

***PENSER
L'ÉDUCATION***

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

N° 26 - Décembre 2009

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 : 4^e semestre 2009 - N° d'imprimeur : 65211

PENSER L'ÉDUCATION

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire – N° 26 – décembre 2009

Les réseaux de connaissances et de significations dans la formation du corps enseignant : autour de l'idée de l'enseignant apprenant	Nilda ALVES	5
La mondialisation est-elle enseignée à l'école élémentaire ?	Carol FONTANI	18
Laïcité et bien commun. Réponse à R. Monjo	Philippe FORAY	30
La narrativité du récit de vie : une voie vers l'autonomie et l'autoformation	Bénédicte GARBAN	48
Approche méthodologique de l'interculturel en éducation	Olivier MEUNIER	61
Apprentissages culturels quotidiens, citoyenneté et éducation	Inês Barbosa de OLIVEIRA	92
L'autre malade : le syndrome d'Ulysse dans la formation des adultes. La narration comme thérapie éducative	Mayka LAHOZ BERRAL Josep Lluís RODRÍGUEZ I BOSCH	107
La constitution d'une communauté de recherche dans la discussion à visée philosophique (dvp) : Mead et Habermas	Pierre USCLAT	118
Extension du domaine de l'apprentissage ou étude des processus topogénétiques dans des milieux à géométrie variable	Marc WEISSER	133

RECENSION

Johann Heinrich PESTALOZZI. *Oui ou non ?
Considérations sur l'humeur politique de l'humanité
européenne dans les hautes basses classes par un
homme libre. Écrits sur la Révolution française.* Traduction
Pierre-G. Martin, LEP Éditions, 119 p.

Pierre KAHN **156**

LES RÉSEAUX DE CONNAISSANCES ET DE SIGNIFICATIONS DANS LA FORMATION DU CORPS ENSEIGNANT : AUTOUR DE L'IDÉE DE "L'ENSEIGNANT APPRENANT"

Nilda ALVES

Laboratoire Education et Image
Programme de Post-Graduation en Education
Université de l'Etat de Rio de Janeiro
Rua S. Francisco Xavier, 525, 12o andar – bloco A – sala 12033 – Maracanã
Rio de Janeiro – RJ – Brésil – Cep: 20550-900
www.lab-eduimagem.pro.br
nildalves@uol.com.br

RÉSUMÉ :

Dans ce texte sont exposées des idées issues de recherches autour de la formation des enseignants, dans des processus qui articulent la notion de réseaux de connaissances et de significations, les contextes de formation et l'idée de tessiture de connaissances en réseaux. Je pars de la compréhension du fait que la formation se construit dans des réseaux de contextes quotidiens qui mettent en rapport des connaissances et des significations diverses et même contradictoires sur la pratique de l'enseignement, qui agissent de façon différenciée en ce qui concerne l'idée de ce que doit être un professeur. Je conclus par une discussion sur l'importance des relations entre les différents pratiquants des processus éducatifs, dans et hors de l'école, pour cette formation, en indiquant l'importance de ce que nous pourrions appeler les enseignants apprenants.

MOTS-CLÉS : Réseaux de connaissances ; tessiture de connaissances en réseaux ; contextes de formation des enseignants ; quotidiens ; enseignant apprenant.

SUR LES RÉSEAUX DE CONNAISSANCES ET SIGNIFICATIONS – L'INEXISTENCE DE MURS ET LA CRÉATION COLLECTIVE D'IDÉES DANS LE QUOTIDIEN, EN INCLUANT LES "RECHERCHES DANS/ DES/AVEC LES QUOTIDIENS"

De façon différenciée, mais insistante, les idées sur la manière dont les connaissances sont tissées, dans nos très nombreux réseaux quotidiens du vivre, seront insérées dans tous les domaines de recherche de la pensée humaine : depuis les indications fondatrices de Lefebvre (1983) jusqu'aux études de Manuel Castels (1999 a, b, c) sur les réseaux technologiques ; depuis les *réseaux microbiens du pouvoir* de Foucault (1971 a/b ; 1991) et l'idée de *rhizome*, chez Deleuze et Guattari (1995), jusqu'aux préoccupations de Milton Santos (1997 ; 1996) à propos des réseaux techniques, des espaces-temporels et culturels ; depuis les études de Norbert Elias (1994), sur les réseaux de connaissances et la sociabilité dans la *société des individus*, jusqu'aux indications actuelles de Boaventura de Sousa Santos, au sujet des *réseaux de contextes quotidiens* dans lesquels nous vivons et selon qui nous sommes, nous tous, un *réseau de subjectivités* ; et, aussi, dans les travaux de Certeau (1994 ; 1997), qui nous apporte la compréhension des *espaces temps*¹ des réseaux dans l'« *invention du quotidien* », et ceux-ci sont importants dans les recherches développées par le groupe que je coordonne.

Ces travaux et tant d'autres, avec les idées qu'ils créent, ont permis, dans le domaine de l'éducation, de comprendre les limites des idées héritées de périodes historiques antérieures comme, par exemple, celle selon laquelle il aurait existé des « *murs* » entre l'école et la société et qu'il aurait été nécessaire de porter la « *vie* » au sein de l'école, idée si chère aux membres de ce qui fut appelé l'École Nouvelle, avec toutes ses nuances. Aujourd'hui, nous comprenons, par notre cohabitation au sein de tant de réseaux quotidiens, que nous entrons dans n'importe quel contexte – celui de l'école entre autres – avec des idées « incarnées » en nous, dans ces différents réseaux, avec toutes les contradictions que cela entraîne.

Cette notion de *réseaux de connaissances* et la compréhension de leurs « *tessitures* » quotidiennes arrivent ainsi jusqu'au champ de l'éducation de façon également différenciée : soit en apportant un appui aux études de Loïc Chalmel (2005), sur les réseaux pédagogiques établis durant le XVIII^e siècle, soit en créant un courant de recherches au Brésil auquel nous avons donné le nom de *recherches dans/des/avec les quotidiens*². Ce courant a progressé, épistémologiquement, dans la compréhension de ce qui est nécessaire, dans de telles recherches : créer un « *sentiment de monde* » ; « *tout mettre sens dessus dessous* » ; « *boire à toutes les sources* » ; « *raconter la vie et littériser la science* » ; « *ecce femina* » (Alves, 2001).

Ces caractères épistémologiques sont, aussi, des processus méthodologiques nécessaires à ces recherches. Le premier d'entre eux – « *sentiment de monde* » – se réfère à une discussion inéluctable avec la façon, dominante, de « voir » ce qui a été appelé « la réalité » par les modernes, c'est-à-dire ce monde qu'aujourd'hui nous dirions « *particulier* », celui du laboratoire ou des « *créations abstraites* » telles que le *Léviathan* de Hobbes. La trajectoire d'un travail avec les quotidiens doit aller au-delà de ce qui a été appris grâce à ces particularités et abstractions de l'époque moderne, dans laquelle le *sens de la vision* a été exalté (« le voir pour le croire » ; « nous devons avoir une perspective » ; « de mon point de vue », etc.). Il faut, pour cela, au cours de ces recherches, *plonger dans la totalité des sens* que nous voulons étudier.

Le second processus – « *tout mettre sens dessus dessous* » – est celui qui nous entraîne vers la compréhension du fait que l'ensemble des théories et des concepts que nous avons hérité des sciences créées et développées dans l'époque que nous appelons Moderne, qui continue à être une ressource indispensable au déploiement des sciences, n'est pas uniquement un appui et une orientation pour la route que nous devons tracer, mais signifie, aussi et toujours plus, une *limite* pour ce qui doit être tissé pour que nous comprenions les logiques du tissage ou de la *tessiture*³ des connaissances dans les quotidiens, puisqu'il s'est construit, précisément, pour dépasser les connaissances de ce que qu'on a appelé le « *sens commun* ».

Le troisième processus étudié – « *boire à toutes les sources* » – indique la nécessité d'étendre ce qui est compris comme *source*, en discutant les modes nécessaires de la relation à la diversité, à la différence et à l'hétérogénéité, des quotidiens et de leurs *pratiquants*⁴, avec toutes leurs multiples et différentes relations. Dans l'article auquel je me réfère (Alves, 2001), je discute de l'importance, pour ces recherches, de l'incorporation de sources variées, auparavant perçues comme dispensables et même suspectes : la voix qui raconte une histoire, dans la salle des professeurs, de par les couloirs, dans des « discussions »⁵ avec d'autres chercheurs ; les écrits communs des *pratiquants* (Certeau, 1994), réalisés en général pour ne pas durer, mais que quelqu'un a jugé important de conserver, comme : les cahiers de projets, les journaux de classe, les cahiers des élèves, les interrogations et les exercices variés ; les multiples artefacts culturels utilisés dans les divers cours qui composent la *dimension matérielle* des « cursus » dans chaque *espace temps* scolaire, comme : les collections d'images et d'autres objets (cartes, modèles, etc.), tout le mobilier scolaire et d'autres artefacts utilisés dans le quotidien scolaire, qui persistent ou qui ont été progressivement substitués par d'autres : les ardoises individuelles par les cahiers scolaires, le tableau noir par la télévision ou l'ordinateur, au moins pour ce qui est de la fascination qu'ils signifient pour les *pratiquants apprenants* (Alves, 2005) ; les photographies et les vidéos produites pendant les fêtes, dans des *espaces temps* sans

signification spéciale, par des amateurs ou des artistes photographes, comme Robert Doisneau ; les documents d'archive communs dans lesquels les secrétaires des écoles ont réuni divers papiers, créés selon les goûts de la bureaucratie de l'époque (Alves, 2003) ; etc.

Enfin, dans le même article, j'assume en tant que quatrième processus – « raconter la vie et littériser la science » – celui qui pose la question du mode selon lequel se communiquent les recherches liées à des manières « modernes » de faire de la science, par lequel se discutent, tout spécialement, les « résultats » obtenus et les « chemins qui ont marché » dans les recherches développées. J'indique ainsi ce qui doit arriver quand, pour communiquer de nouvelles préoccupations, de nouveaux problèmes, de nouveaux faits ou de nouvelles trouvailles que les événements (Foucault, 1971b) nous apportent, il nous est indispensable d'adopter une nouvelle manière d'écrire pour parvenir jusqu'à ceux à qui nous devons parler, et particulièrement jusqu'aux *pratiquants* des quotidiens eux-mêmes, pour leur dire ce que nous comprenons en analysant, avec eux, leurs actions et leurs connaissances, dans un mouvement que Santos (1989) a appelé *seconde rupture épistémologique*, nécessaire aux sciences, dans les temps présents.

En exerçant la critique sur cet article, auquel j'ai brièvement fait référence dans les paragraphes ci-dessus, je me suis rendue compte, à un moment donné, qu'en lui, je n'avais pas indiqué l'existence déterminante, au sein de tous les événements racontés, des *pratiquants* des quotidiens (Certeau, 1990 ; Certeau et al., 1994). Il ne s'agissait pas seulement de ce que moi, chercheuse *plongée* en eux, devait travailler et sentir. Il s'agissait, aussi et surtout, de travailler sur les sentiments, les connaissances et les significations que créaient les *pratiquants communs* : ceux par exemple que sentait et formulait une élève d'une école publique de Rio de Janeiro, qui suivait les cours du soir, comme tant de jeunes brésiliens, lorsqu'elle mangeait à 19 heures un sandwich au fromage qu'elle avait préparé douze heures auparavant, alors qu'elle se réveillait, avant d'aller travailler ; ou ceux de l'enseignante qui, année après année, vivait la discrimination d'une certaine directrice qui lui donnait la pire des salles et la classe la plus difficile ; ou ceux de cette même directrice, dans les décisions qu'elle prenait ; ou ceux des parents dans les choix qu'il faisaient pour l'alphabétisation de leurs enfants... Même sans les avoir compris, que ce soit épistémologiquement ou bien méthodologiquement, comme un des éléments nécessaires aux processus vécus, les *pratiquants* y apparaissaient déjà, sous des pseudonymes, avec ce qu'ils font et ce qu'ils sentent.

Pourquoi, dès lors, ne pas chercher à concevoir un cinquième processus que je pourrais peut-être, en rendant hommage à Nietzsche et à Foucault, qui se préoccupent tant du premier, appeler *Ecce homo*, ou mieux, *Ecce femina*, plus approprié aux quotidiens de nos écoles, qui comptent tant de femmes.

Peut-être parce que je ne suis pas aussi savante que les auteurs cités ou peut-être parce que je suis une femme dans une société où ceux qui ont des idées sont des hommes, ou encore parce que je laisse les marques de mes pas sur des terrains peu connus, en vaquant dans des *espaces temps* non encore révélés, ou difficilement, je n'ai pas réussi à formuler ce qui dans le texte était « virtuellement » écrit : ce qui de fait intéresse dans les recherches *dans/des/avec les quotidiens*, ce sont les personnes, les *pratiquants*, leurs actions et les connaissances et significations qu'ils « produisent » (Certeau, 1990 ; Certeau et al., 1994). Il convient, ainsi, de poser la question : pourquoi, alors que je parlais de cela tout le temps, je ne m'en suis pas rendue compte en écrivant mon premier article ? Et pourquoi ai-je pu le faire dans un article écrit quatre ans plus tard ?

Pour essayer d'y répondre, je commence par une idée de Foucault (1971b) selon laquelle « l'histoire « effective » fait ressurgir l'« événement » en ce qu'il a d'unique et de pointu, puisque les forces en jeu dans l'histoire n'obéissent ni à un destin, ni à une mécanique, mais, de fait, au hasard de la lutte ».

Ainsi étant, l'« événement » n'est pas ce qui est ou ce qui arrive, mais c'est ce qui, étant, n'est pas encore, car son temps n'est pas le présent, mais le futur. En ce sens, donc, en mettant sur le papier les idées que nous avons à propos des mouvements vécus et des processus dont nous faisons l'expérience, nous introduisons dans le texte des expressions possibles qui ne parviennent pas à s'expliquer entièrement, et de cela nous n'arrivons pas à avoir une compréhension suffisante pour indiquer par des mots tout ce que nous pensons ou voulons dire. Pourtant, de façon « envenimée » ou « masquée », quelque chose existe « virtuellement » en lui (1971b). Or, si le destin du possible, comme nous l'enseigne Deleuze et Guattari (1995), c'est de se transformer en réel sans aucune création, au virtuel il revient d'actualiser, ce qui présuppose cette création. C'est pour cela que Sousa Dias (1995) dit que « l'événement virtuel possède la structure d'un problème à résoudre et persistant, dans ses conditions problématiques » (p. 92).

En tant que problème en acte, l'*ecce femina* n'apparaîtrait que si la création actualisait le virtuel, si la critique exercée dans l'entrecroisement de tous les dialogues établis après la publication de l'article, dans le chaos qui les accompagne toujours, créait, par la *répétition* et la *différenciation*, comme une musique qui ne se ferait que pour nous, après avoir été entendue (et exécutée) bien des fois.

Il n'a été possible de « nommer » *ecce femina* que parce qu'il s'est répété, de façon chaotique, une infinité de fois, dans les réseaux tissés et re-tissés, à travers les différentes formes du dire et dans les si nombreux sens possibles, en se distinguant finalement de ce qui auparavant, dans ce qui était déjà du passé, avait été écrit.

C'est pourquoi j'entends que les soi-disant « murs » de l'école sont inexistantes, puisque les connaissances et les significations créées dans les multiples réseaux quotidiens

auxquels nous participons entrent dans les *espaces temps* scolaires, continûment, car ils sont « incarnés » par les *pratiquants* de ces réseaux. De même, nos connaissances et significations, créées dans des processus de recherche, se forment par l'existence des autres, au-delà des éventuels laboratoires ou abstractions théoriques que nous organisons et formulons, car nous vivons aussi au sein de réseaux dans nos quotidiens de recherche.

Réseaux de contextes de la formation des enseignants

Par ce qui a été exposé antérieurement, j'entends, depuis longtemps, que les relations entre les enseignants et les élèves constituent un important contexte de formation pour les deux groupes. Ma préoccupation, toujours présente, pour ces relations dans les *espaces temps* où elles ont lieu et qui leur donnent leur concrétude, ont quelque chose à voir avec une position contraire aux formes naturalisées qui sont produites, par d'innombrables courants de pensée, dans l'étude de la formation des enseignants.

Par cette façon de penser la formation des enseignants, je vois que les cours⁶ – ainsi que toutes les relations éducationnelles qui se font dans les écoles et hors d'elles – sont des *espaces temps* pour *apprendenseigner*⁷, dans lesquels nous pouvons comprendre non seulement *comment nous apprenonsenseignons*, mais aussi *comment nous nous formons* pour *apprendenseigner* et, dès lors, encore, dans lesquels nous pouvons comprendre, par les recherches que nous y menons, les relations multiples et diverses entre les enseignants et les élèves, dans leurs multiples connaissances.

Ainsi, penser la formation des enseignants exigera une recherche sur les divers réseaux et contextes par lesquels les enseignants et les élèves circulent. Nous pourrions commencer, donc, en pensant que les contextes sont ceux qui vont suivre et les formes de pratique qui s'y exercent ainsi que les idées qui y circulent sont celles que nous y verrons, ce qui permet de faire surgir les différences et les multiplicités des actions pédagogiques qui y existent⁸.

Pour premier contexte, nous pourrions prendre celui de la *pratique des cours de formation*. En lui, de façon générale, les futurs enseignants – en plus de continuer en rapport avec les pratiques enseignantes quotidiennes qu'ils ont connues depuis leur entrée à l'école et pour lesquelles l'*exemple* est un processus important – prennent contact avec la littérature provenant de plusieurs tendances pédagogiques et, à travers divers processus, des recherches qui sont en cours dans le domaine. Ces contacts se font par la lecture dans différentes disciplines, par celles qui visent à développer tel ou tel travail de fin de cycle, dans des colloques de tous types, très fréquents au Brésil, et par le contact avec une vaste littérature dans le domaine de l'éducation, qu'hier encore on trouvait à un prix accessible et qui était mise à disposition des enseignants dans les écoles, grâce aux programmes spécifiques du Ministère de la Culture en vue de l'achat de livres.

Le second contexte est celui de la *pratique politique officielle*. En ce dernier, la pratique dominante est celle de la formulation de politiques généralisantes, dont le texte, en général, est soumis à un scientifique connu, ou à un groupe de scientifiques, qui ne sont pas forcément liés précisément au champ de recherches de l'éducation, mais qui ont, comme nous tous, des idées sur l'« éducation nécessaire » à un peuple. Il y a très peu d'expériences brésiliennes pour lesquelles les *pratiquants* du quotidien scolaire ont été consultés – en fin de compte, il s'agit pour le moins de la grande majorité de la population –, à cause du présupposé selon lequel ils n'auraient rien à dire, puisqu'ils sont compris comme les coupables des échecs de l'école, en particulier s'ils sont enseignants (depuis toujours « mal préparés ») ou élèves (« en carence » parce qu'immigrés ou pauvres). Qu'auraient-ils à dire ? Ici, la relation avec les « idées » se donne, toujours, par le fait d'assumer une tendance théorique unique – celle qui est assumée par celui qui formule la proposition –, comme celle qui est la plus adéquate à ce que les professeurs doivent faire dans les écoles. Nous avons eu notre époque « officielle » d'enseignement par projets, de Piaget, de Vigotski, d'enseignement programmé...

Le troisième contexte est celui des *pratiques politiques collectives* qui vont des formes traditionnelles, en passant par les syndicats qui ont ressurgi en force dans les années 70, au cours de la lutte contre la dictature militaire (1964/1982), jusqu'à des formes inusitées, comme des réunions dans des églises, qu'elles soient catholiques ou réformées, où l'on débat à propos du rôle de l'école, en y insérant, au sein des cours destinés aux professeurs, ses propres cadres pour la formation, ainsi que cela se produit avec force au Brésil depuis quelques temps. Une des figures prises par la formation dans ces pratiques, également dans le contexte du combat contre la dictature militaire, a été le surgissement d'associations de chercheurs, avec divers objectifs, comme l'ANPEd⁹ et l'ANFOPE¹⁰, qui, par des réunions régulières, en plus d'offrir des *espaces temps* de discussion au sujet de la production des recherches dans le domaine de l'éducation, ont pour tradition d'émettre des « lettres » et des documents au terme de chaque réunion, dans lesquels nous pouvons lire la position des membres associés à l'égard du moment politique et éducatif au Brésil. Cette participation à la « divulgation » de connaissances qui ont surgi dans des recherches au gré de rencontres nationales est si forte que les organisations se réunissent pour les produire, depuis les CBE (Conférences Nationales de l'Education) pionnières, dont six furent organisées aux Congrès Nationaux pour l'Education réalisés par différents syndicats du corps enseignant et par l'union des étudiants. Tout cela sans parler du Forum Mondial de l'Education qui, plusieurs fois, a rassemblé, à Porto Alegre, au Rio Grande do Sul, des personnes venues du monde entier, pour discuter de l'éducation, parmi lesquelles se trouvaient de nombreux chercheurs brésiliens et d'autres pays.

Le quatrième contexte est celui des *pratiques pédagogiques quotidiennes* dans lequel nous évoluons et nous formons, depuis notre première entrée à l'école et même avant si nous avons une sœur ou une cousine que nous avons fréquentée et avec qui nous avons « joué à l'école », qui nous a appris à lire autant que la discipline – toujours très sévère dans ces expériences. C'est ce contexte, de riches relations entre les enseignants et les élèves, qui pour beaucoup est considéré comme « le contexte formateur par excellence ». Les professeurs ont coutume d'affirmer, avec véhémence : « *j'ai vraiment appris à être professeur par la pratique* », en se référant ainsi à ce contexte spécifique et non pas aux autres qui relèvent pourtant aussi de pratiques diverses. En lui, les contacts avec les « idées » se font selon les éventualités et par des rencontres dues aux innombrables *réseaux* dans lesquels ses *pratiquants* tissent leurs *connaissances* et *significations* : aujourd'hui c'est un collègue qui apporte un texte/livre dont il a pris connaissance ; demain ce sera une annonce qu'un ami a lue dans le journal à propos d'une conférence de quelqu'un qui serait liée à l'éducation, dans un centre culturel, à laquelle ils décident d'aller ensemble, etc.

Pour finir, nous pouvons signaler un cinquième contexte, celui de *pratiques culturelles* plus étendues. A l'époque contemporaine, les discussions diverses mais communes que nous avons dans nos pays à propos des différences entre les groupes sociaux – culturels, raciaux, religieux, ethniques, économiques, etc. – et par l'expression culturelle publique elle-même portée par ces groupes, conquise par des luttes séculaires, font bien des fois de ce contexte un *espace temps* de connaissances et de batailles en vue d'établir des relations égales entre les différents groupes et fournissent un cadre important pour la formation de professeurs qui, dans et hors de l'école, affrontent des problèmes et trouvent des solutions référant à ces pratiques. Au Brésil, la pièce de théâtre *Orphée de la Conception*¹¹, de Vinicius de Moraes, mise en scène en 1956, avec les décors d'Oscar Niemeyer et la musique de Tom Jobim et de Vinicius de Moraes, a pour la première fois, grâce à l'action d'intellectuels – tous blancs – présenté sur la scène du Théâtre Municipal¹² de Rio de Janeiro, des artistes noirs, au milieu des artistes blancs. « Naturellement », en cet instant (2007) où la pièce *Besouro – cordão de ouro*¹³ remporte un succès national, alors qu'elle est écrite, dirigée et représentée par des noirs, il apparaît que, pendant une période de 50 ans, l'importance croissante de ces manifestations de l'expression culturelle a été progressivement comprise comme révélant une partie de la culture brésilienne, « naturellement ». Ces formes expressives s'incorporent peu à peu comme une partie de l'expression culturelle brésilienne, parfois de manière asystématique – assister aux représentations théâtrales, aux concerts et aux manifestations multiples –, parfois de façon systématique, que ce soit par la création de « *quotas de places réservées aux noirs* », par certaines universités¹⁴, ou bien par la création de groupes de recherche relatifs à

la thématique « Afro-brésiliens et Education », au sein de l'ANPEd, ou encore grâce à l'existence de congrès périodiques dédiés à cette thématique, ou enfin par l'approbation de lois diverses qui indiquent la nécessité de l'étude dans les écoles d'Histoire et Culture Afro-brésilienne ainsi que l'existence d'un crime que nous ne pouvons pas cautionner, et dont la cause est le racisme. Grâce à toutes ces manifestations, les noirs et les blancs discutent, nécessairement, les « idées » relatives aux questions de la vie commune et de la compréhension de ce qui est multi-racial, faisant ainsi que l'on ne naturalise plus ce qui n'est pas naturel mais, profondément, social et qui relève, partant, de la responsabilité de tous et de toutes.

De façon délibérée, j'ai énuméré cinq contextes de « pratiques ». Mais où trouvons-nous la théorie ? Dans tous ces contextes, parce que les recherches *dans/sur/avec les quotidiens*, ainsi que je l'ai indiqué précédemment, tendent à montrer que la manière dichotomique d'organiser la compréhension de la réalité héritée des Modernes devient une limite face à la nécessité de penser nos réseaux quotidiens du vivre. J'entends que la pratique est le point de départ pour la compréhension dont nous avons besoin, et nous devons alors nous référer à ces contextes comme étant ceux d'une *pratiqethéoriepratique*, comme je l'ai appris avec Jean Houssaye (2002).

Il est vrai que nous ne sommes pas tous des pédagogues – rassemblant en nous le *faire penser* éducatif –, néanmoins, d'une façon variée et multiple, dans nos réseaux quotidiens de connaissance et de significations, sont présentes les connaissances organisées en théories et en valeurs qui nous font agir et décider de la façon dont nous résolvons nos problèmes quotidiens.

Il convient encore de rappeler qu'aucun de ces contextes n'existe isolément, mais qu'ils forment un réseau de relations au sein duquel ils agissent les uns sur les autres et ne peuvent être compris qu'avec les nombreux et complexes liens qu'ils entretiennent.

En guise de conclusion

Une des *leçons* que je tire des recherches qui se développent à propos de la formation des professeurs, c'est que *l'espace temps du cours* est le lieu d'un *enseignement collectif*, dans lequel les enseignants et les élèves, même s'ils ne s'en aperçoivent pas ou s'ils le nient, sont des *enseignants apprenants* et des *apprenants enseignants*. S'il n'y avait pas, ou s'il n'y a jamais eu un enseignement venant uniquement du professeur et si les « mouvements des élèves » étaient, il y a peu de temps, compris comme un manque de discipline, cette idée d'une relation double nous parvient aujourd'hui par la compréhension du fait que dans un cours sont présents, toujours, autant de « Je » qu'il y a de *prati-quants*, car c'est cela qu'ils sont. De cette manière, il serait peut-être possible de parler

des réseaux d'*enseignement*, en comprenant/admettant l'*espace temps* du cours comme un *espace temps* privilégié d'échanges, par lesquels nous *apprenons enseignons* tous et à tous, tout le temps¹⁵.

En ce sens, nous allons devoir comprendre que les connaissances dans/des/avec les quotidiens se présentent comme une sorte de *déchiffrement* de palimpsestes, comme nous l'indiquait déjà Certeau (1990). Dans la réalité vécue, de nos jours, sont inscrites – en chacun des *pratiquants* présents dans ces quotidiens, *espaces temps* dans lesquels ils « font leurs arts » – des trajectoires de nombreuses vies et se tissent des réseaux comprenant beaucoup de relations différentes. Comme pour tout « déchiffrement », nous sommes soumis à la possibilité d'erreurs, mais, au moins, nous saurons qu'elles existent, à l'inverse de tous ceux qui méconnaissent leur existence pourtant si nécessaire à la réalisation de tout acte humain, genre auquel appartiennent les actes scientifiques.

Pour que les actes de déchiffrement se déroulent correctement, il est nécessaire de comprendre que l'idée qui a conduit aux recherches concernant la formation des professeurs, au Brésil, repose sur la position centrale de la *pratique*. Pour le dire autrement, cette position contrarie ce qui, jusqu'à présent, a été entendu comme la « formation normale pour des professeurs » : la théorie sert de « base » et constitue le début de la formation, alors que la pratique, de fait, « entre » au moment où « apparaissent » les « disciplines » liées à l'*enseignement-apprentissage*, ce qui veut dire après la théorie. Nous nous rendons compte, au sein du tissage des réseaux et dans les recherches qui les concernent, que cette « interprétation théorique de la réalité », qui oppose théorie et pratique, ignore que ces termes sont indissociablement liés et doivent être énoncés et faits à partir de la pratique pour y retourner ensuite, toujours : il faudrait dire/écrire *pratiquthéoriepratique*.

Dans une telle acception, j'entends que nous sommes toujours en crise et que cette dernière, par les tensions qu'elle crée, exige que nous trouvions des « solutions » créatrices en permanence, comme il en va pour la formation des professeurs. En admettant et en incorporant en tant que contexte de formation les pratiques politiques officielles régulatrices, de plus en plus, nous acceptons l'idée qu'avec ou sans elles, dans le quotidien des divers *espacestemps/contextes* scolaires et éducatifs, les *pratiquants enseignantsapprenants* qui y évoluent, en tressant leurs réseaux de connaissances et de significations, parmi lesquels se trouvent les réseaux de pouvoirs, créent aussi des *réseaux de subjectivités*, en même temps qu'ils créent des alternatives pour « sortir de la crise », en se formant tout en formant les autres.

Aussi, dans la formation des professeurs, en même temps que nous cherchons une cohérence en luttant pour une politique officielle de formation qui soit plus participative, les formateurs et les professeurs, dans tout le pays, cherchent des réponses aux questions qu'ils affrontent au jour le jour dans leurs cours. Ces professeurs partent de l'idée que

bien des *pratiques de pratiques* ont existé, pour leurs élèves, et autour de ces processus ils accumulent les observations et développent quelques conclusions possibles en vue d'une application. Comprendre, de la sorte, cette *pratique sociale concrète* qu'est la *pratique pédagogique quotidienne* du professeur, c'est un mouvement nécessaire si nous voulons vraiment chercher à savoir comment est l'école brésilienne, dans toute sa complexité, avec ses différences et sa variété. Ou encore, comme nous l'a enseigné Foucault (1991) : « *il faut entendre le grondement de la bataille* ». Ou bien, ainsi que l'écrit Certeau (1994), en parlant du premier : « *Foucault travaille au bord du précipice en essayant d'inventer un discours pour traiter des pratiques non discursives* ».

BIBLIOGRAPHIE

- * Alves N. (2004). « Imagens de tecnologias nos cotidianos das escolas, discutindo a relação 'localuniversal' ». In : Romanowski J. P., Martins P. L. e Junqueira S. R. *Conhecimento local e conhecimento universal : diversidade, mídias e tecnologias na educação – XIII ENDIPE*, 2^e vol. Curitiba, Champagnat.
- * (2003). « Diário de classe, espaço de diversidade ». In : MIGNOT A. C. e CUNHA M. T. S. *Práticas de memórias docente*. S. Paulo : Cortez.
- * (2001). « 'Decifrando o pergaminho' – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas ». In : Oliveira I. de B. Alves N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro : D,P&A : 13-38.
- * (1998). *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro : D,P&A.
- * Castells M. (1999a). *A sociedade em rede/a era da informação: economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, vol. 1.
- * (1999a). *A sociedade em rede/a era da informação: economia, sociedade e cultura – O poder da identidade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, vol. 2.
- * (1999c). *A sociedade em rede/a era da informação: economia, sociedade e cultura – Fim de milênio : tempo de mudança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, vol. 3.
- * Certeau M. (1990). *L'invention du quotidien – 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- * et al. (1994). *L'invention du quotidien – 2. Habiter, cuisiner*. Paris : Gallimard.
- * Chalmel L. (2005). « Former des maîtres, oui...mais comment ? Analyse d'une alternative fondatrice au 18^e siècle ». *III Seminário Internacional « As redes de conhecimentos e a tecnologia: professores-professoras – textos, imagens e sons »*. Rio de Janeiro : ANPEd-GT Currículo/UERJ-Laboratório Educação e Imagem.
- * Chartier R. (1996). *Escribir las prácticas – Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires : Manacial.
- * Comenius J.A. (1984). *Didactica magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- * Coutinho E. (1997). « O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade ». In : Antonacci M. A. e Perelmutter D. (orgs). *Projeto História – ética e história oral*. S. Paulo : PUC/SP, abr./97, (15): 165-191.

- * Deleuze G. e Guattari F. (1995). *Mil platôs*, vol 1. Rio de Janeiro : Ed. 34.
- * Elias N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar.
- * Foucault M. (1991). *Vigiar e punir*. Petrópolis : Vozes, 8a ed.
- * (1971a). *L'Ordre du discours* – leçon inaugurale au Collège de France prononcée, 2 décembre 1970. Paris : Gallimard.
- * (1971b). « Nietzsche, La généalogie, l'histoire ». In : *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris : PUF p. 145-172.
- * Hill C. (1987). *O mundo de ponta cabeça*. S. Paulo : Cia das Letras.
- * Houssaye J. (2002). « O que é um pedagogo ? ». In : Victorio Filho A. e Monteiro, S. C. *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro : D,P&A. 133-140.
- * Lefebvre H. (1992). *A vida cotidiana no mundo moderno*. S. Paulo : Ática.
- * (1983). *Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.
- * Santos B. de S. (1989). *Introdução à ciência pós-moderna*. Porto : Afrontamento.
- * Santos M. (1997). *A natureza do espaço – técnica e tempo/ razão e emoção*. S. Paulo : HUCITEC, 1997.
- * M. A. e Silveira M. L. (orgs) (1996). *Território – globalização e fragmentação*. S. Paulo : HUCITEC/ ANPUR.
- * Sousa Dias (1995). *Lógica do acontecimento – Deleuze e a filosofia*. Porto : Afrontamento.

NOTES

¹ Avec l'usage fréquent de termes accolés – alors que avons été habitués à les voir posés comme dichotomiques au cours de notre formation dans les paradigmes de la science moderne – j'ai essayé de faire comprendre qu'ils sont inséparables, en indiquant par là que, dans les recherches dans/des/ avec les quotidiens, l'héritage de la modernité a signifié plutôt une limitation de ce que nous devons comprendre par ces espace-temps, qu'une possibilité d'analyse de la réalité, avec ces 'événements' (Foucault, 1999) dont elle est tissée.

² Je me réfère à quelques groupes de recherche qui ont aidé à la création de ce courant en indiquant le nom de ses coordinateurs : Regina Leite Garcia et Maria Teresa Esteban, pour l'UFF (Université Fédérale Fluminense) ; celui de Carlos Eduardo Ferraço et Janete Magalhães, à l'UFES (Université Fédérale de l'Etat d'Espírito Santo) ; celui d'Inês Barbosa de Oliveira et mon propre groupe, à l'UERJ (Université de l'Etat de Rio de Janeiro).

³ Le terme de tessiture a été trouvé dans la musique, et il permet de comprendre la manière dont les notes de musique entrent en relation afin de composer ensemble une pièce et, ici, il indique la fugacité avec laquelle les connaissances sont tissées dans le quotidien.

⁴ C'est ainsi que Certeau (1990) nomme les sujets du quotidien, car ils doivent être considérés selon leurs pratiques.

⁵ Nous avons préféré ce terme à celui de 'déposition' ou de 'rapport', car il dit mieux ce que nous faisons dans ces recherches. Il nous vient de Coutinho (1997).

⁶ Le pluriel qui est visé ici – comme pour 'écoles', 'professeurs', 'élèves', etc. – cherche à montrer comment ces espaces temps et ces pratiquants sont toujours multiples et différents.

⁷ L'inversion des termes par rapport à l'usage commun (enseigner et apprendre), ainsi que le fait qu'ils soient réunis en un seul mot, indique que ce sont des actes qui se réalisent toujours simultanément dans plusieurs directions et dans les deux sens.

⁸ La première version de ces idées est parue dans Alves, 1998.

⁹ Association Nationale de Recherche et de Post-Graduation en Education (www.anped.org.br – 2007).

¹⁰ Association Nationale pour la Formation des Professionnels de l'Education (www.anfope.hpg.ig.com.br – 2007).

¹¹ C'est de cette pièce qu'est tiré le film *Orfeu Negro*, de Marcel Camus, qui a remporté la Palme d'Or au festival de Cannes de 1959.

¹² Notre « Opéra ».

¹³ *Scarabée – le cordon d'or*. La pièce raconte l'histoire d'un célèbre lutteur de Capoeira venant de l'Etat de Bahia, qui vivait au début du XX^e siècle et qu'on appelait « Besouro » (le Scarabée), et ensuite « cordon d'or », à cause de la chaîne qu'il arborait et qui lui portait 'chance'. La pièce est de l'auteur Paulo César Pinheiro ; elle est mise en scène par João das Neves et jouée par : Anna Paula Black, Cridemard Aquino, Iléa Ferraz, Maurício Tizumba, Raphael Sil, Sérgio Pererê, William de Paula, Wilson Rabelo, Gilberto Santos da Silva, Alanzinho Rocha, Valéria Mona et Victor Alvim.

¹⁴ L'UERJ fut la première université à créer de tels quotas en 2001.

¹⁵ Il faut se rappeler que Comenius, dans son *Ditacta Magna*, de 1657, annonçait déjà dans le sous-titre : « *l'art universel de tout enseigner à tous* ».

LA MONDIALISATION EST-ELLE ENSEIGNÉE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?

Carol FONTANI
Université de Provence
UMR ADEF

RESUME :

Dans le cadre d'une recherche INRP sur l'enseignement de la mondialisation, nous nous sommes intéressés aux opinions qu'ont les élèves des écoles élémentaires de la « mondialisation ».

La mondialisation est aujourd'hui un processus incontournable dont l'accélération récente explique l'intérêt qu'elle suscite. Elle constitue une question socialement vive (QSV) car elle semble soulever de nombreuses controverses au niveau scientifique et social (L. Simonneaux & A. Legardez, 2006). Objet d'enseignement à l'école élémentaire depuis 2002, elle pose donc des problèmes spécifiques aux enseignants (A. Legardez, 2004).

L'objet de cet article est d'analyser l'évolution et la transformation des systèmes de « représentations-connaissances » (A. Legardez, id.) des élèves sur le concept de mondialisation. Nous avons tenté d'identifier d'éventuels éléments explicatifs de différences de représentations et nous nous sommes interrogés sur les effets de l'enseignement d'une QSV sur les connaissances et les opinions des élèves.

Au niveau méthodologique, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 58 élèves en fin de cycle 3, en pré-test et post-test ; le professeur des écoles réalisait son enseignement sur la mondialisation entre ces deux tests sans aucune consigne précise.

Les données recueillies ont été traitées à partir du logiciel EVOC 2000 développé par Pierre Vergès afin de repérer les « savoirs préalables » des élèves sur la question de la mondialisation. De cette étude sur l'effet de l'enseignement de la mondialisation sur les représentations-connaissances des élèves, nous retenons qu'il y a bien acquisition de connaissances mais aussi un renforcement des opinions des élèves.

MOTS-CLES : *Représentations-connaissances ; mondialisation ; questions socialement vives ; problématique didactique ; production des savoirs scolaires ; école élémentaire.*

INTRODUCTION

La mondialisation est aujourd'hui un processus incontournable dont l'accélération récente explique l'intérêt qu'il suscite. La mondialisation est devenue un concept d'usage banal, constamment employé par la presse et les médias – à titre d'exemple, en 2006, il a été mentionné plus de mille cent cinquante cinq fois dans *Le Monde* –, à la fois indispensable pour comprendre et enseigner l'organisation géographique mondiale mais au fond rarement défini.

Par ailleurs, la mondialisation est l'objet d'âpres débats : elle est pour les uns un constat, une évidence qui nous conduit vers un « monde meilleur » mais elle signifie pour d'autres un danger dans sa forme actuelle. Réalité aux contours flous qui ferait de la planète un « *village global* », la mondialisation cristallise, en raison de sa nature vaporeuse, les représentations les plus contradictoires, allant des cauchemars aux merveilles...

Aussi, nous qualifions ce concept de « *question socialement vive* »¹(QSV), au double sens où les références de son enseignement donnent lieu à controverses dans les savoirs de références et à polémiques dans les pratiques de référence d'une part et que, d'autre part, elle fait débat dans la société si bien que c'est un enjeu pour les sujets sociaux que sont les acteurs de l'éducation – et en premier lieu pour les élèves. Organiser un enseignement autour d'une notion d'actualité, autour d'un thème central à tous les niveaux d'enseignement, semble alors une tâche bien ardue. L'enseignement d'une question socialement vive pose donc des problèmes spécifiques aux enseignants. Comment les professeurs des écoles enseignent-ils la mondialisation à l'école primaire ?

Dans le cadre d'une recherche INRP sur l'enseignement de la mondialisation, nous nous sommes donc intéressés aux opinions qu'ont les élèves de fin de cycle 3 des écoles élémentaires de la « *mondialisation* » avant et après l'enseignement de cette notion.

CADRE THÉORIQUE

Dans une perspective théorique structurale des « *représentations sociales* »², développée par J.C. Abric (1997) & D. Jodelet (1989), il s'agit d'éclairer des questions de didactique de l'enseignement de la mondialisation considérée comme question socialement vive.

Aujourd'hui, de nombreux travaux en didactique utilisent des résultats concernant les représentations des élèves sur des points précis des programmes scolaires, et cherchent à montrer comment s'appuyer sur ces représentations pour franchir un certain nombre d'obstacles à l'apprentissage. Par exemple, des travaux comme ceux de Pierre Vergès (2001) ou d'Alain Legardez (2004b) ont connu une diffusion importante au sein du corps des professeurs de SES.

L'objet de cette recherche a été d'analyser l'évolution et la transformation des systèmes de « représentations-connaissances »³ (A. Legardez, *id.*) des élèves sur le concept de mondialisation. Nous avons tenté d'identifier d'éventuels éléments explicatifs de différences de représentations et nous nous sommes interrogés sur les effets de l'enseignement d'une « QSV » sur les connaissances et les opinions des élèves.

