la démarche rationnelle et le questionnement éthique se rencontrent inévitablement, mais ne se recouvrent pas, et que c'est précisément parce qu'elles ne se recouvrent pas qu'elles ont besoin l'une de l'autre dans leur complémentarité.

Les critiques postmodernes sur les Lumières sont comme une barrière de sécurité contre les dérives d'un universalisme impérialiste. Mais la revendication d'une recherche d'universalisables, dont on pose d'emblée l'impossible réalisation, et en même temps la nécessité comme horizon de pensée, se constitue peu à peu comme une *structure utopique*, au sens plein, fort, et complexe du terme. Si l'utopie est bien l'u-topos inventé par Thomas More²³, le *non-lieu*, qui est aussi le lieu heureux, si elle est ce rêve de perfection, qui prévoit en détail le meilleur, mais sur le mode d'une *expérience dépensée*²⁴, si ce meilleur, qui a pu prendre des formes multiples et contradictoires dans les divers romans utopiques, s'avère être susceptible d'engendrer l'enfer s'il se réalisait, l'utopie est bien la figure qui convient pour caractériser la recherche de l'universel lorsque cette recherche est nourrie des mises en garde de la pensée postmoderne. L'utopie nous aide à penser cette nécessaire tension entre l'idéal comme guide stimulant pour l'action, et le deuil nécessaire de la perfection, qui ne doit pas anéantir le désir du mieux²⁵.

6. CONCLUSION : REPERER QUELQUES LUEURS DANS L'OBSCURITE

S'il fallait conclure, il faudrait affirmer que les Lumières ne sont pas éteintes, mais elles ne scintillent plus avec autant d'assurance. Elles n'éclairent plus comme un soleil triomphant, mais elles deviennent un repère, un guide, comme les lueurs qui tracent un chemin dans l'obscurité. Elles s'offrent comme un horizon de perfection qu'il ne faudra jamais croire atteint, pour ne pas sombrer dans l'obscurité d'une fausse lumière.

Une philosophie de l'éducation qui soit viable après les défaites de la raison, ne peut être qu'utopique. Assumer l'utopie, c'est assumer la folie de construire un idéal de perfection universalisable, dont on sait en même temps l'impossible réalisation. C'est faire le deuil de cette perfection pour se prémunir du danger qui sommeille dans les certitudes. Mais ce n'est pas renoncer à la virtualité d'un universel dont le seul statut tolérable est de prendre la forme d'une idée régulatrice.

NOTES

- ¹ Ecrit en septembre 2001, ce texte a été initialement traduit en portugais et publié sous le titre *Tensar a posmodernidade : o que é nos resta des Luzes ?* dans Adalberto Dias de carvalho (Org.), *Sent/dos Contemporâneos da Educação*, Porto, Edições Afrontamento, Biblioteca das ciências do homen, 2003, pp.25-35. Je remercie vivement Adalberto Dias de Carvalho pour son aimable autorisation d'une publication de ce texte dans la version française. Les intertitres ont été ajoutés et la bibliographie réactualisée.
- ² Voir à ce propos Pascal BRUCKNER, *Le Sanglot de l'Homme Blanc. Tiers-Monde, culpabilité, haine de soi*. Paris, Seuil, 1983.
- ³ Deux grandes figures de cette démarche critique sont évidemment Claude Lévi-Strauss et Michel Leiris. Voiren particulier, Claude LEVI-STRAUSS, *Race et Histoire*, [1952], Paris, Gonthier, 1961 ; Michel LEIRIS, "*Race et civilisation*" [1951], dans *Cinq études d'ethnologie*, Paris, Denoël-Gonthier, 1969.
- ⁴ Voir les thèse de Paul FEYERABEND, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance* [1975], Paris, Seuil, 1979.
- ⁵ Ce terme est à prendre bien entendu au sens où Michel Foucault a pu parler d'une " archéologie du savoir ", où il s'agit simplement de faire apparaître " les choses dites ", sans chercher à y rattacher une filiation avec le présent, ni à restituer dans sa fraîcheur une origine, mais simplement à faire " une description systématique d'un discours-objet ". Michel FOUCAULT, *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, p. 183.
- ⁶ Emmanuel KANT, "Sur l'expression courante : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique cela ne vaut rien" [1793], dans *Théorie et pratique. Droit de mentir*, Paris, Vrin, 1984, p. 59.
- ⁷ Je développe cette idée dans "Valeurs et eulture(s).Peut-on encore penser l'universel ?", *Tréma*, IUFM de Montpellier, n°23, mai 2004, pp.99-107 " Saint AUGUSTIN, De *Doctrina Chritiana*, L, III, C, XIV, 22. Saint Augustin fait référence pour ces formules à deux passages de la *Bible*, Tobie, IV,16 et Matth.,VII,12.
- ⁹ Pour l'analyse de cette notion d'*universalisable*, voir SeNm ABOU, *Cultures et droits de l'homme*, Paris, Hachette, 1992. Voir également, "L'universel et la relativité des cultures", dans Jean HALPERIN et Georges LEVITTE (Dir.), *L'Idéal d'humanité. Données et débats*, Paris, Albin Michel, 1994.
- ¹⁰ Tzvetan TODOROV, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, 1989, p. 428,
- ¹¹ J'emprunte cette heureuse expression au titre de l'ouvrage de Finkielkraut, bien que je la situe ici dans un contexte un peu différent. Voir Alain FINKIELKRAUT, *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.
- ¹² Dans un texte où il analyse les effets d'une conception purement relativiste, Jean-Claude Forquin insiste sur le fait que l'enseignant doit croire à ce qu'il enseigne, et donc que son attitude relève d'une sorte de *foi*. Voir Jean-Claude FORQUIN, *Ecole et Culture*, Bruxelles, De Boeck, Université, 1996.
- ¹³ Voir Hilary PUTNAM, *Raison, vérité et histoire*. Paris, Minuit, 1984 [Ed. or. Cambridge University près, 1981]. Voir également Richard RORTY, *Objectivisme, relativisme et vérité*, Paris, PUF, 1994 (Trad.J.-P. Cometti)
- ¹⁴ Richard RORTY, *Science et solidarité. La vérité sans le pouvoir* (Trad. J.P. Cometti) Editions de l'Eclat, 1990, p.46.

- ¹⁵ Richard RORTY, 1990, p. 47
- ¹⁶ Hilary PUTNAM, [1881/1984, p.9.
- ¹⁷ Voir pour tout ce débat, Anne-Marie DROUIN-HANS/"Science et valeurs : objectivité du savoir ou relativisme culturel ?", dans Sylvie Solère-Queval (Dir.), *Les valeurs au risque de l'école*, Lille, Septentrion, 1999, pp.111-122. Voir également "L'éthique à l'école", Introduction, dans Jean-Michel Lecomte (Dir.), *Ethique et éducation*, Dijon, CRDP/CNDP, 1996 (Coll.Documents, Actes et rapports sur l'éducation), pp.5-16 ; "Diversité et identité : quel idéal pour l'éducation ? Opposition ou convergence ?", dans Adalberto DIAS de CARVALHO (Ed.) *Diversidade e identidade*, 1a Conferencia Internacional de Filosofia da Educação, Porto, Gabinete de Filosofia da Educação, Instituto de Filosofia, Faculdade de Letras de Universidade do Porto, 2000, pp. 199-209.
- ¹⁸ CONDORCET, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* [1795], Paris, Flammarion, 1988.
- ¹⁹ CONDORCET, [1795]1988, p. 259.
- ²⁰ CONDORCET, [1795]1988, p. 288
- ²¹ CONDORCET, [1795]1988, p. 269-270
- ²² CONDORCET, [1795] 1988, p. 270
- ²³ Thomas MORE, *L'utopie* [1516], Paris, Editions Sociales, 1966.
- ²⁴ Voir pour cette conception opératoire de l'utopie, Raymond RUYER, *L'Utopie et les utopies*, Paris, PUF, 1950
- ²⁵ Sur l'apport de l'utopie à une philosophie de l'éducation, voir Anne-Marie DROUIN-HANS, "L'utopie créative ou la pensée modèle", *Astern*⁰ 16, 1993, pp. 201-219 ; *L'éducation, une question philosophique*, Paris, Anthropos, 1998 (Ch. VII) ; "Différences, harmonie et exclusions : la solution des utopies", *Spirale*, n° 27, 2001, pp. 13-24 ; "Vérité, savoirs et démocratie : images d'utopies", dans Alain Vergnioux et Henri Peyronie (Dir.), *Le sens de l'école et la démocratie* Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle, Bern, Peter Lang, 2001, pp. 221-240 ; *Education et utopies*, Paris, Vrin, 2004. Voir également Adalberto DIAS de CARVALHO, *A Contemporaneidade como Utopia*, Porto, Edições Afrontamento (Biblioteca de Filosofia), 2000.

BIBLIOGRAPHIE

- ABOU, Selim."L'universel et la relativité des cultures", dans Jean Halperin et Georges Levitte (Dir.), *L'Idéal d'humanité. Données et débats*, Paris, Albin Michel, 1994. ABOU, Selim. *Cultures et droits de l'homme*, Paris, Hachette, 1992. BRUCKNER, Pascal *Le Sanglot de l'Homme Blanc. Tiers-Monde, culpabilité, haine de soi*. Paris, Seuil, 1983. CONDORCET, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* [1795], Paris, Flammarion, 1988 DIAS de CARVALHO, Adalberto (Ed.) *Diversidade e identidade*, 1a Conferencia Internacional de Filosofia da Educação, Porto, Gabinete de Filosofia da Educação, Instituto de Filosofia, Faculdade de Letras de Universidade do Porto, 2000 DIAS de CARVALHO, Adalberto *A Contemporaneidade como Utopia*, Porto, Edições Afrontamento (Biblioteca de Filosofia), 2000. DROUIN-HANS, Anne-Marie. "L'éthique à l'école", Introduction, dans Jean-Michel Lecomte

- (Dir.), *Ethique et éducation*, Dijon, CRDP/CNDP, 1996 (Coll. Documents, Actes et rapports sur l'éducation), pp.5-16 DROUIN-HANS, Anne-Marie. "Science et valeurs : objectivité du savoir ou relativisme culturel ?", dans Sylvie Solère-Queval (Dir.), *Les valeurs au risque de l'école*, Lille, Septentrion. 1999, pp.111-122.
- DROUIN-HANS, Anne-Marie. *L'éducation, une question philosophique*, Paris, Anthropos, 1998 DROUIN-HANS, Anne-Marie, "L'utopie créative ou la pensée modèle", Aster n° 16, 1993, pp. 201-219 DROUIN-HANS, Anne-Marie. "Différences, harmonie et exclusions : la solution des utopies", *Spirale*, n° 27, 2001, pp. 13-24 DROUIN-HANS, Anne-Marie. "Vérité, savoirs et démocratie : images d'utopies", dans Alain Vergnioux et Henri Peyronie (Dir.), *Le sens de l'école et la démocratie*, Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle, Bern, Peter Lang, 2001, pp. 221-240. DROUIN-HANS, Anne-Marie. "Eduquer en utopie, en deçà et au-delà : une épistémologie de l'imaginaire", dans Loïc Chalmel (Dir.), *Utopies et pédagogies* (Actes du colloque organisé par le Musée Oberlin, Waldersbach, et le Laboratoire des sciences de l'éducation, CIVIIC, Rouen, 27-29 mai 2002)
- DROUIN-HANS, Anne-Marie. *Education et utopies*, Paris, Vrin, 2004 DROUIN-HANS, Anne-Marie, "Valeurs et culture(s). Peut-on encore penser l'universel ?", *Tréma*, IUFM de Montpellier, n°23, mai 2004, pp.99-107 FEYERABEND, Paul. *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance* [1975], Paris, Seuil, 1979.
- FINKIELKRAUT, Alain. *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987. FORQUIN, Jean-Claude. *Ecole et Culture*, Bruxelles, De Boeck, Université, 1996. FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969. KANT, Immanuel. "Sur l'expression courante : il se peut que ce soit juste en théorie, mais en pratique cela ne vaut rien" [1793], dans *Théorie et pratique. Droit de mentir.*, Paris, Vrin, 1984 LEIRIS, Michel. "Race et civilisation" [1951], dans *Cinq études d'ethnologie*, Paris, Denoël-Gonthier, 1969
- LEVI-STRAUSS, Claude. *Race et Histoire*, [1952], Paris, Gonthier, 1961 MORE, Thomas. *L'utopie* [1516], Paris, Editions Sociales, 1966. PUTNAM, Hilary. *Raison, vérité et histoire*. Paris, Minuit, 1984 [Ed. or. Cambridge University près, 1981]. RORTY, Richard. *Science et solidarité. La vérité sans le pouvoir* (Trad. J.P. Cometti) Editions de l'Eclat, 1990
- RORTY, Richard. *Objectivisme, relativisme et vérité*, Paris, PUF, 1994 (Trad. J.-P. Cometti) RUYER, Raymond. *L'Utopie et les utopies*, Paris, PUF, 1950
- TODOROV, Tzvetan *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, 1989.

Les modes d'enseignement ou la manière de traiter la diversité à l'école

Maria do Carmo GREGÓRIO

Professeur des écoles (Portugal)

Les réponses apportées aux différences existant au sein de la classe sont conditionnées par la mémoire du professeur ainsi que par les conditions réelles de mise en œuvre de la classe, telles que l'existence de matériel collectif d'enseignement ou l'uniformité du matériel scolaire.

Les façons d'organiser la classe ont des sources anciennes que l'on peut faire remonter à la pédagogie des jésuites. On reconnaît aussi que les propositions des pédagogues en cette matière n'ont pas toujours de conséquences immédiates sur les pratiques scolaires.

Mots clés : mode d'enseignement ; mode individuel ; mode simultané ; mode mutuel ; organisation pédagogique ; jésuites ; pédagogues,

L'école est le règne de la diversité : âges différents, savoirs différents, ressources différentes, pour mentionner seulement le plus évident. Comment traiter ces différences de manière à pouvoir transmettre le savoir à un groupe d'apprenants varié en nombre, sans gaspillage de temps ni de moyens ? Voilà le défi auquel la pratique enseignante et la pédagogie ont toujours essayé d'apporter une réponse.

Les solutions proposées appartiennent au domaine de l'organisation pédagogique et concernent les modes d'enseignement. Dans les textes de pédagogie et dans les textes officiels ou même dans les études d'histoire de l'éducation, le mode a été souvent assimilé à la méthode. Pourtant ce qui va nous occuper c'est davantage

"la manière en laquelle le maître organise l'enseignement dans une école, selon qu'il s'occupe successivement de chacun des élèves en particulier (mode individuel), qu'il s'adresse à l'ensemble des élèves ou du moins à un groupe d'élèves recevant simultanément la même leçon (mode simultané) ou bien encore qu'il fait instruire les élèves les uns par les autres (mode mutuel) " (BUISSON, 1911, vol.2: 1334).

L'utilisation d'un certain mode d'enseignement a toujours comme objectif d'apporter une réponse à la différence, soit en donnant la leçon individuellement à chaque élève, soit en divisant le groupe en classes de niveau auxquelles le maître ou même le décurion (ou moniteur) dispensent la leçon à tour de rôle.

L'inadéquation du mode à la situation de la classe peut avoir des conséquences catastrophiques telle que l'indiscipline avec son cortège de punitions. Le but des modes d'enseignement simultané et mutuel était de réduire le nombre de situations diverses pour obtenir un nombre de classes gérable par l'enseignant ou par des moniteurs, sans que le temps d'enseignement dispensé à chaque élève soit réduit, ceci pour réussir à enseigner à un plus grand nombre d'élèves tout en maintenant la discipline dans la salle de classe et pendant toute la durée des cours.

Ce qui nous intéressera ici, ce sont les différentes manières d'organiser l'école élémentaire ainsi que les références qui fondent cette organisation. Dans la foulée, nous cherchons à comprendre à quel point les idées pédagogiques sur cette matière ont été mises en pratique.

Les questions analysées dans cet article ont comme arrière-plan le cas portugais, mais comme celui-ci ne peut être compris que par rapport au contexte qui l'a influencé, on trouvera aussi des références renvoyant à d'autres parties de l'Europe.

le ratio studiorum et le modus parisiensis

La compagnie de Jésus a énormément influencé la manière d'enseigner en créant des règles de fonctionnement très strictes qui, en dehors des petites adaptations locales, étaient appliquées de la même manière dans tous les collèges de la compagnie. Il faut dire que la vocation première des jésuites était l'enseignement des niveaux secondaire et supérieur. Ils se sont néanmoins occupés de l'enseignement de niveau élémentaire dans des situations exceptionnelles. Tel a été le cas au Portugal où ils avaient des classes élémentaires dans plusieurs lieux, notamment au collège des Arts à Coimbra ou à l'Université d'Évora. Comme les règles de fonctionnement établies étaient les mêmes pour l'ensemble de l'activité enseignante de la compagnie, il est possible d'en déduire que les classes élémentaires étaient organisées selon les mêmes principes que celles des collèges.

Ceci posé, il nous reste à savoir ce qu'était la règle et par quelle philosophie elle était inspirée. *Le ratio studiorum*, la règle de toutes les maisons d'enseignement des jésuites, a été fixé en 1599, après une longue période de maturation, à partir de l'expérience du premier collège jésuite créé en 1548, à Messina, en Sicile. Ce collège a été le prototype de tous les autres qui lui ont succédé et qui se sont répandus sur tous les continents. Dans ce collège, les jésuites ont, pour la première fois, appliqué une méthode et un programme pédagogiques bien précis qui ont été à la base de la rédaction ultérieure du *ratio studiorum*.

Rédigé à l'intention des enseignants, le texte est la loi qui gouverne toute l'activité pédagogique des jésuites en imposant un ensemble de méthodes, de modes et de procédures à adopter qui se déclinent en 466 règles.

Quels sont donc les traits dominants de la pédagogie des jésuites?

La première caractéristique est la division en classes, c'est-à-dire en groupes d'élèves d'âges équivalents et aux connaissances comparables, de manière à leur enseigner la matière correspondant à leur niveau. Ainsi, l'enseignant pouvait s'adresser à chaque classe à tour de rôle. Les écoles des jésuites se divisaient en trois classes : les débutants, puis ceux qui lisaient, enfin ceux qui apprenaient l'écriture.

Cette organisation, inspirée du fonctionnement militaire, divisait l'ensemble du groupe en décuries (classes de 10 élèves) occupées en permanence, chacune accompagnée par un décurion (choisi parmi les plus sages). La décurie était un groupe de travail et d'entraide. L'apprentissage était stimulé par l'organisation de disputes entre groupes apparemment opposés (entre classes, entre deux groupes de la même classe, entre pairs), selon différentes modalités (répondre à des questions posées par l'enseignant ou par les opposants) afin d'obtenir une récompense (la conquête d'une position dans la hiérarchie de la classe ou d'autres). Les "sabatins" étaient des disputes ayant lieu le samedi sur des matières apprises pendant la semaine. L'émulation réalisée selon certaines règles favorisait les progrès. La surveillance et la dénonciation faite par les décurions entraînaient, en cas d'écart avéré à la règle, des punitions, y compris l'application d'un châtiment corporel.

La caractéristique générale de cette organisation est l'exercice (questions, disputes, répétitions journalières et hebdomadaires) et l'occupation permanente des élèves. Or, ce mode d'organisation de l'école tire son inspiration des fondateurs de la compagnie de Jésus qui avaient comme trait commun le fait d'avoir suivi leurs études supérieures à l'université de Paris. Tous les principes d'organisation énoncés précédemment étaient en usage dans les collèges de Paris qui enseignaient les humanités pendant la première moitié du XVI^e siècle. La source de l'organisation pédagogique des jésuites se trouve ainsi dans ce qu'ils appelaient le "modus parisiensis", c'est-à-dire le mode en usage à l'université de Paris fréquenté par les fondateurs de la compagnie. D'ailleurs le "modus parisiensis" a aussi influencé l'organisation des collèges protestants, comme celui de Sturm à Strasbourg, dirigés par d'anciens étudiants de la même époque à Paris.

Le ratio studiorum inspiré du *modus parisiensis* semble être un des premiers essais d'organisation d'enseignement collectif mis en pratique dans tous les établissements de la compagnie. Il s'agit donc d'un mode qui réunit des inspirations diverses : le fonctionnement de l'enseignement supérieur (*modus parisiensis*), le mode militaire -l'ordre et le combat - (il ne faut pas oublier qu'Ignacio de Loyola avait combattu dans l'armée du roi) et les principes de l'église (la pitié, l'obéissance, le sacrifice...).

COMENIUS : le grand précurseur

L'œuvre majeure de COMENIUS, la "Grande didactique" (1657) est aussi le grand traité de référence qui oriente toute la conception ultérieure de la pédagogie où l'organisation de l'enseignement prend une place importante. L'enseignement simultané dont la paternité est normalement attribuée à Jean Baptiste de La Salle avait déjà été conçu par Comenius. L'école devait avoir des objectifs à atteindre par les élèves pour chaque année, pour chaque mois, pour chaque jour. L'école fonctionnait sur une année scolaire entrecoupée de périodes de repos. À la fin de celle-ci l'élève ayant atteint les objectifs pouvait accéder à une classe supérieure après la passation d'un examen public. Avec quatre heures d'école par jour (22 heures par semaine) et mille heures par an, il était possible d'enseigner beaucoup de choses avec profit à condition que l'enseignement soit fait de façon méthodique.

Les disciplines qui avaient un rapport entre elles, comme la lecture et l'écriture, devaient être enseignées en simultané. En ce qui concerne le mode d'enseignement, il s'opposait au mode individuel et imposait que les élèves de la même classe reçoivent la leçon tous en même temps par le professeur, ce qui permettait à ce dernier d'enseigner à beaucoup d'élèves à la fois. Une classe nombreuse était bonne pour les élèves car cela les stimulait et leur permettait de s'entraider. La façon de mettre en place cette organisation passait par la division des élèves en classes de dix, chacune de celles-ci étant surveillée par un décurion surveillé à son tour par d'autres décurions. De cette manière, l'enseignant faisait la leçon à chaque classe à partir de son poste, placé en un lieu surélevé de façon à être vu et écouté par tous.

Ceux qui allaient à l'école pour s'instruire devaient se soumettre à la discipline commune. Pour signifier que la discipline était essentielle à l'école COMENIUS cite un dicton bohème, "une école sans discipline est un moulin sans eau". La discipline devait être sévère pour ce qui touchait au comportement mais pas pour ce qui regardait les études car si les élèves n'étaient pas attirés par les matières, la faute en incombait au professeur. La discipline scolaire concernait le rappel à l'attention, la réprimande et le châtement.

D'après Comenius, le discours de l'enseignant devait être intéressant, de façon à susciter l'attention des élèves. L'enseignant ou les décurions veillaient à ce que les élèves soient attentifs. L'attention des élèves pouvait être stimulée grâce à des questions intercalées dans le discours de l'enseignant, chaque bonne réponse étant suivie d'un compliment. Toute question de la part des élèves devait être posée au professeur à la fin de la leçon, de façon que toute la classe profite de la réponse donnée.

Les répétitions, les disputes et les examens étaient les manières d'exercer l'intelligence et de permettre aux élèves de mieux s'approprier la matière des leçons. Ainsi, le professeur n'était pas obligé de vérifier tous les cahiers quotidiennement. Cette tâche revenait surtout aux décurions. Les enseignants ne vérifiaient que périodiquement les

cahiers des élèves, les choisissant au hasard.

Cette manière de faire la leçon impliquait l'usage du même livre par tous les élèves de la classe et nécessitait l'utilisation de matériel d'enseignement collectif préparé à l'avance. Par exemple, les résumés des livres devaient être affichés aux murs de la salle.

Les caractéristiques énoncées ci-dessus constituent seulement une partie de la méthode universelle préconisée par Comenius, lequel a ainsi formulé la plupart des principes de pédagogie que l'on trouvera chez d'autres auteurs sans qu'il soit toujours possible d'établir un rapport entre ces derniers et lui.

DEMIA et LA SALLE ; deux praticiens de l'organisation de l'école

D'après BUISSON (1888), une des premières tentatives d'organisation de l'enseignement de la lecture en France a été faite par Demia dans son ouvrage *Règlements pour les écoles de la ville du diocèse de Lyon* publié durant la seconde moitié du XVII^e siècle. Chez Demia l'école était divisée en huit classes en fonction des compétences des élèves, certaines de ces classes pouvant encore être sous-divisées en bandes. Les remarques concernant ce que le maître doit observer nous laissent entrevoir un mode de fonctionnement qui se rapproche des descriptions précédentes, en ce qui concerne les préalables nécessaires à la mise en place du mode simultané: avoir le même livre, avoir des cartes de lecture ainsi qu'un chef de bande. Le passage d'une classe à l'autre était fait grâce aux "disputes", au cours desquelles les élèves pouvaient gagner de bons points ou en recevoir de mauvais.

Jean Baptiste de la Salle préconisait aussi l'enseignement simultané à l'aide de tableaux. La Salle passe pour être l'inventeur de ce mode d'enseignement mais, comme on vient de le voir, ce mode était déjà utilisé auparavant, non seulement dans les collèges et les universités mais aussi dans les petites écoles comme celles de Demia à Lyon.

Poursuivant l'objectif d'enseigner les principes de la religion, la SALLE a fondé *l'Institut des Frères des écoles chrétiennes* et a condensé dans la *"Conduite des écoles chrétiennes"* (1720) les règles à respecter dans ces instituts. La "Conduite" était le nom du règlement qui réglait la vie en classe depuis l'entrée jusqu'à la sortie des élèves. La "Conduite" fixait l'organisation matérielle des écoles, la succession des exercices, le système d'émulation et de sanction. Elle imposait aussi des procédés d'enseignement à utiliser pour apprendre aux enfants à lire, à écrire et à calculer. (FRIOT & RULON, 1962)

Cette organisation prévoyait cinquante à soixante écoliers par classe. La pratique des "Frères" a bien sûr évolué, c'est ainsi que vers la fin du XIX^e siècle les élèves étaient répartis en deux ou trois classes hiérarchisées et chacune de ces classes occupait une salle et était confiée à un maître sous la responsabilité du directeur.

Dans la salle, les bancs étaient alignés les uns derrière les autres comme à la messe. Le maître, occupant une chaise semblable au trône épiscopal, se trouvait sur une

estrade utilisée par ailleurs comme placard pour ranger les affaires scolaires. Un tableau noir était suspendu au mur, tandis que cinq autres tableaux portant de l'écriture à la craie étaient mis tout autour de la salle. Deux tableaux muraux destinés à la lecture de l'alphabet, des diphtongues et des syllabes étaient accrochés aux parois. Les murs présentaient aussi des phrases indiquant la conduite à tenir par les élèves, ainsi qu'un crucifix et des images de saints. Un poêle et un bénitier complétaient le décor.

La lecture dans les premières classes était faite au moyen des tableaux muraux tandis que les classes suivantes lisaient dans le livre. Grâce aux tableaux muraux et au principe du même livre pour tous conçu par La Salle, l'enseignement était fait selon le mode simultané et, plus tard, selon le mode mutuel aussi, tandis que dans les autres écoles il était encore dispensé selon le mode individuel. La leçon de lecture se déroulait de façon mécanique mais aussi active dans la mesure où les élèves devaient exécuter les actions correspondant à chaque signe sonore produit par le maître avec le signal tandis que lui-même demeurait muet.

À l'instar des jésuites, l'organisation des "Frères" était assistée dans sa tâche par une série d'officiers. L'ordre dans le déroulement des activités quotidiennes ainsi que la discipline dans la classe et hors de celle-ci étaient garantis par des disciples titulaires d'une charge. Ainsi y avait-il des officiers chargés des fonctions religieuses (réciteurs de prières, "ministres de la messe", aumônier, porte-chapelets) ou disciplinaires (sonneur, inspecteur, surveillant de l'inspecteur, surveillant des rues et de quartier, "clavier", portier, premiers de bancs, distributeurs et collecteurs de livres, distributeurs et collecteurs de papiers et balayeurs). Les écarts à la règle étaient passibles de châtiments corporels que les disciples recevaient comme une pénitence. En revanche, des récompenses étaient attribuées pour trois sortes de raisons : pitié, assiduité et capacité.

Avec le temps, la position du maître chez les "Frères" a subi une certaine évolution. Tandis qu'au départ il faisait la classe en silence, sauf pour les prières ou le catéchisme, il a progressivement commencé à faire des cours magistraux.

On peut dire que l'organisation scolaire mise en œuvre par les "Frères" ressemble grosso modo à celle qui était pratiquée dans les collèges et les universités. En particulier l'organisation en classes est un héritage des collèges. Comme le dictionnaire de l'Académie l'atteste en 1825, la classe c'est ce qui "se dit des différentes salles d'un collège".

L'enseignement mutuel

Partant du principe que le mode mutuel est celui où l'enseignant fait instruire les élèves par d'autres élèves, on peut affirmer que l'emploi de décurions pour réaliser des tâches spécifiques dans l'école correspond à cette désignation. Cette pratique empruntée aux jésuites est devenu d'usage courant au Portugal dans les écoles des maîtres privés ou même dans celles des maîtres royaux créées après l'expulsion des jésuites.

Manuel Andrade de FIGUEIREDO, un ancien élève des jésuites et maître à Lisbonne, a publié, à l'intention des maîtres, en 1722, *la Nova escola para aprender a ler escrever e contar* (à la même époque que la publication de la "Conduite"). Il s'agissait d'un traité qui décrivait de façon claire et précise toutes les étapes que le maître devait suivre pour bien exercer son métier. Dans son livre, FIGUEIREDO montre comment devait se dérouler l'activité dans une école où il y avait trois classes: les débutants, les "écrivains" et les "compteurs". Les décurions désignés au dernier moment pour éviter que les élèves devant être interrogés s'arrangent avec eux, faisaient la leçon auprès des débutants. Les "écrivains" et les "compteurs" allaient à la table du maître pour recevoir chacun leur leçon. Cette pratique initiée par les jésuites et qui consistait à employer les élèves les plus avancés pour aider le maître à faire la classe a été poussée à l'extrême par le mode mutuel ou *monitorial System*.

Ce mode d'enseignement, qui a été initialement diffusé par l'anglais Bell en 1797, a été adapté par un de ses compatriotes qui l'a publié et popularisé sous le nom de mode mutuel ou de Lancaster, en 1803.

A l'instar du mode d'enseignement simultané, le mode mutuel divisait aussi les élèves en classes de niveau. Ce qui est nouveau avec ce mode d'enseignement c'est son organisation complexe qui permettait d'enseigner différentes matières en parallèle, comme c'était le cas de la lecture et de l'écriture (certains le disent simultané mais nous réservons ce terme pour les cas où l'enseignement de l'écriture a un rapport direct avec ce qu'on apprend à lire) tandis que chez les "Frères" ou dans les autres écoles, elles étaient enseignées en mode successif. Cette organisation permettait aussi une progression variable de chaque enfant dans les différentes disciplines grâce à des examens fréquents pour accéder à la classe supérieure. En dehors de la lecture, de l'écriture et du catéchisme, les écoles mutuelles ont introduit d'autres matières comme le calcul ou le dessin.

Reste que les piliers du mode mutuel étaient l'enseignement donné à l'enfant par un des ses pairs (moniteur), l'occupation continue de tous les élèves, l'alternance des exercices et, par conséquent, des postures (assise, debout, en marche), rythmé par un ensemble de commandements sonores (coups de sifflet, coups de sonnette, commandements oraux). Le rôle du maître dans ce mode d'enseignement était de bien préparer les moniteurs pour avoir de bons résultats, d'exercer une vigilance permanente sur le déroulement du travail scolaire et de faire appliquer les normes. Pour pouvoir enseigner à des classes sur le mode mutuel, il fallait utiliser des matériaux collectifs comme par exemple les tableaux muraux. Ce décorum cachait en fait une émulation permanente car la position de chaque élève dans la classe était conquise ou perdue en fonction des bonnes ou des mauvaises réponses.

Toute l'activité scolaire était réglée par un système de récompenses et de punitions qui, au moins dans le cas portugais, ne prévoyait pas de châtement corporel. Par ailleurs, le Règlement des écoles mutuelles, publié au Portugal en 1835, possédait d'autres

particularités intéressantes telles que la manière de choisir le moniteur général et la constitution d'un juré. Le moniteur général était élu au moyen d'un vote de l'ensemble des élèves pour un nom, dans une liste de trois proposés par le maître et considérés dignes d'occuper le poste. Certaines punitions étaient attribuées par un tribunal où les jurés étaient constitués d'élèves.

Le mode mutuel, tel qu'il avait été conçu par Lancaster, a été mis en pratique dans les écoles pour une période de temps limitée, et ce, dans tous les pays où il a été mis en œuvre. L'église est l'une des voix s'étant prononcée contre ce mode, et ce, sous prétexte que l'enseignement du catéchisme y était négligé. Le mode mutuel, qui semblait utile pour l'enseignement de certaines matières, était considéré comme insuffisant pour le développement moral. Pourtant, d'autres raisons peuvent aussi expliquer cette brièveté. Dans le cas portugais il faut tenir compte du fait que, à une époque où les écoles publiques fonctionnaient dans la plus grande pauvreté, l'installation d'une école mutuelle avec une telle exigence en matière de mobilier et d'outils nécessaires à l'enseignement collectif était une charge que l'Etat pouvait difficilement supporter. Il était aussi difficile d'accepter l'idée d'une école où l'enseignement direct était fait par des enfants et non par un maître versé dans l'art d'enseigner.

L'utilisation des moniteurs comme enseignants est l'aspect qui éloigne davantage le mode mutuel du mode simultané de La Salle. Les moniteurs de l'école mutuelle étaient les artisans directs de l'enseignement. Il y avait aussi, à l'école mutuelle, des élèves chargés de différentes tâches comme chez les "Frères" les "officiers" (élèves) chargés de plusieurs tâches à caractère religieux, disciplinaire et organisationnel.

En réalité, il nous semble qu'entre les deux modes il y avait davantage d'aspects en commun que d'aspects divergents. En effet, les deux modes étaient basés sur la division en classes et utilisaient un code de signes assez strict pour déclencher l'action des élèves en classe. Dans l'enseignement mutuel, le maître n'enseignait pas directement mais aux débuts de l'Institut des Frères le maître aussi était muet, les élèves devant se manifester en fonction d'un signal sonore émis par un des divers instruments. L'enseignement mutuel avait aussi des aspects en commun avec le mode d'enseignement des jésuites, notamment l'utilisation des moniteurs (décurions chez les jésuites). D'ailleurs, on peut constater que même si le mode mutuel a été éphémère dans son implantation, la présence des décurions va perdurer mais cette fois associée à l'enseignement simultané.

Au Portugal, l'emploi des enfants plus avancés pour enseigner à ceux qui l'étaient moins était courant, que ce soit avant ou après l'établissement des écoles mutuelles. Après la disparition des écoles mutuelles on a continué à parler de mode mutuel pour désigner la pratique qui consistait à employer des élèves moniteurs (ou décurions) pour aider l'enseignant à faire la classe, ce qui nous semble une survie des pratiques des jésuites.

Enseigner l'élève collectif

À partir de 1850, CASTILHO a préconisé et mis en place au Portugal un mode d'enseignement simultané à une époque où la plupart des écoles suivaient l'enseignement individuel.

D'après cet auteur, l'enseignant devait faire de la classe un élève collectif, parler à tous comme s'ils étaient un seul. Toute la classe devait marcher sous le commandement d'un seul maître mais, pour rendre cela possible, il était indispensable de la faire marcher au rythme d'un métronome.

"Sans rythme il n'y aura pas moyen de faire l'enseignement simultané, on tombera de façon inévitable dans la misère des décuries de l'enseignement mutuel, l'appelle rythme la coïncidence et l'harmonie des voix qui, à des temps réguliers et avec des mesures pareilles profèrent de façon distincte les mêmes mots, les mêmes syllabes ou les mêmes lettres". (CASTILHO, 1908, vol. II: 9)

Une des originalités de la proposition de CASTILHO était la nature du mobilier et son aménagement de façon que l'enseignement puisse s'adresser à toute la classe en simultané. Les bancs devaient être disposés, deux par deux, formant un angle obtus, avec une ouverture en direction du professeur, en laissant un espace vide autour, par lequel au moins une personne pouvait passer. Le siège du professeur, placé sur une estrade, en face de l'angle formé par les bancs, lui permettait de s'adresser à son auditoire à partir d'un plan supérieur.

Comme il a été dit précédemment, la pratique du mode simultané était conditionnée par l'usage du même livre par tous les élèves ou par l'existence de matériaux permettant le travail collectif. CASTILHO a justement élaboré des matériaux à cette intention. Ainsi il a conçu son manuel, le métronome mécanique, des tableaux muraux avec des lettres imagées comme celles du livre, un exposé de l'alphabet (où chaque lettre était présentée en quatre types de caractères et les manuscrites indiquaient où commencer son tracé) ou du "Mississippi" (ou "Lecture Continue"). Ce dernier outil consistait en deux cylindres disposés à la verticale ou à l'horizontale, face à face, dans un châssis en bois, qui tournaient grâce à des manivelles placées sur les axes. Sur un des cylindres on enroulait une toile faite de feuilles de papier collées les unes aux autres ou du tissu de coton préparé pour l'écriture, qui se déroulait vers l'autre cylindre. Sur cette toile, le professeur pouvait écrire au préalable des mots ou des phrases, en caractères suffisamment grands pour être visibles et qui pouvaient être conservés pour les jours suivants, ce qui permettait de gagner du temps. L'idée de créer cet appareil et de l'appeler "Mississippi" a été suggérée par une machine de scène créée par un scénographe américain pour une pièce jouée en 1851 à Lisbonne. Cette machine placée au fond de la scène faisait se dérouler une toile peinte qui créait l'illusion d'un voyage tout au long des rives du Mississippi.

Le mode d'enseignement de CASTILHO était difficile à mettre en oeuvre car l'enseignant s'adressait à une classe assez nombreuse sans l'aide de moniteurs. De plus, pour maintenir la classe attentive, l'enseignant devait avoir recours à différents moyens,

comme par exemple chanter ou claquer les mains, ce qui était considéré indigne de la profession d'enseignant.

Le moule fondateur des modes d'enseignement

Malgré les différences ou les nuances, on trouve la même matrice chez les jésuites, chez les "Frères" ou dans les classes organisées par l'Etat. Celle-ci repose sur les piliers suivants :

- La division en classes ;
- L'enseignement assisté par des décurions (ou des moniteurs) ;
- L'émulation (disputes) ;
- Le maintien de l'ordre grâce à un système de contrôle et de surveillance stricte des élèves obtenu par la distribution de prix ou de punitions.

Ceci permet de conclure que cette matrice fondatrice des modes d'enseignement, que l'on peut faire remonter au *Ratio Studiorum et au modus parisiensis* des jésuites, a été conçue pour enseigner les bases à des groupes hétérogènes d'individus tout en poursuivant l'objectif essentiel de convertir des gens à une idéologie et à une civilité de nature chrétienne. Il faut dire aussi que le mode préconisé par les jésuites est celui qui requiert le moins de ressources matérielles et qui compense le manque de ressources par l'augmentation des ressources humaines, grâce à l'emploi des décurions.

Le choix du mode est déterminé par la mémoire que les enseignants ont de cette matière mais aussi par les conditions réelles du fonctionnement de la classe. Par exemple, l'absence de matériel d'enseignement collectif ou la variété des manuels scolaires ne permettent pas d'utiliser un autre mode que l'individuel. L'enseignement simultané ainsi que l'enseignement mutuel dépendent de préalables matériels importants. Il faut que les élèves d'une même classe possèdent le même livre ou que l'école puisse s'équiper de tableaux muraux, d'un tableau noir ou d'autres matériaux à usage collectif. L'absence de ces conditions peut limiter l'usage desdits modes d'enseignement.

Ce qui a été mis en pratique par les enseignants dans les écoles, c'est la représentation (au sens théâtral du terme) d'une idée face aux contraintes du terrain (enseignement religieux ou laïque, investissement ou non de la part de l'institution tutélaire...). Dans le cas portugais, le mode mixte (qui rassemblait au moins deux modes à la fois) semble avoir été le plus utilisé jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Les jésuites, qui se trouvaient au Portugal depuis le XVI^e siècle, ont créé des classes pour enseigner les bases et ont conçu un abécédaire ("*Cartilha do Padre Inácio*"), édité pour la première fois en 1561, qui a eu des rééditions successives assez nombreuses jusqu'au XIX^e siècle (malgré l'interdiction qui a visé l'ouvrage à l'époque du marquis de Pombal, au XVIII^e siècle suite

à l'expulsion des jésuites du Portugal). Vu que chez les jésuites tous les élèves devaient avoir le même manuel, la "Cartilha do Padre Inácio", on peut admettre que l'enseignement dans cette congrégation a été le mode simultané (fait par l'enseignant à chacune des classes) et mutuel (avec l'aide des décurions).

Pourtant, les contraintes de mise en œuvre des classes dans les écoles publiques ont aussi conditionné le choix du mode d'enseignement. Même si l'usage du mode simultané-mutuel était prévu depuis 1850, dans la pratique le plus utilisé aura été l'individuel-mutuel, du fait de la diversité des livres, du manque de matériaux d'enseignement collectif et de l'absentéisme qui empêchait la constitution de classes de niveau.

Vers la fin du XIX^e siècle la plupart des questions relatives à l'organisation de l'école avaient déjà été esquissées. Pourtant, seules les idées ayant été mises en œuvre se sont constituées comme mémoire pratique des enseignants. Tout ce qui n'avait pas été généralisé dans la pratique scolaire restait encore du domaine de l'utopie pédagogique, c'est-à-dire un objectif que les futures générations d'enseignants auraient à soumettre à l'épreuve du réel.

BIBLIOGRAPHIE

- ADÃO, Âurea (1997). *Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BUISSON, Ferdinand (1888). *Dictionnaire de pédagogie*, Paris: Hachette BUISSON, Ferdinand (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris: Hachette CASTILHO, Antônio Feliciano de (1908). *Obras completas: Methodo Portuguez - Castilho para o ensino rápido e aprasvel do 1er, escrever e contar*. 5^e éd. 3 vol. Lisboa: Empresa da História de Portugal. COMÊNIO, João Amos (1976). *Didáctica Magna*, [introduction, traduction et notes de Joaquim Ferreira GOMES]. 2^e édition [édition originale: 1657], Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian FIGUEIREDO, Manoel de Andrade de (1722). *Nova escola para aprender a 1er escrever e contar oferecida a Augusta Magestade do Senhor Dom João V rei de Portugal, Primeira parte*. Lisboa occidental: Oficina de Bernardo da Costa de Carvalho. FRIOT, Philippe & RULON, Henri-Charles (1962). *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires 1820-1940. Histoire des méthodes et des manuels scolaires utilisés dans l'Institut des Frères de l'Instruction Chrétienne de Ploërmel*. Paris: J. Vrin. GOMES, Joaquim Ferreira (1995). *O ratio studiorum da companhia de Jesus. Para a história da Educação em Portugal. Se/s estudos*. Porto: Porto Editora, pp. 25-42. GOMES, Joaquim Ferreira (1995). *O modus parisiensis como matriz da pedagogia dos jesuitas. Para a história da Educação em Portugal. Seis estudos*. Porto: Porto Editora. pp.43-61. GREGÓRIO, Maria do Carmo (2004). *Lire et écrire facettes d'un rituel: l'enseignement initial de la*

lecture et de l'écriture au Portugal (1850-1974). [Thèse de doctorat européen en sciences de l'éducation]. Rouen: Université de Rouen NÔVOA, Antônio (1987). *Le temps des professeurs*.

Analyse socio-historique de profession enseignante au Portugal (XVW-AT siècle). 2 vols. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Cientffica. ZIND, Pierre (1970). La méthode pédagogique de Jean-Baptiste de la Salle au début du XVII^e siècle.,
95^e *Congrès national des sociétés savantes* (pp. 61-73). Reims.

Le culte de l'ego et la Raison éducative

NellyJOVER

DOCTORANTE EN SCIENCES DE L'EDUCATION.

L'autorité du savoir ne va plus de soi, élève favorisé ou pas. Dans la salle de classe, le duo « vérité-autorité » qui réglait la leçon, a lentement glissé vers celui de la « discussion-conviction ». Les vérités magistrales d'antan sont de plus en plus réduites à des opinions et il en va de même pour le rapport à la loi, la morale ou la laïcité. La référence voire la révérence culturelle s'est évaporée au fil des années. L'élève de 2003 n'est plus celui de 1950. De l'enfant roi qui a engendré la loi d'orientation de 1989 plaçant « l'élève au centre », nous sommes passés à l'élève client auquel tout est dû sans effort. A l'élève obéissant, désireux de s'instruire ou de profiter de sa scolarisation pour acquérir des connaissances monnayables sur le marché de l'emploi, aurait en effet succédé « l'élève client », triste déclinaison scolaire de « l'enfant roi », beaucoup plus tyrannique et désireux de conserver sa posture de consommateur au point de critiquer ouvertement le contenu des disciplines. L'élève du début du 21^e siècle conteste les savoirs au nom de la montée d'une démocratisation d'opinion ; de fait, la classe, instance de l'apprentissage, devient le lieu où s'affrontent les points de vue et la majorité où la loi du plus fort emporte le morceau. Est-ce au « nouvel » élève de dire où et vers quoi on doit l'élever ? L'enfant a changé, l'éducation doit-elle s'y adapter ? L'ensemble du système scolaire va-t-il alors se mettre à courir derrière tous ces nouveaux élèves, qui vont errer dans tous les sens ? Une autre « réforme » pointe actuellement un horizon proche et les débats autour de l'école ne manquent pas en ce début de rentrée scolaire, cru 2003.

« L'école des ego1 », ouvrage d'E. Altschull sur lequel nous nous appuyons tout au long de cet article, est au plus près des préoccupations actuelles sur l'école et plus largement encore sur ce qui se trame au sien de notre société. L'auteur y énonce en effet les enjeux et perte de pouvoir de l'institution scolaire telle que sa crédibilité quant à perdurer dans sa mission d'éducation et de transmission du savoir. Néanmoins par moment, le lecteur ressent très fortement une certaine nostalgie d'un temps révolu, où l'école était magnifiée et les instituteurs ou professeurs étaient respectés. Bien que E. Altschull soit une américaine naturalisée française, celle-ci s'est en effet convertie aux vertus du modèle laïque et républicain qu'elle défend avec ferveur tout au long de son récit ou témoignage, et s'en explique. Son alerte concernant le déclin de l'école en tant que spécificité « à la française », internationalement reconnue et enviée, est donnée par simple souci préventif. Selon l'auteur, l'école doit être « sauvée » pour ne pas finir comme celle qu'elle eut connue durant son enfance : l'école américaine, une école anti-intellectualiste étouffante, où l'apprentissage s'est peu à peu laissé corrompre par l'apologie du plein épanouissement individuel, dont la figure dogmatique de prédilection reste le culte de soi, le culte de l'ego promu dans une société de plus en plus individualiste, nombriliste, narcissique. Cet ouvrage suscite de nombreuses réflexions et questions et témoigne d'une crise inédite de la culture scolaire française tiraillée entre la transmission des traditions et l'arrivée des nouveaux élèves, aujourd'hui « clients ».

Mots clés : pédagogisme et "faux savants"- spécificité de l'école française-autorité et modernité - égocentrisme et culture commune - raison éducative et politique éducative.

La pédagogie, le "grand secret du perfectionnement de l'humanité" et le pédagogisme, son avatar.

Le siècle des Lumières auquel nous sommes très attachés en France, avait porté relativement à son temps, un grand intérêt pour les problèmes de pédagogie. Il était déjà question de renouveler les idées concernant la formation de l'enfant et l'accomplissement de l'homme, un homme éclairé et donc apte à la liberté. L'audace de ces théoriciens aura essentiellement consisté à concevoir la refonte complète des principes et des institutions pédagogiques. L'éducation est alors perçue comme un beau projet, porteuse d'espoir pour les générations à venir. Celui-ci eut été en effet parfait pour l'avancée des fins spécifiquement humaines dans l'histoire s'il n'était pas à la fois tributaire de maîtres imparfaits :

"L'homme est destiné par sa raison à former une société avec les autres et dans cette société à se cultiver, à se civiliser, à se moraliser par l'art et par les sciences ; aussi fort que soit son penchant animal à s'abandonner aux attraits du confort et du bien-être qu'il appelle félicité, sa raison le destine au contraire à se rendre digne de l'humanité dans l'actif combat contre les obstacles qu'oppose la grossièreté de sa nature. Il faut donc à l'homme une éducation ; mais celui qui a tâche d'éduquer est aussi un homme, affecté par la grossièreté de sa nature et il doit produire chez l'autre ce dont il a lui-même besoin. C'est pourquoi l'homme dévie constamment de sa destination et qu'il y revient toujours à nouveau"².

Il semble que nous en sommes toujours au *statu quo*. Tant d'années de recherche en éducation pour dévier de notre destination et y revenir de plus belle. Pourtant si l'homme n'a qu'une courte durée de vie, c'est que la "nature"³ a besoin d'une lignée interminable de générations, où chacune transmet à la suivante ses lumières jusqu'au degré de développement conforme à ses desseins. Dit ainsi, cela semble d'une logique quasiment translucide. Mais la réalité est toute autre. Qu'est-ce que le dessein de l'homme d'une part et ensuite, la transmission des "lumières" n'est pas d'un éclairage éblouissant, celle-ci prend plutôt la tournure d'une reproduction de ses mêmes lumières et comme le démontre le jeu enfantin du téléphone arabe, les années ne font qu'encrasser la ligne d'écoute. Les ondes se brouillent, les mots sont avalés, les restes de théories replâtrés. De ce jeu mal maîtrisé

naquit un avatar, le pédagogisme...

On comprend de nos jours l'urgence de cette refonte des principes et des institutions pédagogiques tel que le préconise E. Altschull dans son livre, surtout en période de crise et de surcroît d'un projet réel en éducation. Cela reste sans doute par essence notre premier devoir, un devoir inné d'agir dans chaque partie de la série des générations, de façon à ce qu'elle s'améliore toujours, et non qu'elle ne reproduise les mêmes erreurs, ou que la génération suivante pâtisse de celles de la précédente. Pourtant, nous en sommes précisément là. Nous vivons l'ère des extrêmes où tout a été plus ou moins théorisé, tenté d'un point de vue éducatif et nous le replâtrons à la mode du temps ou des divers gouvernements.

Or, là n'est pas la finalité de l'éducation, de la pédagogie dans ce qu'elle a de meilleur à nous enseigner. C'est par l'action pratique que l'individu ou la communauté seront amenés à valoriser les œuvres et les institutions notamment lorsqu'elles sont dites en crise. Le progrès est, nous l'oublions trop souvent une maxime d'action qui se propose l'amélioration continue de l'espèce humaine et la place de l'éducation s'y définit clairement par la raison. Celle-ci est un devoir primaire infligé à l'homme qui doit assumer les savoir-faire acquis par les générations l'ayant précédé et avancer les tentatives afin d'en améliorer constamment les méthodes.

Or, une société qui ne s'estime pas, qui ne s'explique pas, disait Charles Péguy ⁴, ne peut s'enseigner, elle cherche alors son enseignement dans ce qui a déjà été fait mais masquer le symptôme ne l'éradique pas forcément, il se déclare à nouveau dans la décennie suivante. Nous sommes dans un chaos à la recherche de son ordre mais la recherche ne peut être qu'un éternel recommencement, et cela nous ne l'avons pas encore saisi.

Paradoxalement, alors que cela devrait être plus que jamais le moment, les sociétés en crise n'osent pas faire de projets. Dès qu'elles ont hérité d'un système scolaire de "bonne"⁵ qualité, elles s'en satisfont et cessent de s'interroger sur l'adaptation de son contenu et de ses formes ou méthodes d'enseignement, donc de se questionner sur la pédagogie vraiment, et non sur le pédagogisme. Et c'est cet amalgame que nous reprochons principalement à l'auteur.

En France, cela est pourtant bien en train de se produire et le livre nous le témoigne très explicitement, les exemples et analyses d'E. Altschull dépeignent très justement ce que vit, au jour le jour, l'institution scolaire dans l'accomplissement de sa mission d'éducation et de transmission du savoir, qui sont ne l'oublions pas, nécessairement complémentaires. Mais lorsque l'une empiète sur l'autre, ce sont les deux qui se sacrifient mutuellement, et sur l'autel ce sont les élèves qui se meurent dans l'errance, simplement par cause de notre refus d'émettre un choix net dans le devenir de l'institution scolaire, dernière épave qui se maintient comme elle le peut à flot.

Tandis que s'entend l'écho des hymnes à l'école républicaine, les sociologues avaient néanmoins montré déjà depuis longtemps que l'école ne réduit pas et parfois

accroît l'inégalité, tel que le dénonce E. Altschull⁶, que les enseignants s'enferment dans une culture scolaire à laquelle leurs élèves sont devenus totalement étrangers (et c'est ce que réfute l'auteur⁷), que le système scolaire ne parvient pas à transformer sa massification en démocratisation, ce qu'elle explique également.

E. Altschull⁶ est donc assez paradoxale. D'un côté elle perçoit très bien les failles du système scolaire auquel elle appartient, notamment dans notre entêtement à nous baser sur le dogme de l'égalité des chances pour tous, alors que nul n'est égal face à son rapport au savoir, tout comme sur la démocratisation et la massification du système démarrée dès les années soixante, dont nous faisons actuellement les frais étant donné les proportions qu'elle a prise. Mais elle persiste dans l'apologie de la tradition républicaine de l'enseignement alors que celui-ci appliqué dans son intégralité ne peut porter ses fruits. De cette nuance contradictoire, le lecteur reste quelque peu perplexe : souhaite-t-elle un retour de l'école telle qu'elle fut promue à l'époque de J. Ferry ou est-elle ouverte à un probable changement au sein de notre système pyramidal ?

Nous ne pouvons vraiment l'assurer. Toujours est-il que ce qu'elle dénonce reste sans conteste le nivellement réalisé par le bas, qui ne fait qu'entraîner l'école dans sa perdition, lui ôtant sa spécificité d'excellence, internationalement reconnue.

C'est la raison pour laquelle dans un chapitre largement consacré à cet effet, elle nous prévient d'un danger qu'elle eut perçu des années auparavant au sein du système scolaire américain auquel nous tendons de plus en plus. Dès lors commence sa critique envers les "gourous du pédagogiquement correct", et plus largement encore sur les chercheurs en Sciences de l'éducation parce qu'ils seraient la cause de ce nivellement par le bas. Cependant, elle généralise trop car les quelques exemples de chercheurs ou théoriciens cités dans son livre, ne sont que les plus médiatisés, comme Ph. Meirieu par exemple mais celui-ci ne détient pas le monopole des vérités scientifiques.

En effet, de nombreuses recherches étudient les divers processus de démocratisation, de socialisation ; les questionnements et réflexions ouvertes s'épuisent quant à l'élaboration d'une éventuelle pédagogie pour accepter l'alter, et non pas l'apanage de l'ego dans un monde ostensiblement nombriliste et consumériste. Ces tentatives dans l'amélioration des méthodes d'enseignement se fomentent dans le même état d'esprit : celui d'éviter toute dérive d'un pédagogisme nocif au système. Il est bien au contraire davantage préconisée une pédagogie qui puisse être facilement assimilable dans la pratique par la communauté éducative afin de justement limiter les effets pervers de toute nouvelle méthode dans son application sur le terrain. Il s'agit là de prévenir la corruption d'une théorie.

Face aux différents problèmes que rencontre l'institution scolaire, la préoccupation majeure reste de trouver l'équilibre d'un alter ego ; en aucun cas il n'est question de vouloir faire en sorte que l'école cultive l'ego, soit le seul souci de l'épanouissement de l'élève.

Mais on ne peut pas non plus occulter cet objectif qui est à l'œuvre dans toutes nos écoles depuis que la loi d'orientation de 1989 a placé l'enfant au cœur du système

scolaire. La recherche porte donc sur le moyen d'intégrer à la fois cet objectif à l'ensemble des principes de base que véhicule notre tradition scolaire depuis J. Ferry. Peut-être y parviendrons-nous en nous décentrant du problème et en nous focalisant un peu plus sur les slogans-refuges des diverses politiques éducatives. A force de toujours plus se référer à des dogmes tels que celui de l'égalité des chances pour tous ou encore les 80% de réussite au bac, nous faisons sans doute fausse route.

Notre société est imprégnée de cette maladie d'idéalité et cela se répercute au sein de ses institutions qui sont par principe au service de la nation. Pourquoi ne pas opter dans le domaine de l'éducation pour ce célèbre adage : les principes sont fait pour ne pas les suivre. Cela peut sembler curieux, mais ceci reste un moyen comme un autre d'ouvrir une porte de secours, l'issue à notre aporétique situation en se décentrant du problème de base. Nous savons qu'il y a toujours eu une "guerre des dieux" entre théoriciens et praticiens tout domaine confondu. Néanmoins l'auteur dans son ouvrage, nous permet d'attirer encore une fois l'attention sur le difficile passage de la théorie à la pratique, spécifiquement dans ce domaine. Au lieu de reprendre le flambeau d'un "j'accuse", nous devrions certainement réfléchir à la notion d'interprétation, sensiblement et affectivement cause de nombreuses dérives, car la pédagogie dans son essence et si l'on y croit, contient peut-être ce "grand secret du perfectionnement de l'humanité"⁹...

Le devenir de l'école "à la française".

- à l'épreuve de l'ego

Si l'élève de 2003 n'est plus celui de 1950, si la société aussi a changé, les capacités des enfants sont bien souvent entravées nécessairement par ce qui les mène aujourd'hui : le principe de plaisir aromatisé d'un culte de l'ego. Ils apprennent de fait ce qu'ils aiment et ce qui leur semble ludique parce qu'on les y éduque partout en ce sens. L'école républicaine, "à la française", doit-elle faire un pas en arrière soit de façon exclusivement traditionnelle ?, ou doit-elle désormais s'adapter au nouveau monde dans lequel elle a le devoir en raison de sa mission immuable, d'insérer ses nouveaux "élèves clients" ? Le problème est-il solvable ?

Selon notre auteur, l'école doit donc être "sauvée" de ce phénomène nouveau qui aura touché les Etats-Unis il y a déjà presque une vingtaine d'années. Elle s'en explique dans une longue critique et description du système scolaire américain effectuée tout au long de son premier chapitre pour venir ensuite le comparer au système français actuel qui tend, à son plus grand regret, à s'américaniser de plus en plus. Son cri d'alerte semble à la fois justifié et par moment exagéré. Mais E. Altschull mérite là d'en être excusée du fait de son engouement pour le métier qu'elle exerce ainsi que sa volonté de prévenir d'un danger futur si nous persévérons dans le sens d'une américanisation du système scolaire et de notre jeunesse.

La France reste néanmoins une République très à cheval sur ses principes, traditionaliste et fière de ses valeurs fondatrices. Car l'institution scolaire est bien plus malade de la société que celle-ci ne l'est de son école. Le problème est ailleurs. L'école française est en proie à une crise existentielle, ceci est une réalité, mais on ne peut dire pour autant que la spécificité française tende à disparaître. Cela peut se ressentir mais ceci ne reste pour l'heure qu'un ressenti, une pure subjectivité. Au contraire, si l'école est souvent l'enjeu de nombreux débats médiatiques, c'est précisément pour que l'école française conserve son prestige et tous les éléments qui en ont fait une exception. D'ailleurs, en y songeant de plus près, c'est peut-être parce qu'elle en est une, qu'elle vit désormais une crise existentielle.

Souvenons-nous de cette célèbre phrase de Ch. Péguy au siècle dernier : *"Les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement ; elles sont des crises de vie ; elles dénoncent et représentent des crises de vie qui sont des crises de vie elles-mêmes : elles sont des crises de vie partielles, éminentes, qui annoncent et accusent des crises de la vie générales, les crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent, culminent en crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles, mais qui en réalité, sont totales, parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale ; c'est en effet à l'enseignement que les épreuves éternelles attendent pour ainsi dire, les changeantes humanités ; le reste d'une société peut passer, truqué, maquillé ; l'enseignement ne passe point ; quand une société ne peut pas s'enseigner, ce n'est point qu'elle manque accidentellement d'un appareil ou d'une industrie ; quand une société ne peut pas s'enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ; une société qui ne s'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas, qui ne s'estime pas ; et tel est précisément le cas de la société moderne"*¹⁰.

Chaque époque a essuyé ses propres problèmes en éducation. Les grandes décisions éducatives en France en sont la preuve. De 1882 où Jules Ferry instaure la scolarisation obligatoire à 13 ans jusqu'à la loi d'orientation de Lionel Jospin, votée en mai 1988, avant les questionnaires envoyés aux personnels. Chose récente aujourd'hui, le gouvernement ouvre un "grand débat sur l'école" alors que jusqu'à l'application des programmes en primaire, le débat était resté à l'interne du monde scolaire, sur des domaines particuliers à l'initiative d'un ministre et sans rôle décisif du parlement. Est-ce à dire que l'ensemble de nos politiciens aurait reconsidéré cette phrase de C. Péguy ?

L'objectif est clair, il est question d'aboutir à une nouvelle loi d'orientation. Si le débat national public se centre aujourd'hui sur les enjeux de la scolarité obligatoire à l'heure de la modernité, alors l'ouvrage d'E. Altschull est d'une perspicacité et d'un intérêt à ne pas négliger. Une crise de l'enseignement revient à dire que la société elle-même est à la dérive. Le repêchage de l'école française va-t-il se dérouler sous de meilleurs auspices parce qu'il n'est plus question de pédagogisme ou de mythe républicain désormais, comme le soulignait d'ailleurs J. Ferry dès 1882 "il ne s'agit pas d'embrasser tout ce qu'il est

possible de savoir mais de bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer" ", et nul n'est censé ignorer la loi. L'école doit pouvoir continuer sa mission d'instruction et d'éducation et ce malgré l'arrivée de ces nouveaux élèves dits clients, et en dépit de la mutation de notre société.

Or, le point de litige aujourd'hui est que nous souffrons d'une maladie d'idéalité si bien que nous ignorons tout ce qu'il nous est possible de savoir afin de tout embrasser.

Dans une société qui se cherche, notamment une société marchande, éduquer semble plus que jamais une tâche impossible. Au-delà de toutes les revendications assénées à l'école, c'est avant tout une mise en avant des enjeux de société à laquelle nous pouvons assister : car certes, s'il s'agit de réformer l'institution scolaire, pour quelle société doit-on la réformer ?

L'école aujourd'hui a besoin d'entraide, on ne peut plus seriner la petite histoire pédagogue selon laquelle celle-ci pourrait être à elle-même son propre recours. Le projet de démocratisation scolaire, conçu dans une visée émancipatrice ne peut avoir de réalité que s'il est porté par un projet politique et social à la fois. Le risque d'opposer aux projets et aux logiques libérales par pure crainte des effets d'une conception libérale de l'éducation poussée à son extrême, le seul mythe de l'école républicaine n'est pas non plus une solution avant-gardiste mais bien plutôt rassurante pour une majorité d'enseignants et personnels de l'éducation. Nous gagnerions peut-être plus en nous soudant pour défendre l'école du phénomène de marchandisation qui semble la guetter si une réforme ajustée tarde à venir en se tenant à l'écart tant de l'illusion pédagogue que du repli républicain. L'ouvrage d'E. Altschull est au coeur de cette double illusion, caractéristique de la querelle française entre "républicains" et "pédagogues". Néanmoins, même si elle semble prôner un certain retour aux méthodes traditionnelles, elle n'omet pas dans son analyse du système, de démontrer les effets des politiques éducatives issues de cette maladie d'idéalité qui semble niveler toute réforme vers le bas.

- L'américanisation du système scolaire

L'angoisse d'E. Altschull est donc que la France ne démolisse son école, sa tradition d'excellence publique, son héritage pédagogique pour glisser vers la médiocrité de l'enseignement tel qu'il est pratiqué aux Etats-Unis où les cours se sont substitués à des projets, débats, recherches personnelles, etc. Or, ceci a déjà commencé en France en assistant de plus en plus les élèves en difficulté, en prônant l'égalité des chances au-dessus de tout le reste, et surtout pour répondre au fléau de la violence scolaire. "Teach the child not the subject"¹², "do your own thing", "individualized instruction", "child-centered schooling"¹³ sont des expressions qui trouvent toutes leur équivalent français : l'épanouissement de l'élève, la pédagogie différenciée, l'enfant au coeur du système. L'alerte donnée par l'auteur paraît donc là justifiée et de bon ton. L'éducation américaine

s'est transformée en éducation au "starsystem"¹⁴ (privilège de l'habillement, histoires d'adolescents, valorisation du sport, etc.), celle-ci témoigne désormais du caractère liberticide d'une politique scolaire libertaire poussée à l'extrême et donc totalement incomprise. Les écoles américaines sont même devenues oppressives par la force des choses pour l'élève par exemple qui ne sera pas assez épanoui ; les bulletins se sont mis à évaluer des qualités et non des résultats (comme c'est le cas des les "leadership qualities" ¹⁵ soit la capacité à mener les autres) ou encore à supprimer la notation.

En France, depuis la loi Jospin de 1989 sur l'Education Nationale, l'épanouissement de l'élève a supplanté son instruction. L'acquisition du savoir n'est plus objectif premier mais cède la place au "développement personnel de l'enfant" : c'est là un tournant lourd de conséquences étant donné que la résultante aujourd'hui est que l'enfant n'est plus dit roi, mais client. Auparavant l'épanouissement incombait à la famille et l'école devait suppléer aux inégalités de savoir entre familles et non pour corriger le bonheur, l'affection, la curiosité à l'égard du monde, l'envie d'entreprendre. Mais au juste, qu'entend-t-on encore dans l'idée d'épanouissement de l'enfant ? Selon l'auteur, cela reste une idée bien trop subjective pour être un réel principe de politique scolaire et cela explique entre autre les divers pédagogismes que ce principe aura impulsé dans sa pratique extrême.

Il faut, selon E. Altschull, que l'école repose sur une référence collective, tangible et d'intérêt général. Bien qu'elle ne critique avec véhémence Philippe Meirieu, celui-ci l'aura néanmoins bien spécifié dans son ouvrage "L'école ou la guerre civile". L'école française doit en effet rester centrée sur l'instruction et non sur l'épanouissement, sur l'apprentissage essentiel comme il le fut antan du "lire, écrire, compter" et tout comme il l'est préconisé de nos jours puisque L. Ferry aura tenté d'y remédier en restaurant le redoublement au CP. Force est de s'avouer que malgré notre orgueil à louer la modernité et l'émancipation, nous faisons de plus en plus de retours en arrière. En effet, la non-mixité et l'uniforme scolaire ont été, il y a peu, remis à l'ordre du jour.

L'école française a toujours été réputée pour son exigence scolaire, elle se démarque par sa tradition (et nous y revenons à grands pas), par l'exigence de ses contenus (mais aujourd'hui l'autorité du savoir ne va plus de soi, d'autant que celui-ci se parcellarise pour devenir toujours plus abstrait) et le sens de l'effort intellectuel. Mais de cette exigence qui aura fait sa spécificité, l'école n'en conserve que quelques bribes suite d'une part à l'allègement croissant des programmes scolaires, comme en raison d'une partie de l'électorat français qui soutient la promesse quasiment mensongère d'après laquelle l'enfant est placé au cœur du système soit une politique éducative qui encourage une école du contentement de soi : l'école de l'ego. Cette promesse ne fait que supputer et flatter le propre ego de ce même électorat. Sous couvert d'évincer l'échec scolaire, l'exigence s'est érodée. De nombreuses réformes entreprises successivement par les divers ministères de l'Education ont accéléré le processus. L'abri égalitaire : "mettre l'enfant au centre" semble d'après l'analyse de l'auteur,

la cause essentielle du déclin de l'école française, ce qu'elle perçoit à juste titre.

La massification de l'enseignement scolaire, le refrain de l'égalité des chances pour tous qu'elle a de plus en plus de mal à gérer (ce qui entraîne des effets pervers : aide accrue donc assistanat, perte de l'autorité et de la discipline en raison d'un mésusage des méthodes pédagogiques) ou encore la poussée de la mentalité libérale dans son sens économique ont entraîné dans leur cumulation et par force un véritable consumérisme scolaire parce que l'enfant est "mis au centre", c'est une loi qui permet d'exiger que l'école soit entièrement à son service. Telle une démarche de cause à effet, bien que nous n'aimons pas utiliser cette expression trop catégorique, le système scolaire pâtit de tout ce qui est aussi bien extérieur qu'intérieur à lui puisque la société fait les individus qui font la société. Ce processus interactif se répercute toujours plus fort dans l'enceinte scolaire : apprendre en un minimum d'effort, de façon plus ludique dans une société où prime le confort et le bien-être.

La connotation selon laquelle l'école n'est pas assez ludique pour "l'être à éduquer" est une nuance, souligne E. Altschull, qui s'est amorcée aux Etats-Unis dès les années cinquante, où l'école devait devenir plus que l'école soit un lieu de vie et non plus exclusivement un lieu d'étude. Le système français doit plus que jamais résister à la tentation de recourir aux méthodes américaines comme les solutions de quotas, l'adaptation des contenus au public scolaire car de ce fait on amoindrit les "trois E" ¹⁶ou l'exigence et l'on baisse le niveau des contenus d'apprentissage. Ceci n'est qu'un abri de plus ; on a l'impression de donner des solutions rapides au malaise scolaire dû essentiellement à des inégalités liées après "diagnostic" à l'origine et capacité du public accueilli. Une telle idéologie ne fait qu'enfermer toujours plus les individus dans leur bon droit à consommer et empêche l'école dans sa mission de transmission, d'intégration, d'éducation à la citoyenneté démocratique française.

En conséquence le récit d'E. Altschull démontre dans son entier un phénomène de la plus haute signification en ce qui pourrait concerner une éventuelle résolution du malaise éducatif moderne dans sa globalité : l'idéalité de principe voulue dans la pratique semble avoir pris la forme d'un cercle vicieux, une roue qui tourne, si bien que n'importe quelle tentative "pédagogue" ou projet, parce qu'il vient se référer à la loi, ne fait que sustenter l'école de l'ego par la culture de l'ego. La situation aporétique de l'éducation à l'heure moderne d'une société consumériste, individualisante et extrémiste constitue désormais une nouvelle énigme du Sphinx, qu'il est aisé de "diagnostiquer" mais plus difficile de "soigner" de par ses dires et actes. Et ce néo-fléau, l'auteur l'aura très justement cerné d'où notre intérêt pour son livre.

Entre "mythe républicain" et "pédagogisme"¹⁷ doit se situer une alternative à cette crise de la culture scolaire parce que l'on ne peut évacuer ni l'un ni l'autre afin de conserver notre héritage en matière d'éducation "à la française" tout en allant de l'avant.

Or l'auteur prône et fait l'éloge d'une école venue d'un passé révolu. L'élève de 1950 est à mille lieues de l'élève issu d'un cru inédit, année 2003. E. Altschull semble avoir un souvenir bien idyllique de l'école sous J. Ferry. Dans un chapitre intitulé "A chacun selon ses capacités ?", l'auteur donne pour exemple "la gloire de mon père" de Pagnol, où l'enseignement était à l'époque utile, c'est-à-dire qu'il venait répondre aux attentes des élèves : les connaissances acquises leur permettaient de comprendre les choses pratiques nécessaires à leur futur métier. Mais le monde du travail aujourd'hui, la concurrence, la vitesse du changement des infrastructures et de l'informatique ne permettent pas une telle utilité parfois et cela reste difficile à inclure dans les contenus d'apprentissage scolaire. Toutefois l'auteur dénonce en fin d'analyse, l'accentuation de l'abstraction des savoirs en France et la carence dans l'organisation des voies médianes de formation, ce qui en revanche existe déjà aux Etats-Unis¹⁸. Nous américanisons nos méthodes et faisons impasse visiblement sur ce qui mérite d'être retenu : le dynamisme américain tient beaucoup au goût pour les savoirs concrets applicables, exploitables économiquement. En France, prétendre qu'une bonne formation générale permet au citoyen de mieux comprendre le monde est indéniable mais on peut se demander si malgré ces principes, on n'oublie pas un peu trop que le chômage touchant les jeunes affiche des taux toujours plus croissants, et le fait que la formation générale n'est pas forcément adéquate pour tous les élèves (ce qui est une première cause de démotivation et d'échec scolaire parfois). La tradition peut donc aussi jouer des tours ; la France conserve l'étiquette des bonnes filières dites de prestige telles que la filière scientifique. Il s'agit donc là d'évaluer justement l'ambition des élèves et celles de la nation,

- Entre tradition et adaptation

Il est certain que l'école, de par sa tradition met en place des fondements essentiels. Elle instaure les bases communes du savoir, une culture normalement partagée, l'expérience du vivre ensemble selon des règles. L'institution scolaire, bien que "service" public et gratuit, n'en est pas moins institution d'Etat, et pose de fait le socle de cette fameuse Loi symbolique d'après laquelle les élèves vont venir puiser les savoirs nécessaires à la vie en communauté. Mais le nouvel élève, cru 2003, ne craint ni Dieu, ni maître, il est sans foi ni loi. L'idéologie pédagogique, selon laquelle il faut permettre à chacun de se construire pleinement soi-même, à la recherche de son ego par la culture de l'ego, aboutit à une école où le savoir est peu à peu évacué et n'est plus une priorité. Si l'autorité du savoir ne va plus de soi, c'est toute la tradition républicaine en matière d'éducation ainsi que la transmission des valeurs fondatrices de la République qui sont subséquentement remises en cause. L'éducation sans objectif de savoir verse rapidement dans un moralisme stérile si bien que l'école ne véhicule plus vraiment des valeurs mais un discours abstrait sans logique dont l'élève ne perçoit que peu l'intérêt et le sens, précisons lorsqu'il n'est pas affairé à s'épanouir lui-même ; ou en pur consommateur¹⁹, en retiendra quelques bribes qu'il pourra argumenter si besoin est.

Si l'autorité du savoir n'est plus, si l'autorité parentale décline tout comme celle de l'Etat, comment éduquer l'enfant, cet être polymorphe, au XXI^{ème} siècle ? Allons-nous courir derrière eux ?

Face au torrent anticulturel qui se déverse dans les têtes de la jeunesse scolarisée, notamment par le biais de la télévision, devant le bouleversement familial ou la débâcle politique et économique dont l'école est devenue la chambre d'écho, le temps est venu de mettre les questions de fond au "milieu" (et non plus l'enfant exclusivement), comme disaient les philosophes grecs, sans cela nous courrons vers un suicide collectif parce que l'homme est l'histoire de sa répression, il a besoin d'éducation pour lutter contre la grossièreté de sa nature. A force de tolérer et donc de disqualifier par exemple l'Autorité, l'interdit nécessaire, l'institution scolaire a perdu son autorité spécifique vis-à-vis des élèves car relative à une nécessité dans la transmission du savoir et l'on s'enfoncé au fur et à mesure au cœur de la violence si bien que nous avons atteint un seuil où l'enseignement n'a plus de laisser passer. L'enfant roi est devenu enfant tyran, laissant libre cours à la grossièreté de sa nature.

Egocentrisme et culture commune, à l'heure de la multiculturalité

Au moment où la planète a de plus en plus besoin d'esprits préparés à traiter de la complexité du monde, le système d'enseignement notamment français se spécialise, se morcelle et disjoint les connaissances qui devraient pourtant être reliées. Permettre à tout un chacun d'accéder à un monde multidimensionnel suppose de savoir construire une stratégie cognitive souple qui permette d'appréhender la réalité dans sa diversité en laissant ouverts tous les questionnements. La sauvegarde de l'humanité appelle à une éducation qui rende possible l'émergence d'une société qui accepte "l'alter", donc composée de citoyens protagonistes engagés de façon responsable et consciente pour faire en sorte que la civilisation moderne puisse advenir.

- le "milieu", éducateur à l'ego

Le petit d'homme est le seul être vivant à naître radicalement immature, incapable de se socialiser en l'absence d'un adulte initiateur et programmé pour choyer l'enfant qui apprendra auprès de lui à s'approprier le monde et le comprendre. Pour autant la complexité croissante de la réalité contemporaine et le caractère nombriliste de la société française ont produit une école à son image. En effet l'éducation ne se borne pas à l'enfance et à l'adolescence ; l'enseignement ne se limite pas non plus à l'école ; toute la vie, notre "milieu" est éducateur, et un éducateur à la fois sévère et dangereux. Il est donc temps de mettre les questions de fond touchant l'institution scolaire dans ce "milieu" comme le disaient les philosophes grecs, car si une société ne sait pas s'enseigner c'est qu'elle ne s'explique pas, ne s'aime pas. Les crises de l'enseignement sont des crises de vie

que nous savons "diagnostiquer" mais nous sommes bouche pincée lorsqu'il s'agit d'avaler la pilule : la population ego rechigne à entendre ce qui la dérange et le met en cause, alors la faute est reportée ailleurs, entre autre : l'école qui forme à l'ego.

L'école, telle que le souligne l'auteur dans son chapitre 7 est un véritable creuset de l'identité nationale. Alors que la tradition républicaine avait pour but d'unifier le corps des citoyens en donnant à tous les mêmes bases, référence, le même langage afin que tous puissent s'entendre et se comprendre. Cette culture commune s'est peu à peu parcellisée, privatisée si bien que l'égalité à l'école s'est transformée en une individualisation ou appropriation de cette même égalité. Nous vivons hélas l'ère de la dépendance à l'égalité puisque la société est atteinte d'un mal inédit : l'idéalité. Cette affection va à l'encontre du rapport Condorcet sur l'instruction publique daté de 1794 : "l'égalité d'instruction qu'on peut espérer atteindre, mais qui doit suffire, est celle qui exclut toute dépendance (...) il doit en résulter une égalité réelle, puisque la différence des lumières et des talents ne peut plus élever une barrière entre des hommes à qui leurs sentiments, leurs idées, leur langage permettent de s'entendre". Aujourd'hui, le sens premier de l'égalité d'éducation expliquée par Condorcet n'est visiblement retenu qu'à des fins bien spécifiques : servir l'élève client et donc l'écouter afin de le comprendre.

Le culte de l'ego remplace ainsi peu à peu la responsabilité de former. Condorcet que cite E. Altschull très judicieusement, avouait déjà que l'élève doit passer par l'école pour acquérir son indépendance ; idéologie reprise également mais bien plus tard par la philosophe H. Arendt²⁰. la discipline scolaire extrait les élèves de la bulle du contemporain, le néophyte doit devenir un héritier pour que sa capacité d'innover prenne corps.

En présentant de nos jours les élèves comme des victimes exclues du fait de leurs propres angoisses que l'on écoute toujours plus, nous enfermons les jeunes au stade de l'adolescence, évacuons tout rite d'initiation des jeunes par les adultes. Or il ne peut y avoir de civilisation sans un tel rite, l'école est donc un lieu très complexe d'initiation à la démocratie, surtout dans une société qui se cherche. En persévérant de la sorte, nous faisons de notre jeunesse une population assistée, donc "dépendante" alors que le but même énoncé ci-dessus par Condorcet est bien d'exclure grâce à l'école toute dépendance par le savoir, la raison par l'instrumentation de savoir-faire ancestraux. Il s'agit là d'un legs qui doit permettre au jeune de s'autonomiser. La complaisance qui règne aujourd'hui au sein de l'institution scolaire sous le joug de l'égalité ou de la démocratisation de l'enseignement a semé une grande confusion de pensée sur les valeurs que l'école doit défendre pour sa sauvegarde. Celle-ci est en effet secouée par les oscillations entre hyperindividualisme (ou égocentrisme) et le repli sur des identités formelles ou les communautés du passé (intégrisme, ethnicisation). A cause de cela, nous empruntons encore une fois aux Etats-Unis la notion de multiculturalisme, notion que l'auteur conteste bien évidemment parce qu'elle ne fait que sustenter l'inégalité sur le terrain et s'en

explique.

- les effets pervers du droit à la différence et à l'égalité des chances

Sous couvert d'être différent, un courant s'est développé de manière perverse : le "différencialisme" (à ranger du côté du pédagogisme) selon lequel les groupes sont séparés par des différences irréductibles simplement parce qu'ils appartiennent à une culture différente. Or il n'y a pas d'assimilation sans conditions : une adhésion affective, culturelle et politique suffit et c'est ce que transmet ou tente encore de transmettre en principe l'école. Dans cette optique, les revendications du droit à la différence laissent entendre une profonde antipathie pour la France puisque ces conditions sont rejetées. La culture "commune" a donc une résonance plus inégalitaire qu'égalitaire aujourd'hui. "Mettre tout le monde sur la même longueur d'ondes", c'est encore une fois jouer du point de vue des moyens et des fins, la comédie du tout égalitaire : en effet, l'école, dira E. Altschull, se caractérise telle "une école béate jouant une comédie égalitaire"²¹ pour conforter ou reconforter les esprits mais celle-ci ne viendra pas contribuer à corriger une société inégalitaire non plus. Et "à force de vouloir mettre tout le monde dans le même ascenseur, on provoque la panne"²² parce qu'il y a surcharge.

Bien que l'ambition prométhéenne et l'idéal égalitaire aient dans le rationalisme une origine commune, la volonté de produire plus et le mieux possible demeure radicalement étrangère au souci de la justice et aux considérations humaines. Les contradictions à l'intérieur de l'idéal égalitaire (entre idéal et objectif réalisable) excluent toute stabilisation des sociétés modernes, toujours plus bouleversées par le progrès des sciences et des techniques mais surtout par l'insatisfaction des hommes, flattés par leur ego. Le philosophe historien R. Aron dans son analyse des structures sociales décrit que ce sont en effet les idéaux de la société comme celui de l'égalité, qui, si on les oppose à leur contraire, peut permettre de comprendre les mécanismes qui traversent la conscience collective. Dans "l'école des ego", E. Altschull semble avoir pris pour exemple cette méthode d'analyse en la déplaçant sur l'institution scolaire en particulier. Elle aura pris pour centre de ses analyses les inégalités les plus visibles, enjeux des débats idéologiques actuels et des conflits exacerbés dans l'urgence de résorber "la panne" entre les divers protagonistes. Que l'on soit pessimiste ou optimiste quant à une possible remise en marche, nous devrions accepter le fait indéniable que les différences ethniques restent les plus difficiles à concilier avec l'idéal de l'égalité. La psychologisation des rapports sociaux ne fera pas non plus une bonne thérapie, l'école en fait actuellement l'expérience douloureuse.

L'actuelle "exigence" de mettre l'enfant au centre du système éducatif vise dans la réalité à remplacer l'obligation faite à l'élève d'écouter le professeur par l'ordre d'écouter plutôt les jeunes initiés aux animateurs du primaire et du second degré. Ce qui affranchissait autrefois est vécu par la jeunesse et par l'opinion comme un assujettissement de moins en moins supportable. Par exemple les heures d'études ne sont plus que des

heures de travail et le travail lui-même est à entendre comme une force étrangère, oppressive, extérieure à la vraie vie puisque la vie moderne évacue toute forme de contrainte et de labeur et fait davantage l'apanage des loisirs et de son moi peau. Dans cette perspective, calqué sur ses principes, notre système scolaire contribue à éduquer des citoyens dépendants et "hyperindividualistes", soit égocentriques. L'addiction sera difficile à sevrer car dans une société de consommation, l'école est devenue à son tour une valeur marchande, qui se monnaie au gré des revendications et subséquentement pour y répondre des modes pédagogiques. Fort heureusement, il y a encore des jeunes assez solitaires et clairvoyants pour vivre comme une malédiction le culte dont ils sont collectivement l'objet.

- "babélisation" et culture commune

La transmission d'une culture commune n'est donc pas à élaborer ou construire telle une tour de Babel infailible, elle est à replacer dans son contexte. Bien que l'auteur ait visiblement jeté son dévolu sur Ph. Meirieu, celui-ci a néanmoins décelé ce péril que doit affronter l'institution scolaire qu'il désigne sous le terme de "babélisation". Celle-ci n'est pas présentée comme le fait de l'école elle-même : elle est bien plutôt l'effet du libéralisme (du capitalisme moderne), qui, imposant une seule langue, celle de l'argent, détruit les liens internes de la société et fait proliférer partout codes et jargons à destination clanique. Cette babélisation en marche compromet selon lui, la possibilité d'un véritable échange entre les hommes car l'école, avec les divisions qui y sont réinstaurées ne fait guère qu'en aggraver le phénomène. Nos enfants, élevés non plus dans un système scolaire mais une multitude de micro-systèmes, n'auront bientôt plus rien en commun, plus de culture ni de références identiques, à commencer par la langue elle-même. Dans certains passages de *L'école ou la guerre civile*²¹, deux thèmes apparaissent jumeaux. Ainsi, on peut lire aux pages 124-125 : *"c'est au pouvoir politique d'affirmer fortement la double finalité de l'école obligatoire : constituer une culture commune chez les jeunes et leur permettre d'accéder à la Lof**. Cette gémellité signifie inséparabilité : *"la construction des savoirs est indissociable de la construction de la collectivité apprenante"*²⁴ La chose est dite aussi plus simplement puisque l'auteur dénonce le "verbiage" scientifique : *"on va à l'école pour apprendre et pour apprendre à vivre ensemble"*²⁵, Ainsi que le montre cette dernière formule, la symétrie a pourtant sa limite surtout avec l'accentuation de la violence et des incivilités : la finalité la plus générale aujourd'hui de l'école reste en effet la socialisation, dont l'acquisition de la culture commune ne constitue que la face intellectuelle. Apprendre, il le faut, mais au bout du compte, la chose à apprendre est toujours le vivre ensemble et d'autant plus dans une société qui prône le culte de l'ego.

Cette condition ou exigence scolaire est tout à fait explicite en d'autres passages. Ainsi, page 128 : *"Seule une culture commune, articulée aux questions essentielles qui préoccupent les hommes, peut parvenir à les relier entre eux dans le respect de leurs spécificités ; les savoirs scolaires sont à resituer dans cette perspective : leur contenu doit*

permettre aux hommes de faire société, et la manière de les acquérir permettre aux enfants d'accéder à la Loi fondatrice : le refus de la violence". La culture commune construit effectivement les éléments constitutifs d'une véritable citoyenneté. A travers toutes les activités qui leur sont proposées, les élèves doivent acquérir un certain nombre de qualités morales (tolérance, probité, sens du partage, etc.) et de manières d'être (non-violence, disponibilité d'écoute et au dialogue, solidarité, etc.) qui en feront de véritables citoyens "français". Ils apprendront par l'acquisition de repères culturels le leur démontrant, qu'ils appartiennent tous à une même vaste communauté.

L'idée, sinon l'expression de "culture commune" reprise par Ph. Meirieu peut donc sembler ancienne et vénérable puisque ses origines paraissent se confondre avec celles de l'école républicaine, d'après les *Mémoires sur l'instruction publique*²⁶ (1791) de Condorcet. L'un des "gourous du pédagogiquement correct" que dénonce E. Altshull véhicule lui aussi une idéologie issue du même moule. Ce ne sont que les moyens qui ont changé pas les fins. Il n'y a qu'un léger déplacement dans le concept afin de l'adapter aux besoins de l'époque. L'instruction commune était définie par Condorcet sur un mode tout objectif, comme dispensant des vérités et assurant des capacités déterminées dans telle ou telle matière, ou telle science. Quoique définie de manière non moins institutionnelle, la culture commune apparaît plus chargée de subjectivité. Elle n'est pas uniquement destinée à être acquise et mise à profit : elle est, en premier lieu, le sens d'une véritable culture où tous les hommes puissent se reconnaître, dans leurs différences, car fils des mêmes questions. A quoi sert la culture sinon à construire à la fois sa personnalité et à exercer son intelligence, à se comprendre soi-même et découvrir le monde, à créer des passerelles entre les hommes.

De l'instruction commune de Condorcet à la culture commune évoquée par Meirieu, on peut donc parler d'un déplacement d'accent, mais aussi d'un changement de genre : à la société à la fois intellectuelle, politique et pratique dont il s'agit chez Condorcet vient s'ajouter une communauté affective. Mais toujours demeure de part et d'autre un noyau de valeur absolue.

Néanmoins la transmission n'est pas un processus automatique, c'est un drame dont l'issue n'est jamais connue à l'avance, et ceci constitue toute la difficulté du métier d'enseignant. Enseigner revient à tisser un lien entre les vivants et les disparus. Il s'agit de passer le témoin et rien n'est joué : le lien peut ne pas s'établir ou se rompre ; nul déterminisme biologique ou sociologique ne constitue les élèves en héritiers de la culture. Cet héritage ne relève pas de l'hérédité, mais de la responsabilité des maîtres, d'où l'inquiétude constitutive de ces passeurs de choses invisibles. Ils seraient d'ailleurs fous, vu le contexte dans lequel ils doivent exercer, s'ils n'avaient pas peur. Or, la peur peut souvent paralyser toute forme de progrès et impulser la nostalgie d'un retour en arrière, ce dont témoigne l'auteur tout au long de son livre. Caractéristique d'une enseignante attachée aux vertus de l'école républicaine, à la tradition, elle pointe sur les "gourous" en matière de

pédagogie. Mais, la finalité dans les discours reste la même, ce dont se réclament les recherches par exemple en sciences de l'éducation, est à entendre comme un changement dans la continuité et non comme un refus des traditions qui justement demeurent références de base.

Enseigner et éduquer sont deux notions complémentaires, la tradition et l'innovation le sont aussi. S'il faut sans nul doute aider les vivants tout neufs à pousser, à s'épanouir et à se débrouiller dans la vie, en l'occurrence moderne, la première mission de l'école est l'introduction du nouveau venu dans un monde plus ancien que lui. La transmission donc la tradition est nécessaire à la liberté ; il faut de l'école pour que le genre humain puisse vivre débarrassé de ses pédagogues (gourous ou non). C'est là l'idée majeure qu'énonce H. Arendt dans sa réflexion sur l'éducation, une idée selon laquelle l'accès de l'homme à lui-même se fait par le détour des signes d'humanité déposés dans les œuvres de la culture.

La culture "à la française" a encore de beaux jours devant elle ; le multiculturalisme emprunté à la philosophie politique américaine, n'est plus seulement une tendance ou une théorie, c'est déjà une taxinomie qu'il faudra bien arriver à dépasser en la substituant peut-être à l'idée de "culture commune". Là les français auront à justifier les moyens pour la fin s'ils souhaitent conserver la spécificité ou l'exception de leur institution scolaire.

La raison d'Etat et la Raison éducative

Les métaphysiques contradictoires de la modernité ne sont plus aujourd'hui que les deux variantes d'un même discours : tout est égal car tous les hommes sont égaux. Face à ce nihilisme triomphant, il n'y a plus que de petites nations et de fragiles héritages. Dans une société où le principe démocratique se déchaîne jusqu'à vouloir tout régenter, que reste-t-il de la grandeur, de l'admiration et de ce qui fait le prix de la vie ? Cette question se rappelle maintenant à nous : ne serions-nous si moraux que pour ne pas y répondre ?

Pour l'idéologie française, on est homme par nature et Français par accident. Cela signifie que la marque de l'humanité en chacun, c'est l'autonomie et non l'appartenance ; c'est un arrachement à tout ancrage temporel ou géographique et non l'inscription dans une humanité particulière. Notre histoire n'est pas un code : la terre natale et les traditions, la place sur la mappemonde et dans la durée ne sont que des contingences subalternes ou détails négligeables pour la Raison des Lumières dont l'idéologie française est le plus pur produit. Condorcet en disait même : "hier chacun s'identifiait tellement à la qualité de noble, de juge, de prêtre, qu'à peine se souvenait-on qu'on est aussi un homme". Avec la Révolution, cet oubli a cessé de sévir ; les individus des classes usurpatrices ne peuvent plus appuyer leur nullité personnelle sur des titres ou lier leur existence à celle d'une corporation. Privés des oripeaux de la grandeur, ils font l'expérience de l'homme nu et, continue Condorcet, "ils se croient anéantis parce qu'il ne leur reste plus que leur propre

personne. Quant aux esclaves dressés pour le service ou le plaisir d'un maître (...) ils se sont réveillés étonnés de n'en plus avoir, de sentir que leurs forces, leur industrie, leurs idées, leur volonté n'appartenaient plus qu'à eux-mêmes"²⁷.

Séparés de tout ce qui leur est étranger (rang, extraction, lignage), oppresseurs et opprimés se découvrent dès lors orphelins et donc libres. Hommes rien qu'hommes, ils doivent désormais s'habituer à n'être qu'eux-mêmes. Dans un temps de ténèbres, ajoute Condorcet, les hommes auraient cherché à remettre leur vie sous tutelle ; dans un siècle de Lumières, on sait que seul un peuple éclairé peut être un peuple émancipé. L'indépendance ne se décrète pas, il faut en être délivré de beaucoup de choses pour penser, juger et agir par soi-même. Autrement dit, l'instruction publique allait de pair, dans l'idéologie française avec la valorisation de l'autonomie. Là où la liberté doit être établie, il faut instituer l'école obligatoire : on ne naît pas autonome dans la représentation des Lumières, on naît progressivement à l'autonomie. Au commencement n'est pas le sujet, mais le préjugé ; d'où la nécessité d'être enseigné pour devenir l'homme qu'on est.

De nos jours, les petits démocrates, endiablés par la démocratie, sont à l'inverse, des individus qui se veulent déjà autonomes car tout le monde les considère ainsi. La liberté, dont l'idéologie française faisait à la fois sa norme suprême et son programme d'éducation est un donné dans l'univers ultra-démocratique réalisé de nos jours. L'autonomie était à conquérir, elle est désormais à respecter ; elle était l'objet même de formation, elle est désormais la qualité de naissance de chaque être humain. Or, instruire, c'est introduire l'élève à ce qui le dépasse. L'Education nationale raisonne aujourd'hui "comme si le moi avait assisté à la création du monde"²⁸ : rien ne dépasse, chacun est sujet, c'est-à-dire roi. Et cela rejoint l'anecdote comparative placée par E. Altschull : "Il est temps pour l'humanité d'entrer dans le système solaire"²⁹, petite perle proverbiale énoncée par G. Bush Jr lors d'un discours d'inauguration à la Nasa, typique d'une folie des grandeurs, symptomatique d'une idéalité malade et dévastatrice...

Cette médiocrité intellectuelle à l'américaine s'infiltré dans la hiérarchie scolaire française. De fait pour l'auteur, sauver l'école publique revient à combattre les impostures intellectuelles. Certes, mais tous ne sont pas des imposteurs, beaucoup de généralités font qu'E. Altschull perd en objectivité. En revanche elle perçoit la tromperie des discours officiels qui contrebalancent l'école au fil des gouvernements, les uns et les autres venant à utiliser à bon escient en faveur de leurs idéaux et politique à mener. L'école se fait dès lors moyen et on en oublie la finalité essentielle mais c'est une raison d'Etat : le gouvernement promet que tous arriveront au meilleur niveau.

En conséquence, les gouvernements successifs mettent tour à tour en place des réformes dans le domaine de l'éducation, mais il arrive un moment où le cumul devient pesant et incompréhensible, c'est ce que vit l'école actuellement sous le terme de crise irréversible ou de "malaise". Or, on ne badine pas avec l'éducation et le temps est largement venu de poser les questions de fond au "milieu".

La Raison éducative doit être replacée dans sa juste valeur, son premier sens comme devoir inné donné à l'homme s'il veut continuer à s'inscrire dans l'histoire. L'école n'a pas à jouer une comédie égalitaire en chœur avec un peuple d'ego béats devant la prouesse des acteurs sur scène ; l'école doit reprendre les textes sacrés du mythe de l'éducation : toujours sur le fil du rasoir entre le Charybde de l'interdiction et le Scylla du laisser-faire. Entre les deux, se trouve la clé du mystère, une alternative à ce péril mortifère que l'une comme l'autre rive nous destine. La destination ou le *fatum* de l'homme est ailleurs, la pédagogie telle que l'envisageait Kant aux siècles des Lumières peut l'aider à découvrir "ce grand secret du perfectionnement de l'humanité". Mais il s'agit de ne pas rendre aigre ce qui en aura donné la saveur et l'envie d'y goûter.

Eduquer n'est pas une simple comédie avec laquelle on peut se permettre de badiner, parce que cela revient à dire que l'on badine aussi avec l'amour, l'amour que l'on porte à nos enfants et leur avenir, Eduquer est un "métier impossible", cet avertissement nous a été donné afin d'éviter toute perte de vigilance relativement à son importance et il est encore temps de le ressaisir dans son caractère dramaturgique. Si la vie sociale moderne se plaît à jouer la comédie du "tout égalitaire", l'école doit se détacher et à l'inverse remonter son drame sans omettre ou dénigrer le moindre petit rôle à inclure dans la trame du jeu. Là nous sommes tous concernés, l'ensemble des hommes est amené à y participer.

- Conclusion

Porte ouverte au sens à donner, l'éducation parsème le terreau indispensable à la formation aussi bien individuelle que relationnelle de l'homme. Ce proverbe chinois l'illustre très simplement : "Si tu veux une année de prospérité, cultive du riz, si tu veux dix années de prospérité, cultive des arbres ; si tu veux cent ans de prospérité, cultive des hommes". Pour ma part, je souhaite, que par l'entremise d'une culture commune, nous puissions cultiver ensemble le drame de l'homme en perfectionnant notre jeu dans l'art délicat de l'éducation. Entre interdire et laisser-faire, il y a une intervalle, un équilibre où les deux extrêmes viennent se compléter. Il semble que cet "entre les deux" pourrait contribuer à impulser la recherche de nos jours en éducation puisqu'il n'est ni question d'un retour possible en arrière (le mythe de l'école républicaine à la vie dure), ni souhaitable d'aller de l'avant sans avoir reconsidérer la Raison de l'éducation dans sa légitimité. Nous avons tant de choses inaccomplies derrière nous, tant de promesses encore non tenues, tant de richesses encore inexploitées, que nous aurions de quoi construire le futur par la simple revivification de nos multiples héritages. Si nous souffrons de la maladie d'idéalité et sommes tant attirés par la séduisante utopie qui semble partout advenir, les plus fortes utopies ne peuvent venir que de ce qui a été inaccompli dans nos traditions et qui demeure comme une ressource de significations, une réserve inextinguible de sens. L'utopie scolaire, dont il est question puisque tous paraissions jouer une béate comédie égalitaire, ne peut surgir à partir de rien, elle ne saurait non plus dériver en ligne droite du

passé, tel que le souhaite l'auteur de cet ouvrage, mais elle serait néanmoins sans force si elle n'était pas en complicité avec ce qui, dans ce passé multiple, n'est pas encore épuisé.

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE

- ¹ ALTSCHULL E., *L'école des ego. Contre les "gourous du pédagogiquement correct"*, aux éd. Albin Michel, Paris, 2002.
- ² KANTE E., *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*, J 798, Paris, Vrin, 1964, p. 164
- ³ Soit l'accomplissement ou la maturité de la nature humaine.
- ⁴ in PROST A., *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, A. Colin, Coll. U, 1968, C. Péguy préface du 2e cahier de la 6e série (11-11-1964), p. XXIV, XXV.
- ⁵ Encore faut-il définir ce qui est bon et mauvais..., notamment en ce qui concerne l'éducation d'un être néotène.
- ⁶ Voir chapitre n°7 : "L'école, creuset de l'identité nationale", p. 83, op. cité. ¹ Voir chapitre n°5 : "La grande mystification pédagogique", p. 55, op. cité.
- ⁸ Parce qu'elle est pure subjectivité.
- ⁹ Tel qu'en était convaincu E. Kant dans ses réflexions sur l'éducation.
- ¹⁰ Cité dans l'ouvrage d'A. PROST, op. cité.
- ¹¹ Propos de J. Ferry issus des textes officiels de 1882, repris par Cl, LELIEVRE dans un article paru dans l'Humanité, édition du 10 décembre 2003, intitulé "Smic culturel ou excellence pour tous ?".
- ¹³ *Ibid*, p.47.
- ¹⁴ *Ibid*, p.22.
- ¹⁵ /Wd, p. 21.
- ¹⁵ La seule règle qui compte pour E. Altschull : l'exigence traditionnelle des "3 E" : expliquer, exiger, évaluer. Voir p. 37.
- ¹⁶ La seule règle qui compte pour E. Altschull : l'exigence traditionnelle des "3 E" : expliquer, exiger, évaluer. Voir p. 37.
- ¹⁷ Parce que le diagnostic du "mal" appelle toujours chez les "pseudos-gourous" le même traitement : changer les méthodes pédagogiques des enseignants.
- ¹⁸ L'esprit du système française est de toujours viser l'excellence et de forger l'élite et non de viser l'utile et former des personnes simplement compétentes. Aux Etats-Unis, ce stade est dépassé et le système scolaire offre la possibilité de formations technique et pratique permettant d'accéder rapidement à un métier. C'est là l'une des rares fois où l'auteur fait un petit éloge à son pays d'origine.
- ¹⁹ A titre d'exemple : certains élèves-clients aujourd'hui contestent les savoirs au nom de la montée d'une démocratie d'opinion. Nous assistons là à un nouveau phénomène qui ne facilite guère la tâche de l'institution.
- ²⁰ ARENDT H., *La crise de la culture*, Gallimard, "Folio", 1972, p. 247.
- ²¹ Op. cité, p. 137.
- ²² /6/d., p.143.
- ²³ MEIRIEU PH., GUIRAUD M., *L'école ou la guerre civile*, Pion, 1997.
- ²⁴ *Ibid*, p. 140.
- ²⁵ *Ibid*, p. 114.
- ²⁶ CONDORCET, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, GF, 1994.
- ²⁷ /fa/c/., p.271.
- ²⁸ PLEVINAS. E, *Quatre lectures talmudiques*, aux éd. de Minuit, 1968, p. 107.
- ²⁹ ALTSCHULL E., op. cité, p. 19.

De la politique à la pédagogie : problématisation des finalités éducatives dans les propos d'Alain

Caroline RICHARD

CERFEE

Université Paul Valéry

Montpellier III

Parce qu'il est difficile de savoir s'il faut élever l'enfant pour lui ou pour la société, l'école républicaine française balance, depuis sa mise en place, entre instruction et éducation. L'enjeu est important : la finalité donnée à l'institution scolaire détermine non seulement les outils mis en place à l'école, mais et surtout, les spécificités de l'homme ainsi formé. Alain, comme beaucoup de philosophes avant lui, pense l'école en répondant aux questions qui la traversent et tente d'apporter un éclairage nouveau à la crise déjà émergente à son époque. Néanmoins, sa réflexion n'est pas, paradoxalement, pédagogique, elle est avant tout politique. Le système éducatif qui en découle, édifié sur l'apprentissage du jugé et la volonté réinterroge la réflexion pédagogique d'aujourd'hui et apporte un autre éclairage sur les finalités éducatives.

Mots clés : Instruction, République, finalités éducatives, démocratie, liberté, volonté, jugement, pouvoir.

A l'époque où Alain écrit la majeure partie de ses propos, on commençait à voir poindre les nouvelles philosophies de l'éducation qui sont à l'origine de la pédagogie actuelle. Telle est l'idée qu'un enseignement doit être vivant, agréable, séduisant, qu'il doit tenir compte de la spécificité de l'âme enfantine, qu'il doit solliciter la curiosité de l'enfant en lui apprenant à observer la nature, à parler des langues, à s'instruire dans ce que nous appelons aujourd'hui les disciplines d'éveil. Déjà, on commençait à remplacer un enseignement austère par des activités ludiques éducatives. Alain ne pouvait ignorer les travaux de ses contemporains. Or, justement, sa pensée sur ces sujets paraît suivre un chemin inverse, totalement rétrograde : il s'oppose à toutes les nouveautés pédagogiques, il récuse tous les discours de la psychologie et avec eux la pratique des tests ; il veut ignorer

la psychanalyse et s'en tient seulement aux apports de la sociologie, et encore, non pas à la sociologie de son temps, puisqu'il ne retient que la pensée d'Auguste Comte. Il serait légitime de se demander s'il y aurait alors quelque chose d'encore valable aujourd'hui dans une philosophie qui apparaît déjà comme en deçà de la philosophie de son temps ?

Toute la philosophie de l'éducation d'Alain trouve sa source dans une pensée plus générale sur l'homme, mais également sur la politique. Car si le premier devoir, le premier objectif de toute institution scolaire est de permettre à l'enfant d'épanouir toutes les potentialités qu'il porte en lui, et de les porter à leur maximum, outre cet épanouissement personnel, l'adulte, ainsi formé, devra, non seulement être capable de vivre en société, mais en être également un membre actif, au service de tous les autres. Un membre professionnellement et civiquement efficace. Ainsi, le deuxième objectif de l'école est de faire de l'enfant le meilleur citoyen possible pour la société dans laquelle il devra s'insérer. Par ce moyen, l'éducation met en place, de façon discrète, un comportement social, un "savoir être" qui, certes limite fatalement la liberté individuelle, mais rend surtout la vie sociale possible.

Toute la réflexion philosophique d'Alain porte donc, à ce propos, sur la formation de l'homme qui gouverne à la fois son jugement et son corps. Et c'est en ce sens qu'elle traite de l'éducation. Le rôle attribué à l'institution scolaire et à l'instruction qu'elle propose est double : apprendre aux enfants à juger par eux-mêmes pour se délivrer de l'esclavagisme des préjugés et de toutes les formes de superstition. Et former des citoyens capables de s'opposer aux pouvoirs en place et de nommer des représentants parce qu'ils se savent esprit et libres de penser. La seule finalité qu'Alain accorde à l'école est donc l'apprentissage à la Liberté. Celle-ci est indissociablement une liberté morale, individuelle, propre à chacun, et une liberté politique qui inscrit chaque individu dans la société et le rend civiquement efficace.

Car paradoxalement, l'homme doit être éduqué à la liberté. Il doit même y être contraint : *"Il faut au moins des opinions sincères pour que la liberté ait son prix. J'ai expliqué dans un autre article que la condition d'un changement sous ce rapport, c'est la Réforme de l'Enseignement public, et j'ai rencontré alors les vraies difficultés, qui sont que personne ne veut que le peuple soit instruit. D'où vient qu'il est difficile d'instruire, surtout si l'on pense que le peuple ne désire nullement être instruit. Ce que le peuple appelle être instruit, c'est pouvoir écouter une conférence sur la bombe atomique, alors qu'il est évident qu'il faudrait vingt ans d'études pour comprendre un seul mot à cette question."*¹ La liberté passe donc nécessairement par l'éducation. Néanmoins, si celle-ci contraint l'individu, elle n'est en rien un dressage.

Alain affirme cela en s'appuyant sur un double postulat. D'abord, la nécessité pour toute République de préparer ses citoyens à la vie de la Cité : *"Ce n'est pas la Tyrannie qui est difficile. Non. C'est plutôt la République qui est difficile. Car l'injustice trouve promptement des amis et des soutiens en tous ceux qui ont horreur de la lumière et qui*

*prennent l'égalité comme une injure. Cette armée furieuse est toujours là, à guetter l'occasion. Il y a plus d'une occasion. (...) Toujours les menaces et les défis passeront dans l'air. Toujours les voleurs crieront que la propriété n'est pas protégée. Toujours les riches prouveront, comptes sur table, que les travailleurs ont trop d'argent. Toujours il sera difficile de défendre une République qui n'a pour elle que ses principes, et encore, qui ne les applique pas. (...) Et, bref, ce qui rend la vie difficile aux Républiques, c'est premièrement l'opposition des républicains. Au contraire, ce qui rend la vie facile aux tyrannies, c'est que les citoyens renoncent bientôt à exercer la critique politique, travail difficile et qu'ils voient sans espoir. Les principes sont trop loin ; on se lasse de les invoquer."*². La plus grande des vertus, et la plus utile à la démocratie et à la République, est le courage du jugement irréductible. L'enfant, devenu adulte, doit avoir les moyens d'exercer un pouvoir de contrôle sur les lois auxquelles il obéit et sur l'institution politique tout entière.

Et le deuxième postulat sur lequel s'appuie Alain est une grande *"Foi en l'homme. Et je défie qu'on mène une vie d'homme sans cette foi-là. Car, même tyran, il faut encore se fier. Napoléon ne mena ses conquêtes miraculeuses que par une estime de l'homme, qui devrait nous faire honte."*³ Parce que la démocratie offre au peuple ce privilège du pouvoir de regard et de jugement, l'école doit permettre à l'enfant de développer suffisamment son jugement et sa volonté pour qu'il soit en mesure de garantir l'Etat de droits et de devoirs dans lequel il évolue.

Voilà pourquoi l'école doit non seulement instruire les enfants - en ce que chaque connaissance acquise permet de se libérer de ses préjugés et de ses superstitions -, mais elle doit aussi l'éduquer - elle doit apprendre aux enfants à vouloir. La pédagogie doit donc nécessairement découler d'une réflexion approfondie sur l'homme et sur la politique. Car dans le cas contraire, les finalités accordées au système éducatif ne sont que de circonstance et ne peuvent en aucun cas répondre aux besoins fondamentaux de l'homme.

C'est dans cette perspective d'élucidation, mais surtout de compréhension de l'enjeu de cette question dans le débat sur l'école et son devenir, que nous proposons ici de relire Alain et ses multiples propos.

les finalités de l'éducation : Volonté et Liberté.

Faut-il donc élever l'enfant pour lui-même ou pour la société ? Doit-il recevoir une culture générale ou un enseignement qui le prépare à sa vie professionnelle ? Ces questions ne sont pas seulement pédagogiques pour Alain, elles sont aussi et avant tout politiques. La réponse qu'on leur donne dépend de la conception que l'on a du pouvoir, de la nation, de l'ordre, de la justice, du droit, etc. Ce lien entre philosophie et politique est très important pour la compréhension de sa pensée. Sa philosophie de l'éducation et sa philosophie politique sont inséparables. C'est une même protestation contre ce qui voue l'homme à l'inculture et à la servitude, une même contestation du pouvoir, personnel ou

bureaucratique, de l'inégalité, de la guerre, de l'inhumain.

Alain est de ce fait un grand défenseur de la démocratie qui constitue pour lui le régime le plus humain parce que lui seul concède le "pouvoir de dire non". Il permet au pouvoir de s'exercer sans déchaîner la violence et sans avoir à y recourir⁴. Car la démocratie n'est jamais acquise : "*Tout peuple qui s'endort en liberté se réveillera en servitude.*"⁵ Pour qu'il y ait démocratie, il est nécessaire qu'il y ait également des démocrates et l'éducation des citoyens seule rend cela possible : "*On feint que nous ayons besoin d'une élite éclairée ; mais bien loin de là ; nous avons besoin d'un peuple éclairé, d'ample jugement, de large vue, et d'abord par sentiment et pressentiment.*"⁶ L'éducation doit avoir pour but de lutter contre tout ce qui peut détourner l'homme de sa vocation d'homme rationnel et de son jugement critique, seules conditions de sa liberté et des valeurs républicaines.

Aussi, la philosophie politique d'Alain se présente avant tout comme une réflexion sur le pouvoir. Sa contestation de celui-ci est radicale posant comme axiome que tout pouvoir tend de lui-même à l'abus et à la tyrannie : "*Dans toute société, il s'exerce, par le jeu des passions, une espèce de concentration du pouvoir sur lui-même qui conduit naturellement à la tyrannie. Car il est impossible que les puissants n'aient pas de passions et n'aiment pas passionnément leur propre puissance. (...) En somme l'abus de pouvoir est un fruit naturel du pouvoir.*"⁸ Le pouvoir est par essence contre les citoyens pour deux raisons principales.

La première raison est le choix même du chef. Il est rare que ce soit l'homme le plus juste ou le plus sage qui accède à ce poste. En réalité, le pouvoir n'appartient qu'à ceux qui le demandent et qu'Alain nomme les "méchants" : ce sont "(...) les violents, tous ceux qui s'abandonnent à leurs passions, tous ceux qui jugent ingénument d'après leurs désirs et qui sans cesse forcent les autres, sans s'en douter, et même en criant leur bonne foi que personne n'a d'égards pour eux. La force des méchants, c'est qu'ils se croient bons et victimes des caprices d'autrui. Ainsi parlent-ils toujours de leurs droits et invoquent-ils toujours perpétuellement la justice ; toujours visant le bien à les entendre, toujours pensant aux autres comme ils disent, toujours étalant leurs vertus, toujours faisant la leçon et de bonne foi."⁹ Ceci vaut pour toute espèce d'autorité. La puissance enivre quiconque y goûte parce qu'elle réveille des passions, présentes en chacun, qui ne restent endormies que parce qu'elles ne peuvent être satisfaites. Dès qu'un individu, si honnête soit-il, exerce une puissance sur d'autres, il a donc tendance naturellement à en abuser : l'exercice même du pouvoir fait le tyran.

La deuxième raison qui fait que le pouvoir est l'ennemi des citoyens est que l'autorité sur les hommes fait ignorer la nécessité des choses et le fait que ce qui existe résiste : "*Savoir ou pouvoir, il faut choisir. (...) Dès que l'homme, selon un mot fameux, peut plus qu'il ne sait, il choisit le pouvoir et laisse le savoir. Depuis que l'avion s'est envolé sans la permission des théoriciens, les techniciens se moquent des théoriciens ; ce genre de*

sottise orgueilleuse se développe étonnamment."¹⁰ Plus grave encore, le pouvoir veut forcer l'approbation. Il ne lui suffit pas de vaincre, il veut convaincre, forcer le libre consentement. Le chef le plus sincère n'est pas exempt de cette folie parce qu'il croit à sa cause. Ceux qui le critiquent lui apparaissent comme des gêneurs, puis comme des saboteurs, puis comme des traîtres. Les maîtres les plus à craindre sont les "bons maîtres", ceux qui prétendent faire le bien des individus malgré eux, les vouant à n'être que d'éternels mineurs. Le pouvoir d'un homme, s'il n'est pas contré, même pavé de bonnes intentions, ne peut tendre que vers la tyrannie. Et celle-ci, déguisée ou non, reste un frein à la liberté et au jugement.

Chacun est donc entouré d'ennemis, à plus ou moins grande échelle. Tout le monde veut implicitement et naturellement forcer l'obéissance et par là même, cherche la puissance et le pouvoir. Qui pourrait dire qu'il n'a jamais voulu être obéi ? Et que cette obéissance était toujours juste et justifiée ? Nous voilà tous apprentis tyrans.

Cette méfiance d'Alain à l'égard du pouvoir ne vise pas seulement les chefs, mais toutes les formes de pouvoir quelles qu'elles soient. Il critique également beaucoup l'administration, autre pouvoir tentaculaire, force anonyme et irresponsable, même pavée des meilleures intentions : "*Ces hommes de bureau sont des hommes, et qui savent rire à l'occasion. Mais l'assemblage des bureaux fait un être pédant et mécanique, qui craint tout et qui ne rit jamais. Ce monstre est militaire, parce qu'il est machine. Qu'est-ce qu'une machine, si ce n'est un savoir sans maître ?*"¹¹

Néanmoins, si inhumain soit-il, Alain reconnaît que le pouvoir n'en est pas moins nécessaire. Il existe une nécessité primaire qui est son essence même : l'homme a besoin d'être protégé contre la peur. Vivre en société est rassurant pour lui. D'abord parce que la société lui permet, par ses constructions, d'éviter les fléaux de la nature et le besoin, la faim. Mais également parce qu'un homme seul est un homme vaincu. S'il n'y a pas d'Etat, rien ne peut empêcher les hommes de s'armer et dès qu'il y a deux partis en armes, il n'y a plus de bon sens et le "(...) *désordre et le massacre iront fort loin, car ces maux sont en nous, dans ce paquet de muscles et de nerfs si prompts à déraisonner et même dans cette tête ingénieuse qui plaide si bien ses folies.*"¹² Contre ces partis, il faut une force qui ne prenne jamais parti, qui soit sans passion ni idées folles parce que disciplinée et dirigée par une administration qui va lentement et qui procède par enquête et contre-enquête, où chacun cherche d'abord à se couvrir. Sans l'ordre qu'assure le pouvoir, les valeurs les plus hautes, la justice, la paix, la création, se trouvent rayées d'un trait. Non pas que le pouvoir crée ces valeurs, mais il assure l'ordre inférieur qui les rend possibles. Comment alors résoudre cette contradiction d'une nécessité, pour toute société humaine, d'instaurer un pouvoir qui lui garantit vie et prospérité, mais qui, en même temps, installe au pouvoir des chefs dangereux et mauvais ?

Il ne s'agit pas pour Alain d'essayer de trouver un régime dans lequel les chefs automatiquement ne chercheraient pas, en raison de la nature même de ce régime, à

abuser de leur pouvoir aux dépens des citoyens. Il est de nature de tout pouvoir de chercher à abuser de sa prépondérance. Alain dénonce d'ailleurs, à partir de ce constat, les deux erreurs courantes que font ceux qui ne voient le problème qu'unilatéralement : l'erreur tout d'abord de l'anarchiste, qui ne voit pas la nécessité du pouvoir et le fait qu'on ne peut en supprimer un sans en placer un autre. Et celle du réactionnaire, qui oublie que la nécessité de l'arbitre ne lui confère aucune couronne, aucun droit à notre respect, aucune puissance sur nos pensées. Le pouvoir n'est jamais l'émanation du peuple - car la liberté du peuple ne se délègue pas - mais l'expression de la nécessité la plus basse et la plus brutale¹³. Reste une solution intermédiaire à ces deux positions, qui semblerait, a priori, permettre à chacun de vivre libre tout en s'accommodant du pouvoir en place : le régime démocratique.

Mais alors, en quoi consiste la démocratie ? Avant tout dans une certaine division des pouvoirs. Alain est un lecteur avéré et fidèle de Hegel sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, davantage que de Montesquieu. Il fait donc dépendre le bon fonctionnement de l'Etat de l'équilibre des trois pouvoirs qui le constituent. Le pouvoir exécutif est celui qui maintient l'ordre par l'arbitrage, qui tranche entre les intérêts, les passions, les droits, car *"le droit est ce qui rend les hommes méchants"*¹⁴. Le pouvoir législatif n'est pas celui des assemblées, bien incapables de légiférer, disons même de penser, mais celui des technocrates, qui préparent les lois et les décrets. Quant au troisième pouvoir, - et nous sommes par contre ici loin de Hegel - c'est le pouvoir du peuple, qui consiste essentiellement à contrôler les pouvoirs. Puisque le pouvoir est d'une certaine manière contre les citoyens, il faut que ces derniers soient à leur tour, et toujours dans une certaine mesure, contre lui. Ce pouvoir du peuple, qui fait la démocratie, est le pouvoir de dire non. Cela ne veut pas dire que les citoyens doivent refuser d'obéir au pouvoir car l'obéissance est également nécessaire : *"// faut obéir aux pouvoirs, j'entends de bonne volonté, sans restriction et au mieux (...), exécuter promptement les ordres reçus (...). Je ne vois point de pouvoir possible sans cela, ni d'action commune possible sans cela."*¹⁵ Il doivent lui obéir mais sans le respecter.

Ce pouvoir du peuple ne peut donc s'exercer que par le contrôle effectif et permanent de tous les autres pouvoirs par l'ensemble des citoyens. Ce contrôle se joue de deux manières : par le suffrage secret¹⁶ et surtout par la liberté d'expression : *"L'opinion gouverne dès qu'elle peut s'exprime"*¹⁷. La libre expression et le pouvoir de blâmer suffisent presque toujours. Car chacun sait combien les hommes de pouvoir aiment le secret et craignent le scandale. Même le plus grand des tyrans se réfugie derrière les acclamations de la foule et l'approbation de tous. Ce contre-pouvoir des citoyens est le refus d'obéissance de la pensée, le devoir de penser librement. Le pouvoir de blâmer démystifie le pouvoir. Il montre que le chef est nu, et le ramène à sa basse fonction : *"Tout pouvoir est méchant dès qu'on le laisse faire ; tout pouvoir est sage dès qu'il se sent jugé."*¹⁸ Le seul régime qui mette à l'abri de la sacralisation du pouvoir est la démocratie.

Néanmoins, Alain précise que la démocratie n'est pas le pouvoir du peuple, malgré l'étymologie. Le peuple n'aura jamais le pouvoir par définition parce que, par définition toujours, le pouvoir est toujours celui d'un seul au niveau supérieur et de quelques-uns au niveau intermédiaire. Tout régime, même démocratique, est en même temps monarchique en ce qui concerne l'exécutif et aristocratique en ce qui concerne l'administration. Le pouvoir du peuple est donc dans le seul contrôle qu'il a institutionnalisé des chefs. Alain prône donc une lutte permanente entre le pouvoir et les citoyens. Rien ne va de soi, une vigilance de tout instant est nécessaire. Il n'y a pas de mécanique politique qui nous dispense de réfléchir et de faire preuve de volonté. L'éducation trouve donc là sa légitimité et sa finalité : apprendre aux enfants à refuser l'obéissance de la pensée pour être toujours capable de juger le pouvoir en place.

Contre-pouvoir : Raison et Volonté.

A l'identification du pouvoir et de la raison, Alain oppose l'esprit sans pouvoir, qui est tout l'esprit. Le règne et la pensée, le savoir et le pouvoir doivent être séparés pour ne pas se corrompre mutuellement. Car dès que l'esprit veut dominer, il l'est irrémédiablement à son tour par les passions violentes et incontrôlables. Son seul rôle est de faire la lumière, toute la lumière. Alain admet que le pouvoir pense, choisisse, prévoie, mais au jour le jour, à court terme. Sa doctrine politique se fonde sur le jugement et non sur la force irrationnelle, ou sur la raison abstraite. La société est comme la nature, un ordre étranger à l'esprit, une énorme machine qui préexiste aux individus, qui peut les servir comme les broyer. Elle est également très complexe et cette complexité fait qu'en changeant la moindre petite chose, l'édifice tout entier est modifié. Voilà pourquoi celui qui est à la tête de la société doit être un homme de jugement, qui considère la société comme elle est, et plie la nécessité sociale aux exigences de l'humain. Voilà pourquoi également il faut surtout éduquer tous les citoyens afin que ceux-ci soient capables de jouer leur rôle de contre-pouvoir. Et cette forme inégalée de liberté n'est possible pour Alain que par l'exercice indispensable de la volonté de chacun.

Cette dernière s'oppose par définition au désir. Celui-ci, tendu vers une satisfaction immédiate, ne se préoccupe pas longtemps des moyens réels de son accomplissement. Il ne se soumet pas à la nécessaire médiation du temps qui est aussi la médiation du travail. Souvent porté par l'intérêt, il renonce vite devant les obstacles et ne conduit jamais jusqu'au travail réel : " *La curiosité, le premier élan, l'ardeur de tout commencement ne promettent pas beaucoup aux yeux du maître...Il attend même que le désespoir et la maladresse soient en raison de la première ambition, car il faut que toutes ces choses d'entrée, bonnes ou mauvaises, soient enterrées et oubliées ; alors le travail commence.* "19. L'intérêt intrinsèque des connaissances, qu'il est nécessaire d'acquérir à l'école, est bien au-delà des intérêts immédiats. Ceci est d'autant plus important chez l'enfant. Jamais de lui-même l'enfant ne lira par exemple " (...) *les grands livres qu'il faut lire vingt et trente fois* ", car " (...) *la*

trentième lecture est agréable, la première est ingrate et difficile. ^{"20}. L'intérêt immédiat ne motivera pas pour le contenu même de ce qu'il faut savoir. Seul l'exercice de la volonté permettra à l'enfant d'y arriver.

Ce qui caractérise la volonté par opposition au désir pour Alain, n'est donc pas la futilité des grandes résolutions, mais la ténacité des petites vertus. Si le désir renonce aux premiers obstacles, c'est qu'il est lui-même incapable de se donner un corps. Or, telle est l'aptitude qui définit la volonté. Elle se concrétise par la discipline²¹, par l'habitude en tant que celle-ci désigne, par opposition au mécanisme de la routine, une volonté incorporée. Celle-ci est aussi le corps devenu " *fluide, c'est-à-dire propre à traduire exactement la pensée.* " ^{"22}

La volonté crée donc l'acte d'apprendre et de travailler. Elle permet le jugement. Et parce que " *foute la puissance du vouloir est à l'œuvre dans la connaissance* " ^{"23} < à l'école, on apprend à travailler parce qu'on y apprend à vouloir. La volonté devient par là un art, celui de se dominer soi-même : " *je voudrais qu'on lise la République de Platon, non pas pour en parler, c'est-à-dire pour y retrouver ce qu'on en dit communément, mais pour apprendre l'art de se gouverner soi-même, et d'établir la justice à l'intérieur de soi... Seulement mes amis, soyez rois en vous-mêmes. N'abdiquer pas. Soyez maîtres des désirs et de la colère aussi bien que de la peur... Soyez rois sur vos désirs.* " ^{"24}.

La liberté serait donc au prix d'une domination des passions par l'exercice de la volonté. Mais un autre obstacle se dresse : innée en chacun, elle n'est pourtant pas la même pour tous parce qu'elle n'est pas elle-même une passion. Il entre de la volonté dans toute passion, mais la volonté elle-même n'en est pas une. Bien dirigée, elle permet seulement à chacun de dominer ses autres passions plus destructrices : " *Et je dis seulement, comme à l'athlète : " Nul ne sautera pour toi. " " K.*

Cet apprentissage de la volonté est primordial dans celui de la citoyenneté. Lui seul permettra au jeune citoyen de se défendre et de le faire justement. Il n'est donc pas un dressage. Car un dressage est par définition une manipulation des désirs et des passions. Tandis que l'instruction, par laquelle passe cet apprentissage de la volonté selon Alain, est un appel à la liberté qui devient à la fois principe et fin de l'acte éducatif²⁶. Et l'instruction n'est pas non plus par là, un apprentissage. On peut apprendre un métier mais on ne peut apprendre à devenir un homme. Voilà sans doute pourquoi Alain, dans ses textes, prône davantage une instruction plutôt qu'une éducation.

Sur le jugement critique et la démocratie : l'école, un outil indispensable,

Il y a donc une condition majeure à l'existence et la survie de la démocratie : l'exercice du jugement de chacun des citoyens. L'école devient par là l'instrument privilégié qui doit alors former des citoyens capables de juger par eux-mêmes, parce que la démocratie ne peut vivre et survivre sans eux. Des élites éclairées, techniciens,

gestionnaires, savants, le régime le plus despotique peut toujours s'en procurer. Mais un peuple éclairé, capable de juger les pouvoirs, depuis le maire jusqu'au président, il faut une école pour le former, l'école de tous.

Qu'est-ce en effet que le jugement ? Alain le définit à partir de l'entendement, c'est-à-dire ce qui comprend, l'intelligence. Le jugement est l'acte d'affirmer ou nier à partir de ce qu'on a compris²⁷. Mais dans un débat politique ou judiciaire, il ne suffit pas de comprendre, puisqu'il reste toujours une part d'incertain. Et l'incertain peut être mortel car, faute de jugement, la passion tranche. La peur, le désir, l'intérêt ou la haine font en effet souvent pencher la balance et l'entendement, alors captif, ne fait plus que justifier la passion, Alain attend donc de l'école qu'elle forme des hommes capables de juger, de prendre un parti critique et raisonnable là où le mécanisme des preuves ne suffit plus.

La démocratie ne peut fonctionner que s'il y a équilibre entre les trois pouvoirs qui constituent l'Etat : l'exécutif, le législatif, et le pouvoir du peuple, celui de dire non : il faut " *Exercer donc un contrôle clairvoyant, résolu, sans cœur, sur les actions et encore plus sur les discours du chef. Communiquer à ses représentants le même esprit de résistance et de critique, de façon que le pouvoir se sache jugé.* "²⁸ Le jugement est ce qui permet de résister aux trois grandes passions qui soumettent les individus au pouvoir et lui donnent la force qui le rend tyrannique : la passivité, l'enthousiasme et le fanatisme :

- La *passivité* est la passion de ceux qui s'en remettent entièrement au pouvoir qui les dirige sans se poser de questions. Ceux qui croient que la politique n'est pas grand chose et ne sert qu'à ceux qui en font. Cette attitude infantile est grave car elle accorde au pouvoir tous les droits qu'il s'octroie d'office, faute d'opposition suffisante pour l'en empêcher.

- [L'*enthousiasme* est encore plus grave car lorsque l'homme perd sa foi en Dieu, c'est sur le maître qu'il la reporte. Or ce culte de la personnalité est la " (...) *perversion politique par excellence* "²⁹, c'est une démission devant un homme ou un parti, un culte.

- Enfin le *fanatisme* est la violence la plus meurtrière et la plus inhumaine. " *Le fanatisme est la plus redoutable des passions. Chacun cherche l'esprit en l'autre, l'approbation en l'autre ; et l'autre, ainsi promu à la dignité de juge, use de ce pouvoir royal. Deux rois, deux prétentions égales, cela veut du sang.* "³⁰ Il découle directement de l'enthousiasme car perdant tout contrôle sur eux-mêmes et sur le pouvoir en place, les hommes ouvrent la voie au racisme, à la guerre, au génocide et à toutes les horreurs dont l'histoire a pu être témoin. Par le fanatisme, le pouvoir corrompt ceux qui lui obéissent en leur faisant haïr l'homme libre, différent d'eux et de leur condition.

Pour faire face à ces passions, Alain envisage les différents moyens à la portée du peuple. Il y a tout d'abord la révolte, qui est, elle aussi, une passion. Elle peut être noble lorsqu'elle s'insurge contre la misère des autres, mais elle peut être aussi destructrice que les autres parce qu'elle légitime tout autant la violence et le désordre. Toutes les passions

sont violences par essence. La révolte donc, quand elle est individuelle et spontanée, ne conduit qu'à l'échec. La révolution, autre forme de révolte puisqu'elle née de la collectivité, pourrait anéantir un pouvoir tyrannique. Mais elle ne fait souvent que remplacer le pouvoir en place par un autre pouvoir, non moins fanatique. Car si le nouveau pouvoir semble plus juste dans son principe, par le fait même de sa nouveauté, il se sent menacé et tombe par là lui aussi dans la tyrannie.

Deux " solutions " vraiment efficaces s'offrent aux citoyens pour Alain, contre ces " passions " destructrices : une obéissance sans enthousiasme et une résistance sans violence. L'une assure l'ordre, l'autre la liberté : " *Et la vraie résistance ici est donc déparier et d'écrire selon sa conscience, malgré l'exil, malgré la prison et jusqu'à la mort.* " ³¹ . S'il faut donc à la démocratie des hommes capables de rester en éveil, vigilants contre l'enthousiasme, le fanatisme ou la passivité, capables de jugement et de volonté, il est nécessaire et indispensable de les éduquer. L'éducation puise toute sa force et sa légitimité dans la démocratie. Car cette forme d'obéissance, qui ne peut s'acquérir que par l'instruction, est la liberté en ce qu'elle permet de libérer le jugement de chacun : " *Un mépris obéissant est roi.* " ³² . Seul le jugement et la pensée, dissolvent les préjugés et le fanatisme collectif " en démystifiant le pouvoir.

C'est pourquoi Alain prône une Instruction publique, dont le rôle est de permettre à la majorité silencieuse de s'exprimer, à la sagesse populaire de s'expliquer et de s'appliquer. Il ne s'agit pas de former une sagesse populaire capable de résoudre les problèmes de la société. Sa tâche est de poser ses problèmes, d'exiger qu'on les résolve et d'élire des " *compétences* ", c'est-à-dire des hommes assez courageux et honnêtes pour surveiller le pouvoir et s'en servir correctement. La rationalité seule pourra et saura influencer le monde juridique et politique par le biais de cette Instruction publique.

La question qui découle directement de cette conception du pouvoir et de la démocratie est sans doute celle de l'instruction civique. Si l'enfant doit être éduqué à la démocratie et à la liberté, ne s'agirait-il pas seulement de lui proposer un enseignement approprié, édifié sur le respect des lois et sur la morale républicaine ? Plus qu'une formation de la pensée et du jugement, cet apprentissage ne serait plus, finalement, qu'une formation du caractère.

Au-delà de l'instruction civique et de la morale, une affaire de volonté.

Il est nécessaire que l'enfant reçoive une éducation démocratique pour comprendre le fonctionnement du gouvernement et des lois et être en mesure de les juger. Mais cette nécessité fait face à un autre impératif : on doit enseigner, dès l'école primaire, à obéir sans croire : obéir au pouvoir, oui, et sans barguigner, mais en refusant ce que le pouvoir nous demande toujours en sus, notre approbation, notre respect, notre amour. La crédulité efface aussitôt tous les droits, car l'acclamation, en convainquant le pouvoir qu'il

est infaillible, ruine toute liberté.³⁴ Mais l'éducation démocratique ne se réduit pas à la morale civique, elle tient au contenu même de l'enseignement. A ceux qui critiquent l'enseignement de certaines matières aux élèves destinés davantage à des travaux manuels qu'intellectuels, Alain répond que c'est un réel mépris de la culture. Car enseigner les mathématiques, la géométrie surtout à des mécaniciens, par exemple, a pour finalité de leur faire comprendre que l'esprit n'est jamais tenu d'obéir et que la vérité n'est jamais ce que l'on croit sur parole. Leur donner l'instrument qui permet d'affronter le monde sans peur et sans illusions, et de comprendre la grande machine des choses qui ne veut rien, ni en bien, ni en mal. Il faut donner aux jeunes, moins une information qu'une formation, moins les sciences que l'esprit scientifique, afin qu'ils puissent juger par eux-mêmes et rompre en eux les chaînes du consentement. L'enseignement littéraire n'a d'ailleurs pas moins d'importance politique. Non seulement parce qu'il permet au peuple de s'exprimer, mais parce qu'il enseigne au prolétariat le jeu complexe des passions et des intérêts, et lui permet de s'y retrouver, de discerner la part de conviction des candidats et la part de tartuferie.

Pour cela la démocratie s'oppose résolument au principe de la sélection, de la promotion des meilleurs élèves au détriment des autres. Alain est sur ce point extrémiste dans sa pensée. Davantage encore que celle des mouvements de gauche qui surgissent à son époque. Car ceux-ci s'attaquent à l'inégalité des classes et veulent donner à tous les enfants leur chance, permettre aux plus déshérités d'accéder aux postes qu'ils méritent, ne laisser perdre aucune intelligence. Cette égalité des chances, qui permet de recruter les plus aptes et de leur confier les postes de commande, ne fait pourtant qu'aggraver l'inégalité naturelle, accentuer la distance entre les esprits doués et les autres. Une telle sélection est certes indispensable pour le recrutement d'une élite, mais elle est foncièrement injuste. L'injustice commence lorsque l'on néglige les autres, la masse, lorsque l'on affirme que les mécaniciens - ou les terrassiers dit Alain - n'ont pas besoin de culture, tout au plus de savoir-faire technique exigé par leur humble tâche. L'erreur est là, car ce sont les faibles, les obtus, les paresseux, qui ont le plus besoin des professeurs. D'autre part, cette élite, trop loin des réalités matérielles, pêche toujours par excès d'idéologie et par absence de jugement.

Alain réclame donc, au nom de la nécessité politique, l'ouverture à la culture pour tous et le développement des aptitudes particulières. L'exigence d'un peuple éclairé réclame que tout le monde soit cultivé. Le but n'est pas de mettre tous les travailleurs au bénéfice de la culture, mais de répondre au besoin le plus fondamental de la démocratie. Celle-ci repose sur les lumières de tous et ne tient debout que par le pouvoir spirituel, c'est-à-dire par un peuple capable de juger : "*Le but est donc d'ouvrir à tous non pas l'accès des places, mais l'accès aux Lumières humaines ; chacun servira humblement sa place.*"³⁵. Il n'est donc nullement question d'une quelconque instruction civique ou même d'une éducation morale en tant que telles. Il s'agit davantage de permettre à chacun de développer au maximum ses capacités.

De ce fait, Alain présente paradoxalement le non respect de la nature individuelle de l'enfant comme la pire des erreurs à la fois politique et pédagogique. Au contraire, s'appuyer sur elle pour la délivrer est en revanche la règle d'or de toute éducation morale, plus précisément même le principe sur lequel toute éducation est morale. Au lieu d'enfermer l'enfant dans le moule des règles toutes faites et des modèles extérieurs, il s'agit de délivrer sa nature, en ne corrigeant que ce qui est fautive, c'est-à-dire étranger. Le secret de l'éducation est de retrouver l'élan humain présent mais noué, étranglé, dans les passions et les vices, pour le délivrer. Comme l'écriture d'un enfant naît de son griffonnage, on peut faire de sa violence courage, de son obstination fidélité, de sa lenteur force d'esprit, de son ambition vaniteuse désir de s'instruire et d'instruire, c'est-à-dire sauver la forme dans la matière même.

De ses défauts, chacun peut tirer une vertu qui leur ressemble, ou pour mieux dire qui lui ressemble. Elle sera sa vertu, faite de la matière même de ses passions et de ses vices, ou elle ne sera pas vertu. Elle sera unique et inimitable, ou elle ne sera rien. Si dans les défauts d'un enfant on sait discerner ce qui est vraiment sien, on l'aidera à développer une science et une vertu qui sera sienne. Sa résistance même à l'éducation sera un atout pour celle-ci : " Non pas briser cette résistance, mais au contraire la délivrer (...). Il n'est point dit qu'un avare ne saura point donner ; rien n'est dit. Mais cette manière de donner ressemblera beaucoup à cette manière de garder ; ce sera toujours la même main (...) ; la même arithmétique fera les comptes du voisin. "³⁶.

Il ne peut donc nullement s'agir d'enseigner la morale à qui que ce soit, enfant ou adulte. A une époque où l'on se préoccupait, en France, d'enseigner une morale laïque qui pût servir de substitut au catéchisme, Alain n'hésite pas à dire que ces leçons de morale, comme celles de théologie, n'ont pas leur place dans l'enseignement. Elles endorment la conscience par les règles mêmes qui prétendent la former. Les règles ne servent jamais qu'à s'excuser soi-même et à accuser les autres³⁷. Il ne nie pas par là l'éducation morale, au contraire elle est toute l'éducation, ou l'aspect le plus profond de l'éducation : " // faut comprendre d'abord que le principal de l'éducation morale dépend de la volonté, parce que nos principales fautes (Platon après Socrate dit toutes : Nul n'est méchant volontairement) résultent des impulsions émotions et passions, c'est-à-dire du mécanisme corporel mal gouverné. Suivez seulement les effets, pour le caractère, d'une disgrâce physique pensée, par exemple maladresse et timidité. "³⁸. Comme il n'est pas de morale séparée de la vie, il n'est pas non plus d'enseignement moral à part dans l'enseignement. Tout enseignement authentique est épreuve de maîtrise de soi, école de volonté. Ainsi, les examens sont des épreuves de caractère plus que d'intelligence. Enseigner la morale à part serait disqualifier, et l'enseignement, et la morale.

Alain refuse donc de séparer l'éducation du caractère et celle de la pensée. Toute vraie pensée exige du caractère, une maîtrise de ses émotions, de ses passions, une volonté tenace d'y voir clair, un courage au-delà de toute preuve et de toute raison. Penser pour

juger, et juger pour être libre. C'est pourquoi le commun langage se refuse à distinguer la conscience " *psychologique* " de la conscience " *morale* ". Toute conscience est d'emblée morale, toute faute est manque de lucidité, aveuglement, inconscience. Apprendre à penser est donc la meilleure leçon de morale, la seule au fond.

Enfin Alain identifie l'éducation morale à l'action, et à l'action libre. Il remarque que les enfants sont imperméables aux valeurs abstraites et qu'il ne s'agit pas de leur prêcher la justice sociale, mais de leur inculquer le respect du matériel et le respect du voisin⁴⁰. Il insiste sur l'importance éducative de toute action réglée, comme écriture, chant, danse, et en général " *gymnastique* ". L'éducation morale va du corps à l'esprit. Un homme qui tremble devant les pouvoirs et qui perd la tête quand il devrait tenir tête a été mal éduqué, et s'il répond qu'il ne peut tout de même pas faire de leçon de morale à ses bras et ses jambes, Alain répond : " // *n'y a pourtant de leçons de morale qu'à vos jambes et à vos bras. Une morale qui ne dresse pas l'animal humain n'est qu'un plat bavardage peut-être (...). C'est vous qui les avez formées en jambes d'esclave par faux jugements, par désirs imprudemment nourris, par mauvais gouvernement.* " ⁴⁰.

" *Ceux qui pensent sérieusement aux destinées de la République, demandent quelle éducation morale on donnera aux jeunes citoyens, maintenant que les dieux ont perdu l'auréole. J'ai une opinion là-dessus ; c'est que les leçons de morale ne valent pas mieux que les leçons de théologie.* " ⁴¹ Celui qui considère la morale comme une forme de conformité à la règle établie se trompe grandement. Pour Alain l'important n'est pas le fait qu'une action soit conforme à la règle, mais qu'elle soit conforme à l'intention qu'on lui a donnée. Il faut être en accord avec soi-même, voilà ce que c'est qu'être moral : " *Je ne vois qu'une vertu, s'écouter soi-même ; vivre en accord et en paix avec soi. Plus simplement, vivre avec soi au lieu d'écouter les autres. (...) Quand nous invoquons une règle de morale, c'est presque toujours pour nous excuser.* " ⁴² C'est la raison pour laquelle, il n'y a pas de morale à inculquer ou enseigner. Il faut forger l'esprit, le conduire à être libre et par là naturellement il sera moral.

" *La moralité, écrit Yves Lorvellec, n'est pas l'ensemble des conseils d'habileté engrangés par la sagesse des nations. C'est le fait de commander à soi, d'être le souverain de ses désirs et de ses tendances.* " ⁴³ Chacun sait exactement où est son devoir. Comme il n'est pas bon d'inculquer l'histoire, la géographie, les mathématiques ou tout autre matière de manière superficielle, en énonçant aux enfants des vérités toutes faites, comme révélées, il n'est pas bon non plus de leur inculquer une morale parce qu'il n'existe pas de morale. La seule morale qui vaille, aux yeux d'Alain, est celle que chacun accomplit avant tout pour lui-même : " *Je vis enfin la morale où elle est, c'est-à-dire en tous et partout. Chacun fait la morale au voisin, sans jamais se tromper d'un cheveu. (...) Ainsi tout homme et toute femme est maître et professeur de morale, depuis sa naissance jusqu'à sa mort, sans se tromper jamais. Aussi je réduirais bien mes modèles d'écriture à deux ou trois maximes dans le genre de celle-ci : Ce que tu conseilles à ton voisin, fais-le.* " ⁴⁴

La morale, souvent rattachée aux finalités politiques de l'éducation par les penseurs républicains, n'est donc pas, pour Alain, un instrument privilégié pour le maintien du régime démocratique. Plus encore, elle y est néfaste. Il est assez surprenant de voir Alain en conclure à l'importance capitale pour chacun de la politesse. Alors que ces deux concepts sont souvent associés dans la pensée commune, Alain en dénonce une pour en privilégier l'autre. Il considère en effet assez étonnamment qu'un homme sans éducation est avant tout un homme mal élevé, impoli. Ne serait-ce pas rabaisser et la morale et l'éducation ?

Là encore, cette théorie s'explique par la conception qu'Alain a de l'homme et de ses besoins. Et surtout, par la conception qu'il a de ses besoins politiques. La politesse est l'art des signes et l'aptitude à gouverner ces signes en présence d'autrui. Tout ce que ces signes signifient est la volonté d'être poli, de faire société. L'impolitesse en revanche est toujours laide, car elle consiste en un manque de maîtrise de soi devant les autres et signifie par là même autre chose que ce que l'on voudrait dire : rire trop fort, crier sans raison... Elle est la porte ouverte à tous les malentendus. La politesse est au contraire une excellente gymnastique contre les passions qui naissent de la vie en commun, comme la timidité, l'irritation, l'ennui. Elle est une aisance qui met à l'aise. On peut dire " non " poliment. L'impolitesse, elle, repousse toujours, car elle suscite involontairement l'hostilité. On peut mentir ou dire la vérité poliment, l'impolitesse, elle, ment toujours car elle n'exprime que des pulsions incontrôlées⁴⁵.

L'importance de la politesse en politique ne nécessite pas d'explication, mais en éducation, son rôle reste bien discutable. Alain répond là à la pensée et aux débats qui animent son temps. Les traditionalistes disent qu'un enfant " mal élevé " s'avère non seulement irrespectueux des règles sociales, mais encore incapable de penser aux autres. A quoi les tenants de l'éducation nouvelle répondent - Rousseau le premier - que l'enfant est trop peu mûr pour se plier aux règles sociales sans y perdre sa spontanéité et sa sincérité. Trop peu mûr aussi pour penser aux autres.

Pour Alain, l'impolitesse est laide, même chez l'enfant. Elle témoigne d'une violence incontrôlée, d'un laisser-aller qui n'est pas authentique⁴⁶. Il reste que la politesse aussi peut être laide, surtout chez l'enfant, quand elle étouffe son naturel au lieu de le délivrer. Il ne s'agit pas de renoncer à toute politesse, mais de définir une politesse à la taille des enfants, propre à chaque âge. Alain a une conception très " fixiste " de la politesse. Il affirme que l'orthographe est de politesse, et que l'apprendre revient à apprendre les usages : "*L'orthographe est de respect; c'est une sorte de politesse (...)* Comme un homme non élevé salue trop, et même les chaises, on voit aussi que ceux qui n'ont point d'orthographe redoublent de politesse, et, par crainte d'oublier quelque chose, surchargent les mots, comme ces couturières dépourvues de style qui mettent des petits nœuds et des rubans partout. "⁴⁷. La politesse n'est pas une fin, mais un moyen parmi d'autres de se gouverner, une police, non une morale.

Comme Nietzsche, Alain repousse la sagesse des faibles qui voudrait que chacun sacrifiât sa nature originale pour ressembler à tous. Il exalte la sagesse des forts, qui veut que chacun ressemble à soi. Il suffit de vouloir pour être bon. Vouloir, c'est-à-dire être roi en soi-même, sur sa colère comme sur ses désirs. La morale sociale aide à vouloir car elle ne peut vouloir à notre place. La partie sociale de l'éducation, gymnastique, musique, politesse, discipline, n'est qu'une propédeutique à l'éducation véritable, qui est celle de la volonté, et ne peut être qu'une auto-éducation. La morale sociale, avec ses règles toutes faites et ses contraintes, n'est jamais que police, à l'école comme ailleurs. Elle meut l'individu par la crainte. Or la vie morale commence là où la police perd tout pouvoir : "*Je n'attends rien de bon que de son bon vouloir ; et la seule partie de lui-même que je ne puis ni connaître ni forcer est celle qui a valeur à mes yeux. Tel est le principe de la morale. Et jamais je ne saurai bon gré ni mauvais gré à quelqu'un qui n'a pas pu faire autrement.*"⁴⁸

Maîtrise de soi et libre jugement sont les deux axes de la vie morale. L'un ne va pas sans l'autre car le jugement cesse d'être libre là où les passions dominent. Et les passions dominent là où le sujet n'ose pas juger par lui-même, mais s'en remet aux autres, aux précédents, au qu'en-dira-t-on. L'éducation ne peut que confirmer cette liberté en commençant par s'appuyer sur elle. Si l'éducateur substitue sa volonté à celle de l'enfant, il ramène la morale à une police et l'éducation à un dressage. C'est pourquoi la pédagogie ne peut dire quelle morale enseigner. Elle ne peut qu'éviter à l'éducateur les erreurs qui faussent toute vie morale.

Lorsque Alain établit ce que doit être la relation du citoyen avec les pouvoirs, il annonce l'existence d'un autre pouvoir, celui du peuple éclairé. Le citoyen a un devoir d'obéissance certes car l'ordre est nécessaire et il faut s'y plier⁴⁹. Mais, parallèlement à ce devoir d'obéissance, il a également un autre devoir, celui de "*résister continuellement et obstinément aux pouvoirs.*"⁵⁰. Car rappelons-le, pour Alain, le pouvoir n'est ni juste ni bon, mais il tend toujours et naturellement vers la tyrannie et l'abus. Si le philosophe est si attaché à la démocratie, c'est qu'elle "*réserve au peuple un pouvoir de regard et de jugement.*"⁵¹. Le plus important donc n'est pas que le citoyen participe et crée les lois auxquelles il obéit, mais qu'il soit en mesure d'exercer un pouvoir de contrôle du pouvoir : "*Je n'arrive pas à comprendre que le citoyen chasseur à pied, j'appelle ainsi le bon citoyen, l'ami de l'ordre, l'exécutant fidèle jusqu'à la mort, se permette encore de donner quelque chose en plus, j'entends d'acclamer, d'approuver le chef impitoyable.*" "*Chacun doit être en mesure de juger froidement, sans état d'âme, ce qui est. Le pouvoir spirituel*⁵³ est un pouvoir fragile et paradoxal car "*Toutes les belles choses sont difficiles ; le Pouvoir spirituel périclite en cette première démarche par son succès même ; il eut aussitôt plus de force que de sagesse ; et dès que l'Esprit contraint au lieu d'éclairer, il n'est plus l'esprit. La première condition de ce genre de pouvoir est de ne rien pouvoir, hors penser et juger.*"⁵⁴ Il est donc du rôle de l'éducation de l'éclairer et de l'affermir. L'enseignement ne doit avoir qu'un seul but : "*Le but de toute instruction publique est de rendre à chacun son propre esprit et de l'exercer à*

son principal usage qui est de n'avoir égard ni à l'argent, ni à la force, mais seulement au vrai et au juste. ⁵⁵. De son esprit dépend la liberté de chacun, ou, pour être plus précis, de la liberté de son esprit dépend la liberté de chacun. Et ceci n'est possible, pour Alain, que grâce à la volonté et l'effort.

Conclusion

" La République est une société d'hommes qui, liés d'ailleurs les uns aux autres par la situation matérielle de leurs biens et l'histoire de leurs ancêtres, s'avisent de mettre en commun leurs forces physiques et morales pour s'assurer les uns aux autres une pensée plus libre et une vie plus heureuse. Celui qui refuse d'admettre un tel principe, et qui demande un roi pour lui et pour les autres, se dénonce par là-même comme un ennemi du genre humain (...) La science est la parure de la République, mais la Vertu est son pain quotidien. Or la vertu est Raison et Courage. Si nous n'enseignons la Raison et le Courage, nous n'enseignons rien " ⁵⁶ Alain résume ici le nœud gordien de la conception même de l'école républicaine et le lien étroit qui lie la philosophie à l'éducation. L'école de la République est en effet sans cesse partagée, depuis la Révolution de 1789, entre politique et pédagogie, entre éducation et instruction. Il faut sauver la République et former pour cela des citoyens, certes. Mais il faut surtout, pour assurer la continuité du système, viser l'individu plus que le citoyen. Parce que l'homme est homme, il peut être citoyen éclairé. La République et l'école s'entremêlent sans cesse et se déchirent parfois, tant chacune attend de l'autre. Tout provient, de la proximité des deux institutions : elles se conditionnent mutuellement.

Peut-on trouver une actualité à la pensée d'Alain dans le domaine éducatif ? Se conquérir soi-même par la volonté, cultiver l'effort, s'atteler à l'exercice constant et exigeant de la pensée, voilà qui peut aujourd'hui sembler rude à certains et qui contredit sans doute la plupart des discours et des pratiques pédagogiques souvent recommandés. Et c'est sans doute en ce sens, paradoxalement, que cette pensée d'Alain est intéressante pour penser les problèmes pédagogiques actuels de l'école. Cette pensée trouve son actualité dans les questions qu'elles soulèvent, davantage que dans les réponses qu'elle apporte. Ses choix pédagogiques semblent poser un certain nombre de problèmes, qui pourraient largement compromettre la mission des enseignants si ceux-ci n'opèrent pas une lecture suffisamment distanciée. Certes, il y a un aspect rétrograde à sa pensée et il est critiquable sur sa conception de l'éducation des adultes ou sur certains aspects de la pédagogie comme la lecture des grandes œuvres ou l'apprentissage du latin. Néanmoins, sa pensée trouve son actualité parce qu'elle vient justement interroger les pratiques pédagogiques actuelles. Son questionnement, à partir du politique, de la pédagogie, relance la question des finalités éducatives et du rôle de l'école. Il soulève le problème des fins anthropologiques de tout système éducatif en ramenant le développement de l'esprit critique et la volonté au centre non seulement de la réflexion, mais également des outils

car ce sont in fine, les seuls outils efficaces dont dispose chaque individu pour accéder à la liberté et la conserver : " Ne vous laissez pas d'examiner et de comprendre... La pensée ne se mesure pas à l'aune, les conclusions ne sont pas l'important ; rester éveillés, tel est le but... Les hommes disent beaucoup plus de choses qu'autrefois ; mais ils n'en savent guère plus ; et ils ont presque tous oublié (...) ce qui est le plus important : c'est que toute idée devient fausse au moment où l'on s'en contente. " "

NOTES

- ¹ Alain, *Souvenirs sans égards*, Mars-Avril 1947, in *Propos sur l'éducation*, p 354..
- ² Alain, Propos du 18 mai 1935, in *Propos /*, p 1259.
- ³ Alain, Propos du 29 décembre 1934, in *Propos I*, p 1042.
- ⁴ Alain reprend à ce sujet les idées cartésiennes d'égalité comme point de départ
- ⁵ Alain, Propos du 6 janvier 1910, in *Propos II*, pp 160-161.
- ⁶ Alain, *Pédagogie infantine*, 31^{ème} leçon, du 8 juin 1925, p 347.
- ⁷ *Ibid.*, LXXXIII, p 208 et LXXXV p 214.
- ⁸ Alain, Propos du 6 janvier 1910, in *Propos II*, pp 160-161.
- ⁹ Alain, Propos du 15 octobre 1911, in *Propos /*, p 119.
- ¹⁰ Alain, *Propos sur l'éducation*, LXIV, p 161.
- ¹¹ Alain, Propos du 15 juillet 1924, in *Propos II*, pp 636-637.
- ¹² Alain, Propos du 6 janvier 1910, in *Propos I*, pp 160-161.
- ¹³ Alain, *Propos d'un Normand*, V, n°123, du 31 avril 1914.
- ¹⁴ Alain, Propos du 23 juillet 1923, in *Propos I*.
- ¹⁵ Alain, Propos du 8 avril 1923, in *Propos I*.
- ¹⁶ Alain revendiquait l'isolement à une époque où il n'existait pas
- ¹⁷ Alain, Propos du 15 octobre 1927, in *Propos I*.
- ¹⁸ Alain, Propos du 25 janvier 1930, in *Propos I*.
- ¹⁹ Alain, *Propos sur l'éducation*, VI, pp 18-19.
- ²⁰ /b/cf., XXV, p216.
- ²¹ Alain, *Pédagogie infantine*, 5^{ème} leçon, p 246.
- ²² «d, 18^{ème} leçon, pp 301-302.
- ²³ Alain, *Les idées et les âges*, in *Les passions et la sagesse*, p 960.
- ²⁴ Alain, Propos du 4 avril 1910, in *Propos II*, pp 71-72.
- ²⁵ Alain, *Minerve*, XXXVI.
- ²⁶ Cf. à ce sujet Lorvellec Y, Alain, philosophe de l'instruction publique, p 20,
- ²⁷ Notons qu'Alain n'est pas un philosophe de l'entendement mais un philosophe du jugement : " tes hommes d'entendement oublient l'entendement, dans la mesure précisément où ils vont aux choses. " in *Entretiens au bord de la mer. Alain, s'intéresse surtout au côté actif de l'entendement, qui se traduit par le jugement.*
- ²⁸ Alain, *Propos sur l'éducation*, LXXXIII, p 211.
- ²⁹ Alain, Propos du 9 avril 1931 in *Propos I*, pp 1004-1006.
- ³⁰ Alain, Propos du 18 février 1928, in *Propos II*, p 738

³¹ Alain, *Eléments de philosophie*, p 315.

³² Alain, Propos du 2 juin 1913, in *Propos II*, p 306

³³ Cf. à ce sujet *Propos sur l'éducation*, LXXXIII et LXXXIV, pp 208-214.

³⁴ fe/rf., LXXXIII, pp 208-211.

³⁵ Alain, *Pédagogie infantine* n°123, du 5 VI 1925. Cette exigence de démocratie totale explique certains paradoxes pédagogiques comme la condamnation de tout enseignement rapide, optionnel et professionnel.

³⁶ *Ibid*, XXIII, p 60.

³⁷ Cf. à ce sujet *Préliminaires à la mythologie*, pp 1172-1175.

³⁸ Alain, *Pédagogie infantine*, 17^{ème} leçon, p 295.

³⁹ Alain, *Propos d'un Normand*, III, n°91, du 7 mai 1910.

⁴⁰ *Ibid*

⁴¹ Alain, Propos du 25 février 1909, in *Propos II*, p 122.

⁴² *Ibid*, pi 23.

⁴³ Lorvellec Yves, Alain, *philosophe de l'instruction publique*, p 145.

⁴⁴ Alain, *Propos sur l'éducation*, LU, pp 132-133.

⁴⁵ Alain, *Les idées et les âges*, in *Les passions et la sagesse*, p 86.

⁴⁶ Certains pensent au contraire, dès l'époque d'Alain, que ce laisser-aller est seul signe d'authenticité parce qu'il est le reflet de notre " nous " véritable. Ce n'est que libérée de la contrainte imposée par la politesse et la bienséance que notre véritable personnalité, guidée par nos passions et nos instincts, resurgit. Nous pensons en cela aux psychologues et psychanalystes contre lesquels Alain a écrit de nombreux propos.

⁴⁷ Alain, *Propos sur l'éducation*, L, pp 126-128.

⁴⁸ Alain, Propos du 3 août 1932, in *Propos I*, pp 1095-1097.

⁴⁹ Rappelons ici que pour Alain, le désordre est le pire des maux politiques.

⁵⁰ Alain, *Politique*, PUF, p215.

⁵¹ *Ibid*, p245.

⁵² *Ibid*, p 215.

⁵³ Alain fait ici référence à Comte

⁵⁴ Alain, Propos du 25 juin 1921, in *Propos II*, p 397.

⁵⁵ Alain, *Politique*, p 270.

⁵⁶ Alain, Propos du 31 mai 1900, in *Bulletin de l'Association des Amis d'Alain*, n°85, juillet 1998, pp2-3. "Alain, *Discours* au lycée Condorcet en juillet, publié sous le titre *Les marchands de sommeil*, Bloch, 1919.

BIBLIOGRAPHIE

ALAIN, *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie infantine*, Paris : PUF, 1986. ALAIN, *Les Passions et la Sagesse*, Paris : Gallimard, La Pléiade, 1960. ALAIN, *Les arts et les dieux*, Paris : Gallimard, La Pléiade, 1958. ALAIN, *Propos I*, Gallimard, Paris : Bibliothèque de la Pléiade, 1956. ALAIN, *Propos II*, Gallimard, Paris : Bibliothèque de la Pléiade, 1970. ALAIN, *Propos sur le bonheur*, Paris : Gallimard, 1928.

- ALAIN, *Propos d'un Normand*, Paris : Gallimard, 1954-1960.
- ALAIN, *Eléments de philosophie*, Paris : Gallimard, 1941.
- ALAIN, *Entretiens au bord de la mer*, Paris : Gallimard, 1931.
- ALAIN, *Minerve*, Paris : Hartmann, 1939.
- ALAIN, *Les marchands de sommeil*, Paris : Bloch, 1919.
- BOURGNE Robert, *Alain lecteur des philosophes*, Paris : Bordas, 1987.
- BOUTAUX Jean, *Querelle d'école(s) ou Alain, Piaget et les autres*, Paris : Scarabée, 1982.
- KAHN Pierre, *Alain ou l'éducation à la nécessité*, in *L'éducation, approches philosophiques*, Paris : PUF, 1990,
- LORVELLEC Yves, *Alain philosophe de l'instruction publique*, Paris : L'Harmattan, 2001. PASCAL Georges, *L'idée de philosophie chez Alain*, Paris : Bordas, 1970. PASCAL Georges, *Alain éducateur*, Paris : PUF, 1964. PASCAL Georges, *Pour connaître la pensée d'Alain*, Paris : Bordas, 1957. REBOUL Olivier, *L'éducation selon Alain*, Paris : Vrin, 1974. SERNIN André, *Alain, un sage dans la cité*, Paris : Robert Laffont, 1985.

Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Education ? Le modèle de l'arc herméneutique.

Marc WEISSER

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication

Université de Haute-Alsace

Mulhouse

Le pluriel des Sciences de l'éducation pose problème. Les chercheurs, souvent formés dans l'une des disciplines contributives, placent leurs travaux sous l'égide d'une pertinence unique. Il y va d'une nécessité épistémologique. Tous se retrouvent cependant autour d'un champ commun, celui des faits d'éducation. Comment alors les constituer en communauté discursive ? Les paradigmes de l'Explication et de la Compréhension sont convoqués en une relation dialectique, articulée par la notion d'arc herméneutique que propose Ricœur. Ni l'approche nomothétique, anhistorique, recherchant les causes de phénomènes reproductibles, ni l'approche herméneutique, qui traite de la valorisation d'objets culturels singuliers, sauraient se suffire à elles-mêmes. Ce n'est qu'à travers leur mise en tension qu'il devient possible de distinguer les recherches sur l'éducation des recherches pour l'éducation.

Mots clés : épistémologie, expliquer / comprendre, arc herméneutique, communauté épistémologique, expliquer / comprendre, arc herméneutique, communauté discursive,

Un récent ouvrage (Chatelanat, Moro, Saada-Robert 2004) pose la question de l'unicité et de la pluralité des Sciences de l'Education. Les auteures cherchent à rendre compte des conditions de dépassement de cette apparente antinomie en scrutant les rapports entre des cadres de référence différents et qui pourtant découpent leurs objets d'étude dans un même champ, celui du fait éducatif. Elles relèvent entre autres (2004, pp. 2, 7) que les chercheurs en Sciences de l'Education ont été pour la plupart

formés dans des disciplines dites contributives (sociologie, histoire, psychologie, etc.), ou encore que, formés en Sciences de l'Education, ils se sont spécialisés dans l'une de ces approches. Il est judicieux dans ces conditions de s'interroger plus avant sur la constitution de notre "communauté discursive". J.-P. Bernié (2002, p. 78) en propose la définition générique suivante : "Une communauté constituée sur la base d'une pratique sociale quelconque (production de biens matériels ou de connaissances scientifiques¹, etc.) est une communauté discursive. (...) Son activité suppose, d'abord, l'usage partagé d'un certain nombre d'outils. (...) Mais elle suppose aussi une intrication profonde et constante des technologies matérielles, des sociabilités et des technologies discursives²."

J. M. Swales (1990, pp. 24-27) permet de préciser cette approche. Une telle communauté se définit pour lui par six critères :

- des buts communs explicites (où l'on retrouve entre autres la production de connaissances de J.-P. Bernié 2002) ;
- des dispositifs d'interaction entre ses membres : conversations, colloques, presse professionnelle, ... (régis par les règles de sociabilité déjà évoquées) ;
- l'utilisation de ces dispositifs pour les échanges entre membres afin d'atteindre des buts communs ;
- des genres discursifs propres³, répondant aux attentes de la communauté ;
- un lexique propre, des abréviations, des acronymes (leur usage correct correspond au degré de maîtrise de l'implicite requis pour être reconnu membre : Coulon 1993, p. 183);
- un seuil minimal du nombre de membres experts pour garantir la survie de la communauté, experts chargés d'attester la recevabilité d'un discours.

Comment alors se reconnaître chercheur en Sciences de l'Education ? Sur quelles visées s'entendre ? A quelles expertises soumettre son propos ? Comment gérer la multiplicité des approches possibles tout en restant identifiable comme membre de cette communauté ? Le problème est loin d'être simple.

Pour j. M. Van der Maren (1996, p. 20), deux sources de malaise sont perceptibles chez les chercheurs en Sciences de l'Education : en premier lieu, l'écart entre les prescriptions méthodologiques et la complexité de l'objet de recherche ; en second lieu, le manque de communication entre chercheurs et enseignants, l'écart entre les résultats de la recherche et les pratiques pédagogiques quotidiennes. Il est vrai que les praticiens sont plus intéressés par le Comment que par le Pourquoi, l'action restant l'une des caractéristiques essentielles du pédagogue (Houssaye 1991 a, p. 101, 1994, p. 14). Rien d'étonnant donc au fait de préférer "les démarches compréhensives (qui), en se basant sur des procédés d'analyse qualitative, clinique et interprétative, visent le Comment du déroulement et des transformations des phénomènes (...) plutôt que leur explication, le Pourquoi en des termes de cause matérielle" (Leutenegger et Saada-Robert 2002, p. 13).

Sciences de la Nature vs Sciences Humaines

Dans un article de 1998, *Non pas prouver, mais donner à réfléchir : plaidoyer pour une épistémologie herméneutique*, je m'élève contre le postulat de l'unicité de la Science, qui aurait pour corollaire le transfert automatique des méthodes des Sciences de la Nature aux Sciences Humaines. La facilité de ce transfert ne peut en effet être tenue pour un gage de sa validité. L'approche compréhensive doit pouvoir être considérée elle aussi comme recevable, autant par le chercheur à travers les garanties méthodologiques qu'elle lui offre, que par le praticien dont elle parvient à mieux prendre en compte les attentes professionnelles⁴ (Chatelanat, Moro, Saada-Robert 2004, p. 3).

Comme on le sait, la distinction entre Sciences de la Nature et Sciences de l'Esprit remonte à W. Dilthey (1883, éd. 1992), qui décrit les premières comme anhistoriques (1992, p. 333), recherchant les causes matérielles de phénomènes reproductibles, et les secondes comme sciences de la conscience que l'homme a de lui-même, sciences du "sentiment que sa volonté est souveraine et qu'il est responsable de ses actes" (1992, p. 159). Il insiste sur l'aspect volontaire des actes humains étudiés par les sciences de l'esprit, actes qui exigent effort et sacrifice, en d'autres termes adhésion à certaines valeurs plutôt qu'à d'autres (Reboul 1992, pp. 29-44). Ces comportements ainsi valorisés vont acquérir une signification particulière pour le sujet humain, que l'approche compréhensive essaiera d'identifier : "L'homme pour les sciences humaines, ce n'est pas ce vivant qui a une forme assez spéciale ; c'est ce vivant qui de l'intérieur de la vie à laquelle il appartient de fond en comble et par laquelle il est traversé de tout son être, constitue des représentations grâce auxquelles il vit, et à partir desquelles il détient cette étrange capacité de pouvoir se représenter justement la vie" (Foucault 1966, p. 363).

Cette science des significations et des valeurs se heurte à une difficulté de taille : le chercheur et l'objet de la recherche (pour nous, l'apprenant, ou l'enseignant) ressortissent au même degré de complexité ; "or, à moins de réduire cet objet au point de le dénaturer, l'homme peut-il scientifier l'homme ?" (Lerbet 1993, p. 57). Aussi, ce n'est pas à proprement parler une vérité objective sans énonciateur identifiable qui est visée, mais plutôt une proposition d'interprétation assumée par son auteur : "On prendra conscience de l'altérité, oui, de l'irréductible individualité de l'autre, par le fait que c'est soi-même que l'on replace dans sa situation" (Gadamer 1976, p. 145). En sciences humaines, pour le paradigme herméneutique, le chercheur se met en scène personnellement, nourrit sa réflexion de ses propres choix idéologiques. L'important étant qu'il en soit conscient et qu'il les explicite.

Il revient à H. Rickert (1926, éd. 1997) de poursuivre la réflexion entreprise par W. Dilthey. Il parle quant à lui de "sciences historiques de la culture", qui traitent d'objets

liés aux valeurs culturelles, en présentant leur évolution unique dans sa particularité et dans son individualité (1997, p. 138). Ce dernier point lui permet de préciser l'opposition aux sciences de la nature, qui visent l'universel en transformant des observables empiriques en continu homogène, donc quantifiable (1997, p. 72). On aura ainsi d'un côté des concepts explicatifs aussi génériques que faire se peut, et de l'autre des tentatives de compréhension de processus uniques : "La signification culturelle d'un objet, c'est-à-dire le sens et la valeur intelligibles dont il est porteur, ne repose pas, dans la mesure où on le considère comme un tout, sur ce qu'il a en commun avec d'autres réalités, mais justement sur ce qui l'en distingue" (1997, p. 116). Ce qui nous mène à nous intéresser à l'exemple, au possible, en les retenant parce qu'ils ont une signification particulière, plutôt qu'au fréquent qui n'a pour principale qualité que sa large diffusion. Les résultats obtenus dans un tel paradigme ne pourront en échange avoir vocation à être transférés, à être appliqués à grande échelle, mais plus modestement à suggérer des réflexions au lecteur, qu'il soit praticien ou chercheur.

Quels sont alors les traits qui définissent les Sciences Humaines orientées vers la Compréhension plutôt que vers l'Explication ?

Le premier point qui vient à l'esprit concerne leur attitude critique face aux outils méthodologiques appartenant aux Sciences de la Nature : "L'objectivisme historique ressemble en cela à la statistique, qui n'est un si remarquable instrument de propagande que parce qu'elle fait parler la langue des faits, simulant ainsi une objectivité qui dépend en réalité de la légitimité de sa manière de poser les problèmes" (Gadamer 1976, p. 141) ; "Le modèle physicaliste fonctionnerait davantage comme une séduisante idéologie que comme un modèle scientifique" (Pourtois et Desmet 1988, p. 15). Les analyses quantitatives ne trouvent pas en elles-mêmes la garantie de leur pertinence et la vigilance épistémologique se doit de s'exercer en amont, dans la phase de construction d'une problématique. Les différents outils statistiques peuvent d'ailleurs occuper des rôles variables. Un test de comparaisons de fréquences comme le Khi deux sert à valider ou à falsifier des hypothèses de recherche : il constitue un élément de preuve. D'autres comme les analyses factorielles ont au contraire une vocation plus heuristique. Une fois que les nuages de points ont été projetés dans un espace à deux dimensions selon les axes de plus grande inertie expliquée, tout le travail reste à faire : il s'agit de nommer les axes principaux et secondaires, en fonction de la proximité des points les plus significatifs, donc d'émettre, en s'appuyant sur le graphique, une hypothèse concernant les caractéristiques communes aux faits les plus proches. Il me semble par ailleurs que le prix à payer pour parvenir à une analyse quantitative des données est particulièrement élevé. Du protocole rédigé par l'élève à la caractérisation de sa démarche, de la démarche au traitement statistique, de l'analyse factorielle à l'interprétation de ses axes : une synecdoque filée ?... Ce que nous

pourrions appeler "effet Matriochka" est un trait distinctif des méthodes quantitatives. Elles nécessitent en effet que l'on catégorise les événements composant le corpus d'étude, ce qui implique un certain nombre de décisions sur l'appartenance ou non à telle classe de données, décisions aboutissant à une perte d'information : l'attention du chercheur se focalise sur un petit nombre de traits distinctifs et considère les autres éléments particuliers comme du "bruit".

Nous retrouvons cette critique sous la plume de J.-C. Passeron : "Il y a nécessairement plus de sens dans les énoncés interprétatifs formulés par la sociologie [entendre : les sciences sociales] que dans les énoncés formulés dans une langue artificielle de traitement des données" (1991, p. 374). L'approche quantitative a besoin de comparer des classes à effectifs aussi nombreux que possible. Et quand l'extension d'un ensemble augmente, sa compréhension diminue d'autant : on y gagne en éléments, on y perd en signification.

Ce réquisitoire est étendu à d'autres sciences contributives par J. M. Van der Maren ; selon lui, les transferts de la psychologie et de la sociologie en direction des sciences de l'éducation sont souvent "issus des parties les plus périphériques, les plus marginales et les moins scientifiques de ces disciplines (et marqués par) un langage ésotérique éloigné de celui des praticiens et proche d'une langue de bois comme celle des politiciens" (1996, p. 30). Cette position peut heurter par sa franchise et son absence de traces de modalisation. Elle a le mérite cependant de rendre attentif au fonctionnement de certains signifiants en provenance d'autres domaines qui, dans notre champ propre, relève plus de la métaphore que du concept scientifique.

Un deuxième trait spécifique à l'approche compréhensive est la prise en compte de l'historicité du Sujet : de toute situation vécue, qu'elle ait été provoquée pour les besoins d'une expérimentation ou non, il va tirer de nouvelles connaissances. Les phénomènes humains, et plus encore, les processus d'apprentissage à l'échelle de l'individu, ne sont par conséquent pas reproductibles. L'induction échoue ainsi à produire des lois prédictives, les régularités observées ne pouvant que très difficilement être abstraites des circonstances de leur apparition. Aussi gagne-t-on à mon sens à se rapprocher au plus près des personnes pour tenter de saisir la signification qu'elles attribuent à leurs actes : "Des usages majeurs de l'idée d'institution se dégage l'idée de régularité. Une approche dynamique de la constitution du lien social surmontera l'opposition factice entre régularité institutionnelle et inventivité sociale, si on parle d'institutionnalisation plutôt que d'institution. (...)

Considéré d'un point de vue dynamique, le processus d'institutionnalisation oscille entre la production de sens à l'état naissant [Compréhension] et la production de contrainte à l'état stable [Explication]." La lecture des mots de P. Ricœur (2000, pp. 282 et 283) éveille des résonances multiples dans l'esprit du chercheur en Sciences de l'Éducation. On y

retrouve d'une part l'écho des principes de la Pédagogie Institutionnelle développée par F. Oury (1971), pour qui l'appui sur la capacité instituante de l'enfant constitue une aide décisive à son éducation. On n'est pas très loin non plus de l'apprentissage spiralaire par paliers de complexité croissante que nous propose la didactique des sciences, alternance entre savoir construit par les élèves, savoir stabilisé réinvesti dans des recherches "normales" au sens de Kuhn (1962), savoir fissuré et redéfini par le franchissement d'un obstacle. On y reconnaît enfin et c'est ce qui nous occupe ici, le souci méthodologique de produire une interprétation des événements étudiés sans cesse renouvelée. Cette approche est défendue en particulier par l'ethnométhodologie, dont le but est "la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner" (Coulon 1993, p. 16), mais aussi tout un pan de la linguistique pragmatique (par exemple Bange 1987, p. X ; Trognon et al. 1994, p. 21) qui retient une approche dynamique des interactions verbales, dans laquelle le processus de la parole alimente le processus de l'interprétation. Il s'agit bien dans cette optique d'analyser les méthodes, les procédures que les individus mettent en œuvre pour réguler leurs interactions. Se centrer sur des groupes stables, qui donc ont une histoire communicationnelle commune, réunis en un même lieu pour une tâche précise, acquérir un savoir prescrit, ouvre un champ de recherche des plus passionnants. Dans ces situations d'échange, les interlocuteurs (apprenants, enseignant) font la preuve de tout leur savoir-faire langagier : leur vécu partagé favorise l'implicite, la connivence. La connaissance visée fait office de dispositif de médiation, leur évitant les affrontements directs entre personnes. Le rôle du chercheur ne se limite pas à rendre compte de ce qui se passe dans ces interactions ; il a à en proposer une interprétation, il cherche à comprendre comment les acteurs se représentent la situation qu'ils vivent et ses évolutions, et pourquoi il en est ainsi (Coulon 1993, p. 27).

Le dernier point particulier de ce paradigme que j'aimerais évoquer concerne la position du chercheur. Il me semble difficile de rester "face à" la situation observée : "Vouloir éviter ses propres concepts n'est pas seulement impossible, mais manifestement absurde. Interpréter, c'est précisément mettre en jeu ses propres concepts préalable (...). Grâce au caractère langagier de toute interprétation, il y a réellement dans toute interprétation la possibilité d'un rapport à autrui" (Cadamer 1976, p. 245). Cette implication se traduit dans la constitution des corpus et dans le choix des méthodes d'investigation ; mais elle est à l'œuvre bien plus tôt, dès la construction des thématiques de recherche : une question sera jugée digne d'être problématisée en fonction des options personnelles du chercheur, préalablement à tout investissement épistémologique. C'est donc toute son expérience, sa formation, son vécu professionnel antérieur qui vont influencer ses décisions. La reconnaissance d'une part incontournable et pour tout dire

essentielle de subjectivité dans la recherche m'amène une fois encore, par un chemin détourné, à avancer que les résultats obtenus dans le paradigme du Comprendre n'ont pas vocation à être généralisés, encore moins à être appliqués directement dans les pratiques éducatives. Tout au plus visent-ils à susciter des discussions, dans le but d'une validation intersubjective (Weisser 1998, p. 60). Je rejoins en cela les options pragmatiques de K. Balslev et M. Saada-Robert, pour qui l'enjeu de certaines recherches en Sciences de l'Education n'est pas tant de fournir des lois à forte capacité prédictive, que "la découverte de paramètres, d'objets de recherche nouveaux, (...) dans une attitude d'ouverture vers les données et avec la visée de les comprendre, de l'intérieur même du système dans lequel elles se transforment" (2002, p. 105).

Sciences de l'Education et axiologie

Il me reste à revenir sur les conséquences qu'a cette attention portée au sens sur le discours du chercheur en Sciences de l'Education.

Comme nous venons de le voir, le sens naît d'une négociation permanente entre les protagonistes d'une situation donnée, une situation d'apprentissage par exemple. Et l'analyse menée par le chercheur retrace cette évolution, en repère les tenants et les aboutissants, en s'appuyant sur des outils suffisamment théorisés pour rendre son discours communicable et cohérent. Cette approche me semble comparable à la définition qu'Aristote donne de la tragédie, l'une des deux espèces dont il traite dans sa Poétique : elle est l'imitation d'une action engagée dans un certain but et menée jusqu'à sa fin, elle dit le général en recourant à une rhétorique de l'exemple (éd. 1990 : 1449b, 25 à 35 ; 1451b, 5). Dans cette optique, par le biais de la modélisation théorisée, une science du singulier devient concevable. Autrement dit, la fréquence de certains événements ne suffit pas à garantir leur intérêt⁵ : ce qui est donné à voir dans une classe par exemple relève plus du contingent que de l'apodictique ; on peut en rendre compte, mais on ne saurait le prédire (cf. Chariot, Bautier, Rochex 1992, p. 33).

Se pose alors la question du choix des épisodes que l'on va prélever et analyser. En accord avec H. Rickert (1997, p. 116), je dirai que c'est affaire de valeur. Le propos du chercheur aura donc toujours une coloration injonctive, puisqu'il a toute liberté pour choisir les corpus qui lui paraissent dignes d'intérêt. N. Charbonnel partage cet avis lorsqu'elle avance dans son analyse de la métaphore dans le discours éducatif : "Quand bien même on dit au lecteur ce qu'est l'éducation, on le lui dit pour qu'il agisse, en ce domaine, de la bonne façon" (1991b, p. 83). Mais un discours injonctif ne tend pas forcément à ordonner : il peut aussi proposer, suggérer, ..., en tout cas, avoir une visée formative et non pas simplement descriptive.

Retenons pour l'instant que si l'historien, le sociologue peuvent se contenter de décrire des événements en mentionnant la valeur que les acteurs impliqués leur accordent, cette position me semble difficile à tenir par le chercheur en Sciences de l'Education, et tout à fait intenable pour le pédagogue : plus on s'approche d'une pratique réfléchie, moins on peut prendre de distances avec la question des valeurs⁶. Mais reconnaître qu'un discours est empreint de références axiologiques ne le rend pas moins rationnel, moins scientifique. De plus, vouloir dégager certains cas préférables au moyen d'outils méthodologiques reconnus, vouloir proposer une interprétation éclairante de certaines façon de faire n'est pas forcément une tentative d'asservissement de l'interlocuteur, surtout si l'on présente ses choix explicitement : faire comprendre n'est pas faire accepter⁷.

Je conclurai cette brève présentation du paradigme du Comprendre en résumant ma position à travers cette proposition de J.-C. Passeron : "Ce n'est donc pas dans la calculabilité formelle de la théorie, mais dans la cohérence de la méthode appliquée à un raisonnement naturel, capable de retenir tous les aspects d'une description empirique, que réside la force probatoire de l'interprétation théorique" (1991, p. 384). L'accord intersubjectif autour d'une interprétation soumise à la discussion est plus que jamais requis. Les hypothèses de recherche ne sont en effet pas falsifiables au sens strictement poppérien du terme, puisque rien ne permet de déterminer si les variations observées d'une situation à une autre sont accidentelles ou essentielles.

Des relations complexes

Le point précédent a été consacré à réfuter la mainmise des méthodes issues des Sciences de la Nature sur les Sciences de l'Education, en basculant du paradigme nomothétique au paradigme herméneutique : l'unicité de la Science n'est qu'un postulat, que le chercheur est libre de rejeter. J'avais alors mis en garde contre recueil inverse, à savoir la tentative d'établir une radicale discontinuité épistémologique entre l'Expliquer et le Comprendre. C'est ce qui va nous occuper désormais.

Dès l'origine de la réflexion sur ce qui est propre aux Sciences Humaines, le rejet des Sciences de la Nature n'est pas total.

H. Rickert (1997, p. 148) prévoit ainsi des interférences dues à la relativité des concepts du particulier (dont traitent les Sciences historiques de la culture) et du général (dévolu aux Sciences de la Nature). En d'autres termes, une même situation pourrait être abordée sous deux angles : si on s'intéresse aux traits qu'elle présente en commun avec d'autres, l'étude vise le général, le transférable ; si au contraire on essaie de rendre compte de l'ensemble des éléments contextuels, que l'on peut désigner plutôt que définir (Passeron 1991), on se situe du côté du particulier, de ('historiquement situé.

La position de P. Ricœur (2000, pp. 270 et 276) soulève des questions du même ordre. Pour lui, le problème épistémologique fondamental des Sciences Humaines est le suivant : "Peut-on passer de l'échelle micro à l'échelle macro et transposer les conclusions de l'une à l'autre indifféremment ?" Une approche macroscopique distinguera des régularités nomothétiques là où une analyse microscopique constatera des interprétations en train de se négocier (Weisser 1998) ; la première montrera des dispositions à conclure à la soumission des agents sociaux à des déterminants extérieurs, la seconde induira une attente inverse en termes de "stratégies aléatoires, dans lesquelles sont valorisés conflits et négociations, sous le signe de l'incertitude" (Ricœur 2000, p. 281). Non seulement les conclusions de l'une et de l'autre tendances sont difficilement interchangeables, mais de plus, les phénomènes étudiés ne sont pas les mêmes. Toute analyse dont on cherche par exemple à étendre le domaine empirique doit être reprise au vu des nouvelles variables contextuelles qui apparaissent dans ce mouvement de zoom arrière. En fait, les choix d'échelle dépendent ici du lectorat que se fixe le chercheur : le décideur politique (du proviseur au ministre) sera sensible à l'approche macro, l'enseignant dans sa classe à l'analyse micro. Le premier gère des flux, le second éduque des individus.

Mais les relations entre Expliquer et Comprendre ne se limitent pas à cette simple juxtaposition : l'analyse des usages multiples du connecteur parce que fournit à P. Ricœur (2000, p. 234) l'occasion de le préciser. Pour lui, deux cas extrêmes bornent le continuum de ces usages :

- d'un côté, l'intérêt pour des séries de faits répétables qui se prêtent à l'analyse causale et à l'établissement de régularités : les corps tombent parce qu'ils obéissent aux lois de la gravité ;

- d'un autre, la volonté d'étudier les comportements des agents sociaux qui répondent à la pression de normes par des manœuvres de négociation, de justification, ce qui mène à l'explicitation de raisons : tel élève cherche à contourner les apprentissages parce que le jeu de l'école ne fait pas sens à ses yeux.

La querelle entre Expliquer et Comprendre va donc se voir dépassée par un modèle mixte d'interprétation de corpus, qui fait alterner des segments causals (enchaînements de faits régis par des lois) et téléologiques (enchaînements d'événements soumis à des motivations) (*ibid.*). Cette position est reprise par W. Ossipow (2000, pp. 45 et ss.), pour qui la construction de l'objet d'étude en Sciences de l'Education est affaire d'herméneutique et de décision interprétative, les investigations scientifiques dans notre domaine pouvant dans un second temps présenter des aspects quantitatifs, ne serait-ce que par exemple quand la démographie fournit au chercheur en Sciences de l'Education des données utiles à la stratification d'une population d'étude, etc.⁸

Passer de la taxonomie à l'arthrologie

Il me semble que c'est à partir de cette relation dialectique entre Expliquer et Comprendre que doit se définir la position épistémologique spécifique des Sciences de l'Education. Tant qu'elles oscilleront d'un extrême à l'autre (nomothétique vs herméneutique), elles n'apparaîtront que comme "des chapitres annexes de toutes les disciplines constituées" (Tardy 1984, p. 13). Or, il s'avère que quand un chercheur spécialiste d'une science contributive essaie d'appliquer à l'éducation les conclusions de ses recherches, il en oublie souvent ses précautions méthodologiques. Autrement dit, la production du savoir scientifique obéit à des règles rigoureuses qui semblent devenir caduques au moment du réinvestissement de ce savoir dans une pratique : on fait des déductions au lieu de vérifier expérimentalement la validité de ces déductions. La difficulté vient du fait qu'une pertinence, pour armée qu'elle soit, ne suffit pas à épuiser l'objet d'étude : les Sciences de l'Education ne forment pas un simple agrégat de disciplines (Leutenegger et Saada-Robert 2002, p. 8). Le débat épistémologique ne s'y pose donc pas dans les mêmes termes que dans chacune des disciplines contributives. Ce qui apparaît comme vital, c'est de passer d'une taxonomie des Sciences de l'Education à une arthrologie des Sciences de l'Education (Tardy 1984, p. 22) : seule une réflexion sur leur articulation interne pourra asseoir leur existence dans ce qu'elle a de propre.

L'idée d'arc herméneutique développée par P. Ricœur (1986, p. 167) me paraît convenir à cette exigence. En premier lieu, Expliquer et Comprendre sont désormais conçus comme des phases relevant d'un même processus global d'Interprétation. Elles fournissent l'une et l'autre un certain nombre de segments (causals ou téléologiques, voir ci-dessus), obtenus par des analyses empiriques méthodologiquement étayées. La phase de mise en texte a pour but la synthèse de ces éléments hétérogènes (Ricœur 2000, pp. 304 et 317), les articulant sur le mode narratif. On montre ainsi comment une structure, régie par des lois, conditionne la possibilité d'apparition d'un événement guidé par des raisons, ou à l'inverse, comment l'occurrence d'un événement devient l'indice de la transformation d'une structure.

L'arc herméneutique nous fait passer progressivement de la compréhension naïve d'une situation à son explication armée, puis finalement à une compréhension (plus) savante. F. Leutenegger et M. Saada-Robert (2002, p. 16) rejoignent cette position : "On peut admettre en première approximation que toute science est composée à la fois d'une dimension explicative dans ses moments méthodiques, ceux de la recherche proprement dite, et d'une dimension compréhensive dans ses moments non méthodiques, c'est-à-dire au moins, en amont de la recherche lors du choix du problème soumis à la question, et en aval, lors de l'intégration des résultats à une compréhension du monde, à une époque et dans un lieu donnés."

J'irai plus loin même :

- le moment initial de la recherche, que j'ai appelé "compréhension naïve" plus haut, est affaire de négociation, de choix stratégiques. Le champ des Sciences de l'Education est suffisamment vaste et diversifié pour que chaque chercheur y découpe librement son domaine de prédilection. Une première articulation aux disciplines contributives peut s'opérer à ce moment-là, dans la construction d'un cadre conceptuel présidant à la sélection du corpus d'étude ;

- les auteures citées ne confèrent au deuxième épisode qu'une dimension explicative, en ce qu'il y est question de méthode scientifique, de pertinence. Je crois que l'approche compréhensive a elle aussi certains outils d'analyse rigoureux à nous proposer. Et qui lui sont propres en ce qu'ils visent à établir *a posteriori* des raisons et des motivations, et non *a priori* des lois explicatives ;

- le troisième et dernier temps de notre arc herméneutique va mettre en perspective les résultats obtenus précédemment. C'est le moment de la mise en intrigue, de la discussion. Là encore, la spécificité des Sciences de l'Education joue pleinement. Intégrer ses conclusions à une compréhension du monde, c'est tout d'abord pour le chercheur reprendre ce dialogue momentanément suspendu par les exigences d'une pertinence disciplinaire unique. Une recherche en Sciences de l'Education ne peut se contenter dans cette dernière phase d'un isolement disciplinaire. Il s'agit de confronter ses résultats à ceux d'autres approches, il s'agit de verser des pièces nouvelles au dossier d'un objet commun. Il s'agit enfin d'apporter aux praticiens et à leurs formateurs un éclairage nouveau sur des situations connues.

Conclusion

Il ne suffit donc pas de mener des recherches sur l'éducation, mais *pour* l'éducation (Van der Maren 1996, p. 38). Je définirai les premières comme ayant l'éducation comme objet, parmi d'autres objets possibles (Schubauer-Leoni 2000, p. 84). Elles s'arrêtent au deuxième temps de l'arc herméneutique : les explications qu'elles donnent des faits observés sont basées sur leur seule pertinence disciplinaire. La complexité des situations d'apprentissage n'est jamais prise en compte, elle est même

considérée comme un obstacle méthodologique. Elles n'éprouvent pas le besoin de confronter leurs résultats à d'autres obtenus sur ce même objet, elles ne reviennent pas à la salle de classe avec de nouvelles propositions. Une recherche en linguistique, par exemple, sur l'éducation, fait progresser la linguistique et non la connaissance des processus d'enseignement - apprentissage.

Seules les recherches pour l'éducation relèvent selon moi du champ des Sciences de l'Education. Comme indiqué plus haut, elles parcourent l'arc herméneutique dans son ensemble en articulant leurs résultats avec les concepts développés sur le même objet par des disciplines partenaires, elles réinterprètent causes et raisons en fonction du système de contraintes propre aux dispositifs didactiques. On propose de la sorte à la communauté discursive (des chercheurs, des formateurs et des praticiens) une nouvelle vision de certains événements, avec une focalisation particulière.

Ce processus dialectique m'apparaît comme pouvant concilier l'exigence épistémologique de la pertinence unique et l'exigence pragmatique de la complexité de l'objet. C'est ce dont le pluriel des Sciences de l'Education a à rendre compte.

NOTES

¹ Ce qui souligne le caractère socialement marqué de toute recherche, "les résultats scientifiques n'étant pas découverts mais produits dans le contexte de l'interaction sociale" (Houssaye 1991 b, p.42).

² Dans le domaine de la pédagogie, un auteur comme M. Lipman (1995) défend une idée analogue quand il propose de constituer progressivement la classe en une communauté de chercheurs, fondée sur la pratique du jugement et de la pensée créatrice.

³ Il est à souligner que pour J. M. Swales (1991, p. 51), ces genres discursifs ont un fonctionnement prototypique (au sens de E. Rosh : voir Kleiber 1990) : ils ne seraient pas justiciables d'une définition précise mais relèveraient plutôt d'une typologie floue continuellement renégociée, amendée.

⁴ Je proposerai ci-dessous d'éviter l'écueil inverse, à savoir une radicale discontinuité épistémologique entre Expliquer et Comprendre.

⁵ La possibilité de les traiter par des voies statistiques non plus, voir ci-dessus.

⁶ Les rôles de chercheur et de militant s'excluent-ils mutuellement ?

⁷ Même l'historien au demeurant ne peut pas camper dans une neutralité scientifique absolue. Choisir ses thématiques et ses corpus, c'est participer à une lutte contre l'oubli, contre le refoulement d'un passé trop présent et qui inspire la honte ; c'est donc prendre position par rapport à un devoir de mémoire : retour de la modalité déontique (Ricœur 2000, p. 582).

⁸ Il est à remarquer cependant que cet échange de bons procédés reste en général à sens unique : la perméabilité épistémologique est affaire de pression osmotique...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARISTOTE (éd. 1990), **Poétique**. Paris : Librairie Générale Française
- Balslev Kristin, Saada-Robert Madelon (2002), Expliquer l'apprentissage situé en littérature : une
- BANGE Pierre (éd.) (1987), **L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire**. Berne : Peter Lang
- BERNIÉ Jean-Paul (2002), L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de " communauté discursive " : un apport à la didactique comparée ?, **Revue Française de Pédagogie**, n°141, pp. 77-88
- CHARBONNEL Nanine (1991 a), **La tâche aveugle I. Les aventures de la métaphore**. Strasbourg ; Presses Universitaires CHARBONNEL Nanine (1991b), **La tâche aveugle II. L'important, c'est d'être propre**. Strasbourg ; Presses Universitaires CHARLOT Bernard, Bautier Elisabeth, Rochex Jean-Yves (1992), **Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs**. Paris : A. Colin CHATELANAT Gisèle, Moro Christiane, Saada-Robert Madelon (éd.) (2004), **Unité et pluralité des sciences de l'éducation**. Berne : Peter Lang COULON Alain (1993), **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF DILTHEY Wilhelm (1883 /1992), **Critique de la raison historique**. Paris : Cerf FOUCAULT Michel (1966), **Les mots et les choses**. Paris : Gallimard GADAMER Hans Georg (1976), **Vérité et méthode**. Paris : Seuil HOUSSAYE Jean (1991 a), Pédagogie de la formation initiale, ou Saint Thomas en formation, in Soëtard, pp. 99-107 HOUSSAYE Jean (1991b), Valeurs : les choix de l'école, **Revue Française de pédagogie, n°97**, pp. 31-52
- HOUSSAYE Jean (dir.) (1994), **Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui**. Paris : A. Colin KLEIBER Georges (1990), **La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical**. Paris : PUF KUHN Thomas S. (1962 /1983), **La structure des révolutions scientifiques**. Paris : Flammarion LERBET Georges (1993), Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation, **Revue Française de Pédagogie**, n°103, pp.51-58 LEUTENEGGER Francia, Saada-Robert Madelon (éds.) (2002), **Expliquer et comprendre en Sciences de l'Education**. Bruxelles : De Boeck LIPMAN Matthew (1995), **A l'école de la pensée**. Bruxelles : De Boeck OSSIPOW William (2002), Les styles explicatifs en sciences sociales, in Leutenegger et Saada-Robert, pp. 45-67
- OURY Fernand, Vasquez Aïda (1971), **Vers une pédagogie institutionnelle**. Paris : Maspero PASSERON Jean Claude (1991), **Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du**

- POURTOIS Jean-Pierre, Desmet Huguette (1988), **Epistémologie et instrumentation en sciences humaines**. Bruxelles : Maradaga
- REBOUL Olivier (1992), **Les valeurs de l'éducation**. Paris : PUF RICŒUR Paul (1986), **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II**. Paris : Seuil RICŒUR Paul (2000), **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris : Seuil
- SCHUBAUER-LEONI Maria Luisa (2000), Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée, **Carrefours de l'Education**, n°10, pp,64-93
- SCHUBAUER-LEONI Maria Luisa, Leutenegger Francia (2002), Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire, in Leutenegger et Saada-Robert, pp. 227-252
- SOËTARD Michel (éd.) (1991), **L'évolution des pratiques éducatives et de leur impact social dans l'Italie, la République Fédérale d'Allemagne et la France des vingt dernières années**. Paris : Ciardini SWALES John M. (1990), **Genre analysis. English in académie and research settings**. Cambridge : University Press
- TARDY Michel (1984), **Considérations épistémologiques**. Strasbourg : CRDP TROGNON Alain, Dausendschön-Gay Ulrich, Krafft Ulrich, Riboni Christiane (1994), **La construction interactive du quotidien**. Nancy : Presses Universitaires VAN DER MAREN Jean-Marie (1996), **Méthodes de recherche pour l'éducation**. Bruxelles : De Boeck
- WEISSER Marc (1998), **Non pas prouver, mais donner à réfléchir : plaider pour une épistémologie herméneutique**, *Revue L'Année de la Recherche en Sciences de l'Education*, PUF pp. 49-63.

RECENSIONS

ROBERT JACKSON,

Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy

London, Routledge Farmer, 2004.

La sécularisation de la société, la laïcisation des institutions et le pluralisme culturel et religieux ont amené plusieurs pays à remettre en question les aménagements de l'enseignement religieux à l'école publique. C'est en Grande-Bretagne que cette remise en question a donné lieu au plus grand nombre d'initiatives et de publications. Depuis plus de 35 ans, on assiste dans ce pays à une expérience systématique pour adapter les approches traditionnelles de l'enseignement religieux aux conditions de notre époque. Robert Jackson a été un acteur important dans l'expérience britannique. Dans cet ouvrage important, il présente cinq approches de l'enseignement religieux et il en fait une évaluation critique en fonction de leur pertinence face aux défis du pluralisme.

Dans le premier chapitre, il montre comment les changements dans les approches de l'enseignement religieux s'inscrivent dans un contexte nouveau créé par la sécularisation de la société et le pluralisme. Il distingue deux types de pluralité à l'origine de ce pluralisme : la pluralité "traditionnelle" liée à l'accroissement de la diversité culturelle et religieuse engendrée par l'immigration et la pluralité "moderne et postmoderne", liée à l'influence des médias, au flux de l'information et à la fluidité de la construction identitaire dans un monde en voie de globalisation. Dans les deux chapitres suivants, il critique deux approches qui lui paraissent fournir des réponses inadéquates aux défis du pluralisme : l'enseignement confessionnel et les approches

déconstructivistes.

Trois chapitres sont consacrés à la présentation et à la discussion d'approches qui ouvrent des perspectives plus prometteuses : l'approche de la *religious literacy*, les approches interprétatives et les approches "dialogiques". L'auteur explicite bien les principes théoriques sous-jacents à chacune de ces approches. Il fait bien ressortir les forces et les faiblesses de chacune et fournit des pistes intéressantes sur ce que pourrait être un enseignement sur la religion dans l'école laïque du XXI^{ème} siècle. Ces trois chapitres et le chapitre 10 constituent une synthèse remarquable des principales initiatives visant à développer des formes d'enseignement religieux qui prennent au sérieux les défis du pluralisme.

Au chapitre 8, il montre comment un enseignement qui s'inspirerait de ces trois approches pourrait apporter une contribution importante à l'éducation interculturelle et à l'éducation à la citoyenneté. L'auteur souligne l'importance de la recherche, tant théorique qu'empirique, pour que cet enseignement puisse connaître un développement sain (Chapitre 9).

Cet ouvrage sera certainement pendant longtemps une référence de base pour tous ceux qui croient que l'école a une responsabilité dans la formation de citoyens. Il apporte une contribution majeure aux débats contemporains sur ce que devrait être un enseignement sur la religion dans une école laïque accueillante pour tous les élèves, quelles que soient leurs options sur les questions religieuses.

Fernand Ouellet

FRIEDRICH FOERSTER

L'école et le caractère (1945)

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

Les éditions Fabert proposent, dans la collection " Pédagogues du monde entier ", une réédition de l'ouvrage de Friedrich Foerster : *L'école et le caractère*, publié pour la première fois en langue allemande en 1908. La présente et cinquième édition, publiée en 1945, constitue une refonte considérable de l'original que l'auteur a consentie à la demande de Pierre Bovet, alors directeur de l'Institut des Sciences de l'Education à Genève et responsable de cette collection au sein des éditions Delachaux et Niestlé. La présentation de Jeanne Moll et Laurent Dessberg nous offre d'intéressantes données biographiques ainsi que des repères bibliographiques situant les travaux de l'auteur dans le mouvement de réforme pédagogique qu'impulsa John Dewey,

Le nom de Foerster demeure pour beaucoup inconnu. Une nouvelle diffusion de ses idées par la réédition de cet ouvrage éclaire la problématique de l'éducation morale sous les traits contemporains de la primauté de l'individu. Ce livre est fondé sur une conviction pédagogique : l'importance de la formation de la personnalité spirituelle et la place à accorder, dans cette perspective, à l'éducation du caractère.

Qu'est ce que le caractère ? Comment participer à sa formation ?

Le caractère est cette " énergie volontaire " tendue vers une aspiration idéale, disposée

à l'affranchissement des passions dispersantes, selon une morale d'unité et de concentration. La volonté est alors le guide spirituel et moral de la conduite. Le gouvernement de soi-même est la base de la vie ; il est, pour l'auteur, plus important que l'éducation intellectuelle.

Précisément, c'est la nature spirituelle de la personnalité qui offre la possibilité d'une culture de la volonté. L'enfant est pourvu d'une énergie morale, d'un instinct de perfection. Il est disposé au renoncement, il a même besoin de se donner. Solliciter son intériorité naturelle et spirituelle, c'est reconnaître son désir d'action, d'héroïsme, de service, son goût pour les responsabilités. Mais en même temps, il est assujéti aux influences tyranniques de la société, à des passions internes, et à l'ascendance de son tempérament. C'est pourquoi la volonté naturelle doit être résolument étayée par l'éducation. L'enfant a besoin de repères, de guides pour affermir sa personnalité. L'auteur présente l'éducation du caractère comme nécessaire à la formation de la liberté intérieure.

Comment l'école peut-elle participer à la formation de la volonté ? A la formation de l'indépendance morale ? A la possession de soi-même ? Car tel doit être l'effort de toute éducation. Ce livre articule pour le moins six forces de propositions qui traversent l'ouvrage et sont déclinées dans quelques thématiques connotées socialement, comme la différence entre l'éducation des filles et des garçons, le mensonge à l'école, l'alcoolisme, l'éducation sexuelle, la culture physique.

La problématique de l'ouvrage est donc la suivante En quoi l'école peut-elle contribuer à l'éducation du caractère ?

M En premier lieu, par la confiance du maître en la personnalité morale de l'enfant, car l'idée secrète que nous nous faisons de l'enfant a une influence déterminante sur sa conduite. C'est " croire " nous dit l'auteur, " à l'existence d'une conscience droite capable de plus que les mouvements de faiblesse le feraient supposer. ", La considération et le respect d'une certaine noblesse de l'âme, en dépit des conduites d'égarement, absout l'enfant. Il ne sert à rien de s'appesantir sur ses fautes ou ses erreurs ; il est préférable d'honorer tout ce qui est profondément humain en lui et autour de lui. L'action éducative doit être motrice de vie et de direction pour les énergies intérieures.

2/ En ayant confiance dans la promptitude du caractère à comprendre et à opérer des choix. En ce sens, l'attitude moralisante tendant à expliquer la raison des choses et à formuler des injonctions s'avère néfaste. L'enfant perçoit d'instinct l'apport de l'enseignant à la construction de sa personnalité et à la contribution de son développement. Il est ainsi prédisposé à une libre adhésion ; dès lors, l'obéissance s'avère le fruit de la liberté.

3/ En veillant à ne pas satisfaire les exigences de l'individu, ses instincts, ses convoitises, ses désirs de satisfactions immédiates. Le maître doit conclure une alliance avec le moi spirituel de son élève au détriment du moi sensible. L'auteur évoque, par exemple, les méfaits du soin excessif apporté à la présentation des exercices, qui deviendraient tellement attrayants qu'on ne demanderait plus à l'enfant de faire un effort sur lui-même.

La formation des habitudes est alors un moyen de lutter contre la dispersion. En se

pliant à une certaine discipline de conduite, y compris, dans les petites choses de la vie courante - car le détail à une signification spirituelle -, il apprendra à discipliner ses instincts et à conduire sa volonté. Pour l'auteur, une certaine part de rigidité propre à l'école peut faire contrepoids aux faiblesses de l'individu.

Par l'éducation au témoignage, l'enfant sera également éveillé à la responsabilité de son influence. L'école participe à la formation de la maîtrise de soi lorsqu'elle invite l'enfant à se centrer sur le réel, à l'observer et à en rendre compte, ce qui suppose une certaine ascèse de l'intelligence. Elle fait ainsi œuvre de prophylaxie mentale en déviant les constructions psychiques qui s'apparentent à la conduite mensongère. Il s'agit ainsi de donner à l'enfant les moyens de cultiver le sens de la vérité par opposition au régime de la falsification. Pour l'auteur, l'éducation réaliste tirant parti des sciences de l'observation offre beaucoup à la formation du caractère en stimulant l'enfant à exercer un contrôle sur lui-même.

4 / Par la force pédagogique du modèle enseignant. L'enfant espère du maître l'image d'un ordre de vie supérieur. C'est pourquoi, celui-ci exerce potentiellement une force de suggestion. Patience, tranquillité, capacité à formuler des directions simples, sérieux et unité de son attitude traduisent une manière d'être collaborant directement à la formation spirituelle du jeune. L'auteur préconise la bienveillance du maître. L'appel à la dignité de l'élève, à sa force intérieure exercera une action vivifiante. Il condamne naturellement la brutalité, les injonctions à l'obéissance. Il préconise une certaine

pudeur comme fonction protectrice en matière d'éducation sexuelle.

5/ En aidant l'enfant à développer la conscience des conséquences de ses actions. Ainsi, on invitera l'enfant à réfléchir au sens de ses expériences concrètes. Il sera conduit à mesurer les effets destructeurs pour l'homme des attitudes violentes, telles la suspicion, le jugement, le mensonge, le mépris. On éveillera ainsi l'enfant à la notion de nature intime de l'action en raison des dispositions qui la fondent. Il y a des états d'âmes qui font obstacle à la réalisation du bien, tels la peur, la crainte, la vanité, la colère. Or, une des grandes tâches de la vie est de se rendre maître de ses mauvais instincts, ce qui suppose un examen de soi-même, des motifs profonds de ses actes et de ses paroles. Il ne s'agit pas de prêcher la morale, mais d'éveiller la conscience à partir des incidents les plus simples de la vie scolaire quotidienne.

6/ Mettre en rapport les leçons avec l'art de vivre, en " pénétrant de sève morale l'enseignement, ".(p 257). Autrement dit, subordonner ce qui est temporel à ce qui est éternel. Rendre la discipline scolaire plus profonde, plus spirituelle. Par exemple, montrer l'école d'exactitude et de précision que constituent les sciences exactes ; la maîtrise de l'esprit sur la matière qu'incarné la physique-chimie ; le travail de mémoire et d'anticipation que propose l'histoire... Il s'agit de montrer le sens des disciplines en tant que rapportées à des préoccupations morales transcendantes et majeures pour la condition humaine et la formation de la culture.

C'est ainsi que Friedrich Foerster prône la culture de la vie spirituelle et enjoint à l'école d'y contribuer : " Il est tout à fait

indispensable que l'école s'occupe sérieusement de cultiver le caractère. ". (p 257). Ses convictions s'affirment sur la base de la " vérité chrétienne. " dont il pose qu'elle est le plus grand événement de l'histoire de l'éducation, l'homme ayant appris à se comprendre et à légitimer son existence, y compris dans sa quotidienneté. Dès lors, une culture des énergies morales implique un culte des mystères, une reconnaissance de la religion. L'auteur souligne au final - bien qu'il y fait allusion à plusieurs reprises dans le texte- la valeur de la religion pour l'éducation morale. Il prophétise que l'étude concrète des problèmes d'éducation morale rapprochera pour une nouvelle alliance sur des bases plus profondes la société laïque et la religion.

L'éducation morale est chez nous à l'ordre du jour, et l'on s'interroge sur la prise en compte du religieux dans l'école. C'est dans le contexte que l'ouvrage de Foerster peut trouver sa place. Il devrait être favorablement accueilli dans la mesure où il contribue à la réflexion éthique sur les fondements de la démocratie et où il indique ce que l'école peut apporter dans cette construction.

Céc/e Albert,
LAREF, Angers

MATHIAS GARDET

Jean Viollet et l'apostolat laïc. Les œuvres du Moulin Vert (1902-1936) précédé de Souvenirs et impressions d'apostolat 1901-1945. Mémoires inédits de Jean Viollet,

Paris, Beauchesne, 2004, 358 p.

L'on connaît les ouvrages de Mathias Gardet sur la pédagogie sociale, spécialement celui qu'il a, avec Alain Vilbrod, consacré aux Orphelins-Apprentis d'Auteuil. Celui-ci, dans lequel on retrouve les qualités de l'auteur, apporte une contribution triplement bienvenue à la connaissance du chanoine Viollet et, à travers lui, aux problématiques pastorales de son temps et, plus précisément encore, à l'éducation non scolaire dans la première moitié du XX^e siècle.

On appréciera d'abord la structure même du livre car, après l'introduction méthodologique et scientifique de M. Gardet, il offre, "décrypté et annoté" (p. 19) par celui-ci, un manuscrit "inédit et retrouvé" (p. 10) de 105 pages de Jean Viollet lui-même, qui avait eu l'heureuse idée de consigner par écrit ses "souvenirs et impressions d'apostolat" (p. 19). Sa lecture révèle une personnalité originale et paradoxale, à la fois modeste et sûr de lui, frondeur mais soumis, entreprenant mais prudent, généreux mais lucide, intensément apôtre et missionnaire mais pleinement respectueux de la liberté d'autrui, prêtre zélé mais attentif à la différence entre action religieuse et action sociale, passionné de justi-

ce quoique non exempt de paternalisme, autoritaire mais attentif, pragmatique mais cohérent, au total un être charismatique, qui a multiplié les fondations d'œuvres et d'associations, rassemblées au célèbre "Moulin vert", dont il raconte la genèse et les difficultés variées que soulevait leur gestion. Sans doute présente-t-il des aspects désuets, une idéologie patriotarde et militariste et un natalisme qui font sourire, mais on ne peut manquer d'admirer aussi l'inventivité anticipatrice de cet "électron libre" du clergé parisien, plus spontanément respectueux de la hiérarchie militaire que de l'autorité ecclésiastique, quoi qu'assez habile pour parvenir sans drame à ses fins. Chacun sait les débats auxquels ont donné lieu l'intérêt et la validité scientifiques de la démarche biographique, a fortiori autobiographique. Mais son essor actuellement croissant, dont ce livre fournit un indice de plus, trouve ici une confirmation de son bien-fondé : les "Mémoires" de Jean Viollet introduisent en effet à l'étude des conceptions de l'apostolat telles qu'elles se présentaient à son époque. Concrètement énoncées dans son texte, qui les expose au fil des jours, elles sont modélisées par M. Gardet qui, avec la rigueur de l'historien, rectifie certaines erreurs d'ordre chronologique ou précise certains points. Le "consortium des œuvres du Moulin Vert" (p. 127), dans l'extrême diversité de leurs statuts et de leurs objectifs, est alors analysé d'une façon qui montre combien leur prise en compte est indispensable à qui veut connaître les politiques et les œuvres sociales du XX^e siècle et les interrogations qu'elles suscitaient dans l'Eglise. Certaines de ces associations

sont explicitement confessionnelles et d'autres sont neutres, ouvertes à tous. Fort d'une volonté de modernité inégalement appréciée par ses confrères, l'abbé entend les promouvoir les unes et les autres en fonction des besoins divers qu'il perçoit ; et, quant à lui, il se reconnaît dans leur foisonnement, même si d'aucuns s'inquiètent de ce qui leur paraît touffu, sinon confus. Et de même en va-t-il du droit conditionnel que son archevêque lui reconnaît de prendre la parole dans des conférences publiques et contradictoires, où il est confronté à des adversaires déclarés de l'Eglise, voire du christianisme. En distinguant sans les séparer organisations confessionnelles et initiatives sociales, en acceptant leurs tensions pour mieux articuler leur complémentarité, et en aidant les laïcs chrétiens à sa mouvoir au sein des unes et des autres, il se montre, certes, habile tacticien mais, davantage, pionnier de pratiques qui, aujourd'hui, ne vont de soi que parce que des hommes comme lui ont su audacieusement forcer les blocages.

Mais - et nul ne s'étonnera que nous voulions y insister - cet ouvrage apporte à la pédagogie sociale. Pour autant que le laïcisme dominant de l'histoire quasi-officielle de la pédagogie française laisse une place au rôle néanmoins majeur du christianisme, c'est bien l'Ecole qui absorbe actuellement l'essentiel de l'attention et des recherches. Mais il n'y a pas que la pédagogie scolaire. Il est également une éducation sociale qui, sans se limiter aux enfants et s'adressant aussi aux adultes, entend favoriser le déploiement et l'essor de la personne, spécialement dans les milieux défavorisés, et

entreprend notamment, à cette fin, de susciter des centres sociaux et de former les personnels appropriés. Multiples sont, en ce domaine, les initiatives de l'abbé, et l'on ne saurait désormais écrire l'histoire de ce secteur sans y situer son rôle. Et c'est ce à quoi s'emploie remarquablement M. Gardet, en étudiant spécialement l'Ecole d'action sociale familiale, due à Jean Viollet. Celui-ci apparaît bien comme un acteur décisif du mouvement familial dans son intention et sa dimension éducatives. Il forme des laïcs à l'apostolat direct ou indirect dont la " constellation " (p. 329) ou la nébuleuse des œuvres du Moulin Vert leur offre l'occasion et le terrain. Que d'hommes il a sans doute révélés à eux-mêmes en les lançant dans une action et des responsabilités dont sa propre énergie leur a donné la volonté et le courage ! Au terme de la lecture de ce volume, force est bien de l'inscrire parmi les éducateurs.

De l'histoire d'un homme à celle d'un moment de l'évolution de l'Eglise de France, puis à celle d'une formation d'adultes militants, telles sont la trajectoire que proposent ces pages et la signification qu'elles revêtent. C'est dire qu'on doit être reconnaissant à Mathias Gardet d'avoir retrouvé cet inédit et, à partir de lui, d'avoir élucidé l'action et l'œuvre de celui qui a pris l'heureuse initiative d'écrire ses Mémoires.

GuyAvanzini