

PENSER L'ÉDUCATION

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

N° 27 - Mai 2010

Coordination scientifique de la revue

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

Assistance technique

Émilie OSMONT
Université de Rouen

Choix des articles

Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires. Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte. Les projets doivent être adressés à Emilie Osmont,
UFR des Sciences de l'Homme et de la Société-Laboratoire CIVIIC
Rue Lavoisier
76821 Mont Saint Aignan cedex
avec un CD joint

Adhésion à la revue comme université partenaire

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

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

ISSN : 1253-1006

Editeur : laboratoire CIVIIC

Directeur de publication : Jean HOUSSAYE

Impression : Corlet Numérique – 14110 Condé-sur-Noireau

Dépôt légal : 1^{er} semestre 2010

PENSER L'ÉDUCATION

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire – N° 27 – mai 2010

« L'autorité pédagogique », un geste professionnel construit entre fonction et compétence ?	Stéphane ALLEC	5
Dewey, Durkheim : la discipline scolaire et le politique	Laurent DESSBERG Denis MEURET	21
Pourquoi est-on aujourd'hui fondé à parler d'une crise de la culture scolaire ?	Marie-Hélène DUBOST	39
Les <i>images identitaires</i> de la pédagogie dans la contemporanéité : mises en lumière sur les tracés nomades	Gláucia Maria FIGUEIREDO-SILVA	58
L'homme néoténique ? Une histoire de commencements	Marc LEVIVIER	78
L'accompagnement de la scolarité des élèves handicapés: apports et limites. L'expérience de l'Italie?	Luisa SANTELLI BECCEGATO Guiseppe ELIA	93
RECENSIONS		
Francis DANVERS (2009) <i>S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?</i> Dictionnaire de sciences humaines. Préface de Georges Solaux, postface de Joseph Saint Fleur. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaires du Septentrion, coll. <i>Métiers et pratiques de formation</i> . 655 p.	Michel SOËTARD	111

Johann Heinrich PESTALOZZI. (2008)
Écrits sur la Méthode. Volume 1 – Tête, cœur, main. Le
Mont-sur-Lausanne, LEP : Éditions Loisirs et Pédagogie,
197 pages.

Alain TROUVÉ **112**

« L'AUTORITE PEDAGOGIQUE », UN GESTE PROFESSIONNEL CONSTRUIT ENTRE FONCTION ET COMPETENCE ?

Stéphane ALLEC

Laboratoire du CREFI-T
Université de Toulouse II, Le Mirail

RESUME :

Le métier d'enseignant, comme toute relation de type praxique, impose explicitement un rapport d'autorité entre celui à qui il est reconnu le droit de décider, c'est le professeur, et ceux à qui il est attendu le devoir d'obéir, ce sont les élèves. Cette différence statutaire est légitimée par la présence du « savoir » qui arbitre et organise la fonction du professeur au regard de celle des élèves. L'autorité peut se définir comme l'action qui vise à adresser un message à autrui, dans le but de le faire agir de manière signifiante et contextuelle. La difficulté d'exercice se situe alors dans la capacité que démontre ou non l'enseignant pour faire accepter et appliquer ce message par les élèves. D'une autorité qui représente la fonction, à une autorité qui évoque la compétence du « faire », du « dire » et du « être », une grande partie de la démarche consiste à identifier pour les différents types de situations rencontrées, une forme d'exercice de l'autorité à privilégier par l'enseignant, pour permettre de faire prévaloir le sens, la pertinence et la crédibilité de son acte éducatif. Cet article permet d'amorcer une réflexion sur les variables constatées qui mettent le professeur en difficulté lors de situation d'autorité, et propose une modélisation du concept facilitant sa compréhension et son application. Principalement observé chez les professeurs novices, l'exercice de l'autorité est loin d'être une évidence facile à assumer, et le développement de compétences professionnelles dans cette responsabilité éducative nécessite, plus que jamais, une véritable approche didactique et pédagogique dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants.

MOTS-CLES : autorité ; compétence ; EPS ; savoir ; gestes professionnels ; pédagogie ; modélisation.

Parmi les responsabilités éducatives assujetties aux savoir-faire d'un enseignant, l'autorité est, entre autres et depuis longtemps, une composante observable et significative de sa compétence pédagogique (Davisse, 1997, p. 26). Située dans le champ particulier de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive (EPS), où la compétence de transmission des connaissances s'associe au devoir absolu du maintien de la sécurité passive et active des élèves, ainsi qu'au contrôle des différents groupes de travail, l'autorité

prend une dimension prédominante dans la relation qui unit l'enseignant à sa classe. Véritable focale pédagogique sur laquelle s'interroge prioritairement le professeur novice (Dussaussois, 1997, p. 206), dans sa capacité à assurer cette exigence en début d'année scolaire, l'autorité représente un enjeu de professionnalisation qui passe nécessairement par le développement de compétences, et s'observe par le biais de gestes professionnels (Jorro, 2002) qui organisent l'agir de l'enseignant. Issu d'un travail de recherche (Allec, 2008) en Sciences de l'Éducation, cet article propose une modélisation du concept d'autorité, et sous-tend une mise en oeuvre praxéologique dans le domaine de la formation.

LES REFERENCES THEORIQUES SUR LE CONCEPT D'AUTORITE

Etudier le concept d'autorité nécessite en premier lieu de définir ce dernier enfin d'en comprendre son essence, son intérêt et son utilisation. Des différents travaux menés sur ce concept dans les nombreux champs disciplinaires qu'il embrasse, nous retiendrons prioritairement ceux issus de l'épistémè philosophique (Arendt, 1972), de l'épistémè psychosociologique (Mendel, 2003), et enfin de l'épistémè des sciences de l'éducation (Robbes, 2004 ; Houssaye, 1996). Cela afin de considérer toute la richesse scientifique que revêt l'autorité, et surtout de maintenir une réflexion qui ne peut faire l'économie d'une approche conceptuelle globale marquée à la fois par la divergence ou la convergence de ses différents axes idéologiques.

H. Arendt et G. Mendel se rejoignent lorsqu'ils reconnaissent à l'autorité l'absence de forces, de contraintes ou de menaces mais également l'absence de justifications et d'argumentations. Nous pouvons dire que pour ces deux auteurs, la formulation du type « si... alors... », qui connote la mise en place ultérieure d'une intervention externe et dissuasive de l'action à l'exemple de « si tu ne m'obéis pas tu n'auras plus le droit d'aller au cinéma... », ou encore, « si tu continues de désobéir tu vas recevoir une fessée... », entraîne une forme de relation qui est à l'opposée du concept même d'autorité ; c'est le conflit. De même, une formulation systématisant le « parce que... », illustrée de la manière suivante : « je te demande de faire comme cela parce que tu auras un meilleur résultat... », est également considérée comme inappropriée au concept d'autorité par Arendt et Mendel car elle oriente le rapport vers la persuasion. Dans les deux cas, l'individu n'est plus « vraiment » libre d'agir, d'être l'acteur et l'auteur (*auctor*) de sa réalité, mais devient un objet de « manipulation », forcé ou incité à agir. En revanche, G. Mendel se distingue des autres auteurs dans la mesure où il reconnaît à l'autorité un rapport de pouvoir entre un individu prescripteur et un individu destinataire de cette même autorité : « L'autorité est la variété de pouvoirs qui assure l'obéissance des subordonnées... ». (Mendel, *op. cit.*, p. 26) Les termes « pouvoirs » et « subordonnées » dénotent un contexte

hiérarchique, dans lequel l'exercice d'une fonction, socialement attribuée à une personne, lui donne le droit d'exiger, d'imposer, de se faire obéir *ipso facto*, par l'enjeu tacite et implicite qu'il y a à le faire, pour celui qui est visé par cette action. Bien que non annoncée ou non rappelée explicitement, la « menace » qui pèse réellement sur le sujet qui irait à l'encontre de la demande, contribue de fait, à renforcer le discours du décideur et place autrui dans une situation convenue d'obéissance envers un « supérieur » reconnu comme tel dans sa hiérarchie ou dans sa compétence.

De leur côté, B. Robbes et J. Houssaye interrogent l'autorité du point de vue de son enjeu éducatif. La question posée est : L'autorité a-t-elle sa place à l'École ? A celle-ci, Houssaye (*op. cit.*, p. 174) précise : « *Soucieux de gérer au mieux l'axe maître-élèves [...], l'enseignant oscille entre une relation de proximité qui tend vers la symétrie, et une relation de distance qui pose l'asymétrie. Bref, loin de le mettre à l'aise, l'autorité le met à mal !* » Dans sa modélisation du triangle pédagogique, Houssaye (1988) place l'autorité dans l'axe du « former », c'est-à-dire celui qui établit précisément une relation professeur-élèves et rend au savoir, la place du « mort pédagogique ». Dénaturant le rapport particulier qui unit justement un enseignant à sa classe, que représente le savoir et sa transmission, l'axe du « former » transforme l'enjeu même de la relation pédagogique en la faisant basculer vers une correspondance dominant-dominés, totalement inopportune aux objectifs éducatifs. En matière d'éducation, Houssaye considère que l'autorité n'a pas sa place à l'École ; que « *l'autorité n'existe pas.* » En divergence totale avec ce dernier, B. Robbes (2004, p. 21), considère, bien au contraire, que l'autorité occupe une place fondamentale dans le processus éducatif, et précise : « *Mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. L'autorité est par essence éducative. L'autorité est synonyme d'éducation.* » A travers les auxiliaires « être », « avoir », et le verbe d'action « faire », Robbes définit trois types de rapport à l'autorité qui connotent chacun un enjeu, un rôle éducatif particulier que sont : l'autorité statutaire (être l'autorité), l'autorité de l'auteur (avoir de l'autorité) et l'autorité de capacité (faire autorité). L'alternance de postures corrélées à l'alternance d'objectifs et de finalités éducatives orchestrées par l'action de l'enseignant en classe, conduit celui-ci à repérer les moments pédagogiques qui orientent le rapport à l'autorité, soit dans l'affirmation d'une fonction sociale à faire respecter, soit dans la présentation d'une identité personnelle à témoigner, soit enfin dans la réalisation de compétences professionnelles à démontrer. Toute la difficulté que véhicule la relation au groupe est posée : dans quel type de rapport l'enseignant doit se situer pour avoir une intervention qui soit reconnue et légitime au contexte de l'action, c'est-à-dire qui soit en accord avec les besoins ou les attentes rencontrés. A l'instar du triangle pédagogique développé par Houssaye, Robbes présente le concept d'autorité par une organisation triangulaire où chaque pôle sous-tend des attitudes et comportements clairement identifiables

qui avalisent l'intervention de l'enseignant. De ce fait, l'autorité est nécessaire à l'Ecole et la véritable autorité ne peut être qu'une autorité foncièrement éducative.

LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET LES HYPOTHESES

Comment un enseignant novice peut-il parvenir à développer des compétences professionnelles dans un domaine aussi étroit et connoté de « prédispositions naturelles », dénommées plus communément sous le terme de charisme, qu'est l'autorité ? L'autorité serait-elle naturelle et le charisme en serait-il son apparence ? Cette fameuse propension à exercer une influence directe sur autrui reste une notion assez obscure et difficile à définir, à laquelle Lombard (2003, p. 115) répond : « *Au sens propre, le charisme est un don particulier accordé par la grâce divine. Par extension, c'est une qualité personnelle ineffable qui permet à son possesseur d'exercer un ascendant sur un groupe humain.* » Aussi, l'autorité de fonction qui pose initialement le cadre de la relation entre l'enseignant et la classe, serait ensuite relayée par une capacité quasi naturelle à exercer cette autorité pour celui ou celle qui en aurait la jouissance. Bien que séduisante, cette idée même qui consiste à penser que certains pourraient réussir dès le départ là où d'autres échoueraient inévitablement, ne peut être humainement et scientifiquement admise. De ce fait, toute la problématique de recherche consiste à s'interroger sur les conditions qui permettent à un enseignant novice de transformer sa représentation de l'autorité, en la dégageant d'une conception originellement essentialiste, pour l'asseoir progressivement dans une conception constructiviste et interactionnelle. D'un rapport prioritairement distancié dans lequel le « jeune enseignant » a tendance à renforcer exagérément son pouvoir institutionnel, par phénomène de « surcompensation » (Vygotski, 1994), doivent s'opérer des transformations qui amèneront le novice à passer de gestes du métier initialement appris et conformistes à des gestes professionnels secondairement construits et personnalisés (Jorro, *op. cit.*) organisants et indicateurs d'une expertise pédagogique exercée dans l'entour didactique. De cette problématique, ô combien délicate dans le contexte des situations souvent risquées liées à l'enseignement de l'EPS, où une consigne non correctement respectée et appliquée peut entraîner de lourdes conséquences physiques, morales et pénales, découlent les deux hypothèses suivantes :

- Hyp. 1 : Chaque séquence de cours, et chaque situation motrice, conditionnent une forme d'autorité différente et appropriée au contexte qui peut être identifiée par l'attribution d'un rôle précis à exercer par l'enseignant.
- Hyp. 2 : L'autorité est une compétence qui se construit prioritairement par la mise en place de règles et de principes communs, ainsi que par une conduite pertinente et efficace du savoir afin qu'il soit source de sens, de motivation et d'intérêt pour l'élève.

ECHANTILLON DE RECHERCHE

La recherche a été menée auprès de professeurs novices (stagiaires IUFM de 1^{re} et de 2^e année, appelés PLC1 et PLC2) en EPS durant les années scolaires 2005-2006 et 2006-2007. Ces enseignants, qui étaient au nombre de 29 pour l'ensemble de l'échantillon, intervenaient pour certains en Collège (20) et pour d'autres en Lycée (9). La répartition entre hommes et femmes était la suivante : 18 / 11. Tout l'échantillon n'a pas effectué la totalité du protocole expérimental pour causes de faisabilités pédagogiques, liées principalement au temps, au fonctionnement, mais aussi aux diverses autorisations nécessaires (chef d'établissement, parents, conseillers pédagogiques) qui ne pouvaient être obtenues. La moyenne d'âge des stagiaires était de 22.3 ans, et leurs origines sociales se situaient entre les classes moyennes et favorisées. Enfin, 62,06 % d'entre eux, soit 18 sur 29, exerçaient aussi depuis plusieurs années une activité d'entraîneur (non professionnel) en club, et avaient de ce fait une certaine « habitude » à gérer des groupes humains.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Deux étapes ont été effectuées pour cette recherche. Une première liée à la passation de questionnaires adressés à trois types de publics différents afin de « connaître et comprendre » leurs représentations de l'autorité en milieu scolaire. Un questionnaire fut adressé aux 29 stagiaires et à leurs 29 conseillers pédagogiques respectifs, et un autre questionnaire fut distribué à 212 élèves de Seconde. Une deuxième étape liée à l'observation *in situ* de stagiaires dans l'exercice de leur métier, et cela durant toute l'année scolaire, fut organisée par la suite. Le nombre de stagiaires observés était de 5, car pour des raisons professionnelles incombant au chercheur, mais aussi à l'institution, il n'a pu en être autrement. Ces cinq stagiaires ont été choisis, à l'issue des dires de leurs conseillers pédagogiques, de leurs formateurs, mais aussi d'eux-mêmes, pour les difficultés (plus avérées) qu'ils rencontraient avec leurs classes à asseoir leur autorité. C'est cette deuxième étape qui a constitué le véritable enjeu de la recherche et pour laquelle des regards particuliers ont été portés durant les séances. Partant du principe que le phénomène d'autorité ne peut être observé qu'à partir de l'inévitable intervention qui lui est associée et qui en traduit son exécution, des axes d'observation se sont dégagés par l'intermédiaire des deux focales suivantes :

- le discours de l'enseignant lors de ses interventions (que dit-il, à quel moment, et comment ?),
- les postures de l'enseignant lors de ses interventions (que fait-il, à quel moment, et comment ?).

L'enjeu était d'observer la qualité, la pertinence et l'efficacité des interventions du professeur stagiaire effectuées en direction des élèves. Le cours d'EPS invite à considérer deux paramètres qui définissent l'origine de l'intervention d'un enseignant :

- celui lié au(x) savoir(s) enseigné(s) lors des contenus proposés : les explications, les démonstrations, les corrections, les conseils et les consignes en sont les principaux indicateurs.
- celui lié au(x) comportement(s) des élèves durant l'action : les règles, les principes, les régulations, les discussions, les décisions et les sanctions en sont les principaux indicateurs.

S'inscrivant dans une recherche à visée fondamentalement praxéologique, ce travail se situe en priorité dans le champ de l'Analyse des Pratiques Professionnelles (Blanchard-Laville, 2000). Des entretiens d'auto-confrontation furent utilisés pour compléter les analyses vidéo, mais ces derniers n'étaient pas le support essentiel de la méthodologie, ils permirent essentiellement à l'enseignant d'organiser sa réflexion par sa pratique, en décrivant la cohérence de ses actions. Ces entretiens eurent lieu soit immédiatement après la séance, soit de manière différée.

Le protocole expérimental :

L'expérience s'est déroulée en 3 étapes réparties sur la totalité de l'année scolaire 2006-2007 :

1. Une première période de 2 mois (Septembre et Octobre) : période dite « d'identification » des incidents, critiques ou disciplinaires (Piéron, 1993 et Brunelle & co. 1993), rencontrés en cours, ainsi que les formes d'intervention utilisées par l'enseignant novice pour organiser son autorité dans l'action.
2. Une deuxième période de 3 mois (Novembre à Janvier) : période dite de « remédiation et de construction » de sa pratique professionnelle par la mise en place de règles et principes pédagogiques assortis aux propositions du conseiller pédagogique et du chercheur, visant l'amélioration du discours et des postures de l'enseignant novice.
3. Une troisième période de 2 mois (mi-Février à mi-Avril) : période dite de « validation et de contrôle » des gestes professionnels développés par l'enseignant novice, pour crédibiliser son autorité en classe, au regard des contenus proposés et de la parole utilisée pour maintenir l'attention, l'écoute et le respect des élèves.

Les étapes 1 et 3 ont nécessité l'emploi de la vidéo ainsi que l'utilisation de grilles d'observation permettant le recueil des données liées à l'action, au contexte, à l'agir (de l'enseignant ou des élèves), et aux dires repérés durant les séances. Pour cela, il fut

nécessaire de définir les différentes séquences d'une séance d'EPS, qui engendrent assurément une forme de discours et de postures propres à ces dernières, et dans lesquelles l'enseignant novice doit parvenir à se situer pour obtenir une légitimité pédagogique reconnue des élèves. Ces séquences furent les suivantes :

1. Les prises de paroles de l'enseignant en regroupement frontal / magistral : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture du « chef d'orchestre », et son enjeu est d'organiser la classe par la passation de consignes, l'explication de savoirs, la présentation de connaissances.
2. Les temps de préparation de la pratique : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture du « superviseur », et son rôle est de contrôler et de surveiller le groupe lors de l'installation du matériel, lors de déplacements, lors de l'attribution de tâches ou de rôles particuliers.
3. Les situations d'apprentissage : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture de « l'accompagnateur/guide », et son enjeu est de conduire l'apprentissage des élèves par les corrections, les conseils, les démonstrations et les « remédiations » à effectuer qui permettent à l'élève de transformer sa pratique.
4. Les séquences où le risque et danger prédominent : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture de « l'adulte bienveillant et protecteur », et son enjeu est d'assurer le bien-être physique et mental de tous, par un dispositif matériel et humain qui facilite la mise en confiance, la motivation, l'écoute et le dialogue.
5. Les temps de gestion disciplinaire : c'est le rôle de l'enseignant dans la posture du « contrôleur/responsable », et son enjeu est de maintenir l'ordre, l'éthique, la paix, ainsi que la cohésion sociale, par l'application des règles et des principes qui définissent explicitement la relation pédagogique (enseignant/élèves), et plus généralement les relations humaines s'exerçant dans un univers particulier soumis à des normes et à des exigences précises.

Le nombre de séances d'observation par stagiaire fut de 3 durant la première période et de 4 durant la troisième période. Chaque séance avait une durée de 2 heures et les activités sportives enseignées, qui pouvaient varier ou non selon les classes et les stagiaires, étaient : Tennis de table, Gymnastique, Volley et Basket.

L'ANALYSE DES DONNEES

Les données recueillies lors de ce travail par l'intermédiaire de grilles d'analyse permettant d'observer le « dire » et le « faire » de l'enseignant, ainsi que ceux des élèves (Allec, *op. cit.*), ont permis de faire émerger cinq variables qui déterminent de manière significative, au point de la conditionner, la relation à l'autorité pédagogique que

développe l'enseignant en classe. Les résultats permettent de penser que l'enjeu d'une autorité consentie et reconnue par les élèves envers leur enseignant, passe par un contrôle et une maîtrise nécessaires des cinq variables suivantes :

- a. le discours de l'enseignant,
- b. la maîtrise du savoir,
- c. la justice sociale,
- d. les réactions de l'enseignant,
- e. la sécurité des élèves

Le discours :

Lors de son intervention en vue d'un objet, l'enseignant novice prononce un discours qui ne respecte pas suffisamment la progression par étapes : présentation, explication, argumentation, justification, contrainte verbale. Ce dernier passe de l'étape visant la présentation de l'objet (consigne, règle, connaissance, rappel, etc...) à l'étape présentant une contrainte verbale, via la menace ou la promesse (mauvaise note, jeu, etc...), pour s'assurer que les élèves obéiront. L'enseignant novice agit par « surcompensation » (Vygotski, *op. cit.*) pour renforcer sa position, son dire, son être. La conséquence observée est la mise en place d'un levier externe qui conditionne le résultat, par peur ou par plaisir, et détourne l'élève de l'activité originelle. Une pression est imposée aux élèves sans même qu'elle ait lieu d'apparaître. L'enseignant est perçu comme une personne autocratique faisant acte d'autoritarisme exacerbé.

Le savoir :

Attendu dans son rôle de « médiateur de l'apprentissage », le professeur novice propose des contenus d'enseignement qui ne facilitent pas l'activité de l'élève, et parfois même l'en éloignent. Dû à un manque de maîtrise personnelle du savoir abordé qui se traduit par des consignes qui vont à l'encontre de ce qui doit être fait (exemple du coup droit lifté en tennis de table), ou bien, par un manque d'analyse des capacités et des besoins des élèves qui se traduit par des consignes difficilement réalisables ou au contraire déjà acquises. La conséquence observée est le détournement de la tâche par l'élève, associée à une représentation de ce dernier envers son enseignant qui place celui-ci pour incompetent. Il n'est plus pris au sérieux.

La justice :

Liée aux décisions prises par l'enseignant lors d'incidents critiques ou disciplinaires, l'injustice sociale perçue par les élèves au travers des sanctions prononcées provoque des mécontentements, des contestations, voire des refus de ceux-ci. L'enseignant revient en arrière après avoir annoncé une sanction, ou applique une sanction différente d'un élève à l'autre pour le même acte, ou enfin et surtout, ne propose pas d'échelle progressive des sanctions associée à l'explicitation des règles et principes à respecter et à appliquer.

La conséquence est la perte de repères par les élèves et le manque de confiance envers l'enseignant.

Les réactions :

Il s'agit prioritairement des moments où l'enseignant réagit personnellement à un acte, là où tout au contraire, une décentration, une prise de recul, une neutralité réaliste, devraient être les seuls éléments à guider le dire et le faire de l'enseignant. Se sentant directement visé par la remarque de l'élève, alors que ce dernier est en désaccord avec la règle ou le principe, le professeur novice se place en posture délicate qui se traduit généralement par une élévation de la voix – voire des cris – une gestuelle « désordonnée », et une exagération des conséquences, ce qui témoigne pour l'élève d'une perte de contrôle émotionnel et discrédite l'autorité de l'enseignant.

La sécurité :

Prioritaires dans l'enseignement de l'EPS, les conditions de sécurité définies par l'enseignant évoquent pour l'élève les conditions de faisabilité respectant son intégrité. Là où la sécurité, perçue ou observée, n'est pas correctement assurée, entraîne chez l'élève un refus de pratique lié à la peur. Peur de se faire mal, peur d'être ridicule, peur d'être en échec, l'élève en vient à se détourner de l'action et remet en cause la bienveillance éducative de son enseignant. La provocation peut dès lors apparaître par une demande d'exécution de l'élève à l'enseignant. Il perd sa crédibilité.

DISCUSSION ET MODELISATION

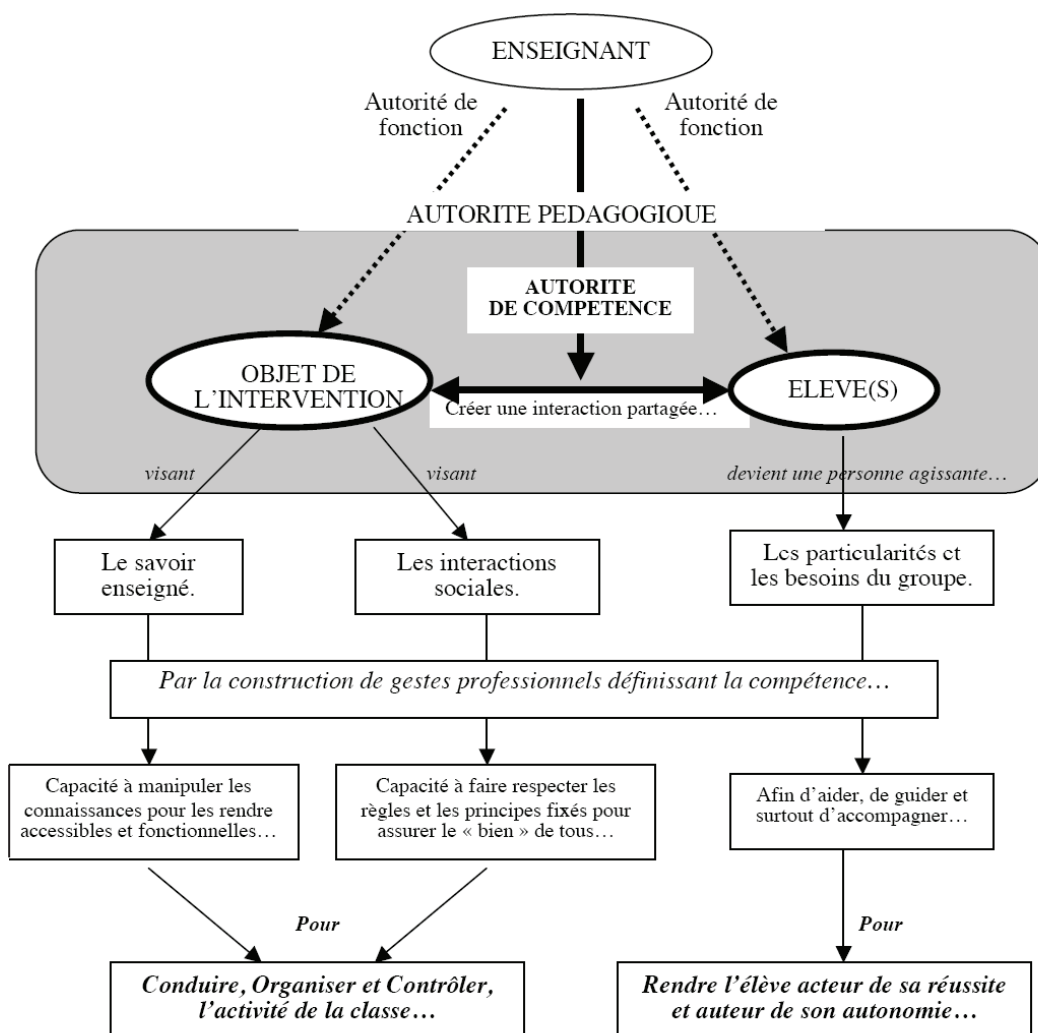
Par ses particularités, le cours d'EPS oblige l'enseignant à mobiliser divers rôles et postures en fonction des moments de l'action et des circonstances qui incombent à celles-ci. Se situer dans la « bonne posture au bon moment », c'est-à-dire faire des choix, qui dans l'urgence de la situation et de « l'improvisation » qu'elle entraîne, correspondent le mieux possible aux exigences du contexte en y apportant sens, crédit et légitimité de l'intervention, est assurément la compétence à développer qui passe par la planification des éventuels actes déviant ou des inobservances potentielles. La modélisation du concept d'autorité doit permettre une planification fonctionnelle de l'intervention pédagogique et c'est dans cet objectif que je propose ci-après différents éléments modélisés issus de ce travail de recherche.

L'autorité pédagogique

Appelée « autorité éducative » par Robbes (*op. cit.*), l'autorité de l'enseignant est une autorité qui diffère de tout autre processus éducatif et doit de ce fait se prévaloir de

caractéristiques et de particularités qui en fondent son unicité et sa singularité. Parce que l'action éducative de l'enseignant s'opère par son action de transmission de savoirs précis, visant à être acquis pour être ensuite manipulés, le professeur devient le « médiateur de l'apprentissage » entre l'élève et le savoir, et a pour finalité d'accompagner l'apprenant

L'AUTORITE PEDAGOGIQUE



Pour offrir un enseignement qui place l'élève dans la mise en confiance de la relation pédagogique ainsi que dans la bienveillance éducative...

dans sa construction culturelle : il est le pédagogue. Loin d'une autorité seulement éducative, l'autorité du professeur devient l'autorité pédagogique, celle qui accompagne l'élève vers la connaissance pour le libérer de l'emprise intellectuelle du maître et l'autoriser à être l'acteur de son savoir, un savoir qui rend autonome.

L'autorité pédagogique est la capacité, liée à la fonction d'enseignant, d'intervenir ou d'agir efficacement sur la situation d'apprentissage, pour permettre une activité productive de l'élève qui l'accompagne et l'invite à partager le savoir. L'autorité pédagogique est une intervention de l'enseignant qui vise à rapprocher l'élève et l'objet de l'intervention. Son action et son intérêt se situent dans l'interaction, dans la médiation, dans la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1985), dans le « décalage optimal » (Allal, 1987), qu'elle se propose d'opérer entre l'élève et l'objet (savoir). Ne viser que le savoir place l'enseignant dans l'isolation intellectuelle et éloigne l'élève de la relation, donc décontextualise l'enjeu de l'Ecole ; ne viser que l'élève place l'intervention dans le champ normatif des relations humaines, entre soumission et rébellion, et éloigne le savoir, donc décontextualise l'enjeu de l'Ecole.

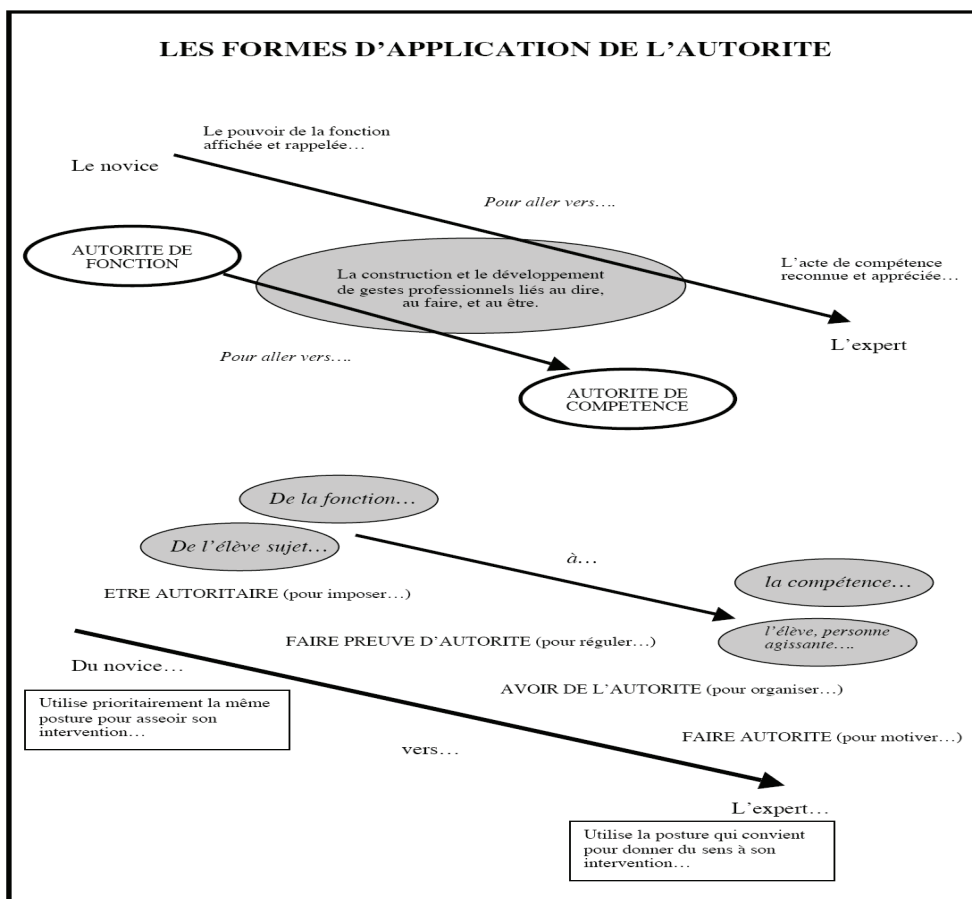
Pour cela, l'autorité pédagogique ne peut être qu'une intervention associative entre l'élève et le savoir et c'est sur les modalités de ce rapprochement que les véritables compétences de l'enseignant se construisent. L'autorité pédagogique devient alors le geste professionnel qui place l'enfant non plus dans le simple statut commun « d'élève », mais dans celui humain qui lui reconnaît le statut de « personne agissante ». Une personne agissante, est une personne à qui l'on reconnaît des **capacités** (peu ou prou), des **émotions** (déclarées ou contenues) et des **opinions** (convergentes ou divergentes), qui vont conditionner la mise en activité de celle-ci et qui doivent instamment être prises en considération par l'enseignant pour comprendre et aider efficacement l'élève dans sa réussite.

Les formes d'exercice de l'autorité pédagogique

Inhérentes au contexte et au moment de l'action par les exigences qui en sont attendues, quatre formes d'exercice de l'autorité pédagogique peuvent être définies : « être autoritaire », « faire preuve d'autorité », « avoir de l'autorité » et « faire autorité ».

Allant du niveau initial (être autoritaire) fortement retranscrit dans les positions du novice pour « se rassurer », jusqu'au niveau ultime (faire autorité) décrivant l'expertise de l'enseignant expérimenté, ces quatre formes doivent refléter des besoins de réponses qui se traduisent par la capacité de l'enseignant, d'une part à construire les outils pédagogiques qui leurs sont associés, et d'autre part, à « voguer » de l'une à l'autre en fonction de la situation rencontrée. **Là, se crée la compétence : quand à l'enjeu de la situation se substitue l'enjeu de l'intervention, par la mise en place de gestes professionnels construits et**

correctement manipulés à bon escient. Entre fond et forme, la communication (verbale ou non verbale) entretenue par l'enseignant crée le processus d'adhésion et de signification, ou au contraire, crée le processus de contestation et de réfutation. Aussi, il nous semble nécessaire de mieux préciser les formes suivantes pour en comprendre leurs intérêts :



- « Etre autoritaire » :

C'est imposer sa décision de manière directe et non discutable pour faire cesser une action. Etre autoritaire passe par l'affirmation sociale et psychologique de la personne envers autrui, pour garder (ou reprendre) le contrôle de la situation, stopper les dérives, et empêcher quiconque de se substituer à elle. Des mots précis, un ton haut et marqué, associés à des gestes et des regards significatifs, renforcent la qualité du message adressé et définissent la posture du « être autoritaire ». La personne dirige. Elle le sait et elle le fait savoir. C'est l'image du « chef militaire ».

- « Faire preuve d'autorité » :

C'est intervenir rapidement sur une situation pour la réguler et y remédier en montrant que l'on assume et que l'on assure la fonction, la mission, qui nous a été confiée. L'agent intervient uniquement parce qu'il y a explicitement besoin d'intervenir. Il n'est pas directement concerné par l'action qui nécessite son intervention, mais a le devoir d'agir sur elle pour maintenir le bon ordre et la bonne continuité de la relation entre les individus concernés. Il fait ce pour quoi il est présent. Le rappel de la règle, ou du principe, ainsi que l'utilisation (si nécessaire) de mise en garde ou sanctions, sont les éléments constitutifs de son action. La personne supervise. Elle le rappelle à tous quand le besoin s'en ressent, de manière rapide, ferme et précise. C'est l'image de « l'arbitre ».

- « Avoir de l'autorité » :

C'est être dans la capacité de faire agir autrui, de l'animer, de l'entraîner vers l'objectif souhaité. La personne incite et invite à l'action, par ses agissements ou par ses dires. Il s'agit d'organiser le groupe, de le « mettre en marche », de lui donner envie de faire. Avoir de l'autorité c'est donc créer une émulation positive autour de soi, un engouement par rapport à sa personne ou par rapport à ce qui est proposé de faire. A travers le dynamisme, le caractère, l'investissement et l'implication de l'agent, mais aussi à travers ses dires liés aux encouragements, aux sollicitations positives, voire aux argumentations évoquées, les personnes qui reçoivent le message se sentent concernées et invitées à partager l'action. La personne anime. Elle se sert de ce « pouvoir charismatique » pour organiser l'activité des autres. C'est l'image du « leader ».

- « Faire autorité » :

C'est être écouté, être apprécié et surtout reconnu pour la qualité de son savoir (faire, dire ou être). C'est donc faire référence dans son domaine d'exercice. L'individu est perçu comme un modèle, un référent, qui guide et oriente les faits et dires de ceux qui le reconnaissent comme tel. Celui qui fait autorité est celui qui au regard des autres détient « la vérité ». Relative, contextuelle, et nuancée certes, mais une vérité qui porte sur l'efficacité de ses compétences acquises, démontrées et partagées. Par ses conseils, ses prescriptions, ses aides, ses corrections, ainsi que par ses capacités à faire « aisément » ce qui est naturellement complexe et difficile, l'agent qui fait autorité provoque l'attraction et la motivation. La personne séduit par ses compétences. C'est l'image de « l'expert ».

La véritable difficulté, qui devient aussi en contrepartie la source de construction professionnelle, est d'établir une correspondance fonctionnelle entre les situations rencontrées qui posent problème, et les formes d'application de l'autorité à exercer pour signifier sens et pertinence à l'intervention ? Nous proposons pour cela d'entrevoir la relation pédagogique en EPS comme une succession de rôles et postures identifiables auxquelles

s'accordent des attentes pédagogiques précises, visant un rapport à l'autorité différent et contextuel, mais néanmoins nécessaire.

Tableau d'analyse du concept.

Concept	L' AUTORITE			
	Représenter l'autorité...		Créer l'autorité...	
Formes	Etre autoritaire	Faire preuve d'autorité	Avoir de l'autorité	Faire autorité
Observables	Liés au discours envers autrui (forme et fond)	Liés aux remédiations sur l'action d'autrui (rapidité et pertinence)	Liés aux résultats produits par autrui (action et répétition)	Liés au regard d'autrui (reconnaissance et sollicitation)
Fonctions	« le dirigeant / manager » finalité : maintenir l'état ; garantir le résultat être distant de l'autre, en dehors de...		« le guide / accompagnateur » finalité : ne plus exister ; libérer l'autre passer de devant, à... à côté, à... derrière...	
Rôles	Le Chef	L'Arbitre	Le Leader	L'Expert
Origines	Attribuée		Construite	
Messages	Ordres, injonctions, directives	Avertissements, sanctions, régulations	Consignes, conseils, encouragements	Prescriptions, exigences
Exécutants	Dominés	Contrôlés	Organisés	Motivés
Buts	Le Commandement	La Surveillance	L'Animation	La Formation
Liées à	La Hiérarchie	Le Statut	Le Caractère	La Compétence
Enjeux	Etre obéi	Faire respecter	Faire agir	Etre apprécié
Caractéristiques	La Supériorité	La Responsabilité	L'Incitation	La Reconnaissance
Circonstances	Pour affirmer sa position sans « discussion ».	Pour intervenir et réagir face à un acte afin de le réguler.	Pour dynamiser et inciter les acteurs à se mettre en activité.	Pour attester son expertise et donner confiance.
Moyens	La communication employée.	Les règles, les principes.	L'organisation pédagogique en classe.	La maîtrise didactique du savoir.

Les rôles et postures de l'enseignant en cours d'EPS

De nature à provoquer très certainement le dialogue et le questionnement, les propositions présentées ci-après ont pour principale fonction d'identifier très concrètement

le type d'autorité, et donc de compétence, que l'enseignant novice doit implicitement repérer dans l'enjeu de son intervention au moment où celle-ci a lieu. Cinq postures sont définies :

L'enseignant « chef d'orchestre » : son enjeu est d'organiser la classe et l'intervention se fait prioritairement de manière magistrale ou frontale (liée à un groupe) pour passer des consignes, définir des exigences, etc... Très forte sollicitation des formes « être autoritaire » et « avoir de l'autorité ».

L'enseignant « superviseur » : son enjeu est de contrôler et de surveiller le groupe et l'intervention se fait prioritairement lors des moments de préparation pédagogique : installation du matériel, déplacements, gestion des vestiaires, etc... Très forte sollicitation des formes « être autoritaire » et « faire preuve d'autorité ».

L'enseignant « accompagnateur/guide » : son enjeu est de conduire l'apprentissage des élèves et l'intervention se fait durant les phases de travail, de mise en pratique, d'évaluation et nécessite conseil, aide, correction, « remédiation », etc... Très forte sollicitation des formes « faire autorité » et « avoir de l'autorité ».

L'enseignant « bienveillant/protecteur » : son enjeu est d'assurer le bien être de tous (physique et moral) et l'intervention se fait essentiellement lors des situations risquées et dangereuses où la sécurité et les affects conditionnent prioritairement l'exécution. Très forte sollicitation des quatre formes de l'autorité pédagogique.

L'enseignant « gestionnaire/régulateur » : son enjeu est de maintenir l'ordre et l'éthique et l'intervention se fait généralement sur les règles (diverses) et principes à respecter au sein du groupe classe. Très forte sollicitation des formes « faire preuve d'autorité » et « avoir de l'autorité ».

CONCLUSION

Comme nous l'avons vu précédemment, Clot (*op. cit.*) nous précise que l'analyse du travail nécessite de « transformer pour comprendre », transformer le réel pour mieux l'observer, transformer les concepts pour mieux les appréhender, sont les impératifs qui incombent à toute démarche d'analyse praxique. Ainsi, s'intéresser au concept d'autorité afin de le formaliser pour le rendre accessible au champ de la formation professionnelle, nécessite préalablement de pouvoir le modéliser afin de le rendre utilisable et fonctionnel. De cette analyse se dégage une réalité : l'autorité attribuée par la fonction occupée, est en définitive une autorité latente, une autorité en devenir, qui doit afficher des compétences réelles, avérées et démontrées, pour finir par ne plus exister et laisser place à l'expertise. D'une autorité potentielle et commune à toutes les personnes qui occupent la même fonction, doit se dégager une autorité caractéristique, propre au « faire » et

au « dire » de chacun, qui traduit la construction de gestes professionnels. La fonction pédagogique introduit l'autorité en classe, mais c'est la compétence qui l'autorise et l'accrédite. L'autorité s'apprend et se développe. L'exercice de l'autorité est une compétence professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Allal, L. (1987). *Rien ne sert de courir. Tentatives d'évaluation formative en EPS*. Paris : INRP.
- * Allec, S. (2008). *Les caractéristiques et les enjeux pédagogiques de la relation à l'autorité dans l'enseignement de l'EPS : de la modélisation du concept à la formalisation de compétences professionnelles. Exemple d'application dans l'analyse des pratiques du professeur novice*. Thèse de Doctorat non publiée. Université de Toulouse II, Le Mirail, Toulouse.
- * Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? *In La Crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- * Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- * Brunelle, J., Brunelle, J.P., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A., Spallanzani, C., (1993). *Système d'analyse d'observation des incidents disciplinaires*. Québec : L'intervention éducative.
- * Clot, Y. & Leplat, J. (2005/4). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, Volume 68, 289-316.
- * Davaisse, A. (1997). Je croyais que... *In A. Davaisse et J.Y. Rochex (dir.), Pourvu qu'ils m'écoutent... Discipline et autorité dans la classe*. Le Perreux-sur-Marne : CRDP Créteil.
- * Dussaussois, D. (1997). La formation en seconde année d'IUFM. *In A. Davaisse et J.Y. Rochex (dir.), Pourvu qu'ils m'écoutent... Discipline et autorité dans la classe*. Le Perreux-sur-Marne : CRDP Créteil.
- * Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang.
- * Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.
- * Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- * Lombard, J. (2003). *L'école et l'autorité*. Paris : L'Harmattan.
- * Mendel, G. (2003). *Une histoire de l'autorité : permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- * Pieron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris : Revue EPS.
- * Robbes, B. (2004). Se défaire de l'autoritaire. *In L'autorité*. Paris : Cahiers pédagogique, n° 426.
- * Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Chroniques Sociales.
- * Vygotski, L.S. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

DEWEY, DURKHEIM : LA DISCIPLINE SCOLAIRE ET LE POLITIQUE

Laurent DESSBERG

Université de Bourgogne (IREDU)

Denis MEURET

Institut Universitaire de France, Université de Bourgogne (IREDU)

RESUME :

*Le thème de la discipline scolaire, développé par Durkheim dans *L'Éducation morale*, illustre la conception dominante au sein du modèle éducatif français. Cet article se propose de reprendre les dimensions psychologique et politique de cette éducation, qui supposent aussi bien l'intériorisation de préceptes que la formation du citoyen, et de les confronter à la conception de la discipline défendue par Dewey, également soucieux de la croissance et de la formation du caractère des élèves. Si Durkheim conçoit la discipline comme une pratique collective censée rassembler les individus à l'image d'une société cohérente et ordonnée, Dewey promeut l'acquisition d'une aptitude à agir sans dissocier ses intérêts des buts poursuivis, afin d'enrichir, par voie de conséquence, les expériences sociales. Mais l'analyse de ces divers aspects ne vise pas seulement à comparer deux modèles politiques et culturels, dans la mesure où le concept de « gouvernementalité » avancé par Foucault permet de leur supposer un objectif commun : l'autonomisation des individus.*

MOTS-CLES : *apprentissage ; autonomie ; citoyen ; démocratie ; discipline scolaire ; Etat ; institutions ; pouvoir.*

Fin XIX^e, début XX^e, Durkheim et Dewey proposent une conception de l'école qu'ils veulent tous deux adéquate aux sociétés marquées par l'essor de la division du travail, de la sécularisation et par l'effacement des modes traditionnels de socialisation. Pour eux deux, l'éducation morale est une des fonctions principales de l'école, et la discipline est un facteur de cette éducation morale. On a déjà montré les similitudes et les différences dans leur conception de l'éducation morale (Dill, 2007). Notre objet est plus étroit, c'est leur conception de la façon dont l'école doit discipliner les élèves. Nous présenterons d'abord notre lecture de la conception de Dewey, puis de celle de Durkheim avant de les confronter d'abord l'un à l'autre puis tous deux à ce que Foucault (1976) nous a fait découvrir de la discipline scolaire.

I. LA DISCIPLINE SCOLAIRE SELON DEWEY

Le trait le plus singulier de la notion de discipline chez Dewey est sans doute qu'elle désigne pour lui un rapport de l'individu à lui-même et non le respect d'un ordre, d'un règlement ou d'une autorité.

L'élève – ou l'individu – discipliné a pour envers un élève – un individu – velléitaire, qui interrompt son effort parce qu'il se laisse distraire ou décourager, bien plus qu'un élève rebelle à l'autorité du maître. Quand Dewey entreprend, dans *Democracy and Education*, de définir « discipline », il commence par nous parler de volonté, de « *strong will* », qu'il définit « *the conscious disposition to persist and endure in a planned course of actions in spite of difficulties and contrary sollicitations* » (1916, p. 123). La discipline se distingue néanmoins de l'obstination ou de l'entêtement en ce que l'endurance dans l'effort pour atteindre le but provient de ce que le but a été mûrement fait sien par l'auteur de l'action. Une qualité d'un individu discipliné est donc de bien penser ce qu'il entreprend (« *to consider his actions, to undertake them deliberately* », p. 124), une autre étant bien sûr de ne pas se laisser distraire ni décourager. Dewey arrive ainsi à une notion vaste de la discipline : « *To know what one is to do and to move to do it promptly and by use of the requisite means is to be disciplined* » (124). Cette notion vaste est aussi, Dewey insiste, « positive ». Des pratiques négatives, contraignantes (« obliger un subordonné à effectuer une tâche désagréable ») ne disciplineront que si elles tendent au développement de cette capacité positive. En matière scolaire, Dewey rejette cette conception de la discipline qui consiste à faire travailler l'élève sans souci du fait qu'il ait fait sien le but de l'apprentissage, simplement parce que le maître l'a ordonné. Elle conduit l'élève à une dissociation entre son activité publique, qu'il conformera à la demande, et son activité privée, intime : son imagination battra la campagne et, privée de toute conséquence, aura un effet démoralisant (ED, 171). On ne peut rien imaginer de plus contraire à un apprentissage authentique, pendant lequel l'individu mobilise toutes ses facultés pour résoudre un problème qui fait sens pour lui, qui le « *trouble* » (Zask, 2001).

On voudrait, dans un premier temps, prendre la mesure de cette définition de la discipline, et ceci dans les trois dimensions au long desquelles elle s'ordonne : psychologique, pédagogique, politique.

Discipline et croissance, la dimension psychologique de la discipline

Quiconque cherche ce que dit Dewey ailleurs que chez ses adversaires le sait : il récuse aussi bien l'école autoritaire ou l'ancienne pédagogie (CC, in EE, 70), qui ignorent délibérément les intérêts de l'enfant, que l'école « romantique » ou la « nouvelle pédagogie »

qui considèrent qu'éduquer un enfant consiste à laisser s'épanouir ses qualités naturelles. Il existe bien, pour lui, des capacités naturelles chez l'enfant, mais qui sont seulement une prise pour « *qu'on agisse à partir d'elles pour en assurer l'efficacité et la discipline* » (IEW, in EE, 29). Par ailleurs, il est vrai qu'il ne considère pas l'enfant comme une menace pour la société, comme le fait Arendt¹, ni comme un individu égoïste qui doit apprendre à surmonter ses désirs pour accéder à la loi morale, comme le décrit Kant (IIW, in EE, 46). Ceci, non pas parce que l'enfant serait « autre chose » que cela, parce qu'il serait merveilleux au lieu d'être odieux, mais précisément parce qu'il est en croissance, et que ses penchants, capacités doivent être appréciés dans ce cadre là : de même que l'immaturité de l'enfant n'est pas « *quelque chose dont il faut réduire au plus vite l'influence* », le signe d'une nature à dompter ou changer, de même ses « *intérêts actuels n'ont de sens qu'à être intégrés dans un processus de croissance* » (CC, in EE, 67). Ces intérêts ne valent que par « *l'impulsion qu'ils donnent, pas par l'accomplissement qu'ils figurent* » (id., 68). Cela est vrai pour l'adulte comme pour l'enfant, d'ailleurs : « *la véritable signification d'une capacité est dans l'impulsion qu'elle fournit pour aller vers un niveau supérieur* » (id., 68). C'est parce que la discipline – au sens ci-dessus : la persévérance, la volonté, le caractère – est indispensable à la croissance qu'elle est une part et un but de l'éducation.

Discipline et apprentissage, la dimension pédagogique de la discipline

La définition de la discipline qu'utilise Dewey lui permet de la considérer comme un des buts de l'éducation et d'estimer qu'un apprentissage authentique est le meilleur moyen de discipliner un élève, c'est-à-dire de former son caractère. Autant une connaissance purement livresque n'a aucun lien avec la formation du caractère, autant aller au bout d'une expérience éducative, non seulement apprend quelque chose mais apprend à vouloir ce quelque chose de façon conséquente.

« *Given a consecutive activity embodying the student's own interest, where a definite result is to be obtained, and where neither routine habit nor the following of dictated directions, nor capricious improvising will suffice, and there the rise of conscious purpose, conscious desire and deliberate reflection are inevitable* » (DE, 334).

L'éducation morale de l'école traditionnelle, selon lui, est un « *compromis inconsistant* » entre, d'une part, une morale de l'intention (si les intentions sont bonnes, les résultats importent peu) et une morale de l'obéissance (puisque certains comportements doivent être obtenus pour que l'enseignement puisse avoir lieu, peu importe comment ils le sont). Cette dissociation procède de celle qui existe entre l'esprit et le corps, le spirituel et le physique, une des nombreuses dissociations où Dewey ne voit que méfait de la métaphysique (Rorty, 1993) et conséquence de la division sociale entre une classe de loisirs et une classe de travailleurs. On peut

d'ailleurs se demander si ce compromis est aussi inconsistant que cela. Les élèves peuvent en effet accepter la main mise disciplinaire sur leur corps en échange d'une irresponsabilité fondamentale, d'une prolongation de l'enfance, liée à la séparation de l'école et du monde et à l'irréalisme des programmes. La littérature témoigne de ce que les élèves peuvent fort bien s'accommoder de cette dissociation que Dewey combat entre les actes publics des élèves et leurs fantaisies cachées. En témoigne par exemple le titre même de ce roman, célèbre dans les années cinquante, du justement oublié Gilbert Cesbron : *Notre prison est un royaume*. Evidemment, cela peut fabriquer des individus duplices, des individus prêts à accepter toutes les tyrannies au motif qu'elles n'atteignent pas leur moi profond, des individus, qui privés de la discipline d'un travail authentique, deviennent « *luxurious and effeminate* » (DE, 131). Dans l'école démocratique, au contraire, l'éducation morale (comme d'ailleurs l'éducation civique, cf. Zask, 2001) n'est pas séparée de l'apprentissage, et ceci parce que l'éducation morale est d'abord une éducation sociale, en ceci que l'attitude morale est un effort pour évaluer ce que je reçois des autres et ce que je leur apporte (DE, 344). La morale de Dewey ne consiste pas en préceptes dont l'observance pourrait être enseignée de façon séparée (DE, 341). En revanche, toute connaissance acquise et employée dans une activité impliquant une coopération avec d'autres est une connaissance morale (DE, 341).

Puisqu'on se discipline en apprenant, il n'étonnera pas que la méthode requise pour discipliner un élève doive être adaptée par l'enseignant à ses caractéristiques, comme doivent l'être les conditions d'apprentissage (DE, 162). Faute de quoi, il faudra faire appel, dit Dewey, à la menace, à l'excitation, en suscitant un intérêt factice, ou à la raison.

On le voit, tout se tient, l'école propose des expériences éducatives, c'est-à-dire des expériences qui doivent aider l'élève à affronter d'autres expériences². Ces expériences n'ont de sens que par le lien qu'elles entretiennent avec les expériences que l'on peut vivre dans la société, dans la coopération avec d'autres ; dès lors, il n'y a pas de différence fondamentale entre la formation du caractère, l'acquisition de connaissances, l'éducation morale et la discipline, et, non seulement il n'y a pas de différences fondamentales entre elles, mais c'est leur convergence qui définit l'éducation démocratique.

Cette dernière s'oppose frontalement à une éducation qui favorise la domination de la masse par une élite, celle-ci définie par n'importe quelle distinction que l'école démocratique se propose dès lors de dissoudre : esprit et corps, pensée et conduite, enseignement gratuit et enseignement utile...

Discipline et démocratie, la dimension politique de la discipline

La démocratie, pour Dewey, est plus qu'une forme de gouvernement, c'est une forme sociale qui favorise (et repose sur) l'échange et la communication libre des expériences

(DE, 83, cf. Meuret, 2007, Zask, 2001). Elle vise « *a widening of the area of shared concerns* » (DE, 84), pour aller vite, un approfondissement de la coopération. Or, les hommes sont, pour Dewey, naturellement enclins à coopérer. Sinon, fait-il observer, aucune communauté n'existerait (DE, 23). Dans une société démocratique, il n'y a pas opposition, il y a renforcement, entre l'amélioration de la société et l'approfondissement de l'individualité de chacun (Covalevskie, 1994), entre autre parce que une société meilleure est une société où les échanges sont plus nombreux, plus riches, entre des individus plus divers, et rendus divers par la diversité de processus sociaux – et scolaires – d'individuation. Les individus ne préexistent pas à la société, comme ils le font dans les « états de nature » des philosophes du XVIII^e siècle.

Ce socle permet à Dewey de récuser à la fois l'idée que la société doit domestiquer des individus naturellement égoïstes ou asociaux (DE, 23), idée présente chez Hobbes, Rousseau (à qui Dewey reproche de considérer « *original endowment as antisocial* » (DE, 87)) et aussi, on y reviendra, chez Durkheim, et l'idée qu'elle est composée d'individus qu'il faut seulement laisser librement poursuivre leurs intérêts particuliers. Dans *Liberalism and Social Action*, texte écrit en 1935 pour défendre le libéralisme à un moment où celui-ci est tragiquement menacé, Dewey en appelle à un « second » libéralisme, qui conserve les valeurs du premier (« *freed intelligence, liberty, opportunity for each individuals to realise his potentialities* »), tout en abandonnant son erreur de base (l'idée d'individus préexistant à la société), ainsi que la politique qui y est associée (le laissez faire) et qui autorise donc la planification délibérée d'institutions sociales individualisantes (« *institutions that provide the material basis for the cultural liberation and growth of individuals* »). De cette conception de la socialisation, il suit, que, comme chez Platon ou Durkheim, liberté et démocratie sont menacées par des individus, ne suivraient que leurs désirs immédiats, mais que Dewey oppose à cela, plutôt que l'obéissance, le fait de poursuivre lesdits désirs de façon conséquente, ce qui inclut à la fois la persévérance et la possibilité de les réviser.

Quelles conséquences pour la discipline scolaire ? L'école ne favorise pas forcément la démocratie. Ainsi, selon Dewey, celle proposée par Fichte et Hegel, qui attendent la régénération de l'Allemagne d'une école qui doit amener les individus à répudier leurs appétits irrationnels pour se soumettre volontairement aux lois de l'Etat et à ses institutions (DE, 92). L'école démocratique la favorise parce qu'elle éloigne la crainte des autres, qu'elle favorise des échanges plus riches, qu'elle apprend la responsabilité. La discipline, au sens où Dewey la définit, est nécessaire à l'école démocratique, parce que la conséquence dans ses actes comme la rationalité sont nécessaires aux relations d'échange. Cette définition large de la démocratie est cohérente avec la façon dont Dewey conçoit la contribution de l'école à la formation civique. L'école doit certes amener les individus à

voter intelligemment et à obéir aux lois (DE, 93) mais sa responsabilité morale est « plus haute » : l'école doit permettre à l'enfant de « *comprendre et respecter l'ensemble de ses relations sociales. Ce n'est pas seulement un futur citoyen, mais aussi un futur parent, un futur travailleur, le futur membre d'une communauté* »³ (DE, 95). Cette conception est bien sûr cohérente avec l'idée que la société ne doit pas son existence à la lutte de l'Etat contre le désordre, mais qu'elle est un ensemble de relations et de systèmes dont l'Etat doit favoriser le fonctionnement. C'est seulement si la société procède, d'une façon ou d'une autre, de l'Etat que l'on peut limiter la formation citoyenne et l'éducation morale à l'obéissance aux lois.

Dewey conçoit la discipline scolaire comme la persévérance et la conséquence dans le travail scolaire, il conçoit celui-ci comme expérience éducative, destinée à enrichir l'expérience sociale de chacun et la richesse des échanges qui fait la valeur d'une société démocratique. Dans ce mouvement, morale individuelle et morale sociale sont les deux aspects d'une même morale (EP, in EE, 89), ce que je me dois à moi-même n'est pas différent par nature de ce que je dois aux autres, l'accomplissement de l'individualité de chacun et l'amélioration de la société sont compatibles⁴ et sont deux buts de l'éducation. La discipline scolaire n'est pas très éloignée du comportement rationnel, et ceci parce que l'école propose à l'action rationnelle des expériences qui sont à la fois sociales, socialisantes, et civiques.

LA DISCIPLINE SCOLAIRE SELON DURKHEIM

La discipline : une pratique collective garante de l'équilibration psychique

Si la tâche instructive gouverne la relation professorale, il importe qu'entre celui qui dispense les connaissances et celui qui les reçoit s'établisse un contact tel que le désir d'apprendre reste constant. Or, bien que la curiosité infantile, selon Durkheim, demeure une caractéristique avérée, loin s'en faut que celle-ci ne prenne l'aspect d'une tendance soutenue, que l'intérêt passager ne se transforme en résolution scientifique. « *L'enfant passe d'une impression à une autre, d'une occupation à une autre, d'un sentiment à l'autre, avec la plus extraordinaire rapidité* »⁵. L'absence de régularité et de respect des règles de conduite se traduit par une oscillation entre des humeurs contraires, aussi bien vouées à la sympathie que dominées par la colère.

L'instabilité se manifeste également dans les rapports entretenus avec les enseignants. En effet, Durkheim prend appui sur une étude réalisée par Binet et Henri⁶ pour souligner la suggestibilité du caractère enfantin. Au cours de cette observation, il est apparu

que la majorité des enfants soumis à un exercice de mémorisation de figures géométriques reviennent sur leurs résultats (quand bien même ils seraient justes) lorsqu'on leur demande, sur un ton neutre, s'ils sont sûrs d'eux.

Pour cette raison, le manque de résistance, tout en manifestant la faiblesse de la volonté, permet l'adoption de nouvelles habitudes. En cela, il reste une condition favorable à l'équilibration psychique des enfants. L'esprit de discipline vise à produire au sein de l'institution scolaire une disposition à l'effort, à la précision, à la rigueur et à la maîtrise de soi. En imposant ce goût de la régularité et ses multiples contraintes afférentes (respect des horaires de classe, devoirs supplémentaires à l'enseignement et application éventuelle de sanctions), l'école primaire et secondaire doit faciliter l'émergence de « faits moraux ». Elle est décrite comme offrant les conditions transcendantales d'un contrôle émotionnel, puis comportemental. L'éducation morale telle que l'entend Durkheim signifie l'enseignement de règles acquises parallèlement au processus de maturation intellectuelle des individus. Dès lors, la pédagogie durkheimienne se double d'une psychologie basée sur le développement d'une conscience morale inséparable du groupe dans lequel elle est censée s'exercer.

Seul le groupe-classe représente l'élément de cohésion signifiante et de contenu déontologique, puisque « *la meilleure partie de nous-mêmes n'est qu'une émanation de la collectivité* »⁷. En effet, ces préceptes sont censés imposer d'une part le goût de la régularité et le respect devant les règles, et d'autre part le sens de la collectivité dont l'individu peut tirer profit. Selon Durkheim, cette modération emportera l'adhésion des élèves dès l'instant où le sens de l'intérêt collectif aura remplacé tout sentiment d'indépendance, où l'identification au groupe sera devenue une condition même du rapport à soi, où l'enfant entre en communication avec autrui et apprend à dire « nous ». L'équilibre psychique individuel est indissociable de la participation à la vie collective, et l'école est le lieu de l'apprentissage des règles communautaires, car la classe se présente comme une micro-société où l'agir et le penser se font en commun.

Tout en considérant le sentiment d'appartenance à un tout comme ce qui excède les forces de l'individu et concerne la relation avec le monde naturel (ou physique)⁸, Durkheim, à la différence de Dewey, s'attache uniquement au rapport entretenu avec l'environnement social. L'idée d'adaptation, dénuée de toute connotation évolutionniste, tient à la reconnaissance des « *forces morales* » qui constituent l'axe autour duquel se développe la personnalité de chacun. Les bienfaits de ces forces doivent s'étendre aux sphères sociale et politique en fonction d'éléments conjoncturels, puisque les avantages tirés de la « *modération salutaire* »⁹ des désirs et ambitions voient leur importance s'affirmer dans les sociétés démocratiques où les individus sont plus enclins à céder à leurs passions. En effet, Durkheim soutient que les opportunités laissées à la poursuite de carrières

susceptibles de procurer « *le pouvoir, le savoir ou la richesse* »¹⁰ sont de nature à encourager des comportements non-rationnels basés sur une image tronquée du bonheur à la fois inaccessible en raison de son « *éloignement* » de fait et de son caractère illusoire, car contraire à l'idée d'épanouissement personnel. Or, si ces propos soulignent à juste titre la vacuité de certaines ambitions, il est difficile de soutenir que la majorité des individus envisagent leur vie professionnelle comme une conquête de privilèges particuliers. Une telle crainte paraît excessive, compte tenu des difficultés rencontrées dans l'acquisition même d'un emploi durable ou simplement décent. Toutefois, le rôle assigné par Durkheim à la discipline morale conserve son actualité sitôt que l'on prend acte – du point de vue de la responsabilisation individuelle –, des risques encourus par une dépense anarchique des biens énergétiques. La formation du caractère à l'aide de « *l'esprit de discipline* » serait donc bien le préalable à l'émergence d'un véritable « *principe responsabilité* ».

Nous pouvons tenter de saisir l'envergure d'un tel propos en reprenant les conditions politiques que Durkheim a lui-même posées pour la notion discipline.

La dimension politique de la discipline

Si la règle, à la fois constitutive de l'existence du groupe et ordonnatrice des passions, se révèle centrale dans le développement de l'enfant, la discipline dont elle est l'objet revêt un caractère fonctionnel et ne représente pas pour autant une fin en soi.

La dimension morale à laquelle elle se réfère s'impose d'elle-même, en raison des restrictions qui sont imposées au développement du pouvoir personnel. Autrement dit, la discipline demeure un facteur *sui generis*¹¹ de l'éducation car les interdictions scolaires restent entendues relativement à la limitation des forces de chacun. On pourrait envisager sa suppression s'il était permis de satisfaire tous ses désirs, mais là encore, prévient Durkheim, la réalisation d'un tel vœu signifierait une complète incapacité de se gouverner. Il est certes loisible de songer ici aux paroles de Rousseau à l'endroit des enfants gâtés que l'on rend inapte à la vie adulte à force de céder à leur volonté¹². Cependant, le parallèle dressé par Durkheim concerne également la vie politique. Tout Parti dominé par un courant dont la force, dans son développement interne, s'imposerait au point de museler les forces d'opposition, serait sans avenir. Faute de débats, il serait voué au tumulte et à la violence propres à l'extrémisme, ainsi présenté par le déni des manifestations minoritaires susceptibles de lui apporter tempérance et flexibilité.

De même, Durkheim opère un rapprochement historique pour soutenir son interprétation de la viabilité des relations dans un cadre institutionnel, lorsqu'il met en garde contre le danger que représente le rapport de supériorité établi à l'aune de l'ancienne domination du colonisateur sur le colonisé¹³. L'autoritarisme conquérant des pays industrialisés

fournit une illustration du pouvoir dont dispose le maître d'école envers ses élèves, dans la mesure où il pourrait s'imposer au détriment de leur quête d'autonomie. La discipline scolaire doit « *inculquer à l'enfant le respect de la règle impersonnelle et abstraite* »¹⁴ bien que cela puisse se traduire par une personnalisation de la règle, qu'incarnerait le maître. Aussi l'enseignant qui se plaindrait de ne pas posséder de pouvoirs suffisants sur ses élèves aurait plutôt à redouter les travers auxquels pourrait le conduire toute forme de pouvoir monarchique.

La légitimité du maître dépend de diverses conditions. Son pouvoir, qui s'exerce de façon personnelle, est à la fois tributaire de ses propres défauts et qualités. En cela, il représente un risque pour l'enfant qui ne saurait subir une influence « *trop exclusivement prépondérante* »¹⁵. La solution préconisée par Durkheim consiste à en augmenter le nombre. Ceci a l'avantage de multiplier les influences subies par les élèves qui, dès lors, ont l'opportunité d'estimer les différentes interprétations qui sont faites de la règle. Bien que cette diversité puisse être, contre l'avis de Durkheim, fortement réduite par l'homogénéité comportementale d'enseignants issus d'instituts de formation et de milieux sociaux identiques, la possibilité de dessiner les prémisses d'un jugement personnel n'en demeure pas moins réelle.

En revanche, il n'est nullement question, pour lui, de leur donner l'accès à une complète justification des dispositions prises dans les établissements scolaires. Dans une perspective similaire à celle de Kant, et opposée aux orientations de Dewey, Durkheim considère que les enfants auront à attendre de quitter l'école pour apprécier la valeur de cette culture disciplinaire. D'une part, Durkheim ne suppose ici aucun hiatus entre l'école et la société qui la surplombe. Son objectif consiste à présenter les conditions à partir desquelles « *il faut devancer la marche naturelle des choses* »¹⁶. D'autre part, il défend le maintien de ce processus d'encadrement en pointant l'insuffisance des capacités appréciatives de l'enfant. Lorsqu'un acte est envisagé, les conséquences qui doivent en résulter sont mesurées par l'estimation des séries causales mises en œuvre¹⁷. Or ces effets produits, dont l'ampleur échappe au jugement de l'adulte, sont encore plus difficilement perceptibles par l'enfant. La faillibilité des raisonnements doit bien, selon Durkheim, être compensée à l'aide de la « *discipline morale* » prodiguée en milieu scolaire.

Dans la description qu'en rend Durkheim, notre société vit en état d'« *anomie* », c'est-à-dire sans parvenir à réguler les passions dont ses membres sont l'objet. Le concept d'anomie suppose l'existence d'un aspect imprévisible de l'action dont les conséquences s'inscrivent dans le champ social en raison même de l'imperfection des cadres institutionnels. Il dénote l'existence de dérèglements à l'œuvre dans les sociétés industrielles et susceptibles d'être corrigés par une morale appropriée. Que certains besoins ne trouvent pas le moyen de se satisfaire et provoquent des situations de crise rompant le *statu quo*

établi reste une condition de la survie du lien social organique. En dehors des situations de crise, le niveau de criminalité atteste de l'état de santé d'une société. Dans la mesure où ce niveau ne dépasse pas certaines proportions, la criminalité ne remet pas en cause l'équilibre d'une société, bien que sa diminution demeure le signe attendu de son évolution. Les bouleversements qui surviennent dans la vie sociale par l'action d'individus susceptibles d'entraîner la décomposition de la sphère axiologique relèvent du fonctionnement normal des collectivités. « *Dans un cloître ou une société de saints, nous dit Durkheim, les crimes seraient sans doute inconnus ; mais les fautes qui paraissent vénielles au vulgaire y soulèveront le même scandale que le délit ordinaire auprès des consciences ordinaires* »¹⁸. Ainsi, la reconnaissance d'un crime dépend des caractéristiques morales de chaque communauté. Son importance, bien que relative, est appréciée par l'entremise du pouvoir exercé par les institutions. « *D'après le droit athénien, ajoutait-il, Socrate était un criminel et sa condamnation n'avait rien que de juste. Cependant, son crime, à savoir l'indépendance de sa pensée, était utile, non seulement à l'humanité, mais à sa patrie* »¹⁹. Ces changements dont par exemple Socrate fut à l'origine s'inscrivent dans un processus dont on constate *a posteriori* l'utilité, en dépit de leur qualification criminelle. Le cas de Socrate accusé d'avoir corrompu la jeunesse montrerait donc, selon Durkheim, la difficulté d'établir un critère universel de l'action condamnable.

A ses yeux, les règles de justice devant lesquelles il convient de s'incliner découlent de « *l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons supérieure à nous* »²⁰. Les formes disciplinaires s'imposent différemment en fonction des époques et des types de société. Autrement dit, les punitions corporelles qui ont prévalu dans l'Antiquité romaine (après le règne d'Auguste) et persisté en Allemagne (et en France) dans l'époque contemporaine, sont une sorte d'anachronisme éducatif depuis leur condamnation par les penseurs de la Renaissance (Rabelais, Erasme et Montaigne). L'idée de discipline est inséparable du développement d'une pensée rationnelle et critique. Elle est légitimée par l'émergence, chez l'enfant, d'un sentiment d'autonomie, d'une « *obéissance consentie* »²¹. Aussi met-il l'accent sur les utilisations possibles des « *mesures disciplinaires* », la variabilité des contenus et leur diversité. La discipline, disions-nous, n'est pas une fin en soi : elle se définit comme *instrument* politique ou pédagogique.

CONFRONTATION

Pour confronter la conception que Dewey et Durkheim se font de la discipline, il convient de comparer leurs discours – nous le ferons en reprenant la distinction entre ses aspects psychologiques, pédagogiques et politiques – mais aussi de les confronter tous deux au discours de celui qui a marqué le plus fortement notre compréhension actuelle

de la notion, Michel Foucault, puisque l'école est un des appareils disciplinaires décrits dans *Surveiller et punir*.

Psychologie

Pour Dewey, comme pour Durkheim, la discipline ne vaut que si elle amène l'enfant à intérioriser ses préceptes, à l'autodiscipline, ce qui les éloigne tous deux d'une discipline dont l'action serait purement mécanique et qui s'imposerait par la terreur. Pour eux deux, il s'agit de domestiquer la versatilité de l'enfant. Ce dernier doit apprendre à ne pas changer sans cesse de centre d'intérêt. Ce sont deux convergences importantes, mais ce sont les seules. Non point que leurs conceptions de la discipline s'opposeraient l'une à l'autre ou que l'un soit « pour » quand l'autre serait « contre »²². Leur divergence est plus intéressante que cela, elle procède de ce qu'ils pensent l'éducation différemment, de ce qu'ils empruntent des routes divergentes.

Pour commencer, ils n'évoquent pas ce que nous appelons ici versatilité dans les mêmes termes. Selon Dewey, elle correspond au fait de se laisser distraire d'une tâche, et de minimiser ainsi la portée d'une expérience. La versatilité de l'enfant durkheimien provient moins d'une curiosité indisciplinée que de ce qu'il suit ses passions immédiates. Les mots de Dewey ne confèrent pas à l'enfant une nature particulière, mais une volonté particulièrement faible qu'il faut renforcer pour « former son caractère ». Autrement dit, dans un cas, il faut renforcer une qualité, présente de façon trop faible, tandis que dans l'autre il faut dompter une nature désordonnée.

Dès lors, les moyens de la discipline diffèrent. Pour Dewey, il s'agit de proposer des activités adaptées qui engagent l'enfant dans sa tâche jusqu'à son achèvement. Pour Durkheim, il s'agit de lui faire acquérir des habitudes, de ponctualité par exemple, et la « maîtrise de soi ». Etre maître de soi, c'est savoir résister à des pulsions. Les pulsions sont, en effet, à proscrire chez Durkheim tandis qu'elles sont chez Dewey à mettre au service de la croissance de l'individu. Employons une image. L'enfant durkheimien est agité de mouvements et de pulsions désordonnés. Il faut donc le mettre dans un cadre qui l'empêche de s'écarter du chemin. Une fois arrivé au but – devenu adulte – il comprendra le bien fondé des barrières qui l'ont, un temps, contraint. L'enfant deweyen manque de persévérance et de conséquence dans ses actes. Il perçoit la justification de la discipline dès qu'il peut voir achevée la tâche qu'il a accomplie, l'expérience qu'il a pu vivre, grâce à elle. Ainsi la discipline est partie intégrante du processus de croissance, et non une potion amère dont on comprendra bien plus tard les vertus. Dewey définit donc une discipline qui s'accompagne d'une attention à la façon dont l'élève y réagit, puisque l'élève est fondé à rejeter une discipline qui ne l'aiderait pas à apprendre, qui serait seulement du

contrôle social, tandis que la conception de Durkheim ouvre la voie à une contrainte qui ne peut être contestée puisque l'élève est incapable d'en percevoir clairement les raisons.

Pédagogie

L'enfant durkheimien est facilement accessible à la suggestion de l'adulte et à l'autorité du maître. C'est donc par l'autorité du maître que passe la discipline, alors qu'elle passe chez Dewey par le fait que l'enfant se trouve bien de son comportement discipliné, qu'il en comprend l'intérêt *pour lui*. Durkheim, on l'a vu, est conscient des risques de cette solution ; c'est à cette occasion qu'il file la métaphore coloniale, et qu'il tente de trouver des garde-fous. Le risque est celui d'un maître qui abuse de son pouvoir mais, en vérité, Durkheim n'imagine pas que cela puisse concerner davantage que quelques cas pathologiques : tendu vers l'intérêt général, le maître normal est bien incapable d'utiliser sa position pour assouvir des fantasmes personnels de toute puissance. Les sociologues (des organisations) n'avaient pas encore fait observer que les relations entre le maître et ses élèves se passent dans un lieu fermé aux regards et comme tel propice à la violence, dans les deux sens d'ailleurs (Bidwell, 1965).

Autre différence, ce sont, chez Dewey, les apprentissages eux-mêmes qui disciplinent l'élève tandis que le discours de Durkheim sur la discipline leur est préalable : arriver à l'heure, écouter le maître, etc. Autrement dit, l'ordre scolaire consiste, pour Dewey, à une situation où tous les élèves sont pris par leur travail, et, pour Durkheim, à une situation où tous les élèves sont en condition d'écouter le maître.

En revanche, tous deux utilisent seulement en mineur l'argument la plus fréquemment utilisé aujourd'hui pour justifier la discipline : que l'indiscipline des uns empêche l'apprentissage de tous²³. On peut penser que la prise en compte des externalités de l'indiscipline n'importe que pour une école dont l'objectif est de maximiser le niveau de compétences de tous un objectif relativement récent, sur le quel nous reviendrons.

Politique

Durkheim partage avec Dewey l'idée qu'il faut fonder la morale sur une autre source que la religion, et que cette source ne peut être que sociale. Pour Dewey, la moralité vient comme le reste, par l'expérience sociale, elle prend la forme de la réciprocité. Pour Durkheim, l'enfant se discipline en intégrant les règles du groupe, il apprend ainsi à agir moralement, c'est-à-dire en fonction de l'intérêt collectif. Durkheim, cependant, est confronté à une difficulté : Il lui faut imaginer un groupe dont la chaleur conduit le membre à respecter des valeurs qui soient celles de « l'âme » de la société, et non de son

« corps » des groupes juvéniles réels ou de la société réelle, en proie à l'anomie (Bellah, 1990²⁴). Ici encore, c'est l'autorité du maître qui réussit l'opération : une classe « *bien dirigée* » est une image de la société idéale, tandis qu'une classe mal dirigée est une « *foule* », comme elle placée sous l'influence de ceux qui ont le moins de valeur morale (Durkheim, 1922, 2005). Ce groupe, en effet, où l'enfant apprend à écouter la voix de la « *conscience collective* », ne peut être la classe comme collectivité juvénile, mais est forcément une classe dont les règles et les valeurs sont celles que l'institution instaure pour fabriquer des citoyens pourvus du « *sens de la collectivité* », respectant la loi et ayant dépassé les conceptions illusoire du bonheur. Dewey n'attend pas plus que Durkheim de la société telle qu'elle va, mais, pour reprendre l'image de Bellah, la médiation entre le corps et l'âme de la société est opérée par le corps politique et non par l'école. Il s'agit de donner à la société démocratique américaine une école conforme à ses principes, et ce sont ces principes (la multiplication et l'enrichissement des échanges) qui doivent inspirer le fonctionnement de l'école. De là l'objectif assigné à l'école de produire des individus « *libres, imaginatifs, créatifs* », de là l'éducation morale comme attention à donner aux autres autant qu'on reçoit d'eux, de là l'insistance sur le fait que l'école doit amener l'élève à respecter l'ensemble de ses relations sociales et pas seulement obéir aux lois.

La discipline, pour Dewey, fait de meilleurs citoyens parce qu'elle fait des individus qui savent mieux ce qu'ils veulent, qui le veulent avec persévérance et qui sont attentifs à la réciprocité de leurs échanges avec les autres. Pour Durkheim, c'est parce qu'elle fait des individus que l'habitude d'obéir aux règles du groupe a doté du sens de la collectivité. On retrouve l'opposition entre une morale de la réciprocité et une morale du dépassement de soi, entre une société « *qui n'est fidèle à elle-même qu'en étant fidèle à la croissance des individus qui la composent* » (Dewey, 1905, p. 295) et une société dont les membres se réalisent en respectant ses règles, puisque « *l'individu, en voulant la société, se veut lui-même* » (Durkheim, 1922, 2005, pp. 51-52), bref entre une société démocratique et une société que la république sauve d'elle-même.

Foucault, Dewey, Durkheim

Dans *Surveiller et Punir*, Foucault décrit l'école du XVII^e et du XVIII^e siècle comme un lieu dont la discipline est la raison d'être, une discipline non pas éducative mais « *tatillonne et méchante* ». On le sait, selon Foucault, l'école est en cela semblable à l'hôpital, à l'armée, à la prison, aux manufactures, puisque la discipline est un nouveau mode d'exercice du pouvoir en général, le procédé « *par lequel la force du corps est aux moindres frais réduite comme force « politique » et maximisée comme force utile* » (SP, 223). Les Lumières ont deux faces, « *la forme juridique générale qui garantissait un système*

de droits en principe égaux était sous tendue par ces mécanismes menus, quotidiens et physiques, par tous ces systèmes de micro pouvoirs inégaux et dissymétriques que constituent les disciplines » (SP, 223). D'un côté, l'individu sujet de droit, de l'autre, sa fabrication par le pouvoir à travers les disciplines (SP, 218). Ce sont ces deux faces et non seulement la première, qui remplacent la forme du pouvoir comme souveraineté, visible et intermittente quand les disciplines aspirent à l'invisibilité et à une prise totale sur les corps. Ces mécanismes, dans l'école, sont la répartition en classes, la surveillance des absences, un emploi du temps qui maximise minutieusement sa rentabilité (SP, 156), la graduation des exercices, les examens, les classements, la mise en rang, jusqu'à l'édition de normes corporelles pour bien écrire (SP, 154) par les frères des écoles chrétiennes. En bref, l'école est un instrument de contrôle social bien plus que d'éducation.

A la parution de *Surveiller et Punir*, on y vit souvent, s'agissant de l'école, une démythification plus radicale encore que celle que Bourdieu avait proposée quelques années auparavant. Cette institution en principe émancipatrice avait été (était encore ?) une forme minutieuse d'assujettissement. Foucault concluait d'ailleurs au présent la partie intitulée « Discipline » : « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ? » (SP, 229). Il est donc tentant de considérer, à la lecture de *Surveiller et Punir*, que Dewey et Durkheim nous proposent une vision enjolivée de l'école, un leurre propre à masquer sa véritable fonction. Une version sophistiquée de cette lecture est proposée par Mc Neil (1986) : Les enseignants sont eux-mêmes pris dans les rets du pouvoir disciplinaire, ce qui les conduit, malgré leurs qualités individuelles, à délivrer un enseignement formaté et à prêter involontairement la main à leur propre déqualification.²⁵

Cependant Foucault donne à voir des discours normatifs sur l'école, non la réalité des écoles, au sein desquelles Covalevskie (1993) rappelle justement que les enseignants occupent vis-à-vis des élèves la place d'un pouvoir souverain bien plus que disciplinaire. On ne peut donc opposer les normes exhumées par *Surveiller et Punir* et les récits de nos deux auteurs comme la réalité à l'idéologie. Pourtant, les normes minutieuses exhumées par Foucault ne sont pas de même nature que les grands récits proposés par nos deux auteurs. De cette différence, croyons-nous, une différence dans le régime de pouvoir permet de rendre compte. Durkheim comme Dewey s'inscriraient dans un régime de pouvoir qui n'est ni la souveraineté ni la discipline mais ce que Foucault a appelé, à partir de son cours de 1977 au Collège de France, « gouvernementalité », ou « conduite des conduites »²⁶. Il en relève l'émergence au XVIII^e siècle, ce qui la rend en partie contemporaine des disciplines. Quand la discipline procède par prise directe sur les corps, la gouvernementalité prend appui sur l'autonomie des individus. Les effets qu'elle vise à produire sont à l'échelle des populations, et elle s'y emploie en agissant sur ce qui fait

agir des individus supposés agir d'eux-mêmes, non plus directement sur leurs pratiques ou leurs postures. Les deux modèles politiques d'éducation proposés par nos auteurs renvoient à la gouvernementalité et pas à la discipline – et le fait qu'on gouverne aujourd'hui davantage les systèmes éducatifs au nom de leurs effets collectifs témoignerait de ce que nous sommes plus encore qu'au début du XX^e siècle dans ce régime de pouvoir. Dans ce régime, la discipline scolaire est conçue, non comme un dispositif physique de maximisation des effets, mais comme un dispositif moral d'éducation de la volonté. Mais *quid*, dans ce cadre, des différences entre Dewey et Durkheim ? On peut les relier à deux modes de gouvernement des populations. Il y aurait une gouvernementalité à la française – Foucault évoque Mirabeau, Quesnay (STP, 73) – et une gouvernementalité à l'anglaise – qu'on pourrait relier à Smith et à Bentham (dont le *Panoptique* donne une vision biaisée d'une œuvre dont Dewey (1936) fait l'éloge). Pour Quesnay, la raison discerne la possibilité « *d'un ordre naturel* » dont l'instauration dépend de l'action d'un despote éclairé. *Mutatis mutandis*, pour Durkheim, la sociologie discerne les lois de la société dont l'école apprend le respect aux individus. Pour Adam Smith, l'envie des hommes d'améliorer leur condition, le fait qu'elle les jette dans des échanges régis par le jeu de l'offre et de la demande sont présents et observables même sous des gouvernements qui obéissent à d'autres principes. *Mutatis mutandis*, pour Dewey, l'école a pour mission, non de permettre l'avènement de la société mais de l'enrichir par des échanges dont le jeu constitue d'ores et déjà la société démocratique. L'élève, chez Durkheim, doit faire crédit au maître de ce qu'il le discipline pour son propre bien comme le citoyen de Quesnay doit faire crédit au despote de ce que l'ordre dont ce dernier se réclame est bien l'ordre naturel. Chez Dewey, l'élève peut vérifier par ses propres réalisations les effets positifs de la discipline comme le citoyen peut vérifier qu'il trouve son accomplissement dans les échanges sociaux, comme l'individu smithien peut vérifier qu'il améliore sa condition en s'insérant dans l'économie de marché²⁷.

Peut-on vérifier empiriquement si une conception de la discipline, entre celle de Dewey et celle de Durkheim est meilleure que l'autre en comparant les écoles française et américaine ? Dills (2007) les renvoie dos à dos : ce qui se passe dans les écoles des deux pays, dit-il, incite à penser qu'aucune de ces deux conceptions n'est, au moins aujourd'hui, capable de construire une discipline efficace. A vue d'articles de journaux, on pourrait même dire que chacune pêche par ce qui devrait être son point fort : on travaille moins dans les écoles américaines, et il y a plus de désordre dans les écoles françaises. Sur un point, toutefois, il semble qu'on puisse les distinguer. Dans le questionnaire que les élèves ont rempli lors de l'évaluation PISA 2003, parmi les élèves de 15 ans des deux pays, 86 % aux USA et seulement 63 % en France ont déclaré « *La plupart de mes professeurs me traitent avec justice* ».

BIBLIOGRAPHIE :

- * Bellah, R.N. (1990). Morale, religion et société dans l'œuvre durkheimienne. *Archives de sciences sociales des religions*, 69 (janvier-mars), 9-25.
- * Bidwell, C.E. (1965). The school as a formal organisation. In J.G. Marsh (Ed.), *Handbook of organization*. Chicago : Rand Mc Nally.
- * Covalevskie, JF (1993). Power goes to school : teachers, students and discipline [en ligne] http://www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/93_docs/covalesk.htm
- * Covalevskie, JF (1994). Dewey, discipline and democracy [en ligne] http://www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/94_docs/covalesk.htm
- * Dewey, J. (1905). The school and society. In Archambault (Ed.) (1974), *John Dewey on Education*. Chicago : University of Chicago Press.
- * Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (notée DE). MacMillan (reprint : Dover edition, 2004). *Démocratie et Education*, trad. G. Deledalle, Paris : Armand Colin, 1975 et 1990.
- * Dewey, J. (2004). *L'École et l'Enfant* (EE). Paris : éditions Fabert (traduction de quatre textes de Dewey dont trois sont utilisés ici : Interest in relation to training of the will (IIW), 1896 ; The child and the curriculum(CC) 1902 ; Ethical principles underlying education (EP) 1897).
- * Dewey, J. (1936). *Liberalism and social action*.
- * Dill, J.S. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of Moral Education*, vol 36(2).
- * Donzelot, J. & Gordon, C. (2007). Comment gouverner les sociétés libérales ? L'effet Foucault dans le monde anglo-saxon. *Esprit*, novembre.
- * Durkheim, E. (1925). *L'Éducation morale*, Paris : Fabert, 2005.
- * Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris : PUF, 2005.
- * Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Cours 1977-1978, Paris : Gallimard-Seuil.
- * Foucault, M. (1975). Discipline. In *Surveiller et Punir*. Paris :Gallimard.
- * Lazear, E.P. (2001). Educational Production. *The Quarterly Journal of Economics*, CXVI (3)777-803.
- * Mc Neil, L. (2000). *Contradictions of school reform*. New York : Routledge.
- * Mc Neil, L. (1986). *Contradictions of control : school structure and school knowledge*, New York : Routledge.
- * Menand, L. (2001). *The Metaphysical Club*. New York : Farrar, Strauss, Giroux.
- * Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école*. Paris : PUF.
- * Pelabay, J. (2006). L'éducation et la logique démocratique. In L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Questions d'éthique contemporaine*. Paris : Stock.
- * Zask, J. (2001). L'élève et le citoyen d'après John Dewey. *Le Télémaque*, 20, 53-64.

NOTES

¹ On sait la fortune de cette notion. Arendt y ajoute que l'autorité du maître protège l'enfant de ses condisciples, dont la société, si on les laissait à eux mêmes, serait tyrannique. Il faut savoir gré à Pélabay (2006) d'oser, non pas contredire, mais compléter cette idée par l'observation que l'autorité des adultes a elle-même engendré des abus fort graves dont les droits des enfants ne les protègent que depuis peu de temps.

² Education « is a reorganization of experience which adds to the meaning of experience and which increases ability to direct the course of subsequent experience » (DE, 74).

³ Des chercheurs américains ont interrogé récemment un panel d'adultes sur les compétences qu'ils attendaient que l'école transmette à leurs enfants. Les réponses se sont ordonnées autour de trois axes, celles liées aux rôles de parents, de travailleurs, de membres de leur communauté – une réponse à la fois banale et inimaginable en France.

⁴ L'influence de Dewey considérable aux Etats-Unis jusqu'à la guerre froide, a diminué quand celle-ci les a amené à brandir une conception de la liberté plus facilement opposable au communisme que celle de Dewey (Menand, 2001). Avec la fin de la guerre froide, et celle de la tentative bushienne de la prolonger sous la forme de la lutte contre l'axe du mal, on peut imaginer un regain de l'influence de Dewey dans son pays... et trouver deweyenne, entre autres déclarations de Barack Obama, son appel aux élèves américains : « *If you do not do that work hard, persevere, do'nt discourage.*, [bref si vous n'êtes pas disciplinés au sens de Dewey, nda] *if you quit your school – ,you're not just quitting on yourself, you're quitting on your country* ». Cette idée simple et banale que l'on étudie à la fois pour soi et pour son pays est plus difficilement imaginable en France, où l'idée que l'on ne peut poursuivre l'intérêt général qu'en y sacrifiant ses intérêts particuliers est davantage répandue.

⁵ *L'Education morale* (1925), Paris, Fabert, 2005, p. 174, (cité EM).

⁶ EM, p. 185.

⁷ EM, p. 111.

⁸ EM, p. 81.

⁹ EM, p. 85.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ EM, p. 78.

¹² J.-J. Rousseau « *Savez-vous quel est le moyen de rendre votre enfant misérable ? C'est de l'accoutumer à tout obtenir ; car ses désirs croissant incessamment par la facilité de les satisfaire, tôt ou tard l'impuissance vous forcera malgré vous à vous en tenir au refus ; et ce refus inaccoutumé lui donnera plus de tourment que la privation même de ce qu'il désire. [...] Heureux lui ! C'est un despote ; c'est à la fois le plus vil des esclaves et la plus misérable des créatures.* » *Emile ou De l'éducation* (1762), chronologie et introduction par M. Launay, Paris : Flammarion, 1988, Livre II, pp. 103-104.

¹³ EM, p. 162.

¹⁴ EM, p. 207.

¹⁵ EM, p. 188.

¹⁶ EM, p. 223.

¹⁷ Durkheim s'oppose ici aux conditions posées par Spencer à la légitimation des mesures disciplinaires, dans la mesure où le philosophe anglais reconnaît seulement les punitions dont les motifs sont appréciés par l'enfant qui mesure les conséquences néfastes de ses actes. Cependant, Durkheim s'associe à la notion kantienne d'obéissance absolue réputée « *extrêmement nécessaire, puisqu'elle prépare l'enfant à l'accomplissement des lois auxquelles il devra obéir plus tard comme citoyen, même si elles ne lui plaisent pas* » (Kant, *Réflexions sur l'éducation*, (1776-1787), trad. A. Philonenko, Paris : Vrin, 2004, p. 169.)

¹⁸ *Les Règles de la méthode sociologique* (1895), Paris : PUF, coll. Quadrige, 1990, p. 68.

¹⁹ *Ibid.*, p. 71.

²⁰ EM, p. 62.

²¹ EM, p. 63.

²² Dewey, en effet, n'est pas « contre » les contraintes. Simplement, pour lui, les seules qui disciplinent l'élève sont celles qui forment son caractère.

²³ Ces effets sont pris en compte par les économistes contemporains. L'enseignement, pour eux, est un bien public « *à effet de congestion* » : personne ne peut me priver de l'éclairage public, mais un élève peut priver ses camarades de l'attention du professeur, en perturbant le cours ou en accaparant son attention de façon inintéressante pour les autres (Lazear, 2001).

²⁴ Cf. aussi, dans le même article : « [...] *Durkheim utilise le terme « société » d'une façon qui se rapproche plus de la théologie classique que de la science empirique. Ce n'est pas que Durkheim érige la société réelle en idole. C'est qu'il élève, purifie et approfondit tellement le terme « société » que celui-ci peut occuper la position du grand mot qu'il remplace* (Dieu, nda), *sans aucune perte de dignité* » (p. 10).

²⁵ Cette position fait d'ailleurs qu'on peut trouver surprenante la critique virulente par Mc Neil (2000) de la régulation des écoles à partir des résultats des élèves : Même si les tests mesurent imparfaitement la croissance (au sens deweyen) des élèves, on peut penser qu'une telle régulation, en mettant l'accent sur les apprentissages des élèves, met au second plan le contrôle social.

²⁶ Cf. Donzelot et Gordon, 2007.

²⁷ En ce sens, d'ailleurs, en bonne orthodoxie foucauldienne, Smith réaliserait mieux que Quesnay, la gouvernementalité anglaise réaliserait mieux que la gouvernementalité française, et Dewey réaliserait mieux que Durkheim, l'invisible contribution des sciences humaines à la normalisation, le fait que la normalité ne soit pas perçue comme le produit d'un pouvoir, mais comme « *a true measurement of the way the world « is »* » (Covalevskie, 1993).

POURQUOI EST-ON AUJOURD'HUI FONDE A PARLER D'UNE CRISE DE LA CULTURE SCOLAIRE ?

Marie-Hélène DUBOST
Docteur en Sciences de l'Éducation
CIRCEFT-ESCOL-Paris 8

RESUME :

Nous nous proposons d'examiner, dans une perspective généalogique, l'enjeu des rapports entre culture scolaire, relativisme culturel et « culture partagée », à partir du malaise de l'École dont témoignent les difficultés importantes que rencontre aujourd'hui l'action éducative publique.

L'École ferryste se revendique d'une Modernité éducative dominée par l'esprit des Lumières, en dépit du droit d'inventaire qu'elle s'accorde : autonomie du sujet, émancipation par la raison, progrès de l'humanité. Mais ce sont bien ces assises culturelles qui sont en premières lignes lorsque, dès la fin du XIX^e s., la Modernité se saisit d'elle-même et que l'ordre des universels est systématiquement déconstruit.

Face à ces incertitudes relativistes, l'Institution scolaire prend, dans les années 80, la mesure d'une « pluralité culturelle » en s'engageant, pour l'essentiel, dans une politique différencialiste articulée à la différenciation des publics scolaires, alors que l'idée d'une refondation associée des contenus d'enseignement fait peu à peu son chemin.

Mais lorsque la notion de compétence est réactualisée par la loi d'orientation de 2005, c'est à une rupture autrement décisive que nous assistons quant à l'identité de la culture scolaire. Celle-ci ne peut plus en effet s'adresser à un élève dont la subjectivité en construction fait de la connaissance et de la rationalité le moyen et la fin de l'éducation. Car la compétence, comme capacité à mobiliser des ressources pour réaliser une action, a partie liée à la conception d'un individu qui n'a pas besoin des savoirs pour être mais pour faire...

MOTS-CLES : culture scolaire ; connaissance ; compétence ; modernité.

À l'heure où le « socle commun des connaissances et des compétences » par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 (art. 9) et le décret du 11 juillet 2006 vise à restaurer, dans le cadre de la scolarité obligatoire, une « culture partagée », nous nous proposons d'interroger l'idée de culture scolaire à l'aune du désarroi d'une École contestée dans la légitimité de son projet d'acculturation.

Ainsi proposée, une telle démarche ne saurait faire l'économie d'un éclairage généalogique entendu, dans le sillage de l'acceptation nietzschéenne du terme, à la fois comme la volonté d'enquêter sur la genèse des idées et comme l'acceptation du postulat selon lequel les idées peuvent, le cas échéant, fonctionner comme des masques.

Éclairage dont la nécessité fait ici écho au caractère apparemment très actuel du malaise rencontré par l'action éducative publique qui semble confrontée aujourd'hui à des difficultés importantes, et peut-être inédites, notamment lorsqu'elle prétend scolariser, sur une base égalitaire, tous les enfants.

ÉCOLE FERRYSTE ET CULTURE SCOLAIRE HUMANISTE : UNE DISSONANCE SANS DISSIDENTIMENT

L'ambiguë revendication de l'héritage humaniste

L'École ferryste se revendique d'une Modernité éducative dominée par l'esprit des Lumières elle-même héritière des vérités de l'humanisme au premier rang desquelles « *l'homme ne naît pas homme, il le devient* » [Erasmus D. (1529), *De pueris*], et des certitudes du rationalisme classique pour qui « *le but des études doit être de diriger l'esprit pour qu'il porte des jugements solides et vrais sur tout ce qui se présente à lui.* » [Descartes R. (1628-1629), Règle I, *Les Règles pour la direction de l'esprit* in *Œuvres et lettres*, p. 37]. Autonomie du sujet, émancipation par la raison, progrès de l'humanité en sont par conséquent les maîtres-mots.

Sans doute, comme en attestent les engagements de Ferdinand Buisson, à la fois directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896 et instigateur du titanique *Dictionnaire Pédagogique et d'instruction primaire* (1882-1893/1911), le projet de la jeune école républicaine s'éloigne-t-il sensiblement de l'héritage des humanités-Lumières. Son dessein prend la mesure d'une autre tradition des Lumières portée par certains Encyclopédistes hostiles aux représentations intellectualistes des Humanités classiques : forts des convictions empiristes selon lesquelles toute connaissance relève de l'expérience, D'Alembert et ses amis mettent en avant les sciences expérimentales, discutent le principe d'une culture strictement livresque, et ironisent sur cette révérence aux Anciens revisitée en culte de l'imitation.

De plus, prônant une éducation davantage tournée vers l'épanouissement de l'individu [*s'épanouir* est à entendre ici comme « *se développer librement dans toutes ses possibilités* » (dictionnaire *Le Robert*)], Buisson s'inscrit aussi dans le double sillage de la conception éducative puérocentrée, déjà repérable dans l'œuvre du pédagogue Johan Pestalozzi (1746-1827), et de la jeune science de l'enfant incarnée dans la toute neuve psychologie de l'enfant [Cf. Ottavi D. (2001), *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*]. Ainsi l'éducation se veut une contribution essentielle au développement de l'enfant comme personne, c'est-à-dire comme individu doté d'une spiritualité singulière. Au terme de cette dynamique d'individuation, enjambons un siècle et « *l'enfant de l'école n'existe pas : il n'y a que des enfants tous différents, tous uniques...* », si toutefois on est « *à la recherche d'enfants vrais* » [M. Toraille (1976), « Développement mental et Pédagogie » in Actes du Congrès de Reims de A.G.I.E.M.], terminologie à nous devenue si familière qu'elle ne suscite plus guère d'étonnement.

Enfin, à la nécessité humaniste de « faire l'homme », toujours saisie dans une dynamique d'émancipation, doit s'adjoindre désormais l'obligation politique de socialiser les citoyens et d'intégrer les producteurs. Comme Buisson le dit sans ambages, l'école, qui « *est un des puissants agents de production, car c'est la grande pépinière des travailleurs* », « *ne fait pas les élections, mais elle fait les électeurs* » [(1887), « Un discours en Vendée », in *La Foi laïque*, p. 40]. Or, dans un contexte marqué par le développement de l'individualisme et la sécularisation de l'ensemble de la société qui, à certains égards, altère le lien social assuré par la *religion* commune, – de *relegere*, « rassembler », ou de *religare*, « relier » –, est mise en avant la fragilité de la cohésion collective, comme va le théoriser avec force Émile Durkheim hanté par la menace d'anomie [(1893) *De la division du travail social*, livre III ; (1897), *Le suicide*]. À l'École revient dès lors de faire coïncider le projet universaliste de la Révolution française et celui du rayonnement d'une civilisation nationale, mais aussi de garantir l'existence d'une communauté dont la religion a traditionnellement représenté l'unité. À ce titre, prenant en charge une éducation morale laïque qui a vocation à se substituer à une morale chrétienne déjà sécularisée par la Réforme [Cf. Weber M. (1904-1905), *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*], l'École s'assume comme fer de lance de la « *laïcité* », selon le terme créé par Buisson lui-même.

Par conséquent l'articulation reste assurément difficile entre la fabrique de l'homme universel, comme dialectique de la contrainte et de la liberté que théorisent les Lumières critiques, la gestation d'un peuple républicain et la formation du producteur singulier, utilité sociale et individuelle gouvernée par l'exigence surplombante de l'épanouissement de chacun.

Ambivalence d'un projet scolaire qui ne semble pas hypothéquer, d'abord, un ordre scolaire dont la culture reste essentiellement solidaire de l'idée de sujet, de raison et d'universel

Pour autant, cette superposition conflictuelle d'enjeux politiques – situation dont hérite l'École contemporaine –, ne bouleverse pas d'abord décisivement l'ordre scolaire. Pour les Pères de l'école ferryste, le noyau dur de la culture scolaire n'est pas entamé : l'acquisition des connaissances reste constitutive de la construction de l'entendement, objectif commun aux missions individuelle et collective de l'éducation scolaire, et l'exercice, une discipline essentielle, sachant, comme le dit Durkheim, qu'« *il est impossible d'apprendre à un esprit à réfléchir sans que ce soit sur un objet déterminé ; on ne réfléchit pas à vide* » [(1904-1905), *Évolution pédagogique en France*, p. 110]. En sorte que l'École, à bien des égards, continue de se représenter à elle-même comme l'avant-garde d'une Modernité visant l'institution universelle de l'humain selon la nécessité d'une autonomie progressivement conquise par l'éducation.

MAIS LA CRISE DE LA MODERNITÉ, À TRAVERS LA REMISE EN CAUSE DE SES CATÉGORIES FONDATRICES, FRAPPE AU CŒUR DE L'ÉCOLE SES ASSISES CULTURELLES

Crise de la Modernité et crise de la culture scolaire

Lorsque, dès la fin du XIX^e siècle, la *Modernité*, manière de concevoir le politique, la culture et la connaissance aux articulations des XVI^e-XVIII^e siècle, entre humanisme, rationalisme et esprit des Lumières, se prend elle-même comme objet d'investigation critique, par un effet boomerang, ce sont bien ces assises culturelles de l'École qui sont en premières lignes.

Il n'est pas de notre propos de développer ici le procès des attaques contre la métaphysique, lieu commun de l'histoire de la philosophie depuis plus d'un siècle et phénomène majeur dans la construction/déconstruction d'un rapport à la connaissance, à la vérité, à la raison, dont on repère le déploiement tout au long du XX^e siècle à partir d'un épïcéntré qui se situe dans la radicalisation d'une remise en cause du rationalisme et des Lumières, entre Nietzsche et Heidegger. Nous n'évoquons en effet ce moment de la Modernité que parce qu'alors que le *sujet* comme origine, comme cause transparente à elle-même des actes qui émanent de lui, la raison, l'ordre des universels sont interpellés, soupçonnés dira Paul Ricœur, et déconstruits tour à tour, sont convoquées les deux

figures culturelles auxquelles concourt la culture scolaire [Kambouchner D. (1995), « La culture », in *Notions de philosophie*, tome 3] : culture académique au sens du processus par lequel un sujet actualise sa propre humanité en exerçant ses facultés dans le domaine de la pensée conceptuelle et de l'expression esthétique, avec le souci moral d'une réalisation de la liberté et du meilleur de l'homme ; culture savante, scientifique, dans sa capacité à dire le vrai fondé en raison et, consécutivement, à porter l'universel.

Par conséquent si la crise de la Modernité expose violemment la culture scolaire, c'est que cette dernière, – qu'elle soit acquise à l'école, sélectionnée par l'École au prix de quelques adaptations ou spécifiquement construite *ad hoc* à travers, notamment, la notion de « *discipline scolaire* » [Cf. Chervel A.(2005), « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? », in Jacquet-Francillon Fr., Kambouchner D. (dir) (2005), *La crise de la culture scolaire*, pp. 77-85] –, est corrélée à l'exigence moderne de construction d'un sujet qui, pour se saisir comme tel, fait *en lui-même* l'expérience de la raison et accède à l'universel.

Encore faudrait-il ajouter que cette consécration du divorce entre le sujet et la raison défait, dans une juxtaposition relativiste des cultures et le respect des « différences » l'idée d'universel, accord de l'esprit avec lui-même sous le signe de la nécessité, même si, comme le rappelle Philippe Raynaud, « *l'intelligence des différences* » relève bien de la même vocation universaliste [(2009), « Les équivoques de l'universel » in *Le Débat* n° 153, p. 180]. En même temps, sur sa lancée, ce divorce interroge, entre les mailles du pouvoir, et notamment avec Michel Foucault, l'universalité du vrai et le paradigme de sa normativité – identité, non-contradiction, homogénéité –, autres piliers de la culture scolaire.

Culture scolaire et culturalisme

Sommée d'assumer les déplacements de sens internes à l'idée de culture en général, la notion de culture scolaire s'efforce d'intégrer sa forme anthropologique, « culturaliste » et ethnologique, constatée à la fin du XIX^e siècle et magistralement développée par Claude Lévi-Strauss au XX^e : de fait, « culture » tend de plus en plus à désigner les formes de langage, de pensée, d'art, de techniques, système de coutumes, lois, croyances... à travers lesquelles une population, à un moment de son histoire, exprime son identité. Aussi la réorientation différencialiste de la culture de l'École fait-elle son chemin en se traduisant, en termes plus particularistes encore, par ce qui est mis en œuvre, au sein de l'École, pour permettre effectivement la réalisation singulière et authentique de l'enfant.

Ainsi, alors que les conceptions académique et scientifique de la culture sont mises en cause consécutivement à la dénonciation des philosophies du sujet et de l'ethnocentrisme de l'universalisme occidental, s'impose au contraire, si la rationalité n'est que la

forme de pensée de l'humanisme, une représentation de la culture scolaire plus sensible au relativisme culturel. Dans la dynamique de ce différencialisme, l'individualisme puérocétre travaille, dans le déni du collectif et du normatif, la pluralité culturelle comme condition de l'exception individuelle, et prend le risque d'une appréhension aporétique de la culture de l'individu, limitée à la capitalisation de ses expériences.

RELATIVISME, PLURALITÉ CULTURELLE ET CULTURE SCOLAIRE

De la reconnaissance institutionnelle de la différenciation des publics scolaires...

Pourtant, face à ces incertitudes relativistes, l'Institution scolaire se montre d'abord circonspecte, et prend la mesure d'une « *pluralité culturelle* » en s'engageant dans une politique articulée à la différenciation des publics scolaires avec la mise en place des zones d'éducation prioritaire (Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981). Dans le même esprit, les cycles sont mis en place par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation car « *à la fin des années 1980, on a vu que les moyens affectés aux zones d'éducation prioritaires (ZEP) ne modifiaient pas fondamentalement les pratiques enseignantes des maîtres et les résultats des enfants. Pour pousser vers le succès les enfants des milieux les plus défavorisés, l'idée était de préconiser un enseignement plus différencié. Le cycle est un instrument qui vise à créer de la différenciation. Les enfants ne vont pas tous à la même vitesse, on ne peut donc pas rythmer les apprentissages seulement année après année* » [Hébrard J., « Il faut continuer à travailler en cycles », *Fenêtres sur Cours* du 14 octobre 2003, p. 16].

...à la reconnaissance d'une différenciation pédagogique, principe d'une refondation de la culture scolaire

La prise de conscience d'une distance culturelle entre élèves issus des milieux populaires et enseignants, perçue comme un facteur de l'échec scolaire, favorise pourtant le glissement d'une adaptation des rythmes et des pédagogies, initialement visée, à une révision des contenus d'enseignement. Et ce d'autant qu'aux inégalités devant l'École qui se calquent sur les inégalités sociales, sont de plus en plus attribuées une origine qui, par delà le facteur économique, est d'ordre culturel [Bourdieu P. & Passeron J.-Cl. (1964), *Les héritiers* ; (1970), *La Reproduction*]. Au corps défendant des auteurs de cette analyse sans doute, certains s'autorisent dès lors à identifier culture académique et processus de

domination des groupes sociaux qui s'en réclament et à revendiquer, dans un contexte de massification de l'enseignement, une réévaluation de la légitimité des approches culturelles liées à « *l'esthétique savante* ». Pour remplacer la culture des humanités à la vocation élitiste, est suggérée la refondation, à la confluence de la culture savante et des cultures-loisirs diversement populaires, d'une culture scolaire commune. Ainsi, aux textes patrimoniaux jugés trop éloignés de la culture des élèves et de leur intérêt *hic et nunc*, peuvent être substitués des « *systèmes sémiotiques* » comprenant aussi bien les « *écrits authentiques* », – articles de presse, correspondances, notices explicatives, recettes de cuisine... –, que des produits plus représentatifs de la société du divertissement comme le roman policier, la bande dessinée, la chanson populaire, voire des modes d'expression étiquetés « jeunes » (rap, slam...).

Or cette évolution relève en réalité des deux logiques d'adaptation différentialistes, individualiste et culturaliste qui ne sont pas sans interroger.

Logique d'adaptation de type individualiste...

À celle-ci revient une idée de l'élève qui tourne aussi bien le dos à la figure du sujet qui se construit qu'à celle d'un « *enfant qu'on élève* » si, comme le répète Alain, « *bercer n'est pas instruire* » [(1932), *Propos sur l'éducation*, I, p. 2] et si « *apprendre c'est se déprendre de soi-même* », selon la formule de Marcel Gauchet [(1985), « L'École à l'école d'elle-même », in *La Démocratie contre elle-même*, p. 140], dépossession de soi qui est la marque d'une enfance pour laquelle « *la croissance accélère impérieusement ce mouvement de se dépasser...* » [Alain (1932), *Propos sur l'éducation*, Propos V, p. 11].

Mais outre le risque d'un certain infantilisme, l'adaptation au goût des élèves présuppose quelques fausses évidences concernant tant la culture de classe – car « *la culture de l'individu* » laisse cohabiter, y compris pour les enfants dotés d'un fort capital culturel, les registres de la culture académique issue de la culture scolaire avec des registres moins légitimes [Lahire B. (2004), *La culture des individus*] –, que la présumée mais introuvable « *homogénéité des comportements adolescents à l'égard de la culture* » [Eloy Flo. & Palheta U. (2008), « Cultures juvéniles et enseignement musical au collège », p. 48].

Surtout, cette didactisation d'objets de la « culture jeune » se veut, au moins pour partie, dégagée de la logique de construction de la discipline scolaire, « *«règle» (disciplina) commune à un ensemble de matières regroupées à des fins d'enseignement (discere)* » [Resweber J.-P. (1981), *La Méthode interdisciplinaire*, p. 46]. Or toute *disciplina* s'expérimente comme un « *ensemble d'objets de savoir stables, déterminés, jugés dignes d'être enseignés pour leur rationalité et leur puissance propre à former la raison des personnes à instruire dans une visée universaliste* » [Boillot H. (2005), « La crise

de la culture scolaire et du système d'enseignement », in *La crise de la culture scolaire*, p. 164]. Elaborés clairement selon d'autres priorités, ces nouveaux objets peuvent être par conséquent interrogés quant à leur aptitude à susciter une démarche réflexive. Ce qui est en jeu ici ne renvoie donc pas à la défense de la Culture légitime au titre de la noblesse de ses œuvres, mais à la possibilité, pour l'enfant, d'apprendre à penser avec et dans le langage. Or une telle élaboration s'organise bien davantage en se frottant aux œuvres qu'aux écrits sociaux ou de loisir si l'on admet, empruntant au discours de critique littéraire de Mikhaïl Bakhtine, que le rapport au texte littéraire ouvre à la construction d'un point de vue d'exotopie, terminologie qui définit à l'origine comment l'extériorité du héros est finalement intériorisée par l'auteur, décidant ainsi d'une « extériorité interne », véritable « élargissement actif de sa propre conscience » [(1929), *La Poétique de Dostoïevski*, p. 115]. Or cette posture d'écriture infère une position de lecture lorsque la distance spatio-temporelle qui sépare le contexte de l'acte de création et celui de l'acte de réception conduit le lecteur à donner un sens que l'auteur ne pouvait imaginer *a priori*. Ainsi le lecteur accomplit l'herméneute dans un rapport dialogique avec le héros, l'auteur et l'ordre infini des interprétations. Se priver de cette exotopie propre au travail sur l'œuvre en fermant l'accès à la pluralité de voix et de consciences qu'elle autorise, découragerait par conséquent l'entraînement à l'apprentissage d'une rationalité critique autant qu'à la décentration qui porte les processus de subjectivation.

...ou logique d'adaptation différentialiste de type culturaliste

En réalité la logique d'adaptation individualiste renvoie par rebond à une seconde logique d'adaptation, culturaliste, dans la mesure où cette révision de la culture scolaire demeure, en dépit de ce qui précède, relative à la composition sociale des publics scolaires.

Il y aurait sans doute beaucoup à s'interroger sur la contradiction à renforcer, auprès de ces enfants dont il est attendu qu'ils soient des élèves justement, – c'est-à-dire qu'ils construisent un « rapport au savoir » désintéressé, fin en soi [Charlot B., Bautier É., Rochex J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*] –, une représentation de l'École utilitaire et pragmatique, détournée des enjeux culturels forts réservés à d'autres.

Mais c'est peut-être surtout parce que le travail sur les « écrits authentiques » détourne de l'élaboration d'énoncés du « genre de discours second » attendus par l'École, – formes-types d'énoncés en rupture avec les usages discursifs liés à l'expérience triviale, spontanés, contextualisés et tendanciellement affectifs [Bautier É. (2005), « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale »] –, que les

pratiques enseignantes qui renoncent à la fréquentation des œuvres risquent au final de pénaliser les élèves les plus démunis en renforçant leurs difficultés d'apprentissage. Car ces énoncés secondarisés sont précisément ceux auxquels préparent mal les pratiques langagières des familles populaires [Bernstein B. (1975), *Langage et classes sociales*]. Dans la perspective d'un différencialisme visant les contenus d'enseignement au nom d'une démocratisation de l'accès aux savoirs, force serait donc de s'assurer que cette secondarisation, qui n'est certes pas de l'ordre encyclopédique des connaissances factuelles mais de l'ordre d'un travail de et dans cet ordre, est appréhendée dès les petites classes.

Ce n'est pas ce que l'on constate si l'on reprend les catégorisations proposées par le sociologue Basil Bernstein pour chercher à comprendre comment les formes pédagogiques, y compris lorsqu'elles s'adressent à tous les élèves, agissent sélectivement sur ceux qui y sont exposés. Au contraire, le genre discursif scolaire « vertical », modalité d'un enseignement explicite et impositif, centré sur une langue fortement normative et sur des contenus disciplinaires cadrés, solidaire d'une centration sur la transmission, connaît aujourd'hui un recul d'autant plus sensible que l'enseignement s'adresse aux enfants de familles populaires [(1996), *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique*].

Or cette propension très contemporaine à neutraliser le discours vertical par la sollicitation itérative d'une langue moins normative, plus triviale, et par le recours à des segments curriculaires empruntés à d'autres registres qu'à ceux de la culture académique tend à occulter, dans les pratiques de classes, les processus de secondarisation, par ailleurs toujours requis par l'école. En ce sens elle pourrait constituer « *une ressource cruciale pour le populisme pédagogique puisque, au nom du pouvoir de la connaissance, des voix qu'elle libère du silence et de l'accès à la participation, elle combat l'élitisme et le prétendu autoritarisme des discours verticaux* » [Ibid., p. 181, n.6]. Aussi ces transformations « progressistes » et adaptatives liées aux idéologies éducatives différentialistes, qui réclament contre les disciplines et la pédagogie transmissive des discours verticaux participent-elles de la reconduction des « *malentendus sociocognitifs* » « *entre les élèves et leurs familles d'une part, l'école, ses pratiques et ses professionnels d'autre part, mais aussi entre le souci affirmé par la majorité des enseignants d'œuvrer à la démocratisation de l'accès au savoir, et leur modalités d'adaptation* » aux « *nouveaux publics* » [Bautier É., Rochex J.-Y. (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in *La scolarisation de la France*, p. 109].

MAIS L'OFFENSIVE D'UNE CULTURE DE LA COMPÉTENCE MET AUTREMENT À L'ÉPREUVE LES FONDEMENTS DE LA CULTURE SCOLAIRE

De la connaissance à la compétence

Si, comme on vient de le voir, la culture de l'École connaît donc déjà les effets de la crise postmoderne lorsque la notion de *compétence*, importée dans les années 70 de la sociologie du travail pour l'élaboration d'une nouvelle « *culture de l'évaluation* », est réactualisée par la loi d'orientation de 2005 et le décret de 2006 sur « *le socle commun* », c'est bien pourtant à une rupture plus décisive encore quant à l'identité même de culture scolaire à laquelle introduit cette réforme.

Non pas tant que soit absolument inconcevable, – même si cela ne va pas sans poser problème –, la conciliation de deux paradigmes organisateurs du cursus scolaire, la programmation/progression disciplinaire et la définition, en surplomb, d'un socle commun axé sur la compétence et la transversalité.

Mais surtout connaissance et compétence relèvent de deux espaces épistémologiques et de deux logiques d'intervention éducatives antinomiques. La compétence, comme capacité à mobiliser des ressources, parmi lesquelles, le cas échéant, des connaissances, pour réaliser une action dont le résultat satisfait socialement à des critères de performance, utilise la connaissance comme moyen d'un savoir-faire ou d'un savoir-être : à ce titre, « *utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités* » est par exemple une compétence mathématique devant être acquise en fin de cycle 2 [B.O. HS n° 5 du 12 avril 2007 p. 15]. La culture scolaire se donne au contraire comme un ensemble sédimenté d'œuvres, de savoirs et de pratiques des unes et des autres, qu'une appropriation par l'élève permet à l'enfant de se construire comme double capacité d'autoréflexion (conscience de soi et conscience de l'objet), et capacité d'autofondation, autrement dit d'autonomie.

Ainsi la compétence tend à instrumentaliser la connaissance dont la culture scolaire, forte de la rationalité qu'elle actualise, fait au contraire le moyen et la fin de l'éducation. Il est à cet égard significatif que, comme le développe Françoise Ropé à propos du français [(1994), « Des savoirs aux compétences Le cas du français », in Ropé Fr., Tanguy L., *Savoirs et compétences*, pp. 63-93], l'évaluation par exemple ne parle plus des savoirs mais des situations sociales dans lesquelles prennent sens les compétences des élèves, celles-ci requérant, le cas échéant, des savoirs disciplinaires : par exemple comprendre un texte, écrire une lettre... engageant des notions à connaître, des procédés à mettre en œuvre, une logique de la situation à appréhender. Car cet exemple illustre

parfaitement l'instrumentalisation et la décentration de la connaissance dans l'ordre des apprentissages.

Une offensive préparée de longue date...

Nul doute que cette volonté institutionnelle d'instaurer une « *culture commune* » et d'inscrire l'École dans une logique de compétences, fait sens, aux fondations de l'École républicaine, dans l'opposition déjà évoquée entre le projet humaniste d'une école éducatrice et émancipatrice polarisée sur les activités de structuration du sujet, et le projet utilitariste et pragmatiste d'une école formatrice, adaptée à la société civile, centrée sur la coïncidence entre l'intérêt individuel et la pertinence sociale des apprentissages. Et nul doute que cet ancrage ne permette à lui seul de rendre compte des conditions de prépotence de la notion de compétence et que, pour que celle-ci trouve sa pleine légitimité, il faille encore que le faire s'impose dans l'école comme modalité du cognitif. Car la compétence est toujours du côté d'une économie du faire : apprendre pour faire et faire pour apprendre. À ce titre, c'est dans la lignée des convictions évolutionnistes qui s'imposent dans le second XIX^e que l'idée de compétence fait son nid, lorsque Herbert Spencer (1820-1903) parmi les premiers, convaincu de la réflexion spéculaire de l'évolution des espèces sur l'évolution des sociétés, et, selon sa propre expression, de la « *sélection des plus aptes* », consacre l'activité, non pas seulement à la manière des Empiristes comme expérience, mais comme ce qui permet à chacun, à partir d'une matrice contenant les différentes dimensions de sa nature, de se développer, c'est-à-dire de *se réaliser* effectivement dans le temps, selon l'ordre préétabli d'une détermination individualiste. Développement, activité, besoin : les concepts-clefs de nombre d'écoles rassemblées autour de « *la pédagogie active* » trouvent ici résonnance, alors qu'à travers ce lieu commun de l'*individu*, origine et fin de lui-même, la psychologie génétique piagétienne énonce une normalisation développementale pour laquelle la compétence apparaît encore comme l'actualisation programmée d'une faculté.

...qui enjoint la culture scolaire à une mutation décisive

En effet le temps n'est plus alors d'affirmer, comme Ferdinand Buisson peut encore le faire, que si « *l'école a pris une fonction sociale* » [(1910), « La Transformation de l'école primaire », *La Foi laïque*, p. 263], « *la République est, par définition aussi, le régime sous lequel chaque homme doit s'affirmer majeur, responsable et autonome : il lui faut des citoyens qui s'appartiennent...* » [(1899), « L'Église et l'école » in *La foi laïque*, p. 74]. Ici, quelle que soit l'urgence d'une socialisation républicaine des esprits, Buisson veut

encore que École soit le bras armé de cette Modernité critique dont le concept de sujet *auto-nome* valide l'esprit démocratique : le citoyen qui se soumet à la seule loi qu'il s'est donné est le sujet, point d'appui des vérités théoriques et pratiques, selon le précepte kantien du *sapere aude* qui invite à avoir le courage et/ou l'audace de penser par soi-même et certainement pas à adhérer à un corps de doctrines [(1784), *Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ?*]. Car la raison des Lumières que l'École moderne a charge d'actualiser n'a pas de contenu doctrinaire : elle est la faculté de raisonner, c'est-à-dire d'appréhender les conséquences et les implications d'une proposition.

Aujourd'hui, en subordonnant clairement la connaissance à la compétence, la première disparaissant *de facto* des contenus du socle commun, exclusivement définis en termes de compétences puisque « *maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie* » (décret du 11 juillet 2006), les instances de l'Éducation nationale modifient décisivement le sens de la culture et de l'acculturation scolaires.

En atteste d'ailleurs la déclaration du ministre de l'Éducation nationale lors de l'installation, le 8 novembre 2005, du Haut Conseil de l'éducation : le socle, « *parce qu'il fonde une culture et une identité communes, [est] le ciment de la Nation* », et constitue « *les bases indispensables pour être un citoyen capable de s'insérer dans la société* ». Ce qui restait des ambiguïtés de l'école ferryste, prises entre l'exigence des Lumières critiques et celle d'un pragmatisme utilitariste semble bel et bien balayé. L'École revendique à la fois l'institution d'une normalisation individuelle standardisée, fin d'elle-même, et d'un lien communautaire pour une génération, prétention qui excède très largement, comme le fait remarquer Denis Kambouchner, l'ambition condorcétienne d'une « *instruction commune* » [(2005) « La crise de la culture scolaire comme problème philosophique » in *La crise de la culture scolaire*. pp. 358-360].

CES ÉVOLUTIONS TÉMOIGNENT D'UNE RÉORIENTATION DU SENS DU SAVOIR

Transformation du rapport à l'apprendre : la transmission en ligne de mire

Témoigne de ce changement de « sens » des savoirs, le glissement des « savoirs que », savoirs déclaratifs, aux « savoirs comment », savoirs procéduraux, et qui risquent fort de s'avérer, coupés de leur lien à la construction de la rationalité, des contenus normatifs.

La note de vie scolaire « *composante à part entière de l'évaluation des élèves, y compris pour l'obtention du diplôme national du brevet* » [Circulaire 2006-105 du 23

juin 2006 relative à la note de vie scolaire] souligne ainsi la reconnaissance officielle des paradigmes comportementaux dans le champ scolaire. Évaluation du comportement, et par conséquent sanction des déviances, qui, aux regards des exigences d'une éducation moderne, n'annoncent pas un risque de dévoiement à venir, mais signalent bel et bien la dérive *hic et nunc* d'une École qui prétend désormais légitimement, c'est-à-dire sans se trahir elle-même, à la constitution des consciences, pour ne pas dire à leur formatage...

Par conséquent, l'irruption de la compétence dans le champ éducatif tend à faire table rase de cette incorporation de la connaissance au processus d'élaboration du sujet, en modifiant profondément le sens de l'acculturation scolaire tendanciellement réduite à une ingestion doctrinaire. Ce faisant, elle transforme en même temps de manière décisive un rapport à l'apprendre consubstantiel aux représentations modernes de la culture scolaire.

Car précisément la fin d'une idée de la tradition comme tradition « *agissante* », par laquelle le passé pouvait apparaître comme un modèle, le recul de cette présence du passé donnant sens à l'avenir, bref le présentisme contemporain, participe d'une « *externalisation* » du passé et de ses œuvres, avec cette double connotation de mise à distance et de disjonction, de *discontinuité* par laquelle le passé s'absente du mode de penser ce que Marcel Gauchet appelle l'hypercontemporain.

La vitalité des œuvres semble ainsi de moins en moins pertinente à l'individu enfant qui ne s'éprouve que dans l'immédiateté, enfant contemporain tout entier absorbé par un avenir toujours plus neuf et plus différent du présent puisque, comme l'annonce déjà Durkheim, « *à mesure qu'on avance dans l'histoire, l'évolution sociale devient plus rapide...* » [« Pédagogie et sociologie », leçon d'ouverture de chaire en Sorbonne, 1902, p. 94]. Sans doute la culture humaniste, fondée sur l'exemplarité d'une œuvre qui prétend incarner le meilleur de l'humanité, a-t-elle une place de plus en plus contestée dans cet imaginaire exclusivement tourné vers un avenir incertain pour lequel il faut se préparer à tout. En sorte qu'à l'apprendre centré sur le savoir est en effet progressivement préféré l'« *apprendre à apprendre* », – selon la formule, à certains égards prémonitoire, de Léon Bourgeois (1851-1935) [Discours sur la « réforme des méthodes pédagogiques », devant le congrès de la Ligue de l'Enseignement en octobre 1893, in Bourgeois L. (1897), *L'éducation de la démocratie française*, pp. 118-119] –, centré sur les procédures d'acquisition et les compétences. Mais en même temps, c'est bien la transmission qui est en ligne de mire : parce qu'en poussant à son terme la dynamique présentiste il n'y a plus rien à transmettre.

Du reste, si la transmission est encore affirmée dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989, « *l'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances* », elle disparaît de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Bien

plus, le *Miroir du débat* élaboré sous l'autorité de la Commission *ad hoc* responsable du « débat sur l'avenir de l'école » engagé dans toute la France entre septembre 2003 et mars 2004, fait état de cette révolution dont le recul de la transmission est le symptôme : « les Français [...] demandent que l'École se préoccupe beaucoup plus de la maîtrise par les élèves de ce qu'ils doivent savoir. En ce sens l'École doit déplacer quelque peu son accent : non plus seulement transmettre, mais faire maîtriser » [Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2004), *Les Français et leur école : le miroir du débat*, pp. IV-V]. Supposée relayer la transmission, l'idée de « maîtrise », creuset qui fusionne « domination » et « habileté », fait encore écho à la compétence par laquelle la connaissance est assujettie à la capacité toujours requise de faire montre de son usage en situation sociale.

Ainsi, à une transmission consistant à accueillir l'enfant dans ce qui le précède, démarche de connaissance qui assure à la fois la formation du jugement et, dans l'acception proposée par Hannah Arendt, l'intronisation au monde [cf. (1958), *La condition de l'homme moderne*], l'éducation contemporaine pourrait préférer l'adaptation, aménagement d'une cohabitation collectivement performante et pacifique d'individus auto-institués, supposés se réaliser en toute indépendance, s'accomplir en déployant leur projet.

Ce nouvel avatar de l'adaptation qui, circulant de l'École à l'enfant et de l'enfant à la vie sociale, saisit encore, à travers la focalisation puérocentrée, l'individualité dans sa singularité, ne peut conduire qu'à « l'évidence » d'une adaptation de l'École à la diversité des élèves, adaptation constamment revendiquée puisque parfaitement conforme à la logique individualiste du développement personnel, mais qui, soit dit au passage, reconduit les configurations sociales inégalitaires qui se cachent derrière les « différences individuelles ». Par quoi ce primat du couple adaptation/compétence qui prétend volontiers se substituer au couple transmission/connaissance au nom d'une dénonciation de l'élitisme humaniste, loin de servir une démocratisation de l'accès aux savoirs que nous promet une culture (enfin) partagée, « culture commune qui permet de partir dans la vie avec les outils nécessaires » [Discours de Gilles de Robien lors de la conférence de presse sur le Socle commun du 10 mai 2006], renforcerait au contraire les discriminations socio-scolaires.

Transformation du rapport à la connaissance

Mais ce n'est pas seulement la *transmission* des savoirs qui est ici en jeu. Parce que l'individu auto-référent est *avant* les savoirs quand le sujet, autonome et autofondé est *après*, l'individu n'a pas besoin des savoirs pour être mais pour faire, externalisation des

savoirs qui ne va pas non plus sans altérer gravement le rapport à la connaissance et, consécutivement, les conditions de possibilité d'une « *culture scolaire* ».

Massivement intégrés au fonctionnement des sociétés contemporaines à travers leur incorporation aux objets techniques, déclinés en savoirs, savoir-faire et savoir-être, les savoirs sont désormais à la fois installés au centre de la vie sociale, et globalement objectivés, médiatisés dans des compétences, dans des protocoles fonctionnels, et finalement stockés dans les banques de données auxquelles les individus ont éventuellement recours.

Certes, lorsque la pratique de classe se déporte de la connaissance, cheville ouvrière de situations d'apprentissage visant la transformation cognitive des élèves, sur des éclairages ou des outils cognitifs approchés au cours de séquences davantage orientées par la maîtrise d'une méthode ou par l'exploitation d'une situation, elle signale déjà une recomposition de notre rapport à l'apprendre.

C'est bien autre chose encore lorsque le contenu de savoir est en quelque sorte rabattu sur l'information, nébuleuse de discours, commentaires ou opinions extérieurs au sujet [Legroux J. (1981), *De l'information à la connaissance*, et Astolfi J.-P. (1992), *L'école pour apprendre*, pp. 67-77], conservés sous les différentes formes qui en permettent la circulation et le stockage. Au contraire de la connaissance avec laquelle d'une certaine manière le sujet naît à lui-même, qui est le produit d'une intériorisation consubstantielle à l'histoire de chacun, et par laquelle, au terme d'un travail d'objectivation et de formalisation théorique est construit le savoir, – à la fois produit d'un processus socio-historique et re-création d'un sujet s'émancipant des représentations anciennes selon le schéma bachelardien de la rupture épistémologique –, l'information peut être utilisée voire mémorisée, sans que celui qui, le cas échéant, s'en saisit, ne fasse le lien avec son acquis, ne l'intègre à son système conceptuel, ne modifie l'ordre de ses représentations.

Par conséquent, alors que l'ordre des savoirs met en demeure de toujours ré-interroger le monde, s'il existait, pour parler comme Jean-Pierre Astolfi, un « savoir de l'information » [(2007), « Quel est le savoir de l'information ? », in *Actes du séminaire national De l'information à la connaissance*], celui-ci se bornerait à une catégorisation implicite et in/consciente, infraréflexive et infra-intentionnelle : savoir par hypothèse ponctuel et anecdotique, spontané et non formalisé, marginalement décontextualisable et recontextualisable, ... et dont il est *in fine* légitime de réexaminer la désignation comme « *savoir* ».

Dès lors, cette externalisation des « *savoirs* » n'est donc plus seulement symptôme d'une transformation de notre rapport à l'apprendre mais de notre rapport au savoir.

L'émergence de la compétence et le questionnement des fins de l'éducation à laquelle elle conduit, pourrait par conséquent, à travers un déplacement de la priorité d'intelligibilité, interroger le caractère existentiel d'un rapport au savoir fondé sur l'idée selon laquelle « *tous les hommes ont, par nature [φύσει], le désir de connaître* ». Car ce

postulat par lequel Aristote ouvre sa *Métaphysique* [A, 1, 980 a, p. 1], et que racontent plus anciennement les mythes anthropologiques prométhéens [Cf. Detienne M. (1977), *Dionysos mis à mort*, Detienne M, Vernant J.-P. (1979), *La cuisine du sacrifice en pays grec*], est aussi celui du mythe biblique de la Chute.

L'hypothèse selon laquelle ce rapport au savoir, qui se dit aux fondements de notre culture dans le désir de connaître, et dont les hommes sont supposés avoir définitivement le goût [savoir, du latin *sapere*, « avoir de la saveur »], serait lui-même susceptible de devenir, et, par un retournement anthropologique, d'oublier cette curiosité constitutive, de s'absenter à lui-même, cette hypothèse à bien des égards extravagante se serait-elle aujourd'hui rendue raisonnable ?

Désolidarisé du sujet épistémique dont la construction fait advenir l'autonomie, l'individu compétent, armé de ses capacités et maîtrises, interpelle en tout cas une représentation du savoir dont la prévalence ordonne depuis ses origines mythiques notre représentation du monde. Parce qu'elle appartient en propre à cet individu, la notion de compétence peut bien apparaître comme l'un des symptômes du désordre qui affecte notre rapport à la connaissance.

Comme si l'individualisation des perspectives existentielles, en faisant du savoir un objet non plus assimilé et nécessaire à ce qu'est un sujet mais extrinsèque et contingent à la formation d'un individu, – formation elle-même comprise comme moyen du *développement* de la personne –, entraînait une altération de ce qui avait été jusque-là regardé comme un invariant anthropologique : le goût d'apprendre et le désir de connaître.

Affranchie de toute détermination non pas en vertu d'une indétermination de principe mais parce que la détermination est inscrite au cœur de ce qu'est l'individu et ce par quoi d'ailleurs ce dernier, à proprement parler, n'a pas d'enfance, irréductible à un autre devenir que celui promis par son développement, la figure de l'enfant épanoui par-devers lui-même serait alors disposée à « troquer » une éducation au savoir contre une formation à la compétence, réalisation et actualisation de ses capacités toujours déjà-là, identificatoires et singulières.

En renonçant largement à la connaissance en soi et à l'institution de la rationalité qu'elle permet et qui fondent l'éducation dans l'héritage des Modernes, l'intervention scolaire, sous la pression d'un déplacement du rapport au savoir, change de sens. De cette évolution, l'approche par compétences qui se veut le ressort d'une rénovation de la culture scolaire, est à la fois le moyen et la conséquence.

Nous sommes donc bien fondés à dire que cette « *culture de la compétence* », qui obère ainsi transmission des savoirs et rapport à la connaissance, met aujourd'hui gravement en crise les fondations culturelles de l'École.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, 1952.
- * Arendt, H. (1958). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Presses Pocket, 1988.
- * Aristote (2000). *Métaphysique*. Paris : Vrin, 2000.
- * Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF, 2007.
- * Bakhtine, M. (1929). *La Poétique de Dostoïevski*. Paris : Éd. du Seuil, Points, 1998.
- * Bautier, É., Rochex J.-Y. (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (dir°), *La scolarisation de la France*. Paris : La Dispute.
- * Bautier, É. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino, P. Vergès (2005), *Le français d'hier et d'aujourd'hui Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix en Provence : Publications de l'université de Provence.
- * Bernstein, B. (1971). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit, 1975.
- * Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control : vol. IV*. London : Routledge.
- * Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity : theory, research, critique*. London : Taylor and Francis.
- * Boillot, H. (2005). La crise de la culture scolaire et du système d'enseignement. In Fr. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner (dir.) (2005), *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF.
- * Bourdieu, P. , Passeron, J.-Cl. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- * Bourdieu, P. , Passeron, J.-Cl. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- * Bourgeois, L. (1897). *L'éducation de la démocratie française : discours prononcés de 1890 à 1896*. Paris : É. Cornély, 1904.
- * Buisson, F. (1911). *La foi laïque : extraits de discours et d'écrits, 1878-1911*. Paris : Hachette, 1918.
- * Charlot, B., Bautier, É., Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- * Chervel, A. (2005). En quoi une culture peut-elle être scolaire ? In Fr. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner (dir.) (2005), *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF.
- * Descartes, R. (1701). *Les Règles pour la direction de l'esprit*. In *CŒuvres et Lettres*. Paris : Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1953.
- * Detienne, M. (1977). *Dionysos mis à mort*. Paris : Gallimard.
- * Detienne, M., Vernant J.-P. (1979). *La cuisine du sacrifice en pays grec*. Paris : Gallimard.
- * Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social, livre III*. Paris : PUF, 1967.
- * Durkheim, É. (1897). *Le suicide : étude de sociologie*. Paris : Presses universitaire de France, 1967.
- * Durkheim, É., (1904-1905). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, 1938.
- * Durkheim, É. (1902). Pédagogie et sociologie. In *Éducation et sociologie*. Paris : F. Alcan, 1922.
- * Erasme, D. (1529). *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, « Sur la nécessité d'instruire les enfants aussi tôt que possible et de façon libérale ». Paris : Klincksieck, 1990.

- * Gauchet, M. (2002). *La Démocratie contre elle-même*, articles précédemment parus dans la revue *Le Débat* entre 1980 et 2000. Paris : Gallimard, Tel.
- * Kambouchner, D. (1995). *Notions de philosophie*. Tome 3, p 468-507. Paris : Gallimard Folio.
- * Kambouchner, D. (2005). La crise de la culture scolaire comme problème philosophique. In Fr. Jacquet-Francillon, D. Kambouchner (dir°) (2005), *La crise de la culture scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- * Kant, E. (1784). *Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ?* In *Œuvres complètes* tome II. Paris : Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1985.
- * Lahire, B. (2004). *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte.
- * Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance, Mésonance*. Paris : Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation, n° 1-IV, 1981.
- * Ottavi, D. (2001). *De Darwin à Piaget. Pour une histoire de la psychologie de l'enfant*. Paris : CNRS éditions
- * Resweber, J.-P. (1981). *La Méthode interdisciplinaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- * Ropé, Fr., Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : Editions l'Harmattan.
- * Weber, M., (1904-1905). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Presses Pocket, 1990.

ARTICLES DE REVUE CITÉS

- * Astolfi, J.-P. (2007). Quel est le savoir de l'information ? In Actes du séminaire national *De l'information à la connaissance*, Poitiers, 28-30 août 2006. Paris : Direction générale de l'Enseignement scolaire
- * Eloy, Flo. & Palheta, U. (2008). Cultures juvéniles et enseignement musical au collège. In *Revue Française de Pédagogie*, n° 163. Lyon : Institut national de la recherche pédagogique.
- * Hébrard, J. (2003). Il faut continuer à travailler en cycles. *Fenêtres sur Cours* du 14 octobre 2003, p. 16.
- * Raynaud, Ph. (2009). L'intelligence des différences relève bien de la même vocation universaliste. « Les équivoques de l'universel » in *Le Débat* n° 153, Paris : Gallimard.
- * Toraille, M. (1976). Développement mental et Pédagogie. In Actes du Congrès de Reims de A.G.I.E.M.

TEXTES INSTITUTIONNELS CITÉS

- * Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2004). *Les Français et leur école : le miroir du débat* : septembre 2003-mars 2004. Paris : Dunod.
- * Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981 consacrée aux zones prioritaires, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° spécial n° 1 du 21 janvier 1982.
- * Circulaire n° 86-046 du 30 janvier 1986 portant orientations pour l'école maternelle ; *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 7 du 20 février 1986.
- * Loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 sur l'éducation ; *Journal officiel de la République française* n° 163 du 14 juillet 1989.
- * Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23 avril 2005 ; *Journal officiel de la République française* du 24-4 2005 ; *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 18 du 5 mai 2005.
- * Discours du ministre de l'Éducation nationale Gilles de Robien lors de la conférence de presse sur le Socle commun du 10 mai 2006.
- * Décret n° 2006 830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 29 du 20 juillet 2006.
- * Circulaire 2006-105 du 23 juin 2006 relative à la note de vie scolaire ; *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 26 du 29 juin 2006.

LES IMAGES IDENTITAIRES DE LA PÉDAGOGIE DANS LA CONTEMPORANÉITÉ : MISES EN LUMIÈRE SUR LES TRACÉS NOMADES

Gláucia Maria FIGUEIREDO-SILVA

Université d'État de Campinas (Brésil)

Organisme de recherche : FAPESP

glaufig@unicamp.br¹

RESUME :

L'article propose une problématisation de la construction des Images Identitaires de la Pédagogie dans la contemporanéité. Le choix du terme Imagétique en rapport au concept d'Identité introduit un partenariat prometteur qui encourage la réflexion et provoque la pensée et la création. A ce titre, il est indispensable de renoncer aux modèles cristallisés et fermés de l'identité, toujours prêts à classer et à créer une typologie à l'égard de la Pédagogie et de ses professionnels. A travers les notions de frontière, de différence et de nomadisme, on constate l'agitation quotidienne d'une Pédagogie singulière et expressive – une Pédagogie qui fait un mouvement tourbillonnaire à caractère nomade et intensif. Ces tracés intensifs se produisent et se manifestent de manière contingente et expérientielle ; ils s'expriment de manière illimitée au travers des micropolitiques développées dans ce même quotidien. Ainsi, à partir de la logique de Deleuze et Guattari, on utilise ici une méthodologie de type réflexif, conceptuel et immanent, afin de déconstruire ces Images Identitaires territorialisées et de dresser des lignes du dehors sur un panorama Imagétique Identitaire donné.

MOTS-CLES : différence ; images identitaires ; nomadisme ; pédagogie ; Deleuze et Guattari.

INTRODUCTION

La Pédagogie se trouve aujourd'hui face à une question extrêmement importante : la définition de ses *Images Identitaires*. Mais pourquoi est-il nécessaire de définir celles-ci ? En effet cette problématique est constituée de plusieurs discours sur la

Pédagogie très souvent manichéens et binaires, qui la qualifient de *science* ou² de *pratique sociale*. Ainsi, alors que certains chercheurs s'efforcent de transformer la Pédagogie en science, d'autres l'envisagent en tant que pratique sociale : ils mettent en avant les difficultés rencontrées pour faire entrer la Pédagogie dans les moules scientifiques et ils la réduisent à une pratique d'enseignement. Dans cette perspective, l'étude pratique et théorique de cette dualité trouve dans la philosophie française contemporaine les outils nécessaires pour la construction d'autres "tracés" et dévoile ainsi d'autres paysages et des regards distincts sur la thématique. Depuis la Grèce Antique, à l'époque des *Paidagogos* – les esclaves qui accompagnaient les enfants – la question de la définition de la Pédagogie demeure au centre de la réflexion sur l'Éducation. À ce propos, Jaeger constate : « *Mais la question de savoir si la pédagogie est une science ou un art n'a pas été encore résolue ; ce n'est pas une science, mais plutôt la techné à laquelle les sophistes déjà se référaient pour appeler leur théorie et leur art de l'éducation* » (Jaeger, 1995, p. 323).

La question reste actuelle puisque la volonté d'identité est plus présente qu'elle ne l'a jamais été. Au Brésil, malgré l'abondance des débats à la mode, les modifications de la législation et les militantismes sociaux et politiques strictement liés à ce domaine, on s'évertue encore à identifier la Pédagogie à la science, soit à la Science de l'Éducation et/ou à la Science de la pratique éducative, ou encore à la Pratique Sociale liée spécifiquement à l'enseignement, afin d'établir un cadre théorique pour les cours de formation professionnelle.

Ainsi, d'après cette vision réductionniste de la problématique (*ou* la Pédagogie est ceci, *ou* cela), on déduit que cette catégorie de la pensée non seulement renforce la délimitation et la démarcation d'une place unique et exclusive de ce savoir, mais la limite aussi en toutes ses manifestations. De plus la prise de position dans cette perspective dualiste est responsable de la confirmation de la construction d'une identité au sens classique du terme – l'identité. Le mot identité, du latin *identitas* (le même) et de l'adverbe *identidem* (de nouveau, continuellement), confirme le caractère statique et immuable qui est attribué à cette notion. Pourtant, en s'éloignant de cette logique, un autre vecteur analytique surgit – celui qui consiste à comprendre et à expérimenter les Images Identitaires plurielles et transversales de la Pédagogie et de ses professionnels dans la contemporanéité.

Dans son *Abécédaire*, Deleuze définit clairement la relation entre l'animal et son territoire et démontre que, en délimitant un territoire donné par l'urine, les couleurs, le chant, etc., ils prennent possession de ce même territoire : « *Le territoire est le domaine de l'avoir* » (p. 4), mais, lorsqu'ils sortent de ce territoire – lorsqu'ils se déterritorialisent, ils se lancent dans l'aventure et vivent d'autres formes d'être dans le monde. Cependant cet « *avoir* » n'est pas du même ordre que la propriété, mais, au contraire, il s'inscrit dans

le sens de « *se sentir dans le territoire* » en l'habitant et non en l'occupant. Cette habitation est liée à un ensemble de 'signes' ou messages émis et propagés par eux. En effet, il existe tout un mystère, une sorte de force abrupte dans cette organisation du être/sortir/revenir en/du et au territoire que les animaux réalisent avec prouesse. C'est précisément dans cette perversion de la territorialité (dans le sens de possession) que réside la base des « *tracés nomades* »

Dans ce sens, Deleuze étudie dans *Logique du sens*, trois types d'images de la pensée philosophique. Alors, quand Deleuze se réfère aux « *images des philosophes* » (le populaire mais aussi le scientifique), il met en garde contre le fait que cette image est conditionnée par un type spécifique de la pensée, dans ce cas par le platonisme, qui représente la base formatrice des deux premières images. La première image est celle du platonisme qui vise les *hauteurs* – le philosophe est celui qui réalise ses faits à travers une ascension de la pensée. La deuxième, celle des pré-socratiques, s'oriente dans la pensée par la *profondeur* vers la connaissance. Enfin, en s'appuyant sur Nietzsche, Deleuze définit la troisième image des philosophes, celle des Mégariens, des Cyniques et des Stoïciens, considérés comme des « *philosophes mineurs* », mais qui construisirent toute une logique de pensée à partir des *surfaces*, un système de conduite, basé sur des déviations et des provocations, d'où surgissent, alors, les qualités de *légèreté* et d'*humour*, afin de pervertir l'ordre de la pensée, établi, cristallisé et identifié '*imagétiquement*'. Aussi, sans aucune connotation péjorative ou de valorisation entre les images, on a tendance à classer la dernière comme celle qui est la plus propice à la création, à la perversion de l'ordre établi et à l'expérimentation intensive de la pensée.

Dans ce contexte, on constate que, en combinant les notions de territoire et d'image pour analyser les *Images Identitaires* de la Pédagogie, il existe une configuration territoriale de possibilités imagétiques distinctes dans les territoires parcourus. Le premier territoire est celui de la Science, dans lequel la pédagogie se trouve être en concurrence avec les théoriciens de l'éducation afin de se configurer soit comme une science de la pratique éducative, soit comme une science de l'éducation ; cette concurrence crée une *Image Identitaire* sédentaire de ce savoir, parce qu'elle fixe son identité dans les limites scientifiques. De plus, dans ces temps de concurrence, on constate une première fuite *Imagétique Identitaire*³ qui dessine la Pédagogie comme une *Science Nomade*.

Le second territoire est celui de la *Pratique Sociale*, lieu où la Pédagogie est perçue à travers trois axes organisationnels : le premier est basé sur le fondationnisme qui met en avant l'enseignement comme base *Imagétique Identitaire* de la Pédagogie ; le deuxième se configure à travers l'immobilisme imposé par les directives curriculaires de la formation des maîtres ; le troisième se présente à travers la dispute de certains spécialistes de l'éducation qui s'interrogent sur le rapport théorie/pratique de la Pédagogie et

sur ses professionnels. Ce tableau, établi à partir des différentes manifestations des pratiques sociales, est déconstruit par une deuxième fuite *Imagétique Identitaire* qui dresse la Pédagogie comme un savoir singulier et transversal, problématisant les trois axes à travers l'étude de la provenance *versus* le fondationnisme, l'immobilisme *versus* la transversalité et la spécificité *versus* la singularité.

Cependant, dans le troisième territoire – qui ici n'est pas réellement un territoire, puisque qu'il n'est pas tracé *a priori*, mais qu'il se configure comme un tracé déterritorialisé de la Pédagogie –, on rencontre l'espace nomade intensif de la Pédagogie. C'est un volume habité par les puissances et les singularités ; ce sont des forces différentes créées à partir de sa propre fuite, et c'est pour cela que, dans cet espace, des fuites *Imagétiques Identitaires* ne se tracent pas, car cet espace est un espace intensivement nomade et qu'il n'existe qu'entre deux territoires sédentarisés.

De la même manière que pour les animaux, l'espace nomade se construit par des mouvements constants de déterritorialisation, qui vont de la possession jusqu'à la sédentarisation, et des mouvements de reterritorialisation, quand un territoire se reconstruit dans un autre lieu par une force purement contingente. Ces tracés nomades intensifs de la Pédagogie se sont rencontrés sur le chemin entre les plis d'une Pédagogie officielle, mais aussi à travers une reconnaissance spatio-temporelle dans laquelle la Pédagogie et ses professionnels se rencontrent aujourd'hui, et enfin par une expérimentation géographique de la Pédagogie.

Ces deniers temps, se développent les motifs pour lesquels il n'est pas possible de concevoir et de construire une *Image Identitaire* nomade pour la Pédagogie et ses professionnels. Grâce à la compréhension des concepts d'actuel, de virtuel et de réel dans le volume-espace pédagogique, deux lignes principales de son fonctionnement se dessinent à travers un processus d'expérimentation-expression des exercices du quotidien qui se manifestent dans la relation *enseigner – apprendre*⁴, deux produits communs de la Pédagogie considérés dans leur plus haut degré d'intensité. C'est à ce moment que s'identifient les limites de l'identité et les chemins du nomadisme, avec la localisation du pédagogue comme un 'entre-deux' dans son travail, un positionnement qui présente inévitablement les articulations et les relations entre Pédagogies et Différences dans la contemporanéité.

On utilise ainsi la catégorie d'*Image Identitaire* parce que l'on constate que les deux mouvements se construisent à partir de flux continus dans lesquels ils se retrouvent imbriqués l'un l'autre et en constant devenir. Dans ce contexte, il faut se demander pourquoi travailler à travers les images. Pourquoi cette préoccupation pour les compositions *Imagétiques Identitaires* ? Ces questions n'ont pas de réponse objective, car il y a des chemins et des détours qui se réalisent dans ce chemin même, des directions qui se

suivent, d'autres qui sont supprimées, certaines qui vont de l'avant et d'autres qui reculent, expressions des extensivités toujours changeantes. De tels tracés sont riches parce qu'ils provoquent la pensée et la création.

En exposant les trajectoires parcourues par la Pédagogie tout au long de sa constitution, on tisse les *Images Identitaires* construites parce que capturées au moment même où elles se réalisent. Dans ce sens, le concept d'*Image-Limite*, utilisé par Muriel Gagnebin, est riche de sens pour la compréhension de l'importance que revêt la réalisation d'un mouvement continu d'exploration imagétique à partir de la multiplicité des points de vue sur une même image. C'est pour cela qu'une image peut être à la fois en elle-même l'identité créée iconiquement (régime iconique) et exprimant ses limites, comme elle peut aussi bien créer et susciter des résistances lorsqu'elle exprime sa pluralité intensive sur le point de se sédentariser par les sens ou les pratiques auxquels elle se réfère⁵.

Ces diverses formes d'expressions-expérimentations des *Images Identitaires* se dirigent vers la puissance du paradoxe⁶ et c'est pour cela qu'elles pervertissent intérieurement les concepts primaires réalisés, par un processus d'iconisation-capture. Ce processus, décrit antérieurement, n'est possible que parce que ces *Images Identitaires* possèdent une forte puissance de métamorphose ; elles sont un type de *Machine de Guerre Nomade*, elles se laissent capturer car c'est justement par le biais d'appareil de capture qu'elles développent les grandes *Fuites*. Dans ce cas, les *Fuites* de ces *Images Identitaires* passent par les créations les plus variées et des possibilités d'affirmations distinctes de leurs propres existences : leurs expressions intensivement pures.

Pourtant une *Image Identitaire* sous-entend et implique une auto-reconnaissance, ou le développement d'une puissance à travers la relation avec *un* autre, *un* au dehors (extériorité/intériorité) ; de plus, dans un espace nomade, il y a mouvement intensif d'expérimentations spatio-temporelles et corporelles très diverses qui se constituent de manière ouverte, flexible, mouvante et glissante ; c'est pour cela qu'une puissance est toujours intimement liée à la force de déterritorialisation qui provoquera une dispute illimitée avec d'autres puissances⁷.

A PROPOS DE LA CONSTITUTION DE L'IMAGE IDENTITAIRE ET DU MOUVEMENT TOURBILLONNAIRE PRATIQUE – THÉORIQUE – PRATIQUE EN PÉDAGOGIE

Ayant comme objectif de développer la composition *Imagétique Identitaire*, on utilise l'image *Metamorphosis* de l'artiste hollandais M.C. Escher afin de présenter une dynamique de fuite de l'Image proprement dite, proposant à partir de cela la construction

d'« un » point de vue singulièrement expressif de l'image en question. Un point de vue qui justement opère par une pensée en action qui fait surgir un mouvement totalement aligné à l'Image et à la théorie qui l'accompagne. Ce qui surgit donc est une opération de pensée intitulée *Mouvement Tourbillonnaire Pratique – Théorique – Pratique* en Pédagogie. Emergeant totalement au hasard, elle est néanmoins le fruit des images plurielles, des images de la vie, des actions vécues dans le quotidien professionnel et des musiques qui ont donné de l'entrain aux moments et aux théories étudiées. Ce terme s'exprime par une ramification de l'opération primaire.

Escher – metamorphosis, 1952



Quelle est l'« une » des multiples sensations que cette image procure ?

C'est une image qui ne procure pas seulement à celui qui la regarde le sens du mouvement mais il produit une inquiétante dissolution des frontières. Il y a un moment, lorsque l'on regarde l'image, où l'on identifie parfaitement bien où sont les oiseaux et où sont les poissons ; cependant le lieu où ils se fixent devient presque invisible quand ils sont interrompus par leur processus d'interpénétration. Les frontières se dissolvent et il n'existe déjà plus de distinction entre l'origine et la fin des uns et des autres, on ne sait plus alors où se situe chacun d'eux. Finalement ils occupent un espace dans lequel ils se localisent et se mélangent dans un volume entre les deux images déterminées. Mais la question demeure : où sont les poissons et où sont les oiseaux ? Ils ne sont déjà plus ou, autrement dit, ils sont sur le point d'être les deux états en même temps et ils se localisent dans l'interstice dans laquelle chacun s'exprime au moment présent. Ils présentent ainsi une autre modalité du "être" – oiseau-poisson ou de la même manière poisson-oiseau.

Cette composition imagétique aide à penser non seulement le concept d'*Image Identitaire*, qui devient concret à partir de la déconstruction de la frontière des choses

et des lieux, mais elle fait aussi réfléchir au processus *Imagétique Identitaire* par lequel passe la Pédagogie et ses professionnels. On réalise donc un parallèle avec l'image, on remplace l'oiseau par le professeur et le poisson par le chercheur, deux manifestations du savoir-faire en Pédagogie. Que se passe-t-il entre ces deux images lorsque l'on parle des pédagogues et de leur profession ? Cette dualité du "être" (je suis pédagogue et pédagogue est mon "état") devient possible, dans la mesure où on peut localiser les manifestations subjectives et professionnelles entre ces deux espaces d'une majorité qui s'appelle l'éducation⁸. Cependant cette configuration que l'on recherche : professeur – Pédagogue – chercheur devient possible à travers un mouvement toujours minoritaire et accidentel, déjà présenté, intitulé *Mouvement Tourbillonnaire Pratique – Théorique – Pratique*. Comment se construit une telle dynamique expressive ?

Elle se construit par l'interpénétration des savoirs et des faire propres aux professeurs et aux chercheurs intéressés par les questions concernant les espaces dans lesquels la Pédagogie se manifeste comme un savoir. Ici, ce savoir est considéré dans sa perspective Foucauldienne comme un matériau théorique et pas encore comme une Théorie à proprement parler ni comme une Science. La recherche se dessine alors comme un élément théorique, mais elle ne laisse pas voir la dimension pratique, laquelle est pourtant la réalisation de la recherche ; l'élément singulièrement pratique est l'enseignement, mais en même temps il ne laisse pas voir sa caractéristique théorique, dans la mesure où il produit des savoirs qui proviennent d'une pratique pédagogique.

Dans ce contexte, le Pédagogue apparaît donc comme inséré dans une action – pratique – théorique déterminée (qu'elle soit de recherche ou d'enseignement) ; de cette manière ni la pratique (de laquelle il part) ni la théorie (sur laquelle il s'appuie et qu'il crée) ne sont les mêmes, parce qu'il n'existe pas un mouvement dialectique ou médiateur entre pratique et théorie, mais il existe bien une agitation tourbillonnaire qui procède comme une expérimentation univoque et se réfère à tous les modes, les modes les plus distincts d'expression pédagogique. Il n'existe pas un mouvement originaire et *strié* mais en devenir et *lisse*⁹.

On ne conçoit pas l'ancienne relation théorie-pratique créée pour justifier toutes les manifestations en Pédagogie, parce qu'elle n'existe pas, et, si elle existait, elle serait « chargée » d'un mouvement tronqué et statique propre aux choses lorsqu'elles sont (état d'identité fixe). Comme normalement on écoute, on comprend et on pratique, la phrase cliché utilisée par la construction de cette conception dialectique entre théorie et pratique passe par la négative – la théorie est une chose, la pratique en est une autre. Contrairement à cette construction, le *Mouvement Tourbillonnaire* produit et est produit simplement par une dynamique expressive et expérimentative illimitée de *Pratique – Théorique – Pratique* en Pédagogie.

QUE DIT L'IMAGE IDENTITAIRE SCIENTIFIQUE ET SA FUITE ?

Aujourd'hui la Pédagogie subit une pression constante pour devenir une Science. Par contre, cette désignation scientifique est parfois « indéfinie », parce que, pendant que certains théoriciens de l'éducation luttent pour instituer la Pédagogie en tant que science de la pratique éducative, d'autres, de leur côté, la comprennent comme la science de l'éducation. À travers la trajectoire de la constitution des Sciences Humaines et leur prolifération, on perçoit parallèlement qu'il y a de nos jours, une tentative pour inclure la Pédagogie dans chacune de ses disciplines ; ainsi en mettant les Sciences Auxiliaires et la Pédagogie face à face, on constate que cette dernière a perdu son caractère articulaire et transversal des pratiques et théories éducatives au profit d'une réduction de la pratique à un savoir scientifique. « *De la rigueur de la science doit découler épistémologiquement la rigueur du savoir de l'action et, par là, directement, la rigueur de l'action. L'action devient sûre, assurée, pleine d'assurance car la science fait la loi. L'esclave-pédagogue s'est certes affranchi mais dans le même temps il a tout simplement perdu son identité. De nouveau, il s'est trouvé nié* » (Houssaye, 2002, p. 17).

Il s'agit donc d'un rejet de la vieille Pédagogie au profit d'une Pédagogie basée sur la Science – « la Vraie Pédagogie ». Cependant, cette supposée réalité fait réfléchir sur le processus de constitution d'une nouvelle configuration de la Pédagogie – Science, car elle se constituerait encore, mélangée aux Sciences auxiliaires et toute sa connaissance proviendrait de cette externalité, à laquelle elle a été soumise. C'est pour cela qu'il n'existe pas de singularité de la Pédagogie en débat. Existe seulement la rigueur scientifique des autres sciences à la base de tout le tracé pédagogique ; c'est pour cela qu'il n'y a pas un génie pédagogique mais seulement un produit propre de la science auxiliaire, qui montre les difficultés de l'Image Identitaire scientifique de la Pédagogie. « *Et voilà l'origine de la science de l'éducation, c'est la même que l'origine de toute science : suppléer aux lacunes de l'instinct* » (Houssaye, 2002, p. 18). Cette affirmation éclaire ce qu'exprime une Image Identitaire scientifique – que la Pédagogie se rencontre souvent prisonnière d'une logique scientifique qui détruit toutes les puissances créatrices qui existent dans le mouvement interne de son auto-production et auto-invention.

Selon Franco (2003), il est possible de redimensionner le concept de « scientifique » aujourd'hui et de comprendre la Pédagogie en tant que *Science de l'Éducation*. Elle propose alors cinq possibilités de configurations : une relativisation de cette science, une impossibilité de dissocier la pensée et le savoir pédagogique, un report de la recherche comme fondement des pratiques pédagogiques, une intentionnalité de la pratique éducative et une préoccupation de la Pédagogie proprement dite. Elle mise ainsi sur le faire éducationnel des écoles, non seulement comme base de son analyse mais aussi en

l'organisant autour d'une action scientifique éducative. Dans un autre ouvrage écrit par Oliveira & Mazotti (2000), l'affirmation selon laquelle la Pédagogie est une *Science de la Pratique Éducative* est réitérée parce qu'elle se baserait sur deux éléments : le premier serait l'utilisation de la théorie relationnelle de l'action sociale, en tant que forme de construction d'une connaissance fiable à partir de la pratique éducative ; et le second fait référence à la question de l'interdisciplinarité en Pédagogie, puisque les auteurs estiment qu'une des réponses à la question relationnelle de la Pédagogie avec les autres sciences serait la réalisation d'une action interdisciplinaire entre elles.

Dans ce contexte, ces affirmations, au contraire de ce que prétendent les auteurs, deviennent des éléments qui viennent renforcer le dessin *Imagétique Identitaire* scientifique de la Pédagogie, parce qu'il n'y a pas de possibilité d'un changement structurel de la conception de ce qui se présente comme scientifique aujourd'hui. Finalement la Science est basée sur la dynamique « vérité-savoir-pouvoir » qu'elle rencontre intrinsèquement. Demeure une inquiétude : que serait et comment se réaliserait une « action scientifique pour la Pédagogie » ?

On constate, dans l'ouvrage *L'invention des Sciences Modernes* d'Isabelle Stengers (2002) que la Science ne s'est pas uniquement constituée à partir d'une mosaïque de pensées-images instituées, mais aussi à partir de deux éléments primordiaux – une *Dynamique inventive* et une *Politique différenciée*. Dans cette perspective, la défense principale de l'étude de Stengers concerne l'articulation fondamentale entre la science et son existence-implication politique ; dans cette articulation, on souligne bien la différence entre le *faire politique* à travers des constructions scientifiques et le *vivre politiquement* la science.

De la même manière, à partir de l'œuvre *Contre la Méthode* de Feyerabend (2007), on comprend que la Pédagogie est toujours stimulée par un mouvement contraire aux prétentions d'une méthode. L'anarchisme est un remède important pour toute épistémologie, et aussi pour la philosophie de la science qui jusqu'à récemment prétendait définir la science d'une manière uniforme et objective. Pour vérifier cette thèse, toutes les grandes dynamiques de la Science instituée sont passées par la violation de la Méthode ; en fait, les théories ne deviennent claires et raisonnables qu'à partir du moment où elles ont passé un long moment d'expérimentations incohérentes. C'est au travers d'un début sans méthode qu'il y a la possibilité de clarifier les mouvements scientifiques et leurs succès empiriques. C'est l'anarchisme par sa puissance de liberté qui aide effectivement le mouvement scientifique dans toute sa direction et son sens. Une méthode délivre une dynamique inductive, pendant qu'une contre méthode rend possible la contre-induction qui se réalise par les différentes constructions argumentatives. « *Un anarchiste est comme un agent secret qui participe au jeu de la raison de manière à frapper l'autorité de la raison* » (Feyerabend, 2007, p. 49).

Dans ce contexte, la Pédagogie, construite par cette dynamique contre-inductive, s'approche de la définition du *savoir* de Foucault et il devient alors possible de tracer une *Fuite Imagétique* du territoire scientifique. Un *savoir* se construit comme une quantité illimitée de matériels théoriques et quand il se forme au travers de pratiques discursives, il peut, ou non, devenir une Science. C'est pour cela que la Pédagogie est agitée, en mouvement et, qu'elle n'est pas capturée par la science instituée, parce qu'en réalité elle possède des éléments hétérogènes, éparpillés qui font de la Pédagogie un savoir-glissant, et cela malgré les tentatives pour la faire entrer dans un territoire à partir des régimes discursifs spécifiques. Foucault (2004, p. 204) affirme que « [...] un savoir se définit par les possibilités d'utilisations et d'appropriations offertes par le discours ».

Il est possible, en suivant toujours cette ligne de raisonnement, de comprendre que tout savoir se définit par une pratique discursive qui se configure au travers du savoir qu'elle a construit ; donc, la forme du savoir est déterminée par les domaines scientifiques et/ou par les territoires archéologiques en fonction du lieu où ils se rencontrent ; d'un autre côté, c'est le discours qui va garantir cette « *forme* » du savoir. Cependant comprendre la Pédagogie comme une *Science nomade* lui permet de développer toute sa puissance créative et expressive, parce qu'elle se construit par ses propres expérimentations de son *Mouvement Tourbillonnaire Pratique – Théorique – Pratique*. Le *Tourbillonnaire*, propre du mouvement de la science nomade a fait glisser-transversaliser la Pédagogie dans les espaces lisses de ses expérimentations.

Ainsi la Pédagogie – Savoir, quand elle fuit comme Science Nomade, se construit par ses flux – contreflux – reflux qui bougent en accord avec les Sciences Instituées. Toutes ces propositions de la Pédagogie comme Science vont en direction de la dynamique instituée, parce qu'elles se construisent à partir de la *volonté d'institutionnalisation* de ce savoir.

Par contre, quand on la rencontre à l'intérieur d'un espace lisse (comme la salle de classe par exemple), la logique – machinique – enfant explose, quand : on vit un devenir – enfant en action, il y a, dans cet infime moment, l'approximation de cette manifestation singulière nomade de la Pédagogie. Deleuze dit (2004, p. 73) : « *L'enfant n'arrête pas de dire ce qu'il fait ou tente de faire : explorer les milieux, par les trajets dynamiques et tracer la carte correspondante. [...] La carte exprime l'identité entre le parcours et le parcouru. On la confond avec son objet quand le propre objet est le mouvement* ». Les expressions - enfants ont une puissance gigantesque d'invention qui passe par les indéfinitions de ces espaces ; les enfants ne fonctionnent pas au travers de la définition d'une chose et d'un lieu, ils font de l'indéfinition du monde le point de départ de leur exploration. C'est exactement ainsi que s'exprime la science nomade, par exploration – invention et, pour qu'elle existe, il faut que les éléments – enfants existent pour leur permettre de se développer.

QUE DIT L'IMAGE IDENTITAIRE SOCIALE ET SA FUITE ?

La question qu'on rencontre dans l'espace de la Pratique Sociale est basée sur la confusion née de l'amalgame entre Professeurs et Pédagogues. Il est important de rappeler que les deux caractéristiques principales de la Pédagogie sont l'Enseignement et la Recherche, mais les expressions de la Pédagogie ne se résument pas seulement à ces deux caractéristiques.

Les recherches et les études portant sur les ambiguïtés de l'identité professionnelle des Pédagogues au Brésil datent de 1939, quand pour la première fois une loi a tenté de régler le cours de Pédagogie en établissant la formation du professionnel comme « technicien en éducation ». La législation postérieure maintiendra cette configuration, mais elle réglera les Licences et c'est ainsi que commencent les Impasses *Imagétiques Identitaires* sociales qui culminent dans la législation actuelle. Cette loi met fin à la distinction entre « technicien en éducation » et Licence en formant de cette manière les professionnels de la Pédagogie avec une base principale dans l'*enseignement* ; ses autres aptitudes viennent s'ajouter à cette base.

Cependant le tracé socialement reconnu persiste, puisque l'*Image Identitaire* socialement reconnue du professionnel est celle de la non distinction entre les Pédagogues et les Professeurs. On constate que les réflexions qui soutiennent la Pédagogie comme une Pratique Sociale se retrouvent dans des thématiques concernant les relations existantes entre les agents sociaux et le système institutionnel. En ce sens cette proposition *Imagétique Identitaire* est née justement de cet effort social qui emprisonne la Pédagogie dans ses trames politico-culturelles complexes, en l'empêchant de se manifester et de produire des expressions singulièrement pédagogiques, parce que, quand ces expressions se présentent, elles se confondent avec les enseignements ou les spécialités ; c'est pour cela que le problème de l'*Image Identitaire* sociale demande l'affrontement de la manifestation du *Singulier Pédagogique*.

Si l'on fait une recherche bibliographique¹⁰, on constate que tous les débats tournent autour d'une transformation 'curriculaire' qui fait durer l'impasse *Imagétique Identitaire* et renforce la dispute autour du lieu de formation des professionnels et de la profession. Actuellement on distingue trois positionnements interliés sur cette dispute : le premier est de l'ANFOPE qui lutte pour imposer l'enseignement comme base formative ; le deuxième, représenté par la commission de spécialistes, lutte pour établir une directive des cours de Pédagogie identitairement renforcée ; le troisième concerne un courant d' intellectuels (des spécialistes) qui sont préoccupés par la sortie de cette logique salvatrice concernant le cours et ses professionnels, mais qui fonctionnent avec cette même logique qui consiste à séparer le cours de Pédagogie (spécifique) des autres cours qui sont instaurés

pour former les seuls Professeurs (ainsi la « spécificité » devient l'*Image Identitaire Sociale* à encourager).

Dans cette direction, la question qui persiste à partir de l'étude de Foucault est celle-ci : est-il possible de lutter pour une politique de la vérité et la construire de fait ? L'indication précédente laisse croire que la réponse à cette question est oui mais, au contraire, Foucault (2004, p. 14) dit : « *Il ne s'agit pas de libérer la vérité de tout système de pouvoir [...] mais de retirer le pouvoir de la vérité des formes d'hégémonie (sociales, économiques et culturels) à l'intérieur desquelles elle fonctionne sur le moment* ».

Il ne faut pas être incommodé si le lieu est incognito : quand le lieu est incognito, l'espace est toujours identifié ; quand le lieu est déterminé l'espace est recueilli. Donc cette proposition – préoccupation politique pour la Pédagogie doit être d'habiter des espaces politiquement dans le réseau social ; ne pas occuper le lieu social fera que la Pédagogie ne sera pas reconnue politiquement. Penser la Pédagogie à partir de l'expérience – passion et faire d'elle l'élément transversal dans le champ de l'éducation est l'expérience propre d'une *Machine de Guerre* qui produit des singularisations. Elle est toujours un territoire de passage et ce passage, c'est la passion. Ainsi Larrosa dit (2004, p. 165) « *Dans la passion, il y a une tension entre liberté et esclavage, dans le sens où ce que veut le sujet passionnel, est précisément le fait de demeurer captif, vivre sa captivité, sa dépendance à laquelle il est passionné* ». Il est important de développer une politique – vérité – passion qui localise les corps dans la circonstance matérielle concrète d'une problématique pour faire de l'esprit une chose créative et inventive, la forme la plus singulière de la liberté.

Dés lors comprendre la Pédagogie comme un savoir qui se manifeste transversalement est une politique. Une politique qui se manifeste de manière micro dans le quotidien, dans des fissures. La transversalité apparaît avec le paradigme rhizomatique. La transversalité rompt avec les barrières de la segmentarité dure, avec la hiérarchisation et la disciplinarisation typiques de la constitution de la connaissance. Il n'existe pas de contradiction en elle-même mais une cohabitation illimitée des différences et des modes distincts d'un mouvement – monde. « *On dit, de manière erronée, (surtout dans le marxisme) qu'une société se définit par ses contradictions [...]. D'un point de vue micro-politique, une société se définit par ses lignes de fuite, qui sont moléculaires* » (Guattari & Rolink, 2005, p. 94).

Les variations continues qui s'établissent dans la relation entre molaire et moléculaire sont ce qui importe à la Pédagogie, parce que ce sont ces variations qui caractérisent son impossibilité potentielle de se territorialiser dans des temps déterminés. Ce savoir qui se territorialise est jeté, il est déterritorialisé, à cause de sa caractéristique transversale et aussi à cause de la manifestation de sa segmentarité flexible. Donc la singularisation de sa subjectivité est une caractéristique très importante de la Pédagogie.

La singularité ou le processus de singularisation ne concernent pas uniquement l'individu, parce que, comme l'individu est modélisé, sérialisé et capturé par la politique d'individualisation de la subjectivité, le mouvement de sa singularisation passe par l'articulation, l'association de plusieurs caractéristiques originellement plurielles. Les expressions singulières peuvent être observées à partir de la micropolitique ; tous les mouvements de singularisation sont ceux qui vont décevoir et en même temps déconstruire les mécanismes d'intériorisation des valeurs *Imagético Identitaires* (représentatives). « *La révolution moléculaire consiste à produire les conditions d'une vie collective mais aussi de l'incarnation de la vie pour soi même, que ce soit dans le champ matériel comme dans le champ subjectif* » (Guattari & Rolink, 2005, p. 55). C'est pour cela que la révolution moléculaire dit respecter tous les niveaux (infrapersonnel, personnel et interpersonnel). Tout est en jeu, tout est fluide, tout (se) construit en même temps qu'est constitué un quelque chose – monde ou quelqu'un.

POURQUOI IL N'EST PAS POSSIBLE DE CONCEVOIR UNE IMAGE IDENTITAIRE NOMADE ?

Dans le contexte de la construction d'une *Image Identitaire*, le nomadisme est capturé par les systèmes et fonctionnements d'un Appareil d'Etat qui devrait se configurer comme un Modèle/Méthode reconnu par les Savoir/Faire en Pédagogie. Ainsi tracer une *Image Identitaire* nomade serait une grande erreur, qui contribuerait encore davantage aux mouvements *Imagétiques Identitaires* qui existent aujourd'hui. La Pédagogie (considérée comme une Pédagogie majeure) est déterminée par les méthodes scientifiques ou les pratiques sociales caractérisées par un équipement d'Etat et par l'ajustement sectoriel développé par un gouvernement. Et, en même temps, elle possède beaucoup de bases théoriques (Psychologie, Sociologie, Philosophie, Histoire, Politique de l'éducation...) qui apparaissent simultanément sur ses expressions métamorphosées.

Le problème est que, dans ce « jeu » de capture *Imagétique Identitaire*, la Pédagogie est toujours vaincue, car elle ne crée pas de mécanismes et de stratégies pour se positionner différemment dans ces lieux de luttes territoriales. Ce qui devient plus difficile pour les théoriciens et praticiens de l'Education, c'est de parvenir à croire à une autre logique, basée fondamentalement sur le processus de l'expérience du quotidien du travail (le désert) et la transformation de ce désert en une puissance créative de la Pédagogie. Toute identité personnelle peut être contestée, mais le nomadisme est une dynamique de résistance aux impositions striées d'un lieu. Le nomadisme existe à travers l'expression et la critique de toute identité personnelle ; et c'est pour cela qu'il se fortifie et devient un *pur devenir*, il est. Ainsi devient-il fondamental de vivre le défi du sens, les défis du voir,

de l'écouter et d'expérimenter la Pédagogie à partir du principe de pluralité et de transversalité – propre au nomadisme.

A PROPOS DES TRACÉS NOMADES INTENSIFS DE LA PÉDAGOGIE

Après tout ce chemin parcouru, la question synthétique qui demeure est la suivante : existe-t-il aujourd'hui une *Image Identitaire* pour les Pédagogues et la Pédagogie ? Quand la Pédagogie est considérée comme une science, on assassine sa singularité ; quand elle est conçue comme une pratique sociale, elle perd tout son potentiel créatif – productif – inventif. Marquer les territoires et nommer les Espaces/Temps et ne rien faire pour les habiter est la grande question d'aujourd'hui. À partir du texte de Orlandi (1978) *Approches sur la Recherche en Education*, on retrouve le mouvement fondateur de cette problématique qui apparaît, parce que la Pédagogie a tout au long de l'histoire de sa constitution pratiqué et pensé au travers de différents visages (visages du dehors – disciplines déjà citées).

Par contre il n'y a pas de problème relatif aux mouvements oscillatoires qui aident à construire la Pédagogie comme un savoir singulier ; le problème réel se situe dans les réalisations mêmes de ces oscillations, sans autocritique réelle et sans une réflexion qui soit née du cœur du pédagogique. Ce mouvement a-critique qui traverse la Pédagogie, Orlandi (1978) va le nommer la *Fluctuation Hétéronomique* : c'est tout ce qui bouge à partir de la *loi* de l'autre, ce qui se distingue radicalement de l'Idée d'une *Fluidité Intensive*, une fluidité indéterminée, ce sont des *variations continues* et expérientielles.

Le concept de *Fluctuation Hétéronomique* en Pédagogie est lié aux pratiques à la mode qu'on retrouve à l'intérieur des théories/pratiques pédagogiques. Elles se présentent comme les grands slogans de son développement. Ce sont justement ce type de pratiques qui fixent la Pédagogie dans les réseaux de la science ou de la pratique sociale ; donc le dehors (capture) ne se fait pas à partir de la singularité pédagogique. Dans ce contexte, quelles relations peuvent être établies entre la capture et le *nomos* ?

Le *nomos* est le processus de résistance par excellence, « *Le nomos a désigné la loi, mais c'est parce qu'au début il était distribution, mode de distribution. Donc, il est une distribution très spéciale, sans partage, dans un espace sans frontière, non fermé. Le nomos est la consistance d'un ensemble fluide : c'est dans ce sens qu'il s'oppose à la loi ou à la polis, comme l'intérieur, un flanc de montagne ou l'extension vague autour d'une ville (ou bien nomos ou bien polis)* » (Deleuze & Guattari, 1997, p. 51). Cette intensivité de la Pédagogie se rencontre dans le *Mouvement Tourbillonnaire Pratique – Théorique – Pratique* qui est à explorer, à creuser ; c'est un espace quelconque qui, bien que *strié*, comme une salle de classe par exemple, devient *lisse* suite à une action différentielle, c'est la *Pédagogie expérimentée*.

Les nomades se caractérisent par leur géographie¹¹, et non par leur histoire qui s'est toujours préoccupée à en faire sa négation ; c'est justement par ce processus de sabotage que les nomades se sont fortifiés. Au contraire de ce qu'il est coutume de penser, le nomade a un territoire et à travers ce chemin il n'ignore jamais les points qui lui permettent de faire la liaison entre les chemins parcourus. Les points existent pour être abandonnés, les points sont, pour les nomades, des alternatives qui servent de liaison entre les chemins. L'espace entre un point et un autre est fait des consistances, autonomie et direction propres et aussi de rhizomes, la vie nomade est *intermezzo*.

Le nomade est un occupant sans lieu, il se différencie du migrant par cette fonction ; tandis que le migrant se déplace d'un point à l'autre sans se préoccuper de sa localisation, le nomade bouge pour une question de conséquence. Le nomadisme se réfère à un type de conscience critique qui résiste aux modes de pensées et de comportements codifiés. C'est la subversion d'une quantité de conventions sociales qui définit l'état nomade et non l'action au sens littéraire du terme de voyager. Le voyageur nomade est uniquement impliqué dans l'acte de traverser. Aussi incroyable que cela puisse paraître, le nomade est celui qui ne bouge pas. Il n'a pas pour objectif de partir comme le fait le sédentaire lorsque l'atmosphère paraît hostile ; au contraire, le nomadisme se construit en réunissant les défis de l'espace lisse.

L'espace lisse est l'espace nomade, c'est l'entre-espace, parce qu'il se situe toujours entre deux espaces striés qui ont pour fonction de les contrôler et de les limiter. Cependant ces espaces striés ne parviennent pas toujours à exercer ce contrôle, car une force non-communicante ou de « détour » permet au nomade un mouvement contraire. Dans cette perspective, la Pédagogie est devenue créative et créatrice et les Pédagogues, à travers la configuration nomade, ont compris qu'ils se situent entre deux espaces striés (la théorie et la pratique) et pour Houssaye (2004, p. 10), le Pédagogue serait le entre – milieu (entre-deux) : « *La relation doit être permanente et irréductible en même temps [...]. C'est cette fissure qui permet la production pédagogique* ».

UNE PROPOSITION : SUR PÉDAGOGIE ET DIFFÉRENCE

Dans l'intention de créer un « fil rouge » à cet article, on a utilisé l'œuvre de Deleuze et Guattari avec pour objectif d'établir une relation possible entre *Pédagogie et Différence* aujourd'hui. Dans l'ouvrage *Qu'est ce que la philosophie ?*, une indication pour la construction d'un instrument de « guerre – résistance » pour la Pédagogie et ses Professionnels est proposé.

Pour caractériser la philosophie, les auteurs travaillent parallèlement entre deux champs : la science logique et l'art. Cependant la singularité de la philosophie est dans la

création de concepts ; la science se produit à travers des fonctions/propositions ; et l'art se tisse en produisant des affects et percepts. Ces créations se réalisent sur des plans uniques par des personnages localisés et concrétisent des créations différentes les unes des autres. De plus, les philosophes dans l'espace de la philosophie créent des concepts à partir d'un plan d'immanence et, quand ils plongent dans le chaos de la création, ils ramènent la variation. Les scientifiques dans le champ de la science gèrent des propositions dans un plan de référence et, lorsqu'ils sortent du chaos, ils présentent les variables. Enfin l'artiste, concentré sur son art, construit des affects et des percepts dans un plan de composition qui, à leur tour, lorsqu'ils sortent du chaos, exposeront les variétés.

Suivant cette même ligne de pensée, le même exercice peut être réalisé avec la Pédagogie qui se présente ici comme un savoir transversal et singulier qui coupe les blocs disciplinaires décrits antérieurement (Philosophie, Science et Art) par sa puissance de métamorphose. Dans ce mouvement diagonal qu'elle dessine, la Pédagogie vit son propre chaos et plonge dans le chaos propre qui consiste à se configurer comme un caméléon dans chacune des coupes qu'elle réalise. On constate alors que les Pédagogues, considérés comme des *personnages imagistiques*¹², agissent sur un plan parallèle qui est aussi et à la fois commun aux autres plans, c'est le *Plan de l'Éducation*. Ces personnages peuvent donc produire les *Images Identitaires*, parce que, dans le chaos, ils fournissent deux types complémentaires mais différents entre eux – les *Images Identidopaques*¹³ et les *Images Identidolucides* (Machine dans la Machine). En ce sens, la Pédagogie a amené du chaos les *Variantes* (zones différentielles) créées par les essais *d'Enseignement* du quotidien et par les manifestations des *Modes d'Apprendre*.

L'*Image Identidopaque* fait référence aux connaissances qui ne traversent pas les abstractions universelles en créant une image opaque (figure), parce qu'elle participe aux simulacres des puissances plurielles de la Pédagogie – ce sont des savoirs et des pratiques liées/produites par des Connaissances Abstraites Universelles (CAU). L'*Image Identidolucide* concerne les Connaissances qui répondent aux questions concrètes d'un quotidien, qui viennent et entrent en relation avec les Connaissances Concrètes Quotidiennes (CCQ) ; ces dernières sont les images qui traversent l'universel et créent le singulier à partir et depuis l'*Événement Pédagogique*¹⁴.

A l'intérieur de cette *Machine Abstraite*¹⁵ (Pédagogie), on constate, d'un côté, un engrenage qui alimente la machine et fortifie sa fonction de 'capture' ; de l'autre côté, cette machine permet une déconstruction partielle d'elle-même quand elle produit une résistance à son propre fonctionnement, parce que ce qui forme une machine, ce sont exactement les connexions qui la conduisent dans un moment spécifique à son démantèlement. « *La mécanique fait partie de la machine non seulement comme mécanique, mais aussi au moment où il cesse de l'être* » (Deleuze & Guattari, 1977, p. 118).

De cette manière, les Pédagogues – Personnages Imagistiques devraient faire attention au mouvement de Dé-Pédagogiser la 'Grande' Pédagogie et créer des possibilités afin qu'elle s'exprime d'une manière différente. Ils devraient pourtant se préoccuper davantage des expériences qui proviennent de cette dynamique expressive quotidienne, plutôt que de chercher une 'origine' et un 'lieu' à la Pédagogie actuellement dans le champ des Sciences Humaines ou dans les Pratiques éducatives / sociales qui, que ce soit dans le premier champ ou le second, réduisent les innombrables possibilités de combinaisons et recombinaisons de la Pédagogie.

Ce jeu de réfraction *Imagétique Identitaire* est extrêmement important pour et dans la Pédagogie, car il fait surgir les *Images Identitaires* mélangées, transversalisées et métamorphosées ; il fait surgir la différence qui apparaît dans le mouvement machinique sans frontière, il passe au milieu, entre les choses. Ce sont les dynamiques transversales réalisées par la Pédagogie entre ces blocs co-habitants qui explicitent le fait que la Pédagogie soit produite par ces mêmes blocs quand elle se fixe dans chacun (Science instituée, Philosophie, Pratiques Sociales, Art et Politique) ; mais elle peut aussi résister à la capture et se produire différemment, quand elle se localise dans le volume de la frontière de ces blocs.

La Pédagogie se construit à partir d'un ensemble de pratiques (discursives ou non) qui se manifestent et se construisent dans une relation différentielle, à travers une vie différentielle dans laquelle on ne trouve ni l'enseignement ni l'apprentissage comme base constitutive de la Pédagogie, mais, à la place, un mouvement illimité des *Enseignements* et des *Modes d'Apprendre* qui échappent au contrôle des contenus scolaires et qui permettent ainsi l'expression de l'Événement Pédagogique qui est traduit par la réalité suivante : nous savons toujours quoi enseigner et comment enseigner, mais nous ignorons toujours le moyen exact, la forme, la fuite ou la réponse à 'comment' l'autre apprend ; cet 'autre', cet autre légitime est celui qui fait toute la différence. Cette réalité passe par les fissures de l'Enseignement (des variantes de l'Enseignement) et s'expérimente quand quelqu'un apprend (Apprentissage), deux éléments fondamentaux qui sont nés des processus de transversalisation de la Pédagogie quand elle coupe le chaos.

Ainsi, à travers ce jeu de *Réfraction Imagétique Identitaire* (Machine en action), l'élément différentiel de la Pédagogie apparaît – c'est la puissance d'un savoir qui se manifeste par des Mouvements Tourbillonnaires Intensifs. La Pédagogie produit donc et est produite par une Dynamique de Variantes Illimitées à partir de la Pratique – Théorique – Pratique sur le plan de l'éducation.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Brzezinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas : Papirus.
- * Boutang, P. -A. (1989). *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Paris : Éditions Montparnasse.
- * Castellano, S., Monteiro, F & Filho, A.V. (2002). Cultura e conhecimento de Professores. In : Houssaye, J. *O que é um Pedagogo ?* Rio de Janeiro : DP&A.
- * Deleuze, G. (2005). *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro : Graal.
- * Deleuze, G. (2003). *Lógica do sentido*. São Paulo : Editora perspectiva.
- * Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol 1*. Rio de Janeiro : Edições 34.
- * Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol 5*. Rio de Janeiro : Edições 34.
- * Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia ?* Rio de Janeiro : Edições 34.
- * Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). *Diálogos*. Rio de Janeiro : Edições 34.
- * Feyerabend, P. (2007). *Contra o método*. São Paulo : Editora UNESP.
- * Foucault, M. (2004). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro : Forense universitária.
- * Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo : Edições Loyola.
- * Franco, M. A. (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas : Papirus.
- * Gagnebin, M & MILLY, J. (2008). *Les images limites*. Paris : Éditions Champ Vallon.
- * GUATARRI, F ; Rolnik, S. (2005). *Micropolítica : cartografias do desejo*. Petrópolis : Vozes.
- * Houssaye, J. (2002). *Quinze Pédagogues – leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas.
- * Houssaye, J. ; Soetard, M. ; Hameline, D. ; Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF éditeur.
- * Jaeger, W. (1995). *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo : Martins Fontes.
- * Larrosa, J. ; Skliar, C. (Orgs) (2001). *Habitantes de Babel : políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte : Autêntica.
- * Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos, para quê ?* São Paulo : Cortez.
- * Manson-Hing, L.R.(1999). *Fundamentals of dental radiography*. Philadelphia : Lea&Feiber.
- * Orlandi, L. B. (2005) Anotar e Nomadizar. In : D. Lins (Org), *Razão nômade*. Rio de Janeiro : Forense Universitária.
- * Orlandi, L. B. L. (1978). *Apontamentos sobre pesquisa em educação*. MIMÉO.
- * Silva, C. S. B. (2003). *Curso de pedagogia no Brasil : história e identidade*. Campinas : Autores Associados.
- * Stengers, I. (2002). *A invenção da ciência moderna*. São Paulo : Ed.34.

NOTES

¹ Pédagogue et doctorante du programme de postgraduation en Éducation de l'Université d'État de Campinas (UNICAMP) et chercheur dans le cadre des groupes TRANSVERSAL et DIS (*Diferenças e Subjetividades em Educação*)

² On utilise la conjonction 'ou' afin de souligner l'ambivalence concernant la définition de Pédagogie dans la mesure où chaque chose existe et il y a une place pour chaque chose. Dans son ouvrage *Dialogues* Deleuze présente deux types de lignes : les segmentaires (molaires) et les liminaires (moléculaires). La première se réfère aux oppositions binaires et 'dures' de ce 'ou', tandis que la seconde est liée au flux des choses, est flexible et se construit à partir de la conjonction 'et'. Le binaire soutient un noyau principal d'où les choses émergent et prennent forme et le multiple s'inscrit dans l'ordre des mouvements, des intensités et des devenirs (cf. DELEUZE, PARNET, 1998).

³ Deleuze explique que c'est seulement sur les territoires qui sont tracés et délimités qu'il existe la possibilité de lignes de fuite (chemin de sortie) ; on utilise donc le terme fuite imagétique pour ébaucher l'autre tracé de la Pédagogie dans un jeu illimité de réfractations Imagétiques/Identitaires.

⁴ « Enseigner » et « Apprendre » appartiennent à l'histoire officielle sur laquelle se positionne la Pédagogie Majeure, celle qui est toujours reconnue. A contrario on utilise en portugais deux termes *Ensinagens* et *Aprender* qui désignent les dynamiques expérientielles d'une Pédagogie Mineure qui se manifeste à l'intérieur d'un quotidien donné.

⁵ Le mouvement de ces *Images-Limites* s'est développé par l'analyse du cinéma contemporain. Se référer à l'œuvre de Murielle Gagnebin et Julien Milly intitulée *Les Images-Limites*, éditée en 2008 aux éditions Champ Vallon.

⁶ "Le paradoxe est, en premier lieu, celui qui détruit le bon sens comme direction unique, mais en second lieu, il est celui qui détruit le sens commun qui désigne les identités fixes" (DELEUZE, 2003, p. 3).

⁷ DELEUZE & GUATTARI développent la relation entre *Intériorité* et *Extériorité* à partir des figures de la *machine de guerre nomade* et de *l'appareil d'état*. C'est une relation subtile parce que la Machine se présente de manière extérieure à l'État, comme pure forme d'extériorité et, l'État, à son tour, est l'intériorité, le modèle. Le problème est que la Machine, parfois, se confond avec les ramifications de l'État, elle est intériorisée par l'État. Cette extériorité de la Machine se localise entre les deux *têtes* de l'État. La puissance extrinsèque de la machine réside dans sa localisation entre les espaces qui ne parviennent pas à l'identifier. "L'État en lui-même ne possède pas la machine de guerre ; c'est la machine qui s'approprie l'État exclusivement sous la forme de l'institution militaire et elle lui créera toujours des problèmes" (p. 16).

⁸ Quand on parle de majorité pour faire référence à l'Éducation, on ne laisse pas de côté les mouvements de devenir (mouvements minoritaires) d'un espace éducatif institué et reconnu socialement. Par contre, il n'est pas possible de penser à la proposition "Devenir-Pédagogue", parce que la Pédagogie aujourd'hui fait partie de cet arsenal machinique "majeur". Il faut penser à l'état continu de (dé-re)

construction des professionnels de la Pédagogie et ses dynamiques minoritaires. Penser à la devise "je suis - je suis(c'est mon état) - je fais" propre à la majorité substituée par "en étant – en étant (c'est mon état) – en faisant" qui naissent des mêmes verbes de leur forme infinitive. Pour Deleuze, la forme infinitive d'un verbe est l'événement (cf. Deleuze, 2003).

⁹ « *Le modèle est tourbillonnaire, dans un espace ouvert où les choses-flux se distribuent au lieu de distribuer dans un espace fermé par les choses linéaires et solides. C'est la différence entre un espace lisse (vectoriel, projectif et topologique) et un espace strié (métrique) : dans un premier cas "on occupe l'espace sans mesurer" dans l'autre "on mesure l'espace pour l'occuper"* » (cf. DELEUZE & GUATTARI, 2002, p. 25).

¹⁰ Se référer aux productions de SILVA (2006), PIMENTA (2003), LIBÂNEO (2001), BRZEZINSKI (1996), VEIGA (1997) et aux documents- CNE (Conseil National de l'Éducation), ANFOPE (Association Nationale pour la Formation des Professionnels de l'Éducation), ANPED (Association Nationale de Post-graduation en Éducation), MEC (Ministère de l'Éducation et de la Culture) entre autres.

¹¹ « *La géographie ne se contente pas de fournir une matière et des lieux pour la forme historique. Elle n'est pas seulement physique et humaine mais mentale, comme le paysage. Elle arrache l'histoire du culte de la nécessité pour faire fonctionner l'irréductibilité de la contingence. Elle arrache deux cultes d'origine pour affirmer la puissance d'un « milieu » [...] » (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 125).*

¹² Dictionnaire HOUAISS. On utilise *personnage imagistique* et non *personnage Imagétique*, parce que le premier se caractérise comme celui qui a le pouvoir de l'action, c'est lui qui construit les Images ; par contre, le second serait lui-même 'une image', présentée comme une image.

¹³ Tant le terme *Image Identopaque* que celui d'*Image Identolucide* ont été retirés de la théorie sur la radiologie pour réaliser des parallèles avec les *Images Identitaires* formées et qui forment la Pédagogie (cf. MANSON-HING, 1999).

¹⁴ *L'Événement Pédagogique* se réfère aux états de fuites en Pédagogie, de forme collective et/ou individuelle. Il est certain que la production machinique ou désirante au sein de la Pédagogie est variée par rapport aux rencontres qui se produisent ; c'est pour cela qu'il y a des *Images Identopaques* et des *Images Identolucides* et aussi que les *Mouvements Tourbillonnaires Intensifs* (zone différentielle) s'expriment à chaque rencontre-événement.

¹⁵ Le concept de *Machine Abstraite* dans l'œuvre de DELEUZE et GUATTARI (1997, p. 122) concerne toujours une virtualité (un collectif – un champ social – corps désirants) et il est toujours en relation avec les agencements machiniques concrets ; c'est ce qui va actualiser les virtualités récoltées, par exemple un célibataire : « De la même manière qu'un célibataire n'est pas un sujet, la collectivité n'est pas non plus un sujet, ni d'énonciation ni d'énoncé. Mais le célibataire actuel et la communauté virtuelle sont la pièce d'un agencement collectif. »

L'HOMME NEOTENIQUE ? UNE HISTOIRE DES COMMENCEMENTS

Marc LEVIVIER

RESUME :

L'hypothèse d'un homme néoténique est régulièrement appliquée à l'homme. Cependant les travaux approfondis en sciences humaines restent rares (les principales contributions étant dues à deux Professeurs des sciences de l'éducation: Georges Lapassade puis Dany-Robert Dufour). Tiré d'une thèse ayant traité la thématique de la néoténie (Manque et puissance:), cet article revient sur trois étapes qui ont scandé la construction de cet homme néoténique. Il propose ensuite d'en comprendre l'affranchissement des sciences naturelles par une articulation avec des travaux psychanalytiques. Il propose enfin de poursuivre l'exploration de la néoténie chez l'homme en s'attachant moins sur la néoténie de l'adulte (héritée de l'homme lapassadien inachevé) qu'à la profonde immaturité du nouveau-né et à la surprenante longueur de son enfance.

MOTS-CLÉS : enfance ; foetalisation ; inachèvement ; néoténie.

INTRODUCTION

La néoténie, qui désigne une particularité zoologique rarissime, est régulièrement appliquée à l'homme. En disant l'homme est un néotène, on entend généralement, que l'homme conserve tout au long de sa vie « quelque chose » d'inachevé. Ce thème est exposé en 1963 dans *L'entrée dans la vie*¹, le travail inaugural de Georges Lapassade qui constitue sa thèse principale². Depuis la fin des années 90, un autre philosophe des sciences de l'éducation, Dany-Robert Dufour, en a poursuivi à la fois la recherche sur les origines biologiques et une exigeante réflexion sur ses conséquences philosophiques (principalement dans *Lettres sur la nature humaine à l'usage de survivants*³ et *On achève bien les hommes*⁴). À ces exceptions près, très rares sont les travaux explorant ce que pourrait désigner néoténie au dehors de la biologie et c'est ainsi que, le plus souvent, on retrouve le terme employé, au détour d'une phrase, en passant, comme s'il s'agissait, soit

d'un concept précis et fameux, soit d'un mot de la langue courante. Pourtant, il ne va pas de soi qu'un mot désignant un phénomène constaté initialement chez des batraciens en vienne à désigner le propre de l'homme. Et rien n'autorise à supposer que le lecteur familier des sciences humaines et sociales dispose d'une quelconque connaissance de ce que peut désigner ce terme.

L'hypothèse qui sous-tend le présent texte, c'est que si ce terme très technique « parle » tant, c'est qu'il permet d'organiser des théories hétérogènes les unes aux autres. Dit autrement, il s'agit de prendre au sérieux l'hypothèse de Dufour que la néoténie fonctionne comme « *grand récit sous-jacent de l'occident* »⁵, mais qui n'est devenu manifeste que par la « *prise de corps* », ou l'individuation transdisciplinaire, d'une figure aux composantes fort anciennes. L'explication de ce long mouvement d'idées a fait l'objet d'une thèse récemment soutenue⁶. Le présent article se propose de revenir sur trois des grandes étapes qui ont scandé la construction de cet *homme néoténique* pour ensuite comprendre comment elle a en quelque sorte fait système avec la psychanalyse pour s'affranchir du strict champ de l'anatomie d'où elle est issue. En quelque sorte, l'anatomie comparée et la psychologie des profondeurs offrent les termes d'un continuum de champs discursifs ayant traité, chacun à leur manière, de ce que nous nommerions par commodité l'hypothèse néoténique. C'est à partir d'une conceptualisation complexe, multidisciplinaire, qu'elle a pu acquérir une pertinence que l'on qualifierait volontiers d'anthropologique.

LA DÉCOUVERTE DES AXOLOTLIS

Géographie

Dans les régions du centre et du nord du Mexique, on trouve à plus de 1600 mètres d'altitude des lacs qui ont longtemps présenté plusieurs caractéristiques communes : situés dans des régions sèches et arides et dépourvus de grands prédateurs. Dans ces eaux douces, qui constituaient un environnement plus accueillant que leurs rives, vivent encore près d'une vingtaine d'espèces de salamandres de la famille des *Ambystomatidæ* : *A. andersoni* dans le lac Zacapu, *A. dumerilii* dans les lacs Patzcuaro et Michoacan, *A. taylori*, dans les lac Alchichica et Puebla⁷. Toutes ces salamandres ont pour commun ancêtre *Ambystoma tigrinum*, l'espèce la plus largement répandue. Une espèce nous intéresse particulièrement : *Ambystoma mexicanum*, qui vivait dans les immenses eaux du complexe de lacs du site de Mexico-Tenochtitlan, qui ont couvert jusqu'à 120 km². En effet, ce n'est pas sous la forme d'une salamandre qu'elle a très longtemps été connue,

mais sous une forme larvaire, cependant munie de membres et capable de se reproduire : l'animal que l'on appelle axolotl.

Le nom de l'animal

Ambystoma mexicanum était appelé *atolocaltl*, ce qui signifie têtard, mais il portait aussi et plus couramment, le nom de *axolotl*. Ce mot nahuatl est constitué de *âtl* qui peut se traduire par eau et de *xolotl* qui possède des significations plus complexes puisqu'il peut désigner un double épi ou une double tige de maïs, mais aussi un chien. Axolotl peut alors signifier chien des eaux, monstre des eaux⁸, ou encore, esclave des eaux. Par ailleurs, Xólotl est le nom du frère jumeau de Quetzalcoatl, le dieu serpent à plumes.

Les premiers écrits européens

L'axolotl est décrit par les Européens dès le seizième siècle et Bernardo de Sahagún compte parmi les premiers auteurs à avoir écrit sur l'animal. Nous lui devons de connaître le mythe suivant : Xólotl qui refusait d'être sacrifié pour que vive le monde, après s'être caché dans un double épi de maïs puis dans une double agave, s'était caché dans un axolotl. C'est là que Quetzalcoatl le découvrit et le mis à mort.

Sahagún nous apprend que, plus quotidiennement, l'axolotl faisait partie de l'alimentation locale. Jonston, qui le nomme *lusus aquarus*, raconte que « les espagnols font une sauce avec du vinaigre, du poivre, des clous de girofle, du piment, tandis que les Mexicains se contentent de saupoudrer l'animal d'un peu de poivre, ou le mangent même sans aucun condiment »⁹.

Lorsque Francisco Hernandez écrit ce qui sera plus tard connu comme son *Histoire de la Nouvelle-Espagne*, il y mentionne déjà un poisson appelé *atolocalt*¹⁰ ou bien *atolocalt*¹¹, fort abondant dans les eaux du lac de Mexico et des rivières environnantes¹², pour lequel il propose comme terme de nomenclature *Gyrinus edulis*. Son travail n'est publié qu'en 1648 (c'est-à-dire bien après sa mort, en 1587). En 1615, Francisco Ximénez écrit sur l'axolotl ce qui semble constituer la plus ancienne publication relative à l'animal.

Sa nature exacte va faire l'objet de nombreux questionnements puisqu'il possède les caractères d'une larve de salamandre mais qu'en même temps, il peut se reproduire tel qu'il est conformé. Or, pour la communauté de savants, et ce, jusqu'à cet étrange animal, la capacité de se reproduire signifiait que l'animal avait atteint l'état parfait, adulte.

À la fin du dix-huitième siècle, le britannique Shaw reçoit un axolotl issu du site de Mexico et reconnaît l'animal décrit par Hernandez. Il en rend compte dans *Naturalist's Miscellany* et considère qu'il s'agit là de la forme larvaire d'un autre animal. Mais la

nature de l'axolotl est loin d'être établie. L'animal présente en effet nombre de caractéristiques d'une larve sans en être totalement une puisqu'il possède des organes génitaux, peut se reproduire et que jamais personne n'a assisté à une métamorphose. D'ailleurs, on ne trouve *nulle trace à Mexico d'une grande salamandre telle que serait l'animal parfait*. Comment dans ces conditions soutenir qu'il s'agit d'une larve?

Lorsque de retour en Europe, Alexandre de Humboldt rapporte deux axolotls, morts, c'est Cuvier qui procède à leur examen. La description est publiée dans *Les observations zoologiques* de Humboldt en 1811.

« De toutes ces marques de jeunesse et de cette ressemblance intime de toutes les parties avec les Salamandres et leurs larves, je conclus que l'Axolotl des Mexicains n'est probablement que la larve de quelque grande Salamandre, peut-être même précisément de celle qu'a rapportée Michaux, *Menopoma alleghanensis vel gigantea* »¹³.

Cuvier écrira à plusieurs reprises sur l'animal. Il est important de retenir que l'axolotl, cela ne fait pas de doute pour lui comme pour Baird et Rusconio, est bien la larve d'une salamandre inconnue. Toutefois, celle-ci, en demeurant inconnue, reste du coup hypothétique : personne ne l'a jamais observée, son existence n'est pas attestée. Cuvier se résout par conséquent à abandonner son hypothèse et c'est à contrecœur, faute d'avoir pu identifier la salamandre et sur la foi de témoignages concordants, que Cuvier se range à l'avis majoritaire : l'axolotl serait certes un « *reptile douteux* », mais animal à part entière.

Auguste Duméril

En 1863, les premiers axolotls vivants arrivent en Europe, expédiés du Mexique par le général Élie-Frédéric Forey qui commandait le corps expéditionnaire français au Mexique. Ce sont trente-quatre axolotls issus du lac de Xochimilco qui traversent l'Atlantique pour rejoindre le Jardin d'acclimatation du bois de Boulogne, dont seuls six parviennent vivants en France : cinq mâles et une femelle. En janvier 1864, le Muséum d'histoire naturelle reçoit ces six spécimens et le spécialiste des reptiles Auguste Duméril peut alors procéder à des observations historiques dont il rendra compte à l'Académie des Sciences par une série de mémoires.

Au début de 1865, la femelle pond des dizaines d'œufs desquels éclosent des larves au bout de quatre semaines. Les axolotls, puisqu'ils peuvent se reproduire, seraient donc des animaux parfaits et trouveraient pleinement place parmi les « *reptiles douteux* », notamment aux côtés de l'étrange *proteus*. Mais Duméril reste prudent et poursuit ses observations. Les jeunes axolotls se développent jusqu'à atteindre une taille comparable à celle de leurs parents (21 cm pour 25 cm). Mais en septembre et octobre de la même année, plusieurs jeunes axolotls se métamorphosent et les modifications observées

correspondent « à celles qu'on observe sur les Batraciens urodèles lorsqu'ils passent de l'état de larve à l'état adulte »¹⁴. Le statut de l'axolotl commence à basculer.

De nombreuses observations et expérimentations à travers tout l'Europe (car la fécondité de l'animal va en permettre une large diffusion) vont au fil des années qui suivent permettre de comprendre le mécanisme de la métamorphose.

Cet animal posséderait donc deux formes adultes : une forme adulte qu'on pourrait dire totale et une forme qu'on pourrait qualifier, à l'aide d'un oxymore, d'adulte larvaire.

JULIUS KOLLMANN ET LA NÉOTÉNIE

Au printemps 1879, soit une quinzaine d'années après les premières observations des axolotls *in vitro* à Paris, un zoologiste suisse, Julius Kollmann, reçoit de très grandes larves de batraciens (leur taille dépassent les dix centimètres). Les identifiant comme larves de *Pelobates fuscus*¹⁵, il ne s'étonne pas plus de la taille car il était connu depuis peu que les larves de ce crapaud pouvaient atteindre de telles dimensions et se contente de les placer dans sa collection, où elles suscitent tout de même « l'admiration des connaisseurs »¹⁶. Quatre années passent et c'est la lecture d'un article sur « L'hivernage des têtards du Pélobate »¹⁷ indiquant que les larves de *Rana esculenta*¹⁸ pouvaient, elles aussi, atteindre de telles dimensions, qui l'incite à considérer de nouveau les larves qu'il avait reçues.

Kollmann va, seulement alors, commencer à s'interroger sur ces proportions anormales, qu'il relie rapidement à un retard de la métamorphose : les larves avaient passé l'hiver puis le printemps sans amorcer leur métamorphose. Il n'est pas le seul à s'intéresser aux retards de développement qui font déjà l'objet de communications.

La taille exceptionnelle se constaterait donc lorsque tarde la métamorphose. Mais à quoi attribuer ce retard ? Il arriverait que la métamorphose soit repoussée tout simplement parce que les larves « sont quelques fois surprises par le retour prématuré de l'hiver. Ainsi emprisonnées sous la glace de quelque petit lac alpin, dans un milieu assez froid, elles doivent attendre qu'un nouveau printemps vienne leur permettre de terminer, dans une seconde année, leur métamorphose ainsi retardée »¹⁹. Ainsi, la capacité d'atteindre une taille considérable serait corrélée à la rare faculté de repousser d'une année la métamorphose. Et de la grande taille, nous passons au retard de la métamorphose.

Toutefois, dans le cas des têtards de plus de dix centimètres apportés à Kollmann, l'hypothèse d'un accroissement de la taille dû au report d'une année de la métamorphose à cause d'un emprisonnement sous les glaces ne tient pas. Non, au contraire, toutes les conditions étaient favorables à la métamorphose qui n'a pas eu lieu, et c'est cela qui pose question. Car, dans le cas de la prise par les glaces, il ne s'agit de la manifestation d'une capacité d'adaptation aux modifications de l'environnement. Ici, la différence

problématique, c'est que compte tenu de leur environnement les larves *auraient dû se métamorphoser*. Il peut donc arriver que la métamorphose manque alors que toutes les conditions sont réunies pour qu'elle ait lieu... Il devient nécessaire d'alors invoquer, une « *faculté inhérente à l'organisme, de conserver sa forme larvaire* »²⁰.

« *Ces animaux ne quittent pas aussitôt, dès que l'occasion s'en présente, le séjour dans l'élément liquide qui nous semble leur avoir été imposé. Bien loin de gagner le rivage, à l'air tiède du printemps, ils préfèrent, contre toute attente, prolonger leur séjour dans l'eau. Leur tempérament ne les pousse plus du tout au même point à se rendre à terre ; ils conservent leur forme larvaire, phénomène que je désignerai du nom de néoténie, pour avoir un mot propre. Pflüger attire l'attention sur la valeur du fait de l'hivernation de ces larves, en lui-même, et pour l'histoire de l'adaptation ; pour ma part, je rappellerai que ces faits réveillent une ancienne discussion sur des faits analogues, à propos de la métamorphose de l'Axolotl* »²¹.

Nous découvrons ensemble la néoténie dans son contexte originel : elle y désigne la *faculté de conserver la forme larvaire*.

Soulignons deux points. D'abord, ce sont des batraciens européens, et non les axolotls, qui sont à l'origine du travail de Kollmann ; ensuite, la définition originelle de la néoténie n'inclut pas la capacité de reproduction à l'état larvaire. Kollmann fait l'hypothèse que cette néoténie, dans le cas où elle inclurait la capacité de reproduction, pourrait être une source, jusqu'alors insoupçonnée, de transformation des espèces (puisque, alors, c'est à partir d'une forme inachevée, larvaire, que l'espèce va évoluer)...

LOUIS BOLK ET LA FCETALISATION

Au début du vingtième siècle, l'anatomiste hollandais Louis Bolk procède à l'autopsie d'un travailleur agricole adulte chez lequel il constate, aussi bien au niveau du cerveau que des intestins ou encore des côtes, des caractéristiques qui sont normalement présentes chez le *foetus* humain mais transitoirement. Elles sont donc totalement anormales chez un adulte. Il observe aussi une absence de pilosité sur les jambes et le torse. *Chez cet homme, des traits normalement foetaux étaient devenus permanents*. Le terme de *foetal* est introduit dans la pensée de Bolk et va y persister. Quelques années plus tard, il établit que pour l'espèce humaine, l'origine de la première molaire se situe dans une dent de lait. *Un trait spécifique de la forme humaine s'expliquerait donc par un arrêt, ou un ralentissement de développement*. Plus tard, c'est à une conclusion similaire qu'il parvient lorsqu'il étudie le trou occipital qui est situé chez l'homme là où il est situé chez tous les *foetus* de primates. En effet, chez tous sauf chez l'homme, un déplacement a ensuite lieu qui le fait pivoter vers l'arrière du crâne. Une nouvelle fois, c'est un trait

spécifique de la forme humaine qui peut se comprendre comme un trait fœtal et transitoire chez les autres primates qui serait devenu permanent chez l'homme. Ces résultats discrets mais concordants lui font franchir un autre seuil dans ses recherches : anormalité individuelle observée puis caractéristique spécifique mise en évidence de l'espèce humaine, le caractère fœtal devient *hypothèse de travail* qui le mène à construire cette théorie de la fœtalisation, selon laquelle les spécificités de l'homme correspondent à des traits présents transitoirement chez les fœtus des autres primates.

Il publie en 1918 son premier exposé dans *Hersenen en Cultuur*²², traduit assez rapidement en anglais sous le titre *Brain and culture*²³, mais c'est à partir de 1926 que Bolk en multiplie les présentations, annonçant en plusieurs langues (allemand, néerlandais, français, anglais), l'aboutissement à venir de son grand travail sur la théorie de la forme humaine : la théorie de la fœtalisation. Il importe de le souligner, ce qui soudainement fait l'objet de plusieurs communications rapprochées, contenant le même contenu, plus ou moins détaillé, est avant tout l'annonce d'un travail de grande ampleur, à venir. À chaque exposé, Bolk répète qu'il s'agit-là simplement d'une présentation rapide d'un travail systématique, précis et complet en cours d'élaboration... *Opus Magnus* dont nous ne possédons aucune trace. Dans les dernières années de sa vie, Bolk se précipite pour annoncer la venue prochaine d'une théorie bouleversante que nous attendons toujours.

En France, la proposition générale de Bolk est également accessible dès 1926 puisque lors de cette année importante pour lui, il présente en fait un exposé lors du congrès organisé par l'association des anatomistes de langue française. Les *Comptes rendus du congrès*, publiés la même année, élargissent la diffusion de ce « *Problème de l'anthropogénèse* ».

Partiellement prononcée lors d'un congrès d'anatomistes à Freiburg en 1926 puis publiée la même année, la conférence *Das Problem der Menschenwerdung* est devenue l'exposé canonique de la désormais fameuse théorie de la fœtalisation.

Il faut préciser que Bolk soutient avoir mis à jour un phénomène nouveau, qu'il propose de nommer fœtalisation. Il connaît mais ne reprend pas le terme néoténie. *Il est excessif de le présenter comme théoricien de la néoténie humaine*. Ce sont les lecteurs de Bolk qui vont rapidement identifier néoténie et fœtalisation, en premier lieu, Gavin de Beer dans son important livre *Embryologie et évolution*²⁴, traduit par Jean Rostand, puis par de nombreux de ses lecteurs. Mais qu'elle soit nommée théorie de la fœtalisation ou bien néoténie, la proposition de Bolk va rapidement excéder la biologie, pour ne plus cesser de stimuler et enrichir la réflexion sur la nature humaine des sciences humaines et sociales. D'autant plus que d'autres œuvres, dans d'autres disciplines font à peu près à la même époque accorder une place théorique à un infantile qui persisterait à l'âge adulte.

Le lecteur francophone n'y aura accès que tardivement, à partir de 1960. Une première traduction partielle est proposée en 1960 par la revue *Arguments*²⁵, précédée d'une « *présentation de Louis Bolk* » par Lapassade et il est remarquable que les deux autres accès à ce texte soient dus à des psychanalystes. En effet, dès l'année suivante, une traduction complète est proposée par la *Revue de Psychanalyse française*²⁶ et, bien plus tard, la revue lacanienne *Littoral*²⁷ publiera de nouveau la version initialement parue dans *Arguments*.

PSYCHANALYSE ET NÉOTÉNIE

Freud est né dix ans avant Bolk, il est mort neuf ans après lui. On peut suivre, au fil de son œuvre, le développement d'une notion qui renvoie non seulement à la persistance de l'infantile chez l'adulte mais à la grande faiblesse de l'enfant à la naissance : *Hilfflosigkeit*. Ce terme fréquent de la langue allemande se rencontre tout le long de l'œuvre freudienne, dans sa correspondance tout d'abord puis dans des écrits théoriques et ce dès *L'esquisse pour une psychologie scientifique* dans laquelle on peut lire que :

« *L'organisme humain est d'abord incapable de mettre en œuvre l'action spécifique. Elle se produit par aide étrangère, quand, par la décharge par voie de changement interne, l'attention d'une personne d'expérience est attirée sur l'état de l'enfant. Cette voie de décharge prend ainsi la fonction secondaire très importante de la communication et la détresse [Hilfflosigkeit] initiale de l'être humain est la source originaire de tous les motifs moraux* »²⁸.

C'est à cet état de détresse de l'enfant qu'il va attribuer le besoin de religion (les autres occasions d'employer le terme se référant à l'impuissance de l'homme adulte face aux forces de la nature). Cette idée se retrouve dans sa correspondance, c'est ainsi qu'en 1910, il écrivait à Jung: « *La raison dernière du besoin de religion m'a frappé comme étant le désarmement infantile, tellement plus grand chez l'homme que chez les animaux. À partir de ce moment il ne peut se représenter le monde sans parents, et s'octroie un Dieu juste et une nature bonne* »²⁹. Toutefois, il ne semble pas que Freud explicite plus avant le contenu qu'il donne à *Hilfflosigkeit*, jusque dans un texte publié en 1926 et écrit durant l'été 1925 : *Inhibition, symptôme et angoisse*. Ce texte fort curieux, qui laissa Freud insatisfait, se termine par quelques pages étonnamment claires, dont deux qui précisément conceptualisent une néoténie composée par cet *Hilfflosigkeit* qu'il n'a cessé et ne cessera d'employer. Et on ne peut manquer de souligner que cela se produit précisément à l'époque où Bolk diffuse sa théorie.

Alors qu'il cherche à identifier les facteurs qui « *participent à la causation des névroses* », Freud en identifie trois.

– Un facteur biologique qui est précisément cet *Hilfflosigkeit*, ce sentiment de désaide « et de dépendance longuement prolongé » du petit d'homme dont « l'existence intra-utérine apparaît face à celle de la plupart des animaux relativement raccourcie », ce qui fait que le nouveau-né humain est « envoyé dans le monde plus inachevé qu'eux ».

– Un facteur phylogénétique qui rend compte du déphasage du développement humain, tout particulièrement le cours discontinu du développement sexuel lequel, après une première période de développement jusqu'à la cinquième année, s'interrompt jusqu'à la puberté. Freud fait alors l'hypothèse que « quelque chose d'important » dans l'histoire de l'homme a rendu nécessaire cette interruption du développement.

– Un facteur psychologique qui nous intéresse moins, qui consiste en l'imperfection de notre appareil psychique.

Faiblesse à la naissance, prématuration de celle-ci, ralentissement du développement... voici ce que donne à lire Freud en février 1926, alors que Bolk prononce *Das Problem* le 15 avril de la même année, forme la plus aboutie d'une théorie qu'il a exposée pour la première fois, certes en néerlandais, mais qu'il a publié en anglais en 1925.

Dans *L'avenir d'une illusion, Malaise dans la civilisation*, Freud reviendra sur cette détresse biologique de l'enfant à la naissance et ce jusqu'à la fin puisque tant *L'abrégé de psychanalyse*, que dans *L'homme Moïse et le monothéisme*, il évoque une époque où la maturité sexuelle devait se produire autour de cinq ans, sans toutefois renvoyer à Bolk. Nous ne savons pas aujourd'hui si Freud avait lu Bolk ou bien si ses idées lui avaient été communiquées par un tiers. En revanche, il est attesté que Bolk était lu de son vivant, donc du vivant de Freud, par certains psychanalystes. On trouve ainsi en 1925 dans le *International Journal of Psycho-Analysis*³⁰ un article sur les habitants d'une île hollandaise ayant depuis fort longtemps vécu à l'écart de toute autre communauté. L'auteur, Jelgersma indique que Bolk leur a consacré une étude en 1910. En 1927, dans *The psychoanalytic Review*, Nolan Lewis consacre une étude de 25 pages à la castration et cite longuement un texte de Bolk (dont les réflexions sont « comme toujours, au minimum stimulantes ») dans lequel celui-ci traite de cette période de latence qu'on ne trouve que dans le genre *Homo*³¹. En 1934, Max Levy-Suhl utilise explicitement le principe de *retardation* pour proposer une base physiologique à la phase de latence de la sexualité humaine³². En comparant le développement germinal d'une dizaine de mammifères et de l'homme, il conclut que, relativement à leur longévité, toutes les espèces considérées s'éveillent à la sexualité au même âge. Pour expliquer cette phase de latence qui met en sommeil la sexualité chez l'homme, Levy-Suhl recourt à la théorie de Bolk : le développement complet aurait été *retardé* par adaptation aux conditions climatiques de l'aire glaciaire. Selon lui, ce travail est une « remarquable confirmation » des découvertes de Freud³³.

Cette même année 1934, Géza Róheim publie *The riddle of the sphinx* dans lequel il développe déjà le thème de l'enfance prolongée, qu'il pose comme condition de la culture. Il faut une enfance à la fois prématurée et prolongée pour rendre nécessaire une intense et durable attention des géniteurs qui deviennent parents. La genèse de l'appareil psychique humain s'explique également par cette enfance prolongée : la cohabitation nécessairement très longue génère des tensions libidinales qui doivent être régulées. Alors qu'il rédigeait ce livre, les travaux de Bolk ne lui étaient pas encore connus (ils lui seront signalés par Balint et Van Ophuijsen³⁴). Mais cette même année 1934, il publie aussi plusieurs articles dont *Primitive high Gods*³⁵ dans lequel il cite Bolk.

Róheim continuera de développer le thème de l'enfance prolongée et deviendra un des premiers généalogistes de l'hypothèse néoténique, surtout dans *Psychanalyse et anthropologie*³⁶. Il faut attribuer à Roheim un rôle important dans la diffusion de ces idées.

En France, Lacan s'intéresse très tôt à Bolk et c'est au plus tard en 1938 que « *Lacan fait explicitement de la néoténie de l'homme un pivot de sa démonstration* »³⁷. Le premier texte de Lacan que nous possédions dans lequel il recourt à l'hypothèse néoténique est en effet l'article sur la famille de 1938 commandé par Wallon, dans lequel il soutient que « *Il ne faut pas hésiter à considérer l'homme comme un animal à naissance prématurée* ». Il ne faudrait pas y voir la simple reprise des idées de Freud et en 1946 Lacan est sur ce point parfaitement explicite. Par « *prématuration de la naissance chez l'homme* », il précise ce qu'il entend dire :

« *L'incomplétude et le "retard" du développement du névraxe pendant les six premiers mois. Phénomènes bien connus des anatomistes et d'ailleurs manifestes, depuis que l'homme existe, dans l'incoordination motrice et jubilatoire du nourrisson, et qui n'est probablement pas sans rapport avec le processus de foetalisation où Bolk voit le ressort du développement supérieur des vésicules encéphaliques chez l'homme* »³⁸.

Trois ans plus tard, dans le texte fameux « *le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience analytique* », Lacan se réfère une nouvelle fois à Bolk.

« *Mais cette relation à la nature est altérée chez l'homme par une certaine déhiscence de l'organisme en son sein, par une Discorde primordiale que trahissent les signes de malaise et l'incoordination motrice des mois néonataux. La notion objective de l'inachèvement anatomique du système pyramidal comme de telles rémanences humorales de l'organisme maternel, confirme cette vue comme nous formulons comme la donnée d'une véritable prématuration spécifique de la naissance chez l'homme.*

*Remarquons en passant que cette donnée est reconnue comme telle par les embryologistes, sous le terme de foetalisation, pour déterminer la prévalence des appareils dits supérieurs du névraxe... »*³⁹.

Deux ans plus tard, le 2 mai 1951, Lacan donne une conférence à la *British Psycho-Analytical Society* intitulée « *Some reflections on the ego* » (« Quelques réflexions sur l'ego »), qui sera d'abord publiée en 1953 dans le *International Journal of psychoanalysis* et bien plus tard en français). C'est pour lui l'occasion de traiter une nouvelle fois, à sa façon, de la néoténie, c'est-à-dire de la prématuration de la naissance chez l'homme.

« *L'animal humain peut être considéré comme né prématurément. Le fait que les faisceaux pyramidaux ne soient pas myélinisés à la naissance est une preuve suffisante de cela pour l'histologiste, tandis qu'un nombre de réactions posturales et de réflexes satisfait le neurologue. L'embryologiste aussi voit dans la « foétalisation », pour employer le terme de Bolk, du système nerveux humain, le mécanisme responsable de la supériorité de l'homme sur les autres animaux – c'est-à-dire les courbures céphaliques et le développement du cerveau antérieur* »⁴⁰.

Lacan fait ensuite longuement silence puis, presque vingt-cinq ans plus tard, dans « La troisième » conférence prononcée à Rome, il revient sur Bolk⁴¹. Dans un passage qui reprend la prévalence de son image pour l'homme, Lacan voit dans la prématuration de la naissance, dans ce que, pour un temps, il faut bien dire que le petit d'homme reste spectateur, contraint de ne faire qu'anticiper sa maturation. Et à ce moment-là, l'idée de la prématuration, Lacan l'attribue une nouvelle fois à Bolk et il est remarquable que de ses premières élaborations jusqu'à la toute fin de son travail, Lacan ait conservé cette fidélité à la théorie bolckienne.

La néoténie va donc trouver une place dans la psychanalyse et sera utilisée à des degrés divers par certains psychanalystes (citons « *Retardation, Acceleration, and Psychoanalysis* »⁴², dans lequel son auteur, Simon Weyl tente une réelle jonction entre Freud et Bolk. Jamais ce thème ne sera abandonné, jamais non plus il ne viendra à prendre une place centrale et on le retrouve, régulièrement, au détour de textes le plus souvent à la croisée de plusieurs disciplines (anthropologie, philosophie, neurobiologie), comme par exemple le livre de Weston La Barre *Shadow of Childhood: Neoteny and the Biology of Religion*⁴³ (La Barre s'inscrit dans le courant de l'anthropologie psychanalytique).

CONCLUSION

Entre l'anatomie et la psychanalyse qui inventent de façon contemporaine un homme à la naissance prématurée, conservant toute sa vie « quelque chose » de ses premières années, les autres disciplines ont, elles aussi, développé ce thème (comme par exemple Konrad Lorenz en éthologie⁴⁴). Ce que l'on nomme néoténie, mot que n'emploient ni Bolk, ni Freud, n'a fait l'objet d'à peu près aucun travail systématique mais désignerait une sorte de rassemblement, ou de synthèses partielles de travaux distincts. De même que

« Autre » possède une signification bien différente chez Lacan et chez Lévinas, s'agissant d'un concept, « néoténie » possède alors, pour l'heure, une signification différente selon qui l'emploie.

Il est toutefois remarquable que la plupart des textes de sciences humaines, y compris en sciences de l'éducation, mettent l'accent sur la néoténie de l'adulte, autrement dit son inachèvement adulte, au détriment de la profonde immaturité du nouveau-né et la surprenante longueur de son enfance qui ne sont que plus rarement rapportés à la néoténie. Il est permis d'y lire l'influence persistante de *L'entrée dans la vie*. On se souvient que la thèse de Lapassade constitue en la mise à jour d'un inachèvement constitutif et permanent de l'homme, de son anthropologie à ses institutions sociales. Dès lors, ce qu'il fallait mettre en évidence et accentuer, c'était la permanence néoténique de l'adulte, du coup mis en question. Mais aujourd'hui, une mise au travail de l'hypothèse néoténique aurait à prendre en compte la néoténie comme extrême immaturité des premiers âges, des recherches minutieuses sur cette double particularité d'un immense manque (de maturité) et d'une formidable puissance (d'adaptation et d'apprentissage) contribueraient alors à une anthropologie de l'enfance.

BIBLIOGRAPHIE :

- * De Beer, G. (1932). *Embryologie et évolution*. Paris : Legrand.
- * Bolk, L. (1925). *Brain and Culture*. Amsterdam.
- * Bolk, L. (1918). *Hersenen En Cultuur*. Amsterdam : Scheltema en Holkema.
- * Bolk, L. (1960). La genèse de l'homme. *Arguments*, n° 18, 1960.
- * Bolk, L. (1960). Le problème de la genèse humaine. *Revue de Psychanalyse Française*, 1961, p 243-279.
- * Charton, E. (1878). L'axolotl. *Le magasin pittoresque*, vol. 46, Paris, 1878.
- * Dadoun, R. (1972). *Geza Roheim*. Paris : Payot.
- * Dechambre, A. (1881). Siredon. In *Dictionnaire encyclopédique des sciences médicales*, (vol. neuvième, pp. 786-791). Paris : Masson.
- * Dufour, D.-R. (1999). *Lettres sur la nature humaine à l'usage des survivants*. Paris : Calmann-Lévy.
- * Dufour, D.-R. (2005). *On achève bien les Hommes: de quelques conséquences actuelles et futures de la mort de Dieu*. Paris : Denoel.
- * Duméril, A. (1865). Nouvelles observations sur les Axolotls, Batraciens urodèles de Mexico Siredon mexicanus vel Humboldtii nées dans la Ménagerie des Reptiles au Museum d'Histoire naturelle, et qui y subissent des métamorphoses. *Comptes-Rendus de l'Académie des Sciences*, vol. 61, Paris, pp. 775-778.
- * Freud, S. (1997). *L'avenir d'une illusion*. Paris : Presses Universitaires de France.

- * Jelgersma, H. C. (1925). A Peculiar Custom Observed on the Island of Marken, in Holland. *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 6, pp. 288-291.
- * Kollmann, J. (1884). L'hivernage des larves de grenouilles européennes et de Triton. La métamorphose de l'Axolotl mexicain. *Recueil zoologique suisse*, vol. 1, pp 75-89.
- * La Barre, W. (1991). *Shadow of Childhood: Neoteny and the Biology of Religion*. University of Oklahoma Press.
- * Lacan, J. (1946). Propos sur la causalité psychique. *Écrits*, p. 151-193.
- * Lacan, J. (1949). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. *Écrits*, 1949, p. 93-100.
- * Lacan, J. (1980). Quelques réflexions sur l'égo. *Le Coq-Héron*, 1980.
- * Lapassade, G. (1972). *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Union générale d'éditions.
- * Levivier, M. Manque et puissance. Généalogie, concepts et interprétation de l'hypothèse néoténique dans les sciences humaines. Paris-8.
- * Levy-Suhl, M. (1934). The Early Infantile Sexuality of Man as Compared with the Sexual Maturity of other mammals. *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 15, pp. 59-65.
- * Lewis, N. D. (1927). The Psychobiology of the Castration Reaction. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 14, pp. 420-446.
- * Lorenz, K. (1974). *Trois essais sur le comportement animal et humain*. Paris : Seuil.
- * Róheim, G. (1934). Primitive High Gods. *Psychoanalytic Quarterly*, vol. 3, pp. 3-133.
- * Róheim, G. (1967). *Psychanalyse et anthropologie: culture, personnalité, inconscient*. Paris : Gallimard.
- * Sauvage, E. (1878). L'axolotl. *La Nature: revue des sciences et de leurs applications aux arts et à l'industrie*. Paris : Masson, pp. 51-54.
- * Schaffer, H. (1989). Natural history, ecology, and evolution of the Mexican «Axlolotls». *Axolotl Newsletter*, vol. 18.
- * Smith, H. (1969). The Mexican Axolotl: Some Misconceptions and Problems. *BioScience*, vol. 19, JSTOR, p. 593-615.
- * Weyl, S. (1959). Retardation, Acceleration, and Psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 7, p. 329-349.

NOTES

¹ Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie : essai sur l'inachèvement de l'homme*, Union générale d'éditions, Paris, 1972.

² Le jury était composé de Juliette Favez-Boutonnier (qui avait dirigé la recherche), Georges Canguilhem, Maurice Debesse, Henri Gouhier et Daniel Lagache.

³ Dany-Robert Dufour, *Lettres sur la nature humaine à l'usage des survivants*, Calmann-Lévy, Paris, 1999.

- ⁴ Dany-Robert Dufour, *On achève bien les Hommes: de quelques conséquences actuelles et futures de la mort de Dieu*, Denoël, Paris, 2005.
- ⁵ *Ibid.*
- ⁶ Marc Levivier, "Manque et puissance. Généalogie, concepts et interprétation de l'hypothèse néoténique dans les sciences humaines", Paris-8.
- ⁷ H Schaffer, "Natural history, ecology, and evolution of the Mexican «Axolotls»", *Axolotl Newsletter*, vol. 18, 1989, p. 6.
- ⁸ Le double épi est un épi jumeau, or la gémellité était monstrueuse pour les Aztèques.
- ⁹ E. Sauvage, "L'axolotl", dans *La Nature: revue des sciences et de leurs applications aux arts et à l'industrie.*, Masson, Paris, 1878, p. 54.
- ¹⁰ E. Charton, "L'axolotl", dans *Le magasin pittoresque*, vol. 46, Paris, 1878.
- ¹¹ A. Dechambre, "Siredon", dans *Dictionnaire encyclopédique des sciences médicales*, vol. neuvième, Masson, Paris, 1881 (Troisième), pp. 786-791.
- ¹² H. Smith, "The Mexican Axolotl: Some Misconceptions and Problems", dans *BioScience*, vol. 19, JSTOR, 1969.
- ¹³ A. Dechambre, "Siredon", cit.
- ¹⁴ A. Duméril, "Nouvelles observations sur les Axolotls, Batraciens urodèles de Mexico Siredon mexicanus vel Humboldtii nées dans la Ménagerie des Reptiles au Museum d'Histoire naturelle, et qui y subissent des métamorphoses", dans *Comptes-Rendus de l'Académie des Sciences*, vol. 61, Paris, 1865, p. 777.
- ¹⁵ Les pélobates sont des crapauds.
- ¹⁶ Julius Kollmann, "L'hivernage des larves de grenouilles européennes et de Triton. La métamorphose de l'Axolotl mexicain", *Recueil zoologique suisse*, vol. 1, 1884.
- ¹⁷ « L'hivernage des têtards du Pélobate », *Pflüger's Archiv*. Bd 31, 3.134, Bonn, 1883.
- ¹⁸ La grenouille verte, celle qui est le plus souvent mangée.
- ¹⁹ *Ibid*, p. 79.
- ²⁰ *Ibid*, p. 80.
- ²¹ *Ibid.*
- ²² Louis Bolk, *Hersenen En Cultuur*, Scheltema en Holkema, Amsterdam, 1918.
- ²³ Louis Bolk, *Brain and Culture*, Amsterdam, 1925.
- ²⁴ Gavin de Beer, *Embryologie et évolution*, Legrand, Paris, 1932.
- ²⁵ Louis Bolk, "La genèse de l'homme", *Arguments*, 18, 1960.
- ²⁶ Louis Bolk, "Le problème de la genèse humaine", *Revue de Psychanalyse Française*, 1961.
- ²⁷ Exercices du désir : Revue Littoral n° 27/28 avril 1989.
- ²⁸ *Esquisse I et II*, document de travail de l'École de la Cause Freudienne, extrait de *Palea* 6, 7 et 8, traduction de Suzanne Hommel avec des participations de André Albert, Éric Laurent, Guy Le Gauffey et Erik Porge.

- ²⁹ S. Freud, *L'avenir d'une illusion*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997, p. 8 de la préface.
- ³⁰ H. C Jelgersma, "A Peculiar Custom Observed on the Island of Marken, in Holland", dans *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 6, 1925.
- ³¹ N. D Lewis, "The Psychobiology of the Castration Reaction", dans *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 14, 1927.
- ³² M. Levy-Suhl, "The Early Infantile Sexuality of Man as Compared with the Sexual Maturity of other mammals", dans *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 15, 1934.
- ³³ *Ibid*, p. 64.
- ³⁴ R. Dadoun, *Geza Roheim*, Payot, Paris, 1972, p. 217.
- ³⁵ G. Róheim, "Primitive High Gods", dans (1934). *Psychoanalytic Quarterly*, 3:3-133, vol. 3, 1934.
- ³⁶ G. Róheim, *Psychanalyse et anthropologie: culture, personnalité, inconscient*, Gallimard, Paris, 1967.
- ³⁷ Dany-Robert Dufour, *Lettres sur la nature humaine à l'usage des survivants*, cit., p. 33.
- ³⁸ J. Lacan, "Propos sur la causalité psychique", dans *Écrits*, 1946, p. 186.
- ³⁹ J. Lacan, "Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je", dans *Écrits*, 1949, pp. 96-97.
- ⁴⁰ J. Lacan, "Quelques réflexions sur l'égo", *Le Coq-Héron*, 1980.
- ⁴¹ 7^{ème} congrès de l'École Freudienne de Paris à Rome, conférence parue dans *Lettres de l'École freudienne*, 1975, n° 16, p. 177-203.
- ⁴² S. Weyl, "Retardation, Acceleration, and Psychoanalysis", dans *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 7, 1959.
- ⁴³ W. La Barre, *Shadow of Childhood: Neoteny and the Biology of Religion*, University of Oklahoma Press, 1991.
- ⁴⁴ Konrad Lorenz, *Trois essais sur le comportement animal et humain*, Seuil, Paris, 1974.

L'ACCOMPAGNEMENT DE LA SCOLARITE DES ELEVES HANDICAPES: APPORTS ET LIMITES. L'EXPERIENCE DE L'ITALIE¹

Luisa SANTELLI BECCEGATO

Giuseppe ELIA

Dipartimento di scienze pedagogiche e didattiche
Facoltà di scienze della formazione-Università di Bari
Università degli studi di Bari

RESUME :

L'article considère la situation italienne des élèves en difficultés et les parcours de formation en milieu scolaire aussi bien qu'extrascolaire et les politiques d'insertion. A partir de la loi n° 118 du 30 mars 1971 jusqu'au nos jours on a introduit des innovations pour réaliser une affirmation graduelle des droits éducatifs, culturels et civils de ces personnes.

Au cours de ces trente ans d'études et d'expériences, on a compris clairement que les questions relatives au handicap demandent à être affrontées en considérant aussi bien les aspects techniques, que les aspects sociaux entendus dans leurs relations réciproques. Actuellement, comme nous le verrons au cours de l'analyse, la tendance est de privilégier la globalité du sujet porteur de handicap en recherchant un équilibre entre deux visions opposées : une approche exclusivement sectorielle et technique d'une part, et d'autre part des conceptions visant à nier la différence.

On s'oriente aujourd'hui progressivement vers une acceptation de la personne en difficulté interprétée comme quelqu'un qui a, comme tous, sa spécificité et comme un citoyen qui a les mêmes droits que les autres. Mais le chemin à parcourir pour parvenir à une réelle égalité des chances est encore long et difficile.

MOTS-CLES : élève handicapé ; histoire ; enseignant spécialisé ; compétences et formation ; pédagogie spéciale et orientations pédagogiques et didactiques ; organisation des écoles et centres territoriaux ; expériences en cours ; analyse de cas ; aspects positifs et limites ; évaluation des apprentissages ; choix terminologiques.

UNE EXPÉRIENCE DE PLUS DE TRENTE ANS

La Constitution italienne, en plus de ratifier les principes généraux de parité de la dignité sociale et d'égalité entre tous les citoyens sans distinction de conditions sociales et personnelles, l'obligation et le droit à l'instruction pour tous, jusqu'aux plus hauts niveaux d'étude, proclame de manière spécifique, dans l'article 38, que « *les handicapés et les mineurs ont droit à l'éducation et à la formation professionnelle* ». Ces indications représentent la base sur laquelle s'est construite la réglementation postérieure dont le but est de favoriser des parcours de formation en milieu scolaire aussi bien qu'extrascolaire.

Les actes normatifs du début des années 70 marquent l'abandon de l'approche « médicalisante », en faveur d'une politique d'insertion. A partir de la loi n° 118 du 30 mars 1971, on assiste à une affirmation graduelle des droits civils des personnes « handicapées ». Cette loi peut être considérée, à juste titre, comme la première étape d'un chemin vers l'intégration, et aussi comme la première tentative d'application de ce qui est préconisé dans l'article 38 de notre Constitution.

Est entériné, en effet, pour la première fois, le principe selon lequel les élèves en situation de handicap doivent avoir l'instruction obligatoire « *dans les classes normales de l'école publique, à l'exception des cas où les sujets sont affectés de graves déficiences mentales ou d'infirmités physiques graves au point d'empêcher ou de rendre très difficile l'apprentissage ou l'insertion dans les susdites classes normales* » (article 28).

Sur le plan pédagogique et didactique, la loi 118 de 1971 concentre exclusivement son attention sur les intérêts de l'élève en *situation de handicap* et non sur ceux de la communauté scolaire qui l'entoure. Les obstacles eux-mêmes à la fréquentation de la classe commune peuvent dériver uniquement des difficultés que le mineur pourrait rencontrer, et non des éventuelles perturbations pour le reste de la classe.

Par la suite, avec la loi 517 de 1977 qui réforme l'école obligatoire, est entériné le droit à l'insertion et à l'intégration des élèves en *situation de handicap* dans les classes ordinaires avec la suppression des écoles spécialisées et des classes différenciées. Les innovations introduites par cette loi rencontrent de nombreuses difficultés d'application à cause de l'inadéquation des structures, mais surtout en raison d'habitudes culturelles qui continuent à considérer le handicap selon des critères liés à la différence et à l'exclusion.

Actuellement, comme nous le verrons au cours de cette analyse, la tendance est de privilégier la globalité du sujet porteur de handicap en recherchant, par conséquent, un équilibre entre deux visions opposées : une approche exclusivement sectorielle et technique d'une part, et d'autre part des conceptions visant à nier la différence. On s'oriente aujourd'hui progressivement vers une acceptation de la personne en difficulté moins en

tant qu'elle est différente que comme quelqu'un qui a, comme tous, sa spécificité et comme un citoyen qui a les mêmes droits que les autres. Mais le chemin à parcourir pour parvenir à l'égalité des chances et pour que « *les droits soient réels et concrets, et non de simples énoncés* »², est encore long et difficile.

LES ENSEIGNANTS (DE CLASSES NORMALES ET SPÉCIALISÉES) : COMPÉTENCES ET FORMATION

Parmi les problèmes les plus importants auxquels les enseignants de toutes catégories se trouvent confrontés aujourd'hui, se distingue sans aucun doute celui qui touche à l'hétérogénéité des élèves : ceux-ci sont différents et originaux non seulement par leurs styles et leurs stratégies d'apprentissage, leurs besoins psychoaffectifs et leurs comportements relationnels mais aussi par leurs situations familiales et environnementales.

Un tel problème semble aujourd'hui strictement lié à celui de l'intégration de tous et de chacun dans un contexte scolaire de plus en plus ouvert à l'échange et à la participation démocratique, au sein d'un tissu social caractérisé par une pluralité et une diversité de cultures, de comportements et de modes de vie, d'habitudes et de mœurs, mais aussi d'orientations religieuses et morales.

Le D.P.R. (Décret du Président de la République) n° 970 de 1975, qui contient des dispositions en matière d'écoles et d'institutions publiques poursuivant des buts particuliers, prescrit l'obligation de détenir un titre de spécialisation pour le personnel enseignant qui travaille avec des élèves handicapés.

Ce titre de spécialisation doit être obtenu à l'issue d'un cours théorique et pratique d'une durée de deux ans, effectué dans des écoles ou des institutions reconnues par le Ministère de l'instruction. Les programmes de spécialisation regroupent en trois typologies (handicapés mentaux, sourds et aveugles) les nombreux titres mis en place auparavant et s'inscrivent donc fortement encore dans le domaine des disciplines médico-sanitaires ; c'est là que naît le projet de formation du profil de l'enseignant en liaison étroite avec le professionnalisme requis par les institutions spécialisées.

Un tournant radical a lieu avec le D.M. (Décret ministériel) du 24/04/1986 qui prépare les nouveaux programmes des cours de spécialisation en deux ans. Les points saillants de cette réforme peuvent être synthétisés : a) dans le choix culturel de la spécialisation polyvalente ; b) dans la valeur donnée à l'espace réservé à l'approfondissement didactique et éducatif, ce qui permet d'éviter les risques d'une formation de type sanitaire, axée sur la thérapie et la rééducation³.

Mais la véritable innovation est apportée par la loi 104 de 1992. Elle concerne la prévision de solutions intégrées et coordonnées entre les partenaires sociaux, à travers

des modèles de collaboration entre institutions naissant de la logique unitaire des interventions en matière de thérapie, de rééducation, de scolarité, d'éducation et de formation. Il apparaît donc fondamental d'évoluer dans le cadre de cette logique du « groupe d'apprentissage » coopératif, comme il est désigné, où les responsabilités sont partagées entre les différentes figures du système.⁴

Avec le D. M. n° 226 de 1995, le Ministère de l'Instruction approuve les nouveaux programmes pour les cours de spécialisation de tous les types d'écoles. Pour définir le profil professionnel de l'enseignant spécialisé, il est spécifié que « l'activité ayant pour but d'intégrer scolairement les élèves en situation de handicap doit impliquer la structure sociale dans son ensemble, plus spécifiquement tout le système scolaire et non plus seulement quelques-uns de ses acteurs. La figure de l'enseignant « spécialisé », en tant que « référent » de l'école et dans l'école, reste sans aucun doute incontournable et indépassable, mais la réponse à l'exigence de l'intégration ne peut se réduire, ni donc se limiter, à la formation de personnel « spécialisé », alors qu'apparaît clairement, en revanche, la nécessité inéluctable de requalifier tout le personnel scolaire en fonction de la mise en œuvre des stratégies et des techniques permettant de réaliser une intégration scolaire complète et effective ».⁵

Cette nouvelle philosophie est confirmée dans le D.M. n° 460 de 1998 qui, à travers la mise en place d'un cours pluriannuel de spécialisation destiné au personnel déjà employé, met en évidence que les responsables de l'intégration de l'élève en situation de handicap et de l'action éducative menée à son égard sont, au même titre, l'enseignant spécialisé (c'est à dire l'enseignant 'di sostegno'), les enseignants de la classe et même la communauté scolaire dans son ensemble.

La formation du personnel a été attribuée exclusivement aux Universités. A l'heure actuelle, la formation s'effectue, pour ce qui concerne l'école maternelle et élémentaire, dans le cadre d'un cours universitaire de quatre ans qui prévoit une option pour les activités de soutien de 400 heures. Pour ce qui concerne l'école secondaire, un diplôme est délivré par les Écoles de Spécialisation après quatre ans universitaires.

Dans le contexte scolaire, nous rencontrons de plus en plus d'élèves qui présentent des troubles de différentes natures, des problèmes de comportement, des désavantages culturels, des itinéraires personnels complexes. Face à ces besoins pédagogiques spécifiques, l'expérience nous enseigne qu'il faut fournir des réponses qui ne peuvent être exclusivement l'apanage de spécialistes isolés ; il est, au contraire, nécessaire de promouvoir un développement professionnel de tous les enseignants par des parcours de formation de base et de formation continue en mesure de soutenir et de légitimer des actions visant l'éducation et la didactique.

L'appel à un nouveau système de sécurité sociale produit un changement significatif : on est en train de passer de services socio-éducatifs et d'assistance sociale, fortement

liés à une logique d'assistance et de réparation, à des services qui mettent l'accent sur des objectifs de tutelle et de promotion de la personne, orientés vers les citoyens et leur intégration sociale.

Le législateur, dans la loi 328 de 2000, « Loi cadre pour la réalisation du système intégré des actions et services sociaux », valorise la mise en place de services à la personne, aux familles et à la communauté, avec un renvoi explicite à la volonté de définir de nouveaux profils professionnels.

La prise en compte de la personne dans son intégralité et les stratégies d'intervention ayant non seulement pour but l'enrichissement mais aussi l'autodétermination des personnes avec lesquelles l'éducateur entre en contact, contribuent à humaniser les services et à les rendre plus proches des exigences des personnes en proposant de nouvelles modalités d'intervention qui intègrent et dépassent la perspective de l'assistance et celle de la thérapie.⁶

LES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS : UNE VRAIE PROFESSION

Les différents contextes présupposent l'élargissement et la multiplication des lieux pédagogiques et mettent en évidence l'exigence de la présence d'un enseignant capable d'influer, à travers des dynamiques relationnelles et des approches interprétatives des différents phénomènes, sur les problèmes sociaux.⁷

On peut ainsi améliorer la qualité de la vie, le degré d'intégration des personnes ayant des problèmes, à travers un développement systématique de leurs capacités indispensables dans la vie quotidienne. Il est désormais évident que l'amélioration des compétences du sujet handicapé est un facteur déterminant pour son intégration sociale, mais d'autres conditions doivent nécessairement et activement se manifester : pédagogiques, sociales, culturelles, médicales etc.

Le renvoi au nouveau modèle international de classification souligne très clairement que le handicap est identifiable comme donnée non plus objective et absolue, mais flexible, en tant qu'il est corrélé à la situation personnelle de déficience mais aussi au contexte culturel et social avec lequel il est en relation.

Et tout cela demande pour les enseignants une formation diplômante, qualifiante et continue.

Les enseignants sont chargés :

- de faire une lecture attentive de tous les documents relatifs à leurs élèves ;
- d'élaboration un projet éducatif aussi bien à court qu'à long terme ;
- d'avoir des rapports avec la famille, les spécialistes de la santé et les services sociaux ;

– de jouer un rôle « charnière » entre les activités scolaires et extrascolaires, capable de développer des actions multiples et reliées entre elles sur les plans programmatique, méthodologique et organisationnel.

Un enseignant pour des élèves ayant des nécessités particulières nécessite donc une formation très qualifiante : il n'y a pas de solution qui ne passe pas par une formation particulièrement sérieuse.

Comme nous l'avons annoncé à l'avance, nous avons besoin de poursuivre la réalisation de deux itinéraires : le premier étant une formation spécifique des enseignants pour aider les élèves avec des problèmes de différentes typologies ; le deuxième : une sensibilisation générale de tous les enseignants.

Une double nécessité qui n'a pas de hiérarchisation mais doit être poursuivie en même temps : nous avons constaté en Italie la faiblesse d'une solution isolée.

La révision qui est en cours sur la formation des enseignants est un signe des tensions qui existent encore entre les différentes interprétations des rôles et les compétences propres à cette profession. Le débat est ouvert, les réponses sont encore à définir.

LES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES DE BASE

Les études sur le handicap, sur les limitations et les difficultés de notre façon d'être mettent en évidence la fragilité de notre nature humaine et son caractère problématique. Ces études nous aident à comprendre les multiples aspects d'un parcours de formation et à accepter l'incertitude des résultats.

La pédagogie spéciale, en tant que secteur d'approfondissement de la pédagogie générale, met en évidence la structure profonde du savoir pédagogique comme savoir éminemment interdisciplinaire, ouvert aux différents apports d'origine psychologique, sociologique, anthropologique, biologique, médicale. De plus elle a permis de valoriser le sens et la finalité de l'action éducative en tant qu'amélioration, progrès, émancipation personnelle en dépassant l'idée d'une adaptation aux modèles prédéterminés. La pédagogie spéciale, a également contribué à perfectionner l'apport de méthodologies coopératives d'apprentissage et de formation ; elle a mis en évidence l'engagement éthique et social que la pédagogie exerce en vue de l'amélioration de la qualité de la vie.

L'identité de la pédagogie spéciale se fonde sur l'interprétation de la valeur du sujet personne et la reconnaissance de ses possibilités : l'enseignement de Vygotski à cet égard est encore très important. Son idée de développement potentiel en rapport à l'aide que chaque personne peut trouver est à la base des recherches méthodologiques et didactiques de la pédagogie spéciale (et pas seulement évidemment de cette discipline) : si on

trouve le contexte correct et les aides nécessaires, une condition d'incapacité peut être surmontée en plus ou moins grande partie.

C'est sur la base de cette considération qu'on a même changé la terminologie pour parler de ces élèves : non plus des handicapés ni des sujets avec un handicap ou des sujets sans habiletés mais des sujets différemment habiles.

On verra si ce choix linguistique est ou pas seulement une provocation.

Au cours de ces trente ans d'études et d'expériences, on a compris clairement que les questions relatives au handicap demandent à être affrontées en considérant aussi bien les aspects techniques, que les aspects sociaux entendus dans leurs relations réciproques. Ce n'est qu'en suivant cette position qu'il est possible de répondre d'une manière précise aux besoins spécifiques des différentes personnes, de les aider à résoudre ou, pour le moins, à réduire leurs problèmes en activant des interventions socio-pédagogiques et didactiques riches de connaissances spécialisées et d'ouvertures relationnelles.

Au cours des dernières années, on a relevé que le handicap – dans ses différentes formes et expressions – est un statut dynamique qui demande une approche interprétative toujours marquée par l'ouverture et l'esprit critique.

UN ITINÉRAIRE EN TROIS PHASES

Aborder cette problématique avec des intentions éducatives exige d'entreprendre un itinéraire qui se développe fondamentalement en trois phases.

La phase initiale concerne la construction d'un tableau nosographique des différentes typologies de handicaps pour connaître les niveaux et les modalités d'expression et de développement dans les différents aspects, des aspects mentaux et neurologiques aux aspects psychiques et sociaux. Ce qui est important, c'est de s'engager pour reconnaître non seulement déficits, retards, altérations mais même les habiletés et capacités résiduelles et potentielles. Jamais en termes classificatoires et discriminants, mais de compréhension et d'aide.

Dans cette phase, les méthodologies de travail comprennent les phases expérimentales et cliniques : l'usage de tests percepteurs et moteurs, de check-lists d'origine comportementaliste se place à côté d'entretiens en profondeur et d'observations participantes.

La deuxième phase concerne le projet éducatif et didactique. Il est élaboré en termes personnalisés où des moments de travail individuel se relie à des travaux de groupe et en groupe. *Les traits d'opportunité, rapidité, justesse, coordination, continuité horizontale et verticale nécessitent d'être attentivement poursuivies.*

C'est une reprise du concept d'« école sur mesure » qu'Edouard Claparède, en son temps, avait déjà soutenu et encouragé.

La troisième phase, à son tour très reliée aux précédentes, est le monitoring de l'action éducative. Nous estimons plus correct d'utiliser le terme 'monitorage' plutôt qu'«évaluation» pour faire ressortir immédiatement la nécessité d'une perspective 'circulaire' entre ce qu'on fait et la formulation d'un jugement critique qui permet de reconnaître la validité ou non des expériences en cours pour apporter, si c'est nécessaire, des corrections de route.

De plus, par évaluation on entend souvent se rapporter aux résultats du sujet ; par monitoring, on veut par contre être attentif à toutes les composantes qui entrent en jeu dans les processus de formation.

Cela veut dire s'engager dans la localisation d'indicateurs de processus et de résultats de l'intégration scolaire pour pouvoir s'assurer de la réalisation du droit à l'éducation de tous les élèves.

DES POINTS TRÈS FORTS DE REPÈRE

Ce scénario est bien tracé dans la loi 104/92 qui soutient l'enrichissement des apprentissages, de la communication, de la socialisation, des échanges relationnels de ces élèves à problèmes.

Cette loi requiert le diagnostic dynamique-fonctionnel : un outil pour reconnaître, interpréter la situation et choisir les parcours éducatifs.

Le diagnostic dynamique/fonctionnel est formulé par les opérateurs socio-sanitaires qui doivent participer à l'élaboration des Plans éducatifs pour assurer la continuité de prise en charge du projet d'intégration avec les enseignants et les parents. On verra, malheureusement, que la coopération des familles est souvent très faible.

On soutient maintenant la nécessité de prévoir, au moment de l'inscription de l'élève à l'école, un parcours de 'familiarité' des parents avec les enseignants pour chercher à faciliter le dialogue entre école et famille. Respecter les temps pour se connaître (entre enseignants, parents, élèves) est un préalable pour organiser correctement les travaux : entrer dans la réalité des choses, ne pas superposer ses propres idées et convictions aux vécus des différents sujets est une affaire très compliquée, mais – en tout cas – absolument pas évitable. Il se révèle nécessaire de mieux préciser ces itinéraires.

En considération des pourcentages de difficultés, une loi successive (loi 449/97 – art. 40), prévoit une place d'enseignant spécialisé pour 138 élèves.

Successivement, pour soutenir de meilleures possibilités d'action, le DPR 275/99 a prévu la réalisation de réseaux entre les écoles. Naissent ainsi les écoles pivot, centres

territoriaux où l'on peut concentrer les ressources financières, la documentation, les conseils. Il faut faire attention à ne pas concevoir l'école pivot comme une école où se concentrent les élèves avec des difficultés particulières. La logique de cette institution est tout à fait différente.

Au cours de ces années d'études et d'expériences, on a de plus en plus renforcé une double orientation : d'un côté le déclin des institutions spécifiques reconnues comme *faussement finalisées à la réhabilitation* mais qui sont en fait des conditions qui marginalisent, de l'autre côté la nécessité d'aller au-delà d'un engagement seulement nosographique, descriptif pour approfondir l'attention dans la direction de la situation de chaque sujet, de l'interprétation de son vécu.

En particulier il est nécessaire de considérer que, dans l'institution scolaire, la dimension sociale ne peut pas être séparée de la dimension cognitive. Une intégration scolaire rapportée seulement à une socialisation généralisée a montré ses limites et demande à être réinterprétée avec des analyses précises sur les échanges sociaux et les échanges cognitifs et leurs possibles interdépendances.

Si la tâche de l'école est l'enrichissement des espaces de connaissances et de capacités, il est nécessaire alors de dépasser la fragilité d'une attitude protectrice et assistentielle pour formuler des projets d'enseignement appropriés aux situations individuelles et attentives aux potentialités de chaque élève.

ANALYSE DE CAS

On a fait plusieurs expériences au cours des dernières années dans les différents niveaux d'école : de l'école maternelle au secondaire.

On peut lire la reconstruction de ces expériences sur les sites internet du Ministère de l'Instruction, dans des livres consacrés à la question, dans les revues spécialisées et les sites internet des écoles.

En général l'organisation du travail prévoit un groupe plus ou moins nombreux partagé en petits groupes avec une structure flexible.

Beaucoup de ces expériences sont des laboratoires centrés sur différents thèmes qui ont des intérêts culturels et des connexions avec les savoirs disciplinaires et même l'implication de la classe.

Les phases du travail sont articulées dans une première approche sur le choix du thème et des expériences guidées (par exemple : visites des lieux, collecte de documents, rassemblement du matériel), une deuxième phase d'étude et de documentation (dessins, schémas, résumés...), une troisième pour construire un texte (narratif, descriptif ou pour l'élaboration des règles) et enfin, la réalisation du projet qui peut être une revue,

une exposition, un documentaire, un spectacle pour la classe ou pour l'école, pour les familles et même pour un public plus vaste.

QUELQUES EXEMPLES

Nous avons des expériences dans plusieurs écoles primaires des différentes villes. Par exemple dans l'école primaire « Duilio Cambellotti » – Cisterna di Latina sur la découverte du quartier avec l'implication – dès le début – de la communauté des habitants, la collecte des documents (photo, débats, observations directes) est suivie de l'organisation d'une exposition pour reconstruire les différents parcours réalisés par les élèves.

Dans des écoles secondaires nous trouvons, par exemple, des ateliers théâtraux sur la langue avec l'animation de la lecture, l'élaboration d'un texte et du scénario et la réalisation du spectacle (école secondaire 1^o degré Zenone degli Ezzelini – Treviso).

Très intéressante – à notre avis – est une expérience menée par un établissement « compréhensif » de Collecchio, Emilia Romagna, même dans les sections et les classes où il n'y a pas d'élèves à problèmes. Ce choix a pour but de mettre en évidence que l'intégration représente une valeur sociale et civique et même une occasion importante pour nous améliorer tous. L'expérience nommée « Rencontres et contes de la diversité » a été menée avec l'aide d'opérateurs en situation de handicap qui ont permis de reconstruire leurs propres histoires et d'aider les élèves à formuler des questions, à réfléchir, à penser, à élaborer des réponses sur ces conditions de vie. La diversité peut être une expérience que, tôt ou tard, on rencontre dans sa vie et c'est pourquoi il est nécessaire la connaître.

Une autre expérience d'une école secondaire de Fano en coopération avec la Division aux politiques sociales de la Municipalité a permis de réaliser un échange avec une ville d'Allemagne, Rastatt. L'expérience, préparée pendant l'année scolaire sur les aspects linguistiques, historiques, sociaux, s'est conclue par l'accueil des élèves allemands à problèmes et a jeté les bases pour continuer à réfléchir sur les conditions de vie, d'étude et de travail des sujets en difficultés.

De plus, plusieurs expériences sur l'utilisation des technologies télématiques et informatiques ont permis de reconnaître que les élèves ayant des aptitudes différentes, en tirent des avantages significatifs : l'utilisation de ces nouveaux langages accroît l'autonomie et la possibilité de sortir du risque de l'isolement social.

ASPECTS POSITIFS ET LIMITES DES EXPÉRIENCES EN COURS

Il est nécessaire de considérer de plus près les expériences réalisées – nous n'avons rappelé qu'un très petit échantillonnage – pour chercher à reconnaître, dans les différentes

réalisations, des facteurs constants, des dimensions récurrentes dans leur positivité et dans leur limitation.

En synthèse, nous pouvons indiquer les éléments de positivité dans les neuf caractéristiques suivantes:

1) Avant tout une forte coopération parmi les enseignants de classe et spécialisés.

2) Co-participation des projets et des choix éducatifs et didactiques : autrement dit avoir une culture commune, pas seulement du point de vue pédagogique mais également psychologique et sociale.

3) Une ouverture à l'extérieur de la classe et de l'école avec une connexion et une utilisation des ressources du milieu. Le plan d'éducation personnalisée devient la base pour construire un projet toujours plus large et plus riche. Le projet de l'école n'est pas replié sur l'institution mais est un projet de vie et pour la vie qui s'ouvre à l'extérieur et utilise les ressources du territoire.

4) L'interprétation de l'élève avec des difficultés comme sujet actif pour la construction de sa connaissance et de ses compétences. L'intégration n'est pas seulement « le fait d'être ensemble » ou de faire les mêmes choses ; elle nécessite une modification du contexte scolaire qui doit être en mesure d'accueillir l'élève en situation de handicap en lui reconnaissant un rôle actif à l'intérieur de la classe⁸.

5) La continuité entre les différents ordres et niveaux d'écoles. Briser les barrières entre les différents niveaux est, sans doute, un choix très important pour tous les élèves sans doute, mais fondamental pour soutenir le développement de ces élèves en difficultés.

6) Les relations positives entre camarades de classe, d'école, de groupes de travail. La première ressource pour l'intégration sont les élèves et les dynamiques inclusives et solidaires que les enseignants sont capables de réaliser. Conditions sûrement difficiles qui entraînent un engagement créatif des enseignants pour élaborer les stratégies appropriées aux différents cas.

7) L'apprentissage coopératif est une autre des dimensions qui s'ensuivent. Même l'apprentissage coopératif est un choix didactique ardu mais c'est un choix très intéressant pour soutenir un processus d'intégration.

8) On peut voir dans l'attention pluridisciplinaire une autre conséquence de cette démarche. Il est très important de ne pas rester replié dans les logiques des disciplines, mais de réussir à élaborer des parcours d'apprentissage ouverts et capables d'intéresser différents savoirs.

9) Et enfin l'implication des parents. On peut prévoir des résultats positifs si, et seulement si, les familles prennent part dès le début aux projets de l'école. Travailler ensemble est la condition pour bien travailler.

Pour réaliser ces expériences, il y a sûrement la nécessité d'un engagement professionnel élevé, une capacité de coopération élevée entre les enseignants et un bon climat scolaire. Mais tout cela ne suffit pas.

On a également besoin d'une programmation coordonnée des écoles avec les services de santé, sociaux, culturels, des loisirs, des sports et avec les autres activités gérées par les organismes publics et privés.

On ne peut sans doute pas penser que tout cela se passe facilement. Nous pouvons observer des faiblesses au niveau de l'organisation : quelquefois, il y a seulement une présence de l'élève à problèmes plutôt que des échanges et une véritable intégration ;

– au niveau culturel, quand il y a une socialisation mais pas vraiment de phases d'apprentissage ;

– au niveau méthodologique. Quand il y a un partage de tâches entre les opérateurs plutôt qu'une coopération effective.

En particulier, on doit souligner le problème de la continuité didactique des enseignants spécialisés qui est, avant tout, une continuité 'physique'. On ne peut pas changer chaque année les enseignants. Dans la situation italienne, cela a été la raison de beaucoup d'échecs.

Une autre question est la sensibilisation des proviseurs. Nous avons pensé à la formation des maîtres, à la nécessité d'une sensibilisation de tous les enseignants. Mais cela ne suffit pas : le rôle du proviseur est fondamental pour réaliser le climat nécessaire à une dynamique positive.

Un autre élément de faiblesse est une culture limitée de la documentation. Pour la renforcer, nous avons adopté un système national informatique, qui s'appelle Gold, pour la présentation et la valorisation des expériences positives.

Les problèmes et les contraintes sont nombreuses. Les ressources financières et culturelles sont malheureusement modestes (et l'avenir dans cette direction n'est absolument pas bon).

Enfin, la présence dans l'Université des plans de recherche et des enseignements centrés sur cette problématique ayant pour finalité d'aider les enseignants et les opérateurs à ajouter la qualité à la quotidienneté est limitée.

Comme nous le savons, la réalité du handicap est une réalité très différenciée. Une réalité qui nécessite d'être continuellement soutenue et enrichie. Si tel n'est pas le cas, on court le risque de reculer très rapidement dans la qualité du processus d'intégration.

Et c'est pour cette raison que nous devons tous nous tenir toujours sur nos gardes, conscients que le processus d'intégration, comme la recherche, est un processus de construction sans fin.

UNE QUESTION DE TAILLE : L'ÉVALUATION

Nous venons d'esquisser la question de l'évaluation. Une question toujours très importante, pas seulement dans l'école mais dans tous les différents aspects de la vie.

L'intégration des élèves avec des besoins particuliers entraîne une culture de l'évaluation attentive à la demande et aux parcours, pas seulement aux résultats.

L'évaluation est surtout une opération de clarté par et avec tous les sujets engagés dans l'itinéraire éducatif en évitant les deux limites opposées que nous trouvons souvent dans les dynamiques d'intégration : d'un côté l'hyper-protection et de l'autre côté une trop haute responsabilisation de l'élève : trouver l'équilibre est un défi continu que nous devons savoir reconnaître et valoriser.

On a besoin d'une évaluation formative interprétée en tant qu'orientation et soutien d'une confiance en soi. L'évaluation devient ainsi le moyen pour une révision critique continue de l'activité de formation et pour chercher à réaliser les meilleurs choix du point de vue de :

- l'adaptation des parcours aux caractéristiques individuelles (fonction de personnalisation) ;
- une régulation continue du processus d'enseignement et d'apprentissage (fonction dynamique) ;
- une transparence des jugements (fonction de certification et de communication) ;
- l'attention à la qualité de processus formatifs activés (fonction de contrôle)⁹.

Tout cela implique de sortir de la question récurrente, quand on analyse l'intégration, afin de comprendre si on doit évaluer l'élève ou plutôt évaluer les initiatives scolaires. C'est une évaluation *pluridimensionnelle* qui nous est nécessaire, enrichie de différentes modalités, réalisée dans la quotidienneté et même à court, moyen et long terme.

Cela veut dire qu'on doit chercher à conclure les différents niveaux d'école par une certification qui atteste ce que l'élève a appris. Une simple attestation de fréquentation de l'école – qui naît dans l'intention de soutenir les droits des élèves à problèmes – devient au contraire le signe d'un manque d'intérêt et l'expression d'une démission envers une tâche sans doute complexe et difficile.

LA TERMINOLOGIE : UNE QUESTION PAS SEULEMENT LINGUISTIQUE

En Italie, même si nous avons une expérience assez longue, nous avons encore de nombreux problèmes à résoudre, surtout en cette période de difficultés économiques.

On peut dire qu'on a une sensibilité et une attention diffuse et la conviction chez la plupart des enseignants – et c'est là un résultat issu d'une longue période d'analyses et de discussions – que l'intégration scolaire produit des innovations significatives en faveur de tous les élèves et pas seulement pour ceux qui ont des problèmes.

Comprendre ce message veut dire avoir fait un considérable parcours professionnel et humain. Un parcours marqué par les différentes manières de parler de la question.

On a commencé dans les années 70 par l'expression « élève handicapé », on a continué avec « élève avec handicap » et puis, et nous sommes dans les années 90, « élève ayant des besoins particuliers » et, enfin, dans les années 2000, « élève différemment habile ».

Aspects formels, rhétoriques ? Nous n'en sommes pas convaincus. C'est une réflexion engagée autour de la nature du problème. Une réflexion qui continue afin de ne pas s'arrêter à la recherche d'une amélioration possible de la vie de ces élèves et de leurs familles.

L'attention n'est plus tournée sur ce qui manque, sur la limite, l'obstacle, la maladie. L'attention est maintenant sur le sujet avec son histoire, ses conditions de vie, ses possibilités, ses motivations et ses désirs.

On essaie de reconnaître – sans fausses illusions – les aptitudes positives, les ouvertures possibles. Mais nous croyons qu'il est nécessaire de procéder avec prudence et changer les mots seulement si on est prêt pour changer les choses.

Rem tene, verba sequuntur. Une vieille maxime latine qui peut nous aider encore aujourd'hui pour éviter d'être superficiel, choix toujours dangereux en éducation et, parfois, quand on parle de handicap, tragiquement dangereux.

ET APRÈS L'ÉCOLE ? ET APRÈS NOUS ?

Un des problèmes qui rend difficile, et parfois même paralysant, le dialogue entre la famille et l'école et les services socio-éducatifs, est l'incertitude de l'« après » : « après » la naissance d'un enfant à problèmes..., « après » le traitement de rééducation..., « après » l'école, « après » la formation..., « après » la famille d'origine...

Il serait grave de penser que les soins et la responsabilité envers une personne en difficultés relèvent simplement de la sphère du privé.

On doit faire en sorte que les parents eux-mêmes, aidés par les services concernés, puissent préparer l'*après nous* dans la période du *pendant nous*, pour éviter des solutions d'urgence et qui ne répondraient pas aux attentes de la famille.

Cela a entraîné dans les familles des jeunes différemment habiles une augmentation progressive des demandes de formation et de travail. Cette demande a été rendue

possible surtout grâce à la présence de services de formation capables de construire des parcours individualisés visant à réaliser une insertion ciblée, ou bien à travers la loi 381 du 8/11/91 constitutive des coopératives sociales, qui a promu une nouvelle culture d'entreprise. Il est cependant évident que le système de placement et les entreprises tardent à assimiler les changements et la demande de travail, pour des raisons culturelles et sociales.

De là naît la nécessité d'élaborer des projets éducatifs capables de faire mûrir les capacités et les compétences indispensable à la compréhension de la réalité environnante et par conséquent au développement de l'autonomie.

L'importance de l'activité professionnelle pour la personne différemment habile est évidente, quel que soit l'angle sous lequel on envisage le problème ; « *le travail représente, en effet, non seulement l'instrument essentiel à l'autosuffisance et la première voie de socialisation, mais aussi l'élément fondamental de la réalisation de soi, de la résolution de la problématique de l'estime de soi et de l'identité* »¹⁰.

Nombreuses sont les personnes en difficultés capables de s'insérer dans le monde du travail avec dignité. C'est précisément pour cela que l'actuelle loi de réforme du placement obligatoire (loi n° 68 de 1999) et une culture qui avance dans le sens de l'intégration doivent s'orienter nécessairement vers la mise à bas de résistances culturelles qui pourraient empêcher leur succès.

Si, d'un côté, l'on doit soigner la formation professionnelle de la personne diversement habile, futur travailleur, l'on doit, d'un autre côté, promouvoir une culture qui favorise son insertion dans la société.

Il faut souligner que la formation professionnelle n'est pas séparable d'un autre paramètre extrêmement important qu'est *la réhabilitation professionnelle, qui devrait orienter la structure de chaque initiative de formation précisément sur la base des conditions désavantageuses, sur le plan psychomoteur, dans lesquelles se trouve la personne ayant des difficultés.*

Tous les projets de formation, en effet, qui n'ont pas tenu compte des exigences spécifiques de réhabilitation de la personne à qui ils étaient destinés, se sont révélés inaptes à créer des conditions d'égalité des chances d'accès au marché du travail¹¹.

Un élément fondamental consiste dans l'équipe d'*orientation* professionnelle : la formation professionnelle doit être gérée par des personnes compétentes et doit être fondée non seulement sur une solide intentionnalité éducative, mais aussi sur une approche multidisciplinaire.

L'objectif est de conduire la personne diversement habile à comprendre quelles sont ses potentialités, ses capacités, à la valoriser et à l'orienter vers les fonctions qui répondent le plus à ses capacités¹².

L'équipe d'un service d'orientation et d'insertion professionnelle est composé :

- d'une personne qui s'occupe des fonctions de coordination et de monitorat du service ;
- de travailleurs sociaux des différents sous-services (psychologues, assistantes sociales, éducateurs professionnels et autres professions sociales) qui, en plus de mener les fonctions spécifiques de chaque phase, participent à la formulation de la proposition du parcours ;
- d'un formateur-tuteur, avec une formation psycho-socio-pédagogique, qui conduit les activités pour élaborer un bilan de compétences, orienter l'observation à l'intérieur des différentes phases et, en accord avec l'équipe, tracer une hypothèse du parcours¹³.

CONCLUSIONS PROVISOIRES

Les projets communautaires eux-mêmes confirment la conscience diffuse parmi les acteurs sociaux que l'efficacité de l'intégration professionnelle présuppose un équilibre entre une série d'interventions et d'actions en mesure de valoriser des ressources différentes aussi bien scolaires et formatives que liées à l'entreprise, au volontariat et aux associations¹⁴.

Nous avons commencé en Italie à aborder la question dans les années 70, sur la base de conventions fondamentales ; nous avons vécu, dans les années 80, une série d'expériences généreuses mais artisanales, qui demandaient à être aménagées et coordonnées. Ce cadre organique, aujourd'hui fixé, a permis de lancer des recherches précises concernant la méthodologie et la didactique, la structure de l'école et son organisation.

Des recherches qui continuent avec pour objectif d'approfondir des compétences supplémentaires, de qualifier de mieux en mieux l'action de l'école et d'influer de plus en plus largement sur l'organisation sociale.

En tout cas, on ne doit jamais oublier que tout cela nécessite des ressources humaines, économiques et sociales.

Nous ne pouvons rien faire sans ressources.

NOTES

¹ Relation présentée à l'Académie de Versailles le 21 X 08. Les paragraphes n. 1, 2, 3, 12 ont été écrits par G. Elia ; les autres par L. Santelli Beccegato.

² M.G. BREDA-F. SANTANERA, *Handicap: oltre la legge quadro. Riflessioni e proposte*, Utet, Torino 1998, p. 179.

³ M. GELATI, *Pedagogia speciale problemi e prospettive*, Corso, Ferrara 1996, p. 60.

⁴ L'article 14 alinéa 1a de la loi cadre 104/92 dit littéralement : "l'intégration se réalise aussi à travers la programmation coordonnée des services d'assistance sociale, scolaires, sanitaires, culturels, sportifs, de loisirs, et d'autres activités sur le département gérées par des entreprises publiques ou privées".

⁵ D. M. N° 226 du 27/06/1995, Chapitre II, paragraphe 1.

⁶ A. CANEVARO, *La formazione degli insegnanti per l'inclusione*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, 2004, 3/2, p. 106.

⁷ M. SANTERINI, *L'educatore tra...*, cit., p. 39.

⁸ Cl. RAULT (coordonné par), *Diversités des besoins éducatifs : des réponses en Europe et ailleurs*, L'Harmattan, Paris 2004, p. 36.

⁹ M. PAVONE, *Valutare gli alunni in situazione di handicap. Aspetti formali d'individualizzazione*, Erikson, Trento 2000, p. 22.

¹⁰ E. MONTOBBIO, *Handicap e lavoro*, Del Cerro, Pisa 1981, p. 7.

¹¹ Cf. P. ALBINI-M. CRESPI-E. DE SERI, *Il nuovo collocamento dei disabili, la legge 68/99 di riforma del collocamento obbligatorio, aggiornata allo schema di regolamento di esecuzione del 4 agosto 2000*, Cedam, Padova 2000, p. 345.

¹² *Ibidem*, p. 346.

¹³ Cfr. G. FABRIZI-P. VULTERINI (a cura di), *Orientamento e inserimento al lavoro di persone in condizioni di svantaggio. Manuale per gli operatori*. Angeli, Milano 2000, p. 14.

¹⁴ Cfr. G. ELIA, *art. cit.*, p. 631.

RECENSIONS

Francis DANVERS (2009)

S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines. Préface de Georges Solaux, postface de Joseph Saint Fleur. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaires du Septentrion, coll. Métiers et pratiques de formation. 655 p.

La mode est aux dictionnaires, amoureux si possible. Il ne fait aucun doute que Francis Danvers est amoureux de l'orientation : c'est le fil rouge de sa carrière. Mais que l'on n'aille pas penser que l'exercice se réduise à une maigre fleur offerte par un expert en connaissance des métiers à une pauvre étudiante en peine d'avenir professionnel. L'orientation est une affaire de vie, de choix de vie, dont l'être humain seul est capable. Francis Danvers lui offre alors un bouquet de 655 pages bien tassées.

Le dictionnaire présente l'avantage de travailler par concepts, et d'abord d'en faire un choix autant de cœur que de raison. Au lieu de la lumière continue et inégale d'un ouvrage en forme de traité, il permet un éclairage en forme de fusées lancées dans le ciel de l'intelligible. Cette façon de procéder convient d'autant mieux à l'auteur qu'il se revendique d'une épistémologie de la complexité et de la multiréférentialité, qui ne craint pas d'intégrer la littérature et la poésie, jusqu'à la dimension métaphysique et spirituelle, en lien étroit avec la sagesse et le sacré. Comme l'écrit Georges Solaux dans sa préface, Francis Danvers a l'ambition de « porter un regard anthropologique sur l'objet orientation » (p. 13), et

sa méthode, précise Joseph P. Saint-Flour dans sa post-face, vise à « attirer l'attention sur la nécessaire inscription des mots, des concepts, donc du langage, dans le champ de pratiques sociales déterminées, dans des jeux de langage en situation, en liaison à l'histoire des hommes. » (p. 619).

Allons-y donc. *A* comme accident de travail, anxiété, autonomie, avenir... *B* comme baccalauréat, banlieue, bizutage, bonheur... *C* comme cadre, capitalisme, caste, cerveau... *D* comme darwinisme, décrochage, deuil, doctorat, dyslexie... Etc... Les rubriques sont denses et battent le rappel des auteurs et des citations autour du concept. Une impressionnante bibliographie clôt l'ouvrage (on aurait cependant pu souhaiter quelques titres d'ouvrages de référence à la suite de chaque article). Un lexique multilingue permet d'ouvrir le champ des lecteurs à la dimension européenne.

On ne sait ce qu'il faut admirer en priorité dans ce travail. L'œuvre herculéenne de 500 rubriques accomplie par un seul, là où un collègue de rédacteurs aurait pu être attelé à la tâche ? La richesse des références culturelles appuyées sur autant de lectures répertoriées ? Le caractère incisif de l'écriture qui réussit à condenser le maximum d'informations dans l'espace d'une rubrique ? La pointe critique qui, ici et là, parfume l'exposé ?... Sans doute, tout cela en même temps. On pouvait craindre la dispersion, mais chaque rubrique est chapeautée par une question qui « met en scène » le déroulement d'un

argumentaire et ramène vers la question de l'orientation.

Bien sûr, les adeptes du respect des champs de savoir pourront sourciller en voyant l'auteur franchir allégrement les barrières et butiner sa matière un peu partout, sans discriminer les angles d'approche, au risque d'une juxtaposition d'idées. Le lecteur ordinaire, soucieux de voir clair sur l'orientation, pourra se sentir... désorienté par des rubriques qui le baladent de pauvreté à psychotechnique, et qui finiraient par noyer le poisson de l'orientation dans une mer des savoirs anthropologiques. L'orientation devient une grande affaire de vie, de toute la vie. Elle l'est assurément, mais peut-elle faire l'économie de se penser à partir de noyaux conceptuels épistémologiquement situés ? On s'évite alors le risque de laisser l'action s'évaporer dans une vision, fût-elle la plus large possible... Mais il revient à Francis Danvers le mérite incompressible d'avoir ouvert les horizons sur une idée qui, la pression sociale aidant, tend à s'engluer dans l'utilitarisme.

Michel Soëtard

Johann Heinrich PESTALOZZI (2008)
Écrits sur la Méthode. Volume 1 – Tête, cœur, main. Le Mont-sur-Lausanne, LEP : Éditions Loisirs et Pédagogie, 197 pages.

Nous pouvons saluer le projet éditorial de publier les écrits de Pestalozzi consacrés à sa Méthode comme étant le fruit

d'une heureuse initiative. En effet, avec ce premier volume, nous avons désormais accès à un ensemble de textes courts, qui complètent et précisent avantagusement les idées sur la Méthode déjà exposées dans les textes cardinaux de Pestalozzi dont nous disposons déjà, notamment *Comment Gertrude instruit ses enfants* et *Le Chant du Cygne*. Par ailleurs, l'éditeur annonce que deux autres volumes devraient suivre, le premier concernant la dimension sociale de la Méthode, le second sa philosophie, ce qui devrait réjouir non seulement l'amateur de la pensée pestalozzienne mais encore toute personne soucieuse de pédagogie.

Les sept textes retenus par le Comité scientifique du Centre de documentation et de recherche Pestalozzi (Yverdon), rassemblés sous le titre « tête, cœur, main », sont encadrés par une introduction générale de Daniel Tröhler et un commentaire de Michel Soëtard intitulé : « La Méthode comme anthropologie pédagogique ». Chaque texte est précédé d'une courte notice rédigée par D. Tröhler. La traduction est due à Pierre-G. Martin. Une bibliographie et un glossaire complètent le tout.

L'ensemble des textes s'échelonne de 1802 à 1810, période intense où Pestalozzi s'efforce d'explicitier la « Méthode ». Il s'agit de : 1) *Mémoire à mes amis parisiens sur l'essence et le but de ma Méthode* (décembre 1802). À cette époque, Pestalozzi, siégeant comme député à la fois à Berthoud (Burgdorf) et à

Zurich, participe aux séances parisiennes de la « Consulta », initiée par Napoléon Bonaparte, afin de trouver une solution à la fragmentation de l'État helvétique. C'est dans ce cadre que l'ancien ministre de l'éducation helvétique, Philipp Albert Stapfer, devenu ambassadeur à Paris, demanda à Pestalozzi de rédiger une brève synthèse résumant la philosophie de sa Méthode. 2) *Sur la nature, le but et l'usage des livres élémentaires* (été 1802) constitue une introduction théorique justifiant l'entreprise de rédaction de manuels destinés à l'enseignement. La composition de livres élémentaires, à la fois manuels pédagogiques et outils de formation des maîtres, n'était pas nouvelle à l'époque puisqu'on la retrouve un peu partout en Europe depuis La Chatolais. Mais le projet de Pestalozzi est d'y décrire les bases de ce qu'il nommait « l'enseignement intuitif », principe cardinal de sa doctrine pédagogique. Ce texte prolonge le travail commencé dans *Comment Gertrude instruit ses enfants* (1801), lequel avait jeté les premières bases de la Méthode. 3) Le *Livre des Mères ou Guide pour apprendre aux mères à observer et à faire parler leurs enfants* (1803), dont nous n'avons ici qu'un extrait (préface et septième exercice), concrétise parfaitement la conception naturaliste de l'éducation défendue par le pédagogue suisse. Selon ce dernier, l'amour maternel constitue le parangon de toute éducation, la mère étant érigée au rang de « première institutrice ». Mais cet écrit ne fut d'abord traduit en français

qu'en 1821 (J.-J. Pachoud, éditeur). 4) Le quatrième texte, *Intellect et coeur dans la Méthode* (1805), inédit du vivant de Pestalozzi, défend l'union intime entre la « formation intellectuelle » et la « formation morale ». Il reprend ici ce qu'il avait déjà développé dans le texte de 1802, à savoir l'idée d'une formation conjointe de la « tête », du « coeur » et de la « main », en insistant toutefois sur « la subordination de la formation intellectuelle à la formation morale ». 5) L'extrait suivant, *Sur la formation du corps* (juin/juillet 1807), est une originalité puisque Pestalozzi ne semble pas avoir développé particulièrement ce thème dans d'autres écrits. Cependant, même si la signification accordée à cette formation reste ambiguë (puisque'elle se rapporte aussi bien à l'éducation physique qu'à la formation professionnelle), on peut considérer que ce texte s'intègre parfaitement dans la perspective de la formation élémentaire de la « main ». 6) Les *Sept allocutions pour les méditations du matin et du soir de l'Institut* (1808-1810) concernent l'enseignement religieux dispensé à l'Institut d'Yverdon. Celui-ci était censé contribuer à la formation du « coeur », dont nous connaissons toute l'importance que Pestalozzi y accordait. Le principe de la foi religieuse éclaire en effet toute l'anthropologie pestalozzienne. 7) Enfin, ce recueil s'achève par un dernier texte : *Compte rendu aux parents et au public sur l'état présent et l'organisation de l'Institut Pestalozzi à Yverdon* (1808), lequel est tout à fait suggestif si l'on veut se faire une idée

des modalités concrètes de l'éducation dispensée à Yverdon (contenus et méthodes d'enseignement, organisation pédagogique et matérielle, valeurs promues et enseignées, théorie de la Méthode), même si l'éditeur précise qu'il s'agit là d'une image idéalisée de la vie menée à l'Institut.

L'intitulé : *Tête, coeur, main*, choisi pour ce premier volume consacré aux écrits sur la Méthode, n'est pas anodin. Bien que l'éditeur rappelle dans son introduction que l'expression « *Kopf, Herz, Hand* » ne figure que dans une seule lettre, celle-ci synthétise avantageusement les principes de l'« anthropologie pédagogique » de Pestalozzi. En effet, la Méthode ne peut se comprendre qu'à partir de cette trilogie, formant ici comme les trois pôles d'un triangle éducatif fondamental. L'équilibre entre ces trois « principes » est rendu possible par l'existence de ce que Pestalozzi nomme *Kraft*, c'est-à-dire la « force », l'« aptitude » ou la « faculté » (comme le traduit M. Soëtard), « principe d'énergie et d'activité qui anime l'homme à travers ses trois dimensions intellectuelle, sentimentale et physique ».

Le premier texte est tout à fait éclairant à ce sujet. Il expose en effet les trois pôles de l'*Elementarbildung* (ou « formation élémentaire »), la « formation élémentaire intellectuelle » (dont le but consiste dans le développement « adéquat et harmonieux » des facultés de l'esprit), la « formation élémentaire physique » (dont le but est la promotion des facultés nécessaires à la conservation de la vie), et la « formation

élémentaire morale » (dont le but est l'autonomie morale de l'individu). Si l'idée de fonder l'éducation sur le triple programme d'une formation à la fois physique, intellectuelle et morale est fréquente à l'époque de Pestalozzi – puisqu'on la trouve déjà, par exemple, chez J. Locke (1693) –, les considérer en interaction est déjà nettement plus original. L'exercice de chacun de ces trois pôles doit en effet contribuer à la stimulation et au développement des deux autres. Dans le passage auquel nous faisons allusion, Pestalozzi insiste bien sur le fait que la culture unilatérale de l'une de ces dimensions risque de faire de nous des « maniaques de l'intellect, du coeur et du corps », c'est-à-dire des êtres disharmonieux et inaccomplis et, au bout du compte, mal éduqués.

Tel serait donc le sens de la formation élémentaire, dont la signification n'est pas évidente à saisir de prime abord. Mais Pestalozzi va peu à peu l'affiner avant de la formuler complètement dans la première partie d'un ouvrage bien plus tardif, *Le Chant du cygne* (1826). Toutefois, ce court texte, datant de 1802, en contient déjà une notion suffisamment élaborée pour que l'on s'en fasse une première idée. Contrairement à ce que l'on pourrait penser trop rapidement, l'*Elementarbildung* ne renvoie pas à l'idée d'instruction élémentaire dans le sens de l'enseignement des premiers éléments des sciences, disposés selon l'ordre cartésien des raisons, comme l'a voulu notamment Condorcet lorsqu'il confectionna son projet d'instruction

publique. Chez Pestalozzi, la notion de « formation élémentaire » n'a pas de signification strictement épistémologique, mais, plus largement, elle est interprétée à partir de l'existence, en chacun de nous, d'une force vitale première, « élémentaire », par laquelle nous sommes susceptibles de réaliser notre propre nature d'être humain. Par conséquent, loin de s'en tenir à l'unique culture des esprits, la formation élémentaire vise la conjugaison harmonieuse, dans une « unité dynamique » (*Gemeinkraft*), des trois « capacités » (physique, intellectuelle et morale) propres à cette force vitale originaire. Chez Pestalozzi, c'est donc le pouvoir (*Kunst*) qui importe plus que de savoir (*Wissen*), pouvoir d'actualiser cette force vitale en nous. « L'esprit général de l'éducation élémentaire est de viser l'harmonie de toutes les forces », affirme-t-il. La dimension anthropologique enveloppe donc le champ épistémologique et culturel. Cependant, l'humanité de l'homme ne saurait se réduire à son empiricité : c'est sa destination morale qui importe le plus. L'éducation doit donc contribuer au perpétuel dépassement de la condition humaine. Toutefois, Pestalozzi ne raisonne pas en pur théoricien : selon lui, il est nécessaire de « soumettre leur usage [celui les forces] aux exigences de la situation individuelle de chacun ». Ce sera donc ici toute la part délicate autant que difficile de la pédagogie.

Nous comprenons donc pourquoi la notion de Méthode (bien que, dans les textes qui nous sont présentés, il y

soit constamment fait référence) finira par devenir nettement insuffisante, voire encombrante. En effet, la meilleure des méthodes risque de sombrer dans le formalisme méthodologique, lequel finit par scléroser ce qu'il y a de vivant en elle. Devenu dogmatique, le secours se transforme en handicap, et l'organe devient obstacle. C'est pourquoi Pestalozzi, tout à fait conscient de cet écueil, ne suivit pas son ex-collaborateur et ami Niederer sur la voie de la formalisation de sa Méthode. En pédagogue conséquent, voulant tenir les deux bouts de la chaîne, celui de la particularité du sujet éduicable et celui de l'universalité de la nature humaine, il se résolu à la penser en termes d'inachèvement, montrant par là que la pédagogie est irréductible à tout méthodologisme, et, par voie de conséquence, à tout scientisme. Le terme même de « méthode » fut même progressivement délaissé au profit de l'expression « Idée de la formation élémentaire », afin de préserver ce qu'il y a de vivant, de dynamique et d'ouvert au cœur de la pratique pédagogique elle-même.

Comme le rappelle D. Tröhler en introduction de ce premier volume, le fait que Pestalozzi ait revendiqué une conception de la Méthode comme processus indéfini d'inachèvement, est sans doute attribuable à l'impossibilité d'avoir su réellement trouver des moyens d'enseignement vraiment efficaces, ne succombant pas au recours abondant aux exercices répétitifs et ennuyeux (absence de bons livres élémentaires), ou n'échappant pas au rythme

effréné d'un enseignement intensif. Mais, par-delà de ces considérations toutes pratiques, on peut se demander si Pestalozzi n'aurait pas d'abord été victime du rêve d'une méthode susceptible de répondre aux situations éducatives les plus exigeantes. Il faut bien le dire, ce fut là une véritable obsession de toute une époque, mais dont le pédagogue d'Yverdon avait perçu les limites. Mais au-delà encore, l'échec de l'éducation de Jakob, fils de Pestalozzi, illustre certainement la difficulté de réaliser cet accord tant souhaité entre universalité et singularité, nature et liberté, comme si le pédagogue, en tant que « praticien-théoricien », était la proie à une espèce de fatalité qui le condamnerait à l'imperfection et à la contradiction. Cette imperfection inhérente à la pratique pédagogique, ce *tremblement* propre à l'action humaine en général par lequel nous expérimentons notre finitude, nous rappellent combien il est difficile de commencer en pédagogie.

Enfin, si Pestalozzi a assurément donné des mains à *l'Émile*, comme se plaît à le rappeler M. Soëtard, le pédagogue suisse

ne fut pas un philosophe au sens habituel du terme (comme pur théoricien de la connaissance et bâtisseur de systèmes). De ce point de vue, certains points de sa doctrine restent problématiques. C'est le cas notamment de la notion centrale de *force* qui appartient aussi bien au champ de la rationalité positiviste qu'à l'intuition métaphysique. Mais l'argument philosophique de l'ensemble de ces textes consacrés à la Méthode doit être recherché dans le seul texte véritablement philosophique de Pestalozzi, les *Recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (1797), dans lequel, après avoir été déçu par la voie politique, il opte pour la solution morale au problème de l'éducation. Du point de vue anthropologique et théologique, les principes moraux du « cœur » (amour, gratitude, confiance, harmonie, beauté et paix) restent essentiels. C'est pourquoi Pestalozzi en réclamait une « éducation complète ». Ces textes disparates réunis ici contribuent avec bonheur à nous en forger une idée plus précise.

Alain Trouvé

CIVIIC – Université de Rouen