Notre réflexion s'inscrit donc dans le cadre d'une problématique didactique, ce qui signifie pour nous de situer l'analyse par rapport aux savoirs⁴. En effet, « *La didactique considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissage et des modalités d'enseignement particuliers* » (M. Develay, 1997).

Dans cette optique, les données réunies à propos des représentations des élèves pourraient servir à comprendre la situation de l'enseignement de la mondialisation mais aussi à élaborer des stratégies didactiques susceptibles de transformer le rapport au savoir aussi bien au niveau individuel que social.

MÉTHODOLOGIE

Au niveau méthodologique, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de 58 élèves de deux classes en fin de cycle 3, en pré-test et post-test ; le professeur des écoles réalisait son enseignement sur la mondialisation entre ces deux tests sans aucune consigne précise.

Les thématiques retenues ont été choisies à partir des différentes approches théoriques de la mondialisation ou à partir des pratiques sociales que nous avons pu relever précédemment. Une première question était une question d'évocation, la deuxième question concernait l'opinion des élèves sur les effets de la mondialisation dans divers domaines – consommation, agriculture, culture, environnement... – en leur demandant d'émettre un jugement – positif ou négatif – ; la dernière question portait sur les effets de la mondialisation sur les élèves et leur famille.

Les données recueillies ont été traitées à partir du logiciel EVOC 2000 développé par Pierre Vergès ainsi que du *Statistical Analysis System* afin de repérer les « savoirs pré-alables » des élèves sur la question de la mondialisation.

Ce que disent les instructions officielles

A l'école élémentaire, ce thème est devenu un objet d'enseignement en géographie depuis les instructions officielles de 2002 où nous avons analysé la partie « *La France à l'heure de la mondialisation* » afin de repérer les contenus à acquérir.

Cet objet est abordé à partir de deux constats opposés : la tendance à l'unification – modes de consommation et de production, contraintes politiques, circulation de l'information et production culturelle et scientifique – et l'accroissement des différences – guerres et déplacements de population, opposition Nord-Sud, mouvements d'opposition à la globalisation...

Tout en restant centré sur la France, ces programmes prévoient d'étudier les notions de « *marché, francophonie, grande puissance* », au travers d'« *une présentation et une analyse élémentaire* ». Cependant, ces instructions ne précisent pas clairement la place des objets les uns par rapport aux autres, ni si ce sont les thèmes ou les questionnements qui doivent servir de concepts intégrateurs de la discipline.

Par ailleurs, sans bouleverser l'économie générale du programme précédent, ces programmes proposent une approche transversale des sujets étudiés et d'établir des liens plus étroits avec l'histoire, l'éducation civique et les autres enseignements.

RÉSULTATS

Une évolution du système de représentations-connaissances

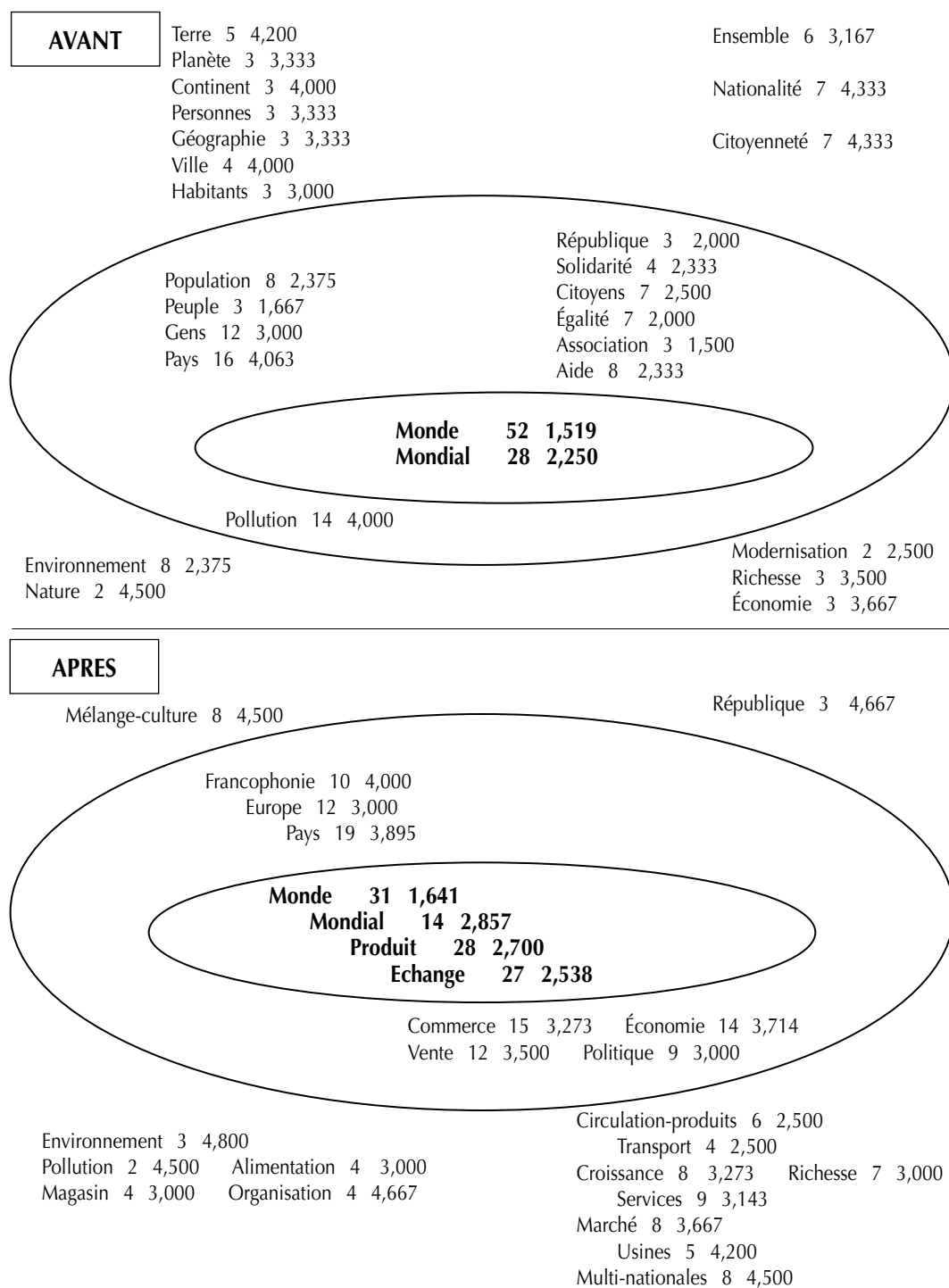
Interroger les élèves sur cette notion de mondialisation n'est pas un piège, mais a permis de mesurer les écarts entre les divers attributs associés à la mondialisation et d'évaluer l'évolution du système de représentations-connaissances d'élèves sur des questions liées à la mondialisation.

La première tâche a consisté à identifier les associations induites par le terme « *mondialisation* ». Nous avons proposé une question d'évocation à nos sujets concernant notre objet d'étude, à savoir : *Quels termes ou expressions vous viennent-ils à l'esprit quand vous pensez au mot « mondialisation » ?*

Les sujets devaient citer quatre mots au moins et dix au plus. Il s'agit là d'une technique qui permet d'appréhender la structure globale de la représentation mais aussi l'existence d'un « *système central* » qui donne à la représentation sa signification, et d'éléments périphériques qui concrétisent la représentation et assurent son ancrage dans la réalité. Pour chaque terme recueilli, nous avons calculé sa fréquence d'évocation et son rang moyen.

La comparaison des représentations exprimées par les deux groupes d'élèves consultés a permis de dégager les éléments constitutifs de la pratique enseignante dans l'enseignement de la mondialisation et de retenir ceux qui pourraient générer des apprentissages.

Figure 1 : La représentation de la « mondialisation » de l'élève avant et après enseignement



Lecture du schéma

Les termes sont classés en fonction de leur nombre de citations (la fréquence) et de leur place dans l'ordre des citations (le rang). Ex : Produit (15=fréquence ; 2,700=rang).

Au dépouillement du pré-test, un constat s'impose : la très grande diversité des réponses qui partent absolument dans tous les sens, peu de bagage lexical, la plupart des élèves semble méconnaître ce terme – figure 1. Seuls les termes impliqués lexicalement par le concept inducteur, « monde » (52 ; 1,519) et « mondial » (28 ; 2,250) appartiennent au noyau central. Les éléments tels que « pays » (16 ; 4,063), « gens » (12 ; 3,000) et « population » (8 ; 2,375) viennent compléter en 1^{re} périphérie cette perception de la mondialisation.

Certaines valeurs démocratiques telles que l'« aide » (8 ; 2,333), l'« égalité » (7 ; 2,000) et la « solidarité » (4 ; 2,333) sont évoquées. Les questions relatives à la « citoyenneté » (7 ; 4,333) semblent étroitement imbriquées au thème de la mondialisation.

Concernant les « savoirs préalables »⁵, la majorité des réponses mettent en avant un domaine d'abord socioculturel (49,5 %) puis économique (8 %). Nous voyons apparaître quelques rares jugements de valeur, soit en positif avec l'élément « modernisation » (2 ; 2,500), soit en négatif avec le mot « pollution » (14 ; 4,000).

La mondialisation semble être pour les élèves un concept dont ils ne connaissent pas clairement le contenu et la signification.

Il ne semble pas exister de véritable représentation autonome sur la « mondialisation » mais un « système de représentations-connaissances » élaboré dans un contexte scolaire spécifique qui activerait des emprunts à des éléments de véritables représentations sociales de la « citoyenneté » avec certaines valeurs démocratiques évoquées telles que l'« égalité » et la « solidarité ».

A présent, si nous analysons les termes d'évocation et la sélection des mots les plus importants en post-test, nous observons un enrichissement des représentations-connaissances des élèves dans le processus d'apprentissage. Les mots « échange » (27 ; 2,538) et « produit » (28 ; 2,700), « commerce » (15 ; 3,273), « vente » (12 ; 3,500), « économie » (14 ; 3,714), « Europe » (12 ; 3,000) et « politique » (9 ; 3,000) viennent étoffer la représentation.

La dimension socioculturelle de la mondialisation ne semble avoir été abordée qu'au travers de la situation et le rôle de la « francophonie » (10 ; 4,000). L'élève apprend l'existence d'une communauté de langues et d'un « mélange de cultures » (8 ; 4,500). La francophonie constitue à ce titre un pont entre le territoire national et le « monde » (31 ; 1,641). Elle reflète concrètement l'idée que l'attachement légitime à un groupe, un « pays » (19 ; 3,895), une culture, n'est pas incompatible avec l'ouverture au monde.

En résumé, nous assistons à une ébauche de conceptualisation orientée vers une dimension économique. Nous passons d'une vision « mondialiste » – humaniste – avec un système de valeurs qui se veut un équilibre entre l'universalisme – égalité de tous les individus – et le respect des différences à une perception « néo-libéraliste » du concept de mondialisation, synonyme d'une mondialisation marchande, avec un système de valeurs justifiant d'une marchandisation des « échanges », d'une standardisation des « produits ». L'élément « multi-nationales » (8 ; 4,500) qui fait plutôt référence à une perception néo-libérale ainsi que des pratiques politiques comme l'ouverture des « marchés » (8 ; 3,667) ne viennent que confirmer nos propos.

Si les liens ne sont pas explicités dans la question d'évocation, nous pouvons établir des liens avec les résultats de la deuxième et de la troisième question qui viennent confirmer ces réponses : la mondialisation aurait des effets positifs sur la « consommation » (94,81 %), l'« agriculture » (86,20 %) et les « richesses » (77,58 %) – Figure 2. Elle « donne des possibilités de travail intéressantes dans d'autres pays » (74,67 %), « fait baisser les prix des produits et des services » (69,40 %) et « garantit une présence économique plus importante de l'Europe dans le monde » (64,20 %) – question n° 3.

Soulignons le changement quantitativement le plus important : les élèves sont passés de 15,85 % à 58,20 % à être plutôt d'accord avec le fait que la mondialisation conduit à « augmenter la variété de produits en vente en France ». Ces derniers semblent bien identifier les effets positifs d'une libéralisation des relations économiques internationales.

Figure 2 : Comparaison des réponses des élèves sur « l'effet » de la mondialisation avant et après enseignement, en pourcentages.

	Effet positif		Effet négatif		Pas d'effet		Je ne sais pas		Je ne comprends pas la question	
	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après	Avant	Après
La consommation	36,20	94,81	32,73	5,19		5,17		22,41		3,44
L'éducation	17,24	86,20	17,24	6,89			6,89	56,90		8,62
L'agriculture	31,03	86,20	25,86	13,79				34,48		8,62
La santé	44,85	87,93	3,44	12,06				44,85		6,89
La culture	51,72	84,48	18,96	15,51				17,24		12,08
Les services publics	51,72	89,65	12,06	10,34				22,70		13,79
L'environnement	12,06	81,03	58,62	18,71				25,86		3,44
Des richesses	31,03	77,58	20,68	22,42				44,85		3,44
La sécurité	56,89	31,03	18,96	68,97				18,96		5,19

L'évolution des représentations-connaissances est nette dans le domaine économique. Cet élargissement des représentations-connaissances des élèves vers une théorisation économique semble d'ailleurs conforme aux référentiels institutionnels. Cependant le niveau de théorisation associé à la suite de l'enseignement semble quasi inexistant dans la représentation. Cela confirme l'absence de grille de lecture de ce concept, phénomène perçu, mais dont les élèves ne semblent comprendre ni les mécanismes ni le fonctionnement.

Par ailleurs, ces derniers ne semblent pas avoir pris véritablement conscience que cette libéralisation s'accompagnait d'un « *accroissement du risque pour l'emploi* » et d'une « *augmentation des différences entre les riches et les pauvres* » – question n° 3.

Quelques opinions des élèves sur la mondialisation semblent plutôt positives face à la mondialisation avec les réponses de la question n° 2 concernant les « *services publics* » (89,65 %), l'« *éducation* » (86,20 %) et la « *santé* » (87,93 %) qui montrent un accroissement très significatif d'une vision positive de la mondialisation.

Faut-il parler d'un glissement d'opinions vers une perception plutôt positive de la mondialisation ? La vision positive de la mondialisation a globalement augmenté alors que les réponses « je ne sais pas » ont nettement diminué – *Figure 2*.

En définitive, si nous affinons notre analyse de la représentation de la « *mondialisation* » des élèves, nous remarquons que cette représentation est constituée d'éléments disparates sans que l'on puisse établir de véritables liens entre eux. Les élèves maîtrisent des connaissances ponctuelles et superficielles, qui ne sont pas inutiles mais qui n'entrent pas dans une problématique précise et ne permettent pas la construction de notions essentielles. L'enseignement de la mondialisation apparaît alors plus comme une accumulation de connaissances apprises sans implication des élèves. L'enseignant aurait-il proposé essentiellement des tâches de restitution de connaissances ?

La mondialisation ne semble avoir été abordée qu'au travers de la tendance à l'unification. Non problématisé et non débattu, cet objet d'enseignement ne paraît pas être traité comme une QSV. Le risque est alors de concevoir une géographie à tiroirs où l'on aurait une succession de thématiques étudiées qui ne rendraient probablement pas compte de la complexité de ce processus évolutif qu'est la mondialisation.

Les élèves seront-ils capables d'analyser les manifestations de la mondialisation, de constater que la mondialisation influence très concrètement leur vie quotidienne, d'opérer des choix en connaissance de cause, de développer leur esprit critique et des compétences leur permettant de se situer et de prendre position dans les grands débats actuels portant sur la mondialisation ?

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Quelles implications pour l'enseignement de la mondialisation ?

A la lumière de nos résultats, il semblerait qu'il existe une réelle difficulté à enseigner la mondialisation. Quelles pourraient être les pistes pédagogiques ? Quelle utilisation peut-on faire des représentations dans le cadre d'un travail sur les savoirs scolaires ? Comment mieux appréhender les représentations-connaissances de l'élève et en faire des éléments de la construction des apprentissages ? Quelles implications pour l'enseignement de la mondialisation ?

Il ne s'agit pas de fournir ici une méthode exhaustive d'enseignement à partir des représentations mais seulement d'en présenter quelques enjeux.

Il est maintenant largement admis en didactique que les élèves ne pénètrent pas en classe « la tête vide ». Ils sont dotés de représentations-connaissances du savoir scolaire. Le recueil de ces représentations permet tout d'abord à l'enseignant de se constituer ce que Michel Develay (1993) appelle « *une géographie prénotionnelle* » c'est-à-dire de faire une sorte d'état des lieux des connaissances des élèves mais aussi de fournir le matériel même de leur apprentissage. Dans le cadre d'un projet d'enseignement, il apparaît alors important de connaître les conceptions des élèves afin de repérer ces obstacles, et surtout de relever les appuis qui pourront se mouler dans ce projet d'enseignement.

Dans une perspective constructiviste, face aux représentations-connaissances des élèves, on peut imaginer s'appuyer sur ces opinions, faire naître des contradictions, confronter les élèves à des éléments qui vont aiguïser ces contradictions, pour les dépasser. Ces contradictions peuvent d'ailleurs constituer ce qu'André Giordan (1994) appelle un « *accrocheur cognitif* » et donner la base à la mise en œuvre d'un débat dans la classe. Par cette démarche, l'enseignant pourrait permettre à l'élève de développer des habiletés d'analyse et de raisonnement.

Le travail sur les représentations est un préalable pour l'enseignement de la mondialisation dans la construction de ses séquences pédagogiques mais se situe aussi au cœur de l'acte d'apprendre.

Par ailleurs, nous avons constaté qu'il subsistait une réelle difficulté à articuler les différents aspects de la mondialisation. La mondialisation est un phénomène multidimensionnel qui ne se résume certainement pas à une augmentation des niveaux d'échanges. Un des objectifs ne serait-il pas de faire comprendre aux élèves que les pays du monde sont liés à plusieurs niveaux – social, politique, économique, etc... – et que cette interdépendance pourrait avoir des conséquences pour tout individu ? Ne s'agit-il pas de former

des citoyens du monde, acteurs conscients de leur environnement social, politique, économique et environnemental ?

Sans éclairage conceptuel, sans problématisation, sans analyse critique et argumentative sur les enjeux et les effets de la mondialisation, comment pourrait-on permettre à l'élève de développer des compétences d'autonomie et de responsabilisation ?

Dans cette optique, travailler la médiation réciproque entre les savoirs préalables et les savoirs scolaires et aider l'élève à établir des relations entre les différents éléments des systèmes de représentations-connaissances, voire des représentations « voisines » (P. Vergès, 1992) – comme ici celle de la « *citoyenneté* » – permettrait de travailler sur la variabilité et l'adaptabilité de ces représentations.

Ces éléments pourraient constituer des pistes qui, considérées sur une base quotidienne, permettraient de faire évoluer les savoirs préalables de l'élève mais également de sa pratique citoyenne.

CONCLUSION

De cette étude sur l'effet de l'enseignement de la mondialisation sur les représentations-connaissances des élèves, nous retenons qu'il y a bien acquisition de connaissances avec un renforcement de la dimension économique de la mondialisation mais peu de théorisation de l'objet d'enseignement étudié.

L'introduction des QSV dans l'école conduit à un changement des fonctions de l'enseignant, à un changement de rapports aux savoirs qui intègre les controverses... et donc à un changement de pratiques enseignantes où l'argumentation et la construction de problématiques deviennent primordiales.

Une réelle difficulté à enseigner ce concept a été pointée, mais en tout état de causes, la question de la mondialisation rend compte de l'évolution de la géographie.

La mondialisation amène à de nouvelles lectures géographiques. Ce phénomène complexe fait de mutations géographiques, économiques, culturelles et politiques s'accompagne d'une prise de conscience à l'échelle du monde de la perturbation des équilibres physiques de la planète et de l'homogénéisation relative du monde vivant. L'ensemble de ces mutations engendre de nouveaux défis qui mettent la citoyenneté à rude épreuve. Aussi, serait-il souhaitable d'envisager quelques hypothèses sur l'évolution des contenus, en termes de savoirs et de valeurs, de participer à la construction de principes d'ordre éthique – le développement d'une condition humaine universelle, une conscience planétaire – qui dépasse le jeu des intérêts des sociétés. Nous plaidons pour une nouvelle géographie citoyenne, pour une compréhension des phénomènes afin que les élèves adoptent des comportements responsables et adaptés.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- * Chevillard Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage, (1^{re} éd. 1985).
- * Develay M. (1993). *Les trois coups sont frappés : la représentation peut commencer*. Cahiers pédagogiques, n° 312 : 9-10.
- * Develay M. (1997). « Origines, malentendus et spécificités de la didactique ». In : *Revue Française de Pédagogie* n° 120. Paris : INRP. 59-66.
- * Giordan A. (1994). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*. Peter Lang.
- * Jodelet D. (1989). « Représentation sociale : un domaine en expansion ». In : D. Jodelet (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 5^e édition 1997.
- * Legardez A. & Alpe Y. (2000). « Questions socialement vives, enjeux sociaux et didactiques : la création d'un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en France ». Colloque « *Recherche en éducation et formation à la citoyenneté* », 13^{ème} congrès international de l'association mondiale des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Canada, 6/2000.
- * Legardez A. (2001). *La didactique des sciences économiques et sociales. Bilan et perspectives*. Aix : Publications de l'Université de Provence.
- * Legardez A. (2004a). « Transposition didactique et rapports aux savoirs ; l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives ». In : *Revue Française de Pédagogie*, 149, (octobre-décembre 2004), 19-28.
- * Legardez A. (2004b). « L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques ». In : *Revue des Sciences de l'éducation*, vol XXX, n°3, 647-665.
- * Ministère de l'Education Nationale (2002). « *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* » XO, Ed.
- * Simonneaux J. & Legardez A. (2006). « L'enseignement de la mondialisation : quelles références, quels objectifs, quels contenus ? ». In : A. Legardez & L. Simonneaux (s.d.). *L'école à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions socialement vives*. ESF.
- * Vergès, P. (1992). « L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation ». In : *Bulletin de psychologie*, XLV, 203-209.
- * Vergès P. (2001). « L'analyse des représentations sociales par questionnaires ». In : *Revue française de Sociologie*, n° 42-3.

NOTES

¹ « QSV : objet polysémique à forte valeur d'enjeu qui interfère avec les pratiques sociales des enseignants et des élèves » (A. Legardez & Y. Alpe, 2000).

² Nous entendons par représentation sociale une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (D. Jodelet, 1989).

³ *représentations-connaissances : savoirs préalables des élèves à la situation d'enseignement-apprentissage* ». (A. Legardez, 2004).

⁴ Tout en restant dans une perspective didactique, notre réflexion s'inspire ici des travaux de l'équipe ESCOL sur le rapport au savoir (B. Charlot, 1997) ainsi que ceux d'Y. Chevallard (1991) sur les « genres de savoirs » (A. Legardez, 2001 et 2004a).

⁵ Ces « savoirs sociaux » sont ceux des acteurs de l'école (de l'élève mais aussi de l'enseignant) ; construits hors de l'école, ils deviennent des « savoirs préalables » lorsqu'ils sont « importés » dans l'école ; ils peuvent être partiellement constitués de véritables représentations sociales et peuvent inclure des « résidus » de savoirs scolaires « exportés » (A. Legardez, 2004b).

LAÏCITE ET BIEN COMMUN. REPONSE A R. MONJO

Philippe FORAY

Sciences de l'éducation
Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

RESUME :

Cet article constitue la réponse à l'étude de Roger Monjo (Université Montpellier III) parue dans le numéro 25 de *Penser l'éducation* sous le titre « Ecole et foulard. La laïcité est-elle une doctrine politique moderne ? » et consacrée à une lecture critique de mon travail sur *La laïcité scolaire*. La présente contribution rappelle les objections qui me sont adressées au sujet de l'analyse du traitement des voiles islamiques en France et de la laïcité en général. Elle s'efforce de répondre à ces objections. L'ensemble de ces réponses convergent in fine vers une analyse du lien entre laïcité et bien commun.

MOTS-CLES : Culture commune ; laïcité scolaire ; religion et enseignement des faits religieux ; républicanisme et néo-républicanisme ; séparation des Eglises et de l'Etat ; voile islamique.

Dans un article du numéro 25 de *Penser l'éducation*, Roger Monjo propose une lecture critique de mon livre sur la laïcité scolaire¹, sous le titre « Ecole et foulard. La laïcité est-elle une doctrine politique moderne » ?² C'est un honneur qu'un collègue compétent et estimé consacre une partie de son temps et de son attention critique à un travail dont on est soi-même l'auteur. Au sens philosophique du terme, il n'y a de plus belle amitié que celle-là. La réponse qu'on lira dans les lignes qui suivent doit être comprise dans cette intention.

R. Monjo adresse trois reproches majeurs à mon travail. Le premier concerne le phénomène du « voile islamique » que j'analyse dans la deuxième partie du livre : l'analyse que je propose de la façon dont les voiles islamiques ont été traités en France entre 1989 et 2003, lui semble critiquable, parce qu'elle donnerait trop d'importance au débat d'idées et à l'argumentation philosophique qui a eu lieu à cette occasion et qu'elle oublierait, ce faisant, « un aspect important de la signification et de la portée véritable de ces affaires »,

que R. Monjo considère pour sa part comme prégnant et qu'il désigne par l'expression de « *révolution néoconservatrice* ».

Les deux autres reproches concernent la conception de la laïcité. Un premier point est relatif à la définition que l'on peut donner de cet ensemble de principes et de modalités d'action que l'on peut regrouper sous le terme de laïcité. Réagissant à ma déclaration selon laquelle la laïcité constitue une « *doctrine politique moderne* », R. Monjo conteste l'usage du terme de doctrine et considère que la laïcité est bien plus une « *idéologie* » au sens que Paul Ricoeur a donné à ce terme. Un second point concerne l'évaluation de l'importance de la laïcité elle-même, en particulier dans la mesure où elle est souvent considérée comme une spécificité franco-française. R. Monjo me reproche une trop grande dépendance vis-à-vis d'une conception traditionnelle de la laïcité qui se caractériserait entre autres par l'idée d'« *exception française* ». L'enjeu pour R. Monjo n'est sans doute pas d'en finir avec la laïcité à la française, comme l'a proposé par exemple Alain Renaut dans sa discussion avec A. Touraine (2005). Son article ne soutient pas une telle position. Il s'agit plutôt de veiller à ce que cette conception particulière n'affecte pas de manière excessive la pratique démocratique et qu'elle ne serve pas de paravent à des entreprises politiquement contestables. Cet enjeu concerne en particulier la place des religions dans l'enseignement et dans la vie publique, question abordée dans la conclusion de l'article.

Je reprendrai dans les lignes qui suivent ces critiques dans l'ordre où elles viennent d'être formulées. De mon point de vue, les réponses apportées n'ont pas toutes la même importance. Les arguments que je souhaite faire valoir pour défendre mon analyse des « *affaires de voile islamique* », ont surtout pour objectif de servir d'introduction aux discussions suivantes. Je ne sais pas si la réponse que je pourrai apporter sur ce point sera satisfaisante, et cela en raison de la difficulté même du problème. Derrière les critiques que m'adresse R. Monjo, il me semble qu'est en jeu le statut d'une thèse d'ensemble que j'ai développée dans le livre et qui peut être formulée ainsi : la laïcité ne peut pas se définir de façon suffisante comme une simple doctrine juridique (de la séparation des Eglises et de l'Etat). A côté de la séparation, il y a un supplément qui doit être pensé. Mon ouvrage propose de penser ce supplément en termes de monde commun. Il défend l'idée selon laquelle, être laïque, c'est se soucier des conditions sociales et politiques qui permettent à des gens de confessions religieuses différentes de vivre ensemble, ou plus généralement, de permettre aux membres d'une société donnée de vivre ensemble en dépit de ce qui les sépare. Il examine la manière dont l'éducation publique et en particulier l'école, participe à la réalisation de ces conditions, notamment en tant que ces dernières ont à voir avec la diffusion de ce que l'on peut appeler une « *culture politique commune* ». Comment penser ce « *monde commun* » et cette culture commune ? A cette

question, la réponse n'est pas très facile à donner. C'est ce que je m'efforcerai de montrer dans la troisième partie de cet article.

A) LAÏCITÉ ET VOILE ISLAMIQUE

Au sujet des voiles islamiques, l'alternative devant laquelle nous place la critique que R. Monjo m'adresse concerne donc le type d'analyse pertinent dans ce cas. Pour R. Monjo, placer « *le débat philosophique* » comme je le fais, au centre de l'analyse risque de nous éloigner de la portée véritable de ces affaires. De son point de vue, le traitement des voiles islamiques et la référence à la laïcité qui l'a accompagné, doivent en premier lieu être ressaisis comme l'un des éléments d'une stratégie politique de promotion de ce qu'il propose d'appeler une « *révolution néo-conservatrice* ». L'ambition de cette stratégie était de faire de la laïcité une valeur politique de droite, dans une rhétorique politique l'opposant « *à une gauche qui s'est largement convertie au multiculturalisme et n'a pas su répondre au défi du communautarisme* », et cela au moyen d'une « *initiative politique* » engagée pendant l'année 2003 et résumée en trois moments : la relance du débat sur le voile au Congrès de l'UOIF par Nicolas Sarkozy, alors ministre de l'intérieur ; le rapport rédigé par François Baroin sur la « *nouvelle laïcité* » et enfin, le travail de la Commission Stasi entre juillet et décembre débouchant sur la proposition d'une loi d'interdiction des signes religieux dans les écoles publiques, loi qui sera votée à l'initiative de Jacques Chirac, chef de l'Etat et de son gouvernement, en février 2004. Alors qu'en 1989, le Conseil d'Etat consulté sur la question du port des signes religieux dans les établissements scolaires avait répondu dans le sens d'un « *libéralisme juridique* » et conclu à la liberté reconnue aux élèves de manifester sous certaines conditions leur liberté religieuse dans les établissements scolaires, le début du vingt-et-unième siècle aurait été le théâtre du « *renforcement dans un sens autoritaire, de l'action politique (principalement étatique)* », qui avec le désengagement social (le néo-libéralisme économique) caractérise la révolution conservatrice.

Dans le prolongement de la critique précédente, R. Monjo reproche à ma présentation d'être simplificatrice. En réduisant le débat comme je l'ai fait, à une opposition entre deux camps, celui des « *néo-républicains* » favorables à l'interdiction et celui « *républicains libéraux* », hostiles à cette interdiction, j'oublierais d'autres positions importantes dans le débat, celle des « *néo-libéraux* » dont le libéralisme radical en matière économique s'accompagne facilement d'une négligence du libéralisme politique, ce qui explique leur engagement en faveur de l'interdiction des voiles, et de l'autre côté, celle des « *libéraux traditionnels* » dont la priorité va au contraire du côté de la tolérance et de la garantie des libertés individuelles, au premier rang desquelles on placera la liberté religieuse. Mais à

vrai dire, si l'on veut vraiment rendre compte des discussions politiques qui ont eu lieu au sujet des voiles, il faudrait complexifier encore plus le champ des positions en présence, de telle sorte que le complément théorique que R. Monjo apporte à ma présentation apparaîtra lui aussi comme une simplification. Dans les faits, les prises de position politiques sur les voiles ont été très diverses : au sein même du libéralisme pour lequel R. Monjo cite quatre familles de pensée, on pourrait rajouter différentes variantes : une variante « *libertaire* » exposée par Daniel et Gabriel Cohn-Bendit (*Le Monde*, 17/10/2003), un libéralisme corrigé par la prise en compte des droits culturels au sens de Will Kymlicka (Renaut, 2005), ou encore une version du libéralisme corrigé au nom de la pratique canadienne de l'accommodement raisonnable, telle que l'a exposée par exemple Jean Baubérot (*Libération*, 15/12/2003). Une diversité aussi grande est repérable dans des familles de pensée extérieures au libéralisme, dont on sait quelle est leur importance en France : des collectifs ont dénoncé la manière autoritaire dont les voiles ont été traités en France, dans une perspective qui semble assez proche de celle qu'expose R. Monjo dans la critique qu'il m'adresse (E. Balibar, S. Bouamama, F. Gaspard, C. Lévy, P. Tévanian, *Libération*, 20/05/2003). Mais ces termes ne sont pas ceux utilisés par Alain Badiou dans sa prise de position contre la loi d'interdiction (*Le Monde*, 22 février 2004), et plus généralement il n'est pas sûr que l'unité réalisée dans la lutte contre l'interdiction des voiles à l'école publique ait supposé une parfaite unité théorique des positions doctrinales situées en dehors du « *libéralisme* » (cf. par ex. la diversité des auteurs ayant contribué à l'ouvrage dirigé par C. Nordmann, 2004). On pourrait sans difficulté dire la même chose des positions féministes qui se sont exprimées sur ces questions ; sans compter, celles des musulmans eux-mêmes. On aura compris, je l'espère, que le surcroît de complexité que j'introduis ici a une fonction essentiellement polémique : il vise à suggérer la diversité des positions adoptées dans les discussions sur les voiles, de telle sorte qu'il ne suffit pas de passer de deux doctrines politiques à quatre pour avoir une vue satisfaisante des discussions qui ont eu lieu. A cet égard, la grille de lecture des doctrines politiques est trop large ; elle ne permet pas de retenir les élaborations théoriques circonstanciées mises en jeu et d'en donner une catégorisation complète.

Ce préalable étant posé, la question doit être examinée de savoir si au sein de cette diversité, il ne serait pas néanmoins possible de donner une caractérisation relativement unifiée de la position favorable à l'interdiction des voiles qui l'a emporté en définitive. C'est le point essentiel sur lequel R. Monjo critique les analyses que je consacre à cette question, me reprochant de m'attaquer à une position philosophique, que je désigne par l'expression de « *pensée néo-républicaine* »³, alors que de son point de vue, c'est une tendance politiquement néo-conservatrice qui l'a emporté dans la discussion. Son argumentation repose en particulier sur l'alliance objective qui en dépit de divergences doctrinales évidentes, aurait conduit les néo-républicains, nostalgiques de la république

trionphante, à faire « *cause commune* » avec les néo-conservateurs, notamment sur ce point commun aux deux positions que constitue le renforcement des fonctions régaliennes de l'Etat, renforcement pour lequel les voiles islamiques et la laïcité auraient offert un terrain d'application favorable.

Pour ma part, je ne pense pas que ce soit le cas. D'une part, l'application même de l'idée de « *révolution conservatrice* » importée du néo-conservatisme américain, idéologiquement dominant sous la présidence de Georges Bush, resterait à justifier de façon plus complète dans le cas français. Elle n'a pas en tout cas été revendiquée telle quelle par les personnalités et mouvements politiques français dont parle R. Monjo. Cette idée constitue donc seulement un concept interprétatif et critique, comme tel discutable.

Plus discutable encore, l'affirmation selon laquelle en dépit de leurs divergences apparentes, les partisans de l'interdiction du voile à l'école publique, pourraient être majoritairement rangés sous cette catégorie. Que les partisans d'un nouveau conservatisme se soient retrouvés dans la condamnation du voile, c'est une chose, qui ne doit cependant pas faire oublier que certains hommes politiques connus pour leur engagement néo-libéral, ont explicitement pris position contre la loi d'interdiction (cf A. Madelin, *Le Monde*, 6 février 2004). Surtout, il est inexact d'affirmer que tous ceux qui ont été favorables à la loi d'interdiction devaient être considérés comme tels. On n'oubliera pas en particulier que cette loi a été votée par 494 députés sur 577, parmi lesquels on compte 140 députés socialistes (sur un total de 149 ; deux députés PS seulement ayant voté contre) ainsi que sept députés communistes (*Le Monde*, 12 février 2004). Faut-il considérer que non seulement une partie du PCF, mais aussi le Parti socialiste dans sa très grande majorité, a constitué à cette occasion une composante du nouveau conservatisme ? C'est une conclusion que malgré tous les reproches qu'une pensée « de gauche » peut adresser aujourd'hui à la gauche française, il paraîtra difficile de tirer. On peut, me semble-t-il, formuler une conclusion analogue au sujet des personnels de l'Education nationale qui dans leur majorité, ont été favorables à l'adoption de la loi d'interdiction. Les enseignants et les chefs d'établissement doivent-ils être considérés comme étant des « chiens de garde » du néo-conservatisme ? Je ne tirerai pas, pour ma part, une telle conclusion.

Il me semble qu'il est plus conforme à la façon dont les choses se sont effectivement passées, de considérer que la décision finale d'interdiction des voiles islamiques à l'école publique, résulte d'une alliance « objective » entre des conceptions relativement distinctes de la laïcité, qui ont eu pour point commun de se sentir menacées par ces signes religieux. Parmi ces positions, on comptera :

– une conception politique de la laïcité, répandue parmi les hommes politiques, principalement centrée sur la loi de séparation de 1905, la différence entre les domaines public et privé et la valeur de la laïcité comme principe constitutionnel.

– une conception philosophique, qui correspond à ce que j'appelle dans mon livre le néo-républicanisme et qui insiste volontiers sur l'école, comme « sanctuaire » de la République et la mission d'instruction publique qui lui est dévolue.

– une conception identitaire ou encore un attachement traditionnel à la laïcité française, que R. Monjo range sous la rubrique d'un « républicanisme ethnique » et qui explique une partie du soutien apporté par l'opinion publique à la loi d'interdiction, explication qui ne devrait malheureusement pas conduire à exclure l'hypothèse selon laquelle une autre partie de ce soutien relève d'un fond de racisme bien ancré dans la société française.

A supposer que l'on juge cette tripartition convaincante, je ne crois pas pour ma part que l'on puisse la réduire à un simple paravent idéologique instrumentalisé par les tenants d'un nouveau conservatisme. Par contre, il me semble que, quand cette position pratique commune favorable à l'interdiction se trouve dans la nécessité de se justifier, autrement dit de formuler des arguments qui justifient l'interdiction des voiles islamiques à l'école publique, c'est principalement vers l'élaboration néo-républicaine qu'elle se tourne, quand bien même les emprunts qui y sont alors faits restent partiels. C'est la raison pour laquelle j'ai proposé dans mon livre un exposé critique de cette doctrine. Mon objectif n'était pas de présenter les positions en présence de façon exhaustive. Je souhaitais simplement exposer la doctrine philosophique qui me paraissait sous-jacente à la position dominante, et en proposer une critique, ce qui ne me semblait pas avoir été vraiment fait, sinon de façon brève (Ricoeur & Canto-Sperber, *Le Monde*, 11 décembre 2003). Il est vrai que cette critique est formulée à partir d'un certain point de vue que l'on peut à bon droit qualifier de républicanisme libéral conformément à l'inspiration qui a été celle du Conseil d'Etat dans son avis de novembre 1989, par opposition au néo-républicanisme favorable à la loi d'interdiction (Conseil d'Etat, 1989).

Je mentionnerai pour finir un argument supplémentaire contre l'hypothèse de la prégnance du nouveau conservatisme dans le traitement des voiles islamiques. Si cette hypothèse devait conduire à considérer comme anecdotiques l'ensemble des débats qui ont été occasionnés par le port du voile et qui ont eu lieu dans des publications diverses, livres ou revues, dans la presse, sur des forum de discussions d'internet et dans de nombreux lieux de la société civile, établissements scolaires, associations..., elle conduirait à passer à côté d'une partie essentielle des faits qui nous intéressent ici. Jacqueline Costa-Lacoux mentionne cinq cents pages d'articles pour la seule période conduisant d'octobre à décembre 1989 (B.Collet, 2004, 180, n° 1). Faut-il considérer les personnes et les groupes très nombreux qui ont participé à ces discussions comme les victimes d'une manipulation idéologique ? Pour ma part, je préfère l'interprétation proposée par Bruno Latour (2004) selon laquelle le port du voile a conduit un nombre important de personnes à s'interroger

sur la signification du fait de vivre ensemble aujourd'hui. Il a constitué, autrement dit, une occasion privilégiée de mise en œuvre de cette pratique démocratique au moyen de laquelle une société comme la nôtre doit reprendre de façon continue un travail de définition de soi, qui n'est plus officiellement assuré par aucune institution particulière. Pour le dire dans le vocabulaire de John Rawls, il me semble préférable de voir dans le développement des discussions sur le voile, l'effectivité d'une confrontation entre la pluralité des conceptions du bien plutôt que celle d'une manipulation idéologique. Cela ne m'empêche pas de faire partie de ceux qui regrettent que ces discussions n'aient pas eu au niveau des institutions politiques, la résonance qu'elles méritaient d'avoir et que la « classe politique » (et enseignante) se soit très majoritairement repliée sur la conception traditionnelle de la laïcité « à la française ». Mais c'est aussi la règle en démocratie. Cela n'autorise pas à mon avis à faire de cette laïcité un simple « paravent idéologique » du « nouveau conservatisme ».

B) LAÏCITE

J'en viens à présent à la discussion relative à la laïcité, sa nature et son évaluation. Sur le premier point, j'accorde volontiers que la qualification de la laïcité en termes de doctrine n'a pas été faite avec toute l'attention théorique nécessaire et que R. Monjo me rappelle à juste titre à la rigueur sur ce point. A vrai dire, dans l'affirmation selon laquelle la laïcité constitue une « *doctrine politique moderne* » (Foray, 2008, p. 3), c'est bien plus le terme « *moderne* » qui retenait mon attention et en particulier l'importance qu'elle attache nécessairement à l'autonomie et aux droits individuels, dans la mesure précisément où elle est moderne. La nécessité dans laquelle on se trouve régulièrement d'utiliser ce qu'on pourrait appeler un vocabulaire métathéorique, pour désigner conceptuellement certains termes crée souvent des difficultés. C'est le cas avec le terme de laïcité, pour lequel j'ai commencé par utiliser le terme de « *conception* » (*op. cit.* p. 2), qui n'est évidemment pas plus satisfaisant que celui de doctrine.

Plus intéressante est la question de savoir si la laïcité peut à bon droit être désignée comme une « *idéologie* » ? Pour ma part, l'usage de ce terme ne me dérange pas. Il est vrai cependant qu'il est souvent récusé par les associations laïques, sur la base de deux arguments : d'une part, en raison de la signification courante et péjorative qui, selon l'héritage du marxisme, fait de l'idéologie une vision inversée et illusoire de la réalité. D'autre part, pour le risque de banalisation et de relativisme qui serait attaché à cette désignation. Ce risque serait que la laïcité soit considérée comme une idéologie parmi d'autres, par exemple le socialisme ou le néo-libéralisme, susceptible d'entrer en concurrence avec elles et d'être discréditée en leur nom. Or, pour nombre de militants laïques, fidèles

en cela à l'inspiration des « *pères-fondateurs* » de la troisième République, la laïcité se situe à un niveau plus fondamental que celui des débats idéologiques ; elle constituerait une sorte de cadre politique et juridique qui ne peut être discuté de la même façon qu'une idéologie puisqu'il rend d'abord possible la cohabitation des idéologies, au titre desquels il faudrait d'ailleurs compter les diverses religions. C'est ce qu'indiquerait en particulier sa valeur de « *principe constitutionnel* », qui pourrait conduire à désigner la laïcité plutôt comme un principe de justice, ayant pour fonction de garantir la coexistence des libertés individuelles, en particulier la liberté de conscience. Mais il est vrai que le concept d'idéologie tel que Paul Ricoeur le formule (1986) en trois moments distincts et articulés, présente des ressources d'intelligibilité importantes qui méritent d'être prise en considération. Le premier niveau de sens, qui fait de l'idéologie un « *facteur de cohésion d'un groupe ou d'une communauté humaine* » et lui confère une « *fonction d'intégration par la construction d'une identité collective narrative* » (R. Monjo, 2009) constitue en particulier un candidat tout à fait acceptable pour qualifier la laïcité. Et cette candidature est d'autant plus digne d'intérêt qu'elle est articulée à deux autres niveaux de signification dont on peut envisager les usages possibles dans le cas qui nous intéresse. En bref, nonobstant la technicité de cette élaboration conceptuelle qui permet sans doute de comprendre pourquoi elle n'est pas (encore ?) entrée dans l'usage courant, il n'y a rien – me semble-t-il – qui devrait interdire de qualifier la laïcité d'idéologie au sens où Paul Ricoeur en parle.

A mes yeux, la discussion la plus difficile est encore à venir. Elle concerne l'évaluation de l'importance de la laïcité dans la pratique démocratique d'une société comme la nôtre. Je dois avouer que pour traiter cette question, j'adopte un ordre sensiblement différent de celui suivi par l'argumentation de R. Monjo. C'est au sein de cette progression argumentative dont le choix n'a évidemment rien d'anodin, que je discuterai les remarques et objections qu'il m'adresse.

– En un sens – mais à mon avis, en un sens seulement – la laïcité française n'est ni une idéologie, ni une doctrine ; c'est une disposition juridique. Cette disposition établit la neutralité de l'Etat vis-à-vis des confessions religieuses (Foray, 2008, § 3). La loi de séparation de 1905 donne sur ce point les indications essentielles : d'une part, l'Etat laïque « *assure la liberté de conscience* » et « *garantit le libre exercice des cultes* » (art. 1), soit la liberté d'adhérer à la religion de son choix, d'en changer, de déclarer son hostilité ou son indifférence à toute religion. D'autre part, « *la république ne reconnaît, ni ne salarie, ni ne subventionne aucun culte* » (art. 2). L'Etat laïque n'a pas de religion officielle : cette formule donne une bonne définition synthétique de la laïcité. La laïcisation de l'Etat traduit sur le plan du droit en la radicalisant, la sécularisation du domaine politique. Elle instaure l'indépendance réciproque des institutions politiques et religieuses. L'Etat n'intervient pas

dans l'organisation interne des Eglises ; les Eglises ne gouvernent pas. Aucune de ces institutions ne peut utiliser l'autre au service des buts qui lui sont propres.

Cette définition pose le problème de la relation entre laïcité et sécularisation. Ce problème est rendu difficile par la polysémie et la technicité du terme de sécularisation ainsi que la relative confusion qui règne sur la relation possible entre ces termes. J'ai rappelé, dans mon ouvrage, la position d'Henri Pena-Ruiz qui considère que la sécularisation n'est qu'une laïcisation inachevée, laissant en particulier subsister un fort risque de « *cléricalisme* », risque qui se réalise à chaque fois qu'un Etat reconnaît officiellement certaines confessions religieuses et autorise les Eglises qui les représentent à participer à l'exercice du pouvoir (Pena-Ruiz, 2003, p. 32). R. Monjo donne de cette position une formulation tout à fait correcte en écrivant que selon elle, la laïcité constitue « *la pointe la plus avancée du processus de sécularisation* » des sociétés modernes. Ce n'est pas la position que je défends dans mon livre. Je me suis au contraire rangé du côté de ceux qui, comme Paul Ricœur (1995), pensent que la sécularisation est un processus historique fondamental, propre à l'ensemble des sociétés modernes et que la laïcité – comprise ici comme séparation des Eglises et de l'Etat – ne constitue qu'une solution parmi d'autres possibles, pour traduire la sécularisation en termes d'institutions politiques. Je considère, comme je l'ai écrit dans l'ouvrage, que l'importance que nous accordons en France au fait pour la société d'être laïque « *n'est pas une raison suffisante pour déprécier l'organisation politique d'une société qui ne l'est pas* » (2008, p. 25) de sorte qu'à l'échelon international, la laïcité « *à la française* » n'est qu'une « *particularité appelée à évaluer ses forces et ses faiblesses, en se comparant avec d'autres configurations politiques* » (*ibid.*). Catherine Kintzler (1998) a noté que Salman Rushdie avait été mieux protégé au Royaume-Uni, pays non-laïque, qu'en France. Il faudrait sans doute étendre ce genre de comparaison, au cas par cas. Il n'y a en tout cas aucune raison autorisant à affirmer que les pratiques d'une société laïque seraient par principe préférables à celles d'une société simplement sécularisée.

– Dans mon livre, je soutiens que la définition de la laïcité comme séparation des Eglises et de l'Etat et neutralité confessionnelle de l'Etat ne constitue que la première partie de ce qu'il faut entendre en France sous le terme de laïcité. En complément de cette définition traditionnelle, j'ai insisté sur ce qui me semble constituer une contrepartie positive de cette neutralité, c'est-à-dire sur la nature des liens qui permettent d'organiser la vie collective au sein d'une société pluraliste. Considérée dans toute sa généralité, cette question est très vaste de sorte que l'on ne pourrait espérer y apporter une réponse satisfaisante qu'en envisageant une pluralité de facteurs : règles d'alliance et de parenté, liens économiques, réseaux de sociabilité et d'entraide, convictions religieuses et représentations partagées relatives au monde et à la vie humaine et enfin règles juridiques et

organisation politique. Il n'était pas question dans le cadre de mon travail, de se situer à ce niveau d'analyse, mais simplement d'examiner la façon dont la laïcité est concernée par les exigences de la vie commune. L'idée de séparation entre les Eglises et l'Etat indique les points qui doivent être examinés : d'une part, la séparation confirme juridiquement l'autonomie du politique issue de la sécularisation. D'autre part, parce qu'elle fait des Eglises de simples institutions sociales, elle met un terme à leur prétention traditionnelle de constituer le ciment idéologique de la société. Comme l'a relevé Dominique Lecourt (1993), la laïcisation des institutions politiques oblige la société à assumer elle-même le travail de *définition de soi* qui était auparavant pris en charge en France par l'Eglise catholique. C'est en ce sens que l'on peut parler d'une contrepartie positive de la neutralité laïque, qui réside dans la volonté de réaliser les *conditions de la construction d'un monde commun*.

C) LAÏCITÉ ET MONDE COMMUN

Encore faut-il préciser de quoi l'on parle. La notion de monde commun est à bien des égards complexe et problématique : son contenu mérite d'être précisé.

Le monde commun est d'abord une notion politique. Il désigne les institutions politiques et juridiques qui réglementent les relations entre les personnes et permettent la prise de décision collective. La question qu'il faut poser est celle de savoir ce que désigne l'idée de culture politique commune du point de vue laïque. L'affirmation selon laquelle la laïcité ne va pas sans un ensemble de valeurs et de représentations partagées bénéficie d'une sorte d'évidence intuitive. Mais d'un point de vue conceptuel, la détermination de ce que l'on peut désigner comme culture commune n'est pas facile. La position que j'ai souhaitée défendre à ce sujet consiste à chercher une orientation intermédiaire entre deux thèses distinctes :

a) Une première thèse s'en tient à une conception strictement juridique de la laïcité. Cette thèse a été explicitée par Maurice Barbier (1995) et défendue à plusieurs reprises par Pierre Kahn (1998, 2007). Cette conception est forte parce qu'elle insiste non seulement sur une dimension indéniable de la laïcité, mais aussi sur ce qui est le plus susceptible de lui donner une réalité substantielle, à savoir son expression juridique. Mais je pense qu'elle ne suffit pas.

Pour justifier cette dernière affirmation, je m'appuierai sur le fait que la laïcité en France se définit non seulement par des lois et des principes, mais aussi par des engagements concrets et des actes. Je pense en particulier à l'activité et à l'engagement social d'organisations laïques telles que la Ligue de l'enseignement, La ligue des droits de l'homme, les Francas, etc... dont il est impossible de rendre compte si l'on s'en tient

à une doctrine simplement juridique. Ces organisations ont toujours accordé, et elles accordent encore, une place importante à l'« *éducation populaire* », à la diffusion de la culture – cf. le développement des bibliothèques communales et des cours pour adultes, qui constitue l'acte fondateur de la Ligue de l'enseignement à partir de 1868 (Prost, 1968, 183) – à l'animation sportive et culturelle, ainsi qu'à la solidarité : on rappellera par exemple qu'une des raisons d'être initiales des « amicales laïques », souvent perdue de vue aujourd'hui, était de rassembler les habitants d'un même quartier ou d'une même commune autour d'activités collectives et de favoriser le développement de liens d'entraide et de solidarité.

Dans le même ordre d'idées, je soutiens que la laïcité de l'école ne se réduit pas à sa seule neutralité vis-à-vis des confessions religieuses mais implique aussi une action positive que l'on peut décrire comme le projet de développer la liberté de penser de chacun. D'un côté, l'école laïque se caractérise évidemment par le respect de la liberté de conscience. D'un autre côté, elle permet le développement de l'autonomie intellectuelle et de la liberté de penser, en particulier par la transmission des savoirs dont elle permet l'appropriation. A l'arrivée, selon la formule de Jean Baubérot, elle peut se définir par le projet de développer la liberté de penser dans les limites de la liberté de conscience (1999, p. 24).

Bref, de ce point de vue, la neutralité juridique importe, mais ne suffit pas ; il y a un reste qu'il faut penser et la notion de « *monde commun* » désigne la direction dans laquelle cette réponse est cherchée. On pourrait dire en d'autres termes que la laïcité reprend à son compte à l'époque de la sécularisation, l'idée selon laquelle une société humaine ne se réduit pas à une simple association, au sens d'un rassemblement de personnes qui tombent d'accord pour obéir aux mêmes lois (Rawls, 2001, 20). J'introduis l'idée de culture politique commune signifiant que pour « *faire société* », il faut partager plus qu'un simple système juridique. J'ai fait référence sur ce point aux analyses de John Rawls, et cette référence peut apparaître d'autant plus paradoxale que ce dernier défend une conception procédurale de la justice. Mais cette orientation ne l'empêche pas simultanément de mentionner l'importance que les sociétés démocratiques doivent accorder à l'existence d'une « *culture politique publique* ». Par cette expression, Rawls entend les « *textes politiques fondamentaux* » d'une société (Constitutions et Déclarations des droits de l'homme), la « *tradition historique de l'interprétation de ces textes* », les interprétations qu'en donnent « *les tribunaux, les partis politiques et les hommes d'Etat ainsi que les spécialistes de droit constitutionnel et de jurisprudence et les textes durables de toute nature qui expriment la philosophie politique de la société* » (Rawls, 2001, 40). D'autre part, Rawls soutient qu'au-delà de la simple reconnaissance des procédures de justice, la participation de tous à la coopération sociale est en soi un bien et un gage de

stabilité pour une société bien ordonnée (1971, chap. 9 et 2001, 5^e partie). Je proposerai volontiers de rapprocher cette dualité des analyses – théorie procédurale de la justice et valorisation d'une culture politique publique – de la laïcité française. Cette dernière a un versant juridique qui apparaît dans la loi de séparation. Mais elle a aussi un versant politique et moral qui apparaît dans d'autres textes laïques, en particulier ceux consacrés à l'école (Coutel, 1991, 189-194, 222-225), textes qui insistent sur les connaissances et les valeurs qui doivent être partagées entre les citoyens.

Il reste que la détermination précise de ces connaissances et de ces valeurs n'est pas aisée. Pierre Kahn a raison d'insister sur le fait que la laïcité ne peut vouloir imposer une « *conception du bien* » (2007, p. 31ss). La raison de cette impossibilité tient au pluralisme des sociétés contemporaines, pluralisme dont il n'est pas faux de dire que sa défense définit la laïcité dès son origine et en particulier dans la loi de 1905. La culture politique commune à laquelle je pense que la laïcité est attachée ne peut donc pas être conçue en dehors du pluralisme des conceptions du bien d'une part et de la défense de l'idée d'autonomie individuelle d'autre part.

b) C'est à ce point de l'argumentation qu'il est utile d'introduire l'importance du républicanisme. Il existe en France un lien historique entre laïcité et *république* (Foray, 2008, § 5). Je propose de considérer l'idée de république comme une désignation du volontarisme politique appliqué à la construction du monde commun. Être républicain, c'est considérer que les liens politiques ne se réduisent pas aux seuls liens du droit ; considérer, autrement dit, que la vie commune implique un engagement raisonné des citoyens en faveur d'un projet collectif, ce qui suppose l'existence et la transmission d'une « *culture politique* » commune (Schnapper, 2000, 190). Mais le terme de républicanisme n'est pas univoque. Il désigne en France d'une part l'attachement à un type de régime politique qui, si l'on excepte la période vichyste, s'est durablement installé depuis la troisième République, se concrétisant dans l'organisation des institutions, l'adoption du suffrage universel et la politique scolaire. Mais d'autre part, il existe aussi, en particulier au sujet de l'éducation scolaire, un néo-républicanisme, apparu dans la discussion publique en France à partir des années quatre-vingts (Nicolet, 1982 ; Coll. 1984 ; Schnapper, 2000 et 2002) et prétendant retrouver une « *inspiration* » puisée aux sources de Condorcet, de la révolution française et de la Troisième République (cf Coutel, 1991). Je dois préciser sur ce point pour répondre à une objection que m'adresse R. Monjo, que si ce courant de pensée est régulièrement mentionné dans mon ouvrage, c'est à titre d'interlocuteur polémique : autant il me semble nécessaire de défendre le républicanisme laïque au premier des deux sens précédemment mentionnés, autant je me suis efforcé de formuler des arguments contre les thèses néo-républicaines, non seulement comme je l'ai mentionné ci-dessus, au sujet des voiles islamiques, mais aussi dans la polémique très franco-française

qui oppose depuis plusieurs décennies (néo-)« républicains » et « pédagogues » (Foray 2008, § 32) ainsi qu'au sujet de l'égalité des chances et de ce qu'on appelle précisément l'élitisme républicain (*id.* § 38). D'un point de vue général, c'est à ce néo-républicanisme que j'appliquerai pour ma part, la critique que R. Monjo formule dans la conclusion de son article, en parlant de « surcharge éthique du modèle républicain ». Je considère pour ma part que cette « surcharge éthique » tient à ce que, dans cette doctrine, la recherche du « bien commun » implique un type d'engagement et d'adhésion au politique qui est contredit par la radicalisation du pluralisme et de l'individualisme depuis les années soixante (Gauchet, 1998), de sorte que dans les faits, sa renaissance est, comme l'a souligné Michaël Walzer, « essentiellement académique » (1997, 78).

c) L'ensemble des analyses précédentes doit permettre de poser de façon plus précise la question de la « culture politique commune » à laquelle je pense que la laïcité est attachée : l'enjeu est de parvenir à concevoir les conditions d'un républicanisme laïque qui soit plus exigeant qu'un simple libéralisme juridique, tout en se démarquant du néo-républicanisme. Cette voie, pour étroite qu'elle soit, n'est cependant pas vide. En même temps que la pensée néo-républicaine des années quatre-vingts mentionnée plus haut, se sont en effet développées des conceptions alternatives de la laïcité qui voulaient réagir au déclin du pouvoir de mobilisation de cette dernière à partir des années soixante (Gauchet, 1998). La « laïcité de confrontation » thématifiée par Paul Ricœur (1995) ou encore la laïcité « délibérative » (J. Baubérot, 1990) appartiennent à ces tentatives. La conception de la laïcité développée dans mon travail s'en rapproche. Si l'on suit les significations désignées par les idées de « confrontation » et de « délibération », il faut en conclure que la détermination de la culture politique commune accorde une place centrale à la pratique de la discussion publique, conçue comme une pratique de la raison publique (Habermas, 1981). Paul Ricœur a repris sur ce point à John Rawls les idées de « consensus par recoupement » et de « désaccord raisonnable » (1995, 195). Mais il rappelle aussi, empruntant cette fois-ci à Charles Taylor (1989), l'importance des traditions de pensée à partir desquelles se dessinent les orientations politiques et morales des sociétés modernes. Dans ces deux cas, le pluralisme occupe une place centrale. La culture politique commune ne peut être faite que de l'assomption du pluralisme des conceptions du bien et de l'accord sur les procédures qui permettent à ces différentes conceptions de discuter ensemble et de parvenir à des décisions politiques.

Deux points restent à discuter pour finir.

Le premier concerne la place des religions dans le débat public contemporain et dans l'enseignement. Contrairement à l'idée que R. Monjo m'attribue dans son article, je ne crois pas pour ma part que la laïcité, ce soit toujours la tolérance et les religions, l'intolérance. Les choses sont évidemment plus compliquées et appellent des jugements

circonstanciés, notamment du point de vue historique. L'exemple du voile islamique constitue d'ailleurs un sujet révélateur sur ce point, suggérant si l'on suit les analyses que j'en ai proposées dans mon travail, que les plus intolérants ne sont pas toujours ceux que l'on croit. En second lieu, qu'il soit légitime de reconnaître la place des religions dans le débat public, c'est aussi une thèse qu'il serait absurde de nier ; dans les faits, les Eglises prennent effectivement publiquement position sur un certain nombre de problèmes de société et cela ne choque personne dans la mesure où elles le font à titre d'institutions sociales, au même titre qu'un syndicat, un groupe de pression ou une association quelconque. Cette pratique correspond bien à ce que l'on peut entendre par laïcité de confrontation. Dans le même ordre d'idées, les organismes consultatifs, comme le Conseil national d'Ethique, au sein desquels les principales confessions religieuses sont représentées et peuvent donner leur avis, me semblent aussi parfaitement conformes à ce que demande une laïcité de confrontation. De façon générale, je crois comme Marcel Gauchet l'a affirmé (1998), qu'il est d'autant plus légitime de reconnaître aujourd'hui la place des Eglises dans le débat public que la sécularisation progresse de façon considérable. C'est précisément parce que nous vivons une période de « *sortie de la religion* » que les Eglises redeviennent socialement visibles sans que ce retour constitue une menace pour la laïcité de l'Etat.

En ce qui concerne l'enseignement que l'école publique doit consacrer aux religions, j'ai consacré trois paragraphes de mon livre à cette question (2008, §§ 29-31). En substance, j'y soutiens deux thèses distinctes et complémentaires. La première est que les religions constituent un objet d'enseignement parfaitement légitime à l'école publique, en particulier en tant qu'elles sont constitutives du patrimoine de l'humanité en général. Ce n'est pas une affirmation originale, puisque l'école laïque a inscrit depuis très longtemps les diverses religions dans ses programmes, en particulier les programmes d'histoire. Cette première thèse peut parfaitement s'accompagner d'ailleurs de la nécessité de reconnaître que pour des raisons diverses, les religions sont souvent mal enseignées à l'école et qu'il serait nécessaire de remédier à cette carence. Ma deuxième thèse est plus critique : elle consiste à affirmer qu'il n'y a aucune raison pour donner aux religions un privilège quelconque dans l'enseignement par rapport à d'autres dimensions constitutives des civilisations humaines, comme les faits politiques, économiques, techniques, scientifiques, artistiques et culturels. Il me semble raisonnable de considérer que l'école doit donner aux élèves un aperçu substantiel de ces différentes dimensions, sans en privilégier une parmi d'autres. Pour ma part, je considérerai volontiers que cette ambition est celle de l'enseignement de l'histoire, de sorte que c'est bien cette discipline qui doit assurer la majeure partie de l'enseignement consacré aux religions, et cela sans nier pour autant le profit que l'on peut retirer d'autres matières, comme le français ou l'éducation artistique.

Tout cela, faut-il le rappeler, ne fait pas de l'école laïque l'ennemi des religions, *a fortiori* aujourd'hui. La laïcité, comme l'a souligné Régis Debray (2002), peut parfaitement se définir comme une laïcité d'intelligence vis-à-vis des religions, sans rien perdre de ce qui fait sa consistance.

Le deuxième point concerne la thèse soutenue par R. Monjo en référence à Habermas, selon laquelle le bien commun n'est rien d'autre que la discussion elle-même, discussion portant sur les principes de la justice, à laquelle chacun participe à partir de sa conception du bien, de sorte que la discussion sur le juste implique la « reconnaissance » des conceptions du bien en présence. Ma réticence tient au formalisme qui me semble impliqué par un déplacement conduisant d'une polarisation sur l'objet de la discussion et la recherche d'un accord cet objet à une polarisation sur la pratique de la discussion elle-même. Pourrait-on se contenter d'une théorie politique qui se contenterait d'affirmer que la justice s'épuise dans la pratique de l'agir communicationnel ? Je ne le pense pas. Je reprendrai volontiers sur ce point les objections que, de l'intérieur de la théorie critique, Axel Honneth (2006) adresse à Habermas. Pour Axel Honneth, une des faiblesses principales de la théorie de l'agir communicationnel, est que « *la rationalisation communicationnelle du monde vécu* », comprise comme « *pratique émancipatoire* », s'accomplit « *à l'insu des sujets* ». « *Le processus émancipatoire dans lequel Habermas ancre la perspective normative d'une théorie critique ne se répercute d'aucune manière dans les expériences morales des sujets intéressés* ». Pour ceux-ci en effet, les déceptions de leurs attentes morales dans les conditions de la communication sociale ne sont pas vécues comme « *une atteinte aux règles de langage* », mais comme « *une atteinte à des exigences d'identité* ». Bref, il est impossible de trouver dans la réalité sociale un répondant de « *l'instance préscientifique à laquelle renvoie réflexivement la perspective normative de la théorie habermassienne* » (2006, pp. 190-191).

Pour résoudre cette difficulté, le travail d'Axel Honneth se propose d'identifier les « *présupposés intersubjectivistes* » du modèle de la communication d'Habermas. Cela implique de ne pas se polariser sur les seules « *conditions langagières* » de l'entente sociale. Honneth fait référence à des travaux historiques et sociologiques consacrés aux mouvements de protestation des « *couches sociales inférieures* ». La base du comportement protestataire ne tient pas à « *des principes moraux positivement formulés* », mais au sentiment de violation des « *idées intuitivement données de la justice* », le « *cœur normatif de ces idées* » étant constitué « *par les attentes liées au respect de la dignité, de l'honneur ou de l'intégrité propres* » (*op. cit.* p. 192). On est donc conduit du côté de la reconnaissance : « *le paradigme de la communication n'est plus appréhendé uniquement dans le sens d'une conception de l'entente rationnelle, mais dans le sens d'une conception des conditions de la reconnaissance* » (*id.* p. 196). « *L'obtention de la reconnaissance*

est la condition normative de toute activité communicationnelle ». Pour Honneth, cette attestation de l'importance de la reconnaissance est l'ancrage expérientiel qui manque à la théorie habermassienne. C'est parce que les sujets sont reconnus « en tant que personnes morales et pour les prestations sociales qu'elles accomplissent » qu'elles peuvent se rencontrer dans une activité communicationnelle orientée vers l'entente. Inversement, l'expérience du mépris compris comme déni de reconnaissance est la source du sentiment d'injustice. Bref : « les présuppositions normatives de l'interaction sociale ne peuvent pas être saisies dans toute leur étendue si on les réduit exclusivement aux conditions linguistiques d'une entente sans contrainte ». Il faut aussi tenir compte des conditions de la « reconnaissance sociale » (pp. 192-193).

Je ne prétends pas bien sûr faire d'Axel Honneth, un théoricien de la laïcité. Mais il reste que l'exigence de reconnaissance de la dignité et de la liberté de la personne humaine, en particulier de sa liberté de conscience, est aussi une exigence constitutive de la tradition laïque. En cela, il me semble que la laïcité reste une « idéologie » qui mérite d'être défendue.

BIBLIOGRAPHIE

- * Badiou A. (2004) « Derrière la loi foulardière, la peur ». In : *Le Monde*, 22 février 2004.
- * Balibar E., Bouamama S., Gaspard F., Levy C., Tevanian P. (2003). « Oui au foulard à l'école laïque ». In : *Libération*, 20/05/2003.
- * Barbier M. (1995). *La laïcité*. Paris : l'Harmattan.
- * Bauberot J. (1990). *Vers un nouveau pacte laïque*. Paris : Seuil.
- * Bauberot J. (1999). « Les mutations de la laïcité française ». In : Solère-Queval S. (éd.). *Les valeurs au risque de l'école*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, collection Education et didactique, pp. 15-31.
- * Bauberot J. (2003). « La laïcité, le chêne et le roseau ». In : *Libération*, 15/12/2003.
- * Cohn-Bendit D. et G. (2003). « Une honte pour l'école laïque ». In : *Le Monde*, 17/10/2003.
- * Coll (1984) *Philosophie école même combat*. Paris : PUF.
- * Collet B. (2004). « Muslim Headscarves in four nation-states and schools ». In : Schiffauer, Bauman & al, *Civil Enculturation*, Londres : Beckham, pp. 179-217.
- * Conseil d'Etat (1989). « Avis du 27 novembre 1989 ». In : *Revue française de droit administratif*. Paris : Sirey, 6 (1), janv-fév 1990, pp. 6ss.
- * Coutel C. (1991). *La République et l'école*. Paris : Presses-pocket, Agora.
- * Debray R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Paris : Odile Jacob.
- * Foray P. (2008). *La laïcité scolaire*. Berne : Peter Lang.
- * Gauchet M. (1998). *La religion dans la démocratie*. Paris : Gallimard, Le Débat.

- * Gauchet M. (1999). « Penser le pluralisme ». In : *Le Monde de l'éducation*, n° 270, mai 1999.
- * Habermas J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Traduction Paris : Fayard, 1987, 2 vol.
- * Honneth A. (2006). *La société du mépris*. Traduction La Découverte.
- * Kahn P. (1998) « La laïcité entre la philosophie et l'histoire ». In : *Le Télémaque*, Presses universitaires de Caen, n° 14, pp. 31-39.
- * Kahn P. (2007). « La laïcité est-elle une valeur ? ». In : J.P. Martin (coord.) « Laïcité, croyances et éducation ». *Spirales*, Presses universitaires de Lille, n° 39, pp. 29-37.
- * Kintzler C. (1998). *Tolérance et laïcité*. Paris : Pleins Feux (diff. PUF).
- * Latour B. (2004). « La république dans un foulard ». In : *Le Monde*, 18 janvier 2004.
- * Lecourt D. (1993). « La laïcité, du juridique au symbolique ». In : *Philosophie politique*, n° 4, PUF, pp. 111-117.
- * Madelin A. (2004). « Voile, la loi de trop ». In : *Le Monde*, 6 février 2004.
- * Monjo R. (2009). « Ecole et foulard. La laïcité est-elle une doctrine politique moderne ? ». In : *Penser l'éducation*, n°25, avril 2009.
- * Nicolet C. (1982). *L'idée républicaine en France*. Paris : Gallimard.
- * Nordmann C. (dir.) (2004). *Le foulard islamique en question*. Paris : éditions Amsterdam.
- * Pena-Ruiz H. (2003). *Qu'est ce que la laïcité ?* Paris : Gallimard, Folio-actuel.
- * Prost A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris : A. Colin, collection U.
- * Rawls J. (1971). *Théorie de la justice*. Traduction Paris : Seuil (1987), la couleur des idées.
- * Rawls J. (2001). *La justice comme équité*. Traduction Paris : La Découverte (2003).
- * Renaut A. et Touraine A. (2005). *Un débat sur la laïcité*. Paris : Stock, les essais.
- * Ricoeur P. (1986). *Du texte à l'action*. Seuil.
- * Ricoeur P. (1995). *La critique et la conviction*. Paris : Calmann-Lévy.
- * Ricoeur P. et Canto-Sperber M. (2003). « Une laïcité d'exclusion est le meilleur ennemi de l'égalité ». In : *Le Monde*, 11/12/2003.
- * Schnapper D. (2000). « L'école peut-elle redevenir une école du citoyen ? ». In : Obin JP (coord.). *Questions pour l'éducation civique*. Paris : Hachette éducation, pp. 187-198.
- * Schnapper D. (2002). *La démocratie providentielle*. Paris : Gallimard, Essais.
- * Taylor C. (1989). *Les sources du moi*. Traduction Paris : Seuil, 1998, la couleur des idées.
- * Walzer M. (1997). *Pluralisme et démocratie*. Paris : Esprit.

NOTES

¹ P. Foray, 2008, *La laïcité scolaire*, Berne, Peter Lang.

² R. Monjo, « Ecole et foulard. La laïcité est-elle une doctrine politique moderne ? », *Penser l'éducation*, n° 25, avril 2009.

³ L'expression de « pensée néo-républicaine » me semble justifiée par la nature même du courant de pensée ainsi désigné et en particulier, dans le cas de l'éducation publique, par la nostalgie dont il témoigne à l'égard de l'école de la troisième République. Mais ce courant de pensée pouvait aussi être désigné comme un « *républicanisme néoclassique* » (Walzer, 1997, 78) ou encore, une reviviscence de l'« humanisme civique » (Taylor, 1989, 255 ; Rawls, 2001, 196ss).

LA NARRATIVITE DU RECIT DE VIE : UNE VOIE VERS L'AUTONOMIE ET L'AUTOFORMATION

Bénédicte GARBAN

Université d'Angers

LAREF (Laboratoire Education Formation)

RESUME :

Les pratiques d'histoire de vie en formation d'adultes font appel à une construction narrative pour se saisir de son parcours et à l'acte de se raconter son histoire dans une perspective maïeutique. Le travail de la narration qui se déploie se situe, d'une part, en termes d'autonomie, à travers une mise à distance, prise de conscience et nouvelle compréhension des données de son histoire. Il se conçoit, d'autre part en termes de formation, à travers l'acquisition de savoirs sur soi et la vie et la prise en compte de lignes directrices susceptibles de se prêter à un projet de soi auto orienté.

MOTS CLEFS : *Narrativité ; récit de vie ; autonomie ; formation, maïeutique.*

Tout n'a-t-il pas été dit sur le récit de vie et la narrativité, à travers les approches littéraires qui en ont été faites, les études structuralistes auxquels ceux-ci ont donné lieu ? C'est sans compter sur la reconnaissance de cette expression et son usage dans le champ de l'anthropologie et des sciences sociales, à compter des années mille neuf cent vingt, avec l'Ecole de Chicago¹, et son développement continu, après une mise à l'écart d'une vingtaine d'années², à partir de la décennie soixante-dix. Dans le champ de la formation des adultes, le récit de vie³ est ainsi devenue une pratique courante comme mode d'investigation des conduites humaines, processus sociaux et apprentissages.⁴ Il figure comme fondement de la méthode autobiographique. Les principes inhérents à la narration, son fonctionnement, son potentiel questionnent les chercheurs et praticiens engagés dans la démarche. Qu'est ce qui s'engage dans cet acte même de raconter, dans cette écriture de son histoire ? Comment qualifier la fonction et le rôle du récit, les enjeux qui s'y rattachent ? Comment cerner les processus générés par la narrativité?

1. NARRATIVITÉ ET RÉCIT

1.1 Le recours au récit

Comment prendre conscience de l'existence comme un tout, en dépasser l'immédiateté et la saisir dans le temps ? Quel recours possible face à cette impression de discontinuité, d'enchevêtrement, si ce n'est celui d'une forme écrite qui tend à rassembler ce divers ? Le récit s'incarne comme moyen d'accès à son histoire. « *Narration et récit constituent le noyau central de la méthode autobiographique* »⁵. Les thèses narrativistes et les travaux de Paul Ricœur projettent un éclairage fondamental à cet égard et orientent la réflexion épistémologique. Se doter de son histoire, implique d'en construire narrativement le sens.

C'est à travers la mise en récit que l'histoire personnelle émerge. Elle prend forme au fur et à mesure de la narration. La structure narrative permet de raconter, suivre et comprendre l'existence. Le langage figure comme trait d'union entre la vie et le cognitif. L'herméneutique de soi, l'herméneutique de l'existence, exigent une construction narrative. « *L'expérience humaine est médiatisée par des systèmes symboliques et parmi eux des récits* »⁶. L'écriture fixe le dit de la parole, l'intention qui constitue la visée du discours, en vertu de laquelle le dire devient énoncé. Le passage de la parole à l'écriture s'accompagne de nouvelles fonctionnalités. Le sujet devient pour lui-même « *un soi-même en tant qu'autre* »⁷ et acquiert la distance nécessaire pour pouvoir réfléchir à son parcours.

Le travail de la narration procède, d'une part, de la représentation de l'expérience vécue et de sa mise en forme signifiante et d'autre part, de la configuration et refiguration mises en œuvre, à travers le processus du récit. « *Par narrativité, on peut entendre une approche de l'être humain qui donne une importance primordiale à la façon dont celui-ci se formule à lui-même son existence sous la forme d'un récit plus ou moins cohérent* »⁸. Le narrateur choisit de réunir en une construction un ensemble de faits et d'évènements qu'il relie entre eux, de telle sorte que ceux-ci se fondent en un tout et deviennent histoire, une histoire qu'il reconnaît et fait sienne. La narrativité agit de par les dimensions qu'elle ouvre, ne serait-ce qu'en ce qui concerne le temps, la cohérence, le principe d'identité et le sens, éléments indispensables pour un sujet en prise et en recherche avec sa vie.

1.2 Les fonctionnalités de la narration

Accès à la temporalité

Le texte prend en compte l'historicité d'une vie. La vie est tributaire de la notion de temps. « *Le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode*

narratif [...]»⁹. La temporalité est présente dans le langage. Le temps agi et vécu est redessiné à l'intérieur de l'espace ouvert par le langage. La fiction refigure l'expérience temporelle. Le récit articule le temps avec l'histoire, organise la succession et le déroulement des faits à travers le temps et en assure la représentation. « *Le monde déployé par toute œuvre narrative est toujours un monde temporel* [...]»¹⁰.

Mise en ordre

La structure narrative introduit un ordre, réalise une synthèse. Elle achemine de la « *dissonance* » à la « *consonance* ». Le récit oblige à rassembler, organiser et hiérarchiser les différents épisodes de la vie. Il introduit une lisibilité, une continuité par une perspective de long terme opposée à l'immédiateté. « [...] *le récit donne forme à ce qui est informe* »¹¹. L'écriture met en mesure de saisir un tout, de relier des morceaux isolés. La narration est propice au développement et se prête à la manière même du divers dont se compose une existence. Elle organise les événements dans « *une totalité intelligible* ».

Dynamique identitaire

Le récit rend compte d'une histoire dans laquelle le sujet se reconnaît et se trouve corrélatif d'une identité. Il produit et établit la permanence du sujet dans le temps. Le déroulement de l'histoire va de pair avec la découverte d'une identité et d'appartenances. Le mouvement du récit conjoint un personnage à une intrigue, établit la permanence du nom et du sujet de l'action. « *L'identité du qui n'est donc elle-même qu'une identité narrative* »¹². L'histoire et la fiction se révèlent constitutifs d'une identité spécifique qu'on peut appeler identité narrative. La construction d'une identité s'effectue par rapport à une histoire, et en rapport avec celle-ci. « *Le récit construit l'identité du personnage, qu'on peut appeler son identité narrative en construisant celle de l'histoire racontée* »¹³.

Mise en sens

L'existence pensée et réfléchie est une existence traduite en récit. Le processus d'écriture est mis en sens. « *Suivre une histoire c'est avancer au milieu de contingences et de péripéties sous la conduite d'une attente qui trouve son accomplissement dans la conclusion* »¹⁴. L'expérience vécue n'accède à un sensé ordonné et daté que si elle s'exprime dans le cadre d'un récit et d'une chronologie. La narration organise la vie, tire d'une succession d'événements un tout, extrait des moments-clefs, des épisodes charnières, le tout constituant une histoire. Le récit dégage un *continuum*, introduit une visée de long terme, rend compte des évolutions accomplies. « *Comprendre l'histoire, c'est comprendre comment et pourquoi les épisodes successifs ont conduit à cette conclusion* »

[...] »¹⁵. La dimension narrative reflète la complexité multidimensionnelle d'une existence singulière et fait apparaître les connecteurs déterminants d'une histoire.

En tant que mise en intrigue des principaux événements, le récit est production symbolique et acte en soi. Il demeure comme une « catégorie d'action ». Le film narratif permet de se voir en tant qu'agent de ses propres actions et de prendre la mesure de ce que l'on a pu réaliser. La fiction comporte un nouvel effet de référence et développe une imagination anticipatrice de l'agir. « *Par la fiction, par la poésie, de nouvelles possibilités d'être-au-monde sont ouvertes dans la réalité quotidienne ; fiction et poésie visent l'être non plus sous la modalité de l'être donné mais sous la modalité du pouvoir-être* »¹⁶. Cependant, si la dimension narrative permet au sujet d'avoir prise sur son histoire, si celui-ci devient par cette opération, à la fois, l'auteur, le narrateur, le sujet et l'objet du récit, cette posture suffit-elle pour rentrer dans un processus complet de compréhension, réappropriation ? Ne faut-il pas lui adjoindre une action complémentaire, un principe d'altérité ?

2. UNE PÉDAGOGIE MAÏEUTIQUE

Dans les pratiques d'histoires de vie en formation, la formation ne se joue pas sur le seul terrain des activités cognitives mais dans le rapport que les personnes entretiennent avec leur histoire passée, présente et à venir. Le questionnement émis par le narrateur au début de son récit de vie, ses interrogations précises sont portées et reprises par le groupe et le formateur. La situation d'interlocution, l'acte de re-raconter jouent une très grande place, concourent à l'avancée du récit, à l'esquisse d'une structure et favorisent l'élucidation. Le soutien du groupe, du formateur agissent. Si on trouve là une forme d'accompagnement¹⁷, ne peut-on voir également un processus pédagogique proche de la maïeutique ?

Si l'on en revient à l'origine du terme, « *maieutiké technè* » signifie « *art d'accoucher* ». Socrate utilisait le terme « maïeutique » pour signifier « *l'art d'accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir* ». S'agissant de l'histoire de vie¹⁸, la maïeutique se conçoit comme l'art de mettre à jour ce que la personne porte en elle-même sans le savoir. La pédagogie qui se rattache à l'approche biographique se construit sur la médiation de la parole, associée à l'écriture, avec l'appui du formateur et du groupe, pour accéder à l'intelligibilité du vécu. Le détour par l'autre, la médiation d'un tiers s'avèrent nécessaires pour accéder à son propre savoir.

On revient à la méthode socratique qui consiste à savoir interroger, mettre en question. Socrate n'enseigne rien, il questionne « *il n'y a pas d'enseignement mais ressouvenir* »

Il faut laisser le sujet venir à sa propre parole, conduire à découvrir. Ce qui compte est la capacité à mettre en quête de, à donner accès à. Le dialogue est interactif. La relation pédagogique relève de la maïeutique. « [...] *Le modèle maïeutique, c'est : « je suis une personne ressource » [...] ou « Tu me prends pour une personne ressource, toi, tu es une personne projet ; moi je sais des choses, mais toi tu en sais d'autres, on va essayer de coopérer pour accoucher le 'däimon' » qui est en toi comme le dit le Théétète de Platon »*¹⁹. Il s'agit de faire émerger le capital biographique dont chacun dispose, de le libérer, de le laisser remonter à la surface.

Le formateur s'efforce de mettre la personne en position de reconnaître les données constitutives de son existence, à travers une interrogation appropriée. Les questions posées cherchent à provoquer un effet maïeutique, à aider le sujet à émettre, presque malgré lui et inconsciemment, des éléments de son histoire, des certitudes dont il se trouve porteur. Les reformulations demandées ont pour but de faire préciser sa pensée au sujet, de l'inciter à dévoiler ce qu'il cherche et en vue de quoi. La parole est engagée dans un labeur d'enfantement. Il faut extraire de l'intérieur, des morceaux occultés de l'histoire, des épisodes restés secrets, oser affronter ce que l'on a préféré se cacher, ignorer. C'est en quelque sorte une deuxième naissance qui peut s'opérer ici, naissance sur la voie de la connaissance de soi et renaissance. Chaque phrase prononcée rapproche des vérités détenues au plus profond de soi, permet de les cerner et de les découvrir. Cette activité relève d'une production et d'une création qui se situe dans une dynamique maïeutique. La pédagogie instaurée consiste à faire trouver au sujet, sa propre vérité et s'inscrit dans une dynamique maïeutique.

Cette manière de faire s'inscrit dans une perspective rogérienne²⁰, et tient compte des capacités d'auto-développement du sujet. Le formateur veille à favoriser une lecture et interprétation où le sens de l'histoire puisse apparaître, sans être déformé, ni entièrement tributaire de vues sélectives. Il apparaît comme une sorte de passeur, qui achemine vers une nouvelle ouverture, une accession à un autre soi plus autonome, plus responsable, conscient des enjeux de son existence. Il suscite en quelque sorte chez la personne une liberté, une autorisation à être et à s'affirmer. Il cherche à favoriser la mise en sens, la pratique d'un raisonnement de type inductif. « *Formateurs et apprenants sont donc des partenaires qui se trouvent situés dans un rapport dialectique qui est celui de l'interrogation socratique [...]. Ce couple [...] apparaît indissociable car les deux éléments ne pourraient rien l'un sans l'autre, l'apprenant n'aurait jamais exprimé son savoir sans l'incitation du formateur »*²¹. Le regard porté par le formateur qui accepte de partager cette histoire, fait preuve d'empathie, permet de rétablir l'équilibre, favorise l'adoption d'une posture consistant à « apprendre à apprendre » de sa vie.

3. UNE VOIE VERS L'AUTONOMIE

L'ouverture de sens donnée par le récit émancipe le narrateur. Elle lui permet d'avoir prise sur son histoire. Celui-ci ne se trouve plus prisonnier d'une appartenance, d'un destin, enfermé dans une vision, soumis aux événements et au temps. Il se dégage du poids de l'histoire, des schémas dans lesquels il se trouvait emprisonné. Il n'est plus dominé par les choses, désormais il prend le dessus. En mettant son histoire en mots, le sujet s'en rend possesseur. Il maîtrise les données constitutives de son existence.

Nous sommes toujours « fils de », « fille de », nous n'existons pas à partir de rien. Dès notre naissance, nous héritons d'une histoire qui nous a précédés, qui contribue à nous modeler. Reconnaître cette part des choses, dans sa propre histoire, contribue aussi à s'en libérer, à s'en dégager. Se comprendre dans sa singularité, ses ancrages sociaux, géographiques, ses appartenances familiales, c'est parvenir à mettre de la distance, porter un autre regard, savoir que l'on existe autrement et différemment, enrayer le processus de stigmatisation, tenter de panser les blessures laissées par la vie. Nous sommes « constitués » de ces dimensions, elles participent à ce que nous sommes, mais nous ne sommes pas que cela, nous sommes aussi et surtout le résultat de toute une série d'actions, de décisions, d'engagements qui expriment et traduisent tout autant notre personne. C'est en prenant conscience de ces données, en les intégrant que le sujet peut s'acheminer vers l'autonomie. Il lui faut réaliser ce qu'il porte par transmission, mais aussi comment il est devenu ce qu'il est aujourd'hui, pour pouvoir se poser en tant que personne autonome et singulière. Dans le travail que nous avons mené avec un groupe d'adultes en majorité retraités²², cet aspect a été particulièrement présent au cœur des récits et des échanges qui ont suivi. Comment se défaire pour Françoise de cette « identité d'enfant de l'assistance », de cette famille d'accueil qui ne l'a « jamais accepté », si ce n'est en dépassant cette situation première, en retirant une force supplémentaire pour être, une obstination et détermination encore plus grandes pour se construire un parcours professionnel et une identité propre comme le fait ressortir l'analyse de son récit ? Pour Agnès, la solidarité familiale a été synonyme de « choix par défaut », au niveau professionnel, d'une obligation de « réussir pour les autres », engendrant un conflit identitaire, entre fidélité à la famille et droit à disposer de soi, à faire valoir ses désirs, ce qu'elle ne s'est autorisée à faire qu'au bout de longues années, en s'engageant dans une nouvelle voie comme le révèle son récit.

Raconter ses actes revient bien à construire quelque chose de soi et de ses choix. La représentation donnée fait bouger le schéma mental du narrateur, les proportions sont autres, l'éclairage différent, la perception de soi est modifiée. L'opération narrative conduit à l'affirmation et à la reconnaissance de soi. Elle atteste de ce qui a été accompli

et réalisé. Elle témoigne d'une manière d'être, de se comporter. « *Je suis cette personne, voilà ce que j'ai fait et comment se présente mon histoire* ». L'écriture de soi achemine vers cette prise de conscience du statut de pilote de son histoire. Le narrateur orchestre son histoire et se fait l'interprète de sa vie, en la reconfigurant au sein d'un récit. Il y a relance de la construction identitaire, par la voie d'une nouvelle construction de sens qui génère une dynamique de restructuration transformation. Le narrateur se reconnaît une certaine identité et place au sein du monde, à la faveur de son parcours et de ses expériences. Il se re-découvre, prend conscience de ses besoins, désirs, de ce qui a compté et de ce qui lui importe réellement.

La conscientisation est fondamentale, elle apparaît comme condition d'émancipation, tant en ce qui concerne l'histoire familiale dont chacun se trouve porteur, que vis-à-vis de son itinéraire, des voies choisies, de l'obstination à être, des forces mobilisées pour arriver à. Plus un sujet méconnaît ce qu'il a fait, la portée de ses actions, la valeur de ses expériences, les stratégies mises en œuvre dans la conduite de différents projets et plus il s'avère difficile pour lui d'entrer dans un processus d'émancipation. L'existence mobilise des capacités d'adaptation, de réaction, fait appel à un ensemble de savoirs être et faire. Ces savoirs sont bien souvent méconnus, laissés en friche et contribuent à la construction et à la formation de l'adulte, au même titre que les savoirs académiques, acquis par le biais des études. Leur donner place, les « récupérer », c'est fournir à la personne en recherche, une preuve de sa valeur, de ses connaissances, de son potentiel et l'engager dans une vision positive et projective. La mise à jour de ce capital expérientiel relève d'une action émancipatrice. Savoir que l'on a su, que l'on a pu faire telle et telle chose, que l'on a agi, dans telle et telle circonstances, fonctionne comme une réassurance, se trouve garant d'une mise en œuvre et de possibilités à exploiter. La reconnaissance de cet insu va dans le sens d'une émancipation, propre à conduire le sujet vers l'autonomie.

Le travail autobiographique appelle à devenir autonome et renvoie à « *autonomos* », entendu comme faculté d'agir par soi-même en se donnant sa propre loi. L'autonomie est liberté intérieure, capacité à choisir par soi-même, elle implique reconnaissance et affirmation de soi, idée de ce que l'on veut être. D'un point de vue biographique, cette disposition fait appel à une faculté de discernement de la part du sujet, à la capacité de pouvoir prendre des décisions, agir. Cela va dans le sens d'une liberté et responsabilité assumées, donnant la possibilité de décider de ses conduites et actions en toute conscience et de façon réfléchie.

En créant un autre temps et un autre espace, la narrativité s'institue comme espace indépendant où le sujet laisse trace d'un parcours, où il pose des jalons d'une autonomie en construction. Le récit met en relief les choix opérés, les bifurcations prises. « *Chaque personne pour devenir la personne qu'elle choisit d'être, écarte de multiples possibilités*

de son être, possibilités qui restent actives quoique non activées dans son psychisme »²³. Dès lors, l'autonomie renvoie bien à ce que je fais de moi, de ma vie, dimension fondamentalement inscrite au cœur de toute recherche autobiographique qui se veut aussi comme affranchissement de la personne et se trouve travaillée comme telle en formation.

4. UN EFFET DE FORMATION

Le travail sur le récit de vie met face à un sujet humain avec son histoire et sa subjectivité. Les effets de cette activité ne peuvent être pensés à partir de l'idéal de la connaissance scientifique mais relèvent de l'expérience sensible. Ce qui ressort de cette pratique, se situe dans l'ordre d'un être riche d'un ensemble d'expériences, de ce que la vie vous a apporté et fait connaître, d'une compréhension de sa trajectoire. Le récit éclaire le rapport du sujet avec son histoire, sa génération, son sexe, permet de mieux se situer, de sortir du confus, de l'amalgame et de se définir en terme d'identité. Il découvre, ce qui a fait expérience et la place de ces expériences dans la façon de mener sa vie.

La mise en mots est corrélative de la construction d'une nouvelle forme pour aller vers la conscience de soi-même, de sa vie, de ses orientations. « *Les mots et les phrases peuvent servir à modifier le rapport que chacun entretient avec ce passé. Une telle clinique narrative et généalogique montre comment on peut s'accoucher soi-même [...] par le biais du récit* »²⁴.

La narration de l'existence pose, d'une part, le sujet à travers un trajet (ce qui est jeté de travers), un itinéraire de formation qui constitue la trace et la trame de ce qui a été vécu. Elle fait, d'autre part, apparaître le moi issu de l'histoire comme le résultat de choix, décisions, projets et rejets qui jalonnent le cours de l'existence mais dont la prise de conscience ne peut s'effectuer que de façon rétroactive, au moment de la rédaction.

L'écriture est activité cognitive et créative. Elle mobilise les facultés intellectuelles du sujet. Elle suppose une idée mentale précise des situations et des faits et une capacité à pouvoir les représenter au sein du langage écrit. Elle joint à la maîtrise de la langue, l'art d'évoquer. Les opérations mentales telles que rechercher (dans sa mémoire), penser (son vécu), créer (dans le sens d'une mise en scène et du choix d'un style d'écriture), construire (donner sens) sont ici requises. L'exercice est hautement performatif et formatif et fait accéder le sujet au statut d'auteur.

Derrière, la forme achevée, se cache tout un travail de recherche, de réflexion, de prise de conscience qui atteint et ébranle l'auteur dans ses structures les plus profondes. Celui-ci s'engage dans cette récapitulation. Le récit s'affirme comme véritable outil de travail pour clarifier ses attentes, ses priorités, ses engagements. Il souligne les intérêts de connaissance récurrents, les directions développées ou ignorées, dévoile la manière

dont le sujet a agi dans le cadre qui lui a été donné. La représentation qui est faite de la vie, s'apparente à un travail de genèse socio-individuelle. Les changements sont compris en rapport avec des choix, une optique de vie, et non pas seulement en tant que phénomènes de maturation et d'adaptation. Le travail de structuration – narration conduit le narrateur vers la mise à jour des logiques qui parcourent la représentation qu'il se fait de sa vie. Le récit oblige à construire une théorie de vie acceptable sur le plan moral, esthétique, logique et touche au projet d'existence et de devenir. « *Ainsi construire son histoire aide à se repérer dans son existence en la situant dans un plan d'ensemble et en l'insérant dans son environnement* »²⁵.

L'acte de raconter sa vie place le narrateur dans la position d'un être à venir et d'un avenir. L'espace qui se profile devant, tire vers un avant, donne sa finalité et sa justification à la vie. Cette perspective permet de bâtir, d'échafauder des projets de croire en soi. La disponibilité consécutive à la retraite, est synonyme de réorientation, d'une nouvelle place à trouver pour Monique et s'ouvre sur un projet de soutien scolaire pour les jeunes de son quartier, une prise de responsabilités dans l'équipe d'accueil de la ville, en lien avec ses anciennes activités. Pour Gisèle, elle se pense en termes de temps pour soi, dans un sens de développement personnel, par une sorte de mécanisme de compensation, à travers une recherche d'intériorité et de créativité, menée au travers d'activités artistiques, telles que le modelage et la peinture. L'histoire dessine un avenir possible qui se place dans la continuité du passé et fixe des orientations, à travers lesquelles se dessine une certaine figure de l'être. Elle va dans le sens d'une inscription de soi toujours ouverte. La connaissance acquise se prête à un projet de soi auto-orienté. L'expérience est subordonnée à une signification et orientation dans le contexte d'une histoire. « *Ainsi la connaissance de soi inaugure l'émergence d'un soi suffisamment conscient pour orienter le devenir de sa réalisation* »²⁶. Il y a appropriation de l'image de soi dans un contexte passé et actuel pour imaginer l'avenir.

L'auteur narrateur vit une expérience agissante de l'histoire en soi qui génère une transformation du rapport à soi-même et à la façon de réfléchir à ses propres engagements. Il renoue avec soi-même et l'essentiel. Il instruit sa vie et son histoire et dégage les matériaux d'une compréhension de sa propre formation. La recherche enrichit le regard sur soi de découvertes, mises en perspectives nouvelles, prise de conscience de valeurs génératrices. C'est dans ce sens que l'on peut parler de formation. L'enjeu consiste à comprendre comment l'on s'est formé, comment on peut envisager son itinéraire, en tenant de ce que l'on a appris sur soi, des valeurs qui semblent essentielles, des opportunités que l'on pourra saisir. Penser son existentialité consiste à s'inscrire dans une dynamique existentielle. Etre sujet de son existence implique de situer, de délimiter sa juste place, entre les expériences qui m'ont été données à vivre parfois malgré moi et celle que je me

donne à vivre. Le regard dans cette quête est à la fois rétrospectif et prospectif. Recherche des horizons de chacun, identification des événements déclencheurs d'évolution, autant de traces d'un cheminement qui conduit à la personne que je suis aujourd'hui.

Le processus engagé relève d'un processus-projet de connaissance. Savoirs sur soi, sur la vie, la société, le récit rassemble de multiples données. Il est le lieu d'une élaboration de savoirs. Il donne à lire l'expérience de la condition humaine, découvre un modèle d'intelligibilité des conduites humaines, un ensemble socio-culturel dans lequel l'individu a pris place et s'est développé. Un profil émerge à travers l'histoire, une façon d'aborder l'expérience. L'écrit donne accès aux sentiments, intentions, actes, processus d'individualisation et de socialisation mis en place par la personne. Il illustre l'activité menée par chaque personne pour se constituer comme être en soi et organiser sa vie. Au travers de cette réflexion, le narrateur apprend à devenir plus conscient du sens de sa vie, à réintroduire du sens dans ce qu'il vit, à tirer parti du moment présent. Cette possession de son propre parcours, de son histoire, son investissement, sont conditions de redéploiement. « *Dans tous les cas, c'est ce travail de recherche, opéré avec le narrateur et son histoire qui fait à la fois œuvre de formation et de développement personnel. Formation au sens où quelque chose s'apprend se met en forme par la recherche, développement personnel au sens où ce qui s'apprend là, c'est un peu soi-même* »²⁷.

Y a-t-il pour autant « *illusion biographique* » pour reprendre le propos de Bourdieu (même si il corrige ses propos avec *la Misère du monde*) et le narrateur s'égarait-il en voulant s'approprier son histoire, en cédant à la tentation d'une représentation cohérente au sein d'un récit qui délivre une version artificielle ?²⁸ Le plaisir de s'écouter, de se raconter, l'attrait qui consiste à succomber au charme du récit, le narcissisme, voir le fantasme de l'autoformation à travers un sujet tout puissant qui pense s'auto-engendrer sans rien devoir à personne²⁹, figurent comme autant d'écueils possibles et limites du genre.

Sans doute y a-t-il un risque et la subjectivité ne peut être absente de la tentative autobiographique, cependant ne vaut-il pas mieux s'y confronter que de rester dans l'ignorance du sens de son parcours ? La prise de conscience des dimensions de son histoire, des événements et de leur incidence, des lignes orientatrices sont inhérentes à la narration. La narrativité agit en tant que mise en signification. Elle achemine vers une intégration et acceptation des données de son existence, conditions nécessaires à une transformation des rapports, ouverture vers de nouveaux projets.

Le processus de formation s'appuie sur les expériences et le vécu du sujet comme matériau de base, celui-ci se présentant au départ comme quelque chose de brut, sans décoffrage. Il se réalise à travers une opération de mise en forme de cette matière qui s'accomplit progressivement grâce à la double altérité d'autrui, les membres du groupe et le formateur. Le sujet sort d'une expérience close sur soi et acquiert l'éclairage nécessaire

pour penser son histoire. La connaissance acquise, l'impulsion donnée s'orientent en direction d'une liberté et responsabilité assumées, permettant de décider de ses conduites et actions, en toute conscience. L'autonomie et la formation se donnent à lire dans ce nouveau positionnement, cette nouvelle attitude du sujet narrateur. De cette façon, le récit de vie intégré dans un dispositif de formation opère comme reconnexion au vivre et à l'agir. Dès lors le défi pour l'individu est d'être disponible aux nombreuses naissances et renaissances qui s'offrent à lui pour continuer de se développer.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Bourdieu P. (1986). « L'illusion biographique ». In : *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, pp. 69-72.
- * Clapier-Valladon S. ; Poirier J. ; Raybault P. (1983). *Les Récits de vie : théorie et pratique*. Paris : PUF.
- * Desroche H. (1984). « D'une écriture autobiographique à une procédure d'autoformation, pour une approche maïeutique en éducation permanente ». In : *Education permanente*, n° 72-73, pp. 121-140.
- * Houde R. (1989). « Les Transitions de la vie adulte et la formation ». In : *Education Permanente*, n° 100-101, pp. 143-150.
- * Kaes R. (1984). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- * Josso M.C. (2000). « Cheminer avec interrogations et défis posés par la recherche d'un art de connivence en histoire de vie ». In : Pineau, G. (dir. publ.). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan, pp. 263-283.
- * Josso M. C. (2000) (dir. publ.). *La Formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*. Paris : L'Harmattan.
- * Lainé A. (1998). *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- * Lainé A. (2000). « L'Histoire de vie comme processus de « métaformation » ». In : *Education permanente*, n° 142, pp. 29-43.
- * Lani-Bayle M. (2000) « Formation de mon histoire avec les histoires de vie ». In : Josso M.C. (dir. publ.). *La Formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*. Paris : L'Harmattan, pp. 151-172.
- * Laplanche J. (1998). « Narrativité et herméneutique ». In : *Revue française de psychanalyse*, tome LXII, pp. 889-893.
- * Le Bouedec G. ; Du Crest A. ; Pasquier L. ; Stahl R. (2001). *L'Accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- * Pineau G., JOBERT G. (1989) (éd.). *Les Histoires de vie, 1 : Utilisation pour la formation, 2 : Approches multidisciplinaires*. Actes du colloque « Les Histoires de vie en formation » (juin 1986 Tours). Paris : L'Harmattan.

- * Ricœur P. (1990). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- * Ricœur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil
- * Ricœur P. (1983). *Temps et récit I : L'intrigue dans le récit historique*. Paris : Seuil.
- * Ricœur P. (1984). *Temps et récit II : La configuration du temps dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.
- * Ricœur P. (1985). *Temps et récit III : Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- * Rogers C.R. (1968). *Le Développement de la personne*. Paris : Dunod.
- * Villers G. (1993). « L'histoire de vie comme méthode clinique ». In : *Cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, n° 72, p. 147.

NOTES

¹ L'École de Chicago, fondatrice de la sociologie empirique américaine fait du recueil de témoignages son outil méthodologique privilégié avec notamment la publication de *The Polish Peasant in Europe and America*, autobiographie de Wladek Wisniewski, présentée et commentée par W.I. Thomas et F. Znaniecki.

² Des années 40-50 jusqu'aux années 60, avec la publication des *Enfants de Sanchez* d'Oscar Lewis, le récit de vie a subi « une mise à l'écart », les méthodes quantitatives prenant le dessus vis-à-vis de l'approche autobiographique.

³ Nous utiliserons le terme de récit de vie et d'histoire de vie en nous référant pour cette dernière à la définition donnée par A. Laine : « Dès que les individus réunis dans un contexte de formation s'emploient [...] , à explorer les événements constitutifs de leur parcours pour ensuite en faire le récit écrit (autobiographie) ou oral (auto-bio-oralisation) et s'efforcer de répondre au questionnement initial avec l'aide éventuelle d'un groupe de pairs, il y a alors histoire de vie en formation ». « L'histoire de vie, un processus de métaformation », *Education permanente*, n° 142, 2000, pp. 29-43.

⁴ A cet égard, le colloque de Tours (1986) et la publication des actes *Les Histoires de vie* (1989) figurent comme un symbole, propre à illustrer une légitimité et spécificité, tardivement acquises.

⁵ Villers G. de, 1993. « L'histoire de vie comme méthode clinique ». *Cahiers de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*, n° 72, 1993, p. 47.

⁶ Ricoeur, P. 1983. *Temps et récit I : L'intrigue dans le récit historique*. Paris : Seuil, p. 113.

⁷ Nous faisons référence à Ricœur. Le soi-même est refiguré par l'application réflexive des conditions narratives. L'herméneutique du soi ouvre un débat sur le dédoublement du même et de l'autre.

⁸ Laplanche J. 1998. « Narrativité et herméneutique ». *Revue française de psychanalyse*, tome LXII, le narratif, 3, juillet-septembre, pp. 889-893.

⁹ Ricoeur P. *Temps et récit I*, op. cit. p. 85.

¹⁰ *Ibid.*, p. 17.

¹¹ *Ibid.*, p. 111.

¹² Ricoeur P. 1985. *Temps et récit III : Le Temps raconté*. Paris : Seuil, p. 355.

- ¹³ Ricoeur P. 1990. *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, p. 175.
- ¹⁴ *Ibid.*, p. 104.
- ¹⁵ *Id.*
- ¹⁶ Ricoeur P. 1986. *Du texte à l'action : essai d'herméneutique II*. Seuil, p. 115
- ¹⁷ « [...] *Accompagner quelqu'un c'est, [...] participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche* ». Le Bouedec G. ; Du Crest A. ; Pasquier L. ; Stahl R. (2001). *L'Accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan, 2001, p. 141
- ¹⁸ Selon la définition d'A Laîné, donnée précédemment (note 3).
- ¹⁹ Desroches H. (1984). « D'une écriture autobiographique à une procédure d'autoformation, pour une approche maïeutique en éducation permanente ». In : *Education permanente*, n° 72-73, pp. 121-140.
- ²⁰ Rogers C.R. 1968. *Le Développement de la personne*, Dunod.
- ²¹ Clapier-Valladon S. ; Poirier J. ; Raybaut, P. 1983. *Les Récits de vie : théorie et pratique*. P.U.F., pp. 42-43.
- ²² Il s'agit de l'atelier d'écriture autobiographique de l'Université Permanente et pour tous d'Angers. Celui-ci est composé de femmes en majorité retraitées et ayant travaillé dans le milieu éducatif (directrice d'école, formatrice, psychologue, professeurs).
- ²³ Houde R. 1989. « Les transitions de la vie adulte », *Education Permanente*, n° 100-101, pp. 143-150.
- ²⁴ Lani-Bayle M. 2000. « Formation de mon histoire avec les histoires de vie ». Dans Josso, M.C. (dir. publ.). *La Formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires* Paris, L'Harmattan, pp. 151-172.
- ²⁵ *Ibid.*
- ²⁶ Josso M.C. 2000 « Cheminer avec interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la connivence en histoire de vie », p. 276 Dans Pineau, G. (dir. publ.). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan, 2000, p. 276.
- ²⁷ Laine A. 2004. *Faire de sa vie une histoire*. Desclée de Brouwer, p. 134.
- ²⁸ Bourdieu P. 1986. « L'illusion biographique ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, pp. 69-72.
- ²⁹ Voir Kaes R. 1984. *Fantasme et formation*. En particulier le chapitre intitulé : *Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de se former*.

APPROCHE METHODOLOGIQUE DE L'INTERCULTUREL EN EDUCATION

Olivier MEUNIER

Sociologue (HDR) au Centre Alain Savary
de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP)
et au laboratoire ERASME de l'université Paris VIII
olivier.meunier@inrp.fr

RESUME :

L'interculturel vise à appréhender la diversité en prenant en considération sa complexité et sa multiréférentialité. Nous essayons, dans cet article, de construire une approche méthodologique susceptible de prendre ces derniers en compte, notamment à partir du concept de dialectique culturelle que nous formulons ici. La multiréférentialité permet de saisir une réalité sociale à partir de regards complémentaires, du niveau macro au niveau microsocial, avec des niveaux d'analyse de différentes disciplines. La notion de dialectique culturelle nous amène à travailler de manière dynamique celles de culture, d'identité et de représentation sociale et nous donne accès aux processus de métissage qui caractérisent les sociétés humaines. Alors que les institutions d'éducation et de formation, notamment en France, refusent pour la plupart d'intégrer la diversité culturelle en craignant les dérives essentialistes qui pourraient s'ensuivre ou mettre en cause leur universalisme simplificateur, nous proposons de considérer l'interculturel comme un processus de construction en cours, favorisant non seulement la communication entre les identités et les cultures différentes, mais aussi la formation d'une culture commune dynamique et donc ouverte aux changements. Ainsi, la dialectique interculturelle, en actualisant et en déplaçant progressivement les valeurs, les pratiques et les représentations de l'école et plus largement de la société, permet de conserver un minimum de significations pour l'ensemble des cultures et subcultures qui les composent et les représentent. Elle relève donc pleinement de la démocratie en encourageant la dissolution des repères de la certitude, à commencer par ceux de la forme scolaire.

MOTS-CLES : *Interculturel ; multiréférentialité ; dialectique culturelle ; identité ; culture ; représentations sociales ; métissage.*

Les choix méthodologiques découlent souvent des écoles de pensée, de la nature du terrain, d'une situation qui relève de différentes subjectivités collectives. Il peut sembler raisonnable de dépasser les clivages idéologiques, les oppositions arbitraires ou les tentatives de généralisation des modèles construits dans une temporalité et un

espace donnés, et de s'intéresser plutôt à leur niveau de validité, du général au particulier, et surtout à leur complémentarité. C'est la raison pour laquelle, il peut être intéressant de chercher à croiser plusieurs niveaux d'analyse, de l'échelle macrosociologique au niveau microsociologique, tout en rapprochant méthodes historiques et approches socioculturelles.

DE LA DIVERSITÉ MÉTHODOLOGIQUE À L'APPROCHE MULTIRÉFÉRENTIELLE

En France, l'objectif de l'école a été de réaliser l'unité nationale jusqu'à la première guerre mondiale, puis d'établir un consensus sur un idéal d'égalité des chances, en faisant croire qu'elle formait les futurs citoyens d'une nation telle qu'elle devrait être et non pas un instrument de reproduction et de légitimation des rapports sociaux d'un État inégalitaire tel qu'il est par essence. Cet idéal de l'égalité des chances a été démystifié par la sociologie de la fin des années 1960, la hiérarchie des normes et des principes a été remise en cause, tandis que cet idéal d'égalité tend à se transformer en respect de la diversité. Les politiques d'inégalités sélectives ont inspiré les « zones d'éducation prioritaire », permettant de passer de l'idéal d'égalité à celui d'équité, ce qui revient à favoriser un niveau moyen de compétences pour tous à la sortie de l'enseignement obligatoire. De même, la formation tout au long de la vie permet de tenir le discours de la deuxième chance, en pensant qu'après quelques années d'expérience, ceux qui avaient échoué pourraient réussir.

Finalement, depuis que les classes moyennes ont pu pleinement accéder à l'école de la bourgeoisie dans les années 1970 et que la conjoncture économique des trente glorieuses a changé, la société et notamment les classes moyennes ne voudraient plus de l'égalité de l'éducation (Derouet, 2000). L'égalité n'aurait alors qu'une vocation symbolique, notamment auprès des enseignants, pourtant conscients de n'avoir aucun moyen de l'atteindre (Dubet & Duru-Bellat, 2000).

Si la démocratisation de la société semble être bloquée, celle des savoirs devrait émerger avec la reconnaissance de la diversité des rapports aux savoirs (Charlot *et al.*, 1993). La prise en compte de cette dernière et de la répartition des savoirs dans la ou les sociétés est fortement liée à la reconnaissance interculturelle. Dans les années 1970, B. Bernstein (1975) indiquait déjà : « *pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître* ».

Il semble plutôt que l'école ait été une imposition du social et une découverte de la culture par l'élève qui, loin d'être placé « *au cœur du système éducatif* » – comme le

rapport annexé à la loi d'orientation de 1989 l'affirmait en France –, devient un « *apprenant* » avec ses « *compétences* », la pédagogie étant déclinée par « *objectifs* ». Des fictions issues de la rationalité industrielle se révèlent dans les discours – où l'on parle de « *gestion d'un établissement scolaire* » ou d'une « *situation d'apprentissage* » – et prennent la relève de la fiction républicaine du projet scolaire « *gratuit, obligatoire et laïque* » entendu comme égalité de droit de tous les enfants.

Il peut en effet être difficile de croire au discours égalitariste des enseignants alors qu'ils ne partagent pas les mêmes valeurs que leurs élèves et que la hiérarchisation de leur corporation – où les rémunérations peuvent varier pour des tâches similaires – est basée sur des diplômes et des concours qui ont valeur de distinction. Néanmoins, ils ont besoin d'y croire, l'enseignement n'étant pas un simple transfert de connaissances, mais également un travail moral, qui nécessite une croyance à des fictions ou à des valeurs qui sont elles-mêmes transmises aux élèves, ne serait-ce que pour obtenir leur consentement (Dubet, 2002a).

L'école se serait efforcée de répondre à la question de l'unité et de la diversité des hommes, tout en soulignant que l'égalité des droits des citoyens n'est pas l'égalité des chances. Une croyance bien répandue postule que les différences scolaires seraient dues aux différences de quantité de travail fournie par chaque élève, ce qui serait attesté par les bulletins scolaires puis légitimé par les représentations de l'élève et de sa famille. D'où l'idée de cours de soutien pour les élèves en difficulté, qui produit pourtant généralement des résultats en conformité avec la loi des rendements décroissants, mais qui permet de sauvegarder l'illusion démocratique de l'école.

Celle-ci d'ailleurs se répète avec celle de la formation des enseignants, sensée être la solution efficace, alors que les résultats sont plutôt insignifiants. Ainsi, on peut s'étonner que les enseignants formés dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ne soient pas très différents de leurs prédécesseurs, alors que la formation a été pensée différemment. Les pratiques pédagogiques ne résultent pas des convictions des enseignants (Felouzis, 1997) et ce sont rarement les changements des représentations qui engendrent de nouvelles pratiques. Les idées résultent le plus souvent de la rationalisation des pratiques, tandis que les acteurs sociaux changent leurs pratiques suite aux modifications des conditions de l'action et du cadre général dans lequel ils se situent (Lewin, 1972).

Les théories de la reproduction ont permis aux enseignants de se déculpabiliser de leur participation à la production des inégalités des élèves, oubliant ainsi la violence pédagogique et l'arbitraire culturel. « *Toutes les analyses situant les causes des difficultés des élèves dans la société et dans leurs familles sont bienvenues, elles renforcent l'image de l'école comme sanctuaire ; toutes celles qui évoquent des causes nichées dans le*

fonctionnement de l'école et dans les pratiques pédagogiques sont neutralisées. Il importe que le péché reste hors des murs du temple » (Dubet, 2002b, p. 19). La mise en exergue des cas de réussite de quelques élèves socialement et culturellement éloignés de l'école renforce ces croyances et le besoin légitime d'y croire.

Des recherches plus microsociologiques des inégalités scolaires (basées sur l'établissement, la classe, l'enseignant) ont permis d'introduire d'autres variables explicatives que les inégalités sociales. Ainsi, la reconnaissance de la différence des acteurs sociaux et de la diversité des situations, favorise une prise en compte des ajustements locaux qui permettent d'infléchir la situation globale d'inégalité sociale. Les résultats, difficilement généralisables du fait de la multiplicité des facteurs ou des causes, mettent en valeur l'efficacité différentielle des acteurs ou composantes du système éducatif et témoignent de possibilités – certes infimes, mais réelles – d'enrayer les inégalités scolaires dans des situations ou des contextes singuliers.

Une idéologie basée sur l'économie des moyens et l'efficacité, issue notamment du management des organisations privées (Le Goff, 1999) et de la rationalisation économique mondiale, a cherché à transformer les enquêtes qui émanent de ces recherches en outils d'évaluation – notamment des acteurs sociaux, à commencer par les enseignants. Elle vise à légitimer des politiques éducatives qui favorisent le passage d'une exigence de moyens à une exigence de résultats, en oubliant que « *l'essentiel du différentiel de réussite scolaire réside toujours dans les caractéristiques de la population des élèves* » (Martuccelli, 2002, p. 31). De nouvelles légitimités basées sur des normes de qualité commencent à remplacer les références nationales, à la fois sur le plan local ou régional et à l'échelle européenne ou internationale. Ainsi, en France, d'un côté, le système de conventions collectives est remplacé par le portefeuille de compétences individuelles, brisant ainsi le cadre des qualifications nationales, tandis que les critères d'évaluation et la définition des compétences et des niveaux d'éducation et de formation favorisent la mise en place de réseaux d'établissements destinés à différents types de clientèle. De l'autre, ce nouveau système permet une plus forte mobilité des étudiants et des travailleurs, une information sur la qualité du service, une transparence du service public. Ce double effet de décentralisation et de globalisation semble enterrer progressivement les idéaux d'égalité et de constitution d'une culture nationale (Derouet, 2002). Le souci d'améliorer l'efficacité du système scolaire facilite la différenciation de l'offre scolaire, met en concurrence les établissements et augmente la liberté des parents en matière de choix de l'école. La marchandisation de l'école peut alors devenir effective.

En réduisant encore le niveau d'observation, les causalités n'apparaissent plus comme des régularités et dépendent directement de la singularité d'une configuration sociale. Des causes différentes peuvent donc engendrer un résultat similaire. Elles dépendent

de l'interaction de facteurs qui peuvent, selon les situations, être agencés différemment. Certains travaux visent ainsi à préciser comment les contraintes agissent sur les acteurs (Lahire, 1995). Ils dévoilent le décalage entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques réelles des acteurs, comme la difficulté à formaliser les savoirs de l'expérience (Demailly, 2001), aussi bien chez les élèves (Dubet, 1991 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Barrere, 1997 ; Rayou, 1998) que chez les enseignants (Barrere, 2002). Les stratégies des acteurs, les tensions qui s'exercent sur eux et leurs activités réelles sont ainsi cernées. Ces recherches microsociologiques d'histoires et de situations relèvent de la compréhension des spécificités de l'action et visent à mieux comprendre un événement et à le comparer à d'autres. Ce niveau d'analyse permet de dépasser à la fois les résultats de la sociologie de la reproduction et la vision culturelle globale des théoriciens de l'uniformisation croissante, en relevant les singularités et donc les différents types de stratégies qui peuvent être mis en oeuvre à l'échelle de la classe, de l'école ou de la famille. En raisonnant par analogie, il devient alors possible d'entrer dans la rationalité des acteurs sociaux et de mesurer la distance qui la sépare de celle des institutions nationales ou des organisations internationales.

Ainsi, avec un va-et-vient entre les approches macro et microsociologiques, nous pouvons mieux appréhender les « modèles » ou les « normes internationales » qui affectent les enseignants, les élèves et les familles dans les situations locales, les différents types de significations que prennent les normes de la globalisation selon les contextes locaux, comment elles sont alors retravaillées ou non en fonction des subjectivités collectives, des rapports de force et des situations. Il permet aussi de comprendre comment s'élaborent les stratégies différentielles chez des acteurs issus des mêmes groupes socioculturels.

Ces différents niveaux d'observation sont complémentaires, permettent d'échapper à une vision trop marquée idéologiquement et de relier à la fois les situations aux productions historiques et les trajectoires individuelles aux subjectivités collectives. En les prenant en considération, l'approche multiréférentielle (Ardoino, 1990) permet d'appréhender la diversité des modes de circulation des savoirs et de scolarisation dans des situations historiques et des contextes géographiques traversés à la fois par des modèles issus de la globalisation et des revendications identitaires ou culturelles.

L'APPROCHE INTERCULTURELLE POUR APPRÉHENDER LA DIVERSITÉ

Le grand renfermement analysé par Foucault – visant à mettre en ordre le monde à partir de la raison classique en séparant l'école de la vie ordinaire – a été profitable en premier lieu pour les élites puis, selon les pays, pour les classes moyennes. L'école a permis un accès à certaines formes de savoir et a favorisé l'intériorisation d'idéologies et de

mythes. Elle s'est donc constituée comme un instrument de reproduction des inégalités sociales et culturelles, un véhicule idéologique, un moyen de légitimer certaines formes de savoir et donc d'écartier d'autres formes de savoir. On peut la concevoir également comme un moyen d'accès aux connaissances universelles pour ceux qui franchissent les étapes successives de discrimination scolaire, à commencer par l'alphabétisation¹, la réussite à un examen ou l'obtention d'un diplôme². La violence symbolique et l'arbitraire culturel ont souvent été occultés au nom du mythe égalitaire de l'école mais aussi, parce que sa finalité à travers le diplôme permettait un accès au marché du travail.

Nous assistons dans de nombreux pays, y compris en France, à une crise de désirabilité de l'école et du diplôme chez une partie des élèves, notamment quand ils sont socialement et culturellement éloignés de la forme scolaire, mais pas seulement, ce qui peut se traduire par des violences, des processus de déscolarisation, une crise de la « vocation » enseignante. La visibilité des différents champs du possible est souvent inexistante, les enseignants eux-mêmes participant à cette aliénation collective où le travail scolaire à finalité diplômante serait devenu le principal dessein de l'école.

Pour redonner du sens à l'école et augmenter sa désirabilité chez les élèves qui en sont les plus éloignés socialement et culturellement, l'une des hypothèses qui me semble intéressante à travailler (Akkari & Dasen, 2004 ; Meunier, 2008a) serait de l'ouvrir à une éducation interculturelle où les intersubjectivités entre les savoirs académiques et les savoirs sociaux et culturels seraient davantage pris en considération. Il s'agirait, d'une part, d'amener les élèves à mieux connaître les savoirs qui les entourent et à progresser vers de nouvelles connaissances. D'autre part, cela consisterait à favoriser le développement de leurs capacités intellectuelles et cognitives pour qu'ils puissent changer de niveau d'interprétation ou de représentation, selon les contextes socioculturels, et donc les libérer de tout ethnocentrisme, ce qui implique une décentration.

Les recherches que nous avons effectuées auprès des communautés indigènes au Brésil (Meunier, 2008b) et Rom en Roumanie (Meunier, 2009) témoignent d'un intérêt de ces populations à l'égard de l'éducation interculturelle, généralement bilingue (langue maternelle et langue nationale). Cela a souvent pour effet une augmentation très sensible du taux de scolarisation primaire (près de 100 % dans certains territoires indigènes brésiliens concernés) et une baisse conséquente de la déscolarisation. Cela permet assez souvent de motiver davantage les élèves, d'impliquer plus assidûment les parents, tout en évitant de considérer les différences comme des anomalies en envoyant par exemple les enfants rom dans des structures dites « éducatives » pour déficients mentaux. Dans d'autres pays comme le Niger – où cette éducation interculturelle n'est pas mise en place³ (le français demeurant la langue officielle) –, si les moyens financiers en forte augmentation depuis 2002 permettent d'améliorer l'offre scolaire, notamment en milieu rural, ils

ne favorisent pas toujours l'augmentation de la scolarisation dans certaines régions (refus de l'école « française » chez certaines populations) tandis que les taux d'achèvement demeurent faibles (20 %), s'infléchissent ou diminuent, notamment à l'égard des filles (Meunier, 2009b).

Ce cheminement à visée interculturelle devrait permettre aux élèves de savoir d'où ils viennent et comment ils peuvent se confronter aux différents champs du possible, en élaborant des dispositifs stratégiques et praxéologiques qui aient du sens et de l'efficience dans les différents contextes socioculturels qui les entourent et qu'ils traversent régulièrement. Ainsi, il ne s'agit plus d'apprendre pour apprendre, mais d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de promouvoir des attitudes critiques, introspectives et réflexives, qui donnent sens à la pensée et à l'action dans un univers pluridimensionnel dont la diversité des chemins ouvre aux champs des possibles.

Les pédagogies introspectives (Bruner, 1997 ; Ennis, 1987 ; Schön, 1996 ; Tochon, 2000) montrent qu'il existe différents chemins du savoir dont les orientations nécessitent un regard intérieur instruit par les théories scientifiques et pas uniquement par des dynamiques subjectives. L'important ne serait pas tant ce que l'on enseigne que les attitudes que l'on promeut et la manière dont les enseignants réagissent par rapport aux différences cognitives selon les trajectoires, les milieux culturels et sociaux de leurs élèves. Il devient alors plus important de former que d'informer, mais aussi de qualifier et de socialiser.

La question de la réception des enseignants à la théorie de la reproduction sociale favorise un fatalisme. La distinction entre les inégalités de travail sanctionnées par les notes en bons ou mauvais élèves et les inégalités sociales et culturelles reste occultée. L'ordre scolaire demeure donc conforme à la société inégalitaire. Tout en admettant que les rôles sont assumés par rapport aux positions sociales et culturelles, l'avenir des jeunes générations reste pourtant ouvert avec une multiplicité de possibles. Mais pour ne pas tomber dans l'idéologie du changement pour le changement, il est nécessaire d'élaborer une réflexion sur soi-même avant de s'orienter vers un possible. Pour savoir qui on est, il faut savoir d'où l'on vient et donc garder la mémoire pour essayer de maîtriser son destin. Cette orientation s'inscrit à la fois comme transmission d'un héritage et invention d'un avenir. Sans héritage, elle est aveugle ; sans avenir, elle est impuissante.

Si le rapport entre la nature et la culture implique une remise en compte permanente des activités humaines, la technologie encore plus, tout en témoignant de l'obsolescence de nos connaissances. Ce qu'on apprend devient rapidement obsolète, ce qui pose également la question de l'autorité des enseignants, mais aussi des dimensions symboliques de l'école, du désir de l'école et de ses diplômes. Les transformations des modes de production, les évolutions des processus d'insertion professionnelle des jeunes et les mobilités

des carrières dans un contexte général de chômage massif, participent à cette remise en question et aux difficultés à se projeter dans l'avenir qui est devenu plus ouvert et indéfini. Une pédagogie qui ferait appel à l'imagination créatrice ne permettrait-elle pas d'inventer plus facilement la réalité qui nous échappe ?

Dans les territoires indigènes de l'Amazonie brésilienne, depuis la modification de la Constitution en 1988, les Amérindiens ont pu organiser eux-mêmes l'enseignement fondamental (huit premières années de scolarisation). Après avoir subi pendant plusieurs décennies un enseignement valorisant le monde occidental et chrétien (les enseignants étant le plus souvent des religieux blancs) excluant généralement leur culture et presque toujours leur langue maternelle, ils ont eu l'opportunité de pouvoir repenser une école selon leurs us et coutumes, prenant davantage en considération leurs cosmogonies, dans une perspective interculturelle avec les autres mondes. Cette imagination créatrice leur a permis de donner du sens à cette institution tout en se la réappropriant de manière collective afin de préparer les futures générations à la fois à partir de leurs savoirs socioculturels (entendons par là les savoirs traditionnels/implicites dans une posture non figée) et des connaissances plus universelles/modélisées de manière scientifique, avec au moins un bilinguisme (langues maternelle et dominante). Cette orientation scolaire davantage en relation avec les cultures des élèves et les réalités quotidiennes auxquelles sont confrontées leurs familles/communautés permet de développer des compétences et des savoirs culturellement situés (en évitant ainsi la plupart des problèmes de décentration, d'acculturation et de déculturation antérieurs), tout en leur assurant la maîtrise des fondamentaux (savoir lire, écrire, compter...) comme dans les autres écoles.

L'approche interculturelle révèle ainsi que les modes de devenir varient d'un groupe social à l'autre, d'une culture à l'autre, qu'ils ne sont donc pas uniformes. Être initié ne suffit plus, il faut maintenant développer des capacités de prise d'initiative et d'engagement personnel. Les repères deviennent flous, y compris à l'école avec la massification, la désinstitutionnalisation et la désorganisation de la vie adolescente. Après avoir été vocationnelle, professionnelle, puis scolaire et professionnelle, l'orientation semble devenir existentielle car elle se déploie tout au long de la vie (Danvers, 2003).

Dans la forme scolaire, la science, les savoirs et les connaissances relèvent de démarches théoriques dont les épistémologies ont créé un découpage en champs disciplinaires, parfois irréductibles les uns aux autres et constitués par de nombreux paradigmes. Cependant, l'intelligibilité pure des savoirs ou la forme canonique de la recherche ne suffisent plus : leur utilité sociale, c'est-à-dire leur contribution à une praxéologie (optimisation de l'action) et à l'expertise pour éclairer le champ des possibles devient une nécessité pour ne pas dire une obligation.

La démarche dialectique permet de dépasser ces oppositions pour les relativiser et les re-qualifier de manière plus fine en termes de complexité. Cette démarche critique vise à confronter les méthodologies des approches pluridisciplinaires existantes, les recherches qui en résultent et les productions scientifiques qui en découlent, afin de faciliter la compréhension du réel et de l'imaginaire dans leur hétérogénéité, et de relativiser ainsi la subjectivité propre à chaque discipline.

Le concept de dialectique employé ici a pour fondement la pensée hégélienne. Chez Platon, la dialectique relève de la discussion amicale : un ami émet une idée, un autre présente une idée différente ou contraire ; d'un commun accord, il s'agit d'unifier ces deux idées, ce qui aboutit à une synthèse qui constitue une connaissance. Ainsi, les oppositions font avancer la connaissance par la discussion. Hegel s'oppose à cette logique classique qui réfute la contradiction. Il s'appuie sur Aristote, qui se situe également dans la pensée linéaire, mais qui, en cherchant à définir le devenir comme passage de la puissance à l'acte, utilise deux principes d'être : la matière comme pure indétermination, et la forme qui la détermine comme telle. La mobilité de l'être s'explique du fait qu'il est composé de matière et de forme qui ne peuvent exister séparément. Selon Hegel, la loi du devenir de la pensée résulte à la fois de la discussion platonicienne et du devenir de l'être mobile aristotélicien. Comme Descartes, il soutient qu'être, c'est penser, mais penser c'est aussi connaître le monde devant soi, c'est-à-dire exister tout d'abord comme un « je » qui n'est rien de défini par lui-même, mais qui a en face de lui un monde sensible (antithèse) et qui se transforme en être conscient par la connaissance de ce monde (synthèse). Alors qu'Hegel considère la dialectique comme loi de la pensée et le réel comme pensée réalisée, Marx renverse ce schéma en montrant que la pensée n'est que le reflet de la matière, la dialectique étant loi de la matière et non de la pensée. En réfutant une pensée non située, une contemplation satisfaite de l'idéalisme, il favorise une critique de la réalité et une prise de conscience de soi pour devenir acteur de l'histoire, cette dernière relevant d'une création humaine. Il permet ainsi de dépasser une vision contemplative ou critique de la dialectique, en prenant en considération la finitude de l'énonciation et en s'orientant vers les pratiques sociales et leurs contradictions, tout en dénonçant toutes formes d'objectivité ou d'abstraction désintéressée. La dialectique permet alors de délivrer les acteurs sociaux de l'aveuglement voulu, de la passion de l'ignorance ou du refoulement actif. Elle nous apprend que les choses changent, parfois en opposition et en rupture. Elle permet de faire sortir le positif de la négation et de se détacher d'une vision métaphysique de l'être et du positivisme. La mise en dialectique constitue alors une tentative de dépassement de différentes subjectivités collectives par une visée intersubjective.

Cette démarche critique, par sa réflexivité, peut également interroger l'efficacité des approches pédagogiques et mettre en exergue leurs rapports à l'interculturel. La croyance

est un mode de notre savoir. Les croyances pédagogiques relèvent d'un système de représentations sur ce qui se passe dans l'esprit de l'autre, de l'apprenant et sur ce qui lui permettrait de développer son esprit sous forme de savoirs. Cette stratégie de l'interprète ou stratégie intentionnelle (Dennet, 1990) relève d'une disposition pédagogique qui s'inscrit dans une culture commune (Bruner, 1997), où le mythe de la rationalité des acteurs sociaux fonctionne puisqu'ils sont suffisamment rationnels. En surinvestissant le rationnel, on provoque une opposition entre le savoir ou les représentations et les concepts scientifiques dans l'acte d'apprentissage (Sallaberry, 2003).

La rationalisation des connaissances depuis Socrate s'est accompagnée de méthodes, comme le syllogisme et la rhétorique. Platon préconise de se dégager du mythologique et du religieux pour acquérir un esprit critique, et distingue la *doxa* (opinion) de l'*épistémé* (connaissance). Pour Descartes, la pensée rationnelle, qu'il appelle raison, devient le fondement de toute connaissance. Comenius propose une rationalisation du phénomène éducation, tout en indiquant que l'homme n'est plus un sujet isolé mais un être en interaction avec un environnement naturel et social.

Bachelard montre que la raison se pose en s'opposant, qu'elle n'est pas fixée ou fixe dans son développement : le réel n'est jamais ce qu'on pourrait croire, mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser. Le premier obstacle à surmonter est l'opinion qui traduit des besoins en connaissances et qui s'oppose à la science. Avoir raison ne suffit pas, il faut avoir raison contre, c'est-à-dire faire l'exercice social de sa conviction personnelle.

Les pragmatiques considèrent que c'est de l'action que procède la connaissance, que la vérité est un caractère de l'action : l'expérimentation et l'expérience des situations concrètes d'éducation permettent de passer des choses aux concepts sans substituer les concepts aux choses. Une nouvelle vérité n'est plus une découverte, mais une invention pour utiliser la réalité, cette invention devenant modélisation pour le constructivisme. La pédagogie consisterait alors à permettre aux tendances, déjà innées, de réagir.

Dewey indique que l'éducation devient un mode de construction par l'expérience et a pour objet de proposer des activités dans un environnement humain et social qui stimule. Connaître, c'est savoir comment agir sur une réalité d'après une idée : le savoir n'est plus un bien en soi (Aristote), mais il doit être placé dans un contexte, celui d'une fonction sociale de la connaissance, dont l'avènement est la pratique. L'éducation est ainsi resituée dans un environnement et une action, et devient exercice et construction du savoir humain autant que d'une liberté (Morandi, 1997 & 2000).

La pensée complexe unit le système observant et le système observé en une organisation qui est à la fois l'objet et ce dont procède la connaissance. Le divers remplace ainsi l'universel dans la compréhension du monde. Le sujet devient le modélisateur du réel et

du connaissable. La connaissance qu'il construit du réel est celle de sa propre expérience du réel, c'est-à-dire une « vérité intersubjective » de la connaissance. Il devient alors pertinent de s'écarter de la prétention ou plus exactement du mythe considérant l'éducation comme entreprise rationnelle et/ou globale.

Certes, les mythes sont nécessaires, et c'est pourquoi ils doivent être analysés tout autant que les pratiques et les représentations des acteurs. Le rapport entre les mythes et l'éducation devrait alors être dépassé dans le cadre d'une pensée résolument critique.

La pensée critique ne se présente pas comme une solution, mais elle permet un changement de niveau en utilisant d'autres données pour résoudre un problème : « *quand un problème est insoluble, il faut en changer les données* » (A. Comte). La pensée critique s'inscrit dans une démarche dialectique qui prend sens quand elle correspond à des activités intellectuelles qui sont elles-mêmes explicitement enracinées dans une *praxis*, c'est-à-dire dans une temporalité. Elle est aussi assomption d'un pluriel, mais d'un pluriel d'hétérogénéités constituées de luttes de pouvoirs, de conflits d'intérêts, d'identités, de désirs, d'affects. Elle est donc à la fois intellectuelle et intersubjective, et présuppose la prise en compte de l'autre, y compris sous des formes de relations conflictuelles. Elle se présente donc comme une posture. Elle prend la forme d'un processus coextensif à l'élaboration des savoirs, à leur appropriation en termes de connaissances et à la réalisation d'actions. Elle implique la reconnaissance, l'acceptation et le choix de travailler les contradictions. Sur le plan de l'action, les conflits vont être les révélateurs de cette ambiguïté, de la reconnaissance du pluriel, de la relativité et de l'hétérogénéité, mais aussi du travail du négatif. La pensée critique est donc dialectique puisqu'elle peut se retourner contre elle-même au besoin et non se limiter à remettre en question l'extériorité. Elle se présente donc sans limites.

Le doute est l'acceptation d'une finitude radicale de l'entendement humain. Le doute méthodique nous amène à nous interroger sur les statuts respectifs de l'erreur et de l'illusion. Sur le plan des jugements ou des valeurs, il apparaît comme la figure de l'incertitude. Doutes et incertitudes ne peuvent plus être considérés comme provisoires dans notre société dite « post-moderne », ils sont pensés car vécus. Cela peut alors favoriser la reconnaissance de la légitimité d'un pluriel, d'une pensée dialectique, heuristique et aux vertus de la polémique.

L'altérité, en tant que processus intersubjectif, est une critique en acte et relève d'une dialectique, c'est-à-dire d'un dépassement des dichotomies structurelles ou conjoncturelles et donc d'un processus de déconstruction-reconstruction des savoirs. La critique n'est pas une solution en soi, mais permet un changement de niveau. Quand elle est confrontée aux différents champs du possible, elle permet d'élaborer d'autres dispositifs. Ainsi, la pensée critique reconnaît la diversité, qu'elle soit sociale ou culturelle, et

présente l'intérêt de pouvoir passer d'un niveau de compréhension à l'autre, tout en reconnaissant les positions d'où les acteurs agissent et les contraintes qui s'exercent sur eux. La pensée critique nous permet de reconnaître la diversité sociale et culturelle, de passer d'un niveau de compréhension à l'autre, du niveau macro au niveau micro, et de saisir la circulation des savoirs entre eux, ainsi que les intersubjectivités et les dialectiques qui en émanent.

DE LA CULTURE À LA DIALECTIQUE CULTURELLE

La question culturelle n'a pas été abordée de la même manière selon les pays, notamment parce qu'une autre question, plus politique, lui est rattachée : comment intégrer les différences culturelles en évitant de faire de la culture une essence ? La frontière entre la description et le déterminisme peut être rapidement franchie. La posture critique est donc essentielle quand on traite d'une notion aussi sensible, pour ne pas tomber dans l'essentialisme culturel.

L'intégration désigne un processus pouvant varier du fait que la participation à la vie collective s'effectue de différentes manières. Elle se différencie de l'insertion qui relève du social et non du culturel et signifie avoir une place dans la société, généralement sur la base d'un travail et d'un logement. L'intégration peut se définir comme « *l'ensemble des liens sociaux qui font qu'un individu est inscrit dans telle société et en partage les codes* » (Ferréol & Jucquois, p. 169). Son opposé, l'exclusion, écarte certains acteurs ou certaines de leurs valeurs à la périphérie du système. Selon les contextes sociohistoriques (édification des États-nations dans l'Europe de la fin du XIX^e siècle, immigration massive et urbanisation rapide aux États-Unis durant la première partie du XX^e siècle), différentes formulations de l'intégration et de l'exclusion sont élaborées par les sociologues (Durkheim devant le déficit de solidarité propre aux sociétés modernes, l'école de Chicago avec la désorganisation comme processus social de construction permanente par l'interaction) comme outils permettant d'assurer la transition des formes traditionnelles de régulation à des formes modernes. Durant la deuxième partie du XX^e siècle, la fin du colonialisme et le maintien du sous-développement vont accentuer les flux migratoires des pays pauvres vers les pays riches : l'hétérogénéité ethnique et culturelle déjà présente aux États-Unis, au Canada ou en Australie, se généralise dans la plupart des États-nations européens. La question de la reconnaissance du pluralisme culturel se pose avec celle de l'intégration des immigrants. Alors que les pays anglo-saxons (Angleterre, États-Unis, Canada, Australie) reconnaissent officiellement ce pluralisme constitutif à la nation, le modèle républicain français traite l'immigration comme une question sociale. En Amérique, le concept d'« *ethnicité* », bien souvent symbolique, est

mobilisé par les différents groupes d'immigration « récente » qui réinterprètent ainsi leurs origines culturelles pour définir leur identité et donc leur place dans la société américaine (Hollinger, 1995). En Grande-Bretagne, ce sont les notions de « race » et de « minorités ethniques » qui sont utilisées afin de prendre en considération les différentes communautés originaires des anciennes colonies, ainsi que les identités « nationales » minoritaires comme en Écosse et au Pays de Galles. En Europe, les immigrés ont souvent un statut temporaire qui vise à les renvoyer dans leur pays d'origine (Allemagne) ou à les intégrer de manière indifférenciée à l'« universalisme républicain » (France) (Ferréol, 1992 & 1998).

Ainsi, des conceptions différentes liées à des productions historiques singulières s'affrontent, comme le culturalisme à l'américaine et l'idéal d'universalisme à la française. Cela conduit à l'idée qu'il ne serait pas souhaitable de décrire les acteurs sociaux en fonction de leur culture, afin de ne pas les enfermer dans une réalité fabriquée qui pourrait ne pas correspondre à leurs choix, mais plutôt de les libérer de tout déterminisme (classe sociale, pays ou région d'origine, religion, etc.) et de les encourager à choisir leur identité en fonction de leurs « préférences ». L'idéal français d'intégration des individus provenant de cultures différentes serait basé sur leur adhésion « volontaire » aux valeurs de la « citoyenneté républicaine », ce qui explique le refus politique de reconnaître la diversité culturelle. Les recompositions récentes de l'Europe amènent cependant les politiques à s'intéresser à la cohabitation culturelle et à la manière dont les acteurs sociaux peuvent vivre plusieurs identités, ce qui pourrait favoriser une autre conception de la culture commune que celle fondée sur l'idéal républicain.

Il peut être difficile de définir précisément ce qu'on entend par culture, mais nous pouvons essayer de rassembler quelques-unes de ses définitions et les compléter pour en révéler les principales caractéristiques. La culture se réfère à une identité collective qui relève d'une production historique. Elle est dynamique, car elle se transforme continuellement dans le temps et l'espace, suite aux altérités qui lui sont à la fois intrinsèques et extrinsèques, comme les conflits, qui reformulent sans cesse le champ du social. Elle peut également se concevoir comme un « réservoir » de pratiques, de représentations et de valeurs, que les acteurs sociaux utilisent afin de renégocier leur identité. Elle doit donc se redéfinir pour exister. Elle peut être considérée comme « l'ensemble des structures objectives qui répartissent les moyens de production et le pouvoir entre les individus et les groupes sociaux, et qui déterminent les pratiques sociales, économiques et politiques » (Establet, 1966, p. 35). Elle implique également « un vaste appareil pour une part matériel, pour une part humain, et pour une autre encore spirituel, qui permet à l'homme d'affronter les problèmes concrets et précis qui se posent à lui » (Malinowski, 1990, p. 35). Elle est aussi « un ensemble de pratiques internes ou externes à un espace social donné

que les acteurs sociaux mobilisent en fonction de telle ou telle conjoncture politique » (Amselle, 1990, p. 13).

Nous pouvons donc définir provisoirement la culture comme :

Une production historique qui se renouvelle à des moments donnés de l'histoire qui correspondent à une situation (par exemple la situation coloniale) ;

Une dialectique dans le sens où elle résulte de l'affrontement entre les subjectivités de différents groupes socioculturels qui se trouvent en interaction (intersubjectivité) ;

Une reprise d'initiative, puisque certains traits culturels vont être réappropriés et d'autres rejetés pour former une nouvelle identité collective, une nouvelle culture souvent plus diversifiée, qui participe à un niveau d'échange plus large que la précédente.

Pour analyser les rapports entre culture et éducation, plusieurs regards méthodologiques peuvent être mobilisés dans le cadre d'une approche multiréférentielle. L'anthropologie historique permet de relier la dynamique des formes d'éducation à leurs productions historiques. Si l'on considère que « *la nature fondamentale de l'éducation – tout en reflétant l'instance dominante de la société globale – est politique et idéologique puisque sa fonction première dans toute société est la socialisation, c'est-à-dire l'intégration sociale et politique par l'intermédiaire de processus d'intériorisation idéologique* » (IPE, 1981, p. 124), l'anthropologie politique peut également apporter un éclairage complémentaire. Elle s'inscrit aussi dans le cadre de la sociologie de l'éducation :

Dans toutes les sociétés, modernes ou traditionnelles, la fonction générique de l'éducation est de faire des nouveau-nés des producteurs, des sujets juridiques et des consciences, et à travers les faits éducatifs on peut donc appréhender toutes les instances du système social. L'analyse des systèmes d'enseignement permet ainsi de pénétrer les sociétés en profondeur dans toutes les dimensions qui les constituent, et d'appréhender leur mouvement perpétuel mais non uniforme de renouvellement de leur identité. Vue de cette manière, l'éducation est donc essentiellement un moyen d'analyse, une sorte de révélateur, et les faits pédagogiques ne sont pas étudiés pour eux-mêmes mais afin d'identifier le pouvoir social qui les fonde, l'idéologie qu'ils véhiculent, les savoirs qu'ils diffusent et les conséquences qu'ils entraînent au plan de la société (Martin, 1972, p. 338-339).

Elle s'inscrit aussi dans un concept que j'appelle « *dialectique culturelle* », dans le sens où la culture, elle-même production historique, représente une subjectivité collective ou plus précisément une intersubjectivité qui est retravaillée par les acteurs sociaux en altérité, en fonction de leur capacité à prendre conscience de soi et des autres, c'est-à-dire à pouvoir se situer et agir dans les différents niveaux cosmogoniques qui les entourent. Le concept de « *dialectique culturelle* » est donc proche de celui de « *subjectivité collective* », au sens hégélien du terme. Il s'éloigne cependant des notions constituées

par le culturalisme ou l'anthropologie culturelle, puisqu'il ne peut pas être défini d'une manière réductrice ou globale. On ne peut pas limiter à la socialisation, qui permet notamment la transmission de pratiques et de représentations d'une génération à l'autre, l'étude d'un système social. Les valeurs ne sont pas uniquement transmises par la socialisation et, lorsqu'elles le sont, chaque individu ne les intègre pas forcément de la même manière. Il ne s'agit pas d'une programmation ou d'un conditionnement qui standardise son comportement, la culture n'est pas le prolongement de la nature. Une société ne se réduit pas à une totalité culturelle originale, ce qui serait une simplification holiste ou totalitaire, mais elle peut être identifiable à certains traits culturels. La complexité d'un système culturel ne peut pas être caractérisée simplement par des valeurs dominantes et déviantes. La socialisation peut aussi se concevoir comme un processus d'adaptation à des situations singulières, qui se construit non seulement en fonction des normes de la société, mais aussi selon les intérêts et les valeurs propres de l'individu, ces dernières pouvant provenir de « *sub-cultures* » ou de cultures différentes, qui présentent peu de traits communs avec la culture dominante. La déviance par rapport aux normes sociales est un phénomène normal dans toute société, ce que l'individu a intériorisé doit être plutôt considéré comme un référent – qui d'ailleurs ne reste pas identique tout au long de l'histoire – que comme un déterminant. La culture est loin d'être « *un système dont tous les aspects sont organiquement liés* » (Lévi-Straus, 1968, p. 399), cohérents et complémentaires les uns des autres. Cependant s'il y a une certaine cohérence, elle résulte plutôt d'un consensus, d'un mouvement historique qui se renouvelle en fonction des situations, et qui est produit par la confrontation de diverses subjectivités. Si cette cohérence a été exagérée, c'est souvent faute d'avoir pu être capable d'intégrer dans les analyses la dimension diachronique et sa dynamique : une approche purement synchronique qui permet d'expliquer une société par quelques règles de parenté ou de traits dominants a conduit à l'idée qu'il pouvait exister des « *sociétés sans histoire* ». Le système culturel n'est pas la mesure de toute chose, les pratiques et les représentations des individus ne se limitent pas au système culturel dans lequel ils vivent. La culture ne peut pas être réduite à un système projectif, elle résulte d'une production historique qui correspond à des situations singulières, à une dynamique qui est à la base de son fondement et donc de sa compréhension ; elle est donc essentiellement dialectique. Balandier a raison de s'opposer à une anthropologie culturelle qui « *ne tient pas compte de l'incidence des situations, des conditions concrètes et historiques sur les systèmes sociaux et culturels... Une telle orientation conduit à idéaliser les sociétés considérées, en ne tenant pas un compte suffisant des réticences de l'individu et des antagonismes ou conflits d'intérêt... Elle peut apparaître comme une « anti-histoire »* » (Balandier, 1968). Ce concept de « *dialectique culturelle* » prend non seulement en compte la dimension diachronique, puisque ici il est

considéré comme une production historique, mais également la dynamique des acteurs sociaux, leur subjectivité.

Il faut entendre par subjectivité la dynamique d'une conscience collective qui permet le dépassement des intérêts individuels et parfois ethniques ou nationaux. La subjectivité collective intègre souvent une dimension politique comme la mise en place d'un projet de société par divers groupes sociaux. Mais il arrive que des subjectivités s'affrontent, notamment lorsqu'il y a divergence sur la manière de concevoir le monde, de lui donner un sens en le modelant ou en le dominant.

C'est en intégrant le concept de subjectivité collective à celui de dialectique culturelle que ce dernier devient opératoire pour l'analyse historique et dynamique qui représente le fondement de notre pensée critique.

La recherche de « terrain », l'observation participante, l'apprentissage des langues parlées par les communautés étudiées, entre autres, permettent au chercheur de prendre conscience du sens de ses propres *habitus* qu'il ne saisit pas toujours dans son propre milieu socioculturel. Ce double regard, parfois multiple quand on a vécu dans plusieurs milieux socioculturels, favorise l'objectivité sur les autres et sur soi-même.

Il peut être intéressant de se baser sur une expérimentation consistant à varier les conditions d'analyse et les points de vue, ce qui permet à la fois de saisir les normes et les moyennes, tout en rendant compte des aspects les plus diversifiés de l'expérience socioculturelle. Une culture peut difficilement se concevoir comme patrimoine consensuel, puisque les changements et les conflits lui sont constitutifs. Il convient également d'éviter qu'un chercheur puisse énoncer des vérités basées sur des fictions qu'il aurait lui-même construites (Clifford & Marcus, 1986).

Par exemple, si nous pouvons parler de « culture française », il ne faut pas oublier que celle-ci est, comme d'autres cultures nationales, régionales ou locales, enchâssée dans un contexte de mondialisation et de globalisation économique, politique, idéologique et donc culturelle (Fabian, 1983 ; Marcus & Fischer, 1986), ce qui renvoie aux notions de complexité et de multiréférentialité.

La dialectique culturelle permet d'objectiver sa propre subjectivité qui, une fois analysée, devient un instrument d'enquête pertinent. « *Nous ne tendons pas vers une chose parce que nous jugeons qu'elle est bonne, mais au contraire, nous jugeons qu'elle est bonne parce nous tendons vers elle* » (Spinoza, 1994). Nous sommes plus ou moins inconsciemment guidés par nos valeurs, nos croyances et, plus généralement, nos systèmes de pensée. Les démarches rationnelles qui sont présentées dans les discours sont souvent éloignées des raisons inconscientes pour lesquelles on partage une croyance ou une représentation (Levi-Strauss, 1958, p. 25). La question de la véracité d'une croyance

ou d'une représentation collective n'a d'ailleurs pas vraiment de légitimité. La richesse des systèmes de pensée culturellement autres a souvent été occultée par une vision occidentale rationaliste et parfois impérialiste du monde où, par exemple, la simplicité technologique a été confondue avec la pauvreté culturelle.

Les représentations collectives, culturelles ou non, s'articulent à la fois sur un système symbolique (cohérence des systèmes de pensée) et sur un système idéologique (ensemble de conceptions qui fondent et justifient l'ordre social), dans un contexte culturel ou une situation qui leur donnent un sens qu'ils n'auraient pas dans un autre contexte ou une autre situation. Le sens des systèmes symboliques est lié à leur efficacité sociale et, plus exactement, à leur capacité à instaurer des différenciations dans le social. Une société ne peut exister sans systèmes de pensée qui permettent de rendre le monde intelligible, et sans modes de reproduction qui favorisent la transmission des schèmes culturels d'une génération à l'autre. Mais il ne faut pas pour autant oublier qu'une société, tout comme les systèmes de pensée qui la rendent lisibles, restent dynamiques, en intériorité puisqu'ils sont travaillés par des contradictions et des conflits, et en extériorité car ils sont en interaction avec d'autres mondes et d'autres représentations.

Nous pouvons donc compléter notre première définition de la culture en précisant qu'elle n'est ni un objet qui peut être décrit, ni un corpus de symboles et de représentations qui peuvent être définitivement interprétés. Elle est contradictoire, temporelle et créatrice, les représentations et les discours de l'intérieur ou de l'extérieur en intersubjectivité étant impliqués dans cette création (Clifford, 1988, p. 19). La culture est donc une production historique et une dialectique, tout en se présentant comme un ensemble de significations, de valeurs et de représentations, à la fois partagées, discutées et contestées, d'où son caractère polyphonique.

DE LA CULTURE AUX REPRÉSENTATIONS CULTURELLES

La représentation culturelle est liée à celle de représentation sociale de Durkheim qui distingue représentation individuelle et représentation collective. À la même époque, Freud distingue trois sortes de représentations : *die Vorstellung* renvoie à un processus et à un contenu de pensée, *die Darstellung* ramène à la figuration, *Vorstellungsrepräsentanz* désigne le phénomène de l'inscription de la pulsion dans le psychisme. Ce concept se situe donc au carrefour de la sociologie et de la psychologie (Moscovici, 1961). Dans la psychologie sociale contemporaine (Jodelet, 1989), la représentation sociale est socialement élaborée et partagée car constituée à partir de nos expériences, mais aussi des savoirs et des modèles de pensée que chaque individu reçoit et transmet par la tradition, l'éducation et la communication. Elle présente une visée pratique d'organisation, de maîtrise de

l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et des communications, et favorise la mise en place d'une vision commune de la réalité à un ensemble social ou culturel. Ainsi, la représentation sociale se définit par un contenu se rapportant à un objet et par un sujet en rapport avec un autre sujet. Elle établit un double rapport avec son objet, comme lieu symbolique et interprétatif. La représentation est donc le représentant mental de quelque chose. Cependant, la représentation culturelle est loin d'être uniquement une « chose mentale », car elle concerne les pratiques, les techniques du corps, les valeurs, les rapports sociaux, etc. Cette représentation a une histoire qui dépasse celle de l'individu et parfois même celle de son groupe d'appartenance. Elle prend sens dans des situations et des contextes singuliers et reste dynamique, c'est-à-dire se transforme. Elle relève également d'une dialectique culturelle, c'est-à-dire d'altérités avec d'autres représentations culturelles endogènes ou exogènes. Ainsi, on peut constater que toute représentation culturelle procède de l'acculturation et de ses différentes déclinaisons.

En psychologie sociale, le terme d'acculturation a souvent désigné « *le processus d'apprentissage par lequel un enfant reçoit la culture de l'ethnie ou du milieu social auquel il appartient* » (Redfield, Linton & Herskovits, 1936), ce qui relève plutôt de la socialisation. Il s'agit de « *l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes avec des changements subséquents dans les types de culture originaux de l'un ou des autres groupes* » (Bastide, 1998), auquel il faudrait également ajouter les contacts virtuels avec les moyens de communication modernes. L'acculturation se décline de l'assimilation (abandon de son identité culturelle pour adopter la culture dominante) à la séparation (maintien de son identité culturelle sans adopter la culture dominante) en passant par l'intégration (maintien de son identité culturelle et adoption de la culture dominante) et la marginalisation (abandon de son identité culturelle sans adopter et/ou rejeter la culture dominante). Ces processus d'acculturation peuvent être modulés en fonction de l'origine (endogène ou exogène), la vitesse, l'étendue (selon le nombre de sous-systèmes atteints), la profondeur (relative à la distance du noyau culturel) et la reliabilité (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989).

Là encore, sans multiréférentialité ou dialectique culturelle, les changements culturels restent prisonniers d'un seul univers, d'origine ou de destination. Mais en utilisant le concept de « *dialectique culturelle* », nous pouvons prendre en compte les mouvements de va-et-vient entre les différents univers pour mieux appréhender ce qui se joue entre eux, sachant qu'ils sont dynamiques et en confrontation au travers des interactions des acteurs ou des groupes sociaux, des logiques institutionnelles, des subjectivités collectives, etc.

Par ailleurs, la notion d'acculturation est proche d'autres notions qu'il convient de préciser pour savoir de quoi il est question.

L'acculturation est un processus dynamique dans lequel s'engage une culture évoluant sous l'influence d'une autre (Wachtel, 1974 ; Poirier, 1972, p. 24-25 ; Baré, 1992, p. 2). Elle peut se définir comme l'ensemble des phénomènes provenant du contact entre différents groupes culturels et des changements qui en résultent. Elle peut transformer les sociétés fermées en sociétés ouvertes (Bastide, 1972). Cependant, assez souvent, l'acculturation s'inscrit dans un processus de rapports inégalitaires entre nations, ethnies ou groupes culturels, en cherchant à annihiler les différences devant l'hégémonie de l'un d'entre eux. Ce refus de l'hétérogénéité est caractéristique des colonisations et souvent de l'accueil des premières vagues d'immigration par les sociétés occidentales. Cette orientation de l'acculturation se retrouve dans les théories assimilationnistes (travaux de Thomas, Park et Burgess) développées aux États-Unis dans les années 1920. L'assimilation représente donc l'une des modalités du processus d'acculturation qui donne lieu à l'abandon ou à la dissolution de la culture d'origine et à l'adoption de nouveaux modèles culturels, généralement ceux de la culture d'adoption (Abdallah-Preteuille, 2001, p. 15).

La transculturation résulte du même processus déclenché par des facteurs endogènes. L'enculturation représente l'ensemble des processus de socialisation de l'individu qui, par l'éducation, l'instruction, les disciplines du groupe en général, transmettent à chacun des membres du groupe les modèles, les normes, les systèmes de valeurs caractérisant la culture. La contre-acculturation concerne les attitudes de réserve, de rejet ou de repli manifestant une réaction du groupe à un début d'acculturation. La reculturation indique le retour vers une culture originale. La déculturation indique une dégradation culturelle sous l'influence d'une culture dominante ou, selon Devereux, le processus par lequel on dépouille le sens qu'a un trait culturel dans la culture : « *lorsque j'utilise un violon comme bois de chauffage, je le déculture* » (Devereux, 1977, note p. 340).

L'interculturalisation promeut la reconnaissance des différences en l'intégrant dans l'interaction entre les acteurs. Elle implique celle des limites de la hiérarchisation propre à chacun d'entre eux ainsi qu'une recherche de normes communes pour un vivre ensemble (Hofstede, 2001, p. 454). Dans des groupes culturels relativement homogènes, les questions identitaires se situent à leur périphérie, dans des espaces où se négocient la différenciation et l'identification par rapport à l'« *autre* » (Barth, 1995). Selon les contextes et les situations, notamment d'interaction avec d'autres groupes, ils peuvent déplacer leurs frontières symboliques au fondement de leurs identités réciproques. Selon G. Vinsonneau,

Il est en particulier impossible de délimiter avec netteté un groupe ethnique en se fondant sur le repérage de traits culturels susceptibles de le caractériser objectivement. En revanche, une telle délimitation devient possible dès que l'on met au jour la manière dont les acteurs vivent leurs rapports à ces divers traits. De sorte que la culture peut

devenir significative de l'ethnicité lorsqu'elle se confond avec un mode de conscience que les gens se donnent d'eux-mêmes (Vinsonneau, 1999, p. 120).

Ainsi, les pratiques et les représentations culturelles sont totalement imbriquées dans les différentes formes d'acculturation, elles s'inscrivent dans des chemins politiques et idéologiques préexistants. Cependant, il peut être risqué de travailler sur elles en occultant les différences sociales et économiques qui restent essentielles dans la compréhension des pratiques, des valeurs et des représentations des acteurs sociaux.

La notion de complémentarité que Devereux (1985) a développée semble pertinente pour montrer l'importance de la place et de la position de l'observateur ou du chercheur dans une situation. Elle renvoie ici à l'exclusif, ce qui signifie que deux niveaux d'explication s'excluent mutuellement. Elle vise ainsi à adopter une méthodologie qui rende complémentaire des approches singulières dans un souci de cohérence (*Ibid.*, p. 79). L'utilisation et la reconnaissance du contre-transfert culturel (*Ibid.*, p. 15) apparaissent pertinentes pour mieux comprendre l'altérité des acteurs sociaux, notamment quand ils sont issus de milieux culturels et sociaux différents. Le contre-transfert culturel devient alors interprétable, étant donné qu'il questionne les représentations, les fantasmes et les défenses proposés, réprimés ou sollicités par la culture d'appartenance du chercheur.

Il y aurait donc un espace de confrontation entre la psychanalyse et l'anthropologie au niveau de la culture, mais il convient de ne pas oublier les autres niveaux de socialisation. C'est par la dialectique culturelle qu'il devient possible de dépasser la confrontation de niveaux d'explication, et donc la destruction qui résulterait d'une étude trop poussée d'un phénomène. Cette pensée vise à dépasser les dichotomies structurelles ou conjoncturelles et relève de l'introspection, c'est-à-dire d'un processus de déconstruction-reconstruction des savoirs afin de dépasser les croyances et les mythes qui conditionnent nos représentations collectives, qu'elles soient culturelles ou autres.

Le principe de la déconstruction est avant tout l'ouverture d'une question, à l'opposition d'un dire ou d'un faire. Doutes et soupçons doivent nous rendre attentifs aux effets de l'illusion et aux mensonges du langage : « ...*déconstruire, c'est penser la généalogie structurée de ses concepts. C'est montrer comment les concepts fondamentaux se sont constitués à l'intérieur d'un domaine déterminé, dans certaines limites à partir desquelles ils deviennent « lisibles » en renvoyant à la constitution même de ce qui les a construits* » (Derrida, 1972).

Sur le plan philosophique, Nietzsche nous invite à nous écarter de la prétention de se représenter l'éducation comme une entreprise rationnelle ou globale et de considérer le « *travail éducatif* » comme objet de nos analyses. En s'inspirant de la parole de Zarathoustra : « *je veux enseigner aux hommes le sens de leur existence* » (Nietzsche, 1947, p. 35-37), l'éducation, création de l'esprit humain, est renvoyée à son propre

« esprit », à son « travail ». L'objet de l'activité de l'acteur social n'est pas uniquement *praxis*, c'est aussi une conscience comme lieu qui peut donner un sens à la connaissance du juste (Ricoeur, 1996). Le savoir est donc à la fois intellectuel et éthique et devient la matière du lien éducatif. L'éducation peut se concevoir comme une altérité nécessaire en se construisant sur la considération de l'autre.

Mais il n'y a pas simplement d'un côté des représentations culturelles unidimensionnelles et, de l'autre, un psychisme incorporant des composants culturels. L'accession à ce dernier dépend du sujet, de ses propres représentations, de ses *habitus*. Il est nécessaire d'élaborer des attitudes et des représentations contre-transférentielles pour constituer un espace d'illusion créative. La culture serait alors dans le prolongement de l'espace transitionnel :

...l'acceptation de la réalité est une tâche toujours inachevée, qu'aucun être humain n'est affranchi de l'effort que suscite la mise en rapport de la réalité intérieure et de la réalité extérieure ; [...] cette tension peut être relâchée grâce à l'existence d'une zone intermédiaire d'expérience qui n'est pas mise en question (les arts, la religion, etc.). (Winnicott, 1969, p. 123).

Freud considère les représentations collectives comme une manière de rendre supportable la détresse humaine (Freud, 1994, p. 159). Le niveau culturel se présente comme l'une des formes possibles du monde construit. Sa principale caractéristique serait alors de générer de l'émergence. La culture peut être intégrée comme composante même du sujet.

Néanmoins, les représentations culturelles, tout comme les langues, échappent au sujet en le précédant. Les rapports que le sujet entretient avec elles construisent à la fois sa singularité (comme sujet) et ses appartenances socioculturelles.

Les symboles enveloppent en effet la vie de l'homme d'un réseau si total qu'ils conjoignent avant qu'il vienne au monde ceux qui vont l'engendrer « par l'os et par la chair », qu'ils apportent à sa naissance avec les dons des astres, sinon les dons des fées, le dessin de sa destinée, qu'ils donnent les mots qui le feront fidèle ou renégat, la loi des actes qui le suivront jusque-là même où il n'est pas encore et au-delà de sa mort même... » (Lacan, 1966, p. 158).

La traduction d'une langue prive assez souvent le chercheur de la dimension linguistique et culturelle, les mots ne renvoyant pas seulement à des objets ou à des notions, mais aussi à des cosmogonies. Les représentations du monde ne sont pas tributaires des structures linguistiques, mais il est important d'analyser le sens et les occurrences des signifiants en rapport au monde culturel de l'acteur social. On peut penser que des principes de structuration linguistiques différents induisent des manières différentes de raisonner. Cependant, une langue est dynamique, elle s'adapte aux progrès de la connaissance

et aux altérités linguistiques qui transforment les contenants et les contenus. Ainsi, la « *domestication* » par l'écriture des traditions orales a entraîné une déformation des modes de pensée des sociétés sans écriture (Goody, 1980).

Comme nous vivons dans des idéaux sociaux, psychiques ou fantasmatiques sélectionnés dans l'éventail présenté par notre culture, ils peuvent être confrontés positivement ou négativement à la réalité des faits issus d'acteurs sociaux qui relèvent d'une autre culture. Si chaque culture propose ses propres moyens de sublimation, chaque individu doit effectuer un remaniement psychologique considérable quand il se trouve confronté à des conceptions autres, qui sont alors différentes de celles de son groupe d'appartenance. Il faudrait donc dépasser notre contre-transfert culturel, qui vise à protéger notre intégrité et notre identité sociale, psychique et corporelle dans l'élaboration de limites, où l'autre, du fait de son étrangeté, devient étranger avec ses qualificatifs dépréciatifs.

DE L'IDENTITÉ AU MÉTISSAGE

L'identité est basée sur le sens, qui assure le sentiment de continuité, les valeurs qui fondent l'estime de soi, et l'adaptation à l'environnement qui permet de trouver sa place dans la société. L'identité est un processus dynamique évolutif car « *la nature des rapports sociaux et leurs contextes sont autant de variables susceptibles d'influer sur les mécanismes identitaires et interculturels* » (Abdallah-Preteuille, 1986). La reconnaissance identitaire permet d'éviter des violences symboliques, qui nient à l'autre ses symboles et imposent des normes sans rechercher son point de vue. Sa reconnaissance est un préalable à celle de la diversité culturelle. Ainsi, la négociation des identités permet au sujet individuel ou collectif de redéfinir ses frontières, à la fois par une ouverture à la différence et une fermeture pour préserver ses particularismes.

Chaque individu porte en lui une partie de l'identité collective de son groupe d'appartenance, mais aussi une identité plurielle dont les contradictions favorisent une pensée critique, un positionnement selon les contextes et les situations : l'interculturel relève à la fois du social et du psychologique, de l'individuel et du collectif, et représente les relations entre cultures dans une réciprocité des perspectives. Il peut amener les processus de distinction à remplacer la discrimination par la différenciation.

L'interculturel peut se concevoir par des échanges, des interrelations, des interactions ou des altérités quand les cultures se rencontrent, mais aussi par l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. La dialectique interculturelle permet de passer d'un niveau à l'autre tout en les confrontant, en les dépassant et en leur donnant sens, mais sans processus d'exclusion, de discrimination ou de stigmatisation. Le rapport au monde de chaque individu passe par le sens et la signification qui lui permettent de

comprendre les symboles et les signes que le monde lui transmet. Ce monde est à la fois personnel car construit tout au long de sa vie, et commun avec d'autres acteurs ou groupes socioculturels qui se répartissent dans différents niveaux d'appartenance, comme la famille ou la nation. Cette multiréférentialité dans l'appréciation des symboles et des signes permet de spécifier des références culturelles et donc présente une fonction d'indicateur d'une culture singulière ou d'un groupe de cultures. Un même événement pourra ainsi prendre des significations très différentes d'une culture à l'autre.

Un comportement n'a de sens que par rapport aux modèles culturels qui structurent un groupe donné. Il faut donc repérer les modèles de signification, tout en sachant qu'ils peuvent se recouper avec d'autres et donc participer selon les contextes et les situations à un modèle culturel plus large. Mais est-ce pour autant qu'il y a une correspondance entre productions psychiques et productions culturelles à un niveau transculturel global ?

Un conte ou un mythe est avant tout le produit d'une culture, son expression imaginaire et, de fait, il n'est pas possible d'affirmer qu'il puisse exister une unité psychique universelle. L'imaginaire collectif d'un mythe, le choix des personnages, à commencer par le genre, la mise en scène des thèmes, les relations entre les personnages, entre autres, diffèrent d'une culture à l'autre. Ainsi, des études (Ortigue, 1973) ont montré que le complexe d'Œdipe ne relève pas du même imaginaire, que l'on soit dans une culture occidentale ou dans une culture africaine. Dans la première, la puissance phallique est symbolisée par le père ; dans la deuxième par le groupe familial tandis que le père tient son pouvoir de l'Ancêtre : il ne peut y avoir d'opposition entre le père et l'enfant ni de meurtre imaginaire par l'enfant sur son père qui représente un mort (l'ancêtre) lui ayant transmis sacralité et invulnérabilité. D'un côté, nous avons une valorisation de soi construite sur le plan personnel et individualiste, et de l'autre, une valorisation de soi constituée à partir de la manière dont le groupe juge sa sociabilité. On peut donc penser qu'une psychologie qui se baserait sur une unité psychique universelle serait inefficace auprès de personnes issues d'autres cultures que celle du « thérapeute ». Freud (1981, p. 215) a peut-être raison quant à une certaine uniformité du fonctionnement psychique lorsqu'il parle de l'uniformité du contenu de la vie sexuelle infantile constitutive de l'inconscient individuel ou, dit autrement, les « *fantasmes originaires* », mais cela n'est pas le cas quand il affirme « *la constance des influences modificatrices ultérieures* », car il oublie que les formes d'expression de l'imaginaire et leurs manifestations sont différentes d'une culture à l'autre. Il y a donc du culturel dans le conscient, mais également dans l'inconscient où différents niveaux culturels sont en conflit car refoulés (Devereux, 1977).

D'après C. Camilleri (1985, 1995 & 1999, Camilleri & Cohen-Emerique, 1989), l'éducation, en intégrant l'interculturel, permettrait de faire des sujets des acteurs capables d'utiliser une pensée critique sur leur propre culture, c'est-à-dire de l'utiliser comme

objet de réflexion et d'action sur le réel. Elle viserait également à transformer les perceptions négatives de l'autre en perceptions positives et à construire un métissage de la pensée, et donc un métissage culturel. Ce serait par la contextualisation et la relativisation qu'une compréhension mutuelle pourrait advenir et l'école en serait la courroie de transmission. Cette vision permet de travailler le rapport entre les connaissances universelles et celles qui relèvent de cultures singulières, donc la dualité unicité/diversité culturelle. En évitant de dissocier les ordres de savoir, il montre que les processus d'acculturation sont complexes et différenciés. L'acculturation est envisagée comme un processus de transformation dans lequel s'entrechoquent des cultures traditionnelles dont

le code commun de significations a tendance à s'appliquer à une masse toujours plus étendue de signifiés, diminuant d'autant la latitude laissée aux membres du groupe de leur attribuer un « sens » libre et individuel » et des cultures industrialisées caractérisées par une autonomisation de « sous-cultures » et des personnes « déliées » d'attaches prescrites ou imposées (Costa-Lascoux *et al.*, 2000, p. 14-15).

L'esprit du sujet se construit au travers des pratiques sociales et culturelles dans la réalité d'un contexte de vie. L'enseignement est une médiation humaine entre un désir de savoir et la capacité d'apprendre. Les outils symboliques de la culture organisent les rapports du sujet au monde en termes de signification et de communication qui sont interdépendants. Le rapport à l'autre est intersubjectif tout comme les processus de création, de transformation et de réinterprétation des significations qui se constituent lors des échanges personnels (avec d'autres sujets) ou médiatisés (comme la littérature). « *La réalité « externe » ou « objective » ne peut être connue que grâce aux propriétés de l'esprit et aux systèmes symboliques sur lesquels l'esprit se fonde* » (Bruner, 1996, p. 28). Le sujet est déterminé par son environnement et les relations intersubjectives par lesquelles il construit ses relations dans celui-ci et par les significations qu'il en élabore. Ces significations sont les effets d'interactions dans un contexte socioculturel où des réseaux de signes et de symboles partagés sont générateurs de sens.

L'interrogation identitaire n'est pas « *qui suis-je ?* », mais « *qui suis-je là ?* ». Il s'agit d'une identité située (Clément *et al.*, 1991) qui permet d'apprécier chez l'acteur social une variabilité du choix identitaire en fonction de son environnement. Selon les situations sociales vécues et suite aux interactions qui en découlent, l'acteur social va choisir, faire varier et créer de nouveaux traits culturels. L'éducation reçue par un enfant dans sa famille et à l'école participe à l'élaboration d'une nouvelle identité issue de ces deux cultures (famille et école) et, plus généralement, de compétences interculturelles, d'autres cultures ou subcultures étant en interaction. Cependant, l'identité résulte d'une interaction et d'une dialectique entre le « je », l'individu et le regard que lui porte autrui, le collectif. À l'école, les manières de réduire l'autre dans une identité stéréotypée peuvent le

conduire à s'enfermer dans celle-ci, à ne plus revendiquer une pluralité d'appartenance, à faire face à des conflits de loyauté et à des pertes de sens difficiles à assumer. C'est le cas quand des enseignants élaborent des représentations sur les « capacités » des élèves par rapport à leurs milieux socioculturels. Certaines stigmatisations, parfois inconscientes, peuvent limiter l'altérité d'enfants qui se réfugient dans les espaces identitaires que les enseignants ou parfois les parents leur octroient, consciemment ou non.

L'identité devient une unité de sens quand elle donne au sujet une image cohérente et stable, ce qui nécessite un travail continu d'élaboration et de restauration. L'école peut favoriser le développement d'un *habitus* pluraliste et d'une socialisation pluriculturelle, mais cela n'est généralement pas pris en compte dans les objectifs scolaires de socialisation et d'apprentissage. L'identité relève d'une « *dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris les oppositions, en une formation perçue comme non contradictoire. Aussi le sentiment de l'identité demeure-t-il tant que le sujet parvient à donner à l'altération le sens de la continuité* » (Camilleri, 1997, p. 86).

La culture tend à devenir le dénominateur commun de subcultures dans lesquelles les acteurs sociaux sont dans une dynamique de négociation et donc de choix : elle s'ouvre alors à une diversification de valeurs, de représentations et de pratiques et, par conséquent, à des idéologies plurielles. Ainsi, la culture devient un objet de la conscience du sujet qui peut agir sur elle en jouant avec les codes culturels différents, voire antagonistes, tout en gérant son équilibre identitaire par la pensée critique. En l'absence de cette dernière, le sujet, privé d'une approche dialectique, peut sombrer dans des conduites relevant de l'intolérance et dictées par des préjugés xénophobes ou racistes. Avec elle, l'identité devient multiple en représentant la somme de ses différentes appartenances.

Ainsi, nous pouvons constater l'importance de la fonction de l'école dans la construction identitaire des enfants. Selon son ouverture aux savoirs socioculturels des élèves et des familles, elle peut opérer un élargissement des connaissances scolaires et favoriser la reconnaissance d'identités plurielles, encourager l'adhésion à des valeurs communes en respectant les singularités culturelles, en montrant aussi qu'elles sont en interaction les unes avec les autres. Pour cela, la prise en compte des caractéristiques individuelles et sociétales de l'apprenant et l'articulation de l'« extrascolaire » à l'école, deviennent essentielles pour l'appropriation des savoirs. Les conditions socioculturelles et affectives de l'acquisition des savoirs ne doivent donc pas être occultées.

Dans la réalité, la pluralité socioculturelle d'une situation d'éducation est rarement prise en compte dans les pratiques enseignantes de la forme scolaire, et l'est encore timidement dans les formations professionnelle et continue. Dans un monde de plus en plus globalisé, il devient pourtant impératif de savoir se déplacer d'un univers à l'autre, de comprendre les différences de niveau de signification, de relativiser la portée de notre

culture d'appartenance, et d'être acteur dans les différents espaces socioculturels qui nous entourent.

Plusieurs systèmes de significations coexistent non seulement dans un même espace géographique, mais également chez un même acteur social. Ces systèmes ne sont pas totalement séparés, les coupures interculturelles ne sont pas des ruptures et peuvent s'effectuer à différents niveaux de la réalité socioculturelle. Ces différents mondes coexistent sans véritables interférences puisqu'ils concernent différents niveaux de la vie : familial, communautaire, religieux, professionnel, technique, économique, politique, etc. Les contradictions ne seraient alors pas intériorisées sur le plan symbolique puisqu'elles se présentent comme successives. Ce principe de « *coupure* » (Bastide, 1967) permet au sujet de passer d'une situation à une autre, apparemment inconciliables sans effort d'adaptation. Également appelé « *changement de personnalité* », il devient plus complexe si on le considère comme une actualisation ou une série d'actualisations successives de systèmes de significations selon les contextes et les situations. Dans un système culturel qui se présente comme homogène, l'acteur va chercher une cohérence entre un système socioculturel et un système de significations ; dans un milieu pluriculturel, il va essayer d'articuler une pluralité de systèmes socioculturels et de significations, la plupart des facteurs de cohérence – notamment institutionnels – se modifiant selon les contextes ou les situations. Selon L.V. Thomas (1981) la question de la personne comporte trois dimensions clés : l'unité, l'identité et la mise en situation. Cl. Clanet lui emprunte la notion de pluralisme cohérent, mais en considérant qu'il est engendré par la présence simultanée ou successive de plusieurs systèmes culturels qui ont pour effet de structurer le sujet. Une « *personnalité simultanément plurielle et cohérente peut être perçue comme une condition d'intégration à un milieu socioculturel pluriel et incohérent* » (Clanet, 1990, p. 166-167). Les interactions avec les systèmes et sous-systèmes d'un contexte ou d'une situation culturelle sont donc à la base de la personnalité et de sa dynamique. Selon les contextes, les valeurs, les représentations et les normes peuvent être manifestes ou latentes. Les lieux et les espaces étant souvent déterminés, les décalages et les contradictions des composantes institutionnelles ne sont pas vécus en contradiction par le sujet, mais sont dynamiques comme lui. Quand le sujet se déplace d'une culture à l'autre, il crée des espaces intermédiaires (Winnicott, 1975)⁴ pour poursuivre la construction de sa personnalité ou la reconstruire. Cela ne veut pas dire que la personnalité se structure entre deux codes culturels, mais successivement par rapport à l'un puis par rapport à l'autre : elle est donc plurielle et dynamique car elle se modifie en diachronie et en synchronie. Elle devient alors multiréférentielle. L'unité de la personnalité peut être maintenue devant le pluralisme des situations et des contextes par le biais des espaces intermédiaires.

Les notions de culture et de société ne sont pas superposables, les sociétés étant pour la plupart pluriculturelles. De nombreux groupes ou communautés sont en rupture de sens avec l'organisation de leur société, mais c'est également le cas de chacun d'entre nous quand nous recherchons ou que nous construisons du sens auprès d'une communauté ou d'un lieu dans lequel nous pouvons nous réaliser, c'est-à-dire affirmer notre identité culturelle. Deux écueils doivent cependant être évités afin de préserver notre libre-arbitre : la mythification de la société fonctionnaliste et un communautarisme qui nous couperait des réalités du monde extérieur. Notre besoin d'exister culturellement est légitime, mais nos appartenances culturelles diverses et leur dialectique culturelle ne sont pas institutionnellement reconnues. Elles semblent s'opposer à l'universalisme simplificateur de la plupart des formes de pouvoir et relèvent de la complexité et de la multiréférentialité.

Les institutions d'éducation et de formation, généralement imprégnées des normes et des valeurs de la culture dominante, demeurent assez souvent pusillanimes quand il est question d'intégrer la diversité culturelle. Nombreuses sont encore celles qui n'arrivent pas ou qui refusent d'assumer des paradoxes ou des contradictions en appréhendant les changements ou les métissages qui pourraient s'ensuivre. Cependant, si nous considérons l'interculturel comme un processus de construction et une élaboration collective d'un sens commun permettant de faire communiquer entre elles des identités culturelles différentes, il n'apparaît plus « périlleux » pour la société et les institutions qui la représentent. Il devient alors fédérateur et dynamique puisqu'il permet d'actualiser et de déplacer progressivement les valeurs, les pratiques et les représentations de la société afin qu'elle garde un minimum de significations pour l'ensemble des cultures et subcultures qui la composent : la démocratie s'institue et se maintient dans la dissolution des repères de la certitude (Lefort, 1986, p. 29).

BIBLIOGRAPHIE

- * Abdallah-Pretceille M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Presses de la Sorbonne.
- * Abdallah-Pretceille M. (2001). « Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école ». In : D. Houpert-Merly (dir.). *Pour une éducation interculturelle. Recherches et pratiques*. Séminaire Saint-Denis de la Réunion avril 2000, L'Harmattan.
- * Amselle J.L. (1990). *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris : Bibliothèque scientifique Payot, 257 p.
- * Ardoino J. (1990). « L'analyse multiréférentielle des situations sociales ». In : *Psychologie clinique*, n° 3.

- * Balandier G. (1968). « Sociologie, ethnologie et ethnographie ». In : G. Gurvitch, *Traité de sociologie*, Paris : PUF, 1958-1960, 2 vol.
- * Baré J.-F. (1992). « Acculturation ». In : P. Bonte & M. Izard, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris : PUF.
- * Barrere A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- * Barrere A., (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : l'Harmattan.
- * Barth F. (1995). « Les groupes ethniques et leurs frontières ». In : P. Poulignat & J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris : PUF, p. 203-239.
- * Bastide R. (1967). *Les Amériques noires*. Paris : Payot.
- * Bastide R. (1972). *Le rêve, la transe et la folie*. Paris : Flammarion.
- * Bastide R. (1998). « Acculturation ». In : *Encyclopedia Universalis*, 1-114c.
- * Bernstein B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.
- * Bruner J. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- * Camilleri C. & Cohen-Emerique M. (Ed.). (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- * Camilleri C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. UNESCO, Delachaux & Niestlé, 162 p.
- * Camilleri C. (1995). *Différences et cultures en Europe*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.
- * Camilleri C. (1997). « Les implications théorétiques de la formation à l'interculturel ». In : *Revue suisse de sociologie*, 23 (2).
- * Camilleri C. (1999). « Stratégies identitaires : les voies de la complexification ». In : M.-A. Hily & M.-L. Lefebvre (Ed.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/ spécificité des pratiques*. Paris : l'Harmattan, p. 197-211.
- * Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1993). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- * Clanet C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 236 p.
- * Clément R., Noël M., Sylvestre A. (1991). « Modes d'acculturation et identité située : le cas des immigrants haïtiens de Montréal ». *Canadian ethnics studies*, XXXIII, n° 2, p. 81-93.
- * Clifford J. & Marcus G. (1986). *Writing Culture : the Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley : University of California Press.
- * Clifford J. (1988). *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Harvard : Harvard University Press.
- * Costa-Lascoux J., Hily M.-A. & Vermes G. (dir.). (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*, Paris : L'Harmattan.
- * Danvers F. (2003). « Idée et historicité de l'orientation : premiers jalons pour une approche anthropologique de l'orientation des jeunes et des adultes au XX^e siècle ». *Spirale. Revue de recherche en éducation*, n° 31, p. 55-64.

- * Dasen P.R. & Akkari A. (2004). *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris : L'Harmattan.
- * Demailly L. (2001). « La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle ». In : *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 3, p. 523-542.
- * Dennet D. (1990). *La stratégie de l'interprète*. Paris : Gallimard.
- * Derouet J.-L. (2000). « La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire ». In : *Education et Sociétés*, n° 5.
- * Derouet J.-L. (2002). « La formation tout au long de la vie, figure exemplaire de la conception réticulaire du social en éducation ? Nouvel esprit du capitalisme et égalité des chances ». Colloque « *Du droit à l'enseignement universitaire au devoir de formation professionnelle tout au long de la vie* », Facultés Universitaires Catholiques à Mons, 30-31 oct.
- * Derrida J. (1972). *Positions*. Paris : Minuit.
- * Devereux G. (1977). *Essais d'ethnopsychiatrie générale*. Paris : Gallimard, coll. TEL.
- * Devereux G. (1985). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.
- * Dubet F. & Martuccelli D. (1996). *À l'école*. Paris : Seuil.
- * Dubet F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- * Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- * Dubet F. (2002). « Pourquoi ne croit-on pas les sociologues ? ». In : *Education et Sociétés*, n° 9.
- * Dubet F., Duru-Bellat M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Seuil.
- * Ennis R.H. (1987). « A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities ». In : J. B. Baron & R. J. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*. New York : W. H. Freeman, p. 9-25.
- * Establet R. (1966). « Culture et Idéologie ». In : *Cahiers Marxistes Léninistes*.
- * Fabian J. (1983). *Time and the other : how anthropology makes its objet*. New York : Columbia University Press.
- * Felouzis G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF.
- * Ferréol G. (Dir.). (1992). *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- * Ferréol G. (Dir.). (1998). *Intégration, lien social et citoyenneté*. Villeneuve-d'-Ascq : Presses universitaire du Septentrion.
- * Ferreol G., Jucquois G. (dir.) (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : A. Colin, 353 p.
- * Freud S. (1981). *Névrose, psychose et perversion*. Paris : PUF.
- * Freud S. (1994). L'avenir d'une illusion. In : *Œuvres complètes*. Paris : PUF, tome XVIII.
- * Goody J. (1980). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.
- * Hofstede G. (2001). *Cultures Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations Across Nations*. Londres : Thousand Oaks.
- * Hollinger D. (1995). *Postethnic America. Beyond Multiculturalism*. New York : Basic Books.
- * lipe. (1981). *Disparités régionales dans le développement de l'éducation*. Paris, 529 p.

- * Jodelet D. (dir.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, coll. sociologie d'aujourd'hui.
- * Kaës R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.
- * Lacan J. (1966). Fonction et champ de la parole et du langage. *In : Écrits I*. Paris : Seuil, coll. Points, n° 5.
- * Lahire B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard-Seuil-EHESS.
- * Le Goff J.-P. (1999). *La barbarie douce*. Paris : La Découverte.
- * Lefort C. (1986). *Essai sur la politique*. Paris : Seuil.
- * Lévi-Strauss C. (1968). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- * Lewin K. (1972). *Psychologie dynamique*. Paris : PUF.
- * Malinowski B. (1990). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Maspero, coll. Point.
- * Marcus G.E. & Fischer M.M.J. (1986). *Anthropology as a Cultural Critique*. Chicago : Chicago University Press.
- * Martin J.-Y. (1972). « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire ». *In : Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII.
- * Martuccelli D. (2002). « La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs ». *In : Education et Sociétés*, n° 9, Bruxelles : De Boeck.
- * Meunier O., (2008). « Éléments de comparaison des approches interculturelles et pluriculturelles en éducation en Amérique du Nord et en Europe ». *In : La recherche en éducation, Revue électronique internationale francophone*, n° 1, p. 3-39.
- * Meunier O. (2008). « École d'aujourd'hui et savoirs traditionnels (Niger, Réunion, Brésil) ? ». *In : Cahiers internationaux de sociologie*, n° CXXXV, juillet-décembre, p. 307-329.
- * Meunier O. (2009). « Processus identitaires et scolarisation des Rom dans le contexte européen ». *In : International Review of Sociology*, vol. 19, n° 1, p. 1-22.
- * Meunier O. (2009). « Vers une juxtaposition des formes éducatives au Niger ? ». *In : O. Meunier, Variations et diversités éducatives au Niger*. Paris : L'Harmattan, coll. « Cultures africaines », p. 17-40.
- * Morandi F. (1997). *Les méthodes et modèles pédagogiques*. Paris : Nathan Université.
- * Morandi F. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Paris : Nathan Université.
- * Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF, coll. bibliothèque de psychanalyse.
- * Nietzsche E. (1947). *Ainsi parlait Zarathoustra. Les trois métamorphoses*. Paris. Gallimard.
- * Ortigues E. & M.C. (1973). *Cédipe Africain*. Paris : Plon.
- * Poirier J. (1972). « Ethnies et cultures ». *In : Ethnologie régionale*. Paris : Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade.
- * Rayou P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- * Redfield R., Linton R., Herskovits M.J. (1936). « Memorandum on the study of acculturation ». *In : American Anthropology*, n° 38.
- * Ricoeur P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

- * Sallaberry J.-C. (2003). « Représentations à bords flous, représentations rationnelles, concepts ». In : *Education Permanente*, n° 155, p. 7-38.
- * Schön, D. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». In : J.-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- * Spinoza (1994). *L'Éthique*, II, 9. Paris : Gallimard.
- * Thomas L.-V. (1981). « Le pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique Noire traditionnelle ». In : *La notion de personne en Afrique Noire*. Paris : Editions du CNRS.
- * Tochon, F.V. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 133, INRP, p. 129-157.
- * Valabrega J.-P. (1967). « Le problème anthropologique du fantasme ». In : *Le désir et la perversion*, ouvrage collectif, Paris : le Seuil.
- * Vinsonneau G. (1999). *L'identité culturelle*. Paris : A. Colin.
- * Wachtel N. (1974). « L'acculturation ». In : J. Le Goff & P. Nora, *Faire de l'histoire*, Paris : Gallimard, tome 1.
- * Winnicott D.W. (1969). Objets et phénomènes transitionnels. In : *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- * Winnicott D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

NOTES

¹ Si de nombreux élèves de pays en voie de développement sont scolarisés, cela ne veut pas dire qu'ils sont pour autant alphabétisés.

² L'un et/ou l'autre sanctionnant le plus souvent le passage au niveau supérieur.

³ A l'exception des écoles dites « expérimentales » – qui le sont toujours depuis le début des années 1980 – où la langue maternelle cède peu à peu le pas au français mais où les contenus interculturels demeurent limités.

⁴ Voir également Kaës R., 1976, *L'appareil psychique groupal*, Paris : Dunod où l'espace relationnel est le lieu de création des relations entre le sujet et le contexte. L'articulation fantasma-mythique de Valabrega peut être également considéré comme une formation intermédiaire : Valabrega J.-P., 1967, « Le problème anthropologique du fantasme », *Le désir et la perversion*, ouvrage collectif, Paris : le Seuil. Selon Valabrega, il y aurait une prépondérance de l'imaginaire individuel, à savoir le fantasme, dans les sociétés occidentales et une prépondérance de l'imaginaire collectif, à savoir le mythe, dans les sociétés traditionnelles.

APPRENTISSAGES CULTURELS QUOTIDIENS, CITOYENNETE ET EDUCATION

Inês Barbosa de OLIVEIRA¹
UERJ, Brésil

RÉSUMÉ :

En considérant la vie quotidienne comme une source d'apprentissage, le texte met en question les idées formalistes qui entendent que les processus scolaires d'apprentissage sont dissociés des processus quotidiens. Dans une histoire politique et culturelle de transformation des différences en inégalités nous percevons, aussi, dans les écoles des processus qui créent des préjugés et qui hiérarchisent les sujets et les cultures en même temps que le développement des formes de mise en relation multiculturelle bien plus démocratiques et égalitaires. Il s'agit, donc, de discuter comment nous, professeurs, pouvons nous situer dans ce cadre et quelles conséquences cette prise de position pourrait-elle avoir pour que nous agissions pédagogiquement et politiquement dans le sens de la création de pratiques qui étendent les possibilités d'exercice de la citoyenneté dans le contexte multiculturel où nous vivons tous ?

MOTS-CLÉS : Éducation et démocratie ; citoyenneté ; apprentissages quotidiens ; multiculturalité et école.

Nous commençons tous notre apprentissage quand nous naissons. Les bébés, qui ne vont pas à l'école ni ne comprennent les enseignements verbaux, apprennent, à tous les instants, de nouvelles façons d'être en contact avec le monde, développant ainsi leurs capacités à survivre, à interagir avec l'autre et à se mouvoir sans que nous ayons à leur dire comment ils doivent têter, sourire ou bouger la tête et leur corps s'ils veulent quelque chose ou en ont besoin. Dans ce processus, ils apprennent des façons d'être dans le monde compatibles avec le milieu socioculturel dans lequel ils se trouvent insérés, c'est-à-dire qu'ils deviennent des membres de la communauté environnante et sont reconnus comme tels, dans la mesure où ils développent leur habileté et intègrent les formes expressives inscrites dans le monde culturel qui les entoure.

Nous identifions fréquemment chez les enfants des expressions, des gestes et des valeurs qui représentent la culture du milieu dans lequel ils évoluent. J'ai pu percevoir

récemment la force des traditions culturelles en assistant à la danse d'un groupe folklorique portugais pendant la fête de São Pedro, à Coimbra, où j'habite. C'est impressionnant de voir des enfants de deux ou trois ans qui dansent avec une extrême désinvolture, sur des rythmes et des pas très « difficiles » pour moi et pour tous les étrangers qui se trouvaient là. Dans le même sens, nous voyons souvent au Brésil des enfants qui dansent parfaitement le samba, depuis qu'ils sont tout petits, ou encore ceux qui, encore à un âge très tendre, jouent ou font semblant de jouer au football avec les mêmes gestes et manières que les joueurs professionnels, sans s'être jamais soumis à un mode quelconque d'apprentissage. Ce sont des petits gestes et comportements qui s'identifient aux rôles culturellement et socialement définis, conformément à ce que j'ai développé dans un article antérieur (OLIVEIRA, 2001). Cela signifie que c'est par le moyen des expériences vécues quotidiennement que nous apprenons une grande partie de ce que nous utilisons pour être dans le monde et pour vivre avec les autres, et que nous nous insérons comme co-participants aux valeurs et aux spécificités de notre culture d'origine. Ces évidences quotidiennes ne sont pas liées uniquement à un immédiatisme de l'insertion dans l'espace domestique de la famille, mais vont toucher aussi tous les autres espaces structurels en ce qu'ils interfèrent dans la formation de nos identités individuelles et collectives (SANTOS, 2000).

En considérant ainsi la vie quotidienne comme une source d'apprentissage et d'influence sur nos comportements individuels et sociaux, nous sommes portés à mettre en question le catalogue d'idées formalistes, dominant, qui, soutenu par la dichotomie et la hiérarchie des apprentissages formels et scientifiques – entre autres –, entend que les processus scolaires d'apprentissage sont dissociés des processus quotidiens, comme si à l'intérieur de chacun de nous il y avait un bouton « éteindre », qui séparerait notre vie en dehors de l'école des moments où nous sommes soumis à des cours formels portant sur des contenus d'enseignement ou aux processus subliminaux de transmission de valeurs sociales, présents aussi dans les espaces scolaires, mais pas uniquement là.

Des processus et des mécanismes que nous ne savons pas décrire ou expliquer, mais qui forment ce que nous savons ou que nous pensons à propos des thèmes les plus divers, contribuent, pourtant, à tisser nos relations au monde à notre entour, en définissant nos actions qui portent sur lui. Ainsi, les processus par le moyen desquels nous nous insérons dans « notre » univers culturel, sont faits de valeurs et de savoirs partagés qui, bien des fois, surgissent en opposition aux valeurs et savoirs d'autres cultures. Autrement dit, dans des contextes multiculturels, une grande partie de notre identité est forgée en opposition avec les identités et façons d'être d'autres groupes sociaux. C'est comme cela que nous apprenons à nous insérer dans le monde, en nous différenciant des « autres ». Dans une histoire politique et culturelle de transformation des différences en inégalités,

caractéristique de la culture bourgeoise occidentale, nous percevons des processus d'apprentissage qui créent des préjugés et qui hiérarchisent les sujets et les cultures, en valorisant les principes fondateurs de l'une au détriment des autres.

Dans un magazine ancien (*Almanach du Tico-Tico*², 1909), j'ai lu, une fois, une « information » qui a fortement attiré mon attention, tant elle contenait de préjugés. La nouvelle à laquelle je fais référence expliquait que les Chinois avaient, finalement, décidé de sortir de leur ignorance historique et accepté la scolarisation de leurs enfants chez les jésuites, comme moyen de dépasser leur « manque de culture ». Je cite cet exemple parce que l'école et son rôle social de définition et de diffusion des valeurs de la société occidentale paraissaient si importants aux yeux du « journaliste distrait », que cela l'a mené à rédiger un texte dans lequel son préjugé envers les autres formes de transmission de valeurs et d'existence culturelle l'ont empêché d'apercevoir la millénaire culture orientale et ses spécificités simplement comme une autre façon d'être et de savoir.

Dans sa dissertation de maîtrise d'anthropologie sociale, où est abordée la question des modes privilégiés de l'interaction de « nos » indigènes brésiliens avec la société blanche dominante, Neves (1996) nous montre un peu ce qu'a été la négation historique du droit des indigènes à accéder à la citoyenneté brésilienne sur la base de la négation de leur culture d'origine, en tant que processus de légitimation de la domination à laquelle ces peuples sont soumis historiquement. L'auteur écrit :

Dans toute l'Amérique indigène, les relations sociales se construisent à partir de là dans un cadre marqué par la ségrégation, cristallisant ainsi les différenciations et les inégalités d'une structure sociale hiérarchisée qui s'étendraient depuis l'époque des premières incursions dans les terres découvertes jusqu'à nos jours.

Seraient emblématiques de cet état de fait les grands films du genre *Western* américain, dans lesquels les indiens, l'air renfrogné et cruels – « sauvages » – sont battus par les amoureux de la démocratie, blancs, beaux et entreprenants – « civilisés ». C'est ainsi que nos enfants, même à travers les plus innocents, ou non, des jouets, ou par la télévision, apprennent, tous les jours, le préjugé envers les cultures orientales, indiennes, etc. Plus avant, je reprendrai ce thème.

Pour l'instant, je ne résiste pas à une nouvelle narration concernant une situation vécue dans mon quotidien, en laquelle ce préjugé se rend présent sous un de ses aspects les plus cruels, celui de la négation de l'humanité de l'autre.

Je discutais avec mon fils, Tiago, qui avait à l'occasion huit ans et était en primaire, de certaines activités qui se déroulaient à son école et de quelques autres sujets. Au bout d'un certain temps, nous avons eu cet échange :

« – Maman, il existe encore des indiens au Brésil ?

– Bien sûr, mon fils ! Ils sont nombreux à vivre en ville et sont des gens comme toi. Ils s'habillent comme tout le monde, déjeunent, dînent, vont aux toilettes et regardent la télévision.

– Ca veut dire qu'il y a des indiens qui sont devenus des êtres humains, maman ? »

La scène décrite rend évident un apprentissage du préjugé racial et culturel, tissé dans la vie quotidienne et par les contacts avec les valeurs culturelles dominantes, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Tiago avait déjà compris la logique de la stratification sociale au Brésil, il « savait » déjà que « *les peuples indiens étaient 'sauvages et primitifs' et qu'ils ont disparu après la découverte et la civilisation du Brésil* ». Je crois que cette discrimination à l'égard des cultures non-occidentales, implicite dans les valeurs hégémoniques de notre société, qui, sans jamais avoir été enseignée, est toujours apprise, a été perçue, appréhendée et incorporée aux réseaux de connaissance que Tiago a tissés autour de lui au long de sa vie, dans les divers espaces et sur les différents modes de son insertion dans l'univers culturel et social brésilien. La cohérence et la conviction portées par les discours anti-hégémoniques, qui émergent à tout moment et qui donnent naissance à de nombreuses et très différentes tentatives de dépassement des préjugés, n'ont pas été suffisantes pour effacer le résultat de ces apprentissages discriminatoires envers les cultures indiennes, pour reprendre notre exemple, car cela arrive pour d'autres manifestations culturelles.

LES DROITS DE LA CITOYENNETÉ DANS LE CONTEXTE DE LA NÉGATION CULTURELLE.

Le processus de disqualification des cultures non-occidentales repose, comme il est aisé de le supposer, sur les piliers mêmes de la culture occidentale et bourgeoise, sur l'universalisation de ses propres valeurs par le moyen d'un processus de dichotomisation et de hiérarchisation d'idées, de savoirs et de valeurs qui y sont associées. C'est ainsi que nous percevons, dans le même texte de Neves, l'opérationnalité des paires d'opposés qui disqualifient l'indigène par le moyen d'une promotion des idées de barbarisme et d'incivilité, qui permettent à la « civilisation » occidentale de les subjuguier, en se légitimant comme supérieure.

Les valeurs de la soi-disant civilisation reposent sur des idées de civilité, et sont identifiées, dans le texte de cet auteur, à l'inclusion économique comme travailleur, aux « bonnes manières » et à la blancheur de la peau. En ce qui se rapporte aux relations sociales et de pouvoir dans la région du Rio Juruá, dans l'état de l'Amazonas, l'auteur écrit :

Les différences sociales trouvent leur soutien dans un système de pouvoir reposant aussi bien sur le contrôle de l'économie et de la politique régionale que sur l'appartenance à un

groupe ethnique déterminé. C'est cette logique hiérarchique qui va élaborer les termes de « *caboclo* »³ et d'« *indien* » comme produits idéologiques relatifs à la situation interethnique. [Dans ce contexte], l'« *indien* » est celui qui ne domine pas les normes et règles du mode de vie que l'on nomme « *civilisé* », et qui en général comprend peu de choses et se fait encore plus mal comprendre dans la langue portugaise, c'est celui qui vit dans une « *maloca* »⁴ au milieu de la « *civilisation* » (des villes). Et pour cela il reçoit un nom encore plus cruel et ségrégatif : « *brabo* »⁵, qui, par son sens même, le prive, comme individu et comme groupe, de tous les droits, faisant de son être celui d'une non-personne (p. 104).

C'est là, par conséquent, un mécanisme d'usurpation des droits qui repose sur une disqualification des individus en tant que tels. La négation est ici celle de l'humanité même de l'« *indien coléreux* ». Parce qu'il ne mérite même pas la qualification d'« être humain », cet individu ne peut pas être pensé comme un citoyen de droit. Mais il existe encore d'autres mécanismes d'usurpation de la citoyenneté, tournés d'avantage vers l'agression de l'identité collective elle-même, que rend évidents le passage qui suit :

Dans la même situation, le « *caboclo* » est l'indien familiarisé au monde des blancs, dépendant de certains biens de consommation qu'il acquiert par le travail d'extraction de végétaux et par la commercialisation des produits de la chasse et de la pêche. Le « *caboclo* » est ainsi l'indien « *civilisé* », mais dénué de ses droits, car c'est déjà un non-indien⁶ (*idem*).

C'est de cette manière, à travers l'ethnocentrisme eurocentré, comme forme dominante de pensée, que la dénommée civilisation occidentale bourgeoise se permet d'usurper les droits individuels et collectifs de citoyenneté des populations indigènes, entre autres, malgré que la théorie anthropologique contemporaine reconnaisse que le réductionnisme ethnocentrique, selon lequel

une histoire unilinéaire [...] conduirait tous les groupes humains de la sauvagerie à la civilisation – plus objectivement à la civilisation européenne, prise comme modèle et destin final des hommes en tant que corps social –, est en partie dépassé (*ibid.*, p.108).

La production de l'exclusion ne se limite pas aux populations indigènes. Nombreux sont les mécanismes qui, en définissant ceux qui sont citoyens, pourquoi et comment ils doivent l'être, excluent tous ceux qui ne remplissent pas de telles exigences. C'est sur ce socle que se sont érigées les démocraties capitalistes bourgeoises. C'est également dans ce contexte que l'école apparaît comme un locus privilégié de l'éducation du « citoyen » des démocraties européennes. Il revient à l'école, entre autres fonctions, celle de civiliser et de préparer à l'exercice de la citoyenneté les membres jeunes ou « différents » de la société, mais aussi l'exclusion de ceux qui n'obtiennent pas de succès dans ce processus.

Pour aborder la discussion au sujet du rôle attribué à la scolarisation par la modernité – articulé à des questions relatives aux formes valides de l'exercice de la citoyenneté

et aux mécanismes de l'exclusion sociale -, nous devons revenir quelque peu au concept de citoyenneté tel qu'il a été forgé dans le contexte de l'émergence de l'hégémonie bourgeoise de l'Europe capitaliste moderne.

REPENSER LE CONCEPT DE CITOYENNETÉ

Dans l'acception classique et encore dominante aujourd'hui, la citoyenneté a été comprise comme une liste de droits et de devoirs du citoyen eu égard à l'Etat qui, en échange, lui offre la sécurité et la protection, garantissant ainsi la possibilité pour lui de maintenir son intégrité physique et morale. Ainsi la concevait Hobbes, et, sur un mode un peu différent, Locke, et c'est de cette façon que la modernité la comprend et la légitime, réduisant l'idée de l'existence citoyenne à une question concernant la loyauté du citoyen envers son Etat. Ce dernier est compris comme l'espace juridique, culturel et territorial des Etats-nation modernes, dans lesquels on suppose une agglutination de citoyens d'une même origine spatiale et culturelle, vivant autour d'un système sociopolitique-juridique consensuel. Répondant à nos premières interrogations, nous pouvons dire que même la question de la loyauté de l'Etat envers les citoyens pris dans l'ensemble, dans des sociétés scindées par des processus de domination sociale, ne se pose pas correctement dans ce cadre. Autrement dit, devant l'incompétence ou le désintéret de l'Etat pour l'exercice des fonctions qui, en théorie, lui étaient destinées, le citoyen ne dispose d'aucun moyen d'action nouveau ou différent de l'ensemble prédéfini, qu'il est convenu d'appeler « *formes de l'exercice de la citoyenneté* », restreintes au champ des manifestations fondées juridiquement et pratiquées pacifiquement, c'est-à-dire au vote durant les élections et à l'organisation d'associations destinées à une meilleure interlocution avec l'Etat. En dehors de ces règles, pas de citoyenneté, mais seulement la barbarie.

La discussion que nous proposons prétend étendre ce concept, en considérant la citoyenneté non pas uniquement comme une relation citoyen/Etat-nation, mais, au sein de la problématique ouverte par Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 273 sq.), en la considérant comme un des espaces structurels inscrits dans la « *carte de structure-action des sociétés capitalistes* » et associée en priorité au droit territorial ou étatique, ce qui explique, en partie, le réductionnisme que nous mettons en question. D'un autre côté, au cours d'une discussion sur le contrat social comme « *grande narrative dans laquelle on fonde l'obligation politique moderne* » (1997, p. 5) et sur ses fondements, le même auteur pointe vers la citoyenneté comme critère d'inclusion dans ce contrat en tant que dimension territorialement fondée, sans oublier la dimension inclusive reposant sur le critère de partage du système de valeurs de ce même Etat-nation.

Amplifier le concept de citoyenneté exige deux processus distincts et complémentaires, un premier se rapportant au dépassement de la territorialité et de « *l'identité culturelle de la nation* », soutenues par l'idée d'Etat-nation, en tant que critères fondateurs de l'inclusion et un autre, qui devra être mis en relation avec l'idée d'ampliation des formes d'exercice de la citoyenneté vers l'extérieur de l'espace de l'Etat, en la comprenant comme une possibilité d'inclusion libre et égalitaire dans l'ensemble des espaces structurels des sociétés contemporaines. Nous proposons donc un débat centré sur la combinaison des deux éléments suscités, en partant de l'idée que les différentes formes culturelles de compréhension de la citoyenneté et des modes pluriels selon lesquels différentes populations conçoivent l'exercice des droits qu'ils croient posséder offrent des possibilités de compréhension des problèmes que traversent de nos jours les pays ayant des origines culturelles multiples, comme c'est le cas pour le Brésil et les autres pays latino-américains. Ceci tout en sachant qu'il y a d'autres éléments importants enveloppés dans cette thématique, qui dépassent les questions liées aux « *nouvelles formes* » d'exercice de la citoyenneté dans le contexte des sociétés multiculturelles et du rôle de l'école comme formatrice de citoyens, objets d'étude de ce texte.

LA CITOYENNETÉ BOURGEOISE ET L'ÉDUCATION DU PEUPLE

Dans un texte intitulé *Education et Exclusion de la citoyenneté*, Arroyo (1987) cherche un indice dans le lien entre l'éducation et la citoyenneté « *telle qu'elle fut conçue dans le projet social de la bourgeoisie et dans les formes selon lesquelles, dans ce projet, a été mise en équation la participation politique de l'homme commun et des travailleurs* » (pp. 32-33).

Il explique que la mise en équation des relations entre les classes sociales et le pouvoir a été préconisée par la pensée des Lumières, comme attelée à la nécessité de l'éducation pour la viabilisation de l'exercice de la liberté et de la citoyenneté, ce qui veut dire que les mêmes lumières qui ont dévoilé la liberté ont également inventé les disciplines. Il y a un modèle de citoyenneté pour les classes inférieures qui ne peut pas être ignoré dans le contexte des relations entre le politique et l'éducatif dans la modernité occidentale bourgeoise. La pédagogie jouerait un rôle fondamental dans le dépassement de l'ancien ordre traditionnel, méprisé en tant qu'époque de barbarie, d'ignorance, de servitude et de despotisme, tout comme dans la construction du nouvel ordre, un temps de rationalité, de civilisation, de liberté et de participation.

C'est précisément sur ce lien entre l'éducation et la citoyenneté que, selon Arroyo, se sont fondés les discours d'exclusion de la citoyenneté et la « *légitimation de la répression et la désarticulation des forces populaires qui s'obstinent à agir politiquement en dehors*

des barrières définies par les élites civilisées, espace de liberté et de participation rationnelle et ordonnée » (*ibid.*, pp. 39-40).

Au-delà de la question qui se pose à l'institution scolaire elle-même, ce qui est important dans cette discussion, c'est l'idée que la pratique citoyenne, si elle est exercée en dehors des modèles établis, est comprise comme un vandalisme, et l'éducation apparaît, dans cette perspective, comme une pré-condition pour que les personnes communes soient acceptées en tant que citoyens. Il est fondamental de mettre en question la légitimité de cette formule. « *Il est nécessaire de demander pourquoi nous devons conditionner la liberté, la participation et la citoyenneté à cette civilité et à cette rationalité* » (p. 40).

Dans ce mouvement, nous voulons révéler certaines déterminations économiques et sociales de l'exclusion de la citoyenneté, en réunissant le « *peuple* » et la « *plèbe* » qui ont été scindés, en cette conception dominante de la citoyenneté qui, à partir de la

distinction romaine entre *POPULUS* et *PLEBE*, considère le peuple comme une instance juridico-politique, législative, souveraine et légitimante, et la « *plèbe* » comme une dispersion d'individus dépourvus de citoyenneté, multitude anonyme qui observe et analyse le pouvoir et revendique des droits tactiques (CHAUI, 1986, p. 17 ; ARROYO, *op. cit.*, p. 43).

Ainsi, ne sont citoyens que ceux qui sont capables de se comporter de façon « *décente et ordonnée* », les diverses dénominations disqualifiantes, soit celle de barbares incivilisés, soit celle de mal élevés et désordonnés, ou encore d'incapables à l'exercice des droits de la citoyenneté, sont réservées aux autres.

Une grande part de la philanthropie et de la supposée tolérance pour les différences culturelles contemporaines se fonde dans l'idée que, en dehors des modèles bourgeois, toute citoyenneté possible n'est qu'une sorte de citoyenneté « de seconde classe », et, par conséquent, dans ce cas, nous ne pouvons, dans la relation avec ceux qui proviennent d'une autre origine culturelle, que les aider charitablement et les maintenir sous contrôle en dehors des espaces réservés aux « vrais » citoyens. L'ainsi nommée éducation compensatoire est, du point de vue des fonctions de l'école, un des plus évidents déploiements de cette idée.

Nous revenons ici, donc, aux idées qui mettent en question la pensée dominante et qui pointent vers d'autres chemins dans la compréhension des formes d'exercice de la citoyenneté. La première est que la citoyenneté et son exercice sont en relation non seulement avec le binôme citoyen-Etat, mais aussi avec toutes les formes d'interaction sociale dans lesquelles nous sommes insérés (SANTOS, 2000), ce qui revient à dire que les droits du citoyen doivent être pensés comme des droits d'inclusion et de maintien de l'intégrité physique et morale qui devront être exercés dans tous les « *espaces structurels* »⁷ qui constituent les sociétés contemporaines. La deuxième idée est que

les formes spécifiques de manifestation et de revendication sont multiples et se lient aux modes selon lesquels l'intégrité a été niée ou agressée, tout comme aux modes selon lesquels, dans le processus de formation de leurs subjectivités, des personnes d'origines, de vécus et de références culturelles distinctes ont développé des formes distinctes d'action sociale.

La première idée devrait nous permettre d'étendre la compréhension de formes spécifiques d'action adéquates à l'espace culturel auquel nous prétendons l'appliquer. Une revendication citoyenne dans l'espace quotidien ne sera jamais la même qu'une action portée par une revendication de travail ou du droit à la consommation de base. Avec la seconde idée, nous chercherons à discuter la possibilité de transposer culturellement l'idée de citoyenneté, non en cherchant les éléments de la citoyenneté bourgeoise occidentale dans d'autres pratiques, mais en cherchant dans ces dernières l'expression de préoccupations et de revendications en rapport au maintien et à la conquête des droits relatifs à l'intégrité physique et morale, individuelle et collective, des formes spécifiques de l'exercice de la citoyenneté, originaires d'autres cultures ou présentes en d'autres formes d'insertion dans les sociétés de culture occidentale bourgeoise.

De cette façon, je prétends effectuer la discussion autour de l'idée de citoyenneté comme partie d'une discussion plus ample, qui a rapport à la possibilité, ou à la non-possibilité, de l'existence de la démocratie comme système social *fondé sur des relations « d'autorité partagée »* (*idem*), et au rôle de l'école dans ce cadre.

L'exercice n'est pas simple, et encore moins évident. Pour éviter un discours excessivement théorique, qui ne prendrait pas en compte la problématique des relations entre les divers peuples, dans le contexte d'une société et d'une école toujours davantage traversées par des conflits sociaux et par des formes de convivialité entre les cultures, les peuples, et les situations, tellement différents qu'ils semblent irréconciliables, je chercherai à travailler avec des exemples historiques de cassation de droits des cultures appelées minoritaires en Amérique Latine, mais aussi avec des formes alternatives de tentatives d'exercice de la citoyenneté rendues nécessaires et possibles dans certains contextes sociaux spécifiques – notamment dans les écoles royales – dans l'intention, avec cette procédure, de mettre en évidence le caractère restrictif et idéalisé du discours officiel dominant, qui ne prend pas en considération ces réalités et les possibilités qui y sont inscrites, se limitant ainsi à chercher des moyens de les rendre adéquates au modèle ou de les condamner.

Pour considérer la question de l'école, nous devons travailler avec des pratiques développées non seulement en accord avec la conception dominante de la citoyenneté – qui inclut des relations de citoyens et de groupes sociaux avec l'Etat –, mais aussi avec des relations et des événements se rapportant à l'espace scolaire et aux pratiques réelles qui se développent en lui.

LA QUESTION DE LA CITOYENNETÉ ET DU MULTICULTURALISME EN AMÉRIQUE LATINE

C'est avec l'aide d'Eduardo Galeano (1999) que je présente quelques éléments de compréhension des iniquités du système social, qui circonscrit les possibilités d'exercice de la citoyenneté en Amérique Latine. Il est important de souligner que je considère ici que la culture dominante en Amérique Latine n'a rien d'étrange ou d'exotique, eu égard à ce que l'on nomme le monde occidental. Bien que ce ne soit pas seulement une reproduction pure et simple de la dite culture occidentale bourgeoise, c'est sur la base de cette dernière et sur ses valeurs que sont formulées et comprises les normes d'intégration sociale dans les pays latino-américains et structurés les systèmes scolaires. Les peuples et les populations qui étaient déjà là lors des « découvertes » ou bien ont été éliminés, ou bien constituent désormais ce que l'on appelle les « groupes minoritaires », joints à la population d'origine africaine, ce qui ne fait que rendre explicite la barbarie perpétrée contre ces peuples, au nom de la civilisation. C'est par conséquent sous l'aspect de sociétés « civilisées » que je considère l'Amérique Latine, cherchant par là à dévoiler un peu de ce qui, dans la « civilisation occidentale », existe en termes de barbarie et, par là même, de trahison envers les principes qui, suppose-t-on, la fondent.

Je crois que, par ce biais, il sera possible de sortir du mythe du « sauvage » et du « civilisé » et de rechercher une interlocution plus réaliste entre les dites cultures différenciées, en sortant de l'idéalisation que l'une fait des autres en les déconsidérant, ainsi que les chemins qui ouvrent au plein exercice de la citoyenneté.

Deux passages du livre d'Eduardo Galeano me semblent significatifs pour ce débat. Les voici :

Dans les Amériques, la culture véritable est la fille de plusieurs mères. Notre identité, qui est multiple, réalise sa vitalité créatrice à partir de la féconde contradiction des parties qu'elle intègre. Mais nous avons été dressés à ne pas nous voir nous-mêmes. Le racisme, qui est mutilateur, empêche que la condition humaine resplendisse pleinement de toutes ses couleurs. L'Amérique est encore malade du racisme : du Nord au Sud, elle continue aveugle à elle-même. Les latino-américains de notre génération furent éduqués par Hollywood. Les indiens étaient des types au faciès amère, emplumés et peints, qui tournaient autour des diligences jusqu'à la nausée. De l'Afrique nous ne savons que ce que nous a enseigné le Professeur Tarzan, inventé par un romancier qui n'y a jamais mis les pieds (p. 58).

Dans les années 1920 et 1930, il était normal que les éducateurs les plus en vogue des Amériques mentionnent la nécessité de régénérer la race, d'améliorer l'espèce, de changer la qualité biologique des enfants. En inaugurant le sixième Congrès Pan-Américain

de l'Enfant, en 1930, le dictateur péruvien Augusto Leguía a mis l'emphase sur l'amélioration ethnique, faisant écho à la Conférence Nationale sur l'Enfant au Pérou, qui sonnait l'alarme à propos de « *l'enfance retardée, dégénérée et criminelle* ». Six ans plus tôt, pendant le Congrès Pan-Américain de l'Enfant célébré au Chili, nombreuses étaient les voix qui exigeaient que l'on « *sélectionne les graines que l'on sème, pour éviter des enfants impurs* », alors que le journal argentin *La Nación*, dans son éditorial, parlait de la nécessité de « *mettre tout son zèle au service du futur de la race* », et le quotidien chilien *El Mercurio* avertissait que l'héritage indien rendait « *difficile, à cause de leurs habitudes et ignorance, l'adoption de certaines coutumes et concepts modernes* » (p. 62).

Les mots de Galeano parlent d'eux-mêmes. Ils nous montrent comment les différences culturelles ont été traitées en Amérique Latine, au cours de l'histoire, selon la pensée dominante. Lorsque nous réfléchissons à la question des différences individuelles, nous rencontrons de façon privilégiée Foucault et ses écrits sur la discipline des corps et des esprits et sur la stigmatisation des « *fous* » et des « *criminels* » produite par cette même façon de penser. Des modèles idéaux de l'homme, de la femme, du citoyen et du travailleur sont diffusés et légitimés, soutenant une notion d'égalité qui cherche l'annihilation de la différence, voire du différent, tout en produisant une cristallisation en termes d'essence de la différence qui rend impossible toute égalité.

Pour clore ce chapitre, nous allons nous pencher sur la question du développement d'une conception plus multiculturelle et démocratique de la citoyenneté, en discutant, à partir d'un livre antérieur (OLIVEIRA, 1999) et, derechef, avec l'aide de Santos (1999), le problème des formes de traitement de l'égalité et de la différence ; ce sera fait en partant de la perception de la potentialité des écoles – comme espace social spécifique – et des pratiques qui s'y développent pour contribuer au processus de démocratisation des relations culturelles et, aussi, interpersonnelles, au sein de nos sociétés.

IDENTITÉS INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES DANS LA SOCIÉTÉ MULTICULTURELLE : L'ÉGALITÉ ET LA DIFFÉRENCE

En premier lieu, je dois dire que si je me permets d'associer le traitement que donnent les sociétés capitalistes aux différences culturelles et individuelles, c'est parce que je crois que les processus qui produisent l'exclusion sont ici analogues et atteignent aussi bien les groupes culturels que des fragments de la société dits « *minoritaires* ». La discrimination engendrée par l'infériorisation de l'autre se dirige, sur la base des mêmes arguments, aux indiens et aux noirs, aux femmes et aux homosexuels, « *aux fous et aux criminels* » (FOUCAULT, 1977), aux déficients physiques ou mentaux⁸. C'est le débat que

nous devons susciter au sujet de l'égalité formelle bourgeoise. La formule bourgeoise : « *tous les hommes (sic) sont égaux devant la loi* » est problématique parce qu'elle ignore les inégalités réelles engendrées par les relations sociales de domination qui caractérisent les sociétés capitalistes contemporaines, fondées sur un système d'« *échanges inégaux* » (SANTOS, 2000).

En accord avec ce qui a été dit plus haut, au cours de la discussion sur le problème de la construction possible de la démocratie, j'ai cherché à comprendre les mal-entendus qui recouvrent la question de l'égalité et de la différence et qui rendent difficile le chemin vers la démocratie.

Quand nous défendons une société plus égalitaire, dans laquelle les opportunités et les droits seraient les mêmes pour tous, nous ne considérons pas qu'une société démocratique soit celle dans laquelle les personnes vivent toutes la même vie. L'égalité des opportunités ne signifie pas l'identité des chemins tracés, ni des choix politiques, professionnels ou personnels (ni même d'appartenance culturelle). L'égalité que nous prétendons viser est celle de la possibilité de se choisir un chemin de vie propre, de pouvoir être respecté dans ses choix et de pouvoir vivre d'une façon digne et satisfaisante dans toutes les alternatives, en accord avec ses propres aptitudes, désirs et valeurs. En concevant l'égalité de cette manière, nous ne pouvons accepter ni la modélisation de la vie et la circonscription de la liberté de choisir [...], ni les inégalités (réelles) dans les opportunités et les droits des sociétés capitalistes actuelles, ni non plus, finalement, la valorisation excessive de choix déterminés et de certains talents au détriment des autres (pp. 16-17).

Prendre la défense de l'égalité des droits, après ce qui a été dit, va donc présupposer l'acceptation et la reconnaissance des différences individuelles et culturelles qui nous mènent à rechercher et nous permettent de choisir certaines manières d'être dans le monde plutôt que d'autres. La différence et l'inégalité sont, en ce sens, des concepts opposés. L'égalité de fait inclut, comme nous le dit Boaventura de Sousa Santos, le droit à la différence, tellement fragile dans nos sociétés de domination culturelle. A la suite du texte cité ci-dessus, j'affirme que

la défense des inégalités dans les sociétés occidentales, considérées comme des fruits inévitables de la liberté de choisir et d'agir, de l'espace ouvert aux différences et au mérite de chaque individu dans la conduite de sa vie, conduit cette réflexion à la seconde paire de concepts, en opposant cette fois différence et inégalité. Je ne pense pas qu'il soit nécessaire de défendre l'idée que les personnes sont différentes les unes des autres, tout comme les groupes sociaux, et que cela n'a rien à voir avec l'attribution de privilèges à ceux qui réalisent telle ou telle option au cours de leurs vies ou qui professent certaines valeurs. Le traitement inégal qui, dans les sociétés capitalistes actuelles, est dispensé aux personnes, en fonction de leurs choix et de leurs histoires, peut être compris comme

une réduction significative dans le droit à la différence. Le prix à payer pour pouvoir être différent est parfois excessivement élevé. [...] A la limite, le résultat peut être [...] la modélisation, [...] tellement nocive pour la démocratie⁹. Il reste encore à mettre en relief que les racismes et les préjugés autres que nous côtoyons quotidiennement, se fondent précisément sur le fait de comprendre la différence/diversité comme inégalité. Certaines caractéristiques culturelles, physiques ou intellectuelles, ou encore certains comportements sont considérés comme supérieurs aux autres, créant ainsi une hiérarchie reposant sur des modèles et des critères d'« humanité » (pp. 17-18).

Pour le dire autrement, que nous négligions les différences, en égalisant les inégaux, ou que nous négligions l'égalité, en ce qui se rapporte aux droits individuels, culturels et sociaux de faire ses propres choix, nous nous éloignons de la possibilité de construire une société démocratique et multiculturelle.

Je pense que c'est là le sens de cette belle expression de Boaventura de Sousa Santos, qui, traitant de la « *construction multiculturelle de l'égalité et de la différence* », nous dit que « *nous avons le droit d'être égaux dès lors que la différence nous rend inférieurs ; nous avons le droit d'être différents lorsque l'égalité nous prive de nos caractéristiques* » (p. 62).

LES ÉCOLES, LEURS EXCLUSIONS ET LES TENTATIVES D'INCLUSION DANS LE CONTEXTE MULTICULTUREL

Historiquement, au sein des écoles, nous avons assisté au jeu de tension entre la légitimation de la domination et la recherche de son dépassement, dans ce qui est proposé pour la pratique pédagogique comme pour ce qui est réalisé de fait dans son enceinte. Pour aviver le débat, j'expose un peu de ce que mon expérience et mes études m'ont appris à ce sujet.

Une petite histoire montrant la cruauté de l'exclusion peut illustrer le problème du préjugé racial présent dans nos écoles. Cela est arrivé à une de mes amies, noire, excellente enseignante dans les classes d'alphabétisation, il y a bien des années, alors qu'elle avait sept ans et fréquentait le CE1. C'est elle-même qui me l'a raconté, mais comme elle n'en a pas autorisé formellement la publication, je ne l'identifierai pas. N'ayant pas compris la « leçon », elle est allée voir l'institutrice et lui a demandé une nouvelle explication. La réponse qu'elle reçut fut : « - *Pour être femme de ménage ce que tu sais est déjà très bien* ».

Des formes moins cruelles et explicites de préjugés et d'exclusion peuvent également être rencontrées dans le quotidien de nos écoles. Il est commun d'entendre des institutrices bien intentionnées dire des choses du genre :

« - Il est tout noir, mais il est bien propre.

- Il n'a pas appris à lire, mais il danse le samba comme personne dans sa classe !

– Pourquoi tant d'exigences, la pauvre, on sait bien que ça ne sert à rien ! »

Malgré tout, dans son dynamisme et dans sa diversité infinie, les écoles développent aussi des formes de mise en relation multiculturelle bien plus démocratiques et égalitaires, par le biais de travaux collectifs, par la défolklorisation de pratiques culturelles alternatives – comme le montrent Alexandra Lima et Renata Lobo (2002) dans un chapitre de leur livre – et d'autres innombrables expériences, plus ou moins collectives, plus ou moins réussies. Il y a encore, toujours plus, des propositions de programmes qui cherchent à dépasser cette ségrégation, présentes aussi bien dans des projets d'écoles isolées que dans des politiques locales qui soutiennent des programmes contenant des innovations. Ce sont des propositions qui incluent dans les conceptions de l'Histoire et les façons de l'enseigner, la reconnaissance de la participation des cultures africaine et indienne comme constitutive de notre identité culturelle brésilienne, parmi d'autres tentatives de dépasser – par la reconnaissance de la différence, qui respecte et reconnaît comme valides les valeurs et pratiques culturelles et de l'égalité, ne permettant pas la discrimination et l'infériorisation du différent – les multiples formes d'exclusion et de domination avec lesquelles nous évoluons.

Je voudrais terminer, non pas avec une quelconque déclaration conclusive, mais par une question qui nous concerne tous. Comment nous, professeurs, aux différents niveaux et selon les diverses modalités de l'enseignement, pouvons-nous nous situer dans ce cadre et quelles conséquences cette prise de position pourrait-elle avoir pour que nous agissions pédagogiquement et politiquement en assumant nos responsabilités, individuelles et collectives, dans la création de pratiques qui étendent les possibilités d'exercice de la citoyenneté dans ce contexte multiculturel ?

BIBLIOGRAPHIE

- * Arroyo M. (1987). "Educação e exclusão da cidadania". In : BUFFA, E., ARROYO M., NOSELLA P. *Educação e cidadania. Quem educa o cidadão ?* São Paulo : Cortez, p. 31-80.
- * Foucault M. (1977). *Vigiar e punir*. Petrópolis : Vozes.
- * Galeano E. (1999). *De pernas para o ar. A escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre : L&PM.
- * Lima A. G., LOBO R. A. (2002). "Currículos oficiais e currículos praticados. A diversidade vai à escola ?" In : OLIVEIRA, I. B. ; SGARBI, P. (orgs.) *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro : DP&A.
- * Neves L. J. de O. (1999). "Contato : o jogo sutil da diferença". *Terra das águas. Revista de Estudos Amazônicos*, vol. 1, n. 2. Brasília : UnB, segundo semestre 1999, p. 98-116.
- * Oliveira I. B. (1999). "Sobre a democracia". In : OLIVEIRA, I. B. (org.) *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro : DP&A, 1999, p. 11-34.

- * (2001). "Espaços educativos cotidianos em imagens". In : OLIVEIRA I. B. ; SGARBI P. (orgs.) *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro : DP&A, p. 33-50.
- * Santos B. de S. (1999). "A construção multicultural da igualdade e da diferença". Oficina do Centro de Estudos Sociais (CES), n. 135. Coimbra : jan. 1999.
- * (2000) *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo : Cortez.

NOTES

¹ Professeure adjointe à la Faculté d'Éducation de l'Université de l'État de Rio de Janeiro (UERJ), post-doctorante boursière du CNPQ de l'Université de Coimbra, sous la direction du Professeur Boaventura de Sousa Santos.

² Oiseau brésilien, qui tient son nom de la dénomination tupi *tik tik* (*Zonotrichia capensis*).

³ « Caboclo » est un dérivé du tupi *kari'boka*, 'qui provient du blanc'. Le terme désigne le plus communément les métisses de blancs et d'indiens. Un des sens dérivés est celui d'une personne méfiante ou traîtresse. (NDT)

⁴ « Maloca », est le terme qui désigne la hutte indienne, abritant plusieurs familles. En langue Araucan, le terme a désigné également les cachettes où se camouflaient les indiens pour préparer les raids contre les missions des colonisateurs. Il a pris son sens actuel après la pacification des pampas. (NDT)

⁵ « Brabo », dérivé de « bravo » (« brave ») renvoie au sens de « coléreux », avec les aspects de violence et d'irascibilité qu'il contient. (NDT)

⁶ Les « caboclos », en tant qu'ils ne sont plus des indiens, ne bénéficient pas des droits constitutionnels qui concernent ces derniers ; en tant que non-blancs, ils ne profitent pas non plus des avantages et des droits du citoyen occidental. (NDT)

⁷ Santos (2000, p. 283 sq.) identifie six espaces structurels : le domestique, celui de la production, celui du marché, celui de la communauté, celui de la citoyenneté et le mondial.

⁸ Appelés aujourd'hui, de façon politiquement correcte, « porteurs de nécessités spéciales », ils continuent néanmoins à être exclus ou considérés comme des citoyens de seconde catégorie dans la majorité des contextes sociaux.

⁹ L'effet de « forme » dénoncé comme une des caractéristiques de l'école traditionnelle peut être considéré comme un des mécanismes de modélisation présents dans les sociétés « démocratiques » occidentales. On pourrait en dire autant au regard de l'hyper-valorisation de certains savoirs et de certaines carrières professionnelles.

L'AUTRE MALADE : LE SYNDROME D'ULYSSE DANS LA FORMATION DES ADULTES. LA NARRATION COMME THÉRAPIE ÉDUCATIVE

Mayka LAHOZ BERRAL
Josep Lluís RODRÍGUEZ I BOSCH
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) – Espagne

*« Ce qui révolte à vrai dire contre la douleur
n'est pas la douleur en soi mais le non-sens de la douleur »*

Friedrich Nietzsche

RÉSUMÉ :

Le syndrome d'Ulysse est une maladie dont souffrent les émigrants en situation limite. Il s'agit d'une déstructuration de la personne due à une série de deuils (pertes) au sujet de sa provenance d'origine : famille-amitiés, langue, culture, pays, ethnie et risques physiques. En particulier, sa symptomatologie est l'angoisse, la dépression et les processus psychosomatiques. Souvent, on détecte cette problématique dans les salles de classe de formation d'adultes. Ainsi, notre proposition rejoint le terrain de la philosophie de l'éducation. Nous ne travaillons pas pour une cure clinique, mais pour un traitement symbolique, c'est-à-dire que nous traitons l'autre malade à travers des recours narratifs dans un contexte pédagogique, par exemple : les histoires de vie, une thérapie qui s'adapte parfaitement à la construction narrative de l'identité humaine (Paul Ricoeur). L'anthropos est un sujet fabulateur. Nous sommes des histoires. Autrement dit, notre vie (bio) est connaturelle à la narration (graphie).

MOTS-CLÉS : *Altérité ; maladie ; syndrome d'Ulysse ; formation d'adultes et thérapie narrative.*

1. ALTÉRITÉ, MALADIE ET DOULEUR : LE SYNDROME D'ULYSSE

Nous comprenons l'*altérité* comme une *différence radicale*. Une différence qui ne peut être convertie en *indifférence*. Au contraire, la relation que nous devons entretenir avec l'autre est celle de la *déférence*, c'est-à-dire adopter une attitude qui dépasse la *subjectivité* (sortir de l'immanence) pour embrasser l'*intersubjectivité* (entrer dans la transcendance). Une responsabilité qui, de plus, n'exige rien en retour. Par conséquent, le moteur de ce lien n'est pas l'*intérêt* (l'économie), mais le *désintérêt* (la gratuité). En résumé : l'éthique en tant qu'exigence. Selon les mots de Lévinas :

L'épiphanie d'autrui est *ipso facto* ma responsabilité à l'égard d'autrui : la vision d'autrui est d'ores et déjà une obligation à son égard. L'optique directe – sans méditation d'aucune idée – ne peut s'accomplir que comme éthique [...] Mouvement vers l'autre qui ne revient pas à son point d'origine comme y revient le divertissement incapable de transcendance¹.

Néanmoins, nous devons malheureusement souvent faire face au manque de santé de l'altérité (physique, psychique ou spirituelle)². Cet état de fait est mis en évidence lors de la formation des adultes. Nos amphithéâtres accueillent des immigrants, récemment arrivés en Europe, qui tombent malades en raison d'un stress personnel trop important. La *maladie* est un déséquilibre qui fustige et qui est source de tensions et de conflits chez l'être humain³. Si la santé est liée au *kosmos* (l'ordre), la maladie, quant à elle, est liée au *khaos* (le désordre). De fait, il s'agit d'une co-implication entre antagonistes. En effet, l'existence de la santé suppose l'inexistence de la maladie et vice versa.

Mieux encore, la notion de maladie renferme deux variantes. D'une part, la notion de l'*aspect générique* (d'aucuns partagent la possibilité d'affectation ; langage organique) et, d'autre part, l'*aspect particulier* (ce qui a trait à la singularité et à la culture de tout un chacun ; langage personnel)⁴. Pour finir, la maladie, tout comme le mal-être et la douleur, peut nous rendre conscient de notre *corps*⁵. Ainsi, la maladie permet en quelque sorte de percevoir le caractère de notre organisme. Par conséquent, la santé implique l'ignorance corporelle.

Parallèlement à la maladie se trouve la *douleur*, une affection somatique⁶. Et au-delà, se trouve la *souffrance*, c'est-à-dire un fardeau qui dépasse la question organique pure et simple. Dans les deux acceptions, la caractéristique commune est la *solitude*. Il est difficile de mettre des mots sur ce mal ou d'en transmettre les gênes, car le vécu des uns est différent du vécu des autres. Sans doute, certains des nouveaux élèves immigrants qui reçoivent une formation à l'âge adulte, souffrent – en grande partie – de ces conséquences. Nous faisons référence, hélas, à l'incubation d'un processus de maladie et de douleur⁷. À savoir : le *syndrome d'Ulysse*⁸.

Ce syndrome est une maladie (ainsi qu'un mal) qui affecte les immigrants qui se trouvent dans une *situation limite* et porte sur une déstructuration globale de la personne due à une succession de deuils (pertes). Le *deuil* est un processus réorganisateur de l'individu lorsque celui-ci perd quelque chose qui a de l'importance pour lui.

Ainsi, le *deuil migratoire* répond à sept absences :

- a/ famille-amis (désagrégation d'un modèle familial d'au moins trois générations ; plus tard, dans le pays d'accueil un regroupement est tenté) ;
- b/ langue (parfois, ignorance de la langue locale) ;
- c/ culture (choc entre la *culture apollinaire-orthodoxe* et une *culture dionysiaque-hétérodoxe*) ;
- d/ terre (généralement, déménagement d'un environnement rural vers un environnement urbain : changement de température, pluviosité, humidité, luminosité, couleurs, odeurs...) ;
- e/ statuts (régression de classe sociale en raison d'un travail moindre et de maigres économies) ;
- f/ ethnie (groupe national d'origine non protégé) ;
- g/ risques physiques (moyens de transport à l'arrivée, situation administrative illégale, lieu de résidence, travail, racisme, xénophobie...).

Cette catégorisation ne sous-entend pas que toute perte engendre forcément la maladie, ni, au contraire, qu'il faut passer par toutes les typologies pour contracter cette infirmité. Cependant, une gestion inadéquate de certains de ces vecteurs peut engendrer de sérieux déséquilibres.

Par définition, ces déficits vont de pair avec un diagnostic qui mélange *angoisse, dépression et mécanismes psychosomatiques*.

L'étudiant immigré peut rencontrer tous ces symptômes. Dans les salles de classe des adultes, on dénote un certain affaiblissement⁹. Face à ce problème, nous proposons un *traitement symbolique* (complémentaire au traitement clinique) à travers notre *identité narrative*¹⁰. Nous ne voulons en aucun cas supplanter la médecine traditionnelle ni miser sur un professeur qui remplirait un rôle de médecin. Somme toute, il s'agit d'utiliser l'articulation linguistico-symbolique attribuée à tout *anthropos*, afin de favoriser la guérison du syndrome, c'est-à-dire, et dans un contexte plus ample, stimuler les *activités textuelles* (par exemple : les histoires de leurs vies) pour restituer de manière salutaire notre *bio-graphie*.

2. IDENTITÉ, NARRATION ET THÉRAPIE : LE RECOURS SYMBOLIQUE

Dans un contexte plus théorique, nous analyserons l'*expérience de la souffrance*, plus particulièrement les « blessures de l'âme » engendrées par certains conflits, sentiments ou traumatismes du passé qui, bien souvent, ne peuvent être exprimés par des mots. En effet, tout conflit peut être résolu en y travaillant de manière *affective*. Dans le cas contraire, il continuera de se manifester ineffablement et engendrera, à coup sûr, des pathologies plus graves. Comme nous l'avons déjà dit, nous parions sur une *assistance narrative* (symbolique) : la lecture et l'écriture deviennent les séquences narratives qui permettent d'articuler la maladie et la douleur¹¹.

Ce qui est évident, c'est qu'il est très difficile de guérir des « vieilles blessures de l'âme » si nous les maintenons cachées : non seulement les sept absences signalées plus haut, mais aussi, à un autre niveau, l'expérience de l'exil et de la torture, par exemple ; ou la perte d'un être aimé, l'affaiblissement ou la manque de liens sociaux, la violence familiale, la marginalité... On ne peut pas, néanmoins, obliger quelqu'un à ménager ces conflits ou traumatismes s'il ne se sent pas préparé, ainsi qu'il n'est pas conseillé de lui provoquer une souffrance inutile en l'obligeant à revenir sur des événements douloureux. Parfois le temps devient essentiel, mais d'autres fois nous pouvons nous servir d'une manière plus douce et simple de le faire : l'art d'écrire. Parce que l'écriture est un art¹².

D'après une *philosophie humanistique*, dans le récit biographique, l'individu est l'architecte de sa propre vie, un agent libre qui choisit ce qu'il veut faire¹³. L'écriture conçue phénoménologiquement est centrée autour du moi. Ce qui arrive aux individus est centré surtout dans les idées qui se rapportent à eux-mêmes et à ses vies : perceptions, concepts, intentions, valeurs et traumatismes vécus... La vie demande conscience du moi et auto-réalisation. L'individu possède dans son intérieur de vastes ressources pour l'autocompréhension, pour modifier l'autoconcept, l'écriture et la lecture lui permettant de se voir comme autre. Les gens avec problèmes ou traumatismes laissent tomber leurs propres expériences et s'éloignent de leur moi réel. Il s'agit de laisser parler l'individu et de l'écouter. Et écouter l'autre exige plus de relations humaines et moins d'idées abstraites. Nous sommes ouverts au futur, et cela nous engage constitutivement avec notre historicité et notre mémoire. Nous approcher les uns des autres implique de nous donner la parole ici et maintenant pour parler de nous mêmes et du monde qui nous entoure. Finalement, éduquer veut dire octroyer de l'attention sentimentale à ce mot d'autrui, pour apprendre à nous placer – à la fois *affectivement* et *effectivement* – dans le monde qui nous entoure. C'est pour cela que les propositions du récit de la formation de l'identité, centrées sur l'expérience personnelle et son récit biographique – *histoires de vie* – deviennent de plus

en plus importantes dans le terrain éducatif : l'être humain est singulier par rapport à lui-même et cherche sa conscience devant les transformations et déformations de l'identité, c'est-à-dire, il est en train de se construire – et deconstruire – à travers la forme dont il se pense soi-même, dans le passé, dans le présent et dans le futur¹⁴.

La *narration* est un récit de l'histoire humaine qui donne un sens au passé, explique le présent et apporte des conseils pour l'avenir. En effet, c'est un genre de récit qui peut aider notre culture à organiser nos institutions, développer nos idéaux et trouver une autorité, une morale, qui guide ses actions¹⁵. De nos jours, nous nous voyons dépossédés de la précieuse faculté d'échanger nos expériences. Selon Benjamin, toute véritable narration nous apporte sa valeur. Dans tous les cas, celui qui narre est un être humain qui conseille ceux qui l'écoutent.

Dans ce sens, l'opinion de Benjamin est de toute importance :

[...] Et bien que, de nos jours, le "savoir conseil" peut paraître obsolète, cela est dû à la circonstance d'une communicabilité de l'expérience moindre. De sorte que, par rapport à ce qui nous concerne nous-mêmes, mais également pour ce qui concerne les autres, nous nous retrouvons sans conseil. En effet, le conseil n'est pas tant la réponse à une question qu'une suggestion sur la suite d'une histoire en cours. Pour nous le procurer, il faudrait avant tout être capable de narrer cette histoire. (Sans compter le fait que l'homme n'accepte un conseil que lorsqu'il est capable d'exprimer sa situation avec des mots). Le conseil tissé dans l'étoffe d'une vie vécue devient sagesse. L'art de la narration est sur le point d'expirer car la sagesse, aspect épique de la vérité, s'éteint peu à peu¹⁶.

La diffusion de l'information représente un obstacle à l'art de narrer, de relater. Ainsi, tel que le souligne Benjamin, il existe bien peu d'histoires mémorables, car aujourd'hui, peu d'événements ne nous parviennent sans regorger d'explications, d'éclaircissements sur des actes ou des paroles qui exigent une justification. Néanmoins, les narrations rapportent des histoires qui ne sont pas soumises aux explications, elles les retracent avec la plus grande précision, sans toutefois imposer au lecteur le contexte psychologique des événements. Le lecteur est, pour ainsi dire, libre d'accéder au thème en fonction de sa propre faculté de compréhension, de créativité humaine. L'information réside dans le caractère éphémère du présent, ne se nourrissant que de l'instant, auquel elle se livre de manière inconditionnelle et à travers duquel elle se révèle. Mais la narration ne s'achève jamais. En effet, elle est capable d'accumuler ses énergies pendant longtemps. Conter des histoires a toujours été l'art de continuer à les relater, quelque chose qui est abandonné lorsqu'il n'y a plus de volonté de les retenir, de les garder en mémoire, lorsque le lecteur se préoccupe essentiellement pour son être, pour lui-même¹⁷. De nos jours, l'exactitude et la précision fournis par l'habileté de la reproduction technique, la codification et la transmission électronique, ainsi que les technologies graphiques de la réalité

virtuelle influencent de façon dévastatrice le langage et, partant, la narration¹⁸. En effet, selon Steiner, nous vivons sous le poids d'une « *retraite du mot* » généralisée. De plus en plus, le mot, le langage articulé qui permet d'exprimer nos pensées, dépend d'une autre catégorie, à savoir l'image, l'analogie matérielle. Aujourd'hui, les narrations sont illustrées, décorées par le dessin. Selon Steiner, « *nous rétrogradons vers une disposition des "espaces de significations" où l'image picturale envahit tout* »¹⁹. Afin de surmonter cette supplantation de la parole par l'image, il convient tout d'abord d'assumer le fait qu'il existe nombre d'éléments de la formation humaine qui ne peuvent être vécus ni vérifiés²⁰. Voilà pourquoi l'éducateur doit pouvoir « *voir plus loin que la vision scientifique* », c'est-à-dire, voir plus que le scientifique et ce, depuis un autre angle. Ce point de vue est celui de l'*herméneutique* : savoir narrer des histoires, tout en étant conscient des circonstances subjectives et objectives qui participent à l'acte de la narration. C'est un point de vue différent, capable de compenser les terribles pertes subjectives et objectives provoquées par la modernisation. Mate l'exprime de façon très claire :

La modernisation, en effet, provoque des pertes vitales qu'il convient de compenser. Ces pertes affectent le sujet et l'objet de la connaissance imposée par la pensée rationnelle occidentale. Le sujet de la connaissance scientifique moderne doit traverser un processus de détachement total : la connaissance ne peut contenir rien de lui. Il doit renoncer à la terre (langue), à la maison (traditions) et aux dieux (croyances). Le résultat est : un scientifique qui, une fois surmontée l'épreuve de l'abandon total en neutralisant sa singularité, peut, dès lors, accéder à la dignité d'être parfaitement *interchangeable*. Ce renoncement méthodologique entraîne une perte de substance dans l'objet de la connaissance. Le sage moderne est, en effet, un *expert*, qui sait beaucoup de choses. *Ce qui est* nous intéresse en tant que chose mesurable qui peut être connue avec exactitude et reproduite industriellement, puis convertie en marchandise. *Ce qui est* nous intéresse en tant que chose artificielle modifiable perdant la couleur, la capacité de suggestion, d'intervention et de nouveauté²¹.

La *praxis* pédagogique doit toujours être un processus de *transmission*, de transfert. Néanmoins, les moyens verbaux, les ressources de vive voix de notre tradition, se trouvent aujourd'hui entièrement vidés de leur force évocatrice et innovatrice, de leur capacité d'expression. Notre vocabulaire semble désormais incapable de nous procurer l'orientation, la confiance et l'intégration nécessaires. La « *force de la parole* » est simplement restée coincée sous le poids de la « *force du pouvoir* ». Nous voilà donc confrontés à une importante crise grammaticale²². L'affirmation du présent (qui sommes-nous ?) va toujours de pair avec une *relecture* et une restitution du passé (qui avons-nous été ?) et, également, avec la force qui pousse vers la possession de ce que nous ne possédons point, c'est-à-dire un avenir meilleur, plus humain (qui pouvons-nous être ?). Voilà pourquoi nous avons

besoin d'urgence d'une *herméneutique de l'hospitalité*, une herméneutique sensible au droit à l'altérité et à la différence, au droit à la pluralité. Ce prémisses, noyau de toute pratique pédagogique et philosophique, pourra seulement prospérer si l'on abandonne de façon définitive tout type de « *volonté du pouvoir* ». C'est-à-dire toute consécration de temps et d'attention particulière à la culture du moi, du sujet humain sur lui-même, au détriment, moral et matériel, des autres hommes²³. L'identité se construit à travers l'acte même de *narration*. Ce qui importe vraiment est son *interprétation*, sa traduction. Nous ne pouvons apercevoir l'image du passé qu'à travers le récit, la narration que nous portons à terme à partir de notre propre présent, l'« *instance du présent* » qui conditionne non seulement notre vision du temps passé mais également la vision de notre avenir. Ainsi, l'essence d'une notion du passé constitue l'opportunité de *nouveauté extrême*, d'utopie. Le souci principal est alors de savoir *lire* les événements, de comprendre ce qui nous a marqué, à savoir, quelle matrice de lecture est capable de les doter d'une signification, d'un sens. D'où la nécessité de la présence de la dimension symbolique, *poétique*, du langage²⁴.

De même, la pratique phénoménologique et herméneutique est une *activité poétisante*. Tout comme pour la poésie, son éternel inachèvement l'empêche d'arriver à des conclusions précises et exactes. Son langage est principalement évocateur, une façon originale, primitive, de parler, qui évoque, invoque et convoque des souvenirs et des rêves passés, à travers le *tact interprétatif*. Ceci consiste à produire, sans technique ni méthode, une activité de réponses et de réflexion qui met en relation, de façon intrinsèque, la totalité de notre existence physique et mentale avec un sens collectif profond²⁵. L'herméneutique désigne la *mobilité* même de l'existence humaine, dérivée de la *finitude* et de la *spécificité* qui, en tant que caractéristiques fondamentales de l'être humain, atteignent pleinement leur expérience du monde, expérience humaine dans laquelle s'inscrit nécessairement l'acte de compréhension et d'interprétation des textes²⁶.

Précisément, à cause de ce caractère pluridimensionnel que possède l'homme de façon inhérente, la phénoménologie peut devenir une défense humaine, transcendant le déterminisme et l'imperméabilité imposés par les sciences empiriques et la raison instrumentale, et plaidant pour une inépuisable *attitude critique* qui aide à redécouvrir et à réécrire, d'une autre manière, les autres réalités humaines qui ont été bien souvent méprisées.

L'homme est essentiellement un *être narratif*, c'est-à-dire, qu'il sait (et a besoin) d'exprimer ses émotions et sa sensibilité. Par conséquent, il doit reconquérir ce langage (narratif) qui lui permet de surmonter l'immanence de la totalité, pour ainsi se constituer dans et à partir de son unicité et celle des autres, perdant de ce fait la possibilité de manipulation et d'interchangeabilité²⁷. Comme le dit Van Manen, l'herméneutique

phénoménologique est une science humaine qui étudie les personnes. Le mot *personne* fait référence à la singularité, à l'unicité de chaque être humain en tant que tel, puisque, en tant que personnes, ils sont incomparables, non classifiables, et il est impossible de les compter ou de les substituer. Par conséquent, notre théorie est, sans disjonction, celle de l'*unicité*²⁸.

L'expérience du monde consiste à vivre nos propres vies, ce qui suppose un *conflit interprétatif* inéluctable et constant. Nous sommes humains car nous relatons des histoires, construites de façon individuelle et sociale. Nos vies sont des récits vécus, des narrations inachevées. C'est ainsi que nous expérimentons le monde. Nous sommes des ouvriers permanents, en tant qu'*êtres finis*, d'un projet existentiel biographique situé dans le temps et l'espace. Notre vie est *historique*, ce qui implique que, à partir d'un jeu dialectique entre la réflexion (histoires vécues qui doivent être contées) et l'imagination créatrice (histoires alternatives qui doivent être imaginées), nous vivons, expliquons, (ré) expliquons et (re)vivons des histoires, qui nous sont propres ou étrangères, en ajustant sans cesse nos *horizons du sens* temporels, sociaux et culturels. Voilà pourquoi la narration et l'éducation sont intrinsèquement liées²⁹. Notre identité possède fondamentalement une *structure narrative*. Comme le disait Arendt, dire *qui* on est implique de *raconter* l'histoire d'une vie³⁰. Si nous voulons réellement nous rapprocher de l'être humain, la narration doit constituer l'essence des recours éducatifs. Le paradigme littéraire (les récits, les témoignages, les mythes...), procurent une connexion ouverte en permanence avec l'altérité radicale de l'autre, ils offrent la possibilité de garder une relation authentique et originale avec les vérités de la vie³¹.

NOTES :

¹ Lévinas. E. (2005). *Quatre lectures talmudiques*. Paris : Les éditions de Minuit, « Reprise », pp. 103-105.

² Dans l'éthique de Lévinas, que l'on comprend comme action précédant n'importe quel *logos* (philosophie primaire), l'autre avait la *reconnaissance* et non pas la *connaissance*.

³ Le terme *maladie* est expliqué par l'anthropologie médicale anglo-saxonne. Celle-ci distingue trois sens différents : « *disease* » (les configurations des anomalies pathologiques), « *illness* » (les manifestations cliniques de la maladie observées comme un symptôme ou un signe), et « *sickness* » (les états moins graves et indéterminés : vertiges, nausées...). Quant au corps malade, voir Duch L. et Mèlich J.-C. (2003). *Escenaris de la corporeïtat. Antropologia de la vida quotidiana 2.1*. Barcelone : Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 344-356. Pour ce qui a trait à la *santé*, voir Duch L. (1999). *Simbolisme i salut. Antropologia de la vida quotidiana 1*. Barcelone : Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 327-401.

⁴ Duch L. et Mèlich J.-C., *op. cit.*, p. 348.

⁵ Il est fondamental de discerner *corps* et *corporéité*. Le corps fait uniquement référence à notre dimension physique, tandis que la corporéité est la vivacité de ladite entité corporelle dans le monde.

⁶ Pour ce qui a trait à la *douleur*, voir Duch L. et Mèlich J.-C., *op. cit.*, pp. 356-377. Et plus particulièrement l'excellent aparté consacré à la narrativité de la douleur.

⁷ L'être humain, de sa naissance (*protologie*) jusqu'à sa mort (*eschatologie*), est emmaillotté dans une série de *structures d'accueil*. De manière générale, nous distinguons trois grands groupes : *co-descendance* (famille-affectivité), *co-résidence* (ville-politique-école) et *co-transcendance* (religion-spiritualité). Une fois *accueillis* et *recueillis* par ces réseaux (on pourrait même ajouter un quatrième groupe : les *mass-media*), nous établissons une *relation* avec ses agents. En fonction de l'intensité et de la qualité de ces liens, la maladie et la douleur se définiront plus ou moins rapidement. Pour l'*accueil*, voir Duch L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelone : Paidós, pp. 13-37.

⁸ En ce qui concerne le *syndrome d'Ulysse*, mentionnons Atxotegui J. (2004). « Emigrar en situación extrema. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises) » : *Revista Norte de salud mental de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría*, V, n° 21, Madrid, pp. 39-53.

⁹ Il est également intéressant d'aborder et d'analyser le syndrome durant d'autres étapes éducatives, à savoir, la période de l'enfance ou de l'adolescence.

¹⁰ Quant à l'*identité narrative*, voir Ricœur P. (1985). *Temps et récit. Tome III : Le temps raconté*. Paris : Seuil, pp. 439-448 ; Ouaknin M.-A. (1994). *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*. Paris : Seuil, pp. 131-136 et Larrosa J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelone : Laertes, pp. 91-137 et 461-482.

¹¹ L'écriture en elle-même est curative. En effet, les enfants et les adolescents ont l'habitude de recourir spontanément à l'écriture. Avant même d'apprendre à parler correctement, un enfant est capable de transmettre de nombreuses informations sur son état d'esprit à travers le dessin. De même, les adolescents parviennent, par le biais de l'écriture, à surmonter cette difficile étape de changement dans laquelle ils se trouvent et durant laquelle ils construisent leur identité personnelle. Arrivés à l'âge adulte, mais toutefois dépassé par un monde d'obligations, de responsabilités, de compétitivité et de surmenage, il n'est pas rare que nous bannissons tout genre d'action créative, nous privant alors d'une échappatoire primordiale. Commencent alors à surgir diverses propositions, de plus en plus importantes, destinées à dévoiler les possibilités de la narrativité dans l'éducation (*recherche biographique*). Ainsi, écrire sur un problème déterminé est une façon de travailler sur celui-ci, de l'assimiler et de le surmonter. Par ailleurs, les récits, la poésie, les contes, les romans... servent également à révéler de manière efficace l'inconscient et à en extraire des histoires qui, en réalité, sont des narrations sur nous-mêmes ou sur le monde dans lequel nous vivons. Le récit est une thérapie car il aide à interpréter l'histoire contée par quelqu'un d'autre, car il aide à mettre en rapport une expérience universelle (culture, communication, mythe, rituels, mort, amour, sexualité, naissance, corporéité, deuil, violence...) avec une problématique personnelle particulière.

¹² Avant du *langage verbal*, l'être humain a utilisé l'art comme une manière d'expression. Les chamans de vieilles cultures africaines et américaines ont guéri à travers les rites artistiques et les psychothérapeutes ont vu le processus artistique comme une façon d'exprimer sentiments et conflits internes. L'art suppose une aide facile et pratique de recherche à l'intérieur de notre psyché et d'extraction les conflits vers l'extérieur pour les transformer créativement.

¹³ Carl Rogers récupère cette notion. Sur ce sujet, il est très intéressant de comparer la trame psychanalytique (les impulsions biologiques contrôlent les gens) et l'idée behavioriste d'un environnement dominateur.

¹⁴ Chaque fois il y a plus de travaux qui défendent les narrations dans le cadre éducatif. Les biographies (*narrations* ou *expressions autoréférentielles*) incluent toute sorte de texte : parlé, écrit, dessiné... En Allemagne, par exemple, la dénomination précise est « *Éducation ou Pédagogie d'orientation biographique* », et son intention est d'embrasser et d'agrandir le « *roman de formation* » traditionnel. Au Royaume-Uni, autre cas, cela s'appelle « *Éducation narrative* », « *Pédagogie de l'autoexpression* » ou « *Éducation comme interprétation de textes* », tandis que dans l'Espagne utilise une nomenclature plus globale : « *Pédagogies narratives* ». En ce qui concerne l'État espagnol, voir GIL F. et Jover G. (2000). « *Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil* » : *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, n° 31, Barcelone : Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 109-110. Voir aussi Amos Hatch J. et Wisniewski R. (1995). *Life history and narrative*. Londres : The Falmer Press ; Bruner J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelone : Gedisa ; Kerby A. P.(1991). *Narrative and the self*. Bloomington : Indiana University Press.

¹⁵ Postman N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelone : Círculo de Lectores, p. 223.

¹⁶ Benjamin W. (1998). « *El narrador* » : *Id., Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid : Taurus, pp. 112 et 114-115 (version française faite à partir de l'édition espagnole).

¹⁷ *Ibid.*, pp. 117-118.

¹⁸ Steiner G. (1997). *Pasión intacta*. Madrid : Siruela, p. 142.

¹⁹ Steiner G. (1992). *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelone Gedisa, pp. 144-146.

²⁰ Steiner G. (1998). *Errata. El examen de una vida*. Madrid : Siruela, p. 18. L'auteur écrit : « *Je n'ai jamais fait confiance à la théorie quand il s'agissait de résoudre les sujets émotionnels, intellectuels et professionnels me concernant. Dans la mesure de mes possibilités, je trouve que le concept de théorie dans les sciences exactes, voire même dans les sciences appliquées, a un certain sens. Pour les vérifier ou les réfuter, ces constructions théoriques requièrent des expérimentations cruciales. Si elles sont réfutées, d'autres les substitueront. Elles peuvent prendre forme de façon logique ou mathématique. L'invocation de la théorie dans le domaine de l'humanité, au cours de l'histoire et dans les études sociales, ainsi que*

dans l'évaluation de la littérature et des arts me paraît trompeuse », pp. 17-18 (version française faite à partir de l'édition espagnole).

²¹ Mate R. (1997). *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Barcelone : Anthropos, p. 81 (version française faite à partir de l'édition espagnole). Ainsi, Mate écrit : « On exige de la philosophie qu'elle conte des histoires : des histoires sentimentales qui remplissent le vide passionnel d'une raison calculatrice ; des histoires d'identification patriotiques pour combler les lacunes causées par un progrès qui désagrège et des histoires de sens pour contrecarrer la désorientation engendrée par le développement de la rationalité téléologique qui sait comment gagner des étapes, mais qui ne dit rien sur la façon de placer la ligne d'arrivée », p. 82 (version française faite à partir de l'édition espagnole).

²² Duch L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. *Op. cit.*, pp. 15, 71 et 82.

²³ *Ibid.*, pp. 29-30 et 86.

²⁴ Mosès S. (1997). « Walter Benjamin. Los tres modelos de la historia » : *Id.*, *El Ángel de la Historia. Rosenzweig, Benjamin, Scholem*. Madrid : Cátedra, pp. 81-83 et 88.

²⁵ Van Manen Max (1990). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York : University of New York Press, pp. 13 et 132.

²⁶ Gadamer H.-G. (1997). *Verdad y método*. Salamanca : Sígueme, p. 12. Ici, l'importance de la tradition est notoire. La tradition nous interpelle constamment et c'est cette interpellation, cette situation dialogique par excellence, qui permet la productivité herméneutique.

²⁷ Duch L. (1978). *Historia y estructuras religiosas. Aportación al estudio de la fenomenología de la religión*. Barcelone – Madrid : Don Bosco-Bruño, p. 121.

²⁸ Van Manen M., *op. cit.*, pp. 6-7.

²⁹ Larrosa J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelone : Laertes, pp. 11-12, 22 et 50.

³⁰ Ricœur a maintes fois souligné l'importance de cette thèse : « Répondre à la question "qui ?" », comme l'avait dit Hannah Arendt, c'est raconter l'histoire d'une vie. L'histoire racontée dit le qui de l'action. L'identité du qui n'est donc elle-même qu'une identité narrative ». Ricœur P., *op. cit.*, pp. 442-443.

³¹ Bárcena F. et Mèlich J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelone : Paidós, p. 23.

LA CONSTITUTION D'UNE COMMUNAUTE DE RECHERCHE DANS LA DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE (DVP) : MEAD ET HABERMAS

Pierre USCLAT

RÉSUMÉ :

Lorsque nous saisissons des nouvelles pratiques à visée philosophique qui émergent à l'école primaire en France, nous constatons que le fonctionnement en communauté de recherche en est un pilier fondamental. En effet, l'organisation des échanges discussionnels en communauté de recherche laisse voir toute sa dimension catalysante. En elle chacun grandit dans son rapport à l'élaboration et à la formulation d'une pensée personnelle, tout en obéissant à ce principe que sa relation aux autres favorise la pensée en octroyant à son auteur une place légitime. Or, même si une approche pragmatique de la DVP donne droit de cité à de telles perspectives, il n'empêche qu'il leur manque une assise théorique. Pour nous, cette dernière peut provenir de la pragmatique universelle de Habermas qui, avec ses prétentions universelles à la validité, fonde la dimension socialisante et individualisante de tout acte de parole.

MOTS CLÉS : *DVP ; communauté de recherche ; pragmatique universelle ; acte de parole ; illocution ; prétentions universelles à la validité.*

INTRODUCTION

Depuis maintenant plusieurs années se développent en France, à l'école primaire, ce qu'il est courant d'appeler des Discussions à Visée Philosophique. Cette innovation a pour objectif principal de permettre aux enfants¹, dans le cadre d'échanges oraux discussionnels, de s'engager dans une véritable exigence réflexive sur des questions qui font sens pour eux et qui ont une réelle dimension philosophique.

De toute évidence l'ensemble de ces pratiques émergentes représente une nouveauté pour l'école en France. Toutefois il est inexact de penser qu'elles viennent de nulle part. A leur origine se trouve un philosophe américain, M. Lipman, qui, dans les années 1970 a créé une véritable méthode de philosophie pour enfants. Et le point fort de cette méthode est de placer au cœur de sa proposition la réflexion en « *communauté de recherche* » (Lipman, 1995, p. 32).

A ce sujet rappelons que faire œuvre de philosophie c'est, pour Lipman, être capable de mobiliser ce qu'il appelle une pensée d'excellence faisant se conjindre dimension critique (« *une pensée critique implique raisonnement et jugement critique* » (Lipman, 1995, p. 40) et dimension créative (« *une pensée créative implique habileté, sens artistique et jugement créatif* » (Lipman) dans l'unité d'un acte réflexif. Or, le déclencheur de l'inscription de la pensée dans ce registre n'est rien d'autre que la communauté de recherche. Effectivement « *la communauté de recherche, surtout quand elle utilise le dialogue, est le contexte social le plus favorable à l'éclosion d'une pensée d'excellence* » (Lipman).

Manifestement, il y a donc avec la communauté de recherche un pilier fondateur de tout le travail élaboré par Lipman. Mais il y a là aussi un invariant dont se réclame la très grande majorité des nouvelles pratiques philosophiques à l'école en France. Renvoyons pour nous en convaincre à l'article écrit par S. Solère-Quéval et M. Tozzi (2004) qui montre, qu'en France, bon nombre de DVP se réalisent au sein d'un groupe d'enfants organisé en communauté de recherche.

Cependant, outre le fait de trouver un intérêt pédagogique à de telles pratiques, il est tout à fait possible d'y apporter une légitimation philosophique². C'est pourquoi, après avoir mis à jour ce que la communauté de recherche retire des développements de la pensée de Mead, nous voudrions nous essayer dans les quelques lignes qui vont suivre à un ancrage de cette même communauté dans la pragmatique universelle de Habermas.

Car quand la pratique de la DVP ne peut que circonscrire empiriquement les apports de cette communauté en raison de sa dimension pragmatique, il n'en demeure pas moins que celle-ci ne donne pas à voir les fondements sur lesquels elle repose. Et précisément sur ce point, les apports de Habermas constituent, d'après nous, un éclairage précieux.

De fait, à se demander comment un groupe d'enfants peut fonctionner en communauté de recherche lors d'une DVP ; question qui est centrale dans le projet qui est le nôtre ici ; nous ne faisons pas l'économie de l'épineux problème de ce qui permet le passage d'une succession d'opinions individuelles dans les échanges à un début d'ébauche de communauté de recherche.

Pourtant, intrinsèquement, cette communauté centrée sur la recherche comme son nom l'indique, développe un mouvement coopératif, ou plus exactement une sensibilité

à l'autre dans un mouvement d'ouverture à l'altérité valant décentration. Lipman et ses plus proches collaborateurs n'ont eu d'ailleurs de cesse de le répéter : « *Une communauté de recherche appelle une coopération* » (Sasseville, 2000, p. 43). Là réside donc le levier permettant le basculement que nous posons en problème et qui apparaît comme le seuil constitutif d'un groupe en communauté de recherche.

De plus, force est de constater que quand l'élève se tourne vers autrui, pour aller plus loin dans sa réflexion lorsqu'il prend en charge sa quête de signification et de compréhension – ce qui n'est pas, comme nous allons le montrer, sans nous rappeler la dynamique rythmant la psychologie sociale de Mead –, la nature de cette ouverture est certainement à penser à la lumière de l'intersubjectivité telle que la comprend Habermas³.

1. COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE : INDIVIDUATION VERSUS SOCIALISATION, UNE RÉCIPROCITÉ À FONDER

1.1 Un passage par la psychologie sociale de Mead

Au détour d'une de ses nombreuses analyses sur la communauté de recherche, nous notons avec intérêt que Lipman estime que Mead « fut le premier à saisir les profondes implications pour l'éducation que représentait la fusion, faite déjà par Peirce, de deux notions puissantes chacune par elle-même, de recherche et de communauté, en ce concept unique de communauté de recherche » (Lipman, 1995, p. 274). A cela la raison est simple et Lipman prend le soin de nous la rappeler : pour Mead « on n'apprend pas à l'enfant à devenir un être social. Il doit l'être pour apprendre » (Mead (cité par) Lipman).

Ainsi, dans cette dimension sociale requise par l'apprentissage, il ressort de manière très claire qu'individuation et socialisation sont deux processus solidaires et complémentaires. D'ailleurs ce n'est rien d'autre que ce que la communauté de recherche, quand elle se met au service de l'apprentissage de la pensée par l'enfant, entend promouvoir. Expliquons ce point.

Comme le rappelle C. Brassac, Mead « tient pour acquis qu'il faut étudier les opérations psychiques du point de vue de la fonction qu'elles remplissent dans la maîtrise active de l'environnement par l'organisme. [...] "Maîtrise active" (qui) s'actualise au sein de l'interaction sociale, se réalise au sein des relations que l'individu entretient avec l'autre et avec le monde » (Brassac).

En acceptant que par les opérations psychiques dont il est question ici il faille entendre, en particulier, les expériences propres de chacun, il devient manifestement impossible d'expliquer séparément la genèse de la socialisation et de l'individuation. Bien davantage

il existe entre elles comme une réciprocité voire même une circularité. Et les développements fournis par J. P. Pétard dans son livre intitulé *Psychologie sociale* nous permettent de souligner avec encore plus de force ce que nous esquissons ici.

Pour lui, Mead développe

Une conception authentiquement psychosociale en posant que :

- l'opposition personne-société n'a pas de fondement dans la réalité, le psychologique ne produit pas le social, le social ne produit pas le psychologique ;
- la personnalité se forge au sein des institutions sociales par les relations entretenues avec les autres ;
- la société est définie par des actes sociaux, par ce qui se passe entre deux ou plusieurs personnes ; la conscience de soi naît de cette interaction » (Pétard, 1999, p. 28).

Admettons alors que consécutivement au mouvement de fond qui anime de tels propos, chacun de nous doit être capable de comprendre et d'interpréter le sens et les paroles d'un autre, c'est-à-dire, *in fine*, d'être en mesure de réitérer et de produire à nouveau pour d'autres ce qu'il nous indique, pour que nous puissions entrer en interaction avec nous-mêmes. Formulé autrement, nous en arrivons à ce que devenir nous-mêmes dans notre propre reconnaissance passe par l'intériorisation de ce qui organise notre relation à l'autre.

A ce sujet Habermas nous rappelle que pour Mead « *les gestes deviennent des symboles significatifs quand ils font naître implicitement chez celui qui les accomplit la même réaction qu'ils font naître explicitement – ou censés faire naître – chez ceux à qui ils s'adressent* » (Mead (cité par) Habermas, 1987b, p. 18).

De la sorte, si l'accès réflexif que nous avons avec nous-mêmes, au titre de la conscience, se laisse décrire dans la structure dialogique d'une interaction avec nous-mêmes, c'est que nous nous y comportons comme les acteurs compétents d'une interaction symbolique. Acteurs capables d'anticiper sur les réactions virtuelles d'autrui, ou plus exactement sur les réactions d'un autre virtuel et généralisé comme le nomme Mead. En effet dans la trame de nos rapports à l'autre, c'est toujours l'ensemble, la multiplicité et la complexité de ce qui structure nos relations qui est présent.

C'est pourquoi dans cette circularité avérée de l'individuation et de la socialisation, la conscience individuelle ne peut que prendre la forme d'une interaction symbolique intériorisée entre les personnages typiques d'*Ego* et d'*Alter*. Interaction dans laquelle les protagonistes, dès « *qu'ils adoptent envers eux-mêmes ces dispositions de s'adresser à d'autres [...], se comportent l'un envers l'autre comme un Ego qui fait comprendre quelque chose à un Alter Ego* » (Habermas, 1987b, p. 20). Or c'est exactement dans ces perspectives tracées par la pensée meadienne que s'enracine la communauté de recherche caractérisant les pratiques de DVP à l'école.

1.2 L'écho de la psychologie sociale de Mead dans la communauté de recherche sollicitée par la DVP et sa problématisation

S'agissant de faire le point sur quelques présuppositions de la communauté de recherche, A. M. Sharp écrit que

L'enfant, quand il participe, en classe, à une communauté de recherche, est placé dans une étrange situation. Lorsqu'il comprend ce qu'un compagnon de classe dit, il peut attribuer à cette personne les idées que les mots ont éveillées en lui. Cela implique qu'il traitera ces mots comme siens, les reformulant de façon à ce qu'ils soient compréhensibles pour lui. [...] (Alors) nos interlocuteurs deviennent les frontières du moi (Sharp, 2000, p. 51).

Dès lors, l'enjeu de la communauté de recherche est que, en son sein, notre rapport à nous-mêmes passe par notre relation médiatisée symboliquement à l'autre. L'expression de la compréhension et de la pensée réflexive que nous essayons d'y forger entre nous constitue le cœur de cette relation.

Plus exactement, dans sa dimension relevant de la communauté, aucune délimitation nettement tranchée n'existe dans la communauté de recherche entre chaque soi. La communication et la compréhension n'y sont possibles que parce il y a une constante réciprocité entre soi et la dynamique socialisante dont tous les autres font également partie. Dans le même temps, personne n'y disparaît ou n'y est dilué dans l'indifférenciation. Au nom de la recherche qu'elle génère, chacun l'enrichit en raison de sa singularité.

De manière très synthétique, du cœur de la communauté de recherche

Avoir un "soi" est avoir conscience de faire partie d'un processus social et que les autres font partie également d'un processus social, il n'y a pas ainsi de ligne de démarcation claire entre chaque "soi" au sein d'une totalité sociale. Chaque individu incorpore les autres, les contraintes sociales, les significations partagées, dans son esprit ce qui rend possible la communication et la compréhension mutuelle. [...] Chaque individu incorpore donc une dimension d'agir conforme du point de vue du groupe ou de la communauté et une dimension créative du fait de l'unicité de son propre point de vue (Renault).

Aussi, si nous tenons un point pour acquis rendu à ce stade de nos développements, c'est bien qu'il y a une filiation directe entre la psychologie sociale de Mead et les dynamiques internes animant la communauté de recherche inspirant l'ensemble des pratiques de DVP à l'école. Toutefois, soucieux de ne pas sortir d'une posture essentiellement descriptive parce que son intention n'est que de rendre compte de la genèse du moi, Mead ne donne pas de fondement théorique précis à cette force socialisante et individualisante de l'interaction. Et ce qui est vrai à son sujet ne peut résonner que comme une interpellation

de la dimension pragmatique de la communauté de recherche. De fait, s'il est tout à fait légitime de constater qu'en elle les choses se passent de la sorte, il l'est tout autant d'en demander et d'en requérir les raisons et les principes.

Habermas prenant acte du positionnement de Mead mettra le doigt sur ce manque. Il se permettra même d'interpeller vivement de telles analyses. Car outre l'extrême richesse dont elles sont porteuses, et vis-à-vis desquelles il n'aura de cesse d'affirmer sa dette et son héritage, d'après lui elles ne donnent pas à voir « *d'où l'interaction médiatisée par des symboles tire sa force normative, tant dans l'intériorité du rapport à soi que dans l'extériorité des rapports sociaux* » (Cusset, 2001, p. 41). Pour lui Mead « *se contente (surtout) d'examiner [...] l'intégration sociale de sujets agissants pour atteindre un but et la socialisation de sujets capables d'agir ; il néglige les opérations d'intercompréhension et la structure interne du langage* » (Habermas, 1987b, p. 11).

C'est pourquoi en s'efforçant de fournir un fondement et une légitimité théoriques là où il notait une insuffisance, Habermas éclairera *ipso facto* les principes sur lesquels repose l'innovation que représentent les pratiques philosophiques émergentes à l'école en raison de la communauté de recherche qu'elles mobilisent.

2. L'ANCRAGE DE LA COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE DANS LA PRAGMATIQUE UNIVERSELLE DE HABERMAS

2.1 La théorie des actes de langage : une approche habermassienne appelant un dépassement

La question que nous devons nous poser ici est celle consistant à nous demander quels contours prendra la théorie du langage de J. Habermas. Car c'est précisément par sa théorie de la forme symbolique de l'interaction la plus achevée qu'est le langage, à savoir par sa pragmatique universelle, que Habermas va montrer que la force socialisante est inscrite comme finalité, c'est-à-dire comme *telos*, dans l'usage le plus courant de la discussion. Et ce en raison de l'intercompréhension faite à la fois de compréhension mutuelle et de compréhension de soi quand elle est engagée par l'ensemble des protagonistes au cours d'une discussion.

Aux yeux de Habermas, entre autre héritier en cela de Wittgenstein, la dimension pragmatique du langage, celle relative à ses conditions d'utilisation, n'est pas secondaire par rapport à un système de signes qui serait antérieurement constitué. Elle est tout au contraire constitutive de la possibilité pour le signe de signifier et d'être porteur de sens. Arrêtons-nous quelques instants sur ce point.

En développant sa « *théorie pour l'usage de la signification* » (Habermas, 1987a, p. 287), mais aussi en affirmant que « *la sémantique de la vérité développe [...] la thèse que la signification d'une phrase est déterminée par les conditions de sa vérité* » (Habermas), et enfin en adhérant à « *l'intuition (permettant) de saisir l'expression linguistique non comme la reproduction de représentations mentales préalables mais comme un acte créatif et intersubjectif original* » (Haber, 2001, p. 128), Habermas nous donne à comprendre que la signification d'un énoncé dépend toujours de son usage.

Or, à défendre de telles thèses, c'est à tous les courants proposant une approche descriptive des états de choses et du monde par des affirmations langagières dont la capacité de vérité résiderait dans le principe de conformité que Habermas entend signifier qu'ils se fourvoient. A ses yeux, la raison en est évidente : toute émission de signes produit, en même temps qu'elle le délimite, un espace d'interlocution dans lequel cette émission fait sens.

D'ailleurs c'est précisément au nom de cela que, pour Habermas, le langage est avant toute chose une action, une réalisation voire même et surtout une performance, c'est-à-dire, au bout du compte, un acte.

Sans nul doute l'origine de cette approche est à référer à la théorie des actes de langage élaborée par Austin.

Dans le cadre de cette dernière, « *il est des affirmations qui ont pour vocation d'accomplir quelque chose par leur simple énonciation* » (Bouchindhomme, 2002, p. 9). De cela la vie courante regorge d'exemples.

Pour n'en citer que quelques-uns, nous pourrions rappeler que quand nous disons « merci » à quelqu'un, de toute évidence, nous le remercions effectivement. Ou encore que quand nous adressons une demande à quelqu'un, sa réponse, par le fait qu'il honore notre demande, atteste qu'il a compris ce que nous venons de lui dire. Mais aussi que quand nous promettons quelque chose à quelqu'un, ce que nous disons nous engage vis-à-vis de notre interlocuteur.

Au-delà de la particularité de ces situations concrètes, ce qu'il est intéressant de relever, c'est qu'avec ces actes nous nous plaçons toujours immédiatement en tant que locuteur en face d'un auditeur que nous supposons suffisamment compétent pour comprendre le sens de ce que nous disons. Auditeur que nous invitons alors à accepter notre offre de sens.

Dans une telle visée, la langue prend donc une dimension performative. Qu'est-ce à dire ? Tout simplement que toute émission langagière est à la fois un dire et un faire. Produisant en même temps le sens et son usage, l'attente d'une attitude performative déterminée chez le récepteur est par conséquent un produit propre de l'acte de langage. Cette attitude est en effet déterminante pour le sens des propos émis.

Autrement dit, dans tout acte de parole, outre le contenu du propos, il y a de la part du locuteur une indication adressée à l'interlocuteur, ou aux interlocuteurs, sur le comment il entend que soit compris et reçu ce qu'il dit. Habermas, conformément à Austin, appelle cela l'élément illocutoire de l'acte de langage.

Avec les actes illocutoires, le locuteur accomplit une action en disant quelque chose. Le rôle illocutoire consiste à fixer le mode d'une phrase employée comme affirmation, promesse, ordre, aveu, etc. Sous des conditions standard, le mode est exprimé à l'aide d'un verbe performatif employé à la première personne du présent, par quoi le sens de l'action est reconnaissable notamment au fait que la composante illocutoire de l'action langagière autorise l'adjonction « par là même » (Habermas, 1987a, p. 298).

Par conséquent au travers de l'illocution s'établit une relation entre les acteurs de l'échange langagier. Et dans cette relation sont connues et reconnues les conditions qui rendent acceptable ce qui est formulé.

En fait, si tout acte de langage, en contenant une information, est une locution, l'illocution qu'il comporte aussi constitue « *un engagement du locuteur par rapport à ses destinataires* » (Bouchindhomme, 2002, p. 10). Plus précisément, c'est l'élément par lequel s'instaure en même temps que la phrase émise la relation intersubjective nécessaire à la réception adéquate de son sens. C'est donc l'élément par lequel les interlocuteurs s'engagent à respecter une situation d'interlocution nécessaire à la compréhension réciproque.

Il est alors parfaitement évident que l'acte illocutoire se démarque de l'acte perlocutoire. Prenons la peine de bien spécifier ce point. Il y a là un tournant majeur dans la réflexion habermassienne car c'est précisément à partir de ce *distinguo* que Habermas va s'engager dans une voie différente d'Austin. Ce qui revient à dire qu'il va donner là un tour personnel profond à sa pragmatique universelle.

Reprenant les propos d'Austin, Habermas nous rappelle que dans l'optique de ce dernier

Produire un acte locutoire - et par là un acte illocutoire -, c'est produire encore un troisième acte. Dire quelque chose provoquera souvent - le plus souvent - certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou de celui qui parle, ou d'autres personnes encore. Et l'on peut parler dans le dessein, l'intention, ou le propos de susciter ces effets. Compte tenu de cela, nous pouvons dire que celui qui a parlé a produit un acte qui ou bien renvoie qu'indirectement à l'acte locutoire ou illocutoire [...], ou bien n'y renvoie pas du tout. Nous appellerons un tel acte un acte *perlocutoire*, ou une perlocution (Habermas, 1987a, p. 299).

Certes, Habermas ne rechigne pas à reconnaître une visée d'effet ainsi qu'une recherche de résultat aux actes perlocutoires⁴. Comment pourrait-il en être autrement

puisque ces derniers s'inscrivent naturellement dans le cadre de l'efficience et de l'efficacité ? Cependant, Habermas se permet tout de même de critiquer l'approche austinienne de ces mêmes actes. Il trouve que celle-ci n'apporte que confusion entre illocution et perlocution.

« Si l'on en croit Habermas, essayant de dégager le caractère de faire des actes de langage, Austin « brouille l'image » de ce qu'on devrait entendre par « dire c'est faire » car il est tenté de traiter l'illocutionnaire sur le modèle du perlocutoire, au sens qu'il verrait dans tout acte de langage un agir stratégique » (Toma). Pour Habermas, en revanche, les choses sont beaucoup plus claires : il n'y a aucun rapport de similitude entre les actes perlocutoires et les actes illocutoires.

Alors que le succès et la réussite des premiers se laissent appréhender comme « des états dans le monde, entraînés par une intervention dans le monde » (Habermas, 1987a, p. 302), les seconds sont, comme il l'écrit, extramondains (Habermas, p. 303). Leur succès s'obtient « au niveau de relations interpersonnelles, où des parties prenantes d'une communication s'entendent mutuellement sur quelque chose dans le monde » (Habermas, p. 303). De façon concomitante à cela, la perlocution, elle, engage bien souvent la dissimulation et la tromperie.

Dès lors, il est évident que l'effet perlocutoire ne peut être que contingent. Il dépend de l'intention et de l'art du locuteur. Il est de l'ordre du calcul, de la visée stratégique dont un locuteur peut charger l'usage de la langue. Car plus celui-ci manipulera l'illusion, plus certainement il arrivera à atteindre ses fins et ses objectifs qu'il aura pourtant préalablement dissimulés. Ce qui signifie donc que dans le cas où l'auditoire réussit à les mettre à jour, c'est-à-dire à faire apparaître ces derniers en pleine lumière, l'acte perlocutoire aura échoué.

Eu égard à ce point la dimension illocutoire de l'acte de parole obéit, elle, à une tout autre logique. Rappelons de fait qu'elle repose sur l'identification sans ambiguïté des intentions du locuteur par le (ou les) destinataire(s). Ce qui revient à dire que par elle « tous les participants poursuivent par leurs actions langagières des objectifs illocutoires, et seulement de tels objectifs » (Habermas, 1987a, p. 304). Fort de cela, Habermas n'aura donc aucun mal à établir que la perlocution ne fait pas partie de la structure de la langue. Elle ne fait simplement qu'y ajouter la possibilité d'être utilisée au profit d'un effet subjectif particulier à obtenir.

En revanche, et c'est ici que prendra forme de façon manifeste la démarcation de Habermas à l'encontre d'Austin, pris dans une véritable dimension d'interlocution l'acte de parole manifeste le caractère fondamental de l'illocution. Pour sa part cette illocution fait effectivement partie d'après les développements habermassiens de la structure de tout acte de langage. Car du respect de l'engagement illocutoire dépend le sens des propos.

Elle situe donc structurellement le langage au niveau d'une exigence de communication réussie, d'entente intersubjective.

Certes la perlocution reste et demeure toujours possible. Seulement, n'appartenant pas à la même dimension, ni au même niveau, de l'acte de parole elle n'altère en rien l'illocution. En effet, l'illocution n'obéit pour sa part qu'au seul principe d'être totalement limpide en regard d'elle-même⁵.

Toutefois à poser les choses au plus près du cheminement de la pensée habermasienne, nous ne pouvons nous satisfaire d'opposer illocution et perlocution. Ne nous méprenons effectivement pas ! Il n'y a pas d'un côté la dimension illocutoire du langage puis d'un autre son usage perlocutoire.

En forçant le trait, il n'y a de perlocution possible que parce que l'acte de parole est avant toute chose illocutoire. Ce que nous cherchons à suggérer par là c'est, tout simplement, que la perlocution n'est qu'une utilisation du langage. L'illocution, elle, est constitutive de celui-ci. Car « *les actions langagières ne peuvent servir à cet objectif non illocutoire d'influence sur un auditeur que si elles sont appropriées à l'atteinte d'objectifs illocutoires* » (Habermas, 1987a, p. 302). Ainsi, il ne souffre aucun doute qu'aux yeux de Habermas l'acte perlocutoire doit prendre les formes de l'illocution s'il veut réussir à atteindre ce qu'il poursuit.

C'est pourquoi cette dimension de la langue ne peut être que première et fondamentale. R. Toma est d'ailleurs parfaitement explicite à ce sujet :

Bien qu'appartenant à deux mondes différents – le monde de l'objectivité et le monde de l'intersubjectivité –, bien qu'appartenant à des classes d'actions distinctes du point de vue de l'orientation des agents, le perlocutionnaire et l'illocutionnaire ont toutefois partie liée : on ne saurait atteindre par une action langagière un but perlocutionnaire que si l'action langagière en question est appropriée à un but illocutionnaire. En effet, je ne pourrais être amené à agir de la manière souhaitée par un agent se conduisant de façon téléologique qu'à condition qu'il m'adresse un énoncé tel que je puisse le comprendre [...]. Ce qui fait conclure à Habermas que le perlocutionnaire « *n'est absolument pas un usage originaire, mais au contraire, la subsomption, sous les conditions de l'agir orienté vers le succès, des actions langagières qui servent des objectifs illocutionnaires* (Habermas, 1987a, p. 302)⁶ » (Toma).

Aussi la différence entre Austin et Habermas devient radicale.

Tout autant la réalisation des actes perlocutoires est médiatisée en ce qu'ils doivent satisfaire à l'illocution, tout autant cette dernière ne l'est en aucune façon. Il n'est en effet nul besoin de recourir à autre chose qu'elle pour l'atteindre. Se dégage donc un usage du langage indépendant de tout intérêt du sujet.

Et c'est précisément dans cette dimension lovée nécessairement et constitutivement au cœur du langage que Habermas ancrera la force socialisante et individualisante de la psychologie sociale de Mead. Mais par contrecoup c'est aussi là qu'il nous permet de trouver le fondement théorique de la communauté de recherche innervant la pratique de la DVP à l'école. Encore faut-il que Habermas réussisse à donner à cette dimension toute sa légitimité pour rester cohérent dans ses distances prises par rapport à Austin. Car entendant dévoiler les conditions de réussite d'un acte de parole, il ne peut en aucune manière se satisfaire de ce qu'Austin faisait jouer dans des cadres institutionnels spécifiques pour parvenir à justifier ses positions. Comme nous le signale F. Vandenberghe, « *dès lors que les garanties institutionnelles de l'intercompréhension sont abrogées, la question se pose : comment celle-ci peut-elle être assurée ?* » (Vandenberghe, 1998, p. 225).

2.2 Présuppositions universelles à la validité et communauté de recherche au cours de la DVP

Face à cet immense enjeu qui se dresse devant lui, Habermas va s'en saisir à bras le corps dans toute sa crucialité pour y répondre en ces termes :

Par leurs actes illocutoires les intéressés émettent des prétentions à la validité et en exigent la reconnaissance. Mais cette reconnaissance n'est pas forcément irrationnelle, car les prétentions à la validité ont un caractère cognitif et sont susceptibles de vérification. C'est pourquoi je défendrai la thèse suivante : *En dernière instance, si le locuteur peut agir sur l'auditeur, et l'auditeur sur le locuteur, l'un et l'autre sur le mode illocutoire, c'est que les engagements caractéristiques des actes de parole sont liés à des exigences de validité cognitivement vérifiables* (Habermas, 2005, p. 404).

Ces prétentions, que Habermas nomme par ailleurs « *prétentions universelles à la validité* », se présentent donc comme la base de validité du discours. Voire même plus exactement comme les présuppositions pragmatiques de toute activité communicationnelle⁷. De ce fait, elles se laissent comprendre comme étant essentiellement ce par quoi s'assure l'inscription des propos échangés dans la réussite d'un acte de parole. Réussite parvenant à ce dernier dans leur dimension éminemment intercompréhensive.

Universelles et incontournables en ce que tout acte de langage les contient de façon plus ou moins explicite, elles peuvent être définies de la sorte :

Lorsque l'auditeur accepte [...] l'offre d'un acte de langage, un *accord* intervient entre (au moins) deux sujets capables de parler et d'agir. Mais cet accord ne repose pas sur la reconnaissance intersubjective d'une prétention à la validité unique, thématiquement mise en relief. Un tel accord sera bien plutôt obtenu simultanément à trois niveaux. Ces derniers peuvent être aisément identifiés de façon intuitive, lorsqu'on considère qu'un

locuteur engagé dans l'agir communicationnel ne choisit une expression langagière compréhensible que pour s'entendre avec un auditeur *sur* quelque chose, et par là, se rendre *lui-même* compréhensible. Il y a donc dans l'intention communicationnelle du locuteur : (a) une action langagière *juste* [...], (b) un énoncé *vrai* [...], (c) des opinions, des sentiments, des souhaits, etc. à s'exprimer de façon *véridique* (Habermas, 1987a, 316).

Suite à de tels propos, que dire d'autre si ce n'est que Habermas reconnaît simplement trois prétentions universelles à la validité. Tout d'abord il est nécessaire à ses yeux que le locuteur s'exprime de façon intelligible. Ensuite qu'il donne quelque chose à entendre. Et enfin qu'il se fasse comprendre et qu'il vise l'entente avec ses interlocuteurs. C'est alors par leur intermédiaire que la communication langagière revêt une fonction normative pour l'interaction sociale. Car elle devient exigence d'intercompréhension, exigence d'honorer l'engagement illocutoire.

Quant à la question de savoir quelle vérification Habermas apporte à ces prétentions, il n'y a qu'à se souvenir qu'il opère dans le cadre d'une reconstruction rationnelle. C'est-à-dire qu'en cohérence avec son changement de paradigme qui l'éloigne du champ de la seule réflexion conscientisée, il cherche à mettre à jour, et se donne pour objet, un système universel de règles génératives qu'en principe tout sujet compétent peut suivre et qui vise à transformer la connaissance préthéorique implicite en savoir théorique explicite⁸.

Or une fois parvenu à ce point des développements de la pensée habermassienne, il va de soi que nous y trouvons un apport très important quant au fondement de la communauté de recherche dans le cadre de la pratique de la DVP à l'école.

En effet, une des dynamiques de la communauté de recherche philosophique est qu'en elle « *nos mots sont autant fabriqués que trouvés. [...] On n'acquiert pas une langue pour, ensuite s'en servir. Posséder une langue, c'est s'en servir et, nous en servant, nous devenons des personnes en relation avec d'autres* » (Sharp, 2000, pp. 56-57). De la sorte, l'ensemble des participants y accède à la rationalité de la réflexion.

Seulement cette réalité dans sa factualité n'est adossée qu'à une description de sa dimension pragmatique, comme nous avons précédemment eu l'occasion de le souligner. Et sans renier quoi que ce soit de la finesse et de la richesse de cette description, en en restant à son niveau, nous ne pouvons pas arriver au fonds principiel sur laquelle elle s'ancre.

Pour l'atteindre, il nous faut nous hisser à ce qui constitue l'antécédence de la DVP. A ce niveau, au même titre d'ailleurs que la psychologie sociale, la communauté de recherche philosophique reçoit de la pragmatique universelle de Habermas le règlement de la dynamique qui l'anime. Car, en effet, cette pragmatique universelle dévoile les conditions de possibilité intrinsèques que la communauté de recherche réalise en les pratiquant.

Pour nous il est alors clair que la philosophie habermassienne est un pilier fondamental de la pratique de la DVP. Elle apporte à sa concrétisation dans une communauté de recherche le creuset de ses enjeux.

CONCLUSION

Bien évidemment, en formulant de tels propos, nous anticipons l'objection la plus significative qui pourrait nous être adressée.

Puisque, de fait, une certaine porosité existe entre les développements théoriques de Habermas et le champ de ces pratiques émergentes dans le cadre scolaire, il nous faut contenir cette porosité en la pondérant. Car ce rapprochement ne semble pouvoir s'opérer que sur la forme de cette innovation de la DVP mais en aucun cas sur ce qui en fait la spécificité, à savoir la question de sa dimension éminemment philosophique.

Que la communauté de recherche soit un principe de la philosophie avec les enfants ne fait pas d'elle un critère de sa philosophicité. Bien plus, cette communauté concerne généralement, dans le cadre de l'école, l'ensemble des questions d'apprentissage sans se réduire intrinsèquement à une dimension philosophique.

Certes, cela ne remet pas en cause la pertinence de la convocation habermassienne en vue d'assurer une assise théorique solide à la communauté de recherche. Toutefois, en procédant de la sorte l'épineux problème de la réelle teneur philosophique de ces pratiques se trouve une nouvelle fois ajourné. Or, en ce qui nous concerne, il ne s'agit pas de baisser la garde face à ce problème ! Nous serions même assez tenté de dire que Habermas, là encore, avec ses développements sur l'argument le meilleur, la situation idéale de parole et l'agir communicationnel pourrait ne pas nous laisser sans ressource.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages

- * Bouchindhomme C. (2002). *Le vocabulaire de Habermas*. Paris : Ellipses.
- * Cusset Y. (2001). *Habermas : L'espoir de la discussion*. Paris : Michalon.
- * Daniel M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- * Habermas J. (2001). *Jürgen HABERMAS, une introduction*. Paris : Pocket.
- * Habermas J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.
- * Habermas J. (1987b). *Théorie de l'agir communicationnel tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.

- * Habermas J. (2005). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris : Presses Universitaires de France.
- * Lipman M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- * Pétard J. P. (Ed.). (1999). *Psychologie sociale*. Rosny-sous- Bois : Bréