

Penser l'éducation

Philosophie de l'éducation
et ***Histoire des idées pédagogiques***

N° 4 - Décembre 1997

Coordination scientifique de la revue

Jean HOUSSAYE

Professeur en sciences de l'éducation

Université de Rouen

Assistance technique et scientifique

Philippe MAUBANT

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 M. Jean Houssaye,
UFR de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation,
Département des sciences de l'éducation,
B.P. 108 - 76134 Mont-Saint-Aignan Cedex,
avec une disquette informatique jointe.

Adhésion à la revue comme université partenaire

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

Pour tout renseignement complémentaire,
vous pouvez joindre Jean Houssaye ou Philippe Maubant au 02 35 14 64 38

Réalisation maquette : Emergences Éditions, 59650 VILLENEUVE D'ASCQ

Impression numérique : Corlet imprimeur, SA Colombelles, 14460 COLOMBELLES

N° imprimeur : 5738

Éditeur : Emergences Éditions, 59650 VILLENEUVE D'ASCQ

Dépôt légal : Février 1998

Penser l'éducation

*Philosophie de l'éducation
et Histoire des idées pédagogiques*

Sommaire N° 4 - Décembre 1997

<i>Herméneutique et éducation Pour une mythanalyse de la pensée pédagogique portugaise (1910-1926)</i>	<i>Alberto Filipe Araújo</i>	5
<i>Pour une pédagogie différenciée dans l'école tunisienne</i>	<i>Mourad Bahloul</i>	27
<i>La formation inconcevable et pourtant pensable : de quelques dualismes en formation</i>	<i>Michel Fabre</i>	53
<i>N.F.S. Grundtvig</i>	<i>Philippe Joly</i>	65
<i>La communication pédagogique : Vers une pragmatique pédagogique</i>	<i>Gilles Leclercq</i>	93
<i>Vers une «ontologie» de l'éducation ?</i>	<i>Pier Luigi Malavasi</i>	107
<i>Technologie en collège : l'école des technologues-citoyens</i>	<i>Christian Pratoussy</i>	113
<i>Pour une approche complexe des sciences de l'éducation : situations du paradigme foucauldien</i>	<i>Laurent Saadoun</i>	125

RECENSIONS

<i>La experiencia de la Lectura. Estudios sobre Literatura u Formacion, de Jorge Larrosa</i>	<i>par Michel Soétard</i>
133	

Herméneutique et Éducation

Pour une Mythanalyse de la pensée pédagogique républicaine portugaise (1910- 1926)

Alberto Filipe Araújo

Université du Minho - Braga - (Portugal)

Cette étude s'inspire de l'herméneutique du mythe et du symbole de Gilbert Durand (1) et a pour objectif de détecter les traits mythiques latents dans le discours pédagogique républicain, plus concrètement dans l'œuvre pédagogique de João de Barros, héritière de la vision illuministe, avec sa croyance en la perfection humaine et le finalisme anthropocentrique conséquent, et, surtout, de la tradition positiviste agnostique (Comte, Littré, Spencer, Taine, Renan, Huxley) et anticléricale et laïque. João de Barros (1881-1960), en tant qu'idéologue du républicanisme pour les questions éducatives, se réclamait d'une pédagogie nationaliste et patriotique afin de former un type de citoyen, d'un «homme nouveau», apte à servir les exigences de la «société nouvelle» (le projet d'une «République éducative») que la Révolution Républicaine voulait instaurer par l'intermédiaire de l'«éducation républicaine». Cette éducation, soutenue et diffusée par notre pédagogue, pour former le «futur citoyen», ne pouvait oublier les trois grandes vertus de la démocratie (liberté, civisme et solidarité), le combat à l'analphabétisme, et, finalement, le modèle de l'école-atelier responsable de la formation d' «hommes utiles à eux-mêmes et à la société» (Barros, 1916: 63). C'est avec cette intention que nous analyserons, à l'aide de la méthode mythanalytique, puisque nous n'avons pas eu et n'avons pas l'intention de résumer «mot à mot» les thèses durandiennes, quelques-uns des principaux textes pédagogiques républicains ayant comme préoccupation d'en extraire - au niveau des idéogrammes - leur charge mythique médiatisée par le mythogramme de l'«homme nouveau».

Pour le développement des conceptions durandiennes sur archétype, mythe, idéogramme et mythanalyse ainsi que pour l'explicitation de notre position face à la théorie du mythe et pour l'analyse de la présence du thème de l'«homme nouveau» à l'intérieur des mythes de l'androgynie humaine, du déluge, de Prométhée et des «premières races», nous remettons le lecteur à d'autres travaux déjà publiés (1994 et 1996). Pourtant nous présentons ici de façon succincte quelques définitions des concepts propres à la mythanalyse, mettant en évidence notre conception d'idéogramme (le fil conducteur des flux idéo-mythiques) et l'archétype de l'androgynie qui

modèle le thème de l'«homme nouveau».

Nous faisons aussi remarquer que la présente contribution herméneutique, n'étant pas incompatible avec les approches modernes historiographiques proposés par les historiens des représentations, peut les enrichir en pénétrant dans les «franges» occultes des représentations politiques, pédagogiques et sociales modelées par l'expérience sociale, par le discours et par l'identité culturels comme nous l'avons démontré lors d'un travail récent (1996).

Archétype, mythe, idéologème, mythanalyse et le thème de l'«homme nouveau»

Notre réflexion commence à partir des présupposés suivants : le *sermo mythicus* s'appuie sur les «archétypes» ou «images primordiales» produits par une «conscience mythique universelle» avec ses racines dans «l'inconscient collectif» jungien et l'archétype de l'androgynisme qui modèle le mythologème de l'«homme nouveau».

Jung définit les archétypes comme «formes ou images de nature collective, qui se manifestent pratiquement dans le monde entier comme éléments constitutifs des mythes et en même temps comme produits autochtones, individuels, d'origine inconsciente» (1994: 102). Plus tard, il considère l'archétype comme une «image primordiale [*Urtümlich*]», une fois que, présentant une conformité remarquable avec les motifs mythologiques connus, il possède un caractère archaïque et une signification collective «L'image primordiale, que j'ai ailleurs appelée aussi *archétype*, est au contraire toujours collective, c'est-à-dire commune au moins à tout un peuple ou à toute une époque. Fort probablement, les principaux motifs mythologiques se retrouvent chez toutes les races et à toutes les époques. (...) L'image primordiale est un sédiment mnémique, un engramme qui doit son origine à la condensation d'innombrables processus analogues les uns aux autres. (...) Aussi l'image primordiale est-elle fort probablement l'expression psychique d'une disposition anatomo-physiologique déterminée. Si l'on admet que toute structure anatomique est due à l'effet de conditions de l'ambiance sur la matière vivante, l'image primordiale, en son occurrence perpétuelle et universelle, répondrait à une certaine influence du dehors tout aussi permanente et générale, qui doit avoir le caractère d'une loi naturelle» (1991: 434).

La place naturelle de ces images prégnantes de l'expérience universelle et intemporelle de l'homme, telles que la «persona», la «sombra», l'«animus» et l'«anima», l'enfant divin, le sage et le vieux roi, le mage (rappelons ici le personnage de Merlin), l'archétype de la mère et du mandala (symbole d'importance capitale représentant la «perfection maxima»), est dans l'«inconscient collectif» qui se distingue de l'«inconscient personnel»: «On peut distinguer d'abord l'inconscient personnel qui renferme toutes les acquisitions de la vie personnelle: ce que nous oublions, ce que nous refoulons, perceptions, pensées et sentiments subliminaux. À côté de ces contenus personnels, il en existe d'autres, qui ne sont pas personnellement acquis; ils proviennent des possibilités congénitales du fonctionnement psychique en général, notamment de la structure héritée du cerveau. Ce sont les connexions mytholo-

giques, des motifs et des images qui se renouvellent partout et sans cesse, sans qu'il y ait tradition, ni migration historique. Je désigne ces contenus en disant qu'ils sont *inconscients collectifs*» (1991: 448).

De son côté, Durand clarifie la notion d'archétype jungien distinguant deux types d'archétype: les génotypiques (qui correspondent à ce qu'il appelle «schéma») et les phénotypiques. Les premiers se situent dans l'inconscient «spécifique» et se lient à la constitution anatomo-physiologique de chaque espèce: «De par sa configuration spécifique, chaque individu d'une espèce sélectionne de grands ensembles spatiaux, sensoriels, symboliques qui sont ses *Urbilder* (images archétypiques) définissant son monde, son écosystème (son système écologique)» (1985: 443); tandis que les phénotypes, situés dans l'inconscient «socio-culturel», sont ceux qui dérivent de l'apprentissage culturel, c'est-à-dire qu'ils sont formés par l'action culturelle et éducative du milieu: Ils ne proviennent pas d'une autre souche génétique *greffée* sur l'individu d'une espèce donnée: ils sont conservés par l'adaptabilité au milieu des adultes géniteurs de l'espèce, et éduqués progressivement par un apprentissage chez les petits» (Ibidem: 444).

Ce type d'archétypes, qui constituent la substantification des schémas définis comme réalisations dynamiques et affectives des images (1984 et 1985), sont les archétypes génotypiques qui ont, en dernière instance, leur origine dans les gestes (Leroi-Gourhan) et dans la théorie du «réflexe dominant» (École de Leningrad avec sa réflexologie betcherevienne): «Tel est bien l'archétype: grand appel d'images universalisables parce que lié - par delà les langues et les écrits - aux gestes (à la sensori-motricité élémentaire de l'enfant humain, à la grammaire des pulsions qui précède celle de l'Académie Française, aux réflexes dominants qui sont des marques du genre homo, de l'espèce sapiens). L'image archétypique est la concrétisation figurative, substantive, de l'archétype» (Durand, 1979^a: 99-100). Ce sont, donc, les gestes, en tant que schémas qui, sous la pression de l'environnement matériel et social, déterminent les archétypes comme plus ou moins définis par Jung (Durand, 1984: 62). À cette «genèse réciproque» entre le geste pulsionnel et l'environnement physique et socio-culturel et vice-versa, Durand lui donne le nom de «trajet anthropologique». Dès lors, c'est le schéma, qui permettant le passage entre le milieu psycho-philosophique et le milieu culturel, constitue l'Imaginaire. Ainsi, l'Imaginaire ne serait autre chose que ce «trajet», que Durand définit comme «l'incessant échange qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social» (Ibidem: 38). Autrement dit, le schéma est le moteur du langage naturel et physique, donc le responsable pour la production du geste humain ou de l'expression corporelle et du langage lui-même. C'est ainsi que Durand, en s'appuyant sur Mauss et Leroi-Gourhan (1984: 53), le considère comme étant le premier «langage», car c'est lui qui unit les gestes naturels ou gestes dominants réflexes (provenant des parties sensibles et motrices) à ses représentations (Ibidem: 61).

Mais, si d'une part, nous admettons que le geste est premier et que la source du symbolisme réside dans une réalité non-linguistique, que c'est la sémantique du désir pour Ricoeur (1969: 67) ou, dans la terminologie freudienne, les pulsions de la vie, ou même les gestes corporels, comme ceux qui sont faits par la main, d'autre part, nous affirmons aussi que le désir, les «images primordiales» (Jung), le langage

onirique, les symboles cosmiques (dont seraient exemple l'eau, la terre, le feu et l'air), ne sont audibles ou récupérables qu'à travers le langage: «Il n'y a pas de symbolique avant l'homme qui parle, même si la puissance du symbole est enracinée plus bas; c'est dans le langage que le cosmos, que le désir, que l'imaginaire accèdent à l'expression; il faut toujours une parole pour reprendre le monde et faire qu'il devienne hiérophanie. De même le rêve reste fermé à tous, tant qu'il n'est pas porté au plan du langage par le récit» (1969: 17). Le langage est, donc, l'expression du symbolisme archétypal, de l'expérience vécue au niveau de l'expression ultime du symbole en tant que tel. En d'autres mots, le langage est l'épiphanie et de notre désir de nous exprimer, et de nos rêves. À ce niveau si profond, on comprend que le symbolisme apparaisse comme une énigme qui résulte du croisement, de l'entrelacé de l'équivoque du discours d'avec l'équivoque de l'être par le simple et tellement complexe fait «du langage sur l'être et de l'être sur le langage se fait dans des modes différents» (Ibidem: 19) ou, alors, «L'être se dit de multiples façons» (Ibidem: 68). Toutefois, cette équivoque passe nécessairement par le langage en tant que structure de «double-sens», celle-ci étant la responsable pour l'ouverture de la multiplicité du sens à l'équivoque de l'être: le primaire ou littéral, physique (contenu patent) et le sens figuré, spirituel (contenu latent) ou encore, du «sens multiple» que désigne «un certain effet de sens selon lequel une expression, de dimensions variables, en signifiant une chose, signifie la première. Au sens propre du mot, c'est la fonction allégorique du langage (allégorie: dire une autre chose en disant une chose)» (Ibidem: 65).

Le recours au concept de la structure de «double-sens», avancée par Ricoeur, se révèle extrêmement pertinent puisque c'est à travers elle que nous pouvons comprendre le mythe en tant que discours et symbole. C'est aussi par son intermédiaire que l'on comprend pourquoi le mythe introduit la linéarité dans la narration dans un univers de nature différente, non linéaire et pluridimensionnel, qu'est celui des symboles. Dans ce sens, nous pouvons dire avec Durand qu'il se trouve «à égale distance de l'Epos, réservoir des mythes désaffectés par le scrupule positiviste de la recherche archéologique, mais aussi du Logos où se nouent linéairement des signes arbitraires» (1984^a: 430). De cette façon, le mythe n'est pas un simple discours, quoique spécifique, il est donc un «système dynamique de symboles, d'archétypes et de schèmes, qui tend à se composer en récit. Le mythe est déjà une esquisse de rationalisation puisqu'il utilise le fil du discours, dans lequel les symboles se résolvent en mots et les archétypes en idées» (Ibidem: 64). Ainsi, si le mythe est discours car dérivant du fond linguistique (Lévi-Strauss), il peut alors être traduit. Toutefois, il est aussi symbole archétypique et comme tel, intraduisible parce que métalangage (domaine du mytheme), c'est-à-dire substance pure. On comprend, ainsi, que le mythe soit à «égale distance de l'Epos et du Logos» parce qu'en réalité, le mythe, comme dit Durand, est un «faux discours»: il est simultanément produit du langage naturel et archétypal. On peut donc dire que le mythe (ou le symbole) est la condition, première ou ultime, nécessaire pour que la manifestation archétypale soit visible, c'est-à-dire, pour que le symbole mythique soit l'expression des constellations archétypales qui, en tant que courants mythogéniques, constituent ce que Durand dénomme «bassin sémantique» typisé par les styles divers et les sensibilités (baroque, classique, romantique, réaliste, idéaliste, etc.) et par les «visions du

monde» qui lui sont associées. Durand, afin de mieux décrire ces mêmes courants, utilise une métaphore «potamologique» (du grec *potamos*, qui signifie fleuve) composée de six phases (1994: 66-76; 1996: chap. III et Vierne, 1993: 49-50).

Dû au fait que Durand a compris l'importance heuristique de cette métaphore potamologique, ou du croisement de l'histoire et des mouvements sociaux qui lui sont associés, que le concept de *Mythanalyse* forge pour étudier les mythes directeurs qui habitent les profondeurs. Bien que Denis de Rougemont, dans son œuvre intitulée *Comme Toi-Même, essais sur les mythes de l'amour* (1961), ait proposé la première définition de mythanalyse, c'est surtout à Gilbert Durand que l'on doit l'application de la mythanalyse sociologique dans le domaine fertile des mythes. C'est ainsi que, dans un numéro des *Recherches et Travaux* (1977: 4-19) où il a exposé pour la première fois les principes théoriques de la mythanalyse et qu'il a repris, par exemple, dans son œuvre *Figures Mythiques et Visages de L'Œuvre* (1979^a: 307-22), il offre une définition de mythanalyse que, d'ailleurs, confirme la position de Simone Vierne: «Le terme *mythanalyse* définit une méthode d'analyse scientifique des mythes afin d'en tirer non seulement le sens psychologique (P. Diel, J. Hillman, Y. Durand) mais le sens sociologique (Cl. Lévi-Strauss, D. Zahan, G. Durand). (...) La mythanalyse sociologique (G. Durand) s'inspirant à la fois des travaux du structuralisme de Cl. Lévi-Strauss, mais également (...) de toutes les recherches thématiques ou des analyses sémantiques de contenus, tente de cerner les grands mythes directeurs des moments historiques et des types de groupes et de relations sociales» (Ibidem: 313).

La notion de mythanalyse proposée par Durand, pour sa part, s'enrichit avec la contribution de Jean-Pierre Sironneau qui, dans son article *L'idéologie entre le mythe, la science et la gnose* (1988: 42-53), réfère que le rapprochement entre idéologie et mythe se révèle plus pertinent du côté des fonctions cognitive et sociologique que du côté des fonctions psychologique et ontologique. C'est, toutefois, par le côté de la «thématique sous-jacente» que nous devons chercher à comparer les structures mythique et idéologique. À ce propos, l'auteur nous donne un exemple, assez éclairant, qui est celui de la similitude qui existe entre la structure millénariste qui conjugue le thème mythique du prestige des origines (mythe cosmogonique) avec le thème de l'arrivée d'un «monde nouveau» ou de l'«homme nouveau» (mythe eschatologique) avec la structure de l'idéologie communiste ou nazie qui dit que dès l'origine toute la vie sociale s'écoulait sous le signe de l'harmonie (communisme primitif, vie héroïque des anciens aryens) suivie d'une période de dégénérescence (lutte de classes, décadence de la race) qui ne pourrait durer éternellement, car l'harmonie originelle (société sans classes ou la grandeur primitive de la race) serait restaurée par l'intermédiaire d'une révolution plus ou moins violente. Cet exemple part de la constatation que les traits mythiques (que peuvent être les mythèmes et les mythologèmes) se retrouvent habituellement dégradés, c'est-à-dire traduits en un autre type de discours qui, à première vue, n'a rien à voir avec une quelconque structure mythique «le dynamisme du mythe s'y trouve bridé, enfermé dans l'enveloppe rationnelle comme dans un corset; il y perd de son intensité: l'équivocité, l'épaisseur de sens qui caractérisent tout symbolisme et tout discours mythique, cèdent la place à un conceptualisme en marche vers l'univocité. Par suite de cette

rationalisation et de cette sécularisation, l'imaginaire idéologique apparaît comme un imaginaire appauvri et, selon nous, dégradé» (1988: 52). La constatation n'est possible que grâce à la philosophie du langage, sous-jacente à l'herméneutique mythanalytique qui postule que le sémantisme du discours n'est pas réductible à sa structure formelle et que pour cela même, il est déjà le signe d'une présence symbolique, quoiqu'encore voilée des traits mythiques précités.

Ce qui nous voudrions surtout retenir de l'analyse de Jean-Pierre Sironneau c'est, d'une part, son effort méthodologique de concilier les fonctions et les caractères spécifiques du discours idéologique afin d'obtenir un concept ample d'idéologie et suffisamment opératif, d'autre part, son effort herméneutique d'application, dans son propre cas, aux idéologies politiques du national-socialisme et du marxisme-léninisme, pour détecter la présence de traits mythiques imbriqués dans sa trame idéologique.

Nous nous permettons d'ajouter à sa contribution la nôtre qui fait du concept d'«idéologème» le fil conducteur des flux idéo-mythiques déjà référés plus haut. De cette façon, l'«idéologème», à l'inverse de la notion de mytheme confinée à la dimension mythique et différente de la notion créée par Michail Bachtin, est un concept plus ample et approprié à l'analyse des dimensions mythico-idéologiques du discours. Ainsi, nous ne pouvons définir l'«idéologème» que si nous comprenons ce qu'est le discours, qu'il soit politique, littéraire, pédagogique, filmique, etc. Ce dernier, étant défini «dans un plan sémiotique et translinguistique, s'identifiant avec un processus sémiotique et avec les organisation syntagmatiques révélatrices de ce processus (Silva, 1984: 574) est synonyme du «texte» (Ibidem: 574-576 et Ricoeur, 1986) et, ainsi, nous ouvre la voie pour définir l'idéologème comme une unité signifiante mobilisatrice d'énergies sémantiques au niveau de l'imaginaire social, passible de traduire et d'articuler les idées-forces (dimension idéologique) et les traits mythiques (dimension mythique: mythologèmes, mythes directeurs et structures mythiques de l'humanité) du discours analysé. Rajoutons que l'idéologème, en plus d'appartenir aux «structures anthropologiques de l'imaginaire», peut être bidimensionnel, au cas où il renverrait simultanément aux deux dimensions et, unidimensionnel, quand il renvoie seulement - parce qu'il le fait obligatoirement - aux «idées-forces» du discours (Cf. Araújo, 1994: chap.I, Araújo et Silva, 1996).

La mythocritique et la mythanalyse cherchent donc à découvrir la «forme symbolique» (Cassirer) du mythe qui existe dans ce texte-ci ou dans celui-là, dans cette société-ci ou dans celle-là. Texte ou société qui cachent toujours dans leurs profondeurs un noyau mythique ou un «idéologème» réceptif à la «lecture heureuse» qui essayera de le compromettre. Il ne sera donc pas étonnant que ce soit dans l'acte de compromis (Ortiz-Osés) que réside la richesse des deux méthodes comme «lecture du sens caché dans le texte du sens apparent» (Ricoeur, 1969: 26). On peut ainsi dire que c'est dans ce «compromis» que se situe le centre de gravité soit de la mythocritique, soit de la mythanalyse, comprises comme des attitudes méthodologiques qui possèdent comme «ultime référentiel de la compréhension des phénomènes humains, les ensembles imaginaires constituant les *grandes images* et leur narration mythique» (Durand, 1979^b: 84 et Cf. Araújo, 1994: chap. I).

Toutefois dans notre cas les grandes images qui constituent ou composent la narration mythique se trouvent imbriquées dans un corpus idéologisé. Autrement dit, les traits mythiques qui sont toujours passibles de constituer les divers discours, particulièrement le pédagogique, se trouvent tellement disséminés, déguisés qu'il leur manque une herméneutique appropriée que nous appelons mythanalyse. À ce sujet, nous avons proposé une application de la méthode mythanalytique aux sciences sociales et humaines et, en particulier, à l'histoire des idées pédagogiques à deux niveaux : le premier consistant à l'identification et au relevé des sources primaires et le second, à la réalisation de coupures synchroniques suivies de l'analyse de profondeurs (Araújo et Silva, 1996).

Le premier est l'identification et le relevé des sources primaires. Celles-ci sont tous les textes passibles de révéler une plus ou moins grosse épaisseur mythique et pour cela, l'éventail est naturellement ample. Du noyau restreint de textes littéraires-poétiques privilégiés par l'analyse mythocritique, on peut passer à un ensemble diversifié de sources de nature politique, biographique, pédagogique, esthétique, religieuse, etc., (qu'elles soient sur support graphique, pictural, filmique ou architectonique), qui serait déjà le domaine de la mythanalyse proprement dit. Alors que le second niveau consiste, dans une première phase, à effectuer des Coupures synchroniques afin de détecter les idéologèmes bidimensionnels. Ce qui présuppose non seulement un savoir et une maîtrise reconnue du contexte politico-social de l'époque de l'auteur ou des auteurs des textes respectifs analysés, ainsi que la tradition mythologique à laquelle les textes analysés sont, soi-disant, liés. Dans une seconde phase, il faut procéder à l'analyse de profondeurs en ce qui concerne les idéologèmes bidimensionnels susceptibles de mettre en évidence des connotations ou des analogies plus ou moins explicites, avec des schémas mythiques connus (dont Prométhée continue à être un bon exemple). Il faut, donc, que cette connotation existe pour passer à la phase de légitimation, renvoyant celle-ci, normalement, aux «structures anthropologiques de l'imaginaire».

Comme nous l'avons vu, c'est donc l'idéologème qui nous ouvre la porte sur la compréhension de la relation idéologie-mythe, d'autant qu'il nous fournit une sorte d'inventaire des idées-forces du discours analysé qui peut, à son tour, contenir ou non, des faisceaux de traits mythiques latents ou patents (ce qui arrive rarement). Ce sont les traits mythiques, typisés en mythèmes, mythologèmes, mythes ou structures mythiques, qui font l'objet, par excellence, de la mythanalyse, comme nous le savons, et ainsi nous permettent de mieux comprendre les enjeux de l'étroite relation idéologie-mythe.

Dans notre cas concret, les traits mythiques du discours pédagogiques républicain, particulièrement dans le cas de João de Barros, apparaissent sous la forme de «mythologème ou «thème» comme nous le verrons dans la deuxième partie. Ainsi le mythologème est un concept que Durand reprend probablement chez Jung (1978: 353) et qui correspond au thème de Trousson défini comme «un fil conducteur, éternel et intemporel, qui se recharge, au long des siècles, à l'aide de tout l'héritage artistique et philosophique entassé, sur le chemin sans fin pour l'aventurier humain ; c'est parce qu'il préserve et restitue, au travers de ces innombrables transmutations, quelques constantes, quelques préoccupations fondamentales en un mot, quelque

chose d'essentiel de la nature humaine» (Trousson, 1965: 91-92), ou à l'«idée-force» de Baczko, il résulte de l'appauvrissement du mytheme, parce que c'est une narration résumée et abstraite d'une situation mythologique - le squelette d'une oeuvre (Durand, 1983: 32). C'est la «réserve mythologique de nos aïeux culturels gréco-latins qui fournissent pratiquement tout l'arsenal mythologique qui se trouve dans notre culture avec d'autres noms et d'autres contenus culturels mais dont les schémas - les mythologèmes - sont identiques» (1982: 74).

L'«homme nouveau» apparaît, alors, comme thème (Trousson, 1965), qui équivaut au mythologème de Durand. En effet, si on accepte - notre position est en accord avec l'exposé antérieur - que le mythe est une «récitation» (Dabiezies, 1988: 5) ou un discours rationalisé d'«images primordiales» (Jung et Durand) constitué par «une suite d'énonciations ou de phrases qui portent sens et référence» (Ricoeur, 1989: 1044), on ne pourra certainement pas considérer l'«homme nouveau» comme appartenant à une catégorie du mythe, vu qu'il ne possède pas de «prégnance symbolique» (Cassirer) suffisante pour se constituer en narration autonome instauratrice. C'est pour cette raison qu'il se constitue en mythologème à l'intérieur des grands mythes fondamentaux de l'humanité déjà signalés dans l'introduction (mythes qui seraient les porte-paroles des «images primordiales»), et ce sont les mythes de l'androgynie humaine, le mythe du déluge, le mythe de Prométhée dans la version d'Éschyle et le mythe des «premières races» d'Hésiode.

Si lors d'une première phase nous inventorions des mythes où le thème de l'«homme nouveau» s'inscrit, il ne sera pas surprenant, lors d'une seconde phase, que nous interrogiions laquelle des figures archétypiques se trouve la base du thème de l'«homme nouveau». Démarche découlant précisément de notre thèse qui accepte que ce sont les archétypes qui moulent et inspirent les mythes ou les mythologèmes (les thèmes mythiques) et que ce sont les «structures anthropologiques de l'imaginaire», qui d'après le point de vue anthropologique et non un autre, inventeraient la symbolique du mythe.

Ainsi, et avec cette finalité, nous relevons que l'androgynie, comme formule archaïque et universelle, apparaît comme une *coincidentia oppositorum* qui, n'étant pas la plénitude sexuelle, n'est pas non plus une aberration «archaïque» (le concept est utilisé dans le sens péjoratif): le mythe de l'androgynie humaine «symbolise la perfection d'un état primordial, non-conditionné (...) l'androgynie devient une formule générale pour exprimer l'autonomie, la force, la totalité» (Eliade, 1990: 215-216). Pour cela même l'androgynie, en tant qu'archétype qui modèle le mythe de l'androgynie, se considère universellement présent en tous temps et en toutes cultures en sa qualité de symbole «sur-fécond» comme réfère Jean Libis (1980 et 1986). Dans la terminologie durandienne, le personnage de l'androgynie est un archétype «substantif» intégré dans le régime nocturne et typisé par les structures synthétiques ou dramatiques (*coincidentia oppositorum* ou harmonisation des contraires, dialectique des antagonistes, parmi d'autres caractéristiques - Durand, 1984: 399-410 et 33-337). Cet androgynie n'est rien d'autre que l'*Homme Primordial*, l'Aïeul mythique de l'humanité qui est décrit par Platon, à travers Aristophane, dans *Banquet*, comme un être bisexué avec des formes rondes (189d 6-190 C1 et Brisson, 1986: 27-61). Alors que

dans le *Génésis*, on lit que Dieu - rappelant ce qu'Éliade dit sur l'androgynie divine et dans cette perspective Dieu apparaît comme androgyne original - créant l'homme à son image et ressemblance l'endormit profondément, «lui retira l'une de ses côtes dont il remplit la place avec de la chair. De la côte qu'il retira de l'homme, Dieu Notre Seigneur fit la femme et la conduisit à l'homme. En la voyant, l'homme s'exclama : «Celle-ci est réellement os de mes os et chair de ma chair. Elle s'appellera femme, vu qu'elle a été retirée de l'homme» (Gn3 21-23). Cette description s'oriente également vers la nature androgyne de Adam comme «homme primordial», comme «ancêtre mythique», qui postérieurement et par désir divin a été scindé, quoiqu'appartenant encore à la même réalité ontologique seulement modifiée par la «Chute Originelle» (Gn3 1-13). Finalement, dans la perspective jungienne, l'idée de l'androgynie traduit non seulement l'idée d'intégration de toutes les paires d'opposés dans une unité, mais aussi la structure même de l'inconscient: «C'est parce que l'inconscient masculin (*Animus*) comme l'inconscient féminin (*Anima*) sont des polarités psychiques irréductibles que l'androgynie exerce en retour une telle séduction sur les tendances créatrices de l'homme» (Libis, 1986: 16).

De l'exposé, nous pouvons, donc, admettre que le thème/mythologème de l'«homme nouveau» s'inscrit dans les grands mythes de l'humanité et que l'archétype qui le modèle est l'«Androgyne lumineux des paradis perdus, l'Androgyne futur des édens messianiques» (Ibidem: 15). Ce sera, donc, à partir de cette base que dans la deuxième partie de notre étude, nous analyserons la manière comment ce thème et son archétype-fondement se modèlent ou se reflètent dans la pensée pédagogique républicaine portugaise et plus particulièrement, dans le discours pédagogique de João de Barros.

Le thème de l'«homme nouveau» dans la pensée pédagogique républicaine portugaise

La pensée pédagogique républicaine ne peut se comprendre que si on la relie à la vision du monde développée à cette époque et à sa doctrine politique-idéologique: le républicanisme de tendance scientifique-positiviste. L'idéologie républicaine, en tant qu'incarnation politique d'une révolution culturelle et d'un scientisme éclectique, dont on ne peut oublier le côté politico-social et spirituel, a comme objectif principal de parvenir à une réaction anti-théologique et anti-physique en faisant du positivisme (Comte, Littré, Stuart Mill), du matérialisme mécaniciste (Büchner et Moleschott) et de l'évolutionnisme (Darwin) son «ossature» principale (Cf. Araújo, 1994 : Chap.III).

Dans ce contexte, les caractéristiques de la vision scientifique du monde vont servir de support à l'idéologie républicaine dans son effort de laïcisation des consciences et de la société qui se traduit par l'élaboration d'une stratégie pour promouvoir et former l' «homme républicain» qui se veut rationaliste et laïque. Le pre-

mier axe de cette stratégie consiste à consolider une posture anticléricale car le «jésuitisme et le congréganisme et, pour les plus radicaux, les représentations religieuses en elles-mêmes, sont considérées comme les facteurs qui obscurcissaient les intelligences et empêchent la véritable rédemption humaine (Catroga, 1991 (2^o): 458). Il devient ainsi compréhensible que la régénération républicaine en pariant sur la laïcisation de l'idéologie (1988 (1^o): 3-5), sur les thèses démocratiques-libérales, sur le modèle d'état religieusement neutre et sur la construction d'une vision scientifique du monde, s'engage à fond à tous les niveaux et au niveau de la propagande, pour la sécularisation de l'enseignement et pour la séparation radicale entre l'Église et l'État (Ribeiro, 1987: 160 et Catroga, 1991 (2^o): 329-36).

Mais pour que la République puisse atteindre les objectifs proposés et «ressurgir», «renaître», «régénérer» - remarquer la résonance naturaliste de ces verbes avec la vie végétale - s'émanciper, en s'appuyant sur la confiance dans le «progrès» et dans la «perfectibilité» (les nouveaux dogmes des «religions politiques» modernes), il est absolument nécessaire de construire et de soutenir énergiquement un autre type d'École - une École nouvelle et laïque (Nóvoa, 1987 (2^o): 528-553). En d'autres termes, il faut une éducation laïque - éducation pour tout le peuple, pour tous les croyants de toutes les religions, pour tous les fidèles de tous les cultes, pour tous les esprits et toutes les âmes, mettant au-delà de leurs divergences de foi, une foi encore plus grande en la réalisation d'un idéal supérieur - l'orgueil qui doit être donné à l'homme de son humanité même ...» (Barros, 1914^a: 24). C'est ainsi seulement que le peuple se libérerait de ses amarres séculaires, tel Prométhée enchaîné, et se réveillerait de son sommeil séculaire (c'est-à-dire l'analphabétisme, absence d'éducation civique).

Pour cela et en pensant aussi à la formation d'un «homme nouveau» (Nóvoa, 1987: 531 et 1989: X), nos républicains firent du combat contre l'analphabétisme un de leurs principaux «chevaux de bataille», un authentique «thème-fort» comme en atteste la principale réforme de l'enseignement de la 1^{re} République qui fut la *Reforma da Instrução Primária* du 30 mars 1911 (1911: 578-85; Barros, 1911^a: 247-301; Grainha, 1909: 5-58; Nóvoa, 1987: 533-42; 1989: IX-XXXIII et Carvalho, 1989: 198-201). Cette réforme (rappelons qu'à son origine se trouvent João de Barros et João de Deus Ramos), qui fait du «fétichisme de l'alphabet» (António Nóvoa) sa pierre angulaire, contient en elle-même le programme pédagogique républicain où les concepts d'instruction et d'éducation apparaissent comme des choses distinctes: l'instruction vise l'entraînement de l'intellect tandis que l'éducation vise la formation du caractère (*Reforma*, 1911: 573). De là à comprendre l'orgueil des républicains d'avoir remplacé Dieu par l'ABC, comme «fondement logique du caractère» (Ibidem: 573) et à affirmer que l'homme «vaut, surtout, par l'éducation qu'il possède, parce qu'elle seule est capable de développer harmonieusement ses facultés, de façon à les élever à son profit et au profit des autres (Ibidem: 573). Ce type d'éducation reçoit le nom de laïque et, pour cette raison correspond entièrement aux propos républicains de laïcisation des consciences une fois qu'elle introjette chez les peuples de nouveaux cultes tels que le «culte de l'arbre», du drapeau, des «grands hommes», etc., cultes capables de se substituer à ceux existants déjà et qui provenaient essentiellement de l'Église Catholique.

Car la régénération républicaine, qui promet de rendre les hommes heureux et utiles à la Patrie, elle a nécessairement besoin d'une pratique démopédique de longue durée, parce qu'elle ne sera pas «contemporaine de la Révolution» (l'expression appartient à Mona Ozouf), qui aura lieu à l'École faite par la République: «Entre nous, ce n'est pas l'école qui a fait la République. La République fera, toutefois, l'école. Mais, ne l'oublions pas, sur l'école et sur nous repose le devoir sacro-saint de préparer les nouvelles générations pour que celles-ci sachent honorer et conserver l'héritage acquis. Le contraire de ce procédé serait indigne (s.a., 1910^a: 1).

Mais quel type d'École promouvoir? L'école républicaine étant définie comme un «atelier de fabrication de citoyens» (Silva, 1912: 14 et Catroga, 1991 (2^o): 421-27) il devient urgent de savoir, non seulement quel type de citoyen sortira de cet «atelier», mais aussi de nous interroger sur le profil du formateur ou du professeur qui va modeler l'âme du futur citoyen républicain. Les réponses à ces questions aideront à comprendre quel est le modèle de l'«homme nouveau» que l'idéologie pédagogique-républicaine pense former ou produire.

L'étude des réformes d'enseignement - on rappelle la Réforme de 1911 dont nous parlerons à propos de la «neutralité de l'enseignement» - et, surtout, de la «Reforma do Ensino Industrial e Comercial» de 1918 nous permet de mieux comprendre le modèle de l'«homme nouveau» forgé par les aspirations républicaines. Dans le rapport préliminaire on peut lire ce qui suit: «La valeur d'un peuple, la marche certaine sur le sentier du progrès, l'intense vibration de patriotisme, l'harmonie d'intentions capable de conduire à la finalité historique d'une race ont une seule origine, un seul fondement, immuable tout au long des temps, constant dans toutes les civilisations: l'enseignement. Transformer la masse ignare du peuple, l'âme exaltée de la multitude, les passions qui tachent d'incultes glèbes, créant des hommes conscients de leur fin sociale, faisant naître des sentiments orientés vers la conquête du bien commun, et découvrir les beaux champs où fleurit la culture, sont les desseins de la politique: le droit et le progrès ... Le progrès prend son origine chez le citoyen et dans la communauté. Le citoyen vaut d'autant plus s'il est bien préparé pour lutter pour la vie, c'est-à-dire si son degré de développement professionnel est des plus grands et si sa discipline sociale est des plus solides» (*Reforma*, 1918: 2067). L'appel au patriotisme, à l'amour de la terre, à l'orgueil de la race et à l'ennoblissement des gloires passées, tout au long du rapport, est une constante comme on le vérifie dans le passage suivant: «De tous côtés, s'élève la clameur qu'il faut édifier un Portugal nouveau, un Portugal qui, dans l'avenir, joue un rôle digne des brillants faits de notre passé. La force de la tradition, au jour le jour, est démontrée à travers des faits évidents, la vague de sentiment, d'amour pour notre patrie et le plus pur patriotisme nous enflamme tous dans un désir et un sentir communs, qu'il devient obligatoire de cheminer sur des voies qui nous conduisent à des jours de plus grande prospérité. ... Il faut être patriote et on ne peut être patriote sans amour envers la tradition» (1918: 2068-69). D'où l'importance que le rapport attribue au sentiment, et c'est précisément l'art, la croyance et le patriotisme qui le révèle, qui le traduit le mieux. Mais pour connaître les caractéristiques de ce sentiment, il est indispensable de faire appel à l'image du maître, héraut de l'enseignement et de l'éducation, en la qualité d'«apôtre de la religion sociale» (*Reforma*, 1918: 2067).

L'étude de la Réforme de l'Enseignement du 29 mars 1911, qui parie sur l'éducation enfantine pour former l'âme de la patrie républicaine, nous permet d'aborder le thème de la «neutralité». En effet, pour les démocrates républicains, l'âme future républicaine doit être neutre et, pour cela, l'École doit obligatoirement donner l'exemple, non seulement par la législation produite mais aussi et surtout, par le travail sur le terrain des «nouveaux prêtres» du temple nouveau appelé École.

La question de la neutralité religieuse est abordée dès 1910 et le décret d'«Extinção da doutrina cristã das escolas...» [Extinction de la doctrine chrétienne dans les écoles ...] proclame que «l'enseignement des dogmes étant incompatible avec la pensée pédagogique, l'enseignement de la doctrine chrétienne est exclue des écoles primaires et normales» (Extinção da doutrina ..., 1910: 153), le débat engagé lors de la Constituante, le 24 octobre 1910 (Débat, 1911: 15-17 et 23-24). La «Reforma da Instrução Primária» de 1911 stipule que «La République a libéré l'enfant portugais et l'a soustrait à l'influence jésuite... La religion a été bannie de l'école... L'école va être neutre. Ni en faveur de Dieu, ni contre Dieu. On en bannira toutes les religions sauf la religion du devoir qui sera le culte éternel de cette nouvelle église civique du Peuple (Reforma, 1911: 573-4).

Si l'enseignement à l'École républicaine va être neutre avec une instruction à prédominance intellectuelle, c'est, cependant, du côté de l'éducation civique que nous connaissons le type de «citoyen», d'«homme nouveau» que forgera l'École de la république. Ainsi, la préoccupation centrale du courant pédagogique officiel est que les enfants soient éduqués de façon à devenir «les républicains et les patriotes de demain» (Barros, s.d.: 34). Pour cela, l'École fournira à l'enfant par la leçon, du conseil et de l'exemple, les notions morales du caractère (Reforma, 1911: 573) mais non pas d'une façon abstraite et anti-naturelle. C'est-à-dire, l'obliger à apprendre par cœur les notions d'éducation civique comme si celles-ci étaient un genre de table de multiplication puisque l'esprit enfantin, selon l'auteur de la *Nacionalização do Ensino*, a besoin de «notions concrètes, et que parler d'éducation civique à un enfant serait la même chose que de lui parler en chinois ou en grec. Il faut lui donner cette éducation, pratiquement, en la lui faisant boire dans le milieu scolaire même» (1911^a: 38; Porto, 1909^b: 262 et Monteiro, 1916: 317).

Dans ce sens, ce qui nous semble important, c'est de savoir quels types de notions concrètes proposées sont reconnues soit par la réforme, soit par les différentes voix pédagogiques réputées en cette époque-là. Ainsi, en commençant par la lecture du préambule du texte officiel, nous apprenons que l'intention de la République est de fomenter l'«exemple pratique de la solidarité», la «justice entre les hommes», la «dignité des citoyens» et de créer de futurs citoyens libres, hommes de caractère et de volonté dévoués à la patrie, à leur région et à l'humanité. En synthèse : l'école doit préparer des hommes capables de faire face à la lutte de la vie (Reforma, 1911: 573-74). D'autre part, la «Liga Nacional de Instrução» [Ligue Nationale d'Instruction] avec ses congrès pédagogiques (1908, 1909, 1913 et 1914), fonctionne comme un porte-parole des valeurs préconisées par le texte de la réforme, et fut, en quelque sorte, son mentor à travers des congrès qu'elle réalisa en 1908 et en 1909.

Adolfo Lima, lors du 1^{er} Congrès (1908), défend que l'école, en tant qu'image de la

société, doit amorcer et fortifier les «énergies» et le «sentiment de responsabilité» des enfants (1909: 145); Carneiro de Moura, lors du II^e Congrès (1909) déclare que l'école primaire a pour tâche de former le caractère «dans le but de créer des citoyens utiles aux fins de la solidarité humaine» (Liga Nacional de Instrução, 1909^b: 174 et 1909: 215-16); César Porto, lors du II^e Congrès insiste sur le devoir qu'à l'école grâce à l'exemple du professeur, d'inculquer chez l'élève l'«habitude de la liberté» et l'«esprit associatif». Selon lui, l'école doit créer des liens de profonde solidarité entre les enfants qui, à leur tour, la reproduiront plus tard dans la société, soit en tant que parents, soit en tant que travailleurs et que citoyens (1909: 257-64). Lopes de Oliveira, lors du III^e Congrès, fait appel à l'école pour que celle-ci se compromette autant à former le caractère des élèves de l'enseignement primaire qu'à contribuer au lancement des semences du culte de la Patrie et de l'humanité (1913: 146). Ana Clixto (1913: 234-35), Humberto Beça (1913: 243), Ernesto Coelho (1913: 247-49), João de Barros (1913^b: 147) lors du même congrès, défendent des valeurs et des préoccupations semblables à celles déjà citées. Des valeurs qui peuvent se résumer comme suit: l'école se doit de former de futurs citoyens à forte volonté, au caractère énergique, affectueux, courageux et loyal et qui soient simultanément des travailleurs, des patriotes (ce qui présuppose le culte de la langue), conscients de leurs obligations, altruistes, généreux, respectueux de l'ordre public (les «symboles nationaux» inclus), de leurs supérieurs, de la famille et de la communauté en général, solidaires et tolérants. Enfin, lors du IV^e Congrès Pédagogique (1914), Agostinho Fortes (1916: 61) et Henriques Monteiro (1916: 316) dénoncent ce «moralisme» et plaident pour que l'école continue à attribuer une plus grande importance à la préparation intellectuelle qu'au développement du caractère.

Quoique ce dernier point de vue ne s'éloigne pas trop de ce qui se passe à l'école, la vérité est que, soit les textes officiels, les publications pédagogiques de l'époque (par exemple: l'«Educação Nacional» [Éducation Nationale] et la «Federação Escolar» [Fédération Scolaire]), et les pédagogues eux-mêmes indiquent la direction contraire. À ce sujet, il suffit de consulter le débat sur l'«enseignement neutre», le décret qui a supprimé l'enseignement de la doctrine chrétienne dans les écoles primaires et normales supérieures et le texte de *Reforma da Instrução Primária*: sous sa conduite exemplaire et cohérente, le professeur considéré comme «ouvrier de la civilisation», «guide suprême de la conscience des peuples» et «arbitre des destins moraux de la Patrie» doit éviter que l'élève, lors de l'audition des conférences civiques, découvre la «déconnexion ou l'incohérence» entre «ce qu'il prêche et ce qu'il fait» (*Reforma*, 1911: 573-74). Pour cela même, le professeur se doit, à travers son «exemple» et ses leçons imbues de sentiment patriotique, d'amour pour le foyer, pour le travail et pour la liberté, de former des élèves conscients du sentiment de solidarité sociale.

Et afin que les objectifs d'«éducation civique» décrits précédemment soient atteints, une mobilisation engagée des «ouvriers de la civilisation» que sont les républicains «profondément progressistes» et convaincus (Oliveira, 1913: 145) est impérative. À ce sujet, des appels d'origines très variées ne manquent pas. Voyons, par exemple, l'article reproduit dans *Educação Nacional* - attribué à António José de Almeida - où on lit: «Mais pour que cette réforme soit profitable et féconde, il faut

qu'une armée, emportant comme arme le savoir, le dévouement, l'amour envers les petits et l'esprit de sacrifice pour la patrie qui lui fait confiance, sache lutter et combattre, détruire et construire, traverser l'ombre et élever entre ses mains purissimes, l'hostie bénie de l'instruction... Il faut que l'instituteur, convaincu que la patrie dépend seulement de lui parce que lui seul forme des citoyens libres, réponde à l'affection avec laquelle la République va le traiter» (s.a. 1911^d: 165 et s.a., 1910: 1). En d'autres termes, on exige du professeur qu'il soit le nouveau prêtre de l'école, le messager du nouveau culte: «Des écoles dont nous sommes les prêtres suprêmes, sortira la légion de travailleurs à l'esprit dépoussiéré de préjugés ridicules qui accéléreront le rajeunissement de la Patrie. L'école préparera, en un mot, des citoyens dignes de la démocratie qui s'est élevée il y a peu, lumineuse, sur les ruines du passé» (Antônio, 1910: 1). Ou alors, selon les paroles de Bernardino Machado et de João de Barros, le professeur doit être avant tout un homme de foi, un apôtre et c'est seulement après qu'il devra s'affirmer comme homme de culture (Machado, 1899: 170; Barros, 1914^a: 22 et 30 et 1911: 117). Un apôtre capable de planter dans l'âme des enfants, qui s'initient à l'«a b c», des fleurs appelées vertus, dont la principale serait l'amour pour la cause républicaine. Un apôtre, tel un ange gardien!, pour guider les pas tremblants et incertains des sans-expériences, des rebelles, des têtus, des imprudents, des sans-gêne jusqu'à les faire entrer dans le chemin sûr qui les conduit à la fréquentation sociale, maîtres d'eux-mêmes et convaincus du but pour lequel ils ont été créés» (Anjo, 1921: 3).

Pour terminer la caractérisation du profil de l'«homme nouveau» nous ne pouvons pas oublier de citer les positions de l'influente «Liga Nacional de Instrução» tout comme les revues pédagogiques républicaines de renom: *Educação Nacional* et *Educação Popular*. Quant à la première, Henriques Pires Monteiro et César Porto sont les hérauts, qui résument le sentiment de la «Liga» quant aux tâches de l'«instituteur» si loué parce qu'elles ont pour but de former le «futur citoyen». Sur celui-ci, selon Monteiro, retombe la «glorieuse tâche de lancer les bases de notre ressurgissement national» et de «modeler le caractère et l'intelligence» de l'élève ainsi que son devoir de lui indiquer «le chemin du devoir, le respect de la Patrie» (1916: 314). Incombe aussi au professeur la responsabilité de sensibiliser l'élève à l'amour de la vie et de la nature même, bien que sa première tâche soit de lui inculquer et de lui enseigner les valeurs «de la justice, de la bonté, de la véracité, de l'indépendance, du respect de soi-même, de la loyauté, [et] de l'honnêteté» (Porto, 1909^b: 261).

Le numéro 751, daté de 1911, de *Educação Nacional* résume déjà avec lucidité le profil de l'«homme nouveau» que le régime républicain se propose former. Toutefois, avant de le concrétiser, il fait ressortir que l'idéal républicain - à l'image de toute bonne politique - consiste en la création de conditions pour que le peuple ne soit pas seulement heureux, mais puisse aussi marcher sur le sentier du progrès social et moral. Mais pour que ce but soit atteint et devienne une réalité palpable, il faut faire appel à l'Instruction et à l'Education: la première illumine l'intelligence, la seconde forme le caractère. But et réalité inscrits dans un processus démopédique de «longue durée», c'est ainsi que moyennant un exercice éducatif de patience, on peut transformer «tous les citoyens de notre pays en hommes aptes, lettrés, libres, indépendants, actifs, entreprenants, énergiques, doués d'une force de volonté puissante, compénétrés de leurs responsabilités civiles et morales, étrangers à des passions

sectaires ou partisans, conciliateurs et honnêtes, possédant une compréhension nette de leurs droits et de leurs devoirs, respectueux des croyances et des opinions des autres, maintenant, en un mot, avec ferveur le culte de la Liberté, dans l'ordre comme seul moyen de réaliser le vrai Progrès et la vraie Justice. Faire une nation d'hommes libres et non pas un troupeau d'esclaves, telle est notre tâche, telle doit être la tâche de tous patriotes sincères» (1911: 179). Des préoccupations semblables surgissent par la voix de Ana Castro Osório, dans *Educação Popular*, dont l'article insiste également sur le besoin de créer un idéal collectif de foi en la race et en la grandeur passée, par l'instruction et surtout par l'éducation. De cette manière, la République ne doit pas économiser ses efforts pour concrétiser cet idéal uni à la «liberté de conscience» dans l'amour pour la patrie, dans le respect pour le passé historique et dans la conviction de la grandeur future» (1916: 1).

Application de la Mythanalyse au discours pédagogique de João de Barros

Si le républicanisme, d'une part, propose, face à son idéologie libérale et démocratique et à sa morale laïco-scientifique (morale sociale), la création d'un «homme nouveau» en accord avec le modèle de l'école neutre, et, d'autre part, à travers sa pédagogie et son éducation morale et civique, cherche à ce que la formation soit la plus conforme aux valeurs républicaines qui sont celles du travail, de l'énergie, du caractère, du patriotisme, de l'amour envers l'humanité de la la foi dans le progrès à base illuministe (quoiqu'encore sous le nom de scientisme) entre autres, alors de cette façon, il n'est pas surprenant d'admettre que João de Barros défende une «éducation générale, intégrale», qui n'est autre chose que l'éducation républicaine en tant que synonyme d'éducation patriotique et laïque. Comme l'auteur lui-même le souligne, il faut comprendre par sentiments patriotiques, actes ou révolutions, tous ceux qui «servent à assurer et à développer les qualités de la race et la prospérité du pays» (1914^b: 8; 1916^a: 21-27 et 1911^a: 23-58). À ce propos, il convient de rappeler que ces sentiments patriotiques s'alimentent du «respect et [de l'] amour de la langue-mère (1916^a: 72) qui, à leur tour, relieront l'élève à l'art et à la beauté de son pays. C'est pour cela que Barros affirme que l'enseignement patriotique en tant qu'enseignement de solidarité, doit être l'une des principales préoccupations de l'éducation civique qui nationalise par nature. Dans cette perspective, elle doit «donner à l'enfant toutes les possibilités de vivre fortement, complètement, dans son milieu, de développer sa personnalité en soi-même et avec ce milieu - j'entends par

milieu l'ensemble des conditions naturelles et sociales parmi lesquelles il se trouve» (1914^a: 36).

Il faut attirer l'attention sur l'usage des adverbes «fortement» et «complètement», qui, selon nous, révèlent la propension de l'auteur pour la construction du modèle du citoyen républicain en tant qu'«homme nouveau» (cf. Araújo, 1994) d'une Patrie Nouvelle, centrée sur l'idée de plénitude, c'est-à-dire d'intégralité. Ce n'est pas par hasard si l'une des idées qui se réclame de sa pensée idéo-politique et pédagogique est précisément l'idée de l'«éducation intégrale» orientée vers la construction du citoyen doué de *mens sana in corpore sano* ayant pour base les principes de l'hygiène du corps et de l'hygiène de l'âme ou de l'esprit. Ceux-ci, à leur tour, fournissent à l'élève une «préparation générale et intégrale dans le sens de chercher à développer chez lui de façon harmonieuse toutes ses facultés et toutes ses énergies» (Barros, 1908: 170). Si l'hygiène du corps vise l'équilibre organique du futur citoyen avec des muscles, des nerfs, du sang, selon la trilogie de João de Barros, l'hygiène spirituelle, elle, transmise par l'éducation esthétique, «doit enseigner à l'enfant ... un désir de perfection formelle qui soit le début et la garantie d'une grande aspiration à la perfection intérieure (1914^a: 36). Toutefois, pour que cette recherche de la perfection intérieure ait la possibilité de se transformer en *ethos*, il est impératif de faire appel à une autre notion chère à notre pédagogue, qui est celle de la «morale de l'énergie» qui a pour «base l'effort, l'action, le travail, la réalisation de nos idées et de nos désirs par l'usage et l'intensification de nos facultés» (1916^b: 26).

Cependant, les idées-forces idéo-pédagogiques signalées cachent ou dissimulent à un niveau latent, des traits mythiques que la mythanalyse a pour fonction de révéler et par conséquent, d'analyser. C'est dans ce sens que nous allons maintenant illustrer, par l'intermédiaire de quelques exemples d'idéologèmes bidimensionnels (2) - ce sont, rappelons-le, toutes ces idées-forces qui renvoient aux dimensions mythologiques occidentales gréco-latines, corrélatives soit de la vision mythique de l'«homme nouveau» comme construction de l'«homme total» identifié, soit comme l'«homme primordial» du mythe de l'androgynie, soit du mythe de Prométhée en tant que symbole de l'émancipation de l'homme et de l'intellect: «Et pour réaliser ce miracle qui est celui de former un être conscient et actif, débrouillard et énergique - il faut posséder la sensibilité d'un artiste et l'habileté soignée de certains modeleurs qui, avec de l'argile fragile, sculptent le frémissement intraduisible des désirs et la grandiosité puissante des conceptions» (RE: 157).

Tenant compte du contexte avancé, il n'est pas étrange que la sélection des idéologèmes bidimensionnels dont l'inventaire suit - et nous n'en mettons en relief que quelques-uns à titre d'exemple - reflètent non seulement les idées-maîtresses du contexte (rappelons, par exemple, des idées de perfectabilité à l'aide de l'instruction et, surtout, à l'aide de l'éducation et de l'énergie) d'où ils ont émergé, ainsi comme les traits mythiques qui l'habitent, avec une incidence particulière sur les mythes de Prométhée et de l'androgynie (cf. Araújo, 1994: Chapitres II et IV).

À propos du mythe de Prométhée, nous avons analysé les diverses perspectives, depuis celles à caractère strictement mythologique, anthropologique, psychanalytique jusqu'à celles à caractère littéraire. De cette analyse, nous constatons que le dénominateur commun de toutes est d'admettre que le mythe de Prométhée est

constitué, en général, de six caractéristiques :

a) La première fait référence à la transgression de l'ordre divin (la loi de Zeus) commise par le titan : «Les Jésuites et l'Inquisition [ont fait] perdre au peuple portugais la confiance en son énergie, la joie de son triomphe - et encore plus que tout - cette certitude lumineuse en l'effort de l'homme, en la valeur de l'homme face aux dieux et à Dieu, face à la Nature et à ses inclérences et à ses douleurs ce qui est la caractéristique suprême de toute renaissance» (ERP : 135-36).

b) La deuxième nous dit qu'il appartient à la famille titane (rappelons que Prométhée est le fils du titan Japet) et ainsi, il symbolise la révolte contre l'esprit (Zeus), en faveur de l'humanité : «Education laïque, éducation pour tout le peuple, pour tous les croyants de toutes les religions, pour tous les fidèles de tous les cultes, pour tous les esprits et pour toutes les âmes, plaçant au-delà des divergences de foi, une foi plus grande en la réalisation d'un idéal supérieur : - l'orgueil qui doit être donné à l'homme de son humanité même (EM : 24); «j'ai pensé que je sortais non pas d'une école mais d'un atelier d'un sculpteur prométhéen amassant de ses mains vigoureuses, afin de créer des oeuvres de beauté et de force, la docilité, la douceur, la ductilité mais la si sensible, si fragile argile humaine tellement fragile» (EF : 99). «On a, comme nulle part ailleurs, la vision de la Grèce antique, créant des corps vigoureux et frais afin que l'art du sculpteur les glorifie et que la parole des philosophes trouve en eux, concrétisée, l'harmonie de leurs conceptions transcendantes ...» (EF : 86).

c) La troisième, qui est l'une des caractéristiques les plus pertinentes pour notre étude, met en évidence que Prométhée - la pensée prévoyante, comme son nom l'indique - représente le principe d'intellectualisation, c'est-à-dire le créateur de l'être conscient qu'est l'homme et, par conséquent l'orgueil de l'être comme les idéologèmes suivants le montrent : «Les découvertes de l'esprit se succèdent, les conquêtes de l'intelligence se multiplient, jour après jour, la confiance des générations nouvelles dans l'initiative, l'audace, le pouvoir illimité du cerveau humain augmente» (ERP : 38); «On enseigne le respect de toutes les opinions religieuses, la tolérance - la liberté de conscience, pour tout dire; mais en même temps, cette éducation s'inspire des découvertes, des conquêtes, du développement et des progrès de l'intelligence humaine» (EM : 25); «Éduquer! Qui a une notion parfaite de ce mot fort, de l'acte créateur et profond qu'il représente? Et à quoi cela sert-il d'avoir cette conscience pour ceux qui ne sentent pas, ne devinent pas l'amplitude, toute la beauté de la vaste expression et de l'acte noble? À quoi cela sert-il - s'ils ne sentent pas le frémissement divin de l'artiste qui, au lieu de modeler l'argile ou de tailler le marbre, au lieu de soumettre le rythme rebelle à son émotion inquiète ou de sculpter en une image lumineuse et claire sa pensée, modèle, sculpte, accapare et domine la matière palpitante, la matière pleine de toutes les possibilités, de toutes les réalisations probables qu'est l'âme d'un enfant!» (EF : 9), «En tout homme de pensée, il existe un homme d'action future» (PEP : 737).

d) La quatrième met en relief les qualités philanthropiques (altruisme, solidarité) du Titan, bien présentes tout au long des textes de Barros, dont l'idéologème suivant est l'exemple : «On enseigne - et, voilà précisément la grandeur et la noblesse de

l'éducation laïque, de la morale laïque - on enseigne le pouvoir de l'homme, son effort extraordinaire et tenace à travers les siècles, et toutes ces qualités d'idéalisme, de bonté, d'altruisme, de solidarité qui ont amélioré - lentement, sans aucun doute, mais sûrement - les conditions de vie sur la Terre» (EM: 25).

e) La cinquième caractéristique du mythe traité symbolise l'humanité dans ces étapes essentielles (qui serait l'histoire spécifique de l'éveil de la conscience): le passage de l'innocence animale (inconsciente) à l'être conscient, à l'aide de l'intellectualisation (conscience), en passant par l'exaltation des désirs terrestres jusqu'à son *terminus* qui serait le royaume de l'esprit - la vie superconsciente symbolisée par Zeus à l'Olympe, en tant que principe suprême de toute la création: «moi qui ai toujours cru en la victoire continue de l'idéal sur la nature brute; et qui vois la marche de l'humanité à travers les siècles comme une adaptation de la vie inconsciente à la conscience humaine» (EB: 14); «Ainsi - il [João de Deus] a amplifié en lui-même, et a enseigné à rendre plus vastes dans les âmes des éducateurs et dans les âmes des enfants, les horizons inconnus et infinis de la conscience humaine» (RE: 220-21); «et pour lui [pour le projet de réforme], je prie tous les Portugais (...) qui aiment et respectent l'Intelligence et la Raison, et qui savent que, sans elles, on ne peut gouverner les peuples, aucune œuvre durable et efficace ne peut être faite parce que seul est durable et efficace ce qui est rationnel et par conséquent, ce qui est bien fondé et rigoureusement établi» (RP: III); «Il faut, donc, admettre l'établissement et le maintien de la morale de l'énergie comme inspiratrice d'une éducation plus parfaite, une grande prédominance de l'intelligence» (RE: 50-1).

f) La sixième et dernière caractéristique, mise en évidence par Abraham Moles (1990), constitue un recours précieux d'interprétation et de compréhension. Le mythe de Prométhée, en tant que mythe dynamique (transgression d'une loi de la nature; une attitude d'opposition), est un mythe énergétique de l'énergie artificielle et de la thermofusion (rappelons que le feu est la forme première, modèle exemplaire d'énergie), présent dans l'imaginaire socioculturel des diverses époques, à travers différents domaines comme par exemple dans les légendes, la publicité, la politique, la fiction, la recherche scientifique qui inclut, évidemment, la pédagogie: «Rien ne se compare - comme le plaisir pour les âmes et l'exaltation et, simultanément, le repos pour les nerfs - à cette ivresse divine de pouvoir conquérir une parcelle du monde, une joie de vie, par l'exercice intelligent et continu de notre énergie» (RE: 22); «Mais, évidemment, cette énergie physique est productrice de l'énergie morale ... Elle crée la certitude et la confiance dans l'effort lui-même - et la certitude et la confiance dans l'effort proprement dit, sont des qualités morales, les états les plus solides du caractère, la garantie la plus sûre de l'individualité, de la personnalité» (ER: 31); «d'offrir à l'enfant toutes les possibilités, toutes les capacités, toutes les énergies nécessaires pour le transformer en un être conscient et fort, apte à contribuer au progrès de son pays, et pour la beauté, l'harmonie et l'utilité du moment où il vit et travaille. Tâche complexe et grave, et qui appartient à tous: aux familles, aux professeurs, à l'État» (ER: 12); «Quel rêve - être le geste précis et sûr qui va réveiller dans chaque vie adolescente la vertu occulte qu'elle contient, l'énergie qui pourra lui apporter plus tard son expression maximum!» (EF: 10); «la morale de l'énergie sera celle qui a pour base l'effort, l'action, le travail, la réalisation de nos idées et de nos désirs profi-

tant et intensifiant nos facultés» (RE: 48); «On comprend, donc, que si nous voulons créer entre nous la morale de l'énergie, si nous voulons développer chez les enfants portugais cette qualité rare - la volonté, l'énergie consciente et tenace - il faut que l'on fasse de ce désir, le centre, la cible vers lesquels tous les efforts vont converger, toutes les attentions, toutes les méthodes des éducateurs» (RE: 52); «Il est clair que, une fois implantée et suivie l'éducation de l'énergie comme la seule capable de donner à la race le tonus dont elle manque, la lutte sociale deviendra plus vive et plus violente, plus féroce, même, le conflit des hommes et des sentiments» (ED: 29).

Donc, tenant compte de ce que nous venons de dire sur le mythe de Prométhée, celui-ci semble donner vie au modèle du «citoyen» de Barros qui, en tant qu'«homme complet ou intégral» est corollaire soit de l'idée de perfectibilité indéfinie de l'homme venant de Rousseau, de Lessing ou de Condorcet, soit de l'idée de l'«homme régénéré». Remarquons aussi que le «citoyen» est un produit de l'idéologie jacobine avec sa croyance à la perfectibilité et à la bonté naturelles et à la construction de l'«homme total». À ce sujet, d'une part, nous disons que cet «homme total» - synonyme d'«homme nouveau» - est, pour nous, l'«homme primordial» dont on a déjà parlé, d'autre part, que le rêve de construire l'«homme total» ou «primordial» est absolument cohérent avec le postulat illuministe de la «perfectibilité» et avec le mythe de l'«androgynie humaine» auquel appartient le thème de l'«homme primordial» et, de ce fait, le thème de l'«homme nouveau».

Quant à la présence du mythe de l'androgynie - rappelons que l'androgynie en tant qu'expression de la totalité (coïncidences des contraires), d'autonomie et de force, est manifestement symbole de la perfection des origines et d'un état primordial non conditionné - dans le discours pédagogique de Barros, il se manifeste à travers les idéologèmes bidimensionnels dont les idées-forces sont celles de citoyen, d'éducation, d'instruction, de plénitude et de force. Des divers idéologèmes que nous avons inventoriés, nous nous contentons, ici, de faire référence aux suivants: «Sans elle [l'instruction] - il n'y a pas un homme qui puisse se considérer complet. Et, par conséquent, l'homme complet du monde moderne n'existe pas - c'est-à-dire, le citoyen» (ED: 25); «et on rêve (Eslander et Van Eysinga) d'un genre d'humanité plus parfait parce que plus capable de vivre dans le futur sans le poids de nos préjugés, de nos sentiments, de nos idées» (EF: 13); «C'est que je rêve à chaque instant - et à chaque instant, je désire connaître la réalité possible de ce rêve - avec une humanité future moins imparfaite et moins triste, avide d'harmonie et de beauté, sûre de sa capacité à rendre effectif un destin meilleur que le destin incertain des hommes actuels» (RE: 149-50); «Cette certitude (celle que l'enfant est un faisceau de forces indompté), que de nombreux éducateurs avaient déjà entrevue, nous enseigne forcément le respect par l'expansion libre de ces forces, une fois que ce sont elles qui fourniront à l'enfant, à l'homme, à la femme de demain, non pas le bonheur qui est une chimère dangereuse, mais la possibilité d'occuper leur place dans le monde, travaillant, luttant, réalisant leurs idéaux, déployant la beauté et la grâce, le mouvement et la vie» (RE: 199). «Or, c'est ce critère, de donner à l'élève toutes les possibilités de devenir, intégralement et complètement, un homme qui m'a toujours guidé» (EF: 11); «l'homme reconnaît qu'il a besoin de vivre intégralement pour être heureux, et

2. Les idéologèmes seront référés par les sigles des œuvres auxquelles ils appartiennent, suivis des pages respectives. Pour des raisons de clarté méthodologique, nous signalons d'immédiat les sigles utilisés: EF - *A Escola e o Futuro* (1908) [L'École et le Futur]; NE - *A Nacionalização do Ensino* (1911^a) [La Nationalisation de l'Enseignement]; RP - *A reforma de Instrução Primária* (1911^b) [La réforme de l'Instruction Primaire]; EB - *A Energia Brasileira* (1913) [L'Énergie Brésilienne]; EM - *A Educação Moral na Escola Primária* (1914^a) [L'Éducation morale à l'École Primaire]; RE - *A República e a Escola* (1914^b) [La République et l'École]; ERP - *Educação Republicana* (1916^a) [Éducation Républicaine]; ED - *Educação e Democracia* (1916^b) [Éducation et Démocratie]; PEP - *O Problema Educativo Português* (1919) [Le problème éducatif portugais].

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANJO, César (1921). Como se deve fazer o Professor Primário. In *Congresso Nacional de Educação Popular* (pp. 1-8). Lisboa: Universidade Livre.
- ANTÓNIO, Manuel José (1910). Um Portugal Novo. *A Federação Escolar*, nº 92, 1.
- ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu (1994). O «Homem Novo» no Discurso Pedagógico de João de Barros. Braga: Universidade do Minho.
- ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu & SILVA, Armando Malheiro da (1996). *Mitanálise e interdisciplinaridade, Subsídios para uma Hermenêutica em Educação e em Ciências Sociais*. Braga, Universidade do Minho (Sep. da *Revista Portuguesa de Educação* (1995), 8 (1e 2): 117-142 e 131-146).
- ARAÚJO, Alberto Filipe (1996). O tema do «Homem Novo» no discurso pedagógico de João de Barros, Subsídios para uma mitanálise em educação. *Análise Psicológica*, 4 (XIV) 465-477.
- ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu & SILVA, Armando Malheiro da (1996). Entre a História e a Não-História, Subsídios para uma Hermenêutica do texto pedagógico. In *Fazer e Ensinar História da Educação (Actas do 2º Encontro de História da educação em Portugal)*. Braga: Universidade do Minho/IEP [no prelo].
- BARROS, João de (1908). *A Escola e o Futuro*. Porto: Lopes & Ca.
- BARROS, João de (1911^a). *A Nacionalização do Ensino*. Porto: Ferreira, Lda.
- BARROS, João de (1911^b). *A Reforma de Instrução Primária* (com João de Deus Ramos). Porto: Tipografia Costa Carregal.
- BARROS, João de (1913^a). *A Energia Brasileira*. Porto: Livraria Chardron.
- BARROS, João de (1913^b). A educação moral na escola primária, bases em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico* (1912), (pp. 147-8). Lisboa: Imprensa Nacional.
- BARROS, João de (1914^a). *A Educação Moral na Escola Primária*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- BARROS, João de (1914^b). *A República e a Escola*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- BARROS, João de (1916^a). *Educação Republicana*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- BARROS, João de (1916^b). Educação e Democracia. In *A Pedagogia e o Ideal Republicano em João de Barros* (pp. 23-42). Lisboa: Terra Livre.
- BARROS, João de (1919). O Problema educativo português. *Atlântida*, IX (n^{os}. 42-3), 729-45.
- BEÇA, Humberto (1913). Educação cívica na escola primária; bases em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico* (1912), (pp. 239-45). Lisboa: Imprensa Nacional.
- BRISSON, Luc (1986). Neutrum utrumque. La bisexualité dans l'antiquité gréco-romaine. In *L'Androgyne* (pp. 27-61). Paris: Albin Michel.
- CALIXTO, Ana (1913). Educação cívica na escola primária: base em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico* (1912), pp. 229-37, Lisboa: Imprensa Nacional.
- CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CATROGA, Fernando (1988). *A Militância Laica e a Descristianização da Morte em Portugal (1865-1911 — 2 vol.)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CATROGA, Fernando (1991). *O Republicanismo em Portugal, da Formação ao 5 de Outubro de 1910* (2 vols). Coimbra: Faculdade de Letras.
- COELHO, Ernesto de Sousa (1913). Educação moral na escola primária; bases em que deve assentar.

- In *Terceiro Congresso Pedagógico*(1912), (pp. 247-49). Lisboa: Imprensa Nacional.
- DABEZIES, André (1988). *Le mythe de Faust*. Paris: Armand Colin.
- Debate na Constituinte sobre o Ensino Neutro (1911). In *Diário da Assembleia Constituinte* (cols. 15-17 e 23-4) da sessão nº 31 de 26 de Julho.
- DIEL, Paul (1952). *Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque, Étude Psychanalytique*. Paris: Payot.
- DURAND, Gilbert (1979^a). *Science de l'homme et Tradition, le Nouvel Esprit Anthropologique*. Paris: Berg International.
- DURAND, Gilbert (1979^b). *Figures Mythiques et Visages de l'oeuvre*. Paris: Berg International.
- DURAND, Gilbert (1982). *Mito, Símbolo e Metodologia*. Trad. de Nuno Júdice, Lisboa: A Regra do Jogo.
- DURAND, Gilbert (1983). *Mito e Sociedade, A Mitânálise e a Sociologia das Profundezas*. Trad. de Nuno Júdice, Lisboa: A Regra do Jogo.
- DURAND, Gilbert (1984). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*. (10^a ed.). Paris: Dunod.
- DURAND, Gilbert (1985). Archétype et mythe. In *André Akoun — Mythes et croyances du monde entier. Tome V — Le monde occidental moderne*, (pp. 433-452). Paris: Lidis-Brepols.
- DURAND, Gilbert (1994). *L'Imaginaire, Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier.
- DURAND, Gilbert (1996). *Introduction à la Mythologie, Mythes et sociétés*. Paris: Albin Michel.
- ELIADE, Mircea (1990). *Mythes, rêves et mystères*. Paris: Gallimard.
- Extinção da doutrina cristã das escolas primárias e normais primárias (1910 — Decreto de 22 de Outubro). In *Diário do Governo* (col. 153), nº 16 de 24 de Outubro.
- FORTES, Agostinho (1916). O ensino da história pátria e a instrução cívica na escola primária. In *Quarto Congresso Pedagógico* (1914), (pp. 61-2). Lisboa: Imprensa Nacional.
- GRAINHA, M. Borges (1909). O Analfabetismo em Portugal, Suas Causas e Meios de as Remover. In *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (1908), (pp. 3-58).. Lisboa: Imprensa Nacional.
- JUNG, Carl Gustav (1978). *Les Racines de la Conscience, Études sur L'Archétype*. Trad. de Yves le Lay, Paris: Buchet/Chastel.
- JUNG, Carl Gustav (1991). *Types Psychologiques*. Genève: Georg Éditeur S. A. (7^{ème} éd.).
- JUNG, Carl Gustav (1994). *Psychologie et Religion*. Paris: Buchet/Chastel.
- LIBIS, Jean (1980). *Le Mythe de L'Androgyne*. Paris: Berg International.
- LIBIS, Jean (1986). L'Androgyne et le Nocturne. In *L'Androgyne* (pp. 11-26). Paris: Albin Michel.
- LIGA NACIONAL DE INSTRUÇÃO (1909^a). *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (Abril de 1908)*.. Lisboa: Imprensa Nacional.
- (1909^b). *Segundo Congresso Pedagógico (Abril de 1909)*.. Lisboa: Imprensa Nacional.
- (1913). *Terceiro Congresso Pedagógico (Abril de 1912)*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- (1916). *Quarto Congresso Pedagógico (Abril de 1914)*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- LIMA, Adolfo (1909^a). *Instrução cívica e educação moral que devem ser ministrados nas escolas primárias e meios de obter os fins desejados*. In *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular (1908)*, (pp. 143-56). Lisboa, Imprensa Nacional, 143-56.
- MACHADO, Bernardino (1899). *A educação (Notas d'um pae)*. Coimbra: Typographia França Amado.
- MOLES, Abraham (1990). La fonction des mythes dynamiques dans la construction de l'imaginaire social. *Cahiers de l'imaginaire*, n^{os}. 5-6, 9-33.
- MONTEIRO, Henrique Pires (1916). A Escola primária e o futuro cidadão. In *Quarto Congresso Pedagógico* (1914), (pp. 313-27). Lisboa: Imprensa Nacional
- MOURA, Carneiro (1909). Tese VII- Instrução Cívica e educação moral. In *1º Congresso Pedagógico de Instrução Primária e Popular* (1908), (pp. 215-216). Lisboa: Imprensa Nacional
- NÓVOA, António Sampaio da (1987). *Le Temps ds Professeurs, Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*. Lisboa: I. N. I. C., vol II.
- NÓVOA, António Sampaio da (1989). A República e a escola: Das Intenções Generosas ao desengano das Realidades. In *Reformas do Ensino em Portugal (Reforma de 1911)*, (pp. IX -XXXIII). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Tomo II - vol. I.
- OLIVEIRA, Lopes de (1913). Educação cívica na escola primária, bases em que deve assentar. In *Terceiro Congresso Pedagógico* (1912), (pp. 145-6). Lisboa: Imprensa Nacional.

- PORTO, César (1909). 3ª Tese - Relatório. In *Segundo Congresso Pedagógico* (1909), (pp. 257-64). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Reforma de Instrução primária (1911). In *Diário do Governo* (cols. 573-85), nº 73.
- RIBEIRO, Álvaro (1987). Tomas Carlyle. In *As Portas do Conhecimento (Dispersos Escolhidos)*. Lisboa: Instituto Amaro da Costa.
- RICOEUR, Paul (1969). *Le Conflit des interprétations, essais d'herméneutique*. Paris: Seuil.
- RICOEUR, Paul (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*. Paris: Seuil.
- RICOEUR, Paul (1989). Mythe - L'interprétation philosophique. In *Encyclopaedia Universalis* (pp. 1041-1048), vol. 15. Paris: Encyclopaedia Universalis Éditeur.
- ROUGEMONT, Denis de (1961). *Comme Toi-Même, essais sur les mythes de l'amour*. Paris: Albin Michel.
- s. a. (1910^a). O Professorado primário ante a República. Um apelo e uma saudação. *A federação Escolar*, nº 91,
- s. a. (1910^c). O nosso dever. *A Federação Escolar*, nº 92, 1.
- s. a. (1911^b). A Grande Revolução. *Educação Nacional*, nº 750, 165.
- SILVA, César da (1912). *A República e a Instrução Popular*. Lisboa: Lamas & Franklin.
- SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1984). *Teoria da Literatura* (6^{ed.}). Coimbra: Almedina.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1988). L'Idéologie entre le mythe, la science et la gnose. *Cahiers de L'Imaginaire*, nº2,43-53.
- TROUSSON, Raymond (1965). *Un Problème de Littérature Comparée: les études de thèmes, essai de méthodologie*. Paris: Lettres Modernes.

Pour une pédagogie différenciée dans l'École tunisienne

Mourad Bahloul

Promouvoir une société moderne ayant pour fondement l'individu, tel a été l'impératif primordial attribué à l'École tunisienne depuis l'Indépendance. Ce ne fut pas là une option politique gratuite, mais une réponse à un mouvement d'éclatement historique de la société tunisienne. Paradoxalement, l'École tunisienne se développa en luttant contre son contexte et son projet annoncé. L'École ne libère par le savoir que ceux qui sont déjà libérés de par leur statut social. Cette inadaptation de l'École à son projet et à son contexte suscite bien une interrogation sur les possibilités de penser une autre École susceptible d'émanciper chaque individu. Toute libération réelle de l'individu par le savoir suppose de lui donner toutes les possibilités de s'en emparer. Pédagogiquement, cela exige que l'École tunisienne mette en place une pédagogie différenciée ayant pour fin inconditionnelle d'offrir à chaque individu toutes les possibilités de son évolution à partir de ce qui est différenciellement par rapport aux autres. Néanmoins, la mise en place

L'École est-elle dotée d'une capacité à promouvoir une nouvelle société ? En organisant sa propre transformation pédagogique, l'École produirait-elle une société conforme aux dispositions qu'elle adopte ? Dispose-t-elle d'une capacité à élaborer d'abord, et à diffuser ensuite, d'autres valeurs que celles qui sont dominantes ? Peut-on estimer et espérer un changement social par le biais de l'éducation ?

Sur ces questions, nous montrerons, dans un premier temps, que les positions peuvent être réparties en deux groupes. Pour les uns, l'École est susceptible de remanier et de transformer la société. Cette idée remonte à la pensée platonicienne et à l'univers grec de la *paideia*. Pour les autres, l'École n'est rien d'autre qu'un moyen de conservation sociale. Sa destinée est de reproduire la hiérarchie sociale déjà existante. Ce courant de pensée trouve son fondement dans les théories de la

Mots clés: Individu, modernité, École tunisienne, changement social, pédagogie différenciée.

reproduction sociale de P. Bourdieu et J. C. Passeron.

Nous indiquerons, ensuite, que ni la théorie qui croit en la toute puissance de l'École à changer la société, ni celle qui la situe comme instance de conservation sociale n'arrive à statuer sur l'intelligibilité et la complexité du rapport École et changement social. Sans être une simple instance de reproduction ni un miraculeux moyen de changement social, l'École est susceptible d'accélérer une évolution sociale à condition de fonctionner dans une idéologie socio-politique qui lui confère ce rôle et à travers une pédagogie ordonnée aux mêmes objectifs.

Après avoir travaillé sur la problématique de l'École et changement social en général, nous essayerons de déceler cette problématique dans le cadre de l'École tunisienne. Nous nous interrogerons sur les enjeux et les défis de l'École tunisienne et sur les modalités pédagogiques à mettre en place pour promouvoir de tels enjeux.

L'École : un vecteur de changement social

«Humain, oui, trop humain le pédagogue», écrit J. Houssaye (1). Il vit l'humanité dans chair. «Mu par le désir d'agir, appuyé sur ses enracinements, le pédagogue va concevoir des ruptures» (2). Quelles que soient leurs divergences et les modalités de leur formalisation, les pédagogues supposent en commun qu'une pratique pédagogique originale est susceptible de promouvoir une nouvelle société, voire une nouvelle culture. Sans les inventorier tous ni même épuiser leur pensée nous faisons, cependant, appel à quelques uns parmi eux pour dégager des fragments de réponse à nos questions. Nous proposons de commencer par Platon chez qui cette élaboration de la toute puissance de l'éducation à engendrer un nouveau type d'homme trouve son inscription la plus philosophique et la plus originelle.

Platon et l'éducation pour la vertu

Avec Platon s'élabore dans l'univers de la *paideïa* grecque le sens de l'éducation comme acheminement de l'homme vers la Vertu, c'est-à-dire la possession du Bien. Le texte fondamental est ici la présentation par Platon de «l'allégorie de la caverne» au livre VII de *La République*: «Figure-toi des hommes dans une demeure souterraine en forme de caverne, dont l'entrée, ouverte à la lumière, s'étend sur toute la longueur de la façade; ils sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou pris dans des chaînes, en sorte qu'ils ne peuvent bouger de place, ni voir ailleurs que devant eux; car les liens les empêchent de tourner la tête; la lumière d'un feu allumé au

loin sur une hauteur brille derrière eux ; entre le feu et les prisonniers il y a une route élevée ; le long de cette route figure-toi un petit mur, pareil aux cloisons que les montreurs de marionnettes dressent entre eux et le public et au-dessus desquels ils font voir leurs prestiges.

- Je vois cela, dit-il.

- Figure-toi maintenant le long de ce petit mur des hommes portant des ustensiles de toutes sortes qui dépassent la hauteur du mur, et d'hommes et d'animaux, en pierre, en bois, de toutes sortes de formes» (3).

Le texte décrit des hommes enchaînés les uns aux autres dans une caverne, le visage résolument tourné vers la paroi du fond. Que voient-ils sur cette paroi ? Les ombres, non pas des objets réels qui existent à l'extérieur de la caverne, mais de marionnettes qui sont elles-mêmes des copies des objets réels et que des manipulateurs habiles promènent à l'entrée de la caverne, devant un grand feu. Ce que les hommes prennent pour la réalité et la vérité n'est qu'une copie et un reflet du monde de la vérité qui se situe au delà du monde de la caverne. Ainsi, la question qui se pose est la suivante : comment peut-on libérer l'homme de son aveuglement ? Comment peut-on le faire accéder à la source de la lumière là où est le vrai, là où est le Bien ?

Ce n'est qu'avec une longue patience mais aussi à travers un long chemin que l'on pourra faire sortir l'homme de la connaissance des apparences et de la *doxa* vers la conquête de la vertu et du Bien. C'est ainsi que se dessine l'image de l'éducateur philosophe et l'activité éducative devient une activité fondamentalement philosophique. Plus encore, il se noue entre l'une et l'autre une interdépendance telle qu'on ne les distinguerait que par artifice. Seul le philosophe peut éduquer à la vérité et à la vertu. Seul le philosophe, également, peut protéger l'âme et l'empêcher de se détourner de sa propre fin : la contemplation du Bien. C'est pourquoi, s'opposant à Protagoras en raison de l'impossibilité d'identifier la vertu à la loi et au consensus des hommes, Platon indique que seuls les exercices intellectuels énumérés dans *La République* au livre VII, la géométrie, l'arithmétique et notamment la dialectique, «cette méthode divine», peuvent assouplir l'esprit pour lui permettre, dans un processus ascendant qui va du sensible à l'intelligible, la conquête terminale du Bien. En réalité, il n'est pas dans notre intention de développer une étude exhaustive sur la théorie platonicienne de l'éducation. Ce que nous voudrions simplement souligner, c'est que même métaphysiquement fondée, l'éducation est présentée comme ce qui permet de dépasser le monde des apparences, le monde de la corruption vers le monde du Bien et du Vrai. Ainsi considérée, elle a pour finalité non d'établir la conformité de l'homme à une donnée, mais l'engendrement de tout son être. Elle est donc comme ce par quoi on peut espérer une régénération de l'Homme.

Sans doute plus explicitement encore, la même problématique se retrouve chez Rousseau qui se référant lui-même à Platon voit dans sa *République* non un «ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leurs titres. C'est le plus beau traité de l'éducation qu'on ait jamais fait» (4). Nous proposons de revenir à la pensée pédagogique de Rousseau qui, outre le fait qu'elle nous fait entrer au monde de «l'éducation nouvelle», cette pensée se donne le projet de faire

un nouveau type d'homme à partir de de l'éducation.

L'éducation comme salut de l'homme

«L'homme est né libre, et partout il est dans le fers». Par cette formule, J. J. Rousseau ouvre son traité politique pour montrer le point où en est arrivé le conflit entre l'Homme dans son état de nature qui est état de liberté et d'égalité, et l'Homme dans son état social qui est état de dégénérescence et de corruption. Devant cette situation où «tout dégénère entre les mains de l'homme» (5), que faire ? Un régime politique pourrait-il surmonter cet état de crise et de déchirement ? Y a-t-il une issue ? L'Homme est-il condamné à la désespérance ? Quel salut pour l'homme et pour la société ? Emile nous a fourni la réponse : éduquer. Récusant une socialisation qui s'effectuerait au sein d'une société en proie à la corruption, Rousseau souligne qu'on ne peut compter ni sur l'Etat ni sur la société pour reformer l'Homme. Il n'y a de salut et d'espoir que dans une démarche absolument nouvelle, c'est-à-dire dans «la préparation d'un genre d'adulte qui, grâce à une formation originale, soit non seulement préservé du mal et capable d'y résister mais aussi susceptible de le combattre» (6). Pour dépasser un tel état de corruption, il ne s'agit pas d'imposer des nouvelles valeurs par la voie de l'autorité sociale et politique, mais de faire advenir un nouveau type d'homme par la voie d'une nouvelle éducation et une nouvelle formation. Mieux encore, en prenant le chemin de l'éducation, Emile représente un adieu définitif à toute réponse politique globale aux problèmes posés par la société en mutation. À ce titre, l'éducation d'Emile dans les bois et à l'abri de la rencontre conflictuelle avec la société est très signifiante. Elle est l'illustration du fait que l'éducation doit rompre avec un modèle social corrompu. Plus encore l'intensité et la minutie des précautions prises pour empêcher sa contamination ne «trouvent leur sens que dans et par une intention globale d'assainissement des institutions publiques» (7). Comment, dès lors, l'éducation se présente-t-elle comme le seul salut de l'homme ? À quelle condition pourrait-il en être ainsi ?

Pour préciser la signification et la portée de cette priorité de l'éducation, il importe aussi de remarquer que pour Rousseau, l'œuvre de l'éducation doit concerner fondamentalement la dimension éthique de l'Homme car la société juste émanera de l'association d'hommes individuellement vertueux. C'est ainsi que l'acte d'éduquer dans l'œuvre de Rousseau vise non pas la conformité à un certain modèle social, mais à la naissance même de l'Homme : «Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme» (8).

Encore est-il juste de noter qu'Emile ne deviendra Homme que dans la mesure où il réalise dès le premier instant son humanité et d'abord son humanité d'enfant, selon son génie particulier, à chaque âge de sa vie, à chaque moment de son existence. C'est pourquoi, dans un mouvement inverse à la pensée dominante qui situe l'enfant comme source de péché, d'erreur et de corruption, le fondateur de la «pédagogie nouvelle», voire de toute la pédagogie, réhabilite l'enfant, affirme son innocence et

accuse l'adulte d'une corruption inséparable de la vie en société. Avec une telle réhabilitation et une telle prise de conscience de la richesse et de la bonté de l'enfance, l'action pédagogique doit impérativement laisser le germe du caractère de l'enfant se montrer et se réaliser en toute liberté : «Homme prudent, épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot ; laissez d'abord le germe de son caractère se montrer en pleine liberté, ne le contraignez en quoi que ce puisse être afin de le mieux voir tout entier» (9). C'est pourquoi aussi la première éducation est une éducation purement négative qui, en commençant par ne rien faire, garantirait qu'elle ferait un prodige de l'éducation : «Si vous pouviez ne rien faire et ne rien laisser faire ; si vous pouviez amener votre élève sain et robuste à l'âge de douze ans sans qu'il sut distinguer sa main droite de sa main gauche, dès vos premières leçons les yeux de son entendement s'ouvriraient à la raison ; sans préjugé, sans habitude il n'aurait rien en lui qui put contrarier l'effet de vos soins. Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation» (10).

En réalité, loin d'être exhaustives, ces remarques nous affirment que Rousseau demeure fidèle à une conviction qui fonde tout le projet de «l'éducation nouvelle». Cette conviction souligne la primauté de l'acte d'éduquer sur tout projet de transformation de l'homme et de la société. Seule une formation appropriée est susceptible de dépasser un état dégénéré et promouvoir un nouveau type d'homme. Ainsi, à tous les niveaux de son discours, l'éducation est conçue, comme un moyen d'introduire délibérément et intentionnellement une rupture avec une société jugée pernicieuse, corrompue et éclatée. Sans doute, parmi ceux qui, pédagogues et théoriciens de l'éducation nouvelle, ont reçu le message d'Emile, certains prolongent-ils la même problématique même par des voies différentes et parfois contradictoires. C'est pourquoi nous pensons que l'analyse de leurs textes peut nous être utile pour approfondir l'impact de la pensée de Rousseau.

Autogestion pédagogique et autogestion sociale dans la pédagogie institutionnelle

La bureaucratie, écrit M. Lobrot, est une forme nouvelle de domination qui remplace dans les sociétés actuelles, les formes classiques et traditionnelles de domination religieuse, aristocratique ou bourgeoise. Selon le même auteur, toute bureaucratie se définit comme instance d'administration d'une ou plusieurs collectivités. Elle fixe les objectifs à atteindre, l'esprit et les méthodes de fonctionnement, elle répartit aussi les rôles, organise les activités, prévoit les fonctions de chacun ainsi que les relations entre les individus. La conséquence évidente de cette bureaucratie est que les individus administrés se trouvent dépouillés de leur pouvoir humain essentiel : celui de décider, de s'organiser eux-mêmes, ou de choisir et de communiquer librement. Les individus dans cette bureaucratie «sont réduits à être des choses, des exécutants plus ou moins passifs, rouages dans une machine, instruments matériels» (11).

Cette société bureaucratique, lieu de l'aliénation de l'homme, trouve dans l'École actuelle et dans son mode d'organisation bureaucratique, le principal soutien : «Le rôle de l'École comme pépinière de la bureaucratie (...) est hélas le constat le plus

objectif qu'on puisse faire» (12). Comment l'École actuelle constitue-t-elle le principal soutien de cette bureaucratie ? L'intérêt de l'École dans l'esprit de la pédagogie institutionnelle réside dans le fait qu'elle constitue un lieu de rencontre. À ce niveau, elle constitue une véritable société enfantine qui permet aux enfants de s'auto-transformer. Mais, l'École dans sa logique et dans son mode de fonctionnement bureaucratique ne tient pas compte de cette réalité. Elle refuse de reconnaître la société enfantine et vise à transformer ce groupe social en une simple juxtaposition d'individus qu'elle maintient par les voies autoritaires. Imposant des lois extérieures à l'expérience personnelle des sujets et à leur propre volonté, la pédagogie bureaucratique n'aboutit ni à la personnalisation, ni à la socialisation de l'enfant mais, tout au contraire et simultanément, à la dilution de la personne dans la masse et l'individualisme égoïste. Plus précisément, imposant des lois par des voies autoritaires, l'École pépinière de la bureaucratie sociale, ne permet pas à ses sujets d'engager leur liberté et de vivre les sentiments de responsabilité et de l'autonomie. Au contraire, elle aboutit à l'inculcation des sentiments du fatalisme en tant qu'elle enlève aux jeunes tout esprit critique, tout jugement sûr et personnel et toute attitude de recherche.

Le problème posé ici est grave. C'est celui des implications politiques de l'éducation. Ce qui nous incite à poser les questions suivantes : est-ce que l'École n'est rien d'autre qu'un moyen de perpétuer et légitimer la bureaucratie de la société ? L'École n'est-elle pas capable de promouvoir une nouvelle situation sociale ? L'École est-elle susceptible de renverser cette réalité sociale angoissante ? Si l'École est douée d'une capacité à changer la société, comment peut elle s'y prendre ? Par quelle voie ? Comment faire des enfants des hommes libres et non plus des sujets soumis ? Mais, avant tout cela, à quelle condition peut-on libérer réellement l'homme et le faire naître comme maître de lui-même ? Il n'y a de salut que dans l'autogestion sociale. C'est cette autogestion sociale, comme idéal humain, qui empêche tous les sujets d'une société donnée d'être aliénés et d'avoir des activités qui leur soient étrangères. Elle permet au mieux de satisfaire les besoins humains essentiels visant à la création, l'invention, l'initiative la recherche, la communication, etc.

Cependant cette autogestion sociale, indique M. Lobrot, ne peut être une réponse toute faite. L'autogestion sociale ne peut être que le résultat de l'autogestion pédagogique. Sans une autogestion au moins en germe à l'École, sans une destruction au moins partielle de la bureaucratie pédagogique, il n'y a aucune formation véritable à attendre, donc aucun changement dans la mentalité des individus. Mais que signifie cette autogestion pédagogique ? Comment constitue-t-elle le seul moyen susceptible de promouvoir une autogestion sociale, voire une société démocratique conçue par chaque sujet non comme un horizon extérieur à lui mais comme condition première de sa liberté et de sa dignité ?

Dans sa signification la plus simple et la plus générale, l'autogestion pédagogique signifie que nous n'avons pas à imposer aux écoliers des directives et des lois, mais que nous devons plutôt leur donner les moyens pour construire eux-mêmes leurs institutions, déterminer leurs propres objectifs et créer ensemble la société qu'ils désirent et qui risque d'être différente de celle que nous prévoyons pour eux. C'est ainsi que la classe, dans la pédagogie institutionnelle, doit devenir un lieu politique tel que l'autogestion minimale qu'on y institue soit le microcosme de l'autogestion maximale.

Nous voyons clairement ici comment la régénération de l'Homme, de l'adulte, s'effectue à partir de l'enfant et comment l'auto-gestion sociale ne peut s'instituer et se justifier qu'à partir d'une autogestion pédagogique.

Nourrissant tous, quoique de manières différentes, les mêmes espoirs en une éducation nouvelle, les philosophes et les pédagogues que nous venons d'évoquer affirment que le remaniement de l'Etat et de la société, voire l'avènement d'un nouveau type d'Homme, passe par le remaniement de l'École. Seul un authentique acte éducatif permet une véritable régénération de l'homme et l'avènement d'une société juste émanant de l'association des hommes individuellement vertueux.

Considérée comme relevant de l'illusion sociale, l'utopie pédagogique qui affirme la toute puissance de l'éducation à changer la société, est désormais objet de sérieuses critiques et de vigoureuses objections. Comment attendre de la pédagogie institutionnelle et des méthodes de l'Éducation nouvelle le pouvoir d'instituer une nouvelle société et de provoquer une mutation socio-politique quelconque, si elles-même n'arrivent pas à s'implanter dans l'institution scolaire ? Avant même d'arriver à engendrer un nouveau type d'homme et un nouveau modèle social, une méthode pédagogique peut-elle parvenir à s'introduire durablement dans l'École ? N'est-elle pas invitée à s'instituer comme méthode pédagogique et comme réalité scolaire avant de prétendre instituer une nouvelle société ?

Nous ne pouvons jamais faire l'économie de ces questions. Une observation même sommaire de l'histoire de l'éducation nous révèle clairement l'illusion, voire l'utopie, de la pédagogie et de ses rêves de changer l'homme et la société. Face à un pouvoir qui le surveille, l'acte pédagogique est obligé d'affronter et d'intégrer l'échec. C'est le pouvoir du politique sur le pédagogique qui a obligé Friedrich Fröbel en Allemagne à quitter la direction de son orphelinat. C'est ce pouvoir du politique qui va, en France, contraindre Célestin Freinet à quitter l'Éducation nationale ; c'est à cause de ce même pouvoir que Francisco Ferrer sera exécuté en Espagne à la suite d'un procès sommaire où il fût accusé d'être l'un des principaux organisateurs des émeutes de la semaine tragique en Espagne. À ce niveau de l'analyse, nous sommes obligés de revenir à une approche sociologique, seule capable de nous expliquer cet insuccès préalable de toutes les méthodes pédagogiques. Un insuccès que les sociologues de la théorie de la reproduction sociale interprètent comme naturel, voire insurmontable. Car, estiment-ils, l'École n'est rien d'autre qu'un moyen de reproduction et de conservation sociale. Ainsi considérée, elle est fortement dépendante des conjonctures sociales qui l'accueillent.

L'École : une instance conservatrice

Loin de camoufler l'utopie socio-politique des théories pédagogiques, la littérature sociologique considère que l'École est le moyen de conservation par excellence. Elle est cette instance à partir de laquelle s'organiserait silencieusement la reproduction sociale et culturelle. Dans cette perspective, E. Durkheim affirme que ce n'est jamais dans l'École que s'élabore un projet social, mais c'est le social qui fixe à l'École ses

finalités, sa logique et son mode de fonctionnement. C'est pourquoi le successeur de F. Buisson à la Sorbonne affirme que l'École est un microcosme social et qu'elle est fortement dépendante des procédures de formation de la société. Dans la même optique, P. Bourdieu et J. C. Passeron indiquent que la fonction de l'École est essentiellement la reproduction des structures des rapports de production dans une formation sociale déterminée. C'est dans la même perspective, enfin, que L. Althusser situe l'École comme l'appareil idéologique de l'État de la société capitaliste. Malgré la diversité de leur problématique et l'hétérogénéité de leur champ épistémologique, ces théories ont en commun d'indiquer que l'École est le moyen par lequel une société déterminée peut se conserver et durer. Bien entendu, c'est avec E. Durkheim que ce pouvoir de la société sur l'École trouve son élaboration première.

Critique durkheimienne de l'utopisme pédagogique

Pour E. Durkheim, l'éducation est une réalité éminemment sociale. Il n'est pas difficile de le montrer. L'observation historique et sociale le prouve. En outre, à quoi peut servir d'imaginer une éducation qui serait mortelle pour la société qui la met en pratique, se demande-t-il. Cette primauté du social sur l'éducatif amène Durkheim à réagir avec vigueur contre les conceptions individualistes de l'éducation et notamment celles de Kant qui considère que la finalité suprême de l'éducation est le perfectionnement de la nature humaine. Pour E. Durkheim, l'éducation a deux fonctions essentielles. D'une part elle est appelée à unifier le corps social par la transmission aux générations montantes d'un système de croyances et de valeurs constitutives d'une idéologie nationale. Une société ne peut vivre et ne peut durer, souligne E. Durkheim, que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité. L'éducation, dans sa fonction unifiante, n'est rien d'autre que la perpétuation et le renforcement de cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de chaque nouveau-venu les habitudes essentielles que nécessite la vie collective. Elle doit promouvoir dans chaque être individuel, dans chaque sujet singulier, dans chaque histoire personnelle, un *nous*, un esprit collectif, une base commune, bref, un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie, telles les croyances religieuses, les pratiques morales, les traditions nationales et les opinions collectives. En utilisant la terminologie de P. Bourdieu, nous pouvons dire que le rôle de l'éducation dans sa fonction unifiante est de produire dans chaque individu des *habitus* producteurs de pratiques conformes à l'arbitraire culturel d'une société déterminée.

D'autre part, par delà cette fonction d'homogénéisation et d'unification, l'École assure une fonction de diversification. Elle est invitée à préparer l'insertion sociale et professionnelle des individus par la spécialisation et la diversification de leurs formations dans une société caractérisée par la division sociale du travail. En effet, chaque profession constitue un milieu spécial qui réclame des aptitudes particulières et des connaissances spéciales où règnent certaines idées, certains usages. Et comme l'enfant doit être préparé en vue de la fonction qu'il aura à remplir, l'éducation, à partir d'un certain âge, ne peut plus rester la même pour tous les sujets auxquels elle s'applique. Ainsi cette prise de conscience de la dimension essentiellement sociale

de l'éducation nous amène à cette fameuse définition de l'éducation comme «l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné» (13). Voilà quelle est l'œuvre de l'éducation et l'on en perçoit toute l'importance.

Dire que l'éducation est une réalité fondamentalement sociale, cela signifie que les changements éducatifs ne procèdent pas des spéculations philosophiques mais des conjonctures qui les appellent et les légitiment. Nous ne sommes pas libres, affirme E. Durkheim, de poser ou d'ajourner les problèmes de l'éducation. Ils nous sont posés ou, plutôt, imposés par les choses elles-mêmes et par les nécessités sociales. C'est pourquoi il condamne toutes les doctrines qui, au lieu de se vouer à la connaissance de la genèse ou du fonctionnement des systèmes d'éducation, demeurent exclusivement spéculatives et récusent le régime en place. C'est dans ce champ épistémologique que Durkheim situe toutes les doctrines pédagogiques. Selon lui, leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui existe ou ce qui a existé, mais de déterminer ce qui devrait être. Elles ne se proposent pas d'exprimer fidèlement des réalités données mais d'édicter des règles des conduites inutiles et inapplicables. Elles restent exclusivement des études normatives et spéculatives. Ne se bornant pas à décrire les conditions d'apparition et les modalités d'exercice du régime en place, elles prennent de la distance à l'égard de ce même régime en préconisant de lui en substituer un autre. En dépit de leur diversité, elles ont en commun de proposer une théorie intemporelle de l'homme et de sa destinée. Tout se passe comme si l'homme de la pensée pédagogique était l'homme intangible à travers l'espace, le temps et l'Histoire. Mieux encore, l'homme des courants pédagogiques est cet être modèle que l'on cherche toujours sans jamais le trouver. Encore une fois, pour Durkheim, l'homme que l'éducation doit réaliser en chacun de nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, ou l'homme tel que les courants philosophiques et pédagogiques l'exigent, mais l'homme «tel que la société veut qu'il soit et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure» (14). Pour ces diverses raisons, le même sociologue affirme que la pédagogie «n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique» (15). Il en résulte nécessairement son inutilité.

Ainsi, E. Durkheim élabore-t-il une théorie sociologique de la mutation éducative. Soulignant l'importance et l'impact des réalités sociales sur l'éducation, E. Durkheim déclare que l'évolution des conceptions et des institutions pédagogiques s'effectue historiquement sous l'effet des facteurs sociaux. C'est à l'évolution des situations macro-sociales qu'est déléguée l'évolution des situations micro-sociales. «Toutes les fois, écrit-il, où le système des méthodes éducatives a été transformé, c'est sous l'influence de quelques uns de ces grands courants sociaux dont l'action s'est fait sentir sur toute l'étendue de la vie collective» (16). C'est ainsi, on le comprend, que l'échec ou le faible impact des tentatives d'innovation sont dus à leur extériorité à l'égard de la dynamique collective, laquelle ne peut que les exclure ou, du moins, les marginaliser.

L'École : moyen de reproduction sociale

Comme nous venons de le voir, Durkheim définit le système éducatif comme l'en-

semble des mécanismes institutionnels par lesquels s'effectue la transmission inter-générationnelle de la culture d'une société déterminée. Cette conception de la fonction culturelle du système éducatif repose selon P. Bourdieu sur le postulat tacite que la culture transmise par l'École est la culture «indivise de toute la société» (17). Mais, en est-il vraiment ainsi ? La culture transmise par le système éducatif est-elle réellement la culture de toute la société ?

La reproduction s'ouvre sur ces pages où P. Bourdieu nous montre que la reproduction culturelle ou la transmission inter-générationnelle de la culture d'une formation sociale déterminée est inséparable des rapports de force caractérisant cette même formation sociale. Il ajoute, en outre, que la culture transmise d'une génération à une autre ne constitue pas la culture indivise et collective de toute la société. Bien au contraire, elle est une culture de classe. Plus exactement elle est la culture des classes dominantes : «Dans une formation sociale déterminée, l'arbitraire culturel que les rapports de force entre les groupes ou classes constitutifs de cette formation sociale mettent en position dominante dans le système des arbitraires culturels est celui qui exprime le plus complètement, quoique toujours de manière médiate, les intérêts objectifs (matériels et symboliques) des groupes ou classes dominants» (18).

Impliquée dans cette logique des rapports de force, l'École a pour fonction essentielle, quoique latente, de mettre en position dominante l'arbitraire culturel des groupes dominants et de reproduire, par là, la structure des rapports de classe. On ne peut jamais dissocier la fonction de reproduction culturelle du système éducatif de sa fonction de reproduction sociale. Mieux encore, en assurant sa fonction de reproduction culturelle, l'École assure simultanément sa fonction de reproduction sociale, c'est-à-dire conserver et perpétuer les privilèges ainsi que les intérêts de la classe dominante. Comment l'institution éducative réussit-elle à perpétuer les intérêts des classes dominantes ? Et comment l'École, malgré sa fonction de reproduction sociale, arrive-t-elle à se présenter comme une institution socialement et culturellement neutre vis-à-vis de tous les groupes sociaux ? Comment l'École assure-t-elle sa fonction de perpétuation des privilèges sociaux des groupes dominants sans pour autant perdre l'illusion qu'elle donne de sa neutralité ?

D'apparence, l'École a un rôle purement technique et pédagogique qui consiste à mesurer les capacités et les compétences scolaires de son public pour les répartir sur l'échelle des mérites et des dons. Dans cette fonction d'évaluation et de décision, elle prétend n'obéir qu'à ses propres exigences et critères qui sont eux-mêmes des exigences purement techniques. Mais, en est-il vraiment ainsi ? Les exigences techniques et pédagogiques de l'École sont-elles réellement neutres ? La culture scolaire que l'École propage et exige est-elle une culture neutre ? Les diverses classes sociales ont leur propre culture, leurs propres valeurs, leur propre mode de vie, leur propre capital linguistique, leur propre arbitraire culturel. Il est très illusoire et chimérique, selon P. Bourdieu, d'affirmer que tous les élèves des différentes classes sociales détiennent le même degré de familiarité avec les exigences scolaires. Bien au contraire, tout porte à croire que les enfants issus des classes supérieures et moyennes retrouvent à l'École une culture assez proche de celle de leur milieu d'origine, contrairement aux enfants des classes sociales inférieures qui doivent subir, pour s'adapter aux normes scolaires, l'apprentissage d'une nouvelle culture. Cela

devient plus clair encore lorsqu'il s'agit du degré de familiarité que détiennent les enfants des différentes classes sociales avec le «capital linguistique» scolairement rentable. Les exigences linguistiques de l'École tendent vers une langue symbolique, abstraite et formalisée, qui est elle-même la langue des classes privilégiées. Cette langue scolaire s'oppose au caractère concret de la langue populaire (19). Sans jamais être pour personne, même pour les enfants des classes privilégiées, une langue maternelle, la langue scolaire est très inégalement éloignée des langues effectivement parlées par les différentes classes sociales.

Il est donc clair que les normes et les exigences de la culture scolaire ne sont pas neutres, mais elles sont celles des classes privilégiées. Et justement, c'est en dissimulant sa fonction sociale et culturelle dans sa fonction pédagogique et technique - et ce en prétendant ne faire prévaloir que ses propres exigences et ses propres hiérarchies - que l'École arrive à se présenter comme une institution parfaitement neutre et, par là, à faire accepter aux défavorisés leurs destins scolaires qui sont des destins «tronqués et truqués dès le départ» (20). Il faut donc se demander si cette prétention selon laquelle le système d'enseignement ne fait prévaloir dans sa fonction technique et pédagogique que ses propres exigences et ses propres hiérarchies «n'est pas la contrepartie, des services occultes qu'il rend à certaines classes en dissimulant la sélection sociale sous les apparences de la sélection technique et en légitimant la reproduction des hiérarchies sociales par la transmutation des hiérarchies sociales en hiérarchies scolaires» (21). Dans une pareille logique des rapports sociaux, peut-on estimer une modification et une transformation sociale par le biais de l'institution scolaire ?

Dans une telle logique de déterminisme social, l'École serait incapable de faire émerger un système de finalités susceptible de prévaloir contre l'idéologie dominante et contre la structure de classe. Tout effort aux fins d'invention et de diffusion de nouvelles méthodes pédagogiques serait nécessairement voué à l'échec tant que les structures sociales n'auraient pas été changées et modifiées. Toute nouvelle méthode s'étiole et sa mise en place sera compromise dès qu'elle viserait ou risquerait d'atteindre un système de finalités en contradiction avec les intérêts matériels et symboliques des classes sociales dominantes. Le même sociologue déclare qu'aucune pédagogie ne semble susceptible de promouvoir le défi d'un changement social. Ni ce qu'il appelle la «pédagogie scientifique», ni la «pédagogie rationnelle» ne sont capables de briser un tel déterminisme social. En ce qui concerne la pédagogie dite «scientifique» qui domine l'institution éducative actuelle et qui n'a d'autre fondement que psychologique, elle hypostasie trompeusement des inégalités qui ne sont pas naturelles mais culturelles. En accroissant en apparence la rationalité formelle de l'enseignement, cette prétendue pédagogie scientifique permettrait aux inégalités réelles de s'exprimer plus fortement que jamais. Quant à la «pédagogie rationnelle», laquelle ne saurait en rien être confondue avec la pédagogie scientifique ou toute autre pédagogie ayant une rationalité formelle, P. Bourdieu assure que son entrée en vigueur et sa mise en place ne sont guère prochaines. Plus encore, ni la conjoncture sociale ni les dispositions pédagogiques ne sont présentement favorables à son implantation et à son institution au sein de l'établissement scolaire. Au contraire, tout dans l'environnement scolaire, le mode d'imposition et d'inculcation du

message pédagogique, les conditions matérielles et symboliques de son imposition, l'espace scolaire et ses particularités, semble entraver et s'opposer à la mise en oeuvre de cette pédagogie.

L'École : appareil idéologique de l'État dominant

Pour L. Althusser, l'École constitue l'appareil idéologique de l'État dominant de la société capitaliste actuelle qui a remplacé, dans toutes ses fonctions, l'ancien appareil idéologique d'État dans la formation sociale esclavagiste et féodale, à savoir l'Église. Que sont les «appareils idéologiques d'État»? À quoi correspond leur fonction? En quoi les appareils idéologiques d'État se distinguent-ils des appareils répressifs? Dans quelle mesure l'École se présente-t-elle comme l'appareil idéologique de l'État dominant dans la société contemporaine? Pour Althusser, les appareils idéologiques d'État sont l'ensemble des instances et des institutions qui fonctionnent dans le registre idéologique pour reproduire les rapports de production de l'État dominant. Ces appareils idéologiques de l'État se distinguent des appareils répressifs qui fonctionnent à la violence matérielle ou symbolique: «Ce qui distingue les appareils idéologiques de l'État de l'appareil (répressif) d'État dominant, c'est la différence fondamentale suivante: l'appareil répressif d'État fonctionne à la violence, alors que les appareils idéologiques d'État fonctionnent à l'idéologie» (22). Nous ne perdons pas de vue que notre projet n'est pas l'explicitation de la théorie de l'État et de ses appareils idéologiques et répressifs dans la pensée de L. Althusser. Ce qui serait plus pertinent pour nous, c'est de comprendre et d'identifier comment cet auteur situe l'École comme l'une des instances des appareils idéologiques de l'État dominant qui a pour fonction non pas la promotion d'un modèle social mais au contraire la reproduction des rapports de production.

La reproduction des rapports de production est un processus vital pour la survie et la durée de toute société. Pour qu'une formation sociale déterminée puisse durer et survivre, elle doit impérativement reproduire les rapports de sa production, c'est-à-dire la reproduction des conditions matérielles et symboliques de la production ou, encore, la reproduction des forces productives et des rapports de production existants. Cette double fonction est assurée dans la société contemporaine par l'École. C'est l'École qui reproduit l'agent de production qualifié dans la société contemporaine contrairement à ce qui passe dans la formation sociale pré-capitaliste où la reproduction de la qualification de la force de travail est assurée dans la famille ou dans le lieu de production même.

Quant à la reproduction des conditions symboliques de production, elle est assurée, nous dit L. Althusser, dans les formes de l'assujettissement idéologique effectuées par l'institution éducative. Une telle reproduction a pour but de faire accepter la logique du système de production qui est une logique d'exploitation. C'est pourquoi, concluant à l'insuffisance de la reproduction des conditions matérielles de production, L. Althusser indique que les travailleurs devront être pénétrés de cette idéologie pour s'acquitter de leur tâche soit d'exploitants soit d'exploités. C'est ainsi que la reproduction des rapports de production exige non seulement une reproduction de sa qualification, mais, en même temps, une reproduction de sa soumission aux règles de l'ordre établi: «Mais à côté et aussi à l'occasion de ces techniques et ces

connaissances, on apprend à l'École les règles du bon usage, c'est-à-dire de la convenance que doit observer, selon le poste qu'il est destiné à y occuper, tout agent de la division du travail : règles de la morale, de la conscience civique et professionnelle, ce qui veut dire, en clair, règles du respect de la division sociale-technique de travail et, en définitive, règles de l'ordre établi par la domination de classe (...). En d'autres termes, l'École (mais aussi d'autres institutions d'État comme l'Église ou d'autres appareils comme l'armée) enseignent des savoir-faire, mais dans les formes qui assurent l'assujettissement à l'idéologie dominante» (23).

Ainsi l'École, l'appareil idéologique le plus important mais aussi le plus silencieux, avec les nouvelles comme avec les anciennes méthodes, inculque à l'enfant, dans la période où il est le plus vulnérable, un savoir-faire profondément structuré par l'idéologie dominante. Plus fondamentalement, c'est par l'apprentissage de savoir-faire inscrits dans l'inculcation massive de l'idéologie de la classe dominante que sont, pour une grande part, reproduits les rapports de production.

Certes, nous aurions pu et même nous aurions dû montrer que les visions sceptiques à l'égard de ce pouvoir novateur de l'École ne s'arrêtent pas là, et que les théories que nous avons évoquées n'épuisent pas la totalité de la question. Mais à cause de sa gravité et de ses incidences pratiques, nous avons choisi de nous interroger sur l'élaboration critique et la légitimité épistémologique d'un tel déterminisme social qui enlève à l'École tout pouvoir de remaniement social. Ainsi, faut-il considérer comme radicalement dépendante de l'idéologie de l'État une institution dans laquelle tant d'espoirs sont placés ? Faut-il considérer comme socialement vaine, voire dérisoire, l'attente d'une transformation sociale à partir de l'École ? L'École est-elle à ce point dépourvue de toute aptitude à engendrer une nouvelle société ?

L'École n'est ni une force totalement conservatrice, ni un miraculeux pouvoir corrosif

Logiquement interprétée, la thèse de l'École reproductrice conduit à suspendre tout effort d'innovation et de transformation de l'École. Elle rejette dans le néant tout effort de renouvellement et justifie toutes les passivités. Plus encore, avec cette théorie, «l'éducation se livrerait irrévocablement à l'action destructrice du temps» (24) et à la suspension de toute intervention humaine visant à modifier les choses et à introduire du neuf dans l'histoire. Pour toutes ces raisons, on devrait assurément contester cette théorie et les retombées de ses affirmations. De ce fait, comment formuler un autre pronostic ? Ne doit-on pas élaborer un modèle explicatif dont la richesse épistémologique nous permettrait d'accéder à la complexité et à l'intelligibilité du rapport École et changement social ? Est-il vrai que le rapport Ecole / société s'organise selon une causalité unilatérale et unidimensionnelle ? N'est-il pas un rapport qui relève, non du déterminisme, mais du conditionnel, du dialectique et de l'influence réciproque ? Ne doit-on pas avouer et mentionner que la complexité du rapport Ecole/société exclut toute interprétation mécanique et linéaire ? Ne doit-on pas récuser un tel déterminisme excessif ? Essayons de réexaminer cette problématique

de l'École et du changement social.

Par sa nature et par sa portée, l'École, cette institution éducative, effectue un subtil travail en profondeur. Elle fait rayonner dans le corps social des valeurs et des attitudes mentales qui ne portent pas au conformisme. Sans doute de tels effets varient-ils selon les sujets mais sont souvent décisifs. C'est ainsi que, par les leçons à dimension historique, par la diversité des idéologies, des axiologies et coutumes, l'École relativise les idées, attaque les traditions et suscite le doute parfois le scepticisme, voire la révolte. En multipliant les entraînements à l'observation objective, elle stimule le sens critique, le goût de la pensée rationnelle, l'exigence de cohérence logique, de rigueur intellectuelle, de construction rigoureuse de l'argumentation et de l'exposé. Le courant de pensée selon lequel l'École se limiterait à reconduire les structures sociales s'avère donc insatisfaisant.

Mais ce pouvoir innovateur de l'École nécessite deux conditions : tout d'abord, une idéologie politique qui lui confère et tolère ce rôle. Bien évidemment, il n'est pas d'institution scolaire qui ne soit pas dépendante de l'environnement social et du pouvoir politique qui l'accueillent. Toute institution éducative construit ses finalités socio-politiques ainsi que ses méthodes pédagogiques en fonction du milieu et des forces socio-politiques dominantes dans une formation socio-économique déterminée. Toute institution éducative est fortement dépendante des orientations politiques et axiologiques du régime et de l'idéologie politique en place. Dès qu'il s'installe et s'institue, tout régime politique procède à un effort de structuration et d'organisation de l'École en fonction de son idéologie. C'est ainsi que la majorité des changements socio-politiques dans le monde sont suivis de réformes et de réorganisations du système éducatif dans ses finalités et son mode de fonctionnement. Les exemples ne manquent pas ici. Observons bien comment les pays engagés, depuis le début de ce siècle, sur la voie du socialisme ont structuré leur École et le système éducatif autour d'une idéologie socialiste et communiste. Observons bien aussi comment, dès leur indépendance, les pays en voie de développement ont procédé à une réorganisation de leur système éducatif en fonction de leurs valeurs et de leur idéologie politique. Ainsi, le pouvoir du politique est certain sur l'École. C'est le politique qui oriente, tolère et justifie à l'École ses tendances et ses valeurs. En l'absence d'une idéologie politique qui incite et favorise l'École à promouvoir un changement social, l'École s'avère impuissante, aveugle et conservatrice.

Ensuite, pour qu'elle devienne un facteur de changement social, l'École doit disposer d'une pédagogie, c'est-à-dire un ensemble de techniques, de moyens et de procédures qui anticipent sur les démarches concrètes et sur les modalités de détail qui permettraient d'aboutir et de réaliser les valeurs et le modèle social préalablement postulés. C'est la pédagogie qui permet à l'École concrètement d'introduire des innovations et d'accélérer l'évolution sociale. L'originalité et l'intérêt de toute méthode pédagogique résident dans le fait qu'elle est indissociable d'une part, d'un système de finalité et, d'autre part, d'une dynamique de modalités permettant la concrétisation du système de finalités postulé. Chaque pédagogie comporte, à la fois, une dimension technique et une dimension axiologique. Toute pédagogie comprend une morale, une certaine image de l'homme en même temps qu'un système d'ordre technique. Aucun des pédagogues que nous avons évoqué dans ce chapitre ne se borne à des

considérations purement didactiques et techniques. Au-delà de l'instrumentation technique, chacune des pédagogies présentées ici baigne dans les valeurs, celles qui la constituent, celles qu'elle véhicule, celles qu'elle favorise et celles qu'elle contrecarre. C'est l'idée de l'homme reconcilié avec soi-même, c'est la rupture avec l'aliénation de l'homme dans une société bureaucratique, c'est la conciliation de l'acte et de la volonté qui fonde la pédagogie institutionnelle. C'est l'idée d'une société juste qui émanera de l'association d'hommes libres qui fonde la pédagogie de Rousseau. Il y a dans chaque pédagogie une finalité et un modèle instrumental ordonné à cette finalité même.

Nous venons de montrer comment l'École peut contribuer à l'évolution sociale à condition qu'il existe une idéologie politique qui lui tolère ce rôle et un modèle pédagogique permettant d'anticiper sur les modalités. Après cette esquisse théorique nous discernons maintenant cette problématique de l'impact de l'École sur le changement social dans le cadre de la société tunisienne et de son École. Il est inutile de rappeler comment l'idéologie politique du système éducatif tunisien place dans l'École tous les espoirs d'une promotion de l'individu et l'avènement d'une société plurielle qui respecte chacun et s'enrichit de ses différences.

L'émancipation de l'individu : enjeu scolaire, enjeu social

Une analyse rapide de la réforme éducative de la Loi du 29 juillet 1991 nous montre la prééminence du thème de l'individu et de son droit à développer son potentiel humain. Le calcul des items tournant autour de ce thème fait apparaître que vingt huit items sur quarante deux (soit 70% du discours officiel) sont axés sur les valeurs de l'individu et du pluralisme. Tout se passe comme si la défense de l'individu était devenue la fonction la plus haute mais aussi la plus urgente de l'École. Ce texte met donc la promotion de la personnalité de chaque individu, le développement optimal de son potentiel personnel, la formation chez lui de l'esprit critique, de la volonté efficiente, de la rationalité et l'auto-édification de sa personnalité au centre du système éducatif : «contribuer à promouvoir leur personnalité, à développer leurs potentialités, à favoriser en eux la formation de l'esprit critique et de la volonté efficiente de sorte que, peu à peu, leurs soient inculqués la rationalité et la modération du jugement, le comportement empreint de confiance en soi» (25).

Il ne s'agit pas là d'une option politique gratuite. Il s'agit d'une réponse à une demande historique sans cesse réaffirmée depuis la réforme éducative de novembre 1958. En effet, l'idéologie politique de cette réforme a attribué à l'École le rôle de faire émerger l'individu tunisien et de la soustraire aux allégeances traditionnelles pour lui fournir les moyens de construire sa destinée hors de la tutelle de quiconque. Plus précisément, le rôle de l'École est d'éduquer le Tunisien pour le délivrer du sous-développement ainsi que de ses croyances désuetes et le précipiter dans la modernité. C'est dans cette optique que l'État à l'indépendance pose la naissance de l'individu tunisien comme la condition de possibilité de tout redressement social et politique.

Imprégné d'idées de progrès, de rationalité et de modernité, l'État tunisien à l'indépendance va entreprendre son projet de redressement et de modernisation : «Dans

le présent comme à l'avenir, déclare H. Bourguiba, la nation gagnera toujours à donner la priorité aux valeurs morales et à soumettre sa conduite à l'empire de la raison. À ce prix, elle sauvegardera ses vertus spécifiques» (26). Seuls donc le savoir et l'accès aux valeurs de la raison permettent d'arracher le Tunisien à sa forte propension à l'anarchie et à la division, à son esprit de clan, à sa résistance aux changements et à l'innovation, à son mépris de soi, à son auto-dévalorisation, à l'ignorance et à la superstition, au fatalisme et à son acceptation du sort comme un irréversible dictat de Dieu, à son enfermement dans une pensée mythique, etc (27).

Encore, pour montrer cet attachement socio-politique à l'idéal de la raison et de la modernité, devons-nous évoquer ces deux affirmations recueillies dans l'organe officiel du parti au pouvoir. La première affirmation souligne que, chez le Tunisien, «la fonction de l'intelligence et de la raison, a été trop longtemps escamotée au profit de l'âme et de l'esprit, il y a dès lors un équilibre fondamental à rétablir afin de permettre à l'homme de faire preuve d'un effort de conception lequel est la source de tout progrès. Le but est de créer un type humain nouveau» (28). Plus énergiquement, dans un éditorial de ce même journal, la deuxième affirmation souligne que «le sous-développement est par essence même un sous-développement des esprits concrétisé par une façon anachronique et inadaptée de voir les choses et d'aborder les problèmes. L'impératif urgent et primordial est donc d'opérer la transformation totale des mentalités et d'élever tous les citoyens au niveau d'hommes parfaitement capables d'assimiler les idées de progrès et de s'y engager» (29).

Outre l'autonomie de l'individu, sa confiance en soi et son auto-édification, l'École doit aussi éduquer au respect mutuel entre les individus. Elle doit éduquer aussi à l'écoute d'autrui, à la perception positive des différences, au respect de la diversité. C'est dans cette perspective que ce texte affirme que l'École est appelée à «préparer les jeunes à une vie qui ne laisse place à aucune forme de discrimination ou de ségrégation fondées sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion» (30). Nous lisons dans le même texte que l'École doit «offrir aux élèves le droit à l'édification de leur personnalité et les aider à accéder par eux-mêmes à la maturité de sorte qu'ils soient élevés dans les valeurs de la tolérance et la modération» (31). Ainsi, se profile la morale d'une «société plurielle», société non cloisonnée, ouverte à tous ses individus sans distinction, qui favorise la communication et prône le dialogue, qui vise la promotion de tous ses membres et s'enrichit des différences de chacun. Nous voyons bien ici comment l'individu et la modernité occupent le centre du projet politique de l'École tunisienne moderne. Les textes des réformes éducatives (1958 et 1991) véhiculent la même idéologie et s'attachent au même idéal : l'émergence de l'individu et l'avènement de la modernité dans la société tunisienne. Les deux réformes placent dans l'École tous les espoirs de faire advenir une société moderne qui favorise l'épanouissement de l'individu, sa personnalité ainsi que son évolution intellectuelle et morale. Mais à quelle condition l'École peut-elle libérer l'individu et se faire naître comme maître de lui-même et de son destin ? Il y a urgence ici à lui offrir les structures et les moyens qui lui sont nécessaires.

Pour une pédagogie différenciée dans l'École tunisienne

Toute libération de l'individu par le savoir suppose que l'accès au savoir ne soit pas un privilège pour une élite ou une classe, mais un accès «universel à l'universalité». Bien mieux, toute libération réelle de l'individu par le savoir suppose de donner à chaque individu toutes les possibilités de s'en emparer. Traduit en termes scolaires, cela signifie que, pour qu'elle soit un véritable moyen de libération de l'individu par le savoir, l'École tunisienne doit résoudre les questions suivantes : pourquoi l'accès au savoir est plus difficile pour les catégories socio-économiques inférieures ? Comment lever cette difficulté et comment parvenir à offrir à chaque individu toutes les chances de son accès au savoir ? C'est dire, en fin de compte, qu'une véritable libération de l'individu par le savoir invite à rompre avec une École orientée vers la formation et la sélection d'une élite et, également, avec une École technocratique tournée vers la production en séries de spécialistes sur mesure, pour mettre en place une École susceptible de faire acquérir à tous les individus les codes intellectuels et sociaux qui leur permettent de se comprendre et de comprendre le monde. Mais quelle pédagogie pour une telle École ? Pédagogiquement cela exige que l'on renverse la démarche habituelle de l'École tunisienne où la diversité sociale et culturelle des élèves est transformée en une hiérarchie de performances scolaires et de mérites sociaux, et de mettre en place une diversité de méthodes pédagogiques respectueuses des différences interindividuelles et soucieuses de doter tous les élèves d'outils intellectuels communs. Cela exige que l'École accepte de renoncer à son uniformité pédagogique pour mettre en place une pédagogie différenciée ayant pour fin inconditionnelle d'offrir à chaque individu toutes les possibilités de son épanouissement personnel. Mais qu'entendons-nous par «pédagogie différenciée» ? Quel est son principe d'intelligibilité ? Quels sont ses enjeux et ses mérites ? Quels sont aussi ses limites, ses résistances et ses obstacles pour s'implanter dans l'École tunisienne ?

De quelle différence s'agit-il lorsqu'on parle de pédagogie différenciée ? Le terme fleurit, comme l'a remarqué L. Legrand (32), et les appellations sont diverses. Il se retrouve aussi bien chez les novateurs que chez les conservateurs. Il est certain que cet accord de façade couvre de profondes divergences. Un premier glissement concerne cette mauvaise interprétation de l'objet de la différenciation : La différenciation porte-t-elle sur les objectifs ou sur la didactique ? Allons-nous inventer une série de voies susceptibles d'amener tous les apprenants, en dépit de leur diversité, vers les mêmes objectifs ? Ou doit-t-on, au contraire, modifier les objectifs en fonction des niveaux des apprenants et accepter, face à quelques sujets, l'abandon des niveaux auxquels ils seraient censés être incapables d'accéder ? En réalité, la pédagogie différenciée n'est pas une modification des objectifs en fonction des niveaux des apprenants. Bien au contraire, en tant qu'elle promeut l'inventivité didactique, fondée sur le postulat d'éducabilité qui ne renvoie plus l'échec de l'apprentissage à la déficience de l'apprenant mais à l'organisation pédagogique elle-même, la pédagogie différenciée est une différenciation des méthodes d'apprentissage pour doter tous les apprenants de savoirs communs. Elle est donc une unification des objectifs à travers une différenciation et une diversification des itinéraires pédagogiques et didactiques. Si la diversité des personnes est traduite en une hiérarchie de performances dans un enseignement uniforme, la pédagogie différenciée, écrit Ph.

Meirieu, exige la mise «en place des méthodes respectueuses des différences inter-individuelles mais qui parviennent à les doter toutes d'outils intellectuels communs» (33). Dans la même optique L. Legrand, préférant parler de différenciation pédagogique, affirme que l'essentiel dans une telle différenciation «sera les instruments de détection de cette réalité et les processus variés dans lesquels l'enseignant pourra puiser pour adapter son enseignement à la réalité constatée» (34).

Une autre dénaturation du sens consiste précisément dans la confusion qui réduit radicalement la pédagogie différenciée à une méthode pédagogique achevée ou à un système didactique fermé. Soulignons tout de suite que la pédagogie différenciée n'est pas une méthode pédagogique, elle n'est pas non plus un système pédagogique achevé. C'est une méthodologie d'enseignement, précise A. de Peretti; une méthodologie qui nous enseigne qu'il n'y a pas de méthode unique, mais qu'il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes (35). Dans le même sens Ph. Meirieu note que la pédagogie différenciée n'est pas un nouveau système pédagogique, mais une dynamique propre à être insufflée à tout acte pédagogique ou, mieux encore, un moment nécessaire dans tout enseignement (36). Dans le même sillage, G. Avanzini remarque que la nouveauté de la pédagogie différenciée, la rupture qu'elle constitue, ce par quoi elle ne s'inscrit pas exclusivement dans une série de méthodes dont elle serait un élément de plus, c'est précisément qu'elle n'est pas une méthode parmi d'autres, après d'autres et avant d'autres. Elle est, en effet, «la doctrine qui prétend fonder la légitimité du recours simultané à plusieurs méthodes de celles qui, dans l'Histoire, se sont approfondies, ont été supplantées, se sont inter-condamnées et substituées polémiquement les unes aux autres. Cette doctrine soutient que la mobilisation solidaire n'est ni impossible, ni incohérente, ni contradictoire mais, tout au contraire, requise par un souci concret et créatif d'ajustement aux modes singuliers du fonctionnement mental de chaque élève» (37).

À vrai dire, signale Ph. Perrenoud (38), on peut facilement prétendre que la pratique pédagogique n'a jamais été uniforme et la leçon collective telle qu'elle est actuellement pratiquée, n'est pas aussi indifférenciée que l'on croyait. La recommandation de la pédagogie différenciée n'aurait ainsi rien d'original. L'enseignant qui présente et illustre devant des élèves, regroupés dans un même groupe-classe, une règle de grammaire, un mode de calcul, une forme de conjugaison, une notion de sciences naturelles, ne dévide pas un discours insensible aux réactions de son public. Les accélérations, les ralentissements, les répétitions, les retours en arrière, les parenthèses, les reformulations, les compléments d'information ou d'explication, les changements de ton, de style, rappelle Ph. Perrenoud, sont, dans le discours du maître autant de réponses à des questions ou réactions de la diversité de son public: «Si l'enseignant modère le rythme, ré-explique plus calmement, prend des exemples plus simples, c'est pour répondre aux réactions d'élèves dont il sent qu'ils «décrochent» et manifestent des signes d'ennui ou d'incompréhension. Inversement, s'il abrège, s'il complique un peu, ouvre une parenthèse, c'est pour prévenir l'ennui et la distraction de ceux qui ont déjà compris. S'il dramatise, mime, ironise, met en scène son discours, c'est pour capter l'attention de ceux qui regardent par la fenêtre ou ont les yeux dans le vague» (39). Dans ce discours destiné en apparence à l'ensemble du groupe, ajoute le même auteur, coexistent des fragments s'adressant plus

particulièrement à un sous-groupe, voire à un élève en particulier.

Bien évidemment, personne ne peut nier que, dans ce contexte pédagogique, l'enseignant cherche à ajuster son discours et son acte pédagogique aux réactions et aux besoins de certains élèves. Mais s'il est évident que la pratique pédagogique actuelle d'une majorité des enseignants n'est jamais indifférencié, il n'en demeure pas moins évident que nous ne pourrions pas prétendre inscrire cette pratique dans le contexte de la pédagogie différenciée. Comme nous le montrerons, dans ce qui suit, la pédagogie différenciée ne se limite pas à l'interaction directe entre l'enseignant et l'enseigné mais elle couvre l'ensemble des décisions et des actions qui organisent l'espace, le temps, l'évaluation, les situations et les outils d'apprentissage. Elle exige la mobilisation permanente des maîtres pour l'évaluation formative, pour le travail en équipe éducative. Elle exige aussi des mesures institutionnelles souples concernant l'organisation du temps et de l'espace scolaire, des modes de groupement des élèves, etc. Il ne faut donc pas confondre une pédagogie différenciée consciente de ses enjeux et de ses défis avec ce que nous pouvons appeler une «différenciation spontanée de la pédagogie» telle qu'elle est pratiquée chez quelques enseignants.

Une autre interprétation assimile la pédagogie différenciée à une individualisation complète de l'acte éducatif qui ne peut aboutir qu'à l'enfermement de chacun et la naissance des sujets monades qui, à force de se différencier, s'ignoreraient. Il serait dangereux de comprendre la différenciation pédagogique ainsi. Car, dans la véritable pédagogie différenciée, la différenciation n'est évoquée que comme moyen d'unification. Il s'agit donc d'une différenciation unifiante ou d'une pluralité harmonieuse qui respecte l'égalité des individus à des cheminements différents mais qui assure à chacun le plus grand développement et le meilleur accroissement. C'est ainsi que toute différenciation pédagogique articule deux moments : un moment de différenciation et d'individualisation et un moment d'unification et de restructuration. C'est cette articulation qui peut pallier opportunément les dangers d'une différenciation systématique qui confinerait à l'enfermement, à la solitude et au sentiment d'abandon, d'insécurité et les dangers d'une homogénéisation rigide qui ne peut aboutir qu'au totalitarisme, à l'absolutisme et standardisme. C'est cette articulation qui peut nous échapper des risques du, pour reprendre encore une fois les termes de Ph. Meirieu, «tout différencié» et du «jamais différencié». Car si, comme nous le montrerons plus loin, le jamais différencié conduirait nécessairement à un certain élitisme darwinien, à une émulation forcenée, à la lutte pour la vie et à la survivance des plus privilégiés, des plus aptes, des plus forts et des plus familiarisés avec les normes et la culture scolaire, le tout différencié ce serait «l'atomisation, la fixation de chacun à un moment donné de son histoire, la sécrétion de phénomène d'intolérance, la perte de référents communs» (40). Plus fondamentalement, différencier la pédagogie ne saurait être ni atomiser et fragmenter sous la contrainte de l'individu, ni homogénéiser et uniformiser sous le rêve de l'identité. Les deux démarches sont complémentaires, la différenciation exige l'une et l'autre : «Elle évite les écueils d'une pédagogie homogénéisante, fasciné par le mythe identitaire, et où les individus, à force de se ressembler, n'auraient plus rien à se dire... Comme elle évite les impasses d'une pédagogie différenciatrice, exaltant le «droit à la différence», où les individus, à force de se spécifier,

ne pourraient plus se parler» (41).

Mais quoi qu'il en soit, cette pédagogie peut offrir, à notre sens, une véritable référence pédagogique permettant à l'École tunisienne de promouvoir l'émancipation de l'individu. La finalité ultime de cette pédagogie est le dégagement de chacun et sa constitution comme un être libre et autonome. Son projet socio-politique est l'avènement d'une société plurielle qui répudie les termes d'un modèle social homogène centrifuge et obéissant à un principe unique pour avancer vers une société ouverte où soient données à chaque individu et à chaque instant les chances de se développer et d'agir sur son destin. C'est ainsi que cette pédagogie s'appuie sur l'individu, sa singularité, sa spécificité et sa différence pour lui offrir toutes les possibilités de son émancipation et le faire accéder aux valeurs de socialisation, de coopération et de convivialité.

Néanmoins, dans le prolongement de ce travail, nous avons remarqué, à travers notre étude exploratoire que la mise en œuvre de telles pratiques pédagogiques dans l'École tunisienne ne va pas de soi et se heurte souvent à des obstacles d'ordres divers. La liste élaborée n'est pas hiérarchisée et sans doute pas exhaustive :

* *L'omnipotence de la transmission fondée sur le mythe de l'enseignant détenteur du savoir au sens sacré du terme.* Lui seul détient le savoir et lui seul peut le transmettre comme dépositaire universel. Ce qui est en contradiction totale avec toute démarche de différenciation qui invite l'enseignant à se situer comme un médiateur entre l'élève et le savoir, un facilitateur des apprentissages, trouvant sa compétence dans sa capacité à inventer une multiplicité de situations et d'outils d'apprentissage.

* *L'idéologie du don.* L'échec de l'apprentissage est perçu chez l'enseignant tunisien comme fatalité insurmontable dont la responsabilité est toujours imputée exclusivement à l'individu en question. Cette idéologie du don va, évidemment, à l'encontre de toute tentative de différenciation fondée sur le postulat de l'éducabilité. En projetant sur l'autre l'origine du problème, cette idéologie ne met nullement en cause l'action pédagogique du maître. Faute de ne pas responsabiliser et relativiser ses pratiques, le maître se crispe sur une méthode qui a pu autoriser quelques succès, évacue la réflexion pédagogique qui lui permettait d'élaborer de nouveaux dispositifs et ressources didactiques.

* *La perception des différences comme facteur d'exclusion.* La différence est considérée toujours par l'enseignant tunisien comme source de divergences empêchant toute communalité et toute unité. C'est ainsi que l'équipe pédagogique est estimée comme lieu des conflits. Elle est vécue aussi comme une menace pour l'autonomie, la liberté de l'action pédagogique de l'enseignant. Ainsi se comprend ce splendide isolement dans lequel chaque enseignant se retranche derrière son savoir, sa classe et son innéisme pédagogique qui lui sert de carapace et de point aveugle et qui l'empêche de multiplier les regards sur les élèves et d'élargir le spectre de ses modes d'intervention pédagogiques.

* *Sur un plan institutionnel, le mode de fonctionnement des établissements scolaires tunisiens est contradictoire avec les exigences organisationnelles d'une pédagogie différenciée.* La structure des institutions éducatives tunisiennes est monotone et rigide. Elle est caractérisée non seulement par une fixité des formes de groupement

des élèves, mais aussi par une standardisation bureaucratique des emplois du temps et des durées d'enseignement. Nous sommes là devant un formalisme absolu. Le système scolaire tunisien fonctionne à partir d'un postulat de «l'élève type», «sujet épistémique et universel» et non l'apprenant comme être singulier et particulier.

Comment ne pas renoncer à tout projet d'innovation face à l'ampleur de ces obstacles? L'accumulation des obstacles et des résistances à dépasser ne risquent-elles pas de décourager l'innovateur le plus enthousiaste? Faut-il désespérer? Certes, pour différencier sa pédagogie, non seulement l'enseignant doit s'engager dans une lutte permanente contre une institution dont l'organisation de base est étrangère à toutes les exigences d'une différenciation pédagogique, mais il doit aussi s'engager dans une lutte contre lui-même, ses représentations et ses images. L'École tunisienne est-elle incapable d'avancer vers la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique? Cette École serait-elle condamnée à la conservation d'une pratique pédagogique uniforme qui ne libère par le savoir que ceux qui sont déjà libérés de par leur statut social? L'École tunisienne n'est-elle pas capable de renoncer à une pratique pédagogique homogène qui transforme l'appartenance sociale de l'individu en destin personnel? Comment pourrions-nous surmonter les obstacles de la différenciation pédagogique? Nul doute que la mise en place d'une pédagogie différenciée dans l'École tunisienne nécessite des transformations radicales au niveau de l'institution, de la pratique pédagogique de l'enseignant, de ses attitudes et de ses propres convictions. Sans prétendre fournir une réponse définitive à ses obstacles, nous nous sommes contentés, à la fin de notre travail, de présenter quelques recommandations susceptibles de faciliter la mise en œuvre de telles pratiques. Nous avons situé nos recommandations sur trois niveaux: pédagogique, institutionnel et politique.

Sur le plan pédagogique, nous estimons que le développement d'une pédagogie différenciée dans l'École tunisienne exige une professionnalisation du métier d'enseignant et ce pour deux raisons: la première est liée à l'ampleur des obstacles liés à l'enseignant lui-même. Nous venons de déceler combien les axes fédérateurs de la pratique pédagogique de l'enseignant tunisien sont incompatibles avec les exigences didactiques de la démarche de différenciation. Ce qui nécessite non seulement l'amélioration de sa formation, mais un changement radical de ses registres de conceptualisation et de représentation pédagogiques. La deuxième raison concerne la différenciation pédagogique elle-même. En effet, nous avons déjà indiqué combien la pratique d'une différenciation pédagogique exige des enseignants suffisamment compétents pour concevoir et inventer les instruments, les moyens, les procédures et les dispositifs à chaque fois que la situation didactique l'exige. Toute pratique pédagogique différenciée incite l'enseignant à la maîtrise la plus large des modes d'action et d'intervention pour décider de telle méthode plutôt que de telle autre en fonction de ce qu'il présume des capacités de ses élèves: doit-il travailler collectivement ou de manière individualisée? Doit-il fonctionner de manière déductive ou privilégier un mode inductif? Une évaluation diagnostique est-elle nécessaire ou non en fonction de ce qui a déjà été constaté. Aussi longtemps, pensons-nous, que les enseignants tunisiens ne sont pas des professionnels de la gestion des apprentissages, les tentatives d'implantation de la pédagogie différenciée nous sembleront

vouées à l'échec.

Toute formation réussie doit tendre, à notre sens, à restaurer et à promouvoir cette professionnalisation recherchée. Mais comment l'action de formation peut aboutir à une professionnalisation du métier d'enseignant ? Comment concevoir une formation qui parviendrait à créer des enseignants compétents et véritables spécialistes de la gestion des apprentissages ? Nous avons situé nos propositions dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Nos propositions concernent deux niveaux : le niveau des contenus de la formation et le niveau des modalités de son organisation. Au niveau des contenus, nous pensons que cette professionnalisation requiert non seulement la maîtrise, par les enseignants, des savoirs disciplinaires et académiques qu'ils ont à enseigner mais aussi des savoirs didactiques et pédagogiques permettant à l'enseignant d'imaginer et de mettre en œuvre les outils et les situations d'apprentissage les plus pertinents pour un élève donné et face à un objectif bien déterminé. C'est ainsi qu'il nous faut aujourd'hui renoncer à une attitude minimisante et sous-estimante des savoirs pédagogiques et didactiques qui les considère comme un plus dont on peut faire l'économie pour les considérer comme une dimension fondamentale du métier enseignant. En simplifiant à l'extrême, tout cela veut dire que toute formation sollicitant la restauration du cosmos professionnel recherché doit réclamer pour les enseignants un savoir de haut niveau pour les contenus disciplinaires à enseigner mais aussi, et parallèlement, pour les savoirs didactiques et pédagogiques. Entre savoir et pédagogie, avons-nous indiqué, il n'y a pas alternative mais profonde solidarité.

Quant au niveau des modalités de la formation, il est utile de signaler combien le modèle «applicationniste», actuellement pratiqué dans la formation initiale des enseignants tunisiens, reste incapable de promouvoir une telle professionnalisation. À vrai dire, ce modèle qui consiste à envoyer les élèves instituteurs dans des écoles pour assister à des «leçons-types» est incapable d'aboutir à une telle professionnalisation. Plus encore, un tel modèle, estimons-nous, prive l'enseignant de toute inventivité didactique en l'incitant à reproduire fidèlement les mêmes situations qu'il a observées pendant son stage. C'est pourquoi, à ce modèle «applicationniste», nous avons préféré ce qu'on appelle le modèle «régulatif». Celui-ci se caractérise par le fait qu'il place le maître en situation de recherche-action pour susciter sa capacité à inventer les dispositifs didactiques, les observer et les réguler en fonction de leurs effets. Pour cela, il faudra sans doute organiser des situations de ce que nous avons aussi appelé situations de «micro-enseignement» et de «recherche-action» dans lesquelles l'on incite l'enseignant à identifier ce qui fait problème dans une situation donnée, à formuler des hypothèses, à prendre appui sur des ressources, à envisager des solutions, à opérationnaliser des dispositifs, à diagnostiquer des difficultés et à élaborer des propositions pédagogiques. L'essentiel est de centrer ou, mieux encore, d'orienter la formation vers la résolution de problèmes professionnels et non la reproduction d'un certain modèle.

Reste à souligner que ce sont non seulement les personnes mais les structures qu'il faut changer. Les meilleurs essais des personnes ne valent et ne débouchent sur rien sans des structures adéquates et pertinentes. C'est dans cette perspective que nous avons souligné qu'une éventuelle mise en place d'une différenciation pédagogique nécessite la transformation de nombreux déterminants institutionnels. Dans

cette optique, outre la réduction des effectifs des élèves, il faut renoncer à la monotonie de l'organisation du temps et du mode de groupement des élèves, à la rigidité bureaucratique des établissements scolaires pour avancer vers des structures souples, des recompositions continues d'horaires, d'espaces et de ressources. Enfin, il faut sans doute revenir sur les rapports entretenus entre les différents agents à l'intérieur de l'institution. Nous n'insisterons pas sur les méfaits de la hiérarchisation ni comment elle bloque toute possibilité de travail en équipe et d'échange pédagogique. La résolution de ces problèmes institutionnels est d'une extrême urgence pour aider les enseignants à diversifier leur action pédagogique. Car, nous le savons, la pression de l'institution à l'immobilisme fait que, très vite, un sentiment de désenchantement et de perte de motivation conduit les plus audacieux à remettre en cause la légitimité d'une telle léthargie.

On ne cesse pas de rappeler que les innovations qui sont introduites l'ont été en faveur de classes déjà favorisées au détriment des classes modestes et moyennes. Rappelons, par exemple, que l'extension en Occident, vers les années soixante, des moyens d'enseignement et, par conséquent, les plus grandes facilités d'accès aux études secondaires et supérieures, n'ont pas apporté de changements notables à la structure sociale des effectifs. Les étudiants et les élèves qui profitent de ces possibilités nouvelles ont déjà des situations privilégiées. Ainsi, si nous avons plaidé, tout au long de ce travail, en faveur d'une pédagogie différenciée dans l'École tunisienne, nous ne pouvons pas éviter de nous demander à quelles conditions la mise en œuvre de cette pédagogie peut conduire réellement à offrir à chaque individu les possibilités de son évolution au-delà de ce qu'il est différenciellement par rapport aux autres ? À quelles conditions l'introduction de cette pédagogie peut contribuer à libérer chaque individu quelle que soit son appartenance sociale ?

Pour ne pas tomber naïvement dans un certain pédagogisme, il faut souligner que les effets et les bienfaits d'une différenciation pédagogique ne se réalisent que dans le cadre d'une transformation à la fois pédagogique et sociale. La libération de l'individu par le savoir est avant tout un choix de société que l'action pédagogique ne peut que contribuer à sa réalisation. L'apprentissage et l'accès au savoir ne dépendent pas seulement de facteurs pédagogiques mais aussi de facteurs sociaux tels que le cadre de vie extra-scolaire et ce en particulier dans les premières années de l'enfance, les attitudes parentales face au savoir, l'environnement familial, le capital linguistique et l'arbitraire culturel dont dispose chaque apprenant. En définitive, l'accès au savoir est fortement déterminé par l'appartenance sociale de l'individu. Ainsi, vouloir libérer l'individu par le savoir, ce n'est pas seulement offrir les conditions pédagogiques de son accès au savoir, c'est aussi vouloir créer le cadre de vie social favorable à l'accès au savoir. En l'absence d'une vision systémique et globale, la mise en place d'une pédagogie différenciée ne peut pas apporter d'effets notables. Certes, les textes officiels de la réforme éducative de 1991 ont largement insisté sur le fait d'offrir à chaque individu les possibilités de son évolution. Mais, au-delà des intentions politiques louables, il faut parier réellement sur l'amélioration du sort matériel, moral et culturel des groupes sociaux modestes contre la stagnation et la régression.

Chacun est évidemment en droit d'attendre, pour différencier sa pédagogie, que le système ait défini sur ce point des options parfaitement claires et les ait assorties de

moyens largement suffisants. Mais en attendant ces transformations institutionnelles pédagogiques et sociales, que faire ? Faut-il baisser les bras ? Certainement non. Il faut que l'envie de différencier survive aux nombreux obstacles. Il faut que l'indifférence et la déception cèdent la place à l'obstination. Il ne s'agit ici d'aucun utopisme pédagogique. Il s'agit d'accroître la confiance dans nos enseignants pour une éducation du XXI^e siècle. Il s'agit également d'installer l'enseignant comme acteur et agent de changement. Et ce n'est pas là une religion révélée. C'est toute la leçon de la sociologie moderne : la persistance de la liberté de l'acteur défait les réglages les plus savants des systèmes.

NOTES

1. J. HOUSSAYE, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Colin, 1994, p. 14-15.
2. Ibid, p. 15.
3. PLATON, *La République*, p. 514a 515b.
4. J.-J. ROUSSEAU, *Emile ou De l'éducation*, Livre I, in *Oeuvres complètes*, tome IV, Gallimard, 1969, p. 250.
5. ROUSSEAU, op. cit., p. 245.
6. G. AVANZINI, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975, p. 124.
7. Ibid, p. 124.
8. ROUSSEAU, op. cit., p. 252.
9. Ibid, p. 324.

10. Ibid, p. 323.
11. M. LOBROT, *La pédagogie institutionnelle. L'École vers l'autogestion*, Gauthier-Villars, 1966, p. 30.
12. Ibid, p. 168.
13. E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, PUF, 1985, p. 51.
14. Ibid, p. 41.
15. Ibid, p. 69.
16. Ibid, p. 100.
17. P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, *La reproduction*, Ed. Minit, 1970, p. 25.
18. Ibid, p. 25.
19. Ibid, p. 145.
20. P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, «L'examen d'une illusion», in *Revue française de sociologie*, 1967/68, p. 243.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTHUSSER L., *Positions*, Ed Sociales.
- AVANZINI G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.C., *La reproduction*, Ed Minit, 1970.
- BOURDIEU P. & PASSERON J. C, L'examen d'une illusion, in *Revue française de sociologie*, 1966.
- De PERETTI A., *Pour une école plurielle*, Larousse, 1987, p. 172.
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, P.U.F., 1985, p. 51.
- HOUSSAYE. J, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Colin, 1994.
- L'Action* du 16 avril 1964.
- LEGRAND L., *La différenciation pédagogique*, Scarabbé, 1986.
- LOBROT M., *La pédagogie institutionnelle. L'École vers l'autogestion*, Gauthier.
- MEIRIEU Ph., *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, E.S.F., 1988.
- MEIRIEU Ph., *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?*, E.S.F., 1994.
- MEIRIEU Ph, *Enseigner , scénario pour un métier nouveau*, E.S.F., 1995.
- Minsitère de l'Education et des Sciences. Le système éducatif. Loi du 29 juillet 1991 et les textes d'application, in *Journal officiel de la République Tunisienne*, n° 55, Août 1991, p. 7.
- PERRENOUD Ph., De l'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence, in *Revue européenne des sciences sociales* ,1982, n°63.
- PLATON, *La République*.
- ROUSSEAU J. J, *Emile ou de l'éducation*, livre I, in *Oeuvres complètes*, Tome IV, Gallimard, 1969.

La formation inconcevable et pourtant pensable

De quelques dualismes en formation

Michel Fabre

Université de Nantes - CREN

La formation est inconcevable, en rigueur. On ne peut la placer ni sous le régime diurne, ni sous le régime nocturne: l'un renvoyant à l'autre. Le schème religieux de la conversion appelle celui, naturaliste, de la morphogénèse et réciproquement. La formation est indissociablement résolution de problème et quête de sens.

Penser la formation, c'est reconnaître ces dualismes tout en récusant le manichéisme qu'ils risquent de susciter et en évitant tout éclectisme.

C'est bien connu, l'éducation ou la formation font partie de ces métiers impossibles comme la politique ou la médecine. Mais il y a plus grave, c'est que la formation ne semble même pas concevable, si on entend conception ou concept dans leur signification étymologique de «prendre ensemble», de maîtriser intellectuellement, de définir au sens d'enclorre un phénomène, de lui assigner des limites intelligibles. La formation ne peut se donner dans un concept ou ensemble de concepts, parce que chaque fois que l'on croit la saisir, elle s'échappe. Et on ne peut pas la caractériser non plus par cette échappée: ce serait trop concéder à l'ineffable, ce qui est hors de propos ici.

Ce paradoxe s'éclaire si l'on veut bien admettre que la formation ne saurait se réduire à des dispositifs, des méthodes et des techniques, mais qu'elle désigne avant tout un trait de l'existence: l'homme existe en formation! Il se pourrait bien que l'énigme de la formation ait quelque chose à voir avec celle de l'existence qui ne se laisse pas définir (si non elle serait précisément non une existence mais une essence!). Que la formation soit inconcevable ne signifie pas qu'on ne puisse la penser. Nous savons depuis Kant qu'il y a une foule de choses sur terre et dans les cieux que nous ne pouvons pas connaître (au sens où le concept subsumerait une intuition de l'objet), mais que nous pouvons toutefois penser. La situation n'est donc

Mots clés: formation, régime diurne ou nocturne, morphogenèse / conversion, résolution de problème / quête de sens.

peut être pas si désespérée.

Trois dualismes posent ici question : la formation se situe en même temps sous le régime diurne et sous le régime nocturne ; elle se donne à la fois dans le schème religieux de la conversion et dans le schème naturaliste de la morphogenèse ; enfin, elle est indissociablement résolution de problème et quête du sens.

Le clair obscur de la formation

Les philosophes ont-ils quelque chose à nous dire sur la formation ? Oui puisque la tradition des grecs à Heidegger ou Bachelard, en passant par Hegel et la *Bildung* ne cesse de méditer cette question. Cette méditation - et la nôtre y compris - est d'ailleurs structurée par les schèmes philosophiques élaborés dans la République de Platon ou la Physique d'Aristote (Fabre, 1994). Tout irait donc pour le mieux si la tradition ne parlait dès le début un double langage (un langage de jour et un langage de nuit) et si nous n'étions voués au clair obscur !

Régimes diurnes et nocturnes

La République pense l'éducation comme sortie de la caverne de l'opinion. Le mythe de la caverne est structuré par une série d'oppositions : la lumière et les ténèbres, le haut et le bas, l'opinion et la vérité (Pineau, 1977). L'imaginaire de Platon obéit à des schèmes schizomorphes. Le dynamisme du mouvement éducatif relève de l'ascension. Nous sommes bien dans le régime diurne de l'imaginaire. Ici, on se détourne, au moins provisoirement, de l'irrationalité du changement, vers un monde d'essences immobiles et éternelles (Durand, 1969). Et ce monde idéal est un monde héroïque «prométhéen», qui valorise «la geste» de l'arrachement, de la coupure, de l'ascèse.

Tout autre est l'univers de la Physique d'Aristote. Aristote cherche à dégager la rationalité immanente au changement lui-même, qu'il soit local, quantitatif ou qualitatif. Sa confiance repose sur l'idée que n'importe quoi ne devient pas n'importe quoi. Il y a une logique à ce qui advient dans le temps. Tout changement (qu'il soit physique, biologique, psychologique ou pédagogique) est in-formation, imposition d'une forme à une matière première sous l'effet d'un agent et en vue d'une fin. Quand la pierre tombe, elle passe de la forme «haut» à la forme «bas» ! Information, le processus par lequel le menuisier fait un meuble en fonction d'un plan (la forme) en travaillant du chêne (la matière). Information également quand l'ignorant devient savant ! Et cette logique de l'information ou de la formation, Aristote la pensera comme fabrication ou comme génération : c'est à dire sur le modèle de ce qui reçoit le changement d'un autre (la technique) ou de ce qui possède le principe du changement en lui-

même (la nature). On sent combien nos problématiques de l'auto ou de l'hétéro-formation restent tributaires de ces paradigmes de l'artisan ou du jardinier (Hameline, 1968; Not, 1988)

Avec Aristote, nous avons donc changé complètement de régime imaginaire. Nous sommes passés du régime diurne au régime nocturne (Fabre, 1995a). Le régime nocturne apprivoise le temps en domestiquant le devenir. Au lieu d'exacerber les contradictions en antithèses, il les relie par le facteur temps en faisant jouer à plein les principes de causalité. Le régime nocturne, cherche «un facteur de constance au sein même de la fluidité temporelle» (Durand, 1969 p224). C'est exactement ce que fait Aristote dans la Physique, avec sa théorie du changement en général et ses quatre causes. C'est ce qu'il fera également dans sa Poétique, en demandant sur quoi repose l'intelligibilité du récit, la représentation des événements dans la tragédie (Fabre, 1996). Or le narratif relève bien du nocturne dans la mesure où il essaye à sa manière de rendre intelligible le changement en repliant la causalité sur la chronologie selon l'adage «*post hoc, propter hoc*».

Antinomie ou articulation ?

Qu'en est-il aujourd'hui ? La formation n'a jamais été aussi «diurne». Elle se rationalise : elle intègre un ensemble de démarches, de méthodes, de techniques qui tendent à faire du formateur un expert. Les sciences humaines et leur instrumentation ont complètement envahi la formation : c'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle, me semble-t-il, il faut distinguer formation et éducation. La formation est une éducation qui tend à se rationaliser par l'appel de plus en plus insistant aux sciences humaines. En même temps, on constate le renouveau du nocturne. L'attention au biographique en formation en est l'expression privilégiée (Pineau, 1983). La raison diurne se situait dans la dimension de l'hétéro-formation : elle tendait à réguler le processus de formation par un cadre, une méthodologie et un appareil normatif (objectifs, normes, codes...) La raison nocturne développe un mode d'approche tout à fait différent puisqu'elle cherche à faire surgir l'intelligibilité de l'expérience historique du sujet, en essayant de comprendre comment ce sujet, cet acteur, donnent eux-mêmes sens à leurs actes et quel peut-être ce sens. Nous rejoignons là l'effort aristotélicien pour penser le récit comme transmutation de la vie en oeuvre, en conférant à cette vie un caractère d'unité, de totalité et d'harmonie. Mais c'est bien la tradition de la *bildung* qui nous fait le mieux comprendre cette intelligibilité narrative, lorsqu'il ne s'agit plus de faire une oeuvre à partir de la vie (Mimesis), mais bien de faire de sa vie une oeuvre (une forme !) (Böhm, 1996). Pour le regard herméneutique en effet, ce qui confère le sens est la tentative qu'opère le sujet pour insérer ses actes dans un projet global ou les éclairer après coup dans une vision réflexive.

Cette dualité du diurne et du nocturne, c'est Gadamer qui l'explicite le plus clairement, quand il conteste la réduction de l'expérience à l'expérimentation scientifique. En prenant pour fil conducteur la pensée hégélienne, il milite pour réintégrer l'idée d'expérience dans sa dimension originelle d'historicité. L'expérience est réflexion du sujet sur ses actes et possède trois caractères irréductibles à sa schématisation scientifique. D'abord la personnalisation : l'expérience est la mienne, «c'est l'expé-

rience que chacun doit toujours acquérir lui-même et qui ne peut être épargnée à personne». Ensuite, elle participe à l'irréversibilité du temps, elle n'est pas reproductible. Enfin, la leçon qu'elle procure, son «logos» s'avère inséparable d'un «pathos», que Gadamer interprète à la suite d'Eschyle, comme une série d'épreuves qui renvoient toutes à la conscience de la finitude (Gadamer, 1976, p 191-203). Ces caractères propres interdisent bien l'assimilation de l'expérience historique à l'expérience scientifique qui exige au contraire dépersonnalisation, répétition et réduction du «pathos» au «logos»!

Faut-il se contenter de juxtaposer ces deux régions de l'imaginaire? Ce serait ignorer les suggestions de l'histoire de la philosophie de l'éducation et le clair-obscur de sa naissance. Parler de clair-obscur permet d'éviter d'opposer sèchement régime diurne et régime nocturne. En effet, l'opposition est une catégorie qui relève elle-même du régime diurne. Les deux régimes ne sont donc pas symétriques. La meilleure preuve, c'est que Platon, pour nous parler «éducation», recourt au mythe. Le système des antithèses platoniciennes doit s'animer dans une geste héroïque! Le diurne aurait-il besoin du nocturne pour s'exprimer? Inversement, l'intelligibilité du changement nécessite, dans la Physique d'Aristote, un système de catégories logiques: forme, matière, agent et fin. Le nocturne aurait-il besoin à son tour du diurne pour se dire? Il n'y a pas de récit sans logique narrative.

Conversion et morphogenèse

Mais la double source grecque de la philosophie de l'éducation pose encore d'autres questions en opposant la problématique platonicienne de la conversion à la problématique aristotélicienne de la morphogenèse.

Opposition des schèmes

Le champ sémantique de la République (et du mythe de la caverne en particulier), relève de la morale, de la politique et de la religion. L'éducation y est pensée comme émancipation: il est question de prisonniers à libérer, d'un effort pour s'arracher à l'opinion commune, d'un voyage initiatique. Mais l'éducation s'y donne également comme conversion. Il ne s'agit pas - dit Platon - de donner la vue à une âme qui serait aveugle, mais plutôt d'orienter dans la bonne direction (vers la lumière), un regard qui s'obstine à contempler des ombres. Or, étymologiquement, la conversion est l'acte de «se tourner vers». C'est l'opposé du divertissement: «se détourner de». Pascal s'en souviendra! (1)

Toute autre est l'attitude d'Aristote qui plonge au contraire la formation (au sens pédagogique du mot) dans la formation au sens général de morphogenèse. La Physique n'est pas un traité d'éducation. Elle a pour objet le changement de quelque nature qu'il soit: physique, biologique, technologique, psychologique, moral... S'il est fait allusion en quelques passages à l'instruction, c'est seulement comme illustration de l'idée générale de formation. Le geste aristotélicien ouvre donc l'imaginaire de l'éducation aux métaphores venues des sciences de la nature ou des technologies.

Ce n'est pas sans résonance aujourd'hui où nous disposons de sciences de l'information (informatique y compris) et d'une théorie mathématique de la morphogenèse ou théorie des catastrophes (Thom, 1980). Et il se pourrait bien que les sciences contemporaines retrouvent - par-delà la coupure galiléenne - le projet aristotélicien d'une théorie générale de l'information, ou encore d'une théorie générale du changement, qui ne se bornerait pas (comme la physique classique) à une étude du mouvement (2). Comme le fait remarquer René Thom, une théorie générale du changement, une morphogenèse, désigne bien «tout processus créateur (ou destructeur) de formes» indépendamment des caractéristiques (matérielles ou non) de leur support et de la nature des forces qui causent ces changements (Thom, 1980 p 10). Et Thom ne manque pas de faire référence à Aristote sur ce point (Thom, 1980 p 87). Évidemment, une théorie générale du changement ne peut être aujourd'hui que mathématique. On le voit avec l'école de Palo Alto qui travaille dans le cadre de la théorie algébrique des groupes. Et également chez Thom avec la notion de catastrophe qui renvoie à l'analyse algébrique et à la topologie. Ce qui rompt fondamentalement sur ce point avec le style aristotélicien.

Bref, Platon décrit l'éducation dans le langage du spécifiquement humain ou même du surhumain : l'éducation est sans pareille dans le monde des choses. Aristote l'enracine au contraire dans une théorie générale de la morphogenèse. Ici les deux gestes sont bien symétriques. Mais devons nous choisir ? N'avons-nous pas précisément besoin de penser dans les deux registres à la fois ? Allons plus loin : n'avons-nous pas besoin de penser la conversion comme morphogenèse et réciproquement la morphogenèse comme conversion ?

La conversion comme morphogenèse

Durkheim l'avait bien compris : l'entreprise éducative moderne ne fait que reprendre - de manière laïcisée - le schéma de la conversion (3). Quels aspects revêt cette sécularisation ? On peut la penser en terme de stades de développement, dans une optique piagétienne. Ou encore dans un cadre bachelardien, comme rupture épistémologique et destruction d'obstacles. Dans ces deux références cardinales pour la pensée contemporaine de la formation, la conversion intellectuelle se traduit en morphogenèse. C'est si vrai que nos deux auteurs (aussi bien Piaget que Bachelard) sont obligés de se situer par rapport à cette véritable obsession philosophique et pédagogique que constitue le parallélisme onto-phylogénétique (Piaget et Garcia, 1983 ; Bachelard, 1970). Sous sa forme la plus générale, cette idée signifie que l'évolution de l'espèce ou encore l'histoire de l'humanité peuvent servir de référence pour penser le développement biologique, psychologique ou culturel de l'individu. On trouve cette idée chez des biologistes (de Serres, Haeckel) pour lesquels l'ontogenèse de l'embryon récapitule les phases successives de l'évolution de l'espèce. Et chez des philosophes de l'histoire comme Spencer et surtout Comte avec sa fameuse loi des trois états selon laquelle les phases du développement humain récapitulent celles de l'histoire de la culture : enfance religieuse, adolescence métaphysique et âge mûr positif. Les solutions de Piaget et de Bachelard, un peu différentes dans leur contenu, seront cependant identiques dans leurs principes. Il s'agira de se démarquer d'un parallélisme strict tout en conservant le bénéfice d'une référence à

l'histoire (et même à la biologie pour Piaget) pour penser la formation individuelle : identité de démarche entre le savant et l'enfant chez Piaget, fonction éclairante de l'obstacle épistémologique chez Bachelard. Bref, laïciser le schème de la conversion n'est possible qu'en faisant appel - même sous une forme très problématisée - aux ressources de la morphogenèse.

Retour à la conversion

Mais ce souci tout à fait légitime d'expliquer l'apprentissage et le développement et de le contrôler pédagogiquement est toujours exposé aux fantasmes de maîtrise. C'est pourquoi le discours anti-réductionniste opposera avec raison à l'obsession des morphogenèses, ce qu'on pourrait appeler avec Lévinas, l'attention à l'épiphanie du visage (Lévinas, 1990). Dans l'expérience du visage, autrui (ici l'élève, le formé) m'apparaît, non comme un forme maîtrisable mais comme une transcendance : comme une ligne de fuite. Avec Lévinas nous sortons du schéma grec de la conversion de l'autre pour intégrer l'expérience juive de la conversion à l'autre, sans laquelle il n'est pas d'éthique de la formation. Au projet scientifique de connaître l'autre pour mieux le former, s'articule alors le projet éthique de le reconnaître comme sujet de sa formation.

Dans une perspective de morphogenèse, dit à peu près Meirieu, on cherche toujours des preuves de l'apprentissage ou du développement : quels sont les critères objectivables qui me permettent d'affirmer que l'élève a atteint tel ou telle forme : stade de développement, niveau de formulation du concept... Dans une perspective de conversion, il s'agit plutôt de chercher des signes de l'éveil de l'humanité en l'homme. (Meirieu, 1989). Cette dualité de perspective n'apparaît nulle part avec plus d'évidence que dans l'entreprise exemplaire du docteur Itard et de son sauvage, Victor de l'Aveyron. Itard incarnation du principe d'éducabilité ou de l'acharnement pédagogique : Pygmalion ou Frankenstein ? (Meirieu, 1997) Pour Itard, Victor est sans doute un sujet d'expérimentation, «un cobaye» destiné à prouver les idées de Condillac sur la morphogenèse des connaissances, mais également un sujet tout court. Quand le docteur Itard surprend son élève rêvant à la lune et à ses reflets dans les eaux dormantes de la mare, il interrompt son compte rendu scientifique pour s'émerveiller : Victor, l'enfant sauvage s'humaniserait-il enfin ? Le balancement rythmique de son corps s'apaise et son visage - c'est Itard qui parle - revêt alors «un caractère bien prononcé de tristesse ou de rêverie mélancolique» (Malson, p151, p185). Serait-il possible que Victor, l'enfant sauvage (celui que la science de Pinel prend pour un idiot) soit capable - tout comme moi Itard - d'une expérience esthétique teintée de nostalgie ? Victor mon cobaye et pourtant mon alter-ego ?

L'expérience du visage renvoie certes à Lévinas. Ici le visage de Victor ne se laisse plus appréhender comme une forme, c'est plutôt une interpellation et un appel. Mais il est tout à fait remarquable que ce soit Aristote lui-même qui nous livre les outils conceptuels nous permettant de relativiser le point de vue de la morphogenèse. C'est que toute création de formes, quelle soit naturelle ou technique ou encore artistique est sous l'emprise de la *poiesis* : une activité qui n'a pas sa fin en elle-

même et qui cesse lorsque son but est atteint. Alors que la reconnaissance de l'autre s'effectue sous le signe de la praxis, qui signifie l'action dans son sens le plus élevé : celle qui a sa fin en elle-même et qui n'a jamais de terme.

Sens et problème

Le troisième dualisme résulte des deux autres. C'est celui du problème et du sens. Faut-il considérer problématisation et quête du sens comme deux points de vue opposés sur la réalité éducative, l'un relevant d'un désir de maîtrise et l'autre d'une exigence anti-réductionniste ? Mais n'est-ce pas trop manichéen ?

Ouverture et fermeture du sens

Certes, la raison instrumentale tend toujours à refermer le sens sur la solution du problème. Mais à peine résolue, la solution ne fait-elle pas question ? Dans sa conception problématologique du langage, Michel Meyer fait du sens une relation question / réponse en insistant bien sur les deux orientations de la relation : l'une qui va de la question à la réponse et l'autre qui pose de nouvelles questions à partir des réponses déjà obtenues (Meyer, 1982). Et Bachelard nous rappelle sans cesse que l'instinct formatif se définit comme un effort toujours recommencé pour questionner les connaissances endormies : toute solution nouvellement découverte ayant tendance à se figer en « leçon », en réponse factuelle enregistrée par la mémoire empirique. Ne faut-il pas alors envisager une dialectique plus générale d'ouverture et de fermeture du sens, une dialectique question / réponse, qui engloberait aussi bien le point de vue de la problématisation que celle de la quête du sens ? Jacky Beillerot le suggère quand il rappelle que la pédagogie doit s'accomplir comme technique, sans toutefois se réduire à la technique : qu'elle se situe toujours en quelque sorte au-delà des techniques (Beillerot, 1988, p18, p79). Ainsi toute technique peut-elle se voir questionnée sur sa pertinence ou son bien fondé. Toute réponse devient - comme réponse - sujette à caution. Mais inversement, la question ne peut rester en l'air. Et répondre implique technicité et fermeture. Si le sens « échappe » toujours aux tentatives de formalisation, inversement, l'herméneutique doit toujours s'instrumenter pour s'effectuer. Paul Ricoeur a bien montré, sur le triple exemple de la théorie du texte, celle de l'action ou encore celle de l'histoire, comment les positions antagoniques du début du siècle entre expliquer et comprendre devaient être dépassées dans une dialectique d'appropriation et de distanciation (Ricoeur, 1986). Le texte, par exemple, ne peut-être abordé qu'à partir d'un sentiment originel de co-appartenance entre lecteur et auteur. Pourtant, seul le moment de l'explication peut le maintenir dans son altérité, sans quoi le lecteur serait toujours sur le point de le réduire à lui-même. Mais une telle explication peut-elle finalement avoir d'autre but que de permettre l'interpellation du lecteur par le texte ? Et Ricoeur de plaider pour une herméneutique du texte où sens et méthode s'appelleraient l'un l'autre.

L'intérêt d'une telle analyse est de récuser les positions manichéennes : aussi bien celles qui se réfugient dans le confort des techniques que celles qui prétendent échapper à ces techniques en se réfugiant dans le sens, comme si l'on pouvait appréhender ce sens sans la médiation de méthodes ou de techniques. En réalité, toute position anti-réductionniste est toujours menacée de cette sorte de naïveté qui consiste à prendre ses habitudes intellectuelles pour la pensée naturelle. Beaucoup de prétendues contestations de la «technico-didactique» tombent dans ce piège.

La dialectique des cogito dans l'instant formatif

La formation ne peut donc jouer que dans le cercle des techniques et de l'intelligence herméneutique. Chacun le dit à sa manière ! Philippe Meirieu (1989) tempère le principe d'éducabilité par le principe de retenue, Michel Develay (1992) cherche à englober la didactique dans «le» didactique, comme intégration de la rationalité technologique et de l'exigence éthique. Personnellement, je chercherai à faire fonctionner la dialectique de la raison instrumentale et de l'herméneutique dans le cadre de la théorie exponentielle des «cogito» de Bachelard (Fabre, 1995c).

Le cogito1 correspondrait à la surveillance de l'intuition pédagogique par la rationalisation didactique. Par exemple comment la pédagogie du récit peut-elle s'organiser didactiquement de telle manière que l'on puisse faire passer l'élève de l'appréhension globale des histoires à leur explication, conçue comme démontage et remontage du «mécano» du récit (Fabre, 1995b). La didactique peut alors «appareiller» les trois dimensions du sens : la signification ou le rapport au concept, la manifestation ou le rapport au sujet, la référence ou le rapport au monde (Deleuze, 1968, 1969). Cette vigilance au sens peut s'incarner, par exemple, dans la situation-problème qui mobilise l'élève (manifestation), par une tâche ayant un sens social pour lui (référence), en vue de la construction de savoirs ou savoir-faire bien repérés (signification).

Le cogito2 correspondrait à la surveillance herméneutique de cette rationalisation didactique : aucun récit n'est réductible à un mécanisme et la lecture est une rencontre entre un texte et un lecteur où s'effectue une donation réciproque de sens. Cette expérience, la tradition herméneutique la pense comme articulation d'une compréhension immédiate, d'une explication et d'une interpellation. La surveillance du cogito 2 investit bien la dimension de manifestation en contestant la réduction didactique de l'enfant à l'élève ou à l'apprenant. En quoi le conte fait-il grandir l'enfant, demande Bettelheim ? Mais à partir de là, la question rebondit sur la dimension de signification : le conte n'est pas simplement une intrigue à déchiffrer, c'est un monde de symboles qui nous parlent. Et sur celle de la référence : comment «déscolariser» le travail sur le récit pour lui conserver son caractère d'expérience culturelle ? On voit cependant que ce travail du sens requiert toute une technicité. Le cogito2 incarne les situations-problèmes dans une pédagogie du projet qui finalise l'apprentissage et le réfère à des pratiques socio-culturelles, ou encore dans une pédagogie qui aménage le milieu éducatif pour que chaque élève puisse s'approprier librement l'histoire, la rêver ! C'est le retour de la méthode, qui constitue la régulation proprement pédagogique (et non plus seulement didactique) du dispositif. En général, une

théorie pédagogique (pédagogie Decroly, Freinet, pédagogie du projet) intègre ce cogito.

Mais ces dispositifs eux-mêmes requièrent - à leur tour - une surveillance : on connaît bien toutes les dérives possibles de la pédagogie du projet ou celle de l'aménagement du milieu. Et la situation-problème est elle-même toujours guettée par la dérive scolastique. Le cogito 3 intègre donc la dialectique de l'intelligence herméneutique et de la rationalité instrumentale.

Cet empilement des cogito fait de l'acte pédagogique un instant complexe, un temps vertical, où s'étagent dialectiquement méthode et surveillance de la méthode, problématisation et quête de sens. L'effort pédagogique se détend lorsqu'on descend l'échelle de ces niveaux de conscience. Et le maintien de la vigilance exige sans doute des dispositifs spéciaux : en particulier un travail en équipe où puisse s'instaurer un processus de contrôle mutuel.

Conclusions

La formation : diurne ou nocturne, conversion ou morphogenèse, problématisation ou quête de sens ? Inconfort d'une philosophie de la formation qui doit à la fois reconnaître ces dualismes tout en récusant les manichéismes qu'ils suscitent inévitablement, sans tomber pour autant dans un relativisme mou.

Peut-on en effet se contenter de juxtaposer ? La raison diurne s'exprime finalement dans le mythe et le nocturne ne peut s'effectuer sans une raison narrative et sa logique. D'autre part, si l'exigence scientifique nous fait traduire la conversion en morphogenèse, le souci éthique nous ramène à ce qu'il y a de spécifiquement humain dans la rencontre formatrice. Enfin, problématisation et quête de sens font cercle : toute solution ouvre un nouveau questionnement, mais inversement, on ne peut se maintenir dans cette ouverture du sens qu'en instrumentant son approche.

La formation est donc littéralement inconcevable - comme la vie même - mais la tâche d'une philosophie de la formation est précisément de la penser, c'est-à-dire de chercher comment ces dualismes pourraient malgré tout s'articuler théoriquement et pratiquement. Le formateur est-il géomètre ou saltimbanque, demandait Daniel Hameline ? Sans doute doit-il être les deux à la fois et nécessairement l'un par l'autre. Il joue en équilibre sur le fil géométrique qui constitue (comme chacun sait !) le plus court chemin d'un point à l'autre. Et il ne peut théoriser qu'en bricolant - acrobatiquement - entre rigueur et fécondité.

NOTES

1. « L'éducation, dit Platon, est donc l'art qui propose ce but, la conversion de l'âme et qui recherche les moyens les plus aisés et les plus efficaces de l'opérer; elle ne consiste pas à donner la vue à l'organe de l'âme, puisqu'il l'a déjà; mais comme il est mal tourné et ne regarde pas là où il faudrait, elle s'efforce de l'amener dans la bonne direction» (République, VII 518c-519c).

2. Il est curieux de voir l'école de Palo Alto se démarquer fermement de la conception aristotélicienne du changement (qui est effectivement un changement de type 1, où il ne saurait y avoir de changement dans le changement, pas d'accélération en particulier!) sans remarquer la communauté de projet qui la relie à la Physique d'Aristote. (Watzlawick et al., 1975, p. 28-29).

3. «Notre conception du but s'est sécularisée; par suite les moyens employés doivent changer eux-mêmes; mais le schéma abstrait du processus n'a pas varié. Il s'agit toujours de descendre dans ces profondeurs de l'âme dont l'Antiquité n'avait pas conscience»» (Durkheim, 1938, p. 38; Bernard, 1989).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARISTOTE. (1961), *Physique*, livre I et II, Paris, Les belles lettres.

ARISTOTE. (1961), *Poétique*, Les belles lettres, Paris.

BACHELARD G. (1970), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

BEILLEROT J. (1988), *Voies et voix de la formation*, Paris, Editions universitaires.

BERNARD M. (1989), *Critique des fondements de l'éducation*, Paris, Chiron.

BÔHM (1996) La Bildung, in *Penser l'éducation* n°3.

DEVELAY M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris ESF.

DELEUZE G. (1968), *Différence et répétition*, Paris, PUF.

- DELEUZE G. (1969), *Logique du sens*, Paris, Minuit.
- DURAND G. (1969), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas.
- DURKHEIM E. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, 2 tomes, Paris, Alcan.
- FABRE M. (1994), *Penser la formation*, Paris, PUF.
- FABRE M. (1995a), La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation, in *Education permanente*, n°122 «L'auto-formation en chantiers».
- FABRE M. (1996), *Projets narratifs III, Repères théoriques pour une pédagogie de la compréhension du récit*, CRDP de Basse Normandie.
- FABRE M. (1995b), (dir) *Projets narratifs II, cycle I et II, Approches didactiques de la compréhension du récit*, Caen, CNDP.
- FABRE M. (1995c), *Bachelard éducateur*, Paris, PUF.
- GADAMER HG. (1976), *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil.
- HABERMAS J. (1976), *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard.
- HAMELINE, Daniel (1986), *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF.
- LEVINAS E. (1990), *Totalité et infini, essai sur l'extériorité*, Paris, "biblio-essais".
- MALSON L. (), *Les enfants sauvages*, Paris, 10/18.
- MEIRIEU Ph. (1989), *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- MEIRIEU Ph. (1996), *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF.
- MEYER M. (1982), *Logique, langage et argumentation*, Paris, Hachette.
- NOT L. (1988), *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat
- PIAGET J et GARCIA Rolando. (1983), *Psychogenèse et histoire des sciences*, Paris, Flammarion.
- PINEAU G. (1977), *Education ou aliénation permanente? Repères mythiques et politiques*, Paris, Dunod.
- PINEAU G. (1983), *Produire sa vie, auto-formation et autobiographie*, EDILIG, Saint Laurent.
- PLATON. (1967), *La République*, Paris, Garnier-Flammarion.
- RICOEUR P. (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique, II*, Paris, Seuil.
- THOM R. (1980), *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, Paris, Christian Bourgeois.
- WATZLAWICK et alia. (1975), *Changements, paradoxes et psychothérapies*, Paris, Seuil, coll. points.

N.F.S Grundtvig

Un visionnaire qui inspira la «Folkehøjskole» danoise

Philippe Joly

Dijon - Bourgogne (France)

N.F.S Grundtvig (1783-1872) restera dans l'histoire de l'éducation comme le charismatique inspirateur d'un système original d'écoles populaires pour adultes au Danemark. Il œuvra pour le développement d'une culture démocratique et patriotique par l'instruction civique, la primauté de la langue maternelle, le développement de l'identité et de l'unité nationale à travers l'enseignement de l'histoire et des mythes ancestraux. Pour lui, le «verbe vivant», le mot parlé, devait être le vecteur essentiel de cette école au service de la vie.

Il existe actuellement au Royaume de Danemark un peu plus d'une centaine d'institutions connues sous le nom de *Folkehøjskole* que nous pouvons traduire littéralement par les termes «Haute École Populaire». Ce sont des établissements privés qui doivent dispenser un enseignement à caractère général, et s'adressent exclusivement aux adultes. Ils ne délivrent aucun examen et ne donnent accès à aucune carrière. Ces écoles qui fonctionnent obligatoirement sous le régime de l'internat sont payantes, mais elles sont subventionnées par l'État danois qui leur accorde une assez grande liberté.

Ces quelques définitions laconiques apparaîtront paradoxales à un esprit français, élevé dans le culte des diplômes, habitué aux conflits entre l'école publique et privée et à un clivage très net entre la vie scolaire et la vie adulte. Pourtant, bien que méconnue, la *Folkehøjskole* demeure une des contributions les plus originales à l'histoire de la pédagogie et à la philosophie de l'éducation.

Mots clés: Danemark, Éducation permanente, Éducation populaire,

La traduction en français du terme *Folkehøjskole* n'est pas simple. Haute École Populaire ou Université Populaire, École Populaire Supérieure, Institution supérieure pour l'Éducation Populaire ou Centre de Culture Nationale pour les adultes, toutes ces expressions ne sont pas parfaitement adaptées. La Højskole, telle que les Danois l'appellent couramment, n'est ni une université, ni une «Haute Ecole» réservée à l'élite. Enfin, elle est populaire parce qu'issue du peuple, elle le concerne et procède de sa culture.

En fait, chaque mot de la traduction littérale de *Folkehøjskole* doit être compris par rapport à l'action et à la pensée de Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783 - 1872) qui a largement inspiré le mouvement pour l'éducation populaire au Danemark.

Ce bel esprit scandinave, bâtisseur d'écoles, pasteur, poète, historien et philosophe, cette «figure que l'on pourrait comparer à Victor Hugo ou à Charles Péguy» (1), ce «plus grand psalmiste du monde depuis David» (2), «l'un des grands pédagogues qu'ait connus l'Occident» (3), reste pourtant tout à fait méconnu en France. Celui qui fut appelé le «prophète du Nord» est loin d'y bénéficier de la notoriété d'un Andersen ou d'un Kirkegaard, ses compatriotes et contemporains.

Cette ignorance trouve sans doute une de ses causes dans le fait que Grundtvig était trop profondément danois. Son action s'inscrivait dans les racines mêmes de la Scandinavie et dans ses richesses culturelles fabuleuses, mais si lointaines aux peuples nourris de culture grecque et latine. Toute son œuvre écrite, extrêmement abondante, est chargée de connotations et de références à la mythologie nordique dans un style poétique ou prophétique très ardu. Ce qui le rend malheureusement plutôt hermétique aux non Danois et même difficile d'accès aux Danois.

La personnalité même de Grundtvig est une énigme. Pendant toute sa longue vie, il a subi des périodes de dépression profonde, quelques crises pathologiques de cyclothymie (notamment en 1810, 1844, 1853 et 1867). Il présentait ainsi tous les symptômes d'une psychose maniaco-dépressive. Ce qui donnera de lui l'image d'un «paradoxe vivant»; homme confus, tourmenté ou même agressif et dominateur, colosse à l'aspect bourru. Caractères qui ne manqueront pas d'être exploités par ses ennemis et détracteurs. Le fait est que tous ces revirements apparemment chaotiques dans l'évolution du philosophe peuvent certainement déconcerter et même rebuter quiconque cherche à les décoder. Mais il est certain qu'en ce qui concerne son œuvre pédagogique, la cohérence et la solidité de sa démarche sont indéniables; si bien qu'aujourd'hui encore, de nombreuses institutions se réclament de sa pensée.

Un intérêt pour l'œuvre de Grundtvig et l'éducation populaire s'était toutefois manifesté en France et en Suisse entre 1945 et 1950, alors qu'il s'agissait d'y restaurer des valeurs démocratiques et une cohésion nationale durement malmenées après

cette faillite de la raison et de l'esprit positif que fut la Seconde Guerre mondiale. Cela correspondait aussi à un moment où nos campagnes et notre agriculture étaient en pleine mutation. Ce qui suscita quelques réflexions sur la culture populaire et son éducation. Ainsi trouve-t-on en 1947 et 1948 deux courts articles concernant Grundtvig sur l'*Éducation Nationale*, l'organe hebdomadaire de l'enseignement public français très révélateur des préoccupations éducatives de l'époque. Le premier, écrit par Paul Chombart de Lauwe, s'intéresse plus au mouvement des écoles populaires qu'à celui qui lui donna son impulsion (Il le nomme d'ailleurs «Günther Grundtvig»). Le second écrit par Mlle Félix, mentionne de façon plus précise «l'Apôtre du Nord», mais se concentre beaucoup plus sur l'instruction civique et l'émancipation de la classe paysanne.

Il faut encore signaler une petite note des éditeurs dans le livre de Hal Koch, publié en français à Genève en 1944, *N.F.S Grundtvig barde et animateur du peuple Danois*: «On est frappé et un peu scandalisé du fait que Grundtvig semble avoir constamment ignoré, pour ne pas dire méprisé le peuple Français, à moins qu'il ne voie en celui-ci une prolongation du peuple latin».(4)

Aussi n'existe-t-il que très peu de traductions des œuvres de Grundtvig en français, et les études sur sa pensée sont relativement rares, si l'on excepte la thèse volumineuse et militante (5) publiée en 1960 par Erica Simon sous le titre *Réveil national et culture populaire en Scandinavie*.

Mais plus que ses conceptions éducatives, ce sont surtout ses côtés «éveilleur de peuple», poète nationaliste, chantre de la *danité* qui ont intéressé les quelques auteurs qui l'ont étudié en France. Cela peut d'ailleurs donner de lui une image négative, le faire passer pour le théoricien réactionnaire d'un nationalisme radical et agressif.

Enfin, et ceci milite toujours en faveur de notre méconnaissance de ce pédagogue, Grundtvig ne s'est guère préoccupé de l'enseignement primaire des jeunes enfants, ni de la formation ou de l'apprentissage, mais presque exclusivement des adultes, de l'éducation permanente et populaire. Son œuvre novatrice ne sera donc pas fondée sur une psychologie de l'enfant et de l'adolescent, ou sur des expériences didactiques plus ou moins empiriques telles que nous les rencontrons chez ce qu'il est convenu d'appeler les «Grands Pédagogues». Non, toute son œuvre pédagogique s'articule autour d'une véritable philosophie de la vie, sur des conceptions historiques, religieuses, politiques très personnelles. Certes, Grundtvig partage avec les «Grands Pédagogues» le rêve d'un monde meilleur par l'éducation, cette volonté de transformer une société dont on est insatisfait. Mais si nous devons mesurer la réussite d'un pédagogue à l'aune des mutations effectives qu'il a suscitées dans une société donnée, alors il est évident que celle de Grundtvig peut être qualifiée d'éclatante. Car il est vrai que son influence sur la société danoise a été déterminante sur l'évolution de cette nation.

Notre propos sera donc de comprendre dans son contexte historique la philosophie éducative de Grundtvig. Il s'agira de discerner dans sa personnalité riche et complexe les principes fondamentaux de sa pensée pédagogique. Nous pourrions dès lors examiner par quels biais, de nos jours, le «visionnaire» scandinave peut encore enrichir ou alimenter notre réflexion sur l'éducation.

Une synthèse douloureuse entre la mythologie scandinave et le protestantisme

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig est né le 8 septembre 1783 dans le presbytère du petit village d'Udby en Seeland du sud, où il passe une partie de son enfance. Son père, Johan Grundtvig, en est le pasteur, attaché à l'orthodoxie luthérienne. Toute son éducation sera donc empreinte d'un protestantisme rigoureux qui, par une émanation de la Réforme allemande, a triomphé au Danemark depuis Christian III (1534-1559).

C'est sa mère qui lui apprend à lire avant de l'envoyer à l'école en 1792 chez le pasteur Lauris Feld à Tyregod près de Vejle en Jutland de l'est. Il achève ses études secondaires au collège latin d'Aarhus où il acquiert une solide formation en histoire et en latin. En 1800, son Baccalauréat en poche, il s'inscrit à l'université de Copenhague, sans grande conviction ni passion. Il en sortira avec une licence de théologie en 1803.

À cette époque, l'église danoise est teintée d'un rationalisme issu de l'époque des Lumières qui a la faveur de l'élite intellectuelle du pays, adepte de la raison et du progrès. Grundtvig est influencé par ces idées et adopte une attitude religieuse résolument rationaliste.

En mars 1805, il vit sa première expérience pédagogique. Il est engagé comme précepteur au château d'Egeløkke dans l'île de Langeland. Là, le jeune homme tombe éperdument amoureux de Constance Steensen de Leth, la maîtresse des lieux, mère de son élève. C'est une passion violente et douloureuse, digne des grands romantiques, qui ne voit bien souvent le repos et le salut que dans la mort.

Grundtvig se réfugie alors dans la lecture, notamment les œuvres des philosophes allemands tels que Fichte et Schelling. Le parallèle entre l'«éveilleur» du peuple danois et l'auteur des Discours à la nation allemande nous replace dans le contexte historique de l'époque. Nous sommes en plein cœur de l'aventure européenne de Napoléon qui a fait resurgir ou éclater un peu partout sur le continent des nationalismes fondés sur l'apologie du passé ou de la langue maternelle.

La poésie romantique allemande, dans son aspect exaltant le passé prestigieux, les héros mythologiques et médiévaux, ceux des grandes sagas scandinaves, a une résonance nouvelle dans son esprit qui se veut rationaliste. Les rapports entre Grundtvig et le romantisme sont d'ailleurs très complexes. Comme le grand poète danois Adam Oehlenschläger, il est au début très influencé par un romantisme universaliste qui réunit Thor, Odin et le Christ.

De retour à Copenhague en avril 1808, résidant au collège Valkendorf grâce à une bourse royale, Grundtvig s'intéresse aux chroniques et écrits anciens. Ses études sur la mythologie le passionnent au plus haut point ; il se dit lui-même frappé d'Asarus, le délire pour les divinités scandinaves. Il est vrai que le Danemark, la nation qu'il a toujours chantée, peut s'enorgueillir d'une civilisation féconde et d'un

passé glorieux (6). À l'instar de la mythologie grecque, la mythologie scandinave est extrêmement riche. Elle met en scène tout un monde de héros, de géants, nains, elfes, dragons, monstres, génies en tout genre et à la psychologie complexe. La cosmogonie de cette civilisation, étouffée des siècles durant par la christianisation va donc renaître à travers le romantisme à l'époque de notre barde danois qui se passionne à l'excès pour ces légendes et les chroniques des anciens Nordiques. Il ne vit plus que dans le passé. Sa pensée est alors une synthèse mouvementée entre la Bible et la Saga de la patrie qu'il traduit et interprète. Il publie de nombreux écrits tels que *Nordens Mytologi* (Mythologie Nordique) en 1808. Obsédé par l'étude des sagas, il se détourne de plus en plus de son apostolat. Nous le retrouvons professeur d'histoire-géographie à l'Institut Schouboe, célèbre collège de Copenhague. Cette situation dure jusqu'au printemps de 1810 quand son père l'appelle comme vicaire dans sa petite paroisse natale à Udby.

Cette année-là le voit dans un grand état de faiblesse intellectuelle et morale. Enfermé dans ses contradictions et ses interrogations, il subit une véritable crise mystique accompagnée de délires et d'égarements assez violents, se sentant possédé par le démon. De cette première crise sérieuse de cyclothymie résultera une restauration radicale de sa foi, qui le ramènera définitivement au christianisme à la fin de 1810.

Après ce tournant important de sa vie, il va occuper diverses charges ecclésiastiques (prédicateur libre en 1813 à la mort de son père, pasteur à Praestø en 1821, vicaire à l'église Saint-Sauveur de Copenhague en 1822) ; ou simplement vivre de sa plume, de ses traductions.

Pasteur, théologien, mais aussi historien, rat de bibliothèque comme il se disait lui-même, vivant au milieu de la poussière et des mystères des manuscrits anciens, il constate dans son pays acquis à un rationalisme importé, un déclin de la foi chrétienne comme de l'esprit patriotique. Il décide donc de s'ouvrir au présent et de s'engager dans une véritable croisade pour le Christianisme et la nation, deux notions très étroitement liées dans sa pensée.

Il écrit en 1810 :

*... Deux livres comptent pour tout homme du Nord,
Et sont pour lui de chers amis,
L'un est la bienheureuse Parole du Seigneur
Qui allume la Foi dans les cœurs,
L'autre est la Saga de la Patrie
Qui élève et fortifie l'âme de tout homme,
Ah ! Que ne sont-ils dans les mains et dans les cœurs.(7)*

Pour cela, Grundtvig commence par traduire les Chroniques, les sagas islandaises de Snorri Sturluson et la *Gesta Danorum* dans un langage simple, populaire et imagé destiné au peuple. En 1820 il traduit même du vieil-anglais en danois l'épopée poétique écrite entre 700 et 750, contant l'histoire de Beowulf, héros scandinave courageux et vertueux. Ce dernier poème est pour lui une véritable révélation dans le sens où il synthétise à travers son héros, la mythologie de l'espace culturel du Nord, et un christianisme rédempteur.

Mais le contenu des sermons et des psaumes qu'il écrit déplaît à l'Église d'état.

Ardent polémiste, Grundtvig entre en conflit avec cette dernière et particulièrement avec l'un de ses éminents représentants, le professeur H. N Clausen dont il ne supporte pas le rationalisme. Après des débats publics, des procès, il quitte sa charge de pasteur, sera soumis à la censure de 1826 à 1837 et devra même payer une amende de 1000 rigsdaler.

En 1839, après la levée de la censure qui le frappait, le roi le nomme pasteur à Vartov, une institution pour femmes âgées. C'est de cette paroisse que le barde et animateur du peuple danois va rayonner sur le pays entier. Au soir de sa vie, on y viendra en grand nombre pour chercher l'émotion et l'enthousiasme en écoutant ses sermons. Le roi lui donnera même le titre d'évêque le 29 mai 1861 pour son jubilé pastoral.

Il n'abandonnera jamais la mission qu'il s'était donnée : réveiller son peuple de la torpeur, de l'oubli de sa foi et de son identité. Et, en bon protestant, il savait que ce réveil passait nécessairement par l'éducation, par la fondation d'institutions éducatives destinées exclusivement au peuple.

Une école historico-poétique pour le développement du sentiment national

Il faut donc bien comprendre que c'est un pays humilié par de nombreux revers, qui a perdu toute sa gloire passée que Grundtvig peut observer de son vivant. La christianisation progressive de ce vieux royaume païen et les luttes fratricides entre Danois, Suédois et Norvégiens avaient déjà affaibli peu à peu considérablement le prestige et la puissance de cet espace nordique au Moyen Age. Depuis cette christianisation, la nation danoise a vécu sous la grande influence du latin et celle des pays méditerranéens comme la France et l'Italie, notamment dans le domaine des arts. La Réforme importée par les Allemands tissa des liens étroits entre les Danois et leur puissant voisin. Ils s'infiltrèrent progressivement dans la noblesse militaire et la bourgeoisie, particulièrement au sud du pays.

Tous ces facteurs historiques vont favoriser un long déclin relatif qui débuta au XVI^e siècle, ponctué par de nombreux revers militaires et la perte de territoires qui s'aggrava au XIX^e siècle après les guerres napoléoniennes.

Grundtvig, perdu dans les récits héroïques et ancestraux, a sous ses yeux indignés un pays affaibli à la fois dans sa puissance mais surtout dans son identité nationale jusqu'à ses propres racines. Et il constate amèrement que le peuple danois semble indifférent à cette chute. En 1808, il écrit dans une brochure intitulée *Bal masqué au Danemark*:

*Redresse-toi donc, peuple avili et déchu,
Quitte la couche dégradante de la mollesse,
Lève-toi vers le ciel!
Souviens-toi que tu es issu de la race combattive du Nord,
Que tu es né pour l'action et non pour la douce volupté du midi! (8)*

Par cet appel, Grundtvig cherche à réveiller son peuple qu'il voudrait rendre conscient de son identité, de toute la gloire et la splendeur des anciens Nordiques ;

de ce qu'il appelle leur «esprit combatif», à l'oeuvre dans les nombreuses sagas qu'il étudie.

Replacée dans le contexte de l'époque, cette référence à un «esprit combatif» des peuples nordiques n'a rien de très étonnant. En effet, depuis Tacite et les historiens latins, la force, le courage et la bravoure des peuples du Nord qui résistèrent si bien aux conquêtes romaines étaient presque des évidences, des caractères devenus quasi légendaires. Une évidence telle que Montesquieu dans *l'Esprit des lois* cherche à expliquer ces vertus, auxquelles il joint la franchise et l'honneur, par un déterminisme du climat rigoureux des pays nordiques (9). Il se livre même à une véritable apologie de ce génie de liberté et de cette combativité des peuples de la Scandinavie qui a été «la source de la liberté de l'Europe» (10). Helvétius, soucieux d'égalité, ressentira la nécessité de réfuter l'existence de cet esprit combatif des Nordiques en 1758 par une analyse psychologique du courage (11).

Indéniablement, Grundtvig n'a pas, par une sorte de chauvinisme forcené, inventé de toutes pièces ces caractères traditionnellement reconnus, à l'époque, aux ancêtres du peuple danois.

Il ne faudrait pas non plus commettre le contresens d'affirmer que cet «esprit combatif» exalté par Grundtvig est synonyme de barbarisme, de force brutale. Il y a surtout dans cet esprit tout un peuple en mouvement, un esprit d'entreprise, avec une confiance dans ses possibilités humaines, une revendication de l'individu et de sa liberté, mais aussi une droiture et un sens aigu de l'honneur.

Ce qui chagrine donc notre barde, c'est que son peuple semble ne pas se souvenir de ce passé si glorieux. Il s'avilit culturellement et moralement, il se laisse dévorer mollement par des influences étrangères. La gloire des ancêtres signe de leur «esprit combatif», Grundtvig veut absolument la rappeler à ses compatriotes. Il en fera le combat de sa vie, la condition essentielle pour la genèse des Folkehøjskoler et de toute son oeuvre éducative. Et pour cela, il fallait, par l'école, combattre la pénétration politique et linguistique des Allemands, notamment les Prussiens. Il se méfia grandement de l'esprit rationaliste et révolutionnaire français. Et par-dessus tout il pourfendra le latin et Rome qu'il accuse d'avoir par trois fois détruit les cultures populaires : la Rome antique par son impérialisme, la Rome papale par l'expansion religieuse avec le latin, la Rome de la Renaissance par sa forte influence intellectuelle et artistique.

Cependant il faut se garder de radicaliser cette partie de la théorie de Grundtvig sur l'homme compris dans le concept de la nation. En effet, lors de sa série de conférences sur l'histoire des cinquante dernières années au collège de Borch en 1838, il s'est expliqué le 26 octobre sur sa position à l'égard de l'Allemagne considérée comme l'obstacle le plus fort à la revendication de l'identité nationale danoise : «Premièrement, il n'est pas question pour moi d'une haine personnelle des Allemands en tant que peuple, mais seulement d'une incompatibilité avec un mode de pensée qui, à l'évidence de l'expérience, vient le plus naturellement chez les Allemands. Deuxièmement, je crois que parmi les Allemands, il doit y avoir et il y a eu des gens bien meilleurs que moi-même et troisièmement je pense que l'Allemagne a apporté une grande contribution à la liberté et aux lumières de l'Europe. Donc, l'un dans l'autre, les Allemands ne trouveront nulle part ailleurs de sentiment antigermainique moins développé que chez moi. Ma querelle avec les

Allemands concerne juste le fait qu'ils sont déterminés soit à faire de moi un Allemand, soit à me considérer comme un fou...» (12)

Ce sentiment national, cet «esprit combatif du Nord» pour lesquels Grundtvig milite et qui sera l'un des piliers des écoles populaires danoises sont loin d'être synonymes d'un impérialisme belliqueux, d'un nationalisme étroit, d'un complexe de supériorité ou d'une attitude xénophobe. Grundtvig ne raisonnait pas sur le sentiment national en terme d'opposition ou d'expansion en regardant les autres peuples comme ennemis, mais en les respectant en tant que nation.

Pour préciser davantage ce point important de la pensée du barde et animateur du peuple danois, nous nous référerons à un article d'Erica Simon dans la revue *Etudes Germaniques*. Elle y fait un parallèle intéressant entre la négritude de Senghor et la théorie de Grundtvig : «Pas plus que Senghor ne le fait aujourd'hui, Grundtvig ne prêchait un repli sur soi, le retour à un passé révolu, un étroit nationalisme culturel qui ne peut être qu'un appauvrissement. Mais Grundtvig pensait, comme le pense Senghor aujourd'hui, qu'un être humain, pour s'épanouir pleinement, qu'un peuple pour être vraiment lui-même devait obéir à ses propres lois. Et c'est en tant qu'individualités nationales, en puisant dans la plénitude de leur être propre, que les peuples - tous les peuples - sans discrimination aucune, peuvent apporter à l'œuvre commune de l'humanité leur part singulière, pour élaborer ce qui est devenu dans la pensée de l'Africain Senghor : l'Humanisme de l'Universel» (13).

Donc, l'amour de la patrie doit tendre à se fondre dans l'amour de l'Humanité, et pour le «réveilleur», seule la revendication d'une identité culturelle propre peut être créatrice et dynamique afin de former un peuple uni qui puisse travailler avec force à sa destinée et exprimer son génie. La nécessité d'éduquer le peuple dans le sens d'un développement du sentiment national pour un redressement de la patrie héritière des glorieux ancêtres va dès lors prendre une grande place dans l'esprit du «prophète». Il fallait pour cela créer des écoles populaires originales vouées à l'enseignement de la nation.

Pour le poète danois, enseigner la nation revient à enseigner l'histoire bien sûr, mais aussi à commenter la mythologie et surtout à exploiter toute la richesse de la langue maternelle.

Cela constitue ce qu'on appelle sa conception «historico-poétique» de l'école. «Pour connaître la vie, il faut se tourner vers l'histoire qui représente l'expérience de l'existence humaine sur une grande échelle. Elle est non seulement le meilleur mais encore le seul moyen d'éclairer la jeunesse» écrivait Grundtvig.

Cette vision historico-poétique de l'éducation, pour développer le sentiment national est le principe authentique des Folkehøjskoler. Ces dernières éveilleront le peuple des campagnes, notamment par l'enseignement de cette histoire poétisée de ces légendes scandinaves aptes à magnifier et à insuffler un sentiment d'appartenance à une communauté. Pour l'éclairer et la rendre vivante, elles s'appuieront aussi sur toute la culture locale fortement liée à l'agriculture et à la paysannerie dans le Danemark de l'époque.

Cette idée a d'ailleurs fortement inspiré toute la pédagogie du système éducatif danois. Hans Christian Andersen, le célèbre conteur contemporain de Grundtvig ; sensible aux courants Scandinavistes de l'époque, nous a d'ailleurs laissé une char-

mante historiette intitulée *Notre vieux maître d'école* (14) où il décrit cet instituteur qui applique une pédagogie très proche de l'esprit historico-poétique propre à faire aimer son pays : «Notre vieux maître était si sage, savait tant de choses, la géographie et l'histoire en particulier, il s'entendait à nous les rendre si faciles à apprendre, à nous autres enfants. Le jardin du maître d'école était arrangé comme une carte du Danemark. Plantes et fleurs s'y trouvaient à l'endroit où elles viennent le mieux selon les parties du pays. (...) Les personnages et les événements reviennent toujours, disait le maître d'école, il peut s'écouler cent ans, bien des siècles, on a la vision des mêmes personnages, seulement sous une autre vêtue, en une autre époque». Et de raconter aux enfants des histoires millénaires, des légendes et paraboles...

Nous pouvons peut-être rapprocher les idées de Grundtvig sur l'importance d'un enseignement d'une histoire «poétisée» de celles de l'historien et académicien Ernest Lavis (1842-1922), auteur de fameux manuels scolaires très populaires et répandus dans nos écoles publiques. Ce dernier ne célèbre-t-il pas lui aussi le culte du patriotisme ? Le parallèle est tentant, car la situation historique de la France à son époque était par quelques biais très proche de celle du Danemark. Des territoires perdus au profit d'un voisin puissant, une volonté de ressouder la patrie sacrée par l'exaltation du sentiment national en sont les traits les plus saillants.

Au-delà de ses manuels, Lavis insistait bien sur une méthode narrative pour susciter l'enthousiasme et émouvoir les élèves : «Faisons-leur aimer nos ancêtres les Gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Jeanne d'Arc, Bayard, tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes, (...) cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine ; animons-la de notre souffle. Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et des récits rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile» (15).

Nous retrouvons là finalement toute la thématique de Grundtvig dans sa conception historico-poétique de l'école : le recours aux mythes, aux héros plus ou moins légendaires ; les thèmes d'une étincelle qu'il faut aviver, des imaginations qu'il faut frapper. Ici nous sommes loin du rationalisme, encore une fois, il ne s'agit plus d'instruction mais d'éducation.

Qu'est-ce qui différencie Lavis et Grundtvig, ces deux historiens qui ont fortement façonné l'esprit de leur peuple par leur conception de l'enseignement de l'histoire ?

Tout d'abord, il ne faut pas oublier que l'action de Lavis est très influencée par le positivisme, la croyance au progrès, la foi en une mission civilisatrice de la République qui a justifié sans état d'âme la colonisation. Ce qui ne cadre pas du tout avec l'anti-rationalisme farouche de Grundtvig. Pour Lavis peut-être, plus sûrement sans doute dans la démarche générale de l'école républicaine et laïque française, l'histoire considérée comme une thématique du nationalisme est aussi un moyen parmi d'autres d'exalter cette nouvelle religion du progrès qui cherche une expansion. Nous avons aussi affaire à un patriotisme non dénué d'un esprit revanchard.

Pour Grundtvig, il ne s'agit pas de remplacer une foi religieuse par une foi patriotique. L'histoire est davantage perçue comme une donnée explicative. Certes, il se sert du récit historique pour magnifier l'héritage des ancêtres ; insuffler une manière

de fierté d'appartenir à une communauté glorieuse et civilisée notamment à travers des héros et personnages repères. Mais il considère plus authentiquement l'histoire comme un excellent moyen pour donner du sens, comprendre le présent, c'est-à-dire la vie ; fonder l'homme dans une communauté dont il est conscient. C'est d'ailleurs ainsi qu'elle est considérée aujourd'hui dans les cours généraux des Folkehøjskoler.

Cela dit, en toute rigueur, le fait même que le mouvement des Hautes Ecoles Populaires ait dû son formidable essor à la question du Schleswig-Holstein ne permet pas de l'affranchir totalement d'un certain esprit de revanche dans le cadre d'un patriotisme plus étroit. Car ce qui préoccupe, passionne et resserre les rangs des Danois au XIX^e siècle, c'est la fameuse question du Schleswig-Holstein, les duchés qu'ils se disputent avec les Allemands. L'affaire fut à l'origine de la création des premières Folkehøjskoler qui, dans l'esprit de Grundtvig, avaient ici un rôle important à jouer en constituant un véritable rempart culturel contre la germanisation du Schleswig et en permettant aux paysans danois de cette province de lutter politiquement pour revendiquer leur nationalité. Elle sera un véritable centre de culture nationale vivante et active et devra dynamiser le sentiment national face aux prétentions germaniques.

Invité par des associations de défense du Schleswig, Grundtvig va soutenir cette idée dans un très vibrant discours lors d'un meeting en plein air, organisé le 4 juillet 1844 sur une colline à Skamlingsbanken, près de Kolding dans le sud-est du Jutland. Alors qu'il bénéficie dans l'opinion publique (mais pas dans l'intelligentsia de la capitale) d'un certain prestige, il y plaide la cause des Folkehøjskoler et suscite l'enthousiasme. Le 7 novembre de la même année, la première Folkehøjskole ouvrait ses portes, dans une ferme à Rødding avec une vingtaine d'élèves, sous l'impulsion de Christian Flor, un universitaire partisan des idées grundtviennes et spécialiste de la mythologie. Cette école, financée par des associations scandinaves et de défense du Schleswig danois était destinée aux fermiers et paysans de cette région, considérés comme les défenseurs authentiques de la culture danoise qui, à l'époque, se confondait étroitement avec la culture paysanne populaire. Elle devint, par sa situation géographique, la première pierre d'un rempart éducatif et culturel pour défendre et exalter le sentiment national contre la pénétration allemande dans le duché. Il en sera ainsi pour une grande partie des Hautes Ecoles Populaires à l'origine.

L'éducation du peuple: une nécessité politique

Grundtvig fut témoin de grands changements politiques et sociaux qui ont marqué sa pensée et façonné sa vision de l'éducation et de la pédagogie. À son époque, le Danemark vécut d'importants bouleversements.

La condition sociale des paysans qui formaient l'immense majorité du peuple a évolué au temps de Grundtvig. C'est en 1787 et 1788 que le serf fut déclaré l'égal des autres sujets du royaume. Après la poussée révolutionnaire européenne en 1848, Frederik VII renonça à la monarchie absolue. Le roi signa une constitution le 5 juin 1849 qui instituait une monarchie parlementaire avec séparation des pouvoirs. Une lutte s'engagea alors entre les partis démocratique et conservateur au profit des démocrates à la fin du siècle.

Ces évolutions eurent pour conséquence d'intéresser la population à la politique et les autorités prirent conscience de la nécessité d'une éducation du peuple ; condition *sine qua non* d'un régime qui se veut démocratique. Déjà, en 1789, le roi rassembla un grand comité des écoles. La création de séminaires pour instituteurs date de l'année suivante. Dans les années 1810 un grand bouillonnement d'idées s'instaura dans le pays pour organiser l'éducation du peuple, qui aboutit en 1814 à la grande réforme sur l'école primaire communale obligatoire de 7 à 14 ans.

De nombreuses réformes gouvernementales et quelques initiatives de fermiers ou de particuliers tentèrent donc de réaliser cette éducation nécessaire pour les paysans, mais la plupart échouèrent. Ce n'était pas d'un enseignement académique et classique brutalement imposé dont le peuple avait besoin ; lui qui n'avait eu que de très lointains rapports avec l'école, presque exclusivement dans le cadre religieux et le plus souvent avec des prédicateurs piétistes. Ce problème préoccupa Grundtvig, toujours engagé dans sa croisade pour le réveil national.

Dans sa jeunesse, il était un monarchiste convaincu. Mais son conservatisme, qui voyait avec méfiance le libéralisme et la dissolution des pouvoirs, fut sérieusement écorné à la fois sous la pression des événements historiques dans son pays et par ses voyages d'études en Angleterre dans les années 1830. Prenant en quelque sorte le train en marche, il sera désormais un démocrate par raison plus que par conviction ; élu en 1848 membre de l'assemblée constituante, puis du parlement en 1849, dans la circonscription de Praestø. Après une brève interruption volontaire, il retrouva un siège au parlement en 1854. Enfin, il sera élu à la chambre haute en 1866 et participera activement aux débats pour une nouvelle constitution.

L'école dont il rêve est une école civique qui permette d'intégrer l'homme dans la communauté humaine, de le rendre responsable et autonome. Comme l'écrit Hal Koch, directeur de la Højskole de Krogerup en 1946 : «Grundtvig d'ailleurs entrevoyait surtout pour son pays une école de vie civique s'adressant aux jeunes gens de plus de 18 ans, âge où l'individu prend conscience de lui-même et cherche à trouver sa place dans la société. Il ne visait pas la formation professionnelle, sous quelque forme que ce soit, car s'il en est besoin, on trouve toujours moyen de l'acquérir, mais il rêvait, il faut le souligner, «d'une éducation générale sur le terrain national, de l'Éducation d'un peuple qu'il fallait éclairer. L'école ainsi conçue permet aux ressources personnelles de s'accroître, elle conditionne un développement libre et harmonieux et, par lui-même, devient une nécessité absolue en un temps où il n'est question que de consultations du peuple et de gouvernement émanant de lui» (16).

Nous voyons là ce qui fait, pour l'époque, la grande originalité de la Folkehøjskole. C'est essentiellement d'un enseignement pour adultes (au-dessus de 18 ans) dont il s'agit. Certes, l'intérêt pour une école d'adultes n'était pas un fait nouveau. C'était même un projet en plein essor au début de ce XIX^e siècle qui engendra de nombreuses révolutions industrielles et politiques un peu partout en Europe. En 1791, Condorcet qui était connu au Danemark dès 1804, avait totalement compris l'intérêt et la nécessité d'une école pour adultes. Dans son premier mémoire sur l'instruction publique, il demande que la société prépare «des moyens faciles et simples de s'instruire, pour tous ceux à qui leur fortune ne permet pas de se les procurer, et qu'une première éducation n'a pas mis à portée de distinguer par eux-mêmes et de chercher

les vérités qu'il leur serait utile de connaître» (17).

En développant l'idée d'une Haute Ecole Populaire pour adultes dont le but est l'instruction civique, l'affranchissement du citoyen qui doit être capable de juger par lui-même de la chose publique, Grundtvig va en quelque sorte répondre au voeu de Condorcet.

Il partage aussi avec l'auteur des mémoires sur l'instruction publique le refus d'une instruction religieuse à l'école, mais dans une optique très différente. En effet, paradoxalement, en apparence, Grundtvig est résolument contre l'enseignement religieux dans ses écoles. Nous avons vu que ses rapports avec l'église d'État luthérienne furent toujours difficiles bien qu'il fût finalement un authentique luthérien. Dénonçant le christianisme de l'Église d'État comme perversi, il forme une sorte de dissidence et lutte contre les théologiens bibliques qui confondent vie et doctrine. Car pour lui, ni orthodoxe, ni rationaliste, la foi doit rester une affaire de cœur. Elle se vit plus qu'elle ne s'apprend dans des discours vides de sens ou des interprétations plus ou moins arbitraires sans aucun rapport avec la réalité nationale. Elle doit s'exprimer à l'intérieur de la communauté religieuse, dans les églises et surtout dans la langue maternelle. En ceci il apparaît profondément luthérien. Pour lui, le christianisme ne devait pas être contrôlé par des groupes de théologiens, une élite qui pense en latin pour les fidèles.

Ainsi, lorsque l'idée de fonder des écoles populaires naîtra dans sa pensée, Grundtvig considérera que l'éducation va au-delà d'un catéchisme. Pour lui, instruire le peuple entraîne nécessairement un développement qualitatif de la vie religieuse et de la foi. Cependant, ce n'est pas par l'enseignement que l'on devient chrétien ; l'école, le catéchisme sont incapables de former des croyants. On est chrétien par une foi naturelle, il est difficile de le devenir.

Ces principes éducatifs grundtvigien, et notamment l'exclusion du catéchisme, de l'enseignement religieux à l'école provoquèrent, on s'en doute, de vives réactions dans les milieux de l'Église d'État. Ainsi par exemple, le pasteur A.D.L Hansen, fonda une Haute Ecole Populaire religieuse à Nørre Nisum en 1887, alors que les idées éducatives de Grundtvig étaient en plein essor. Il tenta en quelque sorte d'utiliser le mouvement des Folkehøjskoler pour lutter contre le grundtvigianisme avec ses propres armes. Il était soutenu par la «mission intérieure» (Indre Mission), mouvement religieux fondé en 1861 par Vilhelm Beck ; préoccupé par les conditions sociales déplorables au Danemark après les guerres napoléoniennes, et influencé par la pensée rationaliste de l'Église d'État. Il se développa conjointement au grundtvigianisme, mais très tôt les deux mouvements s'opposèrent l'un à l'autre pour des questions d'ordre théologique. La différence essentielle était que la Mission Intérieure plaçait le chrétien avant l'homme, alors que Grundtvig plaçait d'abord l'homme et ensuite le chrétien. Pour lui, la Foi est une affaire de cœur ; ce qui implique la séparation de l'humain et du chrétien, de l'école et de l'église, de l'enseignement et de la prédication.

Nous pouvons donc trouver beaucoup d'idées proches de celles de Condorcet dans les conceptions de Grundtvig sur les Folkehøjskoler qu'il veut non obligatoires (librement consenties) et indépendantes de tout mouvement politique, idéologique ou religieux ; un principe toujours revendiqué aujourd'hui par les Hautes Ecoles

Populaires dites «grundtviennes» (18).

Cependant, soucieux de préserver une vraie laïcité garante de la liberté, de l'autonomie et l'égalité du citoyen, Condorcet, héritier des Lumières, borne strictement sa réflexion à l'instruction. Il décrit l'enseignement de «vérités», aptes à accompagner la perfectibilité de l'esprit humain. Ce rationalisme positif n'est pas le principe qui sous-tend la pensée et l'action éducative de Grundtvig. Dans le débat ouvert entre l'instruction et l'éducation, Grundtvig a fermement choisi son terrain : celui d'une éducation populaire, volontairement consentie.

Et cette éducation s'inscrit dans les racines mêmes de la pensée scandinave traditionnellement éprise de liberté et d'égalité : «Que les racines et les branches de la nation, ses métayers ou libres propriétaires terriens petits ou grands, ses artisans de toutes sortes, ses marins et commerçants n'aient besoin d'aucune autre instruction ou éducation que celle qu'ils peuvent avoir derrière une charrue, dans un atelier, sur un mât ou derrière le comptoir d'une épicerie, ce peut être l'opinion des barbares et des tyrans, mais ce ne fut jamais la façon de penser des rois et du peuple nordique et cela ne le sera jamais, car il demeure vrai, ici plus que partout ailleurs, que nous sommes *issu du même sang* de sorte que la même éducation doit se retrouver aussi bien dans la cabane du pauvre que dans le manoir du riche. Cette égalité naturelle, que nous ne retrouvons maintenant réellement que dans les pays nordiques où aucun étranger n'a pénétré de force et asservi les anciens habitants, nous ne la chérirons jamais assez car elle est capable de donner plus de profondeur à notre amour de la patrie et plus de vérité à l'éducation du peuple» (19).

Au-delà d'une simple instruction civique, son dessein est essentiellement moral. Il cherche avant tout à «éveiller», à faire jaillir «l'étincelle de vie», ce qui est humain dans l'homme adulte, son épanouissement global. Plus que l'enseignement de connaissances, il vise la formation du citoyen responsable conscient de la communauté nationale, religieuse et humaine dans laquelle il vit. Dans l'esprit de son inspirateur, la Folkehøjskole est donc fondamentalement «démocratique», parce que tournée vers les vertus patriotiques, ouverte à tout le monde pour donner au peuple un accès à la culture vivante et à la réflexion civique dont il était en partie exclu par la volonté de l'élite.

G

Grundtvig va donc s'activer pour obtenir la création de cette école civique d'un type nouveau. Et dans un premier temps il va penser que l'État pourrait l'aider dans cette tâche. Le roi Christian VIII, s'intéressait beaucoup aux idées de Grundtvig et lorsqu'il n'était que prince héritier, il lui demanda de lui communiquer un projet concernant une école civique et nationale. Grundtvig releva le défi et lui décrivit une école au service de la Vie, qu'il destinait au début aux fonctionnaires et administrateurs et qu'il situait dans l'Académie de Sorø en Sélande (cette académie était un collège pour l'élite, une sorte d'Eton danois au passé très vénérable mais qui était en pleine restructuration dans ces années 1840). «Car, écrivait notre visionnaire, il est clair comme le jour qu'un large enseignement patriotique est nécessaire de nos jours pour rendre la voix du peuple plus assurée et civilisée, et il va sans dire qu'il n'y a pas de meilleure requête à laquelle Votre Majesté préférerait prêter l'oreille que celle d'une haute école civique et populaire pour la Vie» (20).

Plus tard, en 1845, devenu roi, Christian VIII dressa un acte concernant la fonda-

tion d'une Haute Ecole à Sorø, très conforme aux visions grundtvigiennes, malgré l'opposition des milieux universitaires et libéraux de la capitale. Malheureusement, la mort du roi en janvier 1848 et les révolutions qui suivirent compromirent totalement le projet très mal vu par le parlement nouvellement élu en 1849. C'en était fini du rêve de Grundtvig d'une Ecole Publique au service de la Vie. Son système éducatif était donc laissé à l'initiative privée d'associations ou de particuliers à l'esprit pionnier comme Kristen Kold à Ryslinge en Fionie en 1851 puis à Dalby en 1853, pour finalement se fixer en 1862 à Dalum jusqu'à sa mort, mais aussi Ludvig Schrøder à Askov, Rasmus Sørensen en 1849 à Uldum ; Peter Hansen à Hindholm en 1852, Ernst Trier à Vallekilde ou Jens Nørregaard à Testrup, en 1865/66.

Cela, toujours sous l'oeil bienveillant du «vieux», comme l'appelaient ses disciples, qui fonda lui-même une école le 3 novembre 1856 à Marielyst, au nord de Copenhague, financée grâce à une donation collectée par ses amis, reçue trois ans plus tôt pour son soixante-dixième anniversaire. Il y retournera régulièrement pour donner des conférences.

Et la Folkehøjskole grundtvigienne restera toujours le fruit d'initiatives privées, même si les subventions de l'État sont, il est vrai, considérables de nos jours.

La primauté de l'enseignement parlé sur l'enseignement écrit

La genèse et le succès de la Folkehøjskole grundtvigienne s'inscrivent donc dans le cadre d'une évolution socio-politique et nationale très profonde au Danemark qui repose essentiellement sur deux piliers : la démocratisation du régime avec la montée paysanne et la revendication du sentiment national dynamisé par la question du Schleswig-Holstein. Mais si ce mouvement a réussi là où d'autres initiatives plus ou moins officielles ont échoué, c'est certainement à cause de sa méthode particulière pour laquelle la pensée de Grundtvig est fondamentale.

Nous avons vu que ce passionné d'histoire destinait particulièrement ses traductions des textes mythologiques au peuple et voulait les mettre à sa portée afin de réaliser son vieux rêve de voir la Saga de la patrie donnée aux Danois au même titre que la Bible. Mais cette action est un échec total. Le peuple ne lisait pas les Chroniques et restait totalement ignorant de ses glorieux ancêtres, de leur esprit combatif que notre barde ne voyait que dans le passé. Il avait beau écrire de vibrants poèmes, traduire les textes relatant les exploits des héros populaires, le peuple danois ne l'entendait guère ; et tous ses écrits restaient littéralement «lettres mortes». Ceci le persuade de la vanité de la culture livresque, du «mot écrit» dans l'éducation populaire à son époque. Au contraire, il est convaincu de la supériorité pédagogique du «mot parlé» qui déterminera toute la philosophie du «prophète» sur la culture. Les livres sont morts, ils sont trop loin du peuple, le peuple s'en détourne. Et cela creuse un véritable fossé entre la culture populaire et l'intelligentsia.

Pour lui, la parole vivante, le mot prononcé est la véritable révélation de Dieu sur terre, c'est la manifestation concrète de l'Esprit que le créateur a donné à l'homme. Ainsi, ce n'est plus par le livre qu'il s'adressera au peuple, mais par la parole ; le

«verbe vivant» (*Levendet Ord*) qui traduira les véritables traditions nordiques par la poésie populaire, les hymnes, les chants et l'enseignement par le contact direct. Cette parole sortie de la bouche constitue pour lui la clef de voûte de toute la communauté, c'est elle qui unit et transcende l'être humain considéré comme une expérience divine d'esprit et de matière. Le «verbe vivant» est donc à la base de la pédagogie de la *Folkehøjskole* destinée rappelons-le aux adultes en âge de raisonner. C'est par lui que les professeurs doivent éclairer et stimuler le peuple et non par le moyen des livres.

Tout cela n'a rien à voir avec l'éloquence, la rhétorique ou la scolastique. Socrate des temps modernes, Grundtvig aurait très bien pu faire sien le dialogue du grand philosophe grec avec Phèdre : «Ce qu'il y a même en effet, sans doute, de terrible dans l'écriture, c'est, Phèdre, sa ressemblance avec la peinture : les rejetons de celle-ci ne se présentent-ils pas comme des êtres vivants, mais ne se taisent-ils pas majestueusement quand on les interroge ? Il en est de même aussi pour les discours écrits : on croirait que ce qu'ils disent, ils y pensent ; mais, si on les interroge sur tel point de ce qu'ils disent, avec l'intention de s'instruire, c'est une chose unique qu'ils donnent à comprendre, une seule, toujours la même ! » (21).

L'écrit ne sait pas à qui il s'adresse, il ne peut s'adapter à son auditoire, et il est incapable de se défendre seul. Pour Grundtvig rien ne vaut, dans l'enseignement, le contact humain et sa chaleur, la parole vivante qui parle directement au cœur à travers le dialogue, la rencontre érigée comme valeur suprême.

Et ce «mot parlé» doit l'être bien sûr dans la langue maternelle. Grundtvig la défendra toute sa vie en particulier contre le latin, l'allemand ou le français dont l'influence surtout dans les classes bourgeoises et l'élite intellectuelle, politique et universitaire, ravale le danois à un rang inférieur. Le développement et la reconnaissance de la langue maternelle sont bien sûr la condition essentielle pour la pénétration du sentiment national dans les esprits et dans les cœurs. Mais une fois encore, fidèle à sa logique, et à l'instar de Jan Amos Komensky son illustre prédécesseur protestant qui se battit pour la langue tchèque, Grundtvig ne cherche à protéger la langue maternelle que parce qu'elle est le véhicule unique et irremplaçable de la culture nationale et populaire qu'elle cimente et unifie. Mais à quoi peut bien servir la connaissance du latin à un responsable de l'État danois, se demande-t-il, sinon à le couper du peuple et à le déconnecter des réalités, de la vie même ? Le latin, langue «hostile» à la nation mais idolâtrée par les écoles traditionnelles, est rendu responsable d'une ségrégation. Il a creusé sournoisement un fossé entre le peuple, les forces vives de la nation et ses magistrats, fonctionnaires et représentants.

Le «mot parlé» par opposition au «mot écrit» est donc une notion centrale dans la pensée pédagogique de Grundtvig. C'est ce qui le poussera à jeter les bases d'une école au service de la vie qui ne pourra être que l'organe, le médium de ce souffle de vie que constitue le «verbe vivant».

À ce sujet, les voyages en Angleterre qu'il va effectuer, les rencontres et les observations qu'il y fera auront une grande influence sur l'évolution de sa pensée en général et sur son oeuvre pédagogique en particulier. De 1829 à 1831, Grundtvig se déplaça trois fois dans ce pays grâce à une bourse royale qui devait lui permettre d'étudier sur place, à Oxford et Cambridge, des manuscrits anciens dans le cadre de ses études mythologiques. Là-bas, il constata une communication vivante et dénuée de

tout pédantisme dans les écoles anglaises comme le Trinity College à Cambridge où il séjourna deux semaines en juin 1831. Il fut enthousiasmé par les relations chaleureuses entre les professeurs et les élèves, l'esprit de camaraderie, de convivialité et le profond respect de l'autre qui y règnent dans un dialogue ouvert.

La première occasion qu'il eut d'expérimenter le pouvoir et l'impact du mot parlé se présenta au printemps de 1838. Alors qu'à plus de 50 ans, il jouissait d'une certaine audience parmi les étudiants de la capitale, ceux-ci l'invitèrent à donner une série de conférences sur l'histoire des cinquante dernières années qu'il intitulera *Mands Minde* (Mémoire d'homme). Il obtint une permission royale pour les organiser au Collegium Borchianum au sein de l'Université de Copenhague. Ces cours furent donnés tous les lundis, mercredis et vendredis du 20 juin au 26 novembre 1838. Le barde danois s'adressa à son auditoire qui atteignit jusqu'à 600 personnes avec sa verve habituelle ; dans son langage prophétique et rude, émaillé de citations et de références mythologiques. Le succès fut énorme, et ceci conforta Grundtvig dans l'idée de la création d'une Haute Ecole pour le peuple, où l'on donnerait une place prépondérante à l'enseignement oral de l'histoire de la nation et de sa mythologie.

Ces conférences au collège de Borch sont considérées par les grundtviens comme la date de naissance spirituelle du mouvement des Folkehøjskoler.

Les premières Højskoler vont donc éveiller le peuple des campagnes par le moyen de la «parole vivante». On dit que Grundtvig est à l'origine du principe de la Folkehøjskole, mais que Kristen Kold lui a donné sa forme et sa vitalité.

Kristen Kold (1816 - 1870), personnage très important dans la genèse des Hautes Ecoles Populaires danoises, fut la référence, le modèle de bien des professeurs ; certainement l'homme qui a donné une traduction concrète au «verbe vivant». Issu de la classe paysanne, il saura éclairer et stimuler les jeunes paysans avec des mots simples. Avec un langage chaleureux, adapté à son auditoire, Kold enseignait la mythologie, l'histoire, la culture locale et racontait des expériences vécues, proches des gens. Très inspiré de la pensée de Grundtvig, il expliquait ainsi le programme de son établissement à Ryslinge de 1849 à 1851 : «J'estime que le but principal de mon école est de faire jaillir chez les élèves la source de vie. Ce résultat obtenu, le maître du ciel fera le reste. Pour y parvenir, je me sers d'un enseignement historique vivant et poétique. L'enseignement prosaïque peut développer les facultés rationnelles, mais il ne donne ni vie, ni chaleur. Pour cette raison, je commence par la mythologie, que je raconte d'après des extraits de L.C Müller, ensuite nous passons aux *Dieux du Nord* d'Oehlenschläger (...) Je veux expliquer aussi à mes élèves la *Grande mythologie* de Grundtvig, afin de leur ouvrir l'esprit.»

Les cours se déroulaient sous forme de conférences, de narrations et de discussions qui permettaient par une sorte de maïeutique, par le jeu des questions, des débats, d'éclairer les auditeurs sur la vie, la culture nationale, la démocratie, les droits et devoirs civiques. Il n'était d'ailleurs pas rare, à l'époque, que les conférenciers de certaines Folkehøjskoler interdissent aux élèves de prendre des notes ; ce qui, selon eux, les empêchait d'être attentifs à la matière rendue accessible et vivante. «Je voulus par l'Ecole et par le Verbe, maintenir le peuple danois dans un état permanent d'enthousiasme», disait Kristen Kold qui cultivait des relations chaleureuses et informelles avec ses élèves au milieu desquels il vivait, mangeait et dormait en partageant leur condition. Et c'est bien d'enthousiasme dont il s'agit, au sens

étymologique de «transporté par les Dieux» par leurs mythes et leurs exploits, par le souffle héroïque des grandes épopées de la saga de la patrie.

À cet effet, les chants populaires, les poèmes mythologiques et traditionnels dans la langue maternelle auront donc une place de choix dans ces écoles. Comme la poésie, le chant, représentant puissant du «verbe vivant» tient une place particulière dans les Folkehøjskoler. Nous savons depuis les Grecs à quel point le chant choral, rythmant les événements importants de la vie, unit dans un même souffle les membres d'une communauté. Dans leur emploi du temps, souvent le matin (*morgensang*), le chant choral a traditionnellement une place de choix dans absolument toutes les højskoler depuis l'origine jusqu'à aujourd'hui. Elles utilisent un recueil dont la première édition remonte à 1894: le *Folkehøjskolens Sangbog* qui contient de nombreuses chansons danoises, dont une centaine écrites par Grundtvig lui-même ainsi que des hymnes ou chants provenant de pays étrangers. Ce recueil, toujours très populaire au Danemark, constitue un véritable trait d'union entre les Folkehøjskoler au-delà de leur diversité. Pour l'anecdote, remarquons que dans la seizième édition de 1983, les deux seuls chants français étaient *La Marseillaise* et *Le Déserteur*, une juxtaposition qui peut en dire long sur l'état d'esprit du mouvement des Folkehøjskoler aujourd'hui.

Une école au service de la vie

À travers le principe du «verbe vivant», Grundtvig définit une école qu'il qualifie d'école au service de la vie ou d'école de l'éveil. Un éveil du corps et de l'âme condition d'une vie épanouie dans la société, que l'éducation traditionnelle, avec ses notions scientifiques et abstraites apprises dans les livres est incapable de produire. Dans un essai datant de 1838, intitulé *L'école au service de la vie et l'académie de Sorø*, il oppose de façon très claire l'école pour la vie et l'école au service de la mort: «L'École au service de la Mort, nous ne la connaissons que trop bien malheureusement, et pas uniquement ceux d'entre nous qui sont allés à ces écoles qui posent un point d'honneur à s'appuyer sur les «langues mortes» et avouent que l'infailibilité grammaticale et la perfection lexicale sont les idéaux que l'école, aux dépens et au sacrifice de la vie, s'efforce d'atteindre. Non, avec nous, la nation entière connaît l'École au service de la Mort; pour laquelle, sans exception, tout commence par l'étude des lettres et finit avec des livres de connaissances, grands ou petits, et ceci constitue tout ce qui a été appelé «École» à travers les siècles et jusqu'à aujourd'hui encore. Car toutes les lettres sont mortes, même écrites par les doigts des anges ou des plumes célestes, et tout livre de connaissances est mort s'il n'est pas relié à un vécu correspondant chez le lecteur, et ce ne sont pas seulement les mathématiques et la grammaire qui sont destructrices d'âme et mortelles, mais aussi toute cette gymnastique intellectuelle que l'homme fait dans son enfance avant que son esprit et que le reste de son corps ne soient correctement développés et avant que la vie, à la fois intérieure et extérieure nous soit devenue si familière que nous pourrions la reconnaître dans une description et ressentir un désir d'être éclairé sur ses conditions. Or, dans les écoles traditionnelles, en cherchant à inculquer chez l'enfant

l'ordre, le calme, la réflexion et la sagesse des temps anciens, nous obtenons seulement la mort à la fois du corps et de l'âme, nous détruisons complètement leur vitalité...» (22).

Les notions de vie et de mort et leur opposition, comme le bien et le mal sont extrêmement importantes dans la dialectique grundtvigienne. Le mot parlé, la culture populaire, les racines profondes des peuples vivants sont les véritables manifestations de la vie sur terre. Et ce principe de vie est en perpétuel combat contre les agents de la mort qui cherchent à le faire disparaître, à l'étouffer. Le verbe vivant est ce qui donne à l'être humain toute son humanité, ce qui le distingue de l'animal.

Lorsque Grundtvig écrit ce texte au sujet d'une «école au service de la vie» à l'académie de Sorø, n'oublions pas qu'il cherche à convaincre le roi du bien fondé d'une telle institution. Comme le signale fort justement Olivier Reboul (23), l'expression (souvent utilisée dans les discours pédagogiques) constitue bien un slogan polémique que l'on peut considérer comme anti-scolaire. Ici, il est directement dirigé contre les écoles «mortes» comme le collège latin ou l'université classique soutenue par les luthériens rationalistes. Par «école pour la vie», il faut comprendre dans un sens très large, une école ouverte sur la vie, adaptée et intégrée au milieu donnant des connaissances pour apprendre à être et s'adapter à la vie civique dans la communauté nationale et humaine.

Grundtvig critique donc violemment ces traditionnelles «écoles au service de la mort», qui sévissaient à son époque, particulièrement les lycées et les écoles secondaires de garçons. Privilégiant la culture livresque, le latin, la grammaire, les mathématiques; s'adressant uniquement à l'intellect, elles formaient principalement les professeurs, magistrats, fonctionnaires administrateurs de l'État.

Le «Prophète», rejette complètement cette «lubie typiquement germanique selon laquelle la vie peut et doit être expliquée avant d'être vécue» et qui transforme les écoles en «ateliers de décomposition et de mort» (24). Des écoles qu'il accuse d'être totalement coupées du vécu, des réalités quotidiennes, et surtout des racines du peuple. Comme des étouffoirs, elles représentent un grand danger pour la vraie vie et l'épanouissement harmonieux des élèves. Dans son texte pour l'Académie de Sorø, Grundtvig souligne l'incapacité des disciplines scolaires telles que la grammaire ou les mathématiques, à réveiller ou à nourrir l'amour de la patrie; à rendre la vie familière, connaître le peuple, la société et l'humanité. Pour le pédagogue, l'école traditionnelle dispense une instruction inaccessible et même inutile à la population en majorité paysanne dont les préoccupations sont plus matérielles et la culture plus vivante. Grundtvig aurait pu certainement dire les mêmes paroles que ce vieux chef mélanésien confia à Maurice Leenhardt, ce missionnaire qui connaissait fort bien son peuple: «Depuis qu'ils vont à l'école, ils ne savent plus rien... » (25) C'est-à-dire, comme l'explique Georges Gusdorf, «qu'ils ne connaissent plus les traditions; coupés de leurs racines, initiés à des savoirs théoriques qui les rendent étrangers à leur monde propre et familier...»

À cette école de souffrance où l'étudiant s'épuise au rabâchage, à la mémorisation par cœur, s'escrime sur des thèmes, des versions, des problèmes mathématiques, Grundtvig oppose une école qui permettrait un développement de la nature humaine dans toutes ses dimensions. Un lieu de rencontre qui ferait jaillir la source de vie par

la valorisation de la culture populaire. C'est pour lui, précisément ce dont le peuple des campagnes a besoin à son époque en dehors d'une formation professionnelle. La Haute Ecole Populaire veut s'y adapter, contre un élitisme scolaire et pour intégrer l'homme à la société vivante.

Pour finir, dans l'esprit grundtvigien, les Hautes Ecoles Populaires libres devront fonctionner sous le régime de l'internat, selon le principe que la démocratie ne s'apprend pas, mais qu'elle se vit. L'établissement constitue donc une communauté avec un partage des tâches et des responsabilités, sans hiérarchie entre professeur et élève dans un dialogue libre et ouvert comme il l'avait vu pratiqué en Angleterre.

Ce sont ces principes qui ont soudé les premières Hautes Ecoles Populaires fondées de son vivant par quelques disciples pour les paysans qui les fréquentaient de plus en plus nombreux (il existait une cinquantaine de Folkehøjskoler à la mort de leur inspirateur en 1872). Comme elles ne donnaient pas une formation professionnelle, elles ne délivraient aucun diplôme ; ce qui par-là même, permettait d'instaurer des rapports plus chaleureux et authentiques entre les professeurs et les élèves.

Les Hautes Ecoles Populaires eurent un impact historique indiscutable sur le peuple danois qu'elles cherchaient à réveiller dans son sentiment national, sa vitalité, ses responsabilités à l'intérieur du débat démocratique tout en contribuant au développement intégral de l'individu. Et la formule devait être certainement adaptée, car ce mouvement ne cessa de s'accroître dans la seconde moitié du XIX^e siècle qui constituera la grande époque des Folkehøjskoler. On enregistrera un accroissement important du nombre d'établissements créés (de 15 à 75) et surtout de la fréquentation des cours (de 750 à plus de 5000 élèves).

Le développement original du mouvement coopératif qui demeure célèbre au Danemark, permit au pays de se redresser de façon remarquable économiquement. Or, en 1897, 47% des directeurs de coopératives avaient fréquenté une Folkehøjskole. Comme l'écrit en 1934 le prince Pierre de Grèce, l'influence de ces institutions est sur ce plan très nette : «Un facteur incontestable qui a influé considérablement sur le mouvement coopératif et qui a favorisé la formation des coopératives agricoles danoises, c'est, de l'avis de tous ceux qui ont étudié la question, le haut degré de culture de la population du Danemark et tout spécialement de ces classes paysannes. (...) En dehors des écoles primaires et secondaires, de l'université très fréquentée et de nombreux établissements techniques, il existe une forme d'enseignement tout à fait spécial au Danemark, donné dans les écoles populaires supérieures (Folkehøjskoler). Ces écoles ont joué un rôle extrêmement important dans le développement culturel de la jeunesse des campagnes. Elles ont fait disparaître la défiance du paysan envers la science et augmenté sa réceptivité à l'égard de la partie de leur travail qu'elle éclaire et qui a tant d'importance pour le développement de l'agriculture moderne. Elles ont fortement contribué par l'esprit dont est empreint leur enseignement, à la genèse et à la propagation du mouvement coopératif» (26).

Que pouvons-nous garder de la pensée pédagogique de Grundtvig ?

La pensée et l'action de Grundtvig s'inscrivent dans un contexte historique et géographique extrêmement précis. Il est assez difficile de comprendre son oeuvre éducative sans référence précise à l'histoire contemporaine du Danemark et même à la psychologie du peuple danois. À bien des égards, les idées pédagogiques du barde semblent aller à l'encontre de l'évolution générale de la pédagogie en Europe. Ce qui donne une raison supplémentaire pour l'ignorance ou l'incompréhension dont jouit notre pédagogue en France. Et à première vue, il peut être difficile de voir dans le message grundtvigien une quelconque actualité ou utilité pour la pédagogie moderne. Essayons tout de même.

Certes, les conceptions d'une école au service de la vie, avec son corollaire selon lequel la démocratie ne s'apprend pas mais qu'elle se vit, ont été exploitées abondamment par bien des pédagogues novateurs. L'école civique au service de la démocratie est une idée qui ne se discute plus dans nos contrées. Mais les paradoxes et les contradictions apparaissent rapidement dès que nous poussons plus avant notre réflexion.

Tout d'abord, une incompatibilité surgit d'emblée entre cette fameuse «conception historico-poétique» de l'enseignement de l'Histoire et les derniers développements de la didactique de cette discipline qui, par un travail sur documents, se dégage de l'événementiel et du personnage, au profit d'une explication rigoureuse et neutre de phénomènes collectifs, ne laissant que fort peu de place au lyrisme ou à la mythologie.

Ensuite, cette primauté donnée à l'enseignement oral, l'importance donnée à la conférence, véhicule privilégié du «verbe vivant» apparaît totalement surannée quand on sait à quel point le cours magistral a mauvaise réputation dans les stratégies modernes d'enseignement. Rappelons tout de même que les actions éducatives de Grundtvig étaient réservées aux adultes. Mais un tableau, célèbre au Danemark, d'Erik Henningsen (27) montrant Ludvig Schrøder, le directeur d'une Haute Ecole Populaire en pleine conférence sur une estrade de bois, s'adressant à des élèves intensément attentifs qui boivent littéralement ses paroles, ferait bondir un pédagogue novateur. Le danger est grand d'être entraîné sur l'écueil de l'éloquence, de l'artifice rhétorique, du sophisme, du «charisme» ; avec toutes les manipulations, les pressions psychologiques qui peuvent en découler...

Cet accent mis sur le verbe vivant est évidemment très difficilement transposable dans les écoles primaires car en contradiction totale avec les méthodes dites nouvelles, les pédagogies actives où l'élève apprend en faisant, et en évitant le bavardage stérile.

Mais, dans l'esprit de Grundtvig, le verbe vivant et sa vision historico-poétique de l'école outrepassent le simple cours magistral ou la conférence en histoire. Même si nous le débarrassons de ses principes nationaux et religieux, il reste un souffle dynamique et profondément humain, composante indispensable de l'enseignement. Il demeure un contact, une chaleur humaine qu'aucun ordinateur, si perfectionné et si multimédia soit-il, ne pourra communiquer à aucun élève. Alors que la pédagogie est aujourd'hui dominée par un discours fonctionnel raisonnant en termes d'objectifs, de capacités, de compétences, d'informatisation, Grundtvig est peut-être aussi là

pour nous rappeler que l'enseignement est aussi une rencontre, et qu'il n'est pas non plus interdit à l'enseignant de susciter des enthousiasmes, des sentiments, une chaleur humaine, une connivence, une solidarité entre humains. Autant de choses difficiles à codifier en «froides connaissances» comme dirait le barde danois ; mais qui tôt ou tard, peut-être, nous feront défaut.

Nous trouvons ainsi, à la base de la pensée pédagogique de Grundtvig et du mouvement des Folkehøjskoler, la recherche de ce qui est commun à travers la rencontre, valeur hautement morale si nous nous référons à Olivier Rebol (28). Dans le contexte de son époque, il retrouvait cette valeur à travers le verbe vivant en langue maternelle et dans le sentiment profond d'appartenance à une communauté nationale, religieuse ayant une même culture populaire. Il ne cessa de mettre en avant ce qui pouvait souder, cimenter, unir son peuple tout en le rattachant à l'humanité entière ; un cap difficile à maintenir de nos jours. On sait, par exemple, avec quel scepticisme furent accueillies les idées d'un récent ministre de l'Éducation nationale qui voulait remettre au goût du jour le patriotisme avec quelques uns de ses attributs comme l'hymne national et un nouvel accent mis sur l'histoire et l'instruction civique.

Scepticisme premièrement parce que l'amour de la patrie, vertu républicaine s'il en est, demeure aujourd'hui une idée extrêmement ambiguë qui se superpose au nationalisme, avec des connotations plutôt négatives. Elle est souvent synonyme d'exclusion et l'on n'en retient que ses extensions totalitaires ou teintées de chauvinisme (notons pourtant que le Danemark et son roi se sont conduits de façon assez exemplaire lors de l'occupation allemande en 1940). Deuxièmement, parce que dans notre «village planétaire» selon l'expression de Mac Luhan, la tendance générale penche plutôt vers un internationalisme dans le cadre, par exemple, de la construction européenne. Troisièmement parce qu'il y a longtemps que la France est devenue un pays largement polyculturel dont les «ancêtres gaulois» ne correspondent plus guère à la réalité.

Cependant, alors qu'il semble acquis que la République n'éduquera plus (selon le titre d'un livre de Christian Lelièvre et Claude Nique (29), ici et là, nous entendons parler d'un «manque de cohésion» dans un pays qui ne serait plus qu'une juxtaposition de cultures plus ou moins antagonistes ayant leurs propres valeurs. Nous entendons parler d'une montée de l'intolérance, d'une incertitude et d'un désarroi quant à la détermination de valeurs communes. Une réponse possible serait d'essayer d'éduquer dans le sens de ce qui unit, tout en respectant les différences et même en les affirmant. Ici, la conception «historico-poétique» de l'école de Grundtvig prend certainement tout son sens. Même s'il est totalement dépassé ou sans doute terriblement vieux jeu de penser qu'aujourd'hui la mythologie et la culture populaire puissent constituer un élément fédérateur suffisamment puissant de nature à former la cohésion des individus, à développer chez eux la conscience d'appartenir à une communauté qui se veut soudée. Reste à trouver ce qui peut effectivement nous unir...

Il est cependant intéressant de constater que des nations jeunes, anciens membres des grands empires coloniaux notamment en Asie et en Afrique en mal d'unité (Inde, Ghana, Ethiopie, Tanzanie...) se sont naguère engagées dans la création de Hautes Ecoles Populaires selon les principes grundtvigiens, plus adaptées à la vie et à la culture populaire, plus aptes à la construction d'une cohésion et d'une

stabilité nationale et pour défendre leur langue maternelle et la tradition orale.

Quelle est la valeur du mythe dans l'éducation ? Telle est finalement la question que nous pose le barde visionnaire à travers sa conception historico-poétique de l'éducation. Régression mentale, explication «pré-scientifique» où intervient l'irrationnel et le merveilleux, théogonie imagée que l'on raconte aux enfants par paresse d'une vérité trop complexe ? Croyance infantile, grossière superstition, le mythe a très mauvaise réputation chez les scientifiques et les esprits rationalistes. La fonction de l'école laïque actuelle est donc plutôt d'affranchir du mythe, de démythifier la connaissance.

En effet, comme le remarque très justement Alain, l'enfant, totalement dépendant par nature, commence par vivre dans un monde magique où les apparitions et disparitions d'objets sont coutumières. Il vit une multitude de petits miracles (dont une partie est due à la «fée électricité»). «Il se représente donc la destinée humaine comme soumise à des êtres puissants auxquels il faut plaire» (30). La mythologie est ainsi une pensée typiquement enfantine que l'éducation se doit de corriger ; ne serait-ce qu'en faisant comprendre la valeur du travail et le poids de la nécessité, des droits et des devoirs.

Certes, l'on concédera qu'un enseignement des histoires mythologiques peut équiper fortement l'imaginaire enfantin, alimenter la créativité des élèves et permettre la lecture ou le décodage des œuvres d'art. Mais les mythes garderont toujours cette tare de paraître incompatibles avec la raison. Cependant, l'enfant devenu grand fait très vite la part du vrai et du faux, mais il n'abandonne pas si facilement ce besoin de mythe.

Replacé dans le contexte de son époque, Grundtvig s'adresse à des adultes. Il sait que le mythe est aussi la dramaturgie de vérités psychologiques communes et intimes, une mise en scène héroïque de sentiments profonds et universels. Il faut donc les interroger sans pour autant les prendre au pied de la lettre, ils regorgent d'enseignements pour qui veut les méditer.

On le sait, l'enseignement du mythe est avant tout, pour le réveilleur de peuple, un formidable ciment, un moyen puissant de fonder l'unité, la cohésion de la nation. Pour illustrer et rendre un peu plus présente cette conception «historico-poétique» de l'éducation, il est intéressant de constater qu'une tentative similaire et méconnue s'est développée naguère en France, alors qu'après la fin de la Seconde Guerre mondiale, le pays qui avait un grand besoin de se ressouder, de retrouver une unité chancelante semblait redécouvrir les vertus de la mythologie et de la culture populaire. En effet, un groupe d'intellectuels, d'universitaires, historiens et linguistes fonda en 1949 une Société de Mythologie Française. Leur dessein était de recueillir contes et légendes de nos «Êtres du terroir» parce qu'ils sont «de nature à former l'armature morale des individus et d'un peuple» (31). Se défendant de toute démarche nationaliste, Henri Dontenville (32), président de cette société, voulait «renouveler l'enseignement» en construisant, avec l'aide de correspondants pour la plupart instituteurs-folkloristes «sur le terrain», une véritable carte mythologique de la France. Au fil des ses contributions, dans les journaux lus par les instituteurs, se dévoilait tout un monde de croyances «bien de chez nous», où trônaient l'équivoque Mélusine, le géant Gargantua (bien antérieur à Rabelais), Bayard le cheval magique (rien à voir avec l'autre), au milieu d'un peuple de farfadets et autres vouivres ou loup-garou. À

cet égard, la conclusion d'un article de Dontenville est sans équivoque en ce qui concerne la similitude de sa démarche en faveur de la culture populaire avec celle de Grundtvig qu'elle éclaire : «Enfin, Gargantua réunit à cette heure deux petites villes qui s'ignoraient, Bailleul dans le Nord et Langogne en Lozère (sans parler d'un chant populaire landais), parce que ces deux villes ont promené et promèneront encore les jours de fête une effigie colossale du bon Géant et ici aussi, il y a quelque chose : du Nord au Midi, on fonde en profondeur, et par-delà les siècles, l'unité française» (33).

Comme le disait le vieux maître d'école d'Andersen, les histoires se retrouvent toujours en tout lieu seulement sous une autre vêtue, en une autre époque...

Nous pouvons aussi affirmer que Grundtvig a donné au peuple danois, à travers la Folkehøjskole, un formidable outil d'expression et de communication. Il inspira une école populaire pour adultes qui permet de créer une communication entre des hommes de toutes conditions ou croyances en dépit de tout ce qui les sépare dans le Danemark actuel. Des institutions qui défendent l'idée que l'homme reste avant tout libre et indépendant lorsqu'il a une connaissance des choses de l'existence et des relations dans lesquelles il est impliqué. Cette vision grundtvigienne de la liberté n'aspire pas à imposer des attitudes ou opinions meilleures, mais permet aux différentes opinions de s'exprimer dans un dialogue ouvert. Ce souci de tolérance qui règne dans une communauté d'adultes venus élargir leur culture générale, discuter, communiquer, travailler, créer, vivre ensemble et réfléchir librement pour comprendre les problèmes de la vie demeure le trait le plus saillant de l'héritage de Grundtvig. Une école dite «grundtvigienne» n'appartient en principe à aucun mouvement politique, idéologique ou religieux.

Dans sa forme actuelle, parfois très éloignée de l'esprit du «Maître», (l'internationalisation, la spécialisation ou le «caractère propre» peuvent y être assez prononcés aujourd'hui) et compte tenu des subventions dont elle bénéficie de l'État, la Haute Ecole Populaire permet finalement aux voix isolées et aux mouvements sociaux tels qu'Alain Touraine (34) les a définis, de dire tout haut leurs idées et de les communiquer par la voie de l'école considérée comme une tribune. Ces écoles constituent un espace de parole supplémentaire, donc un espace démocratique qui permet une véritable intervention de la société sur elle-même, une société qui se réfléchit, pour faire le lien avec Grundtvig, une société vivante. Car comme l'écrivit le directeur de la Folkehøjskole pour la jeunesse de Andebølle (35) dans sa brochure de présentation : «La démocratie n'est pas quelque chose d'établi une fois pour toutes, mais un droit politique pour lequel nous devons agir chaque jour afin de le sauvegarder et de l'élargir».

Un autre enseignement de notre visionnaire et de ses idées sur une école populaire non obligatoire, et surtout ne délivrant aucun examen, demeurera que l'éducation peut aussi avoir sa fin en elle-même. Il chercha à promouvoir une école qui ne concerne pas ce qui se mesure en temps, en argent ou en intérêt, mais l'accroissement d'une richesse intérieure. Une idée qui peut susciter beaucoup d'incompréhension au pays de Descartes qui célèbre le culte du diplôme (malgré de louables efforts accomplis, par exemple dans le cadre de l'Université Tous Ages). Certes, il s'en faut de beaucoup que tous les Danois ne suivent un cours dans une Folkehøjskole (en

NOTES

1. «L'éducation populaire dans le monde», in *Notes et études documentaires* n° 2436, 1958, p. 10.
2. *Manuel officiel du Danemark*, 1965, p. 300.
3. Régis Boyer, L'éducation dans le monde scandinave, in *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome III, PUF, Paris, 1981, p. 136.
4. Hal Koch, *N.F.S. Grundtvig, barde et animateur du peuple danois*, Labor, Genève, 1944, p. 176.
5. Erica Simon a mené une expérience d'éducation populaire inspirée du modèle grundtvigien en Ardèche de 1970 à sa mort en 1993. Avec l'aide de Scandinaves, elle a créé une association qui animait des conférences ouvertes à tous dans une institution privée, le Centre culturel du Cros du Sapt, à Vanosc. On y parlait de culture populaire et locale, d'agriculture, durant des stages courts de trois semaines comme dans les *Folkehøjskoler* danoises modernes.
6. voir à ce sujet Eric Oxenstierna, *Les Vikings, Histoire et civilisation*, Payot, 1976.
7. Extrait d'un poème de Grundtvig (*Chant du réveilleur* ou *Croisade dans le présent*), cité et traduit par Erica Simon in *Réveil national et culture populaire en Scandinavie*, PUF, p. 33.
8. Grundtvig, *Bal masqué au Danemark* (1808), cité par Erica Simon, Op. Cit p. 9.
9. Montesquieu, *De l'Esprit des lois*, Livre XIV, chapitre II: «combien les hommes sont différents dans les divers climats», éd. La Pléiade, Gallimard, tome II, 1976, p. 474-475.
10. Idem, chapitre V, p. 528.
11. Helvetius, *De l'esprit*, discours troisième, chapitre XXVIII, p. 164, éd. sociales, Paris, 1968.
12. Grundtvig, *A Grundtvig Anthology* (Selections from the writings of N.F.S. Grundtvig), Traduit en anglais par Edward Broadbridge et Niels Lyhne Jensen, © Centrum, Viby, Danemark 1984, publié par James Clarke & Co, Cambridge, England, 1984, p. 99-100 (traduit de l'anglais par nos soins).
13. Erica Simon, «L'universalité de Grundtvig», in *Etudes Germaniques*, n° 2, avril/juin 1963, p. 448.
14. H.C. Andersen, *Oeuvres*, Coll. Pleiade, éd. Gallimard, 1992, p. 1212-14.
15. Ernest Lavis, «Histoire», article du *Dictionnaire pédagogique*, 1887.
16. Hal Koch, *N.F.S. Grundtvig, barde et animateur du peuple danois*, Labor, Genève, 1944, p. 164.
17. Condorcet, *Premier mémoire pour l'instruction publique*, GF Flammarion, 1994, p. 75.
18. Sur un peu plus d'une centaine d'établissements présentés aujourd'hui dans la brochure *Danmarks Folkehøjskoler 1995*, un quart rappelle explicitement son attachement à une culture grundtvigienne (*Skolen er en grundtvigsk Folkehøjskole*: notre école est une haute école populaire grundtvigienne). Ce rappel est souvent renforcé par une petite phrase quelque peu convenue comme «notre école est fondée sur les conceptions grundtvigiennes et elle est indépendante de toute organisation religieuse ou politique».
19. Grundtvig, *A Grundtvig Anthology* (Selections from the writings of N.F.S. Grundtvig), Traduit en anglais par Edward Broadbridge et Niels Lyhne Jensen, © Centrum, Viby, Danemark 1984, publié par James Clarke & Co, Cambridge, England, 1984, p. 75-76 (traduit de l'anglais par nos soins).
20. Grundtvig, *L'école au service de la vie et l'Académie de Soro* (1838), idem, p. 76.
21. Platon, *Phèdre*, Coll. PLéiade, éd. Gallimard, 1977, Tome II, p. 76.
22. Grundtvig, *A Grundtvig Anthology* (Selections from the writings of N.F.S. Grundtvig), Traduit en anglais par Edward Broadbridge et Niels Lyhne Jensen, © Centrum, Viby, Danemark 1984, publié

- par James Clarke & Co, Cambridge, England, 1984, p. 66 (traduit de l'anglais par nos soins).
23. Olivier Reboul, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris, 1984, p. 91.
 24. Grundtvig, *L'école au service de la vie et l'Académie de Soro* (1838), Op. Cit., p. 71.
 25. Anecdote citée par Georges Gusdorf, *Mythe et métaphysique*, Col. Champ philosophique, éd. Flammarion, 1984, p. 38.
 26. Le Prince de Grèce, *Les coopératives agricoles danoises et le marché extérieur*, éd. Sirey, Paris, 1934, p. 21.
 27. *På Askov Højskole, 1902*, Musée du Château de Frederiksborg.
 28. Voir l'analyse de la rencontre et du nationalisme par Olivier Reboul dans son dernier livre, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992, P. 85-90.
 29. Editions Plon, Coll. Sciences et savoir, Paris, 1993.
 30. Alain, «Preliminaires à la mythologie» (les sources de la mythologie enfantins), in *Les arts et les dieux*, coll. Pléiade, éd. Gallimard, 1990, p. 1141.
 31. *L'Education Nationale*, organe hebdomadaire de l'enseignement public, n° 1 du 5 janvier 1950, p. 4.
 32. Auteur de *La mythologie française*, Paris, 1948, et *Les rites et les récits de la mythologie française*, Paris, 1950.
 33. *L'Education Nationale*, organe hebdomadaire de l'enseignement public, n° 1 du 5 janvier 1950, p. 14.
 34. Alain Touraine, *La voix et le regard*, éd. du Seuil, Paris, 1978, p. 104-133.
 35. Il existe depuis 1965 des *Folkehøjskoler* pour la jeunesse (*Ungdomshøjskoler*) réservées aux jeunes de 16 à 19 ans, une tranche d'âge dont la maturité a été jugée insuffisante pour participer aux cours des *Folkehøjskoler* pour adultes, mais en trop grand décalage par rapport aux autres élèves des écoles complémentaires réservées aux 14/16 ans. L'encadrement y est plus étroit.

1967, un Danois sur 7 suivait des cours pendant ses loisirs). De nombreux élèves y venaient naguère pour conforter une culture générale interrompue trop tôt, pour apprendre des connaissances qu'ils n'ont pas pu aborder dans leur scolarité, ce qui impliquait qu'en moyenne, le niveau scolaire des participants était relativement bas. Depuis quelque temps, ce niveau augmente sensiblement, et les élèves y viennent pour comprendre un peu mieux le milieu qui les entoure, élargir leur horizon ou briser la monotonie de la vie ; bref pour faire et apprendre «autre chose» sans pour autant viser la reconnaissance d'un diplôme. Depuis 1971, de nombreuses Folkehøjskoler s'adressent aux retraités (Pensionisthøjskolen). Grundtvig trouvait important que les jeunes fréquentassent les Ecoles Populaires avant d'entrer dans la vie active. Aujourd'hui on entre aussi dans une Folkehøjskole après que la vie active a cessé. Un tel séjour peut ouvrir de nouveaux horizons mais aussi donner de nouvelles possibilités de rencontre, de nouvelles amitiés.

Apprendre pour apprendre, se rencontrer pour s'unir au-delà des différences, cela reste difficile à concevoir pour un enfant, mais cela demeure, pour l'adulte, une noble motivation que Grundtvig nous demande d'exploiter.

Pour conclure, ce que nous pouvons garder par-dessus tout de l'enseignement de Grundtvig, c'est l'affirmation que notre cœur possède des oreilles, et qu'il existe une pédagogie capable de lui parler. Et cela, comme l'amitié, appartiendra toujours au domaine de l'ineffable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Oeuvres de Grundtvig traduites en français ou en anglais

GRUNDTVIG, N.F.S : *A Grundtvig Anthology* (Selections from the writings of N.F.S. Grundtvig) Traduit en Anglais par Edward Broadbridge et Niels Lyhne Jensen, © Centrum, Viby, Danemark 1984, publié par James Clarke & Co, Cambridge, 195 p.

BILLESKOV- JANSEN Frederik Julius, *Anthologie de la littérature danoise*, éd. Aubier Montaigne Bilingue, Copenhague, 1964. 601 p. (Traduction de *Echo du Bjarkemaal*, chant de guerre de l'antiquité danoise et du psaume *La cloche de l'église*).

SIMON, Erica, *De l'union culturelle du Nord*, éd. G.E.C Gads Forlag, Copenhague, 1962. 220 p. (Traduction du texte original de N.F.S Grundtvig et commentaire, précédé d'une introduction à la philosophie de la culture de Grundtvig par l'auteur).

Sur N.F.S Grundtvig

- ARONSON, Harry, *Mänskligt och kritet*, Une étude sur la théologie de Grundtvig, Stockholm, 1960. 312 p. (Résumé en anglais pp. 294-301).
- BILLESKOV- JANSEN Frederik Julius, «Grundtvig», in *Encyclopædia Universalis*, tome 10, 1992 p. 1010
- BUGGE, Knud Eyvin, *Skolen for livet* (l'école au service de la vie), Etude sur la pensée pédagogique de Grundtvig. éd. G.E.C Gads Forlag, Copenhague, 1965. 377 p. ill. (Résumé en anglais par Noëlle Davies, pp. 359-369).
- DURAND, Frédéric, *Histoire de la littérature danoise*, éd. Aubier Montaigne, Copenhague, 1967. 363 p. ill. (notamment sur Grundtvig: pp. 140, 144, 155-161, 162, 170, 171, 209, 216, 315).
- KOCH, Hal, *N.F.S Grundtvig, barde et animateur du peuple danois*, Coll. les vainqueurs, éd. Labor, Genève, 1944. 212 p. ill. Traduit du suédois par M. Metzger. Annexe par F. Wartenweiler.
- MABIRE, Jean, *Les grands aventuriers de l'histoire (les éveilleurs de peuples)* éd. Fayard, Paris, 1982. 440 p. ill. Chapitre V : "Nicolas Grundtvig, pp. 357-419.
- MESNARD, Pierre, «Philosophie de l'histoire et pédagogie chez N.F.S Grundtvig» in *Etudes Germaniques*, 18ème année, n° 2, Avril / Juin 1963.
- SIMON, Erica, «L'universalité de Grundtvig», in *Etudes Germaniques*, 22ème année, n° 3, Juillet /Septembre 1967.
- SIMON, Erica, *Réveil national et culture populaire en Scandinavie. La genèse de la Højskole nordique*, éd. P.U.F, Paris, 1960. 766 p. ill. (Nombreuses traductions de textes et de poésies de Grundtvig)
- SLUMSTRUP, Finn, «N.F.S Grundtvig» in *Documentation Danoise*, édité par le Ministère danois des affaires étrangères, Copenhague, 1983. Brochure illustrée de 8 pages.
- THANING, Kaj, *Grundtvig le Danois* éd. det danske Selskab, Copenhague, 1972. 179 p.

Sur la Folkehøjskole et l'éducation populaire au Danemark

- ANDERSEN, K.B., «L'enseignement aux adultes"», in *Le Danemark*, Manuel officiel publié par la division de presse et des relations culturelles du ministère danois des affaires étrangères, Copenhague, 1972, pp. 298-304.
- ANDRESEN, Arne, *Danmarks Folkehøjskoler 1995*, (sous la direction de) Brochure annuelle répertoire des écoles et des cours offerts. 144 p. ill., © Højskolernes Sekretariat, Nytorv 7, Copenhague, 1995, ISBN 87-87627-38-8, ISSN 0108-3082.
- ANDRESEN, Arne, *The danish folk high school to-day*, (sous la direction de), (A description of residential adult education in Denmark), © Højskolernes Sekretariat, Nytorv 7, Copenhague, 1985. 41 p. ill., ISBN 87-87627-05-1. (édition révisée en 1992)
- BORGÅ, Ole, CARLSEN, Jørgen, *Les « folkehøjskoler » au Danemark*, publié par le secrétariat des Relations Culturelles et de la presse du Ministère Royal des affaires étrangères du Danemark. Traduction: Birgit Ader, Copenhague, 1993, 23 p.
- BOYER, Régis, «L'éducation dans le monde scandinave», in *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome III (de 1815 à 1945), éd. P.U.F, Paris, 1981. pp. 135-142.
- CHOMBART DE LAUWE, Paul, «L'éducation populaire au Danemark. Le mouvement des

La communication pédagogique

Vers une pragmatique pédagogique

« Toute expérience est affrontement parce qu'elle oppose du nouveau à de l'ancien et qu'on ne sait jamais en principe si le nouveau l'emportera, c'est-à-dire deviendra véritablement une expérience, ou si l'ancien, coutumier et prévisible, retrouvera finalement sa consistance. Nous savons que même dans les sciences «dures», comme Th. Kuhn en particulier l'a montré [...] des connaissances nouvellement établies rencontrent des résistances, voire sont longtemps occultées par le «paradigme» dominant. Et il en est de même, fondamentalement, de toute expérience. Il lui faut triompher de la tradition sous peine de lui devoir un échec. Le nouveau cesserait de l'être s'il ne devait s'affirmer à nouveau contre quelque chose.

H.G. Gadamer (1)

On a l'habitude d'opposer en pédagogie l'idéal constructiviste à l'idéal transmissif, le premier ayant la réputation d'exprimer la novation pédagogique. Pourtant, est-ce vraiment dans l'opposition transmis / construit que le débat pédagogique se renouvelle aujourd'hui ? N'est-ce pas plutôt un creuset où se conforte la «pédagogie normale» ? Cette hypothèse permet d'identifier une autre perspective, dialogique et pragmatique (2), susceptible de réouvrir le débat pédagogique.

Si une intention devait être énoncée en prélude à ce texte, ce serait celle-ci : «déplier» le débat sur l'agir pédagogique pour le formuler à nouveau. Pour tendre vers cet objectif, plusieurs étapes semblent nécessaires :

- identifier et différencier trois types d'agir pédagogiques (transmissif, constructiviste et dialogique), leur associer une conception de la communication pédagogique spécifique, précise et univoque ;
- préciser les fondements épistémiques de chacune de ces conceptions ;
- montrer en quoi la posture dialogique permet de réouvrir le débat pédagogique.

Mots clés: Communication pédagogique, Pragmatique, Dialogique, Type

Identifier et différencier trois types idéaux d'agir pédagogique

C'est à Max Weber (1864-1920) que nous devons la catégorie de *type idéal*. On la présente habituellement comme une «construction intellectuelle utopique» (3) qui permet de définir précisément le sens d'un concept. Mais cette définition précise ne cherche pas à exprimer exactement la réalité, elle n'a pas l'ambition d'être «juste» ni celle d'être «vraie» (4). C'est un repère qui invite à penser par différence ou par écart.

Trois types idéaux semblent être identifiables pour penser l'agir pédagogique. Le premier peut être appelé transmissif ou hétéro-transformationniste, le deuxième constructiviste ou auto-transformationniste et le troisième dialogique ou inter-transformationniste.

Le type transmissif ou hétéro-transformationniste

L'éducateur hétéro-transformationniste ressemble à un artisan qui travaille un «appris» de plus ou moins bonne qualité. Il souhaite le transformer, lui ajouter de la valeur comme s'il s'agissait d'une matière première.

Artisan, c'est un spécialiste, un expert en sa «matière». Pédagogue, il sait comment fonctionne le langage et l'emploie de manière telle qu'un individu normalement constitué et correctement éduqué ne peut qu'être réceptif à un message bien construit et bien exprimé.

À cette condition, le «maître» pourra transmettre savoir, savoir-faire et savoir-être.

Le type constructiviste ou auto-transformationniste

L'éducateur constructiviste ressemble à un jardinier plutôt qu'à un artisan. Il ne souhaite pas transformer un appris, mais favoriser l'auto-transformation d'un «apprenant» (5). Jardinier, il sait comment pousser le sujet épistémique (6), il sait qu'apprendre, c'est toujours pour chacun réinventer son savoir, que personne n'est en mesure de se substituer à l'autre dans la tâche d'apprentissage. Pédagogue, il sait qu'un individu correctement mis en situation ne saurait échouer dans ses apprentissages. Il ne s'agit pas pour lui de transmettre un savoir, proposition qui n'a d'ailleurs aucun sens dans une perspective constructiviste, mais plutôt de permettre la reconstruction de ce savoir par le sujet épistémique en imaginant des situations pédagogiques adaptées - remédiatrices ou curatives.

Le type dialogique ou inter-transformationniste

Le terme *dialogique* n'étant pas familier dans l'univers de la formation, une parenthèse peut être ouverte afin de préciser l'usage qui peut en être fait. Le mot est utilisé par Francis Jacques pour identifier un «terrain» où «la question s'énonce en

termes pratiques et non plus spéculatifs : [où] la personne d'autrui, exactement comme la mienne propre, fait comme on dit acte de présence en prenant à son tour la parole, par l'exécution d'un acte de parole. Toutes deux apparaissent en tant que personnages de dialogue, au cours de cette activité pragmatique que constitue la parole vivante et alternée. On pressent aussitôt l'impact d'une théorie du langage ordonnée autour de la fonction maîtresse de la communication et tout l'intérêt qu'il y aurait à explorer le mécanisme de mise en action de la langue dans le discours» (7).

Cet emprunt à Francis Jacques a l'avantage de définir d'entrée de jeu l'acte éducatif comme une activité dialogique. Pourtant une approche de la relation dialogique limitée au tour de parole ne permet pas de décrire l'agir pédagogique dans son entièreté. Bien que le propos puisse surprendre et même paraître dénué de sens, il semble possible d'étendre la portée de l'activité dialogique à des territoires qui, *a priori*, ne lui sont pas favorables.

On peut aussi dialoguer avec soi-même

Nous avons tous expérimenté la relation avec nous-mêmes. Comme l'écrit Hannah Arendt dans *La vie de l'esprit*, «ce qu'a découvert Socrate, c'est qu'on peut avoir des rapports avec soi-même, aussi bien qu'avec les autres, et que les deux types de rapports présentent des points communs». (8).

Analysant ce rapport à soi, Lev Sémionovitch Vigotsky définit le langage intérieur comme la manifestation d'un dialogue social en soi : «Nous sommes conscients de nous-mêmes parce que nous sommes conscients des autres ; et de manière analogue nous sommes conscients des autres parce que, dans notre relation avec nous-mêmes, nous sommes semblables aux autres dans leur relation avec nous-mêmes» (9).

De même Mikhaïl Baktine : «Le monde intérieur et la réflexion de chaque individu sont dotés d'un auditoire social propre bien établi, dans l'atmosphère duquel se construisent ses déductions intérieures, ses motivations, ses appréciations» (10). Si nous acceptons cette extension de l'activité dialogique, cette dernière devient susceptible de décrire, outre la communication avec d'autres, la communication avec soi-même (11).

On peut dialoguer avec d'autres par l'intermédiaire de média

Dans notre univers très médiatisé, certains objets semblent être capables de dialoguer avec nous. Nous avons l'impression de communiquer avec un ordinateur en écrivant un texte ou en jouant aux échecs (12), mais aussi en faisant un exercice d'enseignement assisté par ordinateur. Pourtant, nous ne jouons pas aux échecs contre une machine, mais contre une stratégie programmée (et calculée) par des hommes. En écrivant un texte et en demandant une aide au logiciel (par exemple pour trouver le synonyme d'un mot), nous dialoguons avec une tradition de convivialité qui s'est lentement mise en place (13). En travaillant un exercice sur ordinateur, nous dialoguons avec un ou des auteurs.

Ceci dit, il nous faut de l'exercice pour dépasser le fétichisme spontané auquel invite l'expérience première (et parfois les auteurs de logiciel), pour prendre l'habitude de penser le dispositif de traitement de texte, de jeu ou d'apprentissage comme un rapport social réifié (14). Mais à cette condition, la communication avec un interlocuteur mis en scène dans un système dialogique pré-construit et plus ou moins ouvert peut aussi s'analyser comme une activité dialogique.

Autrement dit, et pour clore cette parenthèse, l'activité dialogique peut raisonnablement servir de «camp de base» pour penser l'agir pédagogique.

Revenons-en maintenant à notre préoccupation initiale, à savoir définir en première approximation le type dialogique.

L'éducateur inter-transformationniste ne se reconnaît pas dans la posture de l'artisan ou du jardinier, mais plutôt dans celle de l'*interprète* (15). Interprète, il sait qu'il doit effectuer un travail réflexif à double visée : travail réflexif sur un donné matière (une discipline, une technique, une langue), travail réflexif sur un donné apprenant.

Pédagogue, il sait que le savoir se présente à la fois comme savoir à transmettre (idéal transmissif) et à la fois comme savoir à produire (idéal constructiviste). Mais il choisit de n'occuper ni une posture transmissive, ni une posture constructiviste. Pour lui, le savoir se «passe» dans l'interaction entre un donné issu de la tradition et le questionnement de ce donné par une activité dialogique. L'éducateur «dialogiste» est davantage un passeur qu'un transmetteur et davantage un interprète qu'un jardinier.

La communication pédagogique dans les types transmissif, constructiviste et dialogique

La communication pédagogique occupe un espace de communication spécifique. Elle se distingue de la communication en général puisqu'elle se déroule dans des cadres juridiques et institutionnels spécifiques, bien identifiés dans l'espace public, avec ses visées transmissives et constructivistes, adaptatrices et émancipatrices.

Dans cet espace particulier, les trois types d'agir préalablement identifiés rencontrent un certain écho et à chacun d'entre eux correspond une forme de communication pédagogique.

Imaginons la situation suivante (16) : À la suite d'un cours de physique sur le mouvement des planètes, on demande à trois élèves de produire une phrase sur le coucher du soleil et à trois enseignants, respectivement transmissif, constructiviste et «dialogiste», de commenter les réponses.

Sylvestre : «En vacances, quand je fais de la planche à voile, le soir, je regarde le coucher de soleil».

Antoine : «Un jour, j'ai vu le soleil se coucher quarante-trois fois».

Isaac : «Jamais le soleil ne se couche».

L'enseignant transmissif pense qu'enseigner, c'est expliquer quelque chose à quelqu'un. Apparemment, nous dit-il et si le cours a été bien fait, il y a dans cette classe un matheux qui a compris de quoi il s'agissait, un littéraire et un sportif qu'il faudra correctement orienter.

L'enseignant constructiviste pense quant à lui qu'enseigner, c'est mettre l'élève en situation de s'expliquer quelque chose à lui même. À son avis, le cours n'est pas particulièrement réussi, mais quelques situations-problèmes permettront une remédiation cognitive pour Antoine et Sylvestre.

Pour notre dernier interlocuteur, enseigner, c'est expliquer quelque chose avec quelqu'un (17). Il constate qu'il y avait dans cette classe plusieurs postures, plusieurs jeux de langage qui obéissent à des règles différentes et renvoient à des formes de vie différentes (18). Pour lui, le problème pédagogique est essentiellement un problème de conflit, de dialogue et de traduction entre trois jeux de langages. On n'a pas suffisamment expliqué dans cette classe que le jeu auquel on jouait était celui de la physique classique.

De cet exemple on retiendra qu'à chacun des types d'agir pédagogique correspond une conception particulière de la communication pédagogique : expliquer quelque chose à quelqu'un dans le type transmissif ; que quelqu'un s'explique quelque chose à lui-même dans le type constructiviste ; expliquer quelque chose avec quelqu'un dans le type dialogique. Précisons que le mot «expliquer» est utilisé dans un sens très large, au sens de «déplier» (*deplicare*) un savoir, un tour de main ou une connaissance... Dans cette perspective, montrer ou «faire voir» peuvent être aussi des manières d'expliquer.

Les choses étant ainsi précisées, on peut raisonnablement affirmer que les postures transmissives et constructivistes étayent l'essentiel des prises de position sur les pratiques pédagogiques ; que la posture dialogique n'est pas étrangère au débat mais qu'on n'a pas l'habitude de la considérer comme un type idéal à part entière. Le dialogique voyage en général sous la bannière du constructivisme ou plus exactement du socio-constructivisme. C'est, par exemple, le choix que semble faire Jean-Pierre Astolfi dans le travail d'élucidation qu'il consacre à la pédagogie dans un texte intitulé *Vers une pédagogie constructiviste* (19).

Les fondements épistémiques de ces trois types

Arrivé à cet endroit du développement, une question se pose désormais sans ambiguïté : la perspective dialogique est-elle une branche de la «géométrie» constructiviste ou s'agit-il d'une autre «géométrie» ? Pour répondre à cette question, il n'est pas d'autre solution que de rapporter les perspectives transmissives, constructivistes et dialogiques à leurs fondements épistémiques.

Les fondements épistémiques du type transmissif

La question posée est celle-ci : *à quelles conditions est-il possible (20) d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose à quelqu'un sans qu'il y ait besoin de régulation dialogique ?*

Contrairement à une conviction fort répandue, c'est moins le béhaviorisme que le positivisme logique qui est ici fondateur. Un bref détour par l'analyse des conceptions positivistes permettra de donner une idée pertinente des conditions de possibilité épistémiques de la pédagogie transmissive. Le positivisme classique se caractérise par une croyance inaugurale : la connaissance scientifique serait susceptible d'investir progressivement toute la réalité ; des observateurs capables de neutralité

finiront par mettre à jour, sans laisser de zones d'ombre, les lois du monde naturel, du monde social et du monde subjectif. Cette croyance s'est transformée quand il s'est avéré qu'un formalisme mathématique extrêmement puissant conduisait à de meilleures explications (physique relativiste, physique quantique) tout en relativisant radicalement la confiance qu'on pouvait avoir dans notre perception. Rompant avec le réalisme, le positiviste nouvelle manière en conclut qu'on ne peut pas connaître la réalité en tant que telle mais qu'on peut connaître la structure du langage qui permet de la dire. Grâce à cela, il devient possible de l'exprimer objectivement, en totalité et en toute transparence : «La méthode de cette clarification est l'analyse logique [...] La logique symbolique moderne [...] réussit à atteindre la précision nécessaire dans les définitions de concepts et dans les énoncés, et à formaliser les procédés intuitifs d'inférence de la pensée ordinaire, c'est-à-dire à les mettre sous une forme rigoureuse, contrôlée automatiquement par le mécanisme des signes» (21). L'hypothèse fondatrice est qu'il existe un langage bien fait, isomorphe à la réalité. À cette condition, il devient possible d'accéder à une connaissance vraie, universelle et univoque. C'est cette croyance qui rend pensable la pédagogie transmissive : une construction et une expression rigoureuse, logiquement contrôlée, ne peut qu'être comprise par un apprenant normalement constitué. Le béhaviorisme venant pour ainsi dire en complément, pour contrôler le déroulement du processus de transfert.

Les fondements épistémiques du type constructiviste

La question posée est celle-ci : *à quelles conditions est-il possible d'affirmer qu'on peut mettre quelqu'un en situation de s'expliquer quelque chose à lui même ?*

L'idéal constructiviste prend probablement sa source (ou du moins une de ses sources essentielles) dans la révolution kantienne (22) du «je» législateur de la nature. Il se structure avec Jean Piaget qui se propose de démontrer d'un point de vue scientifique l'affirmation philosophique, telle qu'on la trouve formulée par Gaston Bachelard : «Rien ne va de soi, rien n'est donné, tout est construit» (23). Plus récemment, Jean-Louis Le Moigne a proposé une défense et illustration engagée de l'entreprise constructiviste : «Plutôt que de postuler une connaissance-objet qui vise à décrire des objets de connaissance discipline par discipline, [le constructivisme contemporain] va postuler avec J. Piaget, H. Von Forster, E. Morin... une connaissance-processus, ou une connaissance-projet qui se construit sur quelque projet délibéré de connaissance phénoménologique [...] Au postulat d'objectivité se substitue un postulat de projectivité...» (24). L'idée clé du constructivisme tient en ceci que la réalité ne se découvre pas, que penser n'est pas décoder le monde par des procédures d'analyse. Penser, c'est simuler le monde. S'il en est ainsi, quelqu'un peut s'expliquer quelque chose à lui même, à condition d'être un simulateur finalisé, s'exprimant au nom d'une conscience qui tend à l'autonomie, capable de traiter, grâce à ses structures cognitives, des idées et des représentations internes.

Les fondements épistémiques du type dialogique

La question posée est celle-ci : *à quelles conditions est-il possible d'affirmer qu'on peut expliquer quelque chose avec quelqu'un ?*

Il faut d'abord préciser que les idéaux transmissifs et constructivistes apportent

chacun leur réponse à cette question :

- Il existe un langage bien fait qui permettrait de tout dire et d'être assurément compris ; c'est le programme d'une philosophie analytique des langages formels et naturels.

- Il existe des structures cognitives qui permettent de simuler la réalité. On reconnaît là le programme d'une science des systèmes cognitifs naturels et artificiels (25).

La réponse dialogique se construit au-delà de ces réponses. Son centre de gravité ne se situe pas dans le langage, ni dans l'intimité du sujet épistémique. Il réside dans l'entre deux que signifie le mot «avec» dans l'expression «expliquer quelque chose avec quelqu'un».

Pour qu'on puisse expliquer quelque chose avec quelqu'un dans une perspective dialogique, trois conditions de possibilité au moins sont nécessaires .

1° - Des jeux de langages (à la limite des langages) doivent se confronter. La richesse du sens prolifère dans le dialogue, et le dialogue suppose la diversité. C'est une position moins triviale qu'il n'y paraît, étayée sur une conception assez peu répandue selon laquelle il n'y a pas lieu de dissocier le langage et la pensée. Travailler à réduire la variété des langages, c'est travailler à réduire la variété de la pensée. En effet, si nous parlons un langage absolument commun, nous aurions une forme de vie absolument commune et très probablement rien à nous dire.

2° - Les jeux de langage doivent pouvoir être traduits les uns dans les autres.

3° - Les membres d'une communauté de langages sont capables et souhaitent mener une activité communicationnelle, c'est-à-dire orientée à l'intercompréhension (26).

Il s'agit bien d'un rétablissement épistémologique (27). Il y a de la pensée autrement que produite par le cerveau ou à la limite déposée dans le langage. Penser, ça n'est pas essentiellement décoder le monde pour le décrire ; ça n'est pas non plus essentiellement simuler le monde pour se le représenter ; penser, c'est d'abord parler le monde avec d'autres pour y vivre. Plutôt qu'une philosophie de la conscience qui postule un sujet épistémique capable de se changer lui-même et de changer son environnement, l'attitude dialogique met en avant l'importance d'une relation au monde passant par le langage et l'existence d'un sujet membre d'une communauté de langages.

Voilà qui semblera banal, mais il n'est pas inutile d'insister. C'est au cœur de cette banalité que se trame une ligne de résistance contre les conceptions instrumentales de la communication et du langage. C'est au cœur de cette banalité que l'homme se pense et pense l'autre dans une relation ternaire et dialogique, sujet / langage / objet. C'est au cœur de cette banalité que l'homme se pense comme un animal politique plutôt que comme un animal social.

Cette priorité donnée à l'intersubjectivité langagière va de pair avec un autre retournement. L'idéal dialogique n'est pas intelligible en termes de structure ou de système. Certes ces catégories ne sont pas évacuées, elles restent même essentielles, mais priorité est donnée à une compréhension pragmatique fermement articulée à la notion d'activité.

En privilégiant cette unité d'analyse, nous renouons avec les fondements de l'ana-

lyse vygotkienne. Comme le rappelle judicieusement Angel Rivière, «la recherche d'une unité, qui conserve les caractéristiques fondamentales des fonctions psychiques les plus complexes de l'homme, a conduit Vygotsky à la catégorie de l'activité (28).

Dans cette même perspective, nous comprenons aussi l'importance prise par le philosophe Ludwig Wittgenstein dans les orientations de la pragmatique actuelle. On sait en général que Wittgenstein a commencé par explorer l'hypothèse positiviste d'un langage bien fait, avant d'y renoncer, et de s'engager dans une voie qui peut être qualifiée (si on accepte un usage large du mot) de pragmatique. À cette occasion, il a «outillé» la notion d'activité avec les catégories complémentaires de jeu de langage et de forme de vie, mettant en avant l'analyse du sens comme coopération entre des personnes plutôt que comme émanation du seul sujet. Sous cette aura attentive, la pragmatique s'est développée (29) comme une alternative à la philosophie de la conscience, aux théories représentationnistes de la connaissance, et, me semble-t-il, au constructivisme ou au moins à un certain constructivisme. Il s'agit bien d'une autre géométrie. Dans cette mesure, il n'est pas absurde d'envisager une pragmatique pédagogique qui emprunte ses arguments et ses matériaux à la pragmatique quotidienne de Ludwig Wittgenstein (mais aussi de John Longshaw Austin (30) et John Roger Searle (31)), à la pragmatique universelle de Jürgen Habermas, à la pragmatique dialogique de Francis Jacques, à l'herméneutique de Hans Georg Gadamer... pour ne citer que les auteurs appelés à la rescousse dans ce texte.

Pour qu'on puisse se faire une opinion, il est temps d'entreprendre une incursion dans le débat pédagogique en adoptant une posture dialogique.

Incursion dans le débat pédagogique

Il s'agira d'une exploration limitée, tournant autour de l'affirmation suivante : l'ouverture du pli dialogique permet d'entamer le débat autrement que dans les termes d'une opposition transmis / construit. Deux questions serviront à organiser l'argumentation : *comment théoriser l'agir pédagogique quant on adopte une posture dialogique ? Comment penser l'évaluation de cet agir ?*

L'agir pédagogique dialogique

En pédagogie normale (32), on oppose traditionnellement la pédagogie appropriative à la pédagogie transmissive (33), le centrage sur l'apprenant au centrage sur la discipline, le centrage sur les méthodes au centrage sur les contenus, l'apprendre à apprendre à l'apprendre tout court, l'actif au passif, le magistral au participatif ; bref, le transmis au construit.

Chacun a pu faire l'expérience dans sa vie d'apprenant d'une communication pédagogique dite transmissive. Dans certains cas nous ingurgitons un savoir que nous oublions sitôt rendu à son «légitime» propriétaire. Mais il arrive qu'un événement tardif éveille cet appris. Dans d'autres cas, une situation *a priori* transmissive peut sembler totalement appropriative. À l'inverse, une pédagogie dite appropriative peut n'en être pas une. Nous pouvons être joués, manipulés, programmés. Ces

expériences invitent à la méfiance vis à vis d'une théorisation trop exclusive de la relation pédagogique selon les modalités transmis / construit. Cette opposition, tout en structurant le débat pédagogique, reste porteuse d'analyses sommaires. Elle renvoie à des systématisations peu crédibles (34). Il ne faut pas trop insister pour que magistral devienne rapidement synonyme de transmissif et qu'actif signifie presque appropriatif. Dans cet espace flou, l'apprentissage de la communication pédagogique se réduit commodément à des techniques d'animation. Mais force est de constater que l'usage de techniques ne garantit pas la qualité attendue de la relation pédagogique.

La réponse dialogique est d'une autre envergure. En tout premier plan vient l'affirmation selon laquelle *expliquer avec* est la forme universelle de la communication pédagogique. Au pire, *expliquer quelque chose à quelqu'un* s'avère être le degré zéro de *l'expliquer avec* (35). De même, *s'expliquer quelque chose à soi-même* renvoie aussi, nous l'avons vu, à une autre structure dialogique. Autrement dit, même dans les extrémités marginales de *l'expliquer avec*, ce qui compte n'est pas essentiellement l'opposition transmis / construit, mais la relation dialogique qui admet aussi bien des modalités magistrales, qu'individuelles ou coopératives...

Dans une visée dialogique on s'accordera probablement pour dire que la relation pédagogique comporte deux étages.

- Au premier étage «on» demande à l'enseignant d'être le vecteur de la tradition, de transférer, d'enseigner quelque chose à quelqu'un. Au premier étage toujours, «on» demande à l'enseignant d'être un catalyseur de redécouverte, de ne pas être celui qui sait déjà et confisque toute possibilité d'invention sous prétexte que cela a déjà été dit.

En clair, les idéaux transmissifs et constructivistes veillent sur le premier étage de la relation pédagogique. Ils assignent à l'enseignant une fonction de didacticien (36) et une fonction de tuteur facilitateur, une fonction d'enseignant et de formateur. Et il faut à l'éducateur quelques certitudes pour ne pas se laisser prendre dans l'imbroglio des injonctions transmissives ou constructivistes, pour tirer sa révérence et atteindre un second étage dont l'accès n'est pas clairement indiqué.

- Au second étage, il s'agit cette fois d'expliquer quelque chose (objet) avec (langage) quelqu'un (sujet). La ligne de conduite est claire : se situer délibérément entre le transmis et le construit dans un temps et dans un espace suffisamment pédagogique, choisir d'être interprète plutôt qu'artisan ou jardinier. À cette condition, un métier réputé impossible (37) devient tout à fait possible. C'est ainsi qu'on peut adopter une posture dialogique.. C'est ce que permet d'envisager une posture dialogique.

Reste une seconde question : comment contrôler et évaluer l'efficacité et la pertinence de cet agir ?

Evaluer et contrôler l'agir dialogique

En pédagogie normale, la définition d'objectifs et plus récemment de compétences est censée réguler l'activité pédagogique. On peut assez facilement imaginer une liste de propositions qui traduisent le travail de l'idéal constructiviste sur l'idéal transmissif :

- que les objectifs soient clairs pour l'enseignant ;
- que les objectifs soient clairs pour les deux parties ;

- que les objectifs soient communs ;
- que les objectifs deviennent ceux des apprenants ;
- que ce soient les apprenants qui déterminent les objectifs.

On passe ainsi d'une pédagogie formative à une utopie autoformatrice et autolégitimatrice. Parallèlement aux dérives d'un constructivisme qui rêve de toute puissance, on a basculé d'une logique d'objectifs à une logique de compétences ; d'une pédagogie du projet transmis sur la base de compétences présentes ou potentielles clairement identifiées. Subtilement, l'idéal constructiviste s'est redonné de la marge. Sous couvert de construction de compétence, une «croyance» est désormais transmise : il est normal de gérer un portefeuille de compétences, de formaliser ses projets, d'anticiper, de contractualiser ses relations...

Ici encore, l'attitude dialogique invite à ne pas piloter l'évaluation à partir des injonctions et des urgences du premier étage (38). En pédagogie normale, la relation pédagogique est idéalement validée par le fait que les objectifs prévus sont atteints et que telle et telle compétences sont acquises. Naturellement, atteindre des objectifs et valider des compétences vaut aussi dans la perspective dialogique ; mais avec d'autres intentions, d'autres attentes et d'autres repères épistémologiques.

Les intentions tout d'abord : partager le point de vue dialogique, c'est admettre que les problèmes pédagogiques sont essentiellement des problèmes de conflit, de dialogue et de traduction entre jeux de langages ; ce qui place l'enseignant dans une posture d'interprète plutôt que d'artisan ou de jardinier. Dans une telle configuration, c'est l'accord (éventuellement l'accord sur le désaccord) intersubjectif bien établi qui sert de preuve à la compréhension entre locuteurs. De ce fait, l'évaluation doit avant tout permettre de réguler l'intercompréhension. Mais encore faut-il des critères d'évaluation acceptables pour identifier et apprécier différents états d'intercompréhension !

La pédagogie normale est assez mal outillée pour apprécier objectivement de tels états ou plutôt elle affirme qu'on ne le peut pas. Elle enseigne qu'il faut évaluer sur la foi de comportements observables et qu'on peut au mieux évaluer les résultats de l'intercompréhension. Plutôt que d'accepter ce verdict, on peut questionner la forme de vie dans laquelle se joue la notion de comportement en pédagogie normale. Elle est probablement surdéterminée par une référence rapide au modèle des sciences de la nature, en regard à un idéal d'objet muet, qui ne donne pas son avis. Si j'interroge une pierre qui tombe, par exemple, elle me «répond» en tombant dans l'intervalle de temps prévu. Par contre, si j'interroge une personne, elle peut m'induire en erreur. Il y aurait donc des comportements fiables et d'autres qui le sont moins. On pourrait presque parler de pseudo comportements. Vouloir apprécier des états, n'est-ce pas faire confiance à d'éventuels pseudo-comportements.

Dans une perspective dialogique, ce verdict est en quelque sorte sans objet :

- d'une part, s'agissant d'une démarche compréhensive (39), on cherche moins à décrire qu'à produire du sens et, dans ce registre, toute parole est valide et digne d'attention ;
- d'autre part, c'est une démarche pragmatique, la différenciation entre pseudo comportement et comportement est analysée comme l'effet d'une opposition malvenue entre dire et faire. Si *dire c'est faire*, comme nous l'enseigne la pragmatique, on peut imaginer des critères pertinents pour apprécier les comportements discursifs des locuteurs.

Pour apprécier les états d'intercompréhension, on peut proposer, par exemple, les catégories de «politesse» et d'«honnêteté». Quelqu'un est poli s'il n'est pas surpris par un jeu de langage. La politesse devient alors un moment de la raison pédagogique, elle exprime un processus de socialisation complexe, une zone à partir de laquelle l'honnêteté peut être mise à l'épreuve. L'honnêteté, quant à elle, peut être simplement technique : savoir jouer dans un jeu de langage (40). Mais elle peut être aussi plus étendue : l'apprenant sait alors «réactualiser un fond, ou un arrière-fond de compréhension, à l'intérieur d'une communauté et éventuellement reproblématiser certains éléments de précompréhension (41)». Peut-être pourrait-on distinguer l'honnêteté technique de l'homme au travail et l'honnêteté politique de l'homme sur l'agora.

Pour clore cette brève incursion dans le débat pédagogique, il semble que la perspective dialogique soit susceptible de déplacer notre point de vue et permette de lire l'agir pédagogique autrement qu'en opposant le transmis et le construit. Si une perspective dialogique n'oblitére pas les idéaux transmissif et constructiviste, elle refuse de leur être assujettie. Sur le fond, elle explore la possibilité de penser le social et le politique en passant par l'intérieur du pédagogique.

En guise de conclusion

La perspective dialogique est armée pour rivaliser avec la pédagogie normale et pour faire valoir ses arguments. Mais elle nous apprend aussi que les enjeux ne se réduisent pas à un débat entre spécialistes. Il y a, en outre, ce à quoi nous ne souhaitons pas participer et qui pourrait bien advenir si nous n'y résistons pas. À la lecture de ce texte, on sera peut être surpris par la distance prise avec le constructivisme. Si cette distance est maintenue, c'est que l'idéal constructiviste véhicule peut-être une anthropologie aventureuse, centrée sur la naturalisation de l'individu comme hier un certain marxisme charriait une anthropologie centrée sur la naturalisation de l'histoire. La lecture des penseurs sociaux (42) le montre suffisamment, la *société ouverte* n'est pas exempte d'injonctions subtilement totalitaires.

Les démarches pragmatiques et dialogiques sont un antidote contre de telles visées. Certes il ne s'agit pas d'inverser des tendances lourdes mais d'opposer une résistance suffisante et de maintenir à flot des repères essentiels... de rester vigilant et de garder à l'esprit que «ce qu'il y a de fâcheux dans les théories modernes du comportement, ce n'est pas qu'elles sont fausses, c'est qu'elles peuvent devenir vraies, c'est qu'elles sont, en fait, la meilleure mise en concepts possible de certaines tendances évidentes de la société moderne» (43).

NOTES

1. Par *pragmatique* il ne faut pas entendre une attitude qui consisterait à privilégier les questions pratiques au détriment des questions théoriques. Bien que le mot *pragmatique* recouvre des conceptions fort diverses, on sait qu'elle n'est pas l'étude de la syntaxe ni celle de la sémantique, mais celle du langage en acte. Dans ce texte, le terme est employé pour décrire une démarche: qui tend à atténuer le contraste traditionnellement admis entre dire et faire; qui suggère que certains débats sont entretenus par de fausses questions; qui ne s'autorise pas à interpréter le sens indé-

pendamment d'un usage.

2. H.G. Gadamer, *Le problème de la conscience historique*, Paris: Seuil, 1996, p. 20.

3. Voir par exemple P. Raynaud, *Weber et le dilemme de la raison moderne*, Paris, PUF, 1987, p.49-51.

4. Max Weber, *Economie et société, / 1 les catégories de la sociologie*, Paris: Plon, p. 29 (coll. Agora).

5. Entre les idéaux transformationniste et auto-transformationniste, c'est une vision du monde qui s'inverse. Le second réfère d'emblée au vivant puisque seul le vivant est capable de s'auto-transformer. Il y a passage d'une représentation mécanique du monde à une représentation organiciste. C'est dans ce cadre, dont l'émergence dépasse de beaucoup les seules investigations pédagogiques et les sciences de l'éducation, que se joue le basculement du lieu d'apprentissage de l'enseignant vers l'apprenant.

6. Cette voie constructiviste a été fermement balisée par J. Piaget. Cf. G. Leclercq, «Du paradigme transmissif au paradigme interactionniste en pédagogie», dans *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1996, p.89-103.

7. F. Jacques, *Dialogiques, recherches logiques sur le dialogue*, Paris, PUF, 1979, p. 13.

8. H. Arendt, *La vie de l'esprit, 1 La pensée*, Paris, PUF, 1993, p. 24.

9. Cité par A. Rivière, *La psychologie de Vygotsky*, Liège, Mardaga, 1990, p. 52.

10. M. Bakhtine, *Marxisme et philosophie du langage, essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1977, p. 123.

11. Dans un registre un peu différent, la formule de S. Freud «So war, soll ich werden» peut être interprétée dans une double perspective:

- constructiviste, le «je» prend alors peu à peu le dessus du «ça»,

- dialogique, l'inconscient peut être comparé à une vieille ville (pour reprendre une image chère à L. Wittgenstein) où de multiple jeux de langage et formes de vie sont à l'oeuvre et où tout habitant doit se repérer et prendre place.

12. Lors de la victoire du champion d'échecs Kasparov contre un ordinateur, on n'a pas manqué de dire que l'homme, une fois encore, s'était montré plus fort que la machine. Imagine-t-on le même scénario appliqué au moulin à vent ou à l'horloge?

13. Dans l'apprentissage du traitement de texte, une clé de réussite semble bien être de nous rappeler que nous dialoguons en différé avec des hommes, ce qui permet à l'utilisateur de s'inscrire dans une tradition de convivialité humainement significative (qu'il partage plus ou moins) et non pas dans des procédures «machiniques» et quasi-magiques.

14. C'est-à-dire comme un rapport social qui n'apparaît plus dans l'oeuvre qu'il produit. Sur la notion de réification, voir la section I du *Capital* de Marx, le très beau texte intitulé: «Le caractère fétiche de la marchandise et son secret».

15. Gadamer définit l'interprétation comme un comportement réflexif vis à vis de la tradition.

16. à partir de J. F. Malherbe, *Epistémologie anglo-saxonnes*, Namur - Paris, Presses Universitaires de Namur - Presses universitaires de France, 1981, p. 107-108.

17. L'expression «expliquer quelque chose avec quelqu'un» est empruntée à F. Jacques (dans *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF, 1985, p. 41): «Nous pouvons délimiter les exigences fonctionnelles du discours: dire quelque chose avec quelqu'un, et non pas seulement à quelqu'un (ce qui est trivial). Le langage y contracte une valeur référentielle en même temps qu'une portée transactionnelle».

18. Les notions de jeu de langage et de forme de vie appartiennent à la conceptualisation wittgenstienne. Une manière d'en appréhender la signification consiste à se référer à un jeu quelconque. Une activité de jeu renvoie à un jeu de langage spécifique. Chacun d'entre nous pratique dans sa vie de multiples jeux de langage et de multiples formes de vie. La notion est souple et l'on pourrait aussi parler de jeux de langages disciplinaires (par exemple, en économie: classique, néoclassique, keynésien...). La notion de jeu de langage a une utilité comparable à celle d'*épistémé* ou de *paradigme*, mais le référent n'est pas une communauté historique ou une communauté scientifique; c'est notre vie quotidienne.

19. J.-P. Astolfi, *Vers une pédagogie constructiviste*, Lyon, Voies Livres, 1995, p. 6.

20. On a peu l'habitude de raisonner en termes de possibilité; c'est pourtant une manière rigoureuse de poser des questions sans en attendre une réponse qui explique le comment des choses. On peut ainsi se demander quels sont les prolégomènes de toute pédagogie qui se voudrait transmissive, constructiviste ou dialogique.
21. A. Soulez (dir.), *Manifeste du Cercle de Vienne et autres écrits*, Paris, PUF, 1965, p. 115-126.
22. L'idée fondamentale de ce que Kant appelle sa «révolution copernicienne» consiste en ceci: substituer à l'idée d'une harmonie entre le sujet et l'objet (...) le principe d'une soumission nécessaire de l'objet au sujet. La découverte essentielle est que la faculté de connaître est législatrice, ou plus précisément qu'il y a quelque chose de législateur dans la faculté de connaître (...). Ainsi l'être raisonnable se découvre de nouvelles puissances. La première chose que la révolution copernicienne nous apprend, c'est que c'est nous qui commandons. Il y a là un renversement de la conception antique de la sagesse: le sage se définissait d'une certaine manière par ses propres soumissions, d'une autre façon par son accord «final» avec la nature. Kant oppose à la sagesse l'image critique: nous, les législateurs de la nature.» (G. Deleuze, *L philosophie Critique de Kant*, Paris, PUF, 1967, p. 18-19).
23. G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1993, p. 14.
24. J.-L. Le Moigne, *Le constructivisme, T. 1 ses fondements*, Paris, ESF, 1994, p. 122-123.
25. Ces deux programmes diffèrent moins qu'on ne le pense. La métaphore de l'ordinateur permet d'imaginer que les uns s'intéressent aux programmes évolués alors que les autres travaillent au niveau du langage machine ou du langage biologique.
26. Sur la notion d'activité communicationnelle, voir J. Habermas, *Explication du concept d'activité communicationnelle dans Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris, PUF, 1987.
27. voir C. Taylor, «Le dépassement de l'épistémologie» dans *Critique de la raison phénoménologique*, Paris, Cerf, 1991. Voir aussi L. Quéré, «Vers une anthropologie alternative», dans *Habermas, la raison, la critique*, Paris, Cerf, 1996.
28. A. Rivière, op. cit., p. 122.
29. Sur la pragmatique, voir F. Armengaux, *La pragmatique*, Paris, Puf, Que Sais-je?, 1985.
30. *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.
31. *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972.
32. Bien qu'il n'y ait pas en pédagogie une vision du monde reconnue et partagée qui ait la stature d'une matrice disciplinaire, on peut imaginer l'existence d'une pédagogie normale, par analogie avec ce que Kuhn appelle la Science Normale dans *La structure des révolutions scientifiques*. L'activité scientifique normale est comparable à celle d'un joueur qui construit un puzzle et qui est certain que toutes les pièces trouveront leur place dans la matrice qui se dessine sous ses yeux. L'activité scientifique extra-ordinaire est comparable à celle d'un joueur qui aurait acquis la certitude que la matrice en question conduit à des impasses, qu'elle ne permet pas de résoudre certaines énigmes, qu'elle pose de faux problèmes. De ce fait, il décide de démonter l'esquisse du puzzle et imagine une configuration extra-ordinaire.
33. Il semble bien que la pédagogie «normale» se conforte dans l'opposition transmis / construit; autrement dit, que le constructivisme n'a pas nécessairement la force novatrice qu'il revendique (cf G. Leclercq, «Du paradigme transmissif»).
34. Ce que note avec un certain amusement les étudiants en sciences de l'éducation quand ils constatent que leurs enseignants disent ce qu'il faut faire sans faire ce qu'ils disent.
35. Si les locuteurs partagent le même jeu de langage, une forme transmissive se révélera appropriative. On pensera naturellement aux «bons élèves» qui partagent la forme de vie de l'enseignant mais aussi au formateur attentif et patient qui prête une attention soutenue au fonctionnement des structures dialogiques.
36. Il est d'ailleurs vrai que l'on enseigne toujours quelque chose et que dialoguer avec ce quelque chose est sans doute une condition favorable pour être un passeur acceptable. Ce quelque chose peut d'ailleurs s'analyser comme une institution produite par l'effet de multiples dialogues qui nous

Vers une «ontologie» de l'éducation ?

Pierluigi Malavasi

Cet article revêt un caractère exploratoire : n'est-il pas essentiel, pour une réappropriation du concept originaire de «philosophie de l'éducation», de penser son «ontologie» ?

Par rapport à cette question il faut expliciter «en quelques mots» la visée pédagogique de la réflexion et ses conditions herméneutiques.

La question de l'être de l'éducation, c'est la possibilité de rencontrer le sens propre et le conflit des interprétations de l'expérience éducative : il s'agit d'une réflexion critique, délivrée de la tentation de tenir le rôle de fondation ultime, qui ne renonce pas au concept de la personne agissant et souffrant que la pédagogie doit être capable de dégager. L'expression «ontologie de l'éducation» ne définit pas seulement une intention théorétique. Cette expression signifie la recherche d'une perspective ouverte à une multiplicité de développement, évidemment dans le domaine pratique. Ce n'est pas directement que je veux reprendre la question ontologique. Je ne veux même pas faire une analyse minutieuse du «milieu philosophique» et des problèmes particuliers qui ont amené à la crise contemporaine du concept. Une notion d'être intellectuelle et hypostatique et sa résolution relativiste ne marquent pas la crise ou le déclin irréversible de la recherche du sens entre la possibilité du projet pédagogique et l'action éducative.

La nature problématique de la question de l'être, surtout après les réflexions de F. Nietzsche et M. Heidegger, réclame un rapprochement qui évite les risques du substantialisme rationaliste et les ennuis de l'idéalisme pour mettre en valeur la richesse de la tension entre existence et pensée. La position phénoménologique - herméneutique qui caractérise cette brève étude fait allusion à quelques noyaux conceptuels ricœurïens et particulièrement à l'engagement ontologique de l'attestation. Cette perspective traverse et unifie d'une manière suggestive la petite éthique de *Soi-même comme un autre*, où P. Ricœur attribue au terme «attestation» la signification de créance et confiance. Le philosophe français dit dans la préface de l'œuvre susmentionnée : la créance «est (et devrions-nous dire, néanmoins) une espèce de confiance comme l'expression d'*attestation fiable* vient à l'instant de le suggérer. Créance est aussi confiance. Ce sera un des *leitmotiv* de notre analyse : l'attestation est fondamentalement attestation *de soi*. Cette confiance sera tour à tour confiance dans le pouvoir de dire, dans le pouvoir de faire, dans le pouvoir de se reconnaître personnage de récit, dans le pouvoir enfin de répondre à l'accusation par l'accusatif :

me voici ! » (1).

La possibilité d'une ontologie de l'éducation doit se mesurer avec les difficultés d'une entreprise très controversée. C'est la question du *cogito* posée par Descartes et surtout des ses implications dans le domaine de la théorie et de l'action pédagogique: elles ne peuvent tolérer ni l'idée d'une absoluité du sujet (l'exaltation du subjectivisme), ni la notion d'une faiblesse irrationnelle du sujet, humilié et irrévocablement brisé.

Ma position phénoménologique - herméneutique (2) s'écarte de la prétention de représenter la vérité selon une conception claire et distincte (3) (*adequatio rei et intellectus*) et de la même manière refuse une résignation satisfaite, relativiste (nihilisme radical). Ces théories ontologiques, opposées et inconciliables, ne permettent pas de penser, d'une manière adéquate, l'être-vers-l'éducation de soi qu'on peut définir :

- 1. «originellement», avec l'autre ;
- 2. capable de s'engager, dans la conscience de la temporalité existentielle ;
- 3. caractérisé par la finitude et, en même temps, aspirant ardemment d'aller au-delà (outrepassement) des limites constitutives et de la réalité immédiate du monde ;
- 4. ouvert à la compréhension de la complexité de la personne comme corps propre ;
- 5. appel incessant à choisir la qualité morale de l'agir vers l'authenticité ;
- 6. possibilité de transformer les caractères négatifs et les échecs à l'aide de la conversion du tragique et de l'action méchante ;
- 7. attestation (4), personnelle et intersubjective, de la conscience de soi, confiance dans la raisonnable possibilité d'agir avec et pour l'autre par des institutions «justes», traversant le soupçon à propos de la consistance du monde et de la *vérité de la conscience*.

En caractérisant l'attestation du point de vue aléthique, j'ai déjà engagé un autre débat que celui qu'on pourrait dire purement épistémique, s'il ne s'agissait que de situer l'attestation sur une échelle de savoir. «Viser à la vraie vie avec et pour l'autre» est une définition éthique et, en même temps temps, pédagogique et ontologique: l'attestation - assurance d'être soi-même agissant et souffrant - donne la possibilité du projet éducatif, traverse les problèmes épistémiques, implique la signification de quelque chose pour quelqu'un et une interprétation qui relève d'un exercice de «jugement en situation». La réflexion sur l'être-vers-l'éducation implique la totalité de l'expérience humaine et des attributions des sens ; elle représente l'ouverture fondamentale à l'appel de la vérité et met en question les conditions même de cette ouverture. Toute tentative d'éluder la finitude de l'acte de penser, ou sa condition incarnée, mène le discours de la pédagogie à se perdre dans des abstractions, même si son but épistémique est didactique.

L'interprétation de l'altérité de l'être est strictement jointe à la condition existentielle du besoin de l'autre: le *choix d'être* qui s'incarne dans notre volonté de bien vivre, est constitué par la dialectique d'élan vital et de sentiment de la mort symbolisé par la dynamique du désir (5). Eros, selon la mythologie fils de Poros et Penia, démontre une inquiétude face au caractère provisoire et irréversible de l'agir humain. C'est par la mort et la conséquente disparition du corps de l'autre que nous «apprenons» d'abord la conscience de mourir, quand bien même chacun de nous désire refouler l'angoisse: personne ne peut éluder la question ontologique par excellence. C'est

par la dialectique du désir que l'agir humain, comme un *mode d'être fondamental*, pose les questions ultimes de l'existence : qu'est-ce que signifie le monde pour moi ? Qui suis-je irrévocablement envers-la mort ?

Il est difficile, à ce point, de ne pas rappeler cette citation de P. Prini, qui figure dans *L'ambiguità dell'essere* : «il pensare del desiderio si svela nell'instabilità nomade della volontà di vivere, nella verde vitalità *senza patria e senza legge*, in cui si esaurisce ogni senso che non sia la questione radicale che la vita possa avere un senso totale, non transeunte (...) La questione dell'essere è una domanda che converte il nostro parlare in una disponibilità all'ascolto, in un'intelligenza contemplativa» (6).

Il n'est pas possible de connaître tous nos désirs parce que, dans chacun d'eux, la «mémoire corporelle» des frustrations, des assouvissements, des séductions, des inhibitions de notre existence est impliquée, toujours inachevée, tant que nous vivons. Le désir primaire du sens traverse le mystère de la subjectivité et manifeste la possibilité de l'outrepassement. La «vérité du sens» dans l'action éducative est à partir du dynamisme de l'expérience. Chacun d'entre nous peut vivre d'une façon intentionnelle l'ouverture au sens seulement s'il décide d'accepter la question fondamentale manifesté par sa corporéité. M.Heidegger réclame cette disponibilité à la recherche du sens et souligne l'exigence d'une attitude éducative : l'abandon (*Gelassenheit*) en face des choses et l'ouverture au mystère s'appartiennent l'un l'autre. Ils nous donnent la possibilité de vivre dans le monde d'une façon complètement différente : ils nous promettent un nouveau fondement (ou, mieux, une nouvelle «fondation») et n'arrivent jamais sans notre consentement, ils ne sont pas des faits casuels. Abandon et ouverture naissent d'une pensée incessante et passionnée (7). L'appel à l'abandon n'est pas une attitude passive ou fataliste, mais au contraire le conseil heideggerien est le résultat d'une intentionalité (qu'on peut estimer) éducative, qui doit être poursuivie sans cesse. Seulement le choix personnel vers l'authenticité peut être qualifié comme la disposition éducative qui ouvre la possibilité de «la vérité du sens».

La certitude ontologique-existentielle, à laquelle l'élaboration pédagogique peut parvenir, se rapporte à la direction intentionnelle de l'attestation de soi à laquelle correspond le «principe méthodologique» du témoignage éducatif.

Outrepasser les limites du hasard des événements signifie découvrir la possibilité de l'authenticité, à partir de l'attestation que uniquement le témoignage existentiel peut donner. La signification existentielle du mot «attestation» rappelle le concept d'ouverture : l'attestation naît du fait de la disponibilité confiante qui ne revendique pas pour soi-même la «garantie» d'absoluité. Le témoignage n'implique pas seulement la bien nécessaire compétence «technique» de l'éducateur, mais toute sa personne, parce qu'il doit être croyable pour interpréter persuasivement le projet éducatif.

Le choix de témoigner consiste dans l'initiative et à la réponse à l'appel de la conscience. Ce «choix» représente, en même temps, un *réveil* de la possibilité d'être d'une façon responsable et authentique, dans l'unicité de chaque situation éducative. La conscience, qui n'est pas simplement un phénomène accidentel ou biopsychique, desserre une certaine modalité du discours : il s'agit d'un appel à choisir soi-même,

dont la personne a la responsabilité aussi en face de l'autre. Chaque fois que les personnes comprennent cette chance de répondre *authentiquement* s'ouvre la possibilité de réaliser le projet d'être-pour l'éducation dans le monde, c'est-à-dire, selon les mots ricœurains dans le pouvoir de dire, de faire, de se reconnaître et de répondre à l'accusation par l'accusatif : me voici ! ». La compréhension de l'appel et de la volonté d'avoir conscience traverse et dépasse les rôles et les buts assignés. L'éducateur témoigne la chance de l'existence authentique pour orienter celui qui est lui est confié à «choisir soi-même», au-delà de l'insignifiant, de la dispersion, de la violence. M.Heidegger définit l'«on» (*Man*) impersonnel et anonyme du bavardage, de l'«on» dit dans lequel le vivre quotidien se résigne à la dispersion, opposé au soi-même de la recherche de l'authenticité. Puisque le *Dasein* s'est perdu dans le *Man*, souligne Heidegger, il doit d'abord se retrouver. Mais, en général, la personne ne peut se retrouver que si elle «est montrée» à elle-même dans sa possible authenticité (8). Le *Dasein* a besoin de l'attestation de la possibilité d'être soi-même.

Une interprétation symbolique de la dialectique entre éducateur et celui qui lui est remis met en lumière la caractéristique peut-être la plus emblématique de l'ontologie pédagogique : l'attestation d'une relation éducative qui vise à la vie bonne avec et pour l'autre se produit comme un témoignage. La réflexion pédagogique naît de la conscience de l'asymétrie entre l'appel ou le besoin d'éducation et la réponse ou le projet de la communauté éducative. Le savoir à propos de l'éducation se produit sur ce «saut» et se spécifie dans la pluralité des disciplines qui prennent comme sujet les éléments et les conditions de déroulement des événements éducatifs : les partenaires et les contextes, les contenus et les buts, les méthodologies et les technologies pour l'éducation, la vérification des «résultats».

L'intentionnalité et la conscience rendent critique l'attestation authentique la relation éducative, dans laquelle l'éducateur est appelé au témoignage des significations (9) et des interprétations proposées, compte tenu de la richesse des perspectives ouvertes à l'activité formative et de la multiplicité des chances du développement de la personne dans la société complexe.

Il faut souligner, à ce propos, une implication très importante du discours : la liberté-envers-l'éducation significative se révèle comme (l'attestation d') une promesse. L'action éducative peut être qualifiée comme une promesse axée sur la compatibilité des déterminations éthiques et morales, rapportées respectivement aux catégories du bon et de l'obligatoire. L'action pédagogique représente un «début prometteur» du rapport éducatif dans lequel le plus jeune est anticipé et encouragé au développement harmonique de sa personne : il s'agit de penser et d'instaurer les conditions meilleures pour former la volonté et l'acquisition de la capacité d'interpréter et de «construire» (10) la vie. Le pari éducatif est orienté à découvrir une promesse dans l'existence de chaque personne et, réciproquement, nous pouvons la comprendre vraiment comme une promesse uniquement à partir de la conscience pour la confiance placée en elle-même. Cette dialectique ne trouve son déploiement que dans un projet pédagogique où l'autonomie du soi apparaît intimement liée à la sollicitude pour le prochain et à la justice pour chaque homme.

L'éducateur met toute sa confiance en ceux qui lui sont confiés et s'engage à donner une interprétation la plus bienveillante de la relation, qui ne peut pas se transfor-

mer en mécanisme et dispositif d'inhibition, de prohibition et de reproduction sociale du *statu quo*; au contraire, chaque relation éducative doit stimuler les partenaires à redéfinir leur statut institutionnel et à vérifier sans cesse la médiation objective des valeurs proposées et vécues. L'engagement de la communauté, orienté par un projet formatif précis, associé à des méthodes cohérentes et saturé de significations éducatives, ne peut pas oublier la question du *désir d'être* et d'être accepté et aimé qui anime la personne humaine. Les expériences suffisamment bonnes précèdent et ouvrent la possibilité de la réponse *authentique* du mineur, néanmoins une telle réponse n'est pas assurée en face des risques de la faillite et du tragique. L'éducateur même peut manquer à sa promesse et à son devoir de tenir sa parole. Dans la perspective de l'engagement pédagogique, la promesse doit sans cesse être crue et considérée vraie. Il s'agit d'une promesse qui appelle à s'interroger sur le mystère de la personne humaine, sur son désir d'être aimée et en même temps sur sa capacité d'échouer dans l'entreprise de l'existence.

L'éducateur est appelé, bien souvent devant à la réponse manquée du mineur, au devoir de tenir sa parole... un engagement éducatif n'a-t-il pas tous les caractères d'une intention ferme? Je voudrais souligner une implication ultérieure de ce discours. Il est utile de reprendre une citation de Ricœur qui figure dans *Soi-même comme un autre*: «l'obligation de se maintenir soi-même en tenant ses promesses est menacée de se figer dans le raideur stoïcienne de la simple *constance*, si elle n'est pas irriguée par le vœu de répondre à une attente, voire à une requête venue d'autrui» (11). L'éducateur témoigne sa fidélité à l'interprétation la plus bienveillante de l'autre (ce n'est pas à lui de juger) pour ne pas le trahir (c'est à l'autre que l'éducateur veut être fidèle) et compromettre le «résultat» de la relation (il faut rappeler emblématiquement «l'effet Pygmalion»). C'est surtout pour ne pas décevoir l'attente du mineur et sa possibilité de construire sa vie que l'éducateur fait du maintien de sa première intention le thème d'une intention redoublée: «l'intention de ne pas changer d'intention» (12).

L'engagement ontologique qui traverse l'action éducative intentionnelle et consciente se révèle une attestation prometteuse où la disponibilité est cet «exode» qui ouvre le maintien de soi sur la structure dialogique instituée par le principe pédagogique de réciprocité «fondé» sur la sollicitude. L'action de l'éducateur montre les valeurs de sa vie et s'adresse à l'autre par les mots de la promesse: «tu peux compter sur moi».

L'analyse sommaire conduite à propos de la légitimité de la question qui donne le titre à ce court article place sa confiance en l'unité de la personne qui cherche la vérité du sens de l'être-dans-le monde: si «le lien qui joint véritablement le vouloir à son corps (...) exige que je participe activement à mon incarnation comme mystère» (13), la question ontologique implique la dimension pédagogique.

Les dilemmes de vérité, remarque Ricœur, peuvent être légitimement vus dans la dialectique entre enseigner et apprendre (14), où l'attitude éducative du dialogue traverse les rôles et se pose dynamiquement comme la commune recherche interprétative entre apprendre et découvrir le sens de la vérité.

La question *Vers quelle ontologie de l'éducation?* conduit à se demander si une

herméneutique pédagogique peut s'autoriser critiquement de ressources des ontologies du présent et du passé qui seraient en quelque sorte «réveillées» (peut-être régénérées à la lumière des implications éducatives) à son contact (15). Ma thèse est que cette possibilité mérite une exploration articulée et je pense que l'œuvre de Paul Ricoeur, à ce propos, doit être attentivement considérée : le philosophe français n'a pas élaboré une réflexion axée sur les problèmes éducatifs, mais de nombreuses références dans sa philosophie pratique marquent sa considération pour le discours

NOTES

1. Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 34-35.
2. À propos de cette caractérisation phénoménologique - herméneutique du discours pédagogique, je me permets de renvoyer à mes études *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992 et *Etica e interpretazione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1995.
3. La question du *cogito* se pose en posant le doute: c'est dans ce sens que le «j'existe pensant» est une première vérité que rien ne précède. Or la certitude du *cogito* donne de la vérité une version seulement subjective. Mais la prétention des *Méditations Métaphysiques* de Descartes, c'est la fondation sur la certitude du *cogito* de toutes les autres vérités. Cette objection est bien formulée par M. Gueroult, *Descartes selon l'ordre des raisons*, Aubier-Montaigne, Paris, 1953.
4. Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, p. 33: «L'attestation définit à nos yeux la sorte de certitude à laquelle peut prétendre l'herméneutique, non seulement au regard de l'exaltation épistémologique du *cogito* à partir de Descartes, mais encore au regard de son humiliation chez Nietzsche et ses successeurs».
5. Prini P., *L'ambiguità dell'essere*, Geneva, Marietti, 1989, p. 32.
6. Ibid, p. 22-23.
7. Heidegger M., *Gelassenheit*, Pfullingen Neske, 1959.
8. Heidegger M., *Sein und Zeit*, Tübingen, Niemeyer, 1927.
9. Il est utile de reprendre la signification du témoignage éducatif en s'autorisant d'une citation emblématique. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La nuova Italia, 1988, p. 177: «Poiché l'azione di incoraggiamento e di sollecitazione deve peraltro sempre tenere conto della libertà dell'educando, ne deriva che il modo di instaurare il rapporto educativo esige dall' educatore l'uso di un linguaggio non solo comprensibile da parte dell' educando, ma che sia nel contempo una testimonianza sincera della sua personale esperienza o, se si vuole, del suo personale modo di essere-nel-mondo».
10. À propos de l'expression «construire la vie» et des implications pédagogiques: G. M. Bertin - M. Contini, *Costruire l'esistenza*, Roma, Armando, 1983.
11. Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, p. 311: «Si je nourris le ferme propos de placer ma constance à moi-même au-dessus des intermittences de mes désirs, dans le mépris des obstacles et des entraves extérieures, cette constance en quelque sorte monologique risque d'être prise dans l'alternative que Gabriel Marcel décrivait dans son admirable analyse de la disponibilité: *En un certain sens*, disait-il dans *Être et Avoir* (p. 56 sq), *je ne puis être fidèle qu'à mon propre engagement, c'est-à-dire, semble-t-il, à moi-même*».
12. Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, p. 312.
13. Ricoeur P., *Philosophie de la volonté*, I. *Le volontaire et l'involontaire*, Paris, Aubier-Montaigne, 1950, p. 17-18.
14. À ce propos, on peut utilement lire la préface de P. Ricoeur à A. Valeriani, *Verso l'oriente del testo. Ermeneutica, retorica ed estetica nell'insegnamento*, Teramo, Andromeda, 1995, p. 11-19.
15. Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, p. 32.
16. Ibid, p. 288-289.

Technologie en collège :

l'école des technologues-citoyens

Christian Pratoussy

Université Lumière - Lyon 2 (France)

«La technologie est sociale avant d'être technique».

(1)

Gilles Deleuze

À l'heure où la citoyenneté devient une problématique officielle, sont convoquées, quasi par convention, des matières comme l'instruction civique ou la philosophie. Pourtant, dans notre culture, fondée sur la consommation, et dans notre civilisation marchande, il nous semble qu'un détour par la technologie, enseignement de collège, serait un accès privilégié à une réflexion citoyenne. Parce qu'en technologie le produit est la trace du pensé, et parce que dans notre vie le produit n'est pas sans rapport avec notre pouvoir sur le monde des hommes et des choses, la culture technique, tout en étant inscrite fortement dans les pratiques sociales de référence, peut être une médiation originale entre soi et l'Autre.

Le rapport entre technologie et philosophie dépasse-t-il la rime - pauvre au demeurant - qui les réunit ? Oui, car la technologie peut se prêter à la philosophie, et même doit se prêter à la philosophie. Enseigner la technologie en classes de collège - dans l'enseignement général s'entend, mais pas seulement -, c'est aussi s'interroger, c'est aussi devoir s'interroger sur un sens, des choix, une certaine responsabilité, pour tout dire, sur un engagement. Pour ce faire, nous utiliserons donc, à propos de l'enseignement de la technologie en collège, une démarche de nature philosophique car «ce qui est en question, ce n'est pas ce que nous faisons, ni ce que nous devons faire, mais ce qui survient avec nous, par-delà notre vouloir et notre faire» (2). Plus à proprement parler, notre réflexion s'inscrira dans le registre d'une philosophie de l'éducation, partant d'une philosophie de l'action, et pour l'action. Nous le verrons ultérieurement, la technologie, parce que, juste-

Mots clés: Technologie, Culture technique, Citoyenneté.

ment, elle existe en acte, appelle impérieusement la philosophie, une philosophie du possible.

Conduire une réflexion d'ordre philosophique, ou, plus humblement, interroger la technique comme phénomène de culture, puisque la technologie est présentée ainsi par le discours officiel, correspond, d'abord et avant tout, à chercher le fondement même d'une pratique inhérente et quotidienne, celle de l'enseignant. Ce dialogue entre philosophie et technologie, bien que nécessaire - serait-il suffisant, nous ne le pensons pas - est problématique, voire polémique, parce que politique à l'origine. À l'époque des défunts travaux manuels, ancêtre scolaire de la technologie - et où vanerie et cuisine cohabitaient pour le bonheur de tous -, les enseignants pouvaient certainement s'exempter d'une réflexion lourde au niveau des contenus. Aujourd'hui, un professeur ne peut pas, par souci intellectuel et éthique, ne pas soumettre son projet pédagogique à la question, surtout quand on prend la mesure des conséquences - bonnes ou mauvaises - que la technique peut présenter, notamment sur l'environnement, la communication, et, bien évidemment, l'économie. Pourquoi la technologie plus qu'une autre matière (lettres, mathématiques, langues, etc.) ? Parce qu'elle se veut ouverture directe sur la vie, le monde du travail, sur l'environnement, très précisément sur l'environnement technique, dont chacun sait, aujourd'hui, l'omniprésence, non seulement dans la vie de l'entreprise, mais aussi dans notre vie quotidienne. De plus, la philosophie nous aidera à franchir la passerelle fragile entre la technique et son enseignement.

Notre exposé pourrait se dérouler en trois temps. Tout d'abord, il y aurait lieu de partir de quelques invariants rencontrés dans ce type d'enseignement, qui l'origine et l'organise, avant d'en percevoir les conditions d'émergence. Pour finir, et revenir au sujet de l'éducation, le sujet humain, nous pourrions envisager le rapport que l'Homme, parce qu'il est homme, entretient avec la technologie, pensant très précisément à une pensée du geste technique. Cette réflexion menée à plusieurs niveaux, historique, épistémologique, anthropologique, pour ne pas dire ontologique, portera sur les textes officiels, certes. Mais nous savons la voie du changement et, souhaitons le, du progrès suivie actuellement par la technologie - peut-être plus que d'autres matières, et nous tenterons aussi d'en tenir compte.

La technologie au coeur

Notre première perspective se déclinera en quatre étapes. Nous commencerons par une recherche de définition(s), passage obligé de tout exposé. Cependant, dans le cas de la technologie, nous verrons que cette (ces) définition(s) génère(nt) d'entrée de jeu une question fondatrice sur le plan didactique et pédagogique. Ensuite, nous nous rendrons à la périphérie de la technologie pour y rencontrer sa voisine, la science. Cette rencontre avec la science nous amènera à considérer une approche

que toutes deux ont, à savoir la conjoncture du réel. Enfin, nous rejoindrons le discours officiel, dual encore, qui pose l'hypothèse d'une correspondance entre la culture technique et la culture d'une société.

Les deux technologies

En tout premier lieu, quid de la technologie ? Pour être bref, la question étymologique est doublée d'une question grammaticale. La technologie, des mots grecs *technè*: art, métier et *logos*: discours, est une pensée. La technologie est une mise en concepts. Or, au pluriel, les technologies sont des «techniques modernes et complexes (ex.: les technologies de pointe, les technologies avancées)» (cf. *Petit Robert*). Les technologies sont des applications, le résultat de fabrications. En réalité, notre discours est victime, en quelque sorte, d'un anglicisme. Si le mot «technologie», dans son sens de «discours», a été prédominant dans la langue française jusqu'au milieu du siècle courant, la technologie, dans celui de «technique» nous est arrivé de la sphère anglo-saxonne ; et il est vrai qu'entre ces deux pôles, le cœur de l'institution balance. En d'autres termes, du singulier au pluriel, on passe de l'abstrait au concret. Il en serait de même, par exemple, de l'amour qui, au singulier, relève de l'idée, et au pluriel se transforme en expérience («À vos amours !). Cette digression n'est pas fortuite, elle induit telle ou telle approche didactique. Par quoi commence-t-on ? Agir, penser, penser l'agir, ou déduire l'action de la réflexion ? Tout ceci n'est pas un jeu formel et spirituel : la technologie, au collège, est comprise dans cet interstice, entre le penser et l'agir. Et c'est ainsi que la philosophie, outil de notre étude, donc qui lui est externe, pénètre notre objet : «si la praxis est bien une expérience originaire, donc fondatrice, elle exige pour devenir vraie d'être pensée, et cette pensée (qui est sa thématization «théorique») fait appel à des catégories nécessairement philosophiques ; c'est à celle-ci que revient la tâche d'assumer la traduction de la praxis dans l'ordre du discours spéculatif» (3). Le professeur de technologie est aussi, non pas un professeur de philosophie, mais au moins un philosophe de la technique.

De fait, et comme l'écrit avec insistance Jean-Claude Beaune, dans son livre - indispensable - *La technologie introuvable* : «La technologie constitue la forme-mère, le noyau original du savoir» (4). Pour rester dans la voie tracée par Beaune, si la technologie est introuvable, c'est peut être parce qu'elle n'existe pas. Ou qu'il n'y en a pas qu'une. Schématiquement, disons qu'il y a une technologie qui fait (elle-même, somme de plusieurs procédures, composée de plusieurs techniques), et une technologie qui pense (qui se situerait dans un espace commun à la science des techniques et à la philosophie). Et nous sommes convaincu que ces deux-là ont à faire dans la même salle de classe. En classe, il y a bien une seule matière nommée technologie (rien n'interdit de chercher mieux, d'ailleurs) qui engage plusieurs instances, méthodes et procès. Cette technologie sera encore plus riche de finalités, d'enjeux, de sens.

Science et technique

Fernand Braudel, à propos de la technologie - terme qu'il préférerait à technique -, évoquait une «science seconde aux prises avec l'expérience» (5). Et de cette expérience, la technologie n'est pas la seule à s'en inquiéter. La science, elle aussi, fait

son quotidien du réel. Poursuivant dans l'emprunt à Braudel, disons avec lui que science et technique sont «deux étages d'une même maison» (6) et ce, malgré une distinction qui est faite trop souvent - mais n'y-a-t'il pas là autant une question épistémologique qu'une question de pouvoir, dans de nombreux sens du terme, ne comprenant pas uniquement le champ universitaire, mais intégrant également celui de la société et de son économie politique - une distinction rapide et commode faite, donc, entre science et technique. Traiter de cette distinction peut être satisfaisant sur le plan des idées, mais cela peut avoir également un avantage essentiel quand à la position de la technologie et à sa dynamique au sein du cursus du collège. François Russo, dans la somme que représente *l'Histoire des techniques* (7) (sous la direction de Bertrand Gilles), marque bien une différence entre une science dont l'objectif est de viser la connaissance et une technique dont la réalité est «l'action efficace». Si on applique cette démarcation au niveau du collège, on obtient une matière qui s'appelle la technologie, et une autre qui s'appelle les sciences physiques. Or, et nous rejoignons Russo, les techniques et les sciences ont eun souci commun de connaissance, la technique impliquant toujours à quelque degré un savoir au sujet des entités et des phénomènes auxquels elle fait appel pour atteindre ses objectifs» (8).

Il est temps d'évoquer une anecdote. Nous savons que l'institution est, peut-être plus souvent qu'à son tour, coupable et victime à la fois de quelques erreurs. Ces derniers mois, nous avons observé des certifiés et des agrégés de physique occuper des postes de technologie, l'institution les préférant à des auxiliaires dont, pour eux, la technologie était la discipline d'origine, et le chômage la destination immédiate. Des contraintes technocratiques présumaient de l'inutilité de problématiques épistémologiques. Sur le terrain, ce fut une calamité humaine, scolaire, pédagogique, et suffisante pour que cette incident - euphémisme - ne se reproduise plus. Malgré tout, cet épisode portait en lui une question très intéressante, dont on n'a pas assez tenu compte et à laquelle, si nous revenons quelques années en arrière, le Conseil national des programmes avait tenté de répondre en proposant un rapprochement certain entre la technologie et la physique.

La physique est trop voisine de la technologie sans que les retrouvailles n'aient pas lieu un jour prochain, dépassant et officialisant ce qui se passe dès aujourd'hui, c'est-à-dire l'intégration et l'appropriation de certains savoirs scientifiques dans la démarche technologique. Science et technique ont une histoire commune trop forte pour que la scolarité n'en tienne pas compte dans le quotidien. De prime abord, l'une serait plus noble que l'autre car, comme le dit Jean-Claude Beaune, «les techniques sont d'abord fluides, empiriques, naïves» (9) et c'est par le langage, par le langage de la science qu'elles deviennent technologies. Un technologue est un technicien scientifique, ou un scientifique technicien. En tout cas, c'est un technicien qui parle.

Cette technologie, qui était introuvable ou qui se cherche, c'est selon, ne doit pas, parce qu'elle a accès au langage, devenir une autre science physique. À la différence de la physique, et des sciences en général, la technologie, en plus d'un état du réel auquel elle procède - comme l'on fait un état des lieux -, s'attache à modifier le réel. C'est là toute sa spécificité en termes d'action et de création.

Rencontre avec la matière et le réel, pédagogie de l'action

La technologie est le seul lieu qui permette de cette manière une rencontre avec le

monde, rencontre dont la fin envisagée est la transformation de ce monde. Ce monde n'est pas une vue de l'esprit, un monde de l'imaginaire. Ce peut être l'entreprise, l'environnement, ou tout simplement le collègue lui-même à qui l'enseignant de technologie et ses élèves veulent faire profiter de tel ou tel projet.

La technologie s'initialisant dans un savoir, prend corps dans un savoir-faire pour qu'en dernier recours l'élève agisse. Et c'est l'ensemble de la démarche qui valide la technologie alors que d'expérience, seule l'action légitime souvent l'enseignement de la technologie (ce que les acteurs, parents et élèves, réclament ou attendent d'ailleurs, quand ce n'est pas l'enseignant qui s'en contente, n'ayant pas fait le pas, comme nous le verrons par la suite, qui sépare la technologie des travaux manuels dépassés). Du savoir au savoir-faire et à l'agir, telle est la voie technologique, la voie d'un réel transformé par la pensée et l'acte de l'Homme. Et ce sera ainsi que l'Homme va trouver son identité. Nous reviendrons également sur ce plan anthropologique, mais notons dès à présent que l'individu, par le projet technologique, projet de l'action, sera en prise directe avec le monde, la matière, le réel, générateurs dudit projet. Jean-Louis Martinand, dont il faut lire et relire *Connaître et transformer la matière* (10), nous disait, lors d'une conférence donnée à Lyon (11), cette dualité délicate entre le penser et l'agir. L'exemple qu'il proposait alors était la réflexion - qui peut toujours se poursuivre - basée sur le perçage : faire un trou avec une perceuse conduit, au-delà des capacités techniques de la machine à «s'éveiller» à la matière et à sa résistance. La connaissance des matériaux, prônée par les programmes et instructions officiels semble se limiter aux caractéristiques physiques alors, qu'à notre sens, une technologie - en tant que discours - devrait conduire à cette double perception physique et intellectuelle, intime, du monde matériel, condition de l'élaboration de notre individualité technique.

Ceci n'est qu'un horizon à atteindre, et un horizon qui, comme tout horizon qui se respecte, recule : la matière n'est-elle pas incompréhensible fondamentalement ? La technologie, l'enseignement de la technologie serait une école de vie dans la mesure où, originellement, avec la matière, à défaut d'«aller contre», il faut «faire avec». Une certaine sagesse ne dit-elle pas : «La nature, pour être commandée, doit être obéie».

In fine, la technologie participerait d'une démythologisation ; de nos jours, la technique évoque au moins une activité dans le registre du matériel. Dans l'antiquité grecque, comme le fait remarquer Bertrand Gilles, la «*techné* (...) évoque l'idée d'un présent du ciel» (12). C'était une manière élégante, pour ne pas dire esthétique, de reporter le mystère de la technique à un niveau divin, et s'exonérer d'une réflexion humaine. Ce qui n'est pas rien : éviter l'humain, c'est éviter le social. Et la technologie est, en ce sens, incomparable : dans notre temps de civilisation où les technologies (dans le sens anglo-saxon) envahissent, pour les uns, facilitent, pour les autres, notre quotidien, il est de toute manière bon, éthiquement parlant, qu'elles soient démythifiées.

Culture technique, culture d'une société

À propos d'un enseignement technologique, on peut entendre parler ici ou là d'un «humanisme technique». Et c'est bien de cela dont il s'agit. Les programmes de 1985 insistaient sur ce parallélisme entre culture technique et culture d'une société. Et

nous serions tenté d'ajouter: culture tout court. La technologie, comme nous commençons à l'avoir vu, est en contact, d'une part, avec des phénomènes relevant de différents registres, tous ayant trait à un ou des environnements donnés, et, d'autre part, avec des perspectives voisines comme celle, principalement, des sciences, physiques en l'occurrence (mais pas uniquement: le versant «gestion» du programme de technologie ne fait-il pas appel aux sciences économiques, voire aux sciences politiques). La technologie est un outil de culture, une pédagogie du regard, de la question, et, si possible, de l'action et de la transformation, le tout étant entendu dans un contexte social.

Cette société n'est pas à considérer comme une partie d'un modèle explicatif, mais bien comme l'incontournable détour d'une démarche technologique. Le projet doit convenir sur tous les plans possibles à la société. Il ne s'agit donc pas de se contenter d'une formule d'intention installant un objectif pédagogique à partir de la dualité «culture technique/ culture d'une société» et de dire «et l'on passe». Si culture technique et culture de société sont mises en parallèle, c'est bien aussi pour tenir compte de la société lorsqu'on pense et agit en technicien. L'enseignement de la technologie ne doit pas être seulement un enseignement technique, il doit être aussi un outil d'observation, de regard et de critique sur l'aspect social de la technique, afin, pour tout dire, d'en contrôler les incidences. Dès lors, tout un chacun est concerné. La technologie, à l'heure où il est tant question de citoyenneté, trouverait *de facto* un bel argument pour mériter une place principale dans le paysage pédagogique français. Lucien Alemani ne disait pas autre chose dans un article portant sur l'école élémentaire, mais transposable tel quel dans notre propos: «La culture technique est, dans le processus d'éducation, un ferment favorisant chez l'individu l'accès à une plus grande autonomie socio-économique et à une plus grande participation responsables de la vie collective lorsqu'il s'agit notamment de se situer par rapport à certains grands choix. Il s'agit bien d'une culture avec tout ce que cela implique de réflexion sur la technique, son objet, ses finalités, ses possibilités, ses limites, ses dangers et non pas simplement d'un savoir sec, déshumanisé, qui se contente de produire et de décrire» (13). Ce point de vue n'est pas aussi strictement contemporain qu'il n'y paraît. Depuis longtemps, depuis très longtemps même, la technologie en pensée et en acte est une problématique éducative. C'est ce que nous allons voir maintenant rapidement.

La technologie enseignée, au fil du temps

L'idée, nous semble-t-il, à retenir, est celle d'un enseignement de la technologie - même si présentée ainsi, nous frôlons l'anachronisme -, d'un enseignement spécifique se situant tantôt dans une perspective professionnalisante, tantôt dans une perspective culturelle. De nos jours, nous pouvons dire que nous sommes dans la seconde partie de l'alternative, pour ce qui est de la technologie dans l'enseignement général du collège. La technologie - c'est le même mot - des troisième et quatrième «techno», provoquant l'ire des parents quand elle se présente à l'orée des conseils de classe, est bien, elle, dans la première.

Avant toutes choses, qu'on nous autorise une recommandation de lecture. Nous ne voulons pas faire ici œuvre d'historien, notre propos est simplement d'établir des relations, à partir d'indices réels, entre une situation du passé et la situation actuelle, pariant que l'une peut éclairer l'autre, et réciproquement. Après cette remarque liminaire, commençons, et remontons au XII^e siècle. Bien qu'historiquement, il ait peut-être pu s'en trouver d'autres, Hugues de Saint-Victor, chanoine mort en 1141, paraît être comme l'ancêtre spirituel des technologues d'aujourd'hui. Dans le *Didascalicon* (14), son ouvrage majeur sur la question, l'intention est peu commune de vouloir mêler enseignement général et enseignement technique ; il en va même d'une certaine fracture de la convention. Déjà des enjeux épistémologiques réglaient la vie intellectuelle, mais aussi, et déjà, serions-nous tenté encore d'ajouter, des enjeux sociaux. En effet, ce qu'il en était d'une proposition d'enseignement technologique correspondait à l'oubli de la frontière entre les arts mécaniques et les arts libéraux. Ces derniers, comme leur nom l'indique, étaient réservées aux hommes libres pendant que les premiers étaient destinés aux classes laborieuses, aux classes des métiers techniques. Hugues, en ce sens, suivait les conseils de Saint-Augustin : « Il faut, au cours de la vie, s'approprier une connaissance légère et rapide des arts mécaniques, non pour les pratiquer, mais pour être en mesure de juger ce que l'*Écriture* veut nous faire entendre quand elle leur emprunte des expressions métaphoriques » (Sur la doctrine chrétienne). Si l'utilité théologique, d'une certaine manière, peut-être ici écartée, il n'en demeure pas moins qu'est à relever l'idée d'une initiation technique qui ne vaut pas pour elle-même, mais comme médiation avec un inconnu, ici Dieu et sa parole, là, la nature, ou encore la société des hommes et ses classes.

Du Moyen Age au XIX^e siècle, la question pédagogique à l'endroit des techniques n'a cessée d'être posée et mériterait d'être entendue encore, la création de *L'Encyclopédie* étant certainement l'épisode le plus marquant de cette longue histoire des rapports entre une société et ses techniques. Malgré tout, nous en ferons l'économie temporaire pour, après Hugues de Saint-Victor, fondateur d'une pensée pédagogique forte, nous acheminer très, très rapidement au XIX^e siècle donc. La loi du 18 mars 1882 sur l'obligation scolaire introduit le travail manuel à l'école primaire. Les matériaux utilisés sont : la paille, l'osier, le papier, le carton léger, le fil de fer, la tôle mince, la craie compacte, la pierre tendre... (un inventaire à la Prévert). La mise en place est difficile. La raison principale en est le manque de moyens. Mais pas uniquement. De la part des parents aussi, il y eu un frein. Comment accepter en effet que l'enfant, dont on était à même de penser que l'école, justement, lui permettrait de ne pas répliquer le mode socioprofessionnel des parents, «subisse» une éducation technique qui évoquait par trop le mode honnis ?

En 1936, nous allons décidément très vite, Jean Zay, à l'époque détenteur du portefeuille de l'Instruction publique, se promettait d'organiser l'enseignement des travaux manuels et le «préapprentissage» pendant la dernière année des études primaires. Si le ministre Zay en était encore à organiser le travail manuel, il faut penser que les cinquante ans d'instructions ministérielles précédentes avaient eu peu d'effet. En 1962, la technologie est introduite dans les sections modernes des lycées pour faire équilibre au latin des sections classiques. En 1970, elle devient «initiation

technologique». En 1977, René Haby, ministre de l'Education nationale, scinde les sciences physiques de l'initiation technologique. Apparaissent alors les Travaux Manuels Expérimentaux (T.M.E) remplacés quelques temps après par l'Education Manuelle et Technique (E.M.T.).

Nous en arrivons à notre période contemporaine. En 1984, Jean-Pierre Chevènement, à la suite de son prédécesseur, Alain Savary, fait une nouvelle tentative. La version actuelle de l'enseignement de la technologie date de cette période et c'est l'arrêté du 14 novembre 1985 (supplément au Bulletin Officiel n°44, du 12 décembre 1985) qui l'organise depuis, en attendant la clôture globale des nouveaux programmes du collège qui, par ailleurs, ne s'en éloignent pas vraiment dans l'esprit. Ce texte comprend trois parties : nature et objectifs, instructions, programmes. De la première procède le reste du texte: «L'enseignement de la technologie permet la compréhension et l'appropriation des démarches suivantes : conception, étude, réalisation, essai et utilisation de produits techniques». En substance, «l'élève apprend à exploiter des savoirs spécialisés par le moyen de réalisations concrètes, il maîtrise les liens entre l'analyse, la conception, la réalisation et l'usage d'objets techniques, il s'informe des évolutions techniques et technologiques et découvre le monde du travail». Les instructions, quant à elles, s'articulent autour du projet : «Afin de permettre l'acquisition des démarches et des méthodes propres à la technologie, il convient de privilégier, au collège, les productions réalisées par les élèves, selon la logique du projet technique», lequel «se définit à partir d'un besoin à satisfaire, d'un but à atteindre, en tenant compte de diverses conditions et contraintes. Pour concevoir le projet, il faut rassembler des informations, réunir une documentation, prévoir un programme d'action, faire face à des aléas, maîtriser l'incertain (sic)» (15).

Les textes de cette période, à l'endroit desquels on a pu parler de poétique du flou, étaient malgré tout le signe d'une évolution, signe incertain, pour le coup, mais signe d'une direction forte. Il ne faut pas oublier que ces textes, présidant aux nouvelles destinées de la technologie, en cours de remaniement à ce jour, mais dont peuvent encore s'inspirer les enseignants, ont été produits dans des conditions qui ne furent probablement pas idéales pour qu'un Yves Deforge écrive à leur propos : "Ces programmes [entre 1984 et 1989], dont on aurait pu espérer qu'ils constitueraient un ensemble cohérent et qu'ils ouvriraient la possibilité d'une suite au-delà du collège, laissent plutôt une impression de disparate avec un mélange d'instructions détaillées et de généralités bienséantes» (16).

Quelques années plus tard, dans une déclaration du Conseil national des programmes sur l'enseignement des sciences expérimentales en date du 13 novembre 1991, il était proposé d'«insister une fois de plus sur un certain nombre d'idées fortes sous-jacentes à toute (la) réflexion (sur les rapports entre sciences expérimentales et la technologie :

- développer le sens de l'observation et le jugement critique devant un phénomène
 - développer l'imagination
 - éviter le modernisme excessif
 - susciter la curiosité en ouvrant largement les champs disciplinaires vers l'extérieur
- Ce rapport conseille de «lutter (...) contre les conceptions qui opposent *connais-*

sances scientifiques et pratiques techniques». Les sciences expérimentales et la technologie doivent se compléter et se féconder mutuellement, non pas s'opposer et se démarquer».

À ce jour, nous en sommes là : une histoire ancienne derrière nous, et des programmes et des instructions officiels qui préparent un avenir à la technologie. Si les textes, pour un temps, corrigeront, amélioreront, les textes de 1985, ils ne feront qu'actualiser - c'est une hypothèse - le processus technologique, ainsi que l'écrit Jean Brun, assurant «le passage du zoologique à l'anthropologique» (17) d'une part, et permettant, d'autre part, «le passage de l'homme individuel et embryonnaire à l'Homme générique» (18). Au bout du compte, cet Homme générique est, en reprenant une expression de Samuel Butler, un «mammifère vertébro-machiné» (19).

Homme et technique

Pour plonger gaillardement dans l'éternel dilemme, et parce qu'il faut bien débiter par un modèle qu'il s'agirait d'améliorer continûment d'ailleurs, installons cet Homme générique dans la dualité nature-culture. En effet, il semble que la technologie, au vu de ce qui a été dit précédemment, convient bien à la réflexion méta-technologique, si l'on nous autorise l'expression ; l'homme relèverait du culturel ou d'une «extraction» naturelle. Le schéma n'est retenu, nous le rappelons, qu'en relation avec sa simplicité opératoire, car sur le fond, après Edgar Morin, nous postulerons que «l'homme est un être culturel par nature parce qu'il est un être naturel par culture (20)».

Restons, puisque nous y sommes, avec Morin et cette optique anthropologique qui, bien aise, alimente notre discours. Selon lui, l'ancêtre de l'homme, quand il a quitté la forêt, a été amené à construire des outils nécessaires à sa survie. En effet, «c'est le nouvel écosystème, la savane, qui a déclenché la didactique (phénoménale et génétique) pied-main-cerveau, mère de la technique et de tous les développements (21)». Historiquement, l'homme a «fait» avant que d'«être» puisque c'est la condition même d'*homo faber* qui aurait anticipé celle d'*homo sapiens*. Dans cette conception, c'est l'environnement qui, *de facto*, engendre l'homme. L'autre face de l'alternative est celle qui considère, schématiquement, la primauté de l'homme sur l'environnement. L'homme crée son environnement sans d'abord le comprendre, c'est-à-dire, entre autres, sans d'abord être influencé par lui.

Un siècle d'histoire d'enseignement technologique suffit à pointer des résistances qui seraient issues des origines. Parmi d'autres, nous pouvons, pour les comprendre, lire Jean-Yves Goffy : «Les techniques sont liées à la triste contrainte d'avoir un corps et d'avoir à l'entretenir (22)». Cette remarque - et c'est d'ailleurs plus qu'une remarque : c'est une thèse - est d'ordre anthropologique. Ajoutées aux difficultés strictement institutionnelles, il y aurait une difficulté d'ordre originel en-deçà même du social ou du culturel. Déjà, Hugues de Saint-Victor, un des premiers, avait lui aussi rencontré des oppositions. Jean-Yves Goffy ajoute une seconde hypothèse, toute aussi douloureuse d'une certaine manière : «Personne n'aime la technique parce que personne n'aime l'échec, et que la technique expose en permanence au risque de l'échec (23)». Si ce dernier point de vue peut paraître excessif, c'est sans doute qu'il cherche à être démonstratif, d'autant plus que la technique n'est la seule

à nous exposer à l'échec. Cet aspect des choses, aussi schizophrénique soit-il, n'est pas pour autant à rejeter.

Et ce n'est pas pour autant que nous pouvons être satisfaits. Une ambiguïté demeure entre le faire et l'être, entre l'utilisation et la compréhension de l'outil, de la technique, entre la théorie et la pratique, et pour tout dire entre la philosophie et la technique. Nous allons décentrer notre réflexion du débat nature-culture et la recentrer sur l'homme pour déterminer *in fine* un point de vue qui puisse tenter de nous dégager de l'incertitude induite par le discours officiel.

Sous un abord étrange, nous pressentons qu'ici réside une solution. L'être est unique en tant qu'être global et double en tant qu'expression d'une dualité non réductible : celle de la main et celle de l'esprit. «La main sert l'homme ; mais si elle le sert, c'est surtout parce que lui-même s'en sert et qu'il est capable de le faire » (24), écrivait Jean Brun. La dualité main-esprit n'est pas significative d'une contradiction. Les deux pôles s'opposent apparemment mais sont inextricablement liés l'un à l'autre. Il ne faut pas se tenir à la division extrémiste qu'a su si bien développer le système scolaire et notre société en général (cf. les cols bleus et les cols blancs). Jean Brun va jusqu'à postuler une analogie transcendante entre la main et l'esprit : «Il faut dire que, à proprement parler, ce n'est pas vraiment la main qui manie, mais bien l'âme qui la dirige et qui, en tant que telle, est analogue à la main» (25). Parcourons le temps pour s'efforcer de voir comment l'Homme a envisagé le savoir technique, si tant est qu'il existe, et a circonscrit, en quelque sorte la peur de sa main.

Après le stade de la savane décrit par Edgar Morin, il y eut celui de la *techné* qui, chez les Grecs, évoquait l'idée d'un présent du ciel ; Héphaïstos était le dieu du travail des métaux. Pour Bertrand Gille, «La forge a longtemps paru une activité mystérieuse, presque entourée de sorcellerie. Au XIII^e siècle encore, Biscornet, le serrurier qui aurait forgé les pentures de Notre-Dame de Paris, avait vendu son âme au diable pour acquérir les techniques nécessaires à son ouvrage» (26). Pour Pierre Thuillier, le Moyen Age a marqué, à ce propos, la mutation entre la magie et les technosciences, étant entendu qu'à l'époque, sous le mot magie, on découvre «des recettes techniques tout à fait sérieuses, mais aussi des amulettes et des incantations, des trucages et des fraudes, des médicaments extraordinaires et des histoires de dragons volants» (27).

Du Moyen Age, nous nous précipitons à la moitié du XVIII^e siècle, à l'époque de l'*Encyclopédie* de Denis Diderot, présenté par Antoine Léon, le chantre de l'enseignement technique, comme étant la réhabilitation du travail manuel. «En tant que Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, cette œuvre valorise toutes les disciplines positives négligées par l'humanisme littéraire» (28). La technique bénéficiait, contre son gré, d'une connotation servile, celle du travail manuel, celle de l'utilisation de la main en opposition à celle de l'esprit. En tout cas, nous pouvons percevoir les prémices de la technologie car, pour nous faire l'écho de Jean-Claude Beaune, «il y a technologie quand il y a somme, encyclopédie ou synthèse ; quand, codifié et répandu, le discours prend cohérence et amplitude» (29).

Depuis le début de notre parcours, nous circulons dans un périmètre où nous avons trouvé successivement la technologie, la technique, le travail. Avant que de revenir à notre point de départ, enrichi de tous ces apports successifs, n'oublions pas cette réflexion double nécessaire à notre raisonnement : celle qui porte sur la main - outil par excellence de la technique -, et sur l'esprit, l'esprit qui commande la main et l'esprit qui s'interroge. La main est peut-être la véritable frontière symbolique entre la science et la technique. Faisons une hypothèse : dans la mesure où la technique est considérée comme l'application de la science ou, à l'inverse, la science comme la théorisation de la technique, la main, donc le «faire», cède la place au «penser». Cette topologie est certes par trop frêle à l'époque des laboratoires ultra sophistiqués où seuls des spécialistes pourraient établir les rôles de chacun des chercheurs ; mais, dans la perspective, bien plus simple, d'un cours de technologie en collège, cette distinction fonctionne raisonnablement. En rappelant les propos d'Edgar Morin, cité plus haut, notre étude doit aussi s'installer dans la dialectique main-cerveau et, comme Jean Brun a pu l'écrire dans un livre très utile pour la compréhension de cette problématique : «la main sert l'homme ; mais si elle le sert, c'est surtout parce que lui-même s'en sert et qu'il est capable de la faire (...) Si, selon la définition célèbre, la main est «un instrument d'instruments», c'est parce qu'elle a la possibilité de choisir et de tenir des outils et, surtout, parce qu'elle est elle-même un outil à la disposition de l'intelligence» (30).

Conclusion

La technologie est un navire qui circule dans un triangle des Bermudes épistémologiques ; discipline nouvelle et moderne, très moderne, elle veille bien entendu à ne pas échouer, à ne pas s'échouer ni sur les rives d'un matérialisme d'occupation, ni sur les bords d'une pensée seulement pensante, ne pensant en rien d'ailleurs les vrais maux de notre société si elle ne va pas y voir plus clair sur les lieux mêmes de production des biens et des services contemporains. Concrètement parlant, elle doit être au clair, très au clair avec la différence entre contenus et objectifs, entre des contenus sur lesquels il y a à s'entendre évidemment, et auxquels il faudra penser en termes trivialement budgétaires, et des objectifs, où là il sera nécessaire d'y regarder à deux fois - au moins - pour savoir ce que la technologie, scolairement entendue, vient faire à l'école, et si on veut vraiment lui donner des responsabilités au rang qu'elle mérite.

La technologie prend mention du fait qu'elle peut accentuer encore les distances entre ceux pour qui la technologie est le moyen d'apprendre à manipuler et ceux qui sauront dépasser ce premier stade, cette première strate, pour aller vers les notions. En conclusion, pour autant que les objectifs officiels puissent être discutés quant à leur formulation et au message sous-jacent, lequel institue une opposition incontournable entre l'homme et la société, entre l'individu et environnement, entre la nature et la culture, et de fait, problématise son enseignement, nous pouvons espérer que la considération de l'être humain sera quand même le souci premier de la technolo-

gie.

NOTES

1. Deleuze G., *Foucault*, Paris, Minuit, 1986, p. 47.
2. Gadamer H.G., *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris, Seuil, 1976, p. 8.
3. Granier J., *Penser la praxis*, PUF, Paris, 1980, p. 61.
4. Beaune J.-C., *La technologie introuvable*, Vrin, Paris, 1980, p. 13.
5. Braudel F., *L'identité de la France*, Tome 3: *Les hommes et les choses*, Champs/Flammarion, Paris, 1990, p. 328.
6. id.
7. Russo F., «Science et technique», in Gille B. (s. d.), *Histoire des techniques*, Gallimard, Paris, 1978, p. 1112.
8. id.
9. Beaune J.-C. , *La technologie introuvable*, Vrin, Paris, 1980, p. 29.
10. Martinand J.-L., *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne, 1986.
11. Université Lumière Lyon 2, Institut Supérieur des Sciences de l'Education et de la Formation, 28 mars 1992.
12. Gille B., (s. d.), op. cit., p. 12.
13. Alemani L., «Initiation technologique à l'école élémentaire», in *Revue Française de Pédagogie*, n° 74, 1986, p. 5-22.
14. de Saint-Victor H., *L'art de lire*. Didascalicon, Cerf, Paris, 1991.
15. Il faut le lire pour le croire!
16. Deforge Y, *De l'éducation technologique à la culture technique*, ESF, Paris, 1993, p. 42.
17. Brun J., *De la main et de l'esprit*, Sator, Labor et fides, Paris, 1986, p. 56.
18. id.
19. cité par Jean Brun.
20. Morin E., *Le paradigme perdu: la nature humaine*, Points Seuil, Paris, 1979, p. 100.
21. id. p. 70.

Pour une approche complexe des sciences de l'éducation : situations du paradigme foucaldien

Laurent SAADOUN

Université d'Aix -Marseille 3 (France)

Tenter d'inscrire les sciences de l'éducation dans la pensée complexe nécessite d'interroger leur statut épistémologique de sciences hybrides : tour à tour aux frontières des sciences sociales et humaines. C'est faire l'hypothèse qu'interdisciplinarité et multiréférentialité concourent à les situer dans la complexité ; ce qu'essaie d'illustrer la rencontre provoquée ici entre sciences de l'éducation et paradigme foucaldien de la relation savoir/pouvoir.

Du statut épistémologique des sciences de l'éducation

Pour qui veut y réfléchir, la question centrale posée aux sciences de l'éducation (et qu'elles se posent à elles-mêmes), est celle de leur statut épistémologique. Comme toutes les autres sciences sociales et humaines et par rapport aux sciences de la nature, elles tirent leur spécificité du fait que leur objet est un sujet : sujet qui exprime son intentionnalité dans des pratiques sociales. De la sorte, objectiver le sujet dans les sciences de l'éducation, conduirait à nier l'existence d'une relation productrice d'effets entre sujet et objet, parce que tour à tour, la technique influence l'objet-sujet et que la production d'analyses scientifiques peut modifier l'objet analysé. D'où l'impossible rupture sujet/objet (rupture postulée par le positivisme et le holisme) dans les sciences de l'éducation, la nécessaire promotion d'une herméneutique du sujet (1), permettant de saisir les sens, les intentions et motifs d'action des sujets et la difficulté d'approcher les sciences de l'éducation par leur objet. C'est pourquoi, J. Ardoino (2) suggère de les approcher par leurs visées : parce qu'elles traitent à la fois de la ques-

Mots clés: Interdisciplinarité, Multiréférentialité, Régulation, Relation savoir/ pouvoir, Transfert.

tion des sens, quand elles interrogent les savoirs et leur appropriation (didactique des disciplines et théories de l'apprentissage) et qu'elles produisent un savoir sur les pratiques du savoir, déterminant un champ scientifique où pratiques et théories sont hétérogènes, amis aussi du fait de leur caractère *praxéologique*. De plus, en proposant une nomenclature des postures possibles autour des sciences de l'éducation, ce dernier hiérarchise implicitement les discours qui les constituent, en les fondant dans des pratiques différenciées à légitimité scientifique variable : recherche scientifique d'une part (posture centrale parce que «théorique» et re-construite), études, approches cliniques et questionnements d'autre part (posture périphérique parce qu'«empirique»). Ce qui place d'ailleurs la question de l'objectivation d'un savoir en sciences de l'éducation, comme pour tout autre science, dans le cadre de la concurrence interdisciplinaire sur les objets (objets entendus en tant que frontières historiquement mouvantes); c'est-à-dire qui suggère d'approcher les sciences de l'éducation par les pratiques.

C'est pourquoi la question de l'objet d'une discipline n'a épistémologiquement pas de sens (3), puisque tout objet est construit par la discipline elle-même : «La science n'atteint jamais que ce que son mode propre de représentation a admis d'avance comme objet possible pour lui» (4). De même est-il illusoire de supposer pouvoir définir les sciences de l'éducation par une méthode ou méthodologie qui leur seraient propres car «poser le problème des concepts scientifiques, c'est immédiatement poser le problème de leur pouvoir. Et se poser le problème de leur pouvoir implique que ce pouvoir ne peut-être considéré comme normal ou allant de soi» (5). Comme pour toute autre science, la classification serait donc enjeu de pouvoir dire le réel.

Pour une approche complexe des sciences de l'éducation

La nomadisation des concepts en œuvre en sciences de l'éducation, d'une discipline à l'autre, d'un objet à l'autre même, manifeste le caractère socialement construit de tout objet scientifique, parce que «la scientificité ne répond pas à un état de droit, mais à la reconnaissance d'un droit conquis» (6).

L'hybridation : mode de la complexité

La recherche en éducation est plurielle : elle décrit en cela la diversité et tout à la fois l'unité des sciences de l'éducation. Elle vise à rendre compte de la complexité des situations d'éducation. C'est pourquoi G. Mialaret (7), bien qu'héritier du holisme, propose de nommer les sciences de l'éducation en tant qu'«elles sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation». C'est au moins implicitement admettre qu'elles se constituent dans la multiréférentialité, tout en leur permettant

d'échapper à ce que Morin nomme *aveuglement*, parce que tout progrès de complexité nécessite accroissement de l'ouverture, mixités et échanges féconds (8), même si cela ne suffit pas à les désigner en tant qu'*unitas multiplex* (9), au sens où Morin les définit, par relecture du concept des monades de Leibniz. Ce faisant, les sciences de l'éducation sont un système ouvert de savoirs, système qui porte la trace des ouvertures épistémologiques nécessaires à son propre renouvellement et dont témoignent les hybridations fécondes d'un concept, d'un paradigme ou d'une théorie à l'autre, hybridations porteuses de sens et de cohérence. M. Dogan et R. Pahre (10) montrent comment le progrès scientifique met en œuvre des fragmentations disciplinaires et fabrique l'hyperspécialisation, délimitant des micro-disciplines scientifiques (sociologie de l'éducation, didactique des disciplines, économie de l'éducation...) à base de segmentations disciplinaires, provoquent les croisements conceptuels, sources de complexification des savoirs.

Cette formation métisse du savoir en sciences de l'éducation suggère sans doute leur place transversale dans les sciences sociales et humaines. Elle évoque aussi la difficulté des sciences de l'éducation à inscrire leurs propres histoire, discours et méthodes dans l'autonomie. J. Ester (11) explique que «dans cette course aux obstacles qu'est le développement scientifique, surmonter la tentation du recours aux analogies est l'une des épreuves décisives. Tant que la discipline en question ne s'est pas constituée en domaine conceptuel et théorique autonome, la voie de la moindre résistance sera toujours d'emprunter aux sciences voisines, ou même lointaines ce qui fait défaut» : le fait même de supposer que l'hybridation est un mode de la complexité dans les sciences de l'éducation participe de cette tendance à la kleptomanie de sciences à sciences qui les conduit à chercher ailleurs l'ancrage porteur de sens et de recon-naissance. Cependant, même inscrite dans la complexité, la question de l'identité disciplinaire des sciences de l'éducation demeure, non tant à l'intersection des catégories les constituant, qu'à celle des points de vue épistémologiques, voire méthodologiques, parce qu'elles sont par essence multiréférentielles.

Les sciences de l'éducation : sciences de la complexité

Sciences du dialogue, de la transposition, de l'interdisciplinarité, aux sens distingués par M. Boisot (12), les sciences de l'éducation ont construit leurs notions dans la polysémie et la complexité. Chaque catégorie renvoie au vocabulaire de la complexification (version de Morin) : pluri et multidisciplinarités qui caractérisent la juxtaposition de plusieurs disciplines sur un même objet, transdisciplinarité qui s'intéresse aux objectifs éducatifs généraux, sont autant d'occasion de construire le savoir en boucles, éloignant de fait tout recours au paradigme de simplification et privilégiant l'unité dans la diversité, les couplages continuité/rupture, l'intelligibilité des pratiques, tant éducatives, scolaires que de pouvoir. Les sciences de l'éducation «multidimensionnelles» sont fédératives quand elles acceptent la multiréférentialité, qu'elle soit de type compréhensive, interprétative ou explicative. Sciences de l'intégration à logique conjonctive, les nouvelles sciences de l'éducation (13) pour s'inscrire dans la complexité doivent accepter l'incertitude, l'incomplétude et les complémentarités (expériences du sens) sur leurs savoirs, objets et méthodes, seules hypothèses susceptibles de promouvoir un modèle cognitif aux heuristiques ouvertes, parce que c'est

dans le jeu des contradictions et des paradoxes qu'est contenue la production d'un savoir. Voilà de quoi créer les conditions de possibilité de type polymorphiques, que la «Sociologie compréhensive» de M. Maffesoli (14) appelle de ses vœux.

Pour demeurer dans l'inachevé, sciences humaines et sociales devraient donc renoncer aux conceptualisations réductrices de sens. De fait, si les situations d'éducation font sens par et pour les sciences de l'éducation, c'est qu'elles s'inscrivent dans un contexte où la connaissance de leurs caractéristiques principales semblent indispensables à l'interprétation et à la compréhension des faits éducatifs, à savoir la pensée dialogique, qui consiste à «combiner l'explication par les conditions extérieures et l'explication par la logique interne du système» (15). Ce faisant, il n'y aurait nulle extériorité à articuler sciences de l'éducation «complexes» à la pensée foucauldienne des *épistémé*, du savoir et du pouvoir car, par-delà les référentiels d'écoles et d'épistémologies (M. Foucault serait structuraliste quand la pensée complexe s'inscrit dans les filiations systémique, constructiviste et phénoménologique), l'ampleur de ses travaux d'épistémologue fédérateur nous y invite, tout comme les glissements successifs de sa pensée, des frontières structuralistes aux frontières de la phénoménologie.

Sciences de l'éducation et pensée foucauldienne : histoire d'une rencontre

La réflexion de M. Foucault est de plein pied dans le savoir des sciences de l'éducation, par-delà sa propre pratique d'enseignant construisant des objectifs et des stratégies pédagogiques, fabriquant du *savoir savant* pour en faire du *savoir enseignant*. C'est au travers d'une thématique transversale du souci de soi qu'émerge une pensée complexe en construction, dans l'œuvre «éducative» de Foucault. Le *Cours* qu'il prononce au Collège de France en 1981-82 est consacré à «l'herméneutique du sujet». Foucault y expose en ramassé les principales thèses qui le situent (peut-être malgré lui) dans le champ des sciences de l'éducation. Ces thèses prennent appui sur un modèle historique d'apprentissage et des pratiques qui en dérivent, parce qu'apprendre à s'occuper de soi est une manière de vivre la complexité, jusque dans l'apologie ou l'autocritique (16) ; que c'est aussi une connaissance de soi qui place le formateur et l'enseignant en situation de stratège qui dit une vérité sur le sujet et qui dialogue. Socrate dialoguant avec Alcibiade lui apprend que pour gouverner les autres, il faut avoir appris à se gouverner soi-même : en ce sens le projet-visée de l'apprentissage serait la conquête du pouvoir par le moyen d'un savoir sur soi, sorte d'auto-évaluation du sujet telle que le propose M. Genthon (17), c'est-à-dire comme processus d'apprentissage du savoir/pouvoir manifestant l'autonomie du sujet dans l'acte d'apprendre, comme dans sa relation au pouvoir et son exercice.

L'universalité du modèle pédagogique décliné suppose l'altérité : c'est l'idée d'une autofinalisation du souci de soi qui est alors en jeu, processus de retour à soi qui n'est pas sans rappeler le métier d'élève ou la posture de l'apprenant, telle que proposée par le triangle didactique et qui passe par la *parrhèsia*, le dire-vrai, qui s'oppose au mensonge, à la flatterie et à la rhétorique. Ainsi, ce courage de vérité, investi par les acteurs de l'apprentissage, investit même le discours de la science, à la fois en tant que catégories de la pensée (discours), amis aussi d'un point de vue pratique. Ce qui fait dire à Foucault que «désapprendre est une des tâches importantes de la culture

de soi», parce qu'elle une fonction curative et thérapeutique, sorte de combat permanent (18). Même s' «il s'agit ... d'armer le sujet d'une vérité qu'il ne connaissait pas et qui ne résidait pas en lui; (s') il s'agit de faire de cette vérité apprise, mémorisée, progressivement mise en application, un quasi-sujet qui règne souverainement en nous» (19): ce que M. Genthon nomme par transfert et qu'elle définit en relation avec le projet, à savoir, jeu d'un sujet complexe, signe d'un sujet autonome et caractère auto-constructif de la connaissance tout à la fois.

Archéologie du savoir et généalogie des techniques du pouvoir appliquées aux sciences de l'éducation

«La mise en oeuvre de capacités objectives dans ses formes les plus élémentaires, implique des apports de communication (qu'il s'agisse d'information préalable ou de travail partagé); elle est liée aussi à des relations de pouvoir (qu'il s'agisse de tâches obligatoires, de gestes imposés par une tradition ou un apprentissage, de subdivisions ou de répartition plus ou moins obligatoire de travail). Les rapports de communication impliquent des activités finalisées (ne serait-ce que la mise en jeu correcte des éléments signifiants) et, sur le seul fait qu'ils modifient le champ informatif des partenaires, ils induisent des effets de pouvoir» (20). Voilà qui caractérise le regard que Foucault porte sur tous les systèmes clos et disciplinaires: prison, atelier, école... Autant d'instances du savoir et du pouvoir qui s'appliquent à discipliner les corps et les sujets, à base d'activités finalisées, de systèmes de communication et de relations de pouvoir, déterminant chacune des modèles spécifiques de technologies du pouvoir, sortes de blocs «dans lesquels l'ajustement des capacités, les réseaux de communication et les relations de pouvoir constituent des systèmes réglés et concertés» (21).

L'exemple de l'institution scolaire, au travers de son aménagement spatial, le règlement méticuleux où s'y tisse les mailles du pouvoir, les différentes activités qui y sont menées, les personnages qui y vivent et s'y rencontrent, ayant chacun une fonction, une place bien définie, constitue une bonne illustration d'un bloc de capacité-communication-pouvoir, que Foucault nomme *discipline*. Le pouvoir a en effet la capacité d'édifier un savoir stratégique. Foucault, analysant le comment du pouvoir, interroge son exercice qui consiste à conduire des conduites en aménageant des probabilités, ce que manifestent dans leurs mises en oeuvre, stratégies et procédures pédagogiques. Si la méthode archéologique sert à isoler le niveau des pratiques discursives (22) par la formation des règles de production et de transformation de ces pratiques en savoirs, la généalogie quant à elle, rend compte des forces et relations de pouvoir investies dans les pratiques discursives. Du même coup, la volonté de savoir (23), posture de l'apprenant est d'un point de vue didactique, contractuellement inscrite dans la surveillance et la punition (24), parce que les relations de pouvoir/savoir ont le pouvoir de donner du pouvoir. G.Brousseau (25) indique d'ailleurs que dans toutes les situations didactiques, le maître cherchera à faire savoir à l'élève ce qu'il attend de lui: il s'agit d'un contrat, où les obligations réciproques déterminent ce que chaque partenaire aura en responsabilité vis-à-vis de l'autre, ce qui fait dire à cet auteur que savoir et projet d'enseigner avance «masqués». Et il s'agit bien, à l'instar de Foucault, d'apprécier comment les hommes se gouvernent à travers la production de vérités, à savoir, l'aménagement de domaines où la pratique du vrai et du faux est tout à la fois

pertinente et réglée. Aussi les techniques et technologies de normalisation disciplinaires (apprentissage du dressage des corps et des esprits, établissement de notations et de classement permettant une comptabilité intégrative des données individuelles), propres au pouvoir dans son exercice, nécessitaient pour l'auteur de l'*Ordre du discours* (26) de chercher à analyser «les rapports qu'il peut y avoir entre pouvoir et savoir. Dès lors qu'on peut analyser le savoir en termes de région, de domaine, d'implantation, de déplacement, de transfert, on peut saisir le processus par lequel le savoir fonctionne comme pouvoir et en reconstruit les effets» (27). C'est sans doute pourquoi les métaphores spatiales et stratégiques sont si nombreuses dans l'œuvre de Foucault, car elles permettent de saisir avec précision les lieux par lesquels les discours se transforment dans, à travers et à partir des rapports de pouvoir. Ainsi «déplacement» et «transfert» doivent ici être entendus comme mouvements récursifs entre savoir et pouvoir. J.-L. Le Moigne indique d'ailleurs que «par la cognition, l'action de connaître, le territoire devient la carte que chacun pour lui-même, à chaque instant, s'en construit : le territoire n'a plus d'autre réalité que cette représentation en permanente transformation» (28), y compris le territoire du savoir et de son exercice par/dans le pouvoir.

Monde disciplinaire, monde de régulation

Observant la nature arbitraire des transformations discursives, Foucault insiste sur leurs ruptures et discontinuités, leur caractère non-rationnel, ce qui importe donc ce sont les pratiques effectives du pouvoir : «Ceux qui sont insérés dans ces relations de pouvoir, qui y sont impliqués peuvent, dans leurs actions, dans leurs résistances et leur rébellion, leur échapper, les transformer, bref, ne plus être soumis» (29). Cette machinerie du pouvoir suppose que chacun (apprenant comme formateur) soit titulaire d'un certain pouvoir parce que titulaire d'un certain savoir. C'est parce qu'il y a archipels de savoirs qu'il y a archipels de pouvoirs. Ainsi la vocation disciplinaire des savoirs comme celle du pouvoir exercé, visent aussi à établir des mécanismes régulateurs et compensateurs de type homéostatique ; La discipline s'articule sur la régulation parce que nous vivons dans un monde d'évaluation et de contrôle, où la prétention à la standardisation, à la normalisation, n'est jamais pleinement assurée (comme le démontrent les travaux en docimologie) : «Nous sommes dans un monde disciplinaire, nous sommes dans un monde de régulation» (30). On peut d'ailleurs admettre avec J.-J. Bonniol que cette «régulation» foucauldienne pourrait s'apparenter à la régulation cybernétique, où la connaissance du système de pouvoir/savoir par le sujet est à la fois intuitive, explicative et instrumentation. Ce sujet évaluateur des sciences de l'éducation systémiques et complexes rejoindrait le modèle de la démarche clinique de Foucault, puisqu'au même titre que le pouvoir/savoir, le sujet foucauldien doit gérer des interactions, négocier avec le pouvoir, admettant tour à tour la posture de l'initiateur et celle de celui qui fait le bilan. «La régulation, c'est une boucle» (31) : ce dans quoi et par quoi le pouvoir peut se déployer, investir les corps, émerger en étant auto-éco-(re)construit. De fait, la complexité du dialogue entre les deux mondes (qui jouent autant comme savoirs objectivables que comme matrices de valeurs), laisse par la promotion de *personne* (les stratégies d'acteurs (32) dirait la sociologie des organisations), une place à part au sujet (le sujet auto-éco-organisé de la pensée complexe), par où transitent pouvoir et savoir sans jamais s'y appliquer : figure de l'apprenant et

posture du formateur tout à la fois. Parce que les relations d'assujettissement peuvent aussi fabriquer des sujets. Aussi, les paroles de Foucault décrivent plus qu'elles ne prescrivent : "Il ne s'agit pas de jauger des pratiques à l'aune d'une rationalité qui les ferait apprécier comme des formes plus ou moins parfaites de rationalité ; mais plutôt de voir comment des formes de rationalisations s'inscrivent dans des pratiques ou des systèmes de pratiques, et quel rôle elles y jouent" (33).

Conclusion : originalité des sciences de l'éducation

Si le mode de pensée complexe consiste en dérivations successives, empruntant ailleurs pour fédérer ici un savoir pluriel (l'exemplarité d'une approche complexe des sciences de l'éducation par appropriation du savoir foucauldien a tenté de l'illustrer), et, si tant est que l'on puisse constituer de la sorte une épistémologie complexe (34) : alors les sciences de l'éducation seraient parmi les rares sciences humaines et sociales à prendre sens par leur inscription dans une démarche de complexification. Les notions polysémiques de *complexe* ou de *complexité* n'ont pas pour le moment investi, en tant qu'objets et postures épistémologiques, les autres sciences sociales. Ni les sciences économiques, ni la science politique, ni véritablement la sociologie n'ont fait de la complexité l'objet central de leur discours. De fait, les sciences de l'éducation seraient spécifiques en cela qu'elles seraient positionnées volontairement dans l'instable et le désordre, pour rendre compte du réel, à savoir ce qui «émerge d'une construction propre à la dynamique des interactions système/environnement et (qui) traduit une actualisation qui ne saurait être confondue avec l'ensemble de l'environnement dans lequel baigne le système» (35). À un moindre degré, les sciences du langage (de la linguistique à la stylistique), la psychanalyse, l'esthétique et la philosophie contribuent, chacune à leur manière, à multiréférencier la notion complexe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Notion inscrite dans les travaux de Michel FOUCAULT et dans le titre de son *Cours* au Collège de France (1981-1982), in *Dits et Ecrits*, Paris, NRF-Gallimard, Tome 4, 1994, pp.353-365.
2. ARDOINO, J. et VIGARELLO, G., "Les sciences de l'éducation", in *La sociologie*, ouv. coll., Paris, coll. Repères, La Découverte, 1991, pp.87-94.
3. Cf entre autres, l'article de P. FAVRE dans un champ proche: "La question de l'objet de la science politique a-t-elle un sens?", in *Mélanges dédiés à R. PELLOUX*, Paris, éd. L'Hermès, 1980, pp.124-141.
4. HEIDEGGER, M., *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958, p.199.
5. STENGERS, I. et SCHLANGER, I., *Les concepts scientifiques* (pouvoir et invention), Paris, Gallimard, 1988, p.24.
6. SCHLANGER, I., *Les métaphores de l'organisme*, Paris, Vrin, Librairie Philosophique, 1971, p.26.
7. MIALARET, G., *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1976, p.32.
8. MORIN, E., *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990, notamment p.18 et s., qui traitent ensemble «la pathologie du savoir, l'intelligence aveugle».

9. MORIN nomme *unitas multiplex*, le passage à un ordre d'intelligibilité supérieur, en tant que «circularité constructrice de l'explication du tout par les parties et des parties par le tout - mouvement même qui les associe», in *Sciences avec conscience*, Coll.Points, 1990, p.240.
10. DOGAN, M. et PAHRE, R., *L'Innovation dans les sciences sociales, La Marginalité créatrice*, Paris, PUF, Coll. Sociologies, 1991 et «Les sciences sociales: segmentation et croisements», in *Encyclopædia Universalis*, Les enjeux, pp.1119-1125.
11. ESTER, J., «Critique des analogies sociobiologiques. PLaidoyer pour l'autonomie des sciences», in *Revue Française de Sociologie*, XVIII, Paris, 1977, p.369.
12. BOISOT, M., «Discipline, interdisciplinarité, programme interdisciplinaire», in *Revue Française de Pédagogie*, n°17, 1971, pp.32-38.
13. LERBET, G., *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Paris, Nathan-Pédagogie, 1995.
14. MAFFESOLI, M., *La Connaissance ordinaire, Précis de sociologie compréhensive*, Paris, Librairie Les Méridiens, 1985.
15. MORIN, E., op.cité, p.11.
16. MORIN, E., *Autocritique*, Paris, Le Seuil, Coll. Politique, 1975.
17. GENTHON, M., *Apprentissage, évaluation, recherche; Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Provence, 1993.
18. FOUCAULT, M., *Dits et Ecrits*, Tome 4, op.cité, p.357.
19. FOUCAULT, M., op.cité, p362.
20. FOUCAULT, M., op.cité, p.234.
21. FOUCAULT, M., op.cité, p.234.
22. Les discours sont une succession d'affirmations, de pratiques, de schémas classificatoires et disparates qui existent aussi dans le non-dit, la gestuelle, les comportements et aménagements spatiaux: lieux et instruments d'affrontement. Ils sont «l'ensemble des significations contraintes et contraignantes qui passent à travers des rapports sociaux», in FOUCAULT, M., *Dits et écrits*, Tome 3, p.123..
22. FOUCAULT, M., *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.
23. FOUCAULT, M., *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1976.
24. BROUSSEAU, G., «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques», in *Recherches en Didactique des mathématiques*, 7.2, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1986.
25. FOUCAULT, M., *L'Ordre du discours*, Paris, NRF-Gallimard, 1976.
26. FOUCAULT, M., *Dits et écrits*, Tome 3, p.33.
25. Le MOIGNE, J.-L., «Sur l'épistémologie des sciences de l'éducation, re-construction des connaissances», in *Le Constructivisme*, Tome 2, *les épistémologies*, Paris, ESF, 1995, pp.285-289.
26. FOUCAULT, M., *Dits et écrits*, Tome 4, p.93.
27. FOUCAULT, M., op.cité, p.199.
28. FOUCAULT, M., *Dits et Ecrits*, Tome 4, p.26.
29. CROZIER, M., *L'Acteur et le Système*, Paris, Le Seuil, 1977.
30. FOUCAULT, M., op.cité, p.199.
31. Au sens où l'envisage J.-L. Le MOIGNE in *Les Epistémologies constructivistes*, Paris, PUF, Que-Sais-Je , 1995.
32. LERBET, G., *Pédagogie et systémique*, Paris, PUF, Coll. Pédagogues et Pédagogies, 1997, p.47.

Recensions

Recensions

**La Experiencia de la Lectura.
Estudios sobre Literatura y
Formacion****Jorge Larrosa**

Éditions Laertes - Barcelone, 1996 (494 p.)

L'auteur le reconnaît lui-même : les textes qui composent cet ouvrage ont «un caractère d'essai et de fragments», ils ont «quelque chose de la divagation désordonnée et du parcours erratique»; ce ne sont que «notes de lecture, traces de passages, inscriptions en marge d'un trajet qui n'a pas été fait dans l'intention d'apporter des réponses que l'on puisse s'approprier, sinon dans le dessein de maintenir ouvert un espace d'interrogation». Mais ceux qui connaissent Larrosa savent que sa divagation apparente est en réalité une navigation subtilement dirigée : qu'en répondant à la question *qu'est-ce que lire ?*, il nous engage à une réflexion distanciée qui permet de mettre en évidence le sens de l'interrogation pédagogique, dans la mesure où «écrire (et lire) est comme s'immerger dans un abîme dans lequel nous croyons avoir découvert des objets merveilleux. Et lorsque nous remontons à la surface, nous ne portons que des pierres ordinaires et des morceaux de verre et quelque chose comme une inquiétude nouvelle dans le regard...» (p. 41). Voilà que du fond, cependant, Larrosa nous remonte toute une bibliopharmacie : des venins et des antidotes avec Platon, des bibliothérapies et des bibliopathologies avec Proust, la folie dans le langage avec Foucault.

Puis la course reprend à travers une excursion dans le lire et écrire : c'est d'abord le labyrinthe et la métamorphose chez Montaigne, puis la dérive pédagogiquement encadrée de Descartes, Rousseau et Hegel, puis la vogue nitzschéenne vers la terre inconnue et la découverte, avec Handke, d'un monde enfin lisible et viable. Larrosa se risque ensuite sur l'autre continent de la tra-

duction : autour du thème de la Bildung classique (Goethe et Schleiermacher), de la Bildung anarchique (Schlegel et Novalis), du travail du lecteur (Benjamin) et de ses difficultés (Hölderlin et Heidegger). C'est enfin le retour au port de la formation à travers des considérations sur la nouvelle pédagogie et sur la pédagogisation de la nouvelle, sur l'enseignement de la philosophie, sur la crise des humanités et la lecture, sur les rapports entre narrativité, identité et désidentification, pour clore sur des images de l'acte d'étudier.

La grande culture européenne de Larrosa, avec une préférence cependant pour la française et l'allemande, fait merveille à travers la richesse des exposés, et l'on navigue avec délices dans les eaux de Platon, de Montaigne, de Hölderlin et de Handke. Mais le propos de l'auteur est ailleurs : il s'agirait, à travers ces chemins humanistes, de forger, à l'écart de l'éducation pragmatique et technico-scientifique, mais aussi des formes dogmatiques et néo-conservatrices revendiquées par le vieil humanisme, «une autre idée de l'éducation», en la pensant sans schème préconçu de son développement, ni modèle normatif de sa réalisation : «quelque chose comme un devenir pluriel et créatif, sans patron et sans projet, sans itinéraire prévu ni idée normative de son résultat». La lecture comme instrument d'auto-formation de la liberté : tel pourrait être, résumé, le propos de l'ouvrage.

On peut évidemment se demander si cette divagation l'est encore tellement, dès lors qu'elle prend la forme d'un livre et nous indique un parcours obligé. Larrosa répondra que, sauf à patauger dans une mare littéraire, il faut bien se construire un voyage, et qu'au bout du compte, chacun est invité à construire le sien. Certes, mais, quand même, Larrosa écrit pour être lu et recensé... Cercle très vicieux dont seule pourrait sans doute nous sortir une philosophie de la liberté qui ne ferait pas des questions la seule réponse possible.

Recensions

Michel SOETARD
Université Catholique de l'Ouest
Éduquer, à quoi bon ?
Anita Hocquard

Éditions PUF - Paris, Col. l'Éducateur, 1996

Lorsqu'un enseignant ne peut plus s'assurer de sa propre direction en dirigeant les jeunes personnes, quel moyen reste-t-il pour lui, sinon de se poser des questions sur les buts de l'éducation? Voici un résultat d'enquête sur la finalité de l'éducation qu' a fait Anita Hocquard en interrogeant non seulement les pédagogues mais aussi les philosophes, les historiens et les anthropologues. Ils semblent presque tous plus ou moins sceptiques sur la situation actuelle, culturelle, sociale et historique de l'Europe. Toutefois on retrouve dans ce livre l'aspect positif de la culture européenne qui consiste à critiquer des valeurs établies.

La tradition européenne d'interroger et de critiquer les valeurs établies est sans doute l'une de ses plus intéressantes contributions à un monde multiple où chacun insiste essentiellement sur ses valeurs particulières, même s'il faut rappeler, ainsi que le fait Raymond Polin, que la culture européenne n'est qu'une culture parmi tant d'autres.

En 1985, Anita Hocquard, collaboratrice régulière au *Monde de l'éducation*, commença une enquête systématique sur la nature et les buts de l'éducation, partant du prémisses que lorsque les enseignants ne peuvent plus être certains de leur direction dans l'enseignement des jeunes, il ne leur reste d'autre moyen que de s'interroger sur la finalité de l'éducation. Pour cette tâche, Anita Hocquard se fixa d'interroger méthodiquement trois groupes de penseurs : les philosophes, tout d'abord parce que c'est avant tout leur rôle de poser les questions pertinentes concernant tout phénomène humain, les historiens et les anthropologues ensuite parce que dans un monde où il est devenu

évident que les valeurs culturelles sont nécessairement relatives, il est nécessaire de tirer les leçons d'autres cultures, et enfin les pédagogues parce que c'est évidemment leur mission que de penser l'éducation.

I. Les philosophes et l'éducation ?

Les philosophes interviewés par Anita Hocquard ont bien évidemment des opinions diverses concernant l'éducation dans le monde moderne, surtout parce que - à l'exception de Marcel Conche -semblent au moins s'accorder sur la relativité culturelle des valeurs. Ils semblent également s'accorder à peu près unanimement sur un certain nombre de points et de concepts : l'idéal de l'homme total, la dignité de l'homme, le bonheur, sont encore des valeurs valables ; la liberté, l'individu, l'intelligence (raison) et le langage (y compris la parole et les métaphores) sont encore les signes essentiels de l'être humain, et, sans un sens moral, de devoir et de responsabilités, on ne peut pas vivre comme en tant qu'être humain. Autre point d'accord de ces philosophes : la nécessité de sociétés démocratiques, ce qui n'empêche nullement que tous sans exception prennent une position critique en ce qui concerne la situation actuelle de l'éducation dans les sociétés industrielles. Bref, ils critiquent l'éducation d'aujourd'hui dans nos sociétés, non parce qu'elle est essentiellement inutile, mais parce qu'elle a oublié les principes fondamentaux de l'éducation. Ou plutôt parce qu'elle ne s'efforce pas de trouver son propre chemin dans un monde où personne ne connaît plus exactement la direction de l'histoire humaine. Il faut, insistent-ils, revenir encore une fois à l'origine de l'éducation pour retrouver son esprit dans ce monde confus.

Selon Raymond Polin, la dignité de l'homme consiste dans la liberté qui ne peut se réaliser qu'à l'intérieur d'une culture donnée. «L'irréductible diversité des cultures n'est d'ailleurs qu'une extrapolation de l'hétérogénéité des individus entre eux» (p.23). Son

Recensions

respect des individus le conduit même à dire qu'il faut prêter une attention particulière aux meilleurs étudiants en respectant évidemment le principe de l'éducation pour tous. Les mots *sélection* et *élites* ne sont pas tabous pour lui.

Robert Misrahi quant à lui pense que le bonheur qui accompagne la joie est le seul but de l'éducation. (En 1994, il ajoute que la liberté aussi est importante). Les éducateurs doivent ainsi valoriser le lien d'interdépendance entre la formation (professionnelle), l'éducation (générale) et la culture (artistique) pour atteindre à l'idéal de l'«homme total» (p.35). En un mot, «la finalité globale de l'éducation est «la construction de la liberté active et heureuse pour et par les citoyens responsables d'une démocratie vivante» (p.39).

Pour François Chatelet aussi, la liberté est d'autant plus fragile que celle «qui ne cherche pas à se développer est condamnée à périr» (p.41). Il rejette tout modèle d'éducation. La bonne éducation pour lui est celle qui maintient «le pluriel de l'être humain»(p.42). Il défend ainsi les sociétés démocratiques dans lesquelles les «gens», pas l'«homme», doivent être éduqués parce qu'il est «temps de restaurer le discours collectif pour que les individus puissent décider en commun de leurs fins propres» (p.41). Il est donc essentiel à l'éducation de transmettre des connaissances en s'appuyant surtout sur le langage pour développer «le rapport à autrui» (p.42). L'instruction est par conséquent inévitablement nécessaire pour lui.

Jacques Bouveresse est, lui, un héritier des Lumières au niveau des principes, en ce sens qu'il croit, malgré tous les effets négatifs du progrès scientifique et technique, à l'effet émancipateur du savoir. Le but de l'éducation est, selon lui, la formation à l'aptitude critique pour se libérer des déterminismes sociologiques et culturels. C'est donc le devoir principal de l'école de transmettre des connaissances aux élèves, parce qu'«il n'y a que l'ignorance qui ne soit jamais critique» (p.50).

Pour Marcel Conche, c'est seulement à l'aide du scepticisme religieux et métaphysique qu'on aboutit à l'éducation pour «un homme, un individu, un membre de la société humaine universelle» (p.62). Les êtres humains ainsi éduqués sont ceux qui s'unissent selon une morale qui est indépendante de toute religion ou métaphysique. Évidemment, il est difficile de former un tel être universel dans le monde actuel qui n'est pas encore une société universelle. C'est donc la tâche des enseignants de cultiver la volonté «tournée vers la réalisation de la société universelle» (p.62). L'universalisme de Marcel Conche le mène enfin de compte à l'éducation rationnelle qui distingue le savoir de la croyance.

Jean-François Lyotard, un postmoderniste, dénonce la «modernité» parce qu'elle a échoué non seulement à libérer politiquement l'humanité du despotisme politique, celui de l'ignorance et de la misère, mais également à libérer par les technosciences l'humanité de ses maux. Les technosciences «développent», mais elles n'assurent pas de «progrès». Dans la situation actuelle, où l'on ne peut plus croire en «l'idéologie humaniste», la seule finalité de l'éducation selon lui est de «rendre les gens plus sensibles aux différences, de les sortir de la pensée de masse» (p.73). D'autre part il critique une «démocratie» qui n'est en réalité que «le despotisme de l'opinion». Toutes les opinions ne sont pas nécessairement bonnes. Il n'est donc pas nécessairement sain que tous s'expriment. «Le dialogue n'est pas l'échange des opinions. C'est un exercice terriblement rigoureux et contraignant» (p.75).

Olivier Renault d'Allonnes se révolte, lui, contre la stérilisation chez les jeunes des possibilités offertes par les sociétés modernes et propose l'éducation de l'art et de la philosophie pour faire émerger la «subjectivité comme puissance de *faire autre*, c'est-à-dire, de traiter le réel» (p.82). Cependant, s'il met sa confiance dans l'originalité et la spontanéité des enfants, il n'oublie pas la nécessité de la

Recensions

transmission des connaissances. «L'éducation véritable doit transmettre le savoir en montrant qu'il est une disponibilité et non une obligation, qu'il est une liberté et non une contrainte» (p.83). Ce qu'on appelle l'éducation n'est par conséquent pour lui qu'adduction. «C'est une incarcération de l'enfant dans des normes sociales» (p.84).

Pour un pessimiste comme Clément Rosset, l'éducation lucide n'est possible qu'avec la reconnaissance que toute chose, y compris l'éducation, est éphémère. «Le but de l'éducation n'est pas de rendre la société meilleure ou de fabriquer de bons citoyens, mais d'amener chaque individu à plus de bonheur» (pp.91-92). Il ne nie pas la nécessité de l'instruction, mais souligne que l'endoctrinement est nuisible.

Paul Ricoeur insiste sur le fait que notre époque est fondamentalement conflictuelle, car nous vivons dans une société «pluraliste, religieusement, politiquement, moralement, philosophiquement, ou chacun n'a que la force de sa parole» (p.95). Les croyances religieuses aussi ne sont qu'une parole parmi d'autres. Par conséquent, c'est le devoir de l'éducateur moderne d'«aider les individus à s'orienter dans des situations conflictuelles (=le conflit des interprétations), à maîtriser avec courage un certain nombre d'antinomies» (p.95) : telles que celles entre la solitude et la vie publique, entre vivre dans une tradition et être en même temps critique envers elle, et entre avoir des convictions et maintenir une ouverture tolérante à d'autres positions. Il n'existe pas de solutions théoriques à ces antinomies, mais les solutions politiques sont possibles, parce que pratiquement nous devons vivre dans une cité et qu'il doit y avoir des points d'entrecroisement des domaines communs. L'éducation doit renforcer ces biens communs. L'école doit donc initier les élèves aux différents héritages culturels afin qu'ils leur soit possible de choisir entre eux.

«L'enseignement, c'est la présentation de toutes les options avec une égale sympathie» (p.98). Au lieu de la violence dans l'école qui distingue celui ou celle qui sait de celui ou celle qui ne sait pas, il propose l'éducation fondée sur la pratique du langage.

Pour Etienne Balibar, on ne peut plus être uniquement marxiste dans le monde d'aujourd'hui. Le marxisme n'est pas une conception totale du monde. Il y a des problèmes propres à l'institution qui ne se réduisent pas à ceux de l'économie. S'il part de cette constatation, c'est qu'il cherche aussi les moyens de défendre l'idée d'égalité dans le monde de l'éducation, surtout en ce qui concerne les jeunes immigrés.

Un être éduqué doit avoir le sens de l'altérité, selon Emmanuel Lévinas. être éduqué veut dire être élève à l'humain. Pour vivre il faut lutter. La violence est inévitable. Mais l'humain commence lorsque l'être de l'autre passe avant le sien, c'est-à-dire que l'humain commence avec la sainteté. «L'éducation doit consister précisément à éveiller et maintenir la possibilité de sainteté chez les enfants» (p.121). Mais, reconnaît-il, la sainteté reste un idéal, elle ne peut se donner comme une norme sociale. Dans la société humaine, l'humain doit d'ailleurs confronter un tiers. Il faut donc recourir à la justice : la morale seule ne suffit pas. «Toute éducation véritable doit s'inscrire dans une double perspective : éthique et politique» (p.123).

Pour un penseur tragique comme Kostas Axelos, l'éducation s'inscrit dans le domaine de la culture, qui constitue une aliénation où il n'y a plus de modèles pertinents pour l'éducation. Ce qu'on peut faire dans cette situation est uniquement de «s'interroger, questionner et non pas seulement analyser anodinement ou proposer des thérapies hâtives» (p.128). Pour Axelos, nous vivons dans le grand vide, concept familier des philosophies orientales. C'est le vide que la

Recensions

pensée occidentale a toujours voulu remplir. Le vide selon lui n'est «ni triste, ni joyeux, ni tragique, ni comique» (p.129) Il ne prend pas la position de l'humanisme, qui place l'être humain au centre du monde. Il pense plutôt que «plus que de l'homme, il y va du monde. Le jeu qui traverse l'homme fait de lui le fragment parlant, le partenaire du jeu du monde» (p.130). Par conséquent, dans l'éducation, l'enfant doit apprendre à jouer poétiquement, c'est-à-dire s'habituer à questionner et à métamorphoser les règles du jeu. Cette éducation n'est pas ludique, parce que le jeu dont il parle constitue l'ouverture au jeu du monde. La position de Kostas Axelos diffère des précédents en ce qu'il met l'accent plus sur le vide que sur l'être et davantage sur le monde que sur l'humanité. Cette sensibilité est familiale, comme le dit Axelos lui-même, aux cultures orientales. Peut-elle être un principe pour retrouver la raison d'être de l'homme dans un monde moderne essentiellement fondé sur l'humanisme ?

II. Les anthropologues et l'éducation ?

Comme on peut s'en douter, anthropologues et historiens choisissent, eux, d'observer le phénomène de l'éducation du dehors. Leur vision «comparatiste» permet de mettre clairement et objectivement en relief la situation d'éducation dans nos sociétés modernes et industrielles. Ils relativisent plus ou moins nos cultures qu'ils comparent avec celles que nous considérons «moins développées» ou le sens de la cosmologie, par exemple, ou encore de la société, de la force de la parole, du passage de l'enfance à l'adolescence sont encore des valeurs présentes alors qu'elles ont disparu dans nos sociétés «cultivées». Ne devons-nous pas nous demander alors sincèrement, avec les anthropologues : qui éduque le mieux les enfants, eux ou nous ? Et que veut dire ce progrès dont nous sommes si fiers ?

Maurice Godelier, anthropologue, qui a observé le processus de modernisation des

Baruya, constate que les êtres humains ne vivent pas seulement passivement dans leur société, mais qu'ils la créent. Selon lui il n'y a pas d'éducation dans une société avancée comme la France. L'État instruit les enfants, mais ne les éduque plus. «Il existe dans nos sociétés une sorte de vide structurel, une absence de lieu pour *éduquer* les jeunes» (p.149). En Occident «un vide s'est créé en ce qui concerne l'éducation de l'individu et du citoyen» (pp.150-151), tandis que chez les Baruya on voit «que pour l'individu, la société ne se présentait pas comme un simple instrument pour atteindre ses propres fins individuelles, comme un moyen de servir ses intérêts particuliers. Il y a donc là un paradoxe et ce paradoxe est peut-être aussi une leçon à méditer si l'on veut réformer notre propre société» (p.152).

Louis-Vincent Thomas, africaniste, montre comment les Diola enseignent encore la cosmologie, dont le sens est déjà presque perdu en Occident. Dans les sociétés sans écriture, dit-il, l'oralité est la base même de l'éducation. Et les vieux apprennent aux enfants à parler. Les hommes qui bégayaient sont mal vus (p.160). La cosmologie et l'oralité n'étaient-ils pas les caractères fondamentaux de la culture grecque à partir de laquelle les cultures occidentales actuelles se sont développées ? Il est paradoxal qu'on retrouve l'esprit essentiel, mais oublié de la culture européenne avancée, dans les sociétés tribales. C'est d'autant plus paradoxal qu'«une société ne peut sauter par-dessus sa culture» et qu'elle «ne se réforme pas à coups de décrets» (p.155) Les cultures développées peuvent-elles rattraper cette sensibilité envers le cosmos et la parole qui les engendrèrent à leur origine ?

Jacques Lizot, lui, a vécu plus de vingt ans dans la société des Yanomami. Il n'est ni un admirateur, ni un sévère critique des Amérindiens. Selon lui «ces sociétés ne sont pas pires ni meilleures que les nôtres ; elles répondent simplement à une autre logique de vie, à une autre philosophie» (p.180). Il faut

Recensions

donc relativiser notre vue. En observant notre société du point de vue des Yanomami, il trouve, par exemple, que les émissions de télévision, surtout celles destinées aux enfants sont d'une incroyable stupidité. Il dit: «On ne rencontre pas ce niveau de bêtise chez les Indiens!» (p.175) Au contraire, «le système des valeurs yanomami s'organise autour de deux valeurs fondamentales et complémentaires: le courage et le stoïcisme d'une part, la générosité de l'autre» (p.166) Dans leur société, le principe égalitaire règne et le refus de l'autorité est tel que même les enfants n'obéissent pas à leurs parents.

«Dans les sociétés post-industrielles, soutient l'ethnologue Robert Jaulin, l'individu, en effet, est orphelin de sa communauté»(p.182) Chacun travaille seulement pour lui-même, et l'éducation n'initie qu'à la solitude. Au contraire, chez les Sara d'Afrique, «Chacun possède, en effet, un rôle spécifique qui le différencie de l'autre et lui confère une identité propre - mais toujours en référence au groupe» (p.182) Ce sens du groupe est presque perdu chez nous. Comment le retrouver? Selon lui, «chaque culture est spécifique. C'est au monde blanc à inventer ses rituels; car on ne se met pas dans la peau de l'autre» (p.183). Il n'y a pas d'autre moyen concernant la perte d'identité dans les sociétés post-industrielles que de trouver par nous-mêmes des voies qui nous conduisent à conquérir nos difficultés.

Pour Georges Balandier, l'anthropologie est utile tout d'abord parce que la *distance* et la *comparaison* qui la caractérisent introduisent une façon de liberté. Il ne croit cependant pas que nous puissions tirer directement ce que nous devons faire dans notre société de l'expérience des sociétés primitives. Il recommande seulement que «les gens apprennent que ce qui change n'est pas pagaille, que le *désordre* est porteur de création et qu'il faut apprendre à le gouver-

ner en le rendant productif». Mais il refuse d'en donner des recettes. Il se contente plutôt en disant qu'il sait mieux «ce que l'éducation ne doit pas être: une éducation qui voudrait perdurer par imitation d'elle-même et qui s'effectuerait, en quelque sorte, à contre-époque» (p.198).

Pour Pierre Vidal-Naquet, helléniste, qui définit le caractère fondamental des représentations du monde des Grecs par la *polarité*, le rôle de l'éphèbe «n'a d'autre but que de préparer à l'ordre hoplitique, c'est-à-dire à la vie d'homme, adulte, civilise. Mais pour y accéder, l'éphèbe a besoin d'inverser, par une dramatisation symbolique, l'ordre des valeurs et de devenir, pour un temps, un anti-hoplite, noir, féminin, chasseur rusé. Ce que miment les rites d'inversion ne sont rien d'autre que le passage de la nature à la culture» (p.211). Selon lui «les rites d'adolescence reposent sur le principe: *Il faut que jeunesse se passe*». (p.211). Mais en 1968, la logique chez nous était contraire: *Il faut surtout que jeunesse ne passe pas*. Il est permis de se demander où se trouve la culture des adultes, c'est-à-dire la civilisation, dans le monde actuel? La question est d'autant plus urgente que, selon Vidal-Naquet, 68 était «un gigantesque anti-rite de passage» (p.212). Vivons nous donc encore dans la continuation de 68? Faut-il encore attendre une nouvelle culture humaine, adulte, qui n'a jamais été réalisée dans l'histoire des hommes?

Peu de chose enfin, du côté d'Emmanuel Le Roy Ladurie, historien et administrateur général de la BN de 1987 à 1994, qui croit qu'une nation se reconnaît à ce qu'elle a une bibliothèque nationale, ce qu'approuveraient sans doute tous les lecteurs qui acceptent la notion de culture.

III. Les pédagogues

Que peuvent-ils ajouter à ce qu'ont dit les philosophes, les historiens et les anthropologues?

Recensions

Selon Jacques Ardoino, les sciences de l'éducation ne peuvent pas être comprises dans les filières universitaires pour deux raisons. La première, une raison en quelque sorte «domestique» est que *pédagogue* désignait dès l'origine celui qui servait les autres. Même aujourd'hui, l'éducation reste au service du marché du travail, de l'adaptation à la société, de la formation du caractère. La seconde entache le fantasme illusoire d'une pureté scientifique ou philosophique. Les sciences de l'éducation ne peuvent être que métissées. Il est difficile par ailleurs pour les sciences de l'éducation d'avoir leur propre langage pour expliquer le phénomène éducatif. Jusqu'ici elles ont emprunté des concepts aux domaines de la sociologie, de la psychologie, ou de la philosophie. «Il est étonnant de voir à l'heure actuelle combien les professeurs, et malheureusement aussi certains chercheurs, travaillent peu leur langage. Ils s'expriment avec langage unidimensionnel (au sens de Marcuse), qui est le langage des médias» (p. 227). Après avoir examiné soigneusement des concepts utilisés pour décrire le phénomène éducatif, Ardoino propose comme finalités de l'éducation, entre autres, l'*autorisation* et le *développement de la capacité critique*.

Daniel Hameline, connu comme théoricien de la pédagogie par objectifs, insiste d'une part sur l'importance de l'efficacité dans la pratique de l'éducation, et d'autre part sa limite. Cette pédagogie n'est, selon lui, qu'un instrument d'hygiène. Elle n'est qu'une entrée dans le monde éducatif qui peut se faire aussi par d'autres biais. Contrairement à Jacques Ardoino qui prise les concepts, Hameline s'attache plutôt aux métaphores. Pour lui «le discours de l'éducation ne pouvait atteindre une élaboration de type conceptuel, satisfaisante» (p.247). Les métaphores de *remplissage*, *repoussoir*, *potier*, *conduit* et *voie* exemplifient la fécondité du phénomène éducatif.

Georges Snyders, enfin, un communiste convaincu, maintient que «l'école (de la

Maternelle à l'Université) remplit deux fonctions : préparer les jeunes à leur avenir mais aussi, pendant ce temps, fort long, où ils sont dans l'institution, elle doit aussi les conduire à des joies présentes, des joies culturelles. Ce n'est pas en sacrifiant le présent des élèves qu'on assurera mieux leur avenir ; au contraire» (p.261). La joie qui s'adresse à l'ensemble de la personnalité doit être par conséquent au centre de l'éducation malgré toutes les difficultés concernant l'éducation d'aujourd'hui.

Grâce à la tactique raffinée des interviews d'Anita Hocquard, les lecteurs du livre *Eduquer, à quoi bon ?* seront amenés à plusieurs conclusions :

- 1) Nous devons observer le phénomène de l'éducation du dehors pour le situer dans la totalité des faits humains, totalité qui ne se limite pas au domaine de la culture, de la société, de l'humanisme mais qui se situe dans le cosmos ou dans le vide même du monde.
- 2) Il faut comprendre la situation actuelle de l'éducation telle qu'elle est dans notre culture, notre société, au stade actuel de l'histoire, en la comparant avec d'autres cultures hétérogènes.
- 3) Pour défendre les valeurs culturelles particulières dans lesquelles se fait l'éducation, il faut les confronter d'une part avec celles de sa propre tradition, donc remonter sa propre histoire aussi loin que possible pour retrouver l'esprit originel de ses valeurs, et d'autre part avec celles des autres cultures, parce qu'on ne peut plus vivre isolés dans un monde de globalisation.
- 4) Les philosophes, les anthropologues, les historiens et les pédagogues, qui apparaissent dans ce livre sont plus ou moins sceptiques sur la situation actuelle, culturelle, sociale et historique de l'Europe. Mais pour l'auteur de cette recension qui lit ce livre de l'autre côté du globe au Japon, la culture européenne a, semble-t-il, au moins un

UNIVERSITÉ DE ROUEN

IUFM DE ROUEN

Colloque

Les idées pédagogiques

Patrimoine éducatif ?

Les 24 - 25 - 26 septembre 1998

***Organisé par le laboratoire des sciences de l'éducation
Civiic***

ABONNEZ-VOUS!

(Deux numéros par an)

LE CHOIX ENTRE QUATRE FORMULES

Abonnement 1998:

France et étranger, port inclus: **250 FF**

Offre de lancement

Abonnements 96 + 97 + 98 (6 numéros): **600 FF**

Offre promotionnelle

Abonnement 1998 + N° 1 et 2, ou + N° 3 et 4: **325 FF**

Vente au numéro: 170 FF, port compris

Nom

Organisme

Adresse complète

.....

T. Fax

Règlement

- par chèque bancaire
- par chèque postal
- à réception d'une facture

À l'ordre de l'Agence comptable de l'Université de Rouen

Adresser les abonnement(s) et commandes au(x) numéros
à **Jean Houssaye - Revue Penser l'éducation**
UFR de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation,
Département des sciences de l'éducation,
B.P. 108 - 76134 Mont-Saint-Aignan Cedex.
t. 02 35 14 64 38 - Fax 02 35 14 61 04

aspect positif à contribuer au monde moderne : elle possède en elle-même le principe de se critiquer. Je ne sais pas si cette force de se critiquer dépasse les langages européens. Est-il possible de comparer la culture européenne fondée sur le principe du logos avec une autre culture ou ce principe est si peu estimé qu'on lui préfère plutôt le silence ?

Nous remercions Anita Hocquard d'avoir exposé de manière si claire, concise et critique les difficultés que présente la question des buts de l'éducation. Mais sa tâche, bien évidemment, n'en est pas pour autant terminée. Elle ne le sera pas tant que nous ne cessons pas de nous demander : *éduquer, à quoi bon ?*

Hiroyuki NUMATA
Université du Tohoku - Japon

22. Goffy J.-Y., *La philosophie de la technique*, PUF, Paris, 1988, p. 5.
23. id. p. 7.
24. Brun J., op. cit., p. 16.
25. id. p. 17.
26. Gille B. (s. D.), op. cit., p. 123.
27. Thuillier P., «Magie et techno-science: la grande mutation du Moyen Age», *La Recherche*, n° 223, 1990, p. 862-873.
28. Leon A., *Histoire de l'éducation technique*, PUF, Paris, 1961, p. 36.
29. Beaune J.-C., op. cit., p; 39.
30. Brun J., op. cit., p. 16.

pédagogique et «pour l'horizon du procès éducatif dans lequel la conscience de soi est engagée» (16). L'investigation ontologique ricœurienne, aussi bien que la conscience pédagogique, est un *engagement* où l'appel au sens de l'agir humain, ou, comme le dit Ricœur, de *l'unité analogique de l'agir*, n'épuise pas la question de la *Bildung* de la personne-dans- le monde, mais, au contraire, la propose sans cesse, souci (*Sorge*) de soi et souci de l'autre. L'être-vers-l'éducation intentionnelle et consciente signifie que les «possibilités les plus propres» du Dasein ne sont jamais déjà-données, mais elles doivent être apprises et formées tout au long de la vie.

sont rarement étrangers.

37. On doit ce mot d'esprit à Freud qui qualifiait ainsi les métiers de soigner, de gouverner et d'éduquer. Sur ce thème, voir M. Cifali, «L'infini éducatif», dans *Les trois métiers impossibles*, V° rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence, Paris, Les Belles Lettres, 1987, p. 109-161.

38. Il faut néanmoins se garder de jeter le bébé avec l'eau du bain, des textes comme ceux de C. Delorme sur l'entrée en pédagogie par les objectifs restent d'une grande sagesse. C. Delorme, «Devenir de la pensée par objectifs en pédagogie», *Education permanente*, n° 85, 1986, p. 5-16.

39. Sans nous engager dans le débat épistémologique sur la validité des démarches de découverte scientifique, rappelons qu'on oppose traditionnellement les démarches descriptives (positivisme, positivismes logiques, rationalismes critiques...) et les démarches compréhensives inaugurées par W. Dilthey (1833-1911).

40. On voit que ces mots n'ont pas ici de connotation morale. Pour comprendre la portée de cette proposition, on peut imaginer une personne regardant un match de football. Polie, elle n'est pas surprise par le fait que l'arbitre siffle un hors-jeu; honnête, elle pourra expliquer la règle technique; très honnête, elle pourra expliquer l'intérêt de cette règle.

41. J.-M. Ferry, *Habermas, L'éthique de la communication*, Paris, PUF, 1987, p. 61.

42. G. Leclercq, «À quoi sert l'état de nature», dans *Analyse, Epistémologie, Histoires économiques: Ordre, Nature, Propriété*, Presses universitaires de Lyon, 1985, p. 19-43. Et «Hier le libéralisme», dans *Par-delà le politique, l'éthique*, Lyon, Centre d'épistémologie juridique et politique de l'Université Lumière-Lyon 2, 1986, p. 83-100. (*Procès, Cahiers d'analyse politique et juridique*).

43. A. Arendt, *Condition de l'homme moderne*, (1958), Paris, Calman-Levy, 1983, p.363.

écoles populaires», in *L'Éducation Nationale*, organe hebdomadaire de l'enseignement public, édition A, n° 26 du 25 septembre 1947, p. 14.

ENGBERG-PEDERSEN, H., «Un Danois sur sept suit des cours pendant ses loisirs», in *Revue danoise* n° 31, éd. du Ministère danois des affaires étrangères, 1967, pp. 4 - 8

FELIX, L., «L'école danoise, foyer d'une démocratie», in *L'Éducation Nationale*, organe hebdomadaire de l'enseignement public, édition A, n° 24 du 22 juillet 1948, p. 19-20.

RØRDAM, Thomas, *The Danish folk high schools*, Seconde édition révisée. Traduction en Anglais par Alison Borch-Johansen, éd. det Danske Selskab, Copenhague, 1981. 197 p. ill.

SLUMSTRUP, Finn, «La Haute Ecole Populaire Danoise», in *Documentation Danoise*, édité par le Ministère danois des affaires étrangères, Traduction en français par Solange Rovsing Olsen, Copenhague, 1984. Broch. ill., 8 p.

TRICHAUD, Lucien, *L'éducation populaire en Europe, Tome II: Scandinavie*, Coll. Vivre son temps, éd. ouvrières, Paris, 1969, pp. 15 - 102.

21. P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, *La reproduction*, Ed. Minit, 1970, p. 186.
22. L. ALTHUSSER, POSITIONS, Ed. Sociales, 1976, p. 98.
23. Ibid, p. 85.
24. P. A. DUPUIS, in op. cit. p. 16.
25. Ministère de l'Education et des Sciences. Le système éducatif. Loi du 29 juillet 1991 et les textes d'application, in *Journal Officiel de la République Tunisienne*, n° 55, Août 1991, p. 7.
26. H. BOURGUIBA, in op. cit.
27. H. DJAÏT, *La personnalité et le devenir arabo-musulman*, p. 211.
28. *L'action* du 16 avril 1964.
29. C. Camilleri, op. cité.
30. Ibid, p. 7.
31. Ibid, p. 7.
32. L. LEGRAND, *La différenciation scientifique*, Scarabée, 1986, p. 6.
33. Ph. MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF, 1988, p. 104.
34. L. LEGRAND, op. cit. p. 37.
35. A. de PERETTI, *Pour une école plurielle*, Larousse, 1987, p. 172.
36. Ph. MEIRIEU, in *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial: Différencier la pédagogie. Des objectifs à l'aide individualisée.
37. G. AVANZINI, op. cit., p. 164.
38. Ph. PERRENOUD, «De l'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence», in *Revue européenne des sciences sociales*, 1982, n° 63.
39. Ibid.
40. Ph. MEIRIEU, *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école?* ESF, 1994, p. 171.
41. Ibid. p. 171.

que la santé, l'équilibre organique est la première condition de l'harmonie, de la beauté et de la joie» (EF : 140).

Nous pourrions poursuivre avec le relevé exhaustif du matériel idéo-mythique présent dans l'oeuvre de João de Barros, toutefois nous croyons que l'échantillon présenté est déjà suffisant pour illustrer la capacité et la pertinence heuristique de la méthode utilisée - la mythanalyse comme herméneutique de profondeurs. Dans notre cas concret, l'application de la méthode précitée aux textes pédagogiques de Barros produit des résultats dès qu'on parvient à identifier les traits mythiques configuratifs du thème de l'«homme nouveau» à l'intérieur de son discours pédagogique. Nous avons eu aussi l'occasion de constater que ce thème mythique gagne une splendeur particulière vue à la lumière des mythes de Prométhée et de l'androgyné tels qu'ils ont été traités.

NOTES

1. L'herméneutique durandienne suit la tradition de l'herméneutique instaurative (Ernst Cassirer, C.G. Jung et G. Bachelard où, et dans une deuxième phase, les noms de Mircea Eliade, Henry Corbin et même, quoiqu'avec une certaine réserve, celui de Paul Ricoeur) contre ce que l'auteur lui-même désigne par herméneutique de réduction (S. Freud (réduction psychologique), G. Dumézil (réduction sociologique), Cl. Lévi-Strauss (réduction anthropologique) et l'«historicisme» de Bultmann). Prenant comme point de départ son oeuvre *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire* (1984 (1960)) qui cherche à faire un inventaire anthropologique des images et des symboles ayant recours à deux régimes (nocturne et diurne) de l'image et à trois grandes structures de l'imaginaire (héroïque, mystique, synthétique ou dramatique), Durand oriente toute son oeuvre postérieure, influencée par la tradition romantique (Herder, Creuzer, Novalis, Schelling, Baader) autour de trois orientations principales, c'est-à-dire : la critique de l'attitude iconoclaste occidentale avec un processus de démythologisation et de dévalorisation de l'image en faveur du concept, la seconde faisant référence à la fonction théophanique du symbole et la troisième à la contribution méthodologique de penser à une Mythodologie constituée par la Mythocritique et par la Mythanalyse (1996).

Éduquer, à quoi bon ?, d'Anita Hocquard

par Hiroyuki Numata **134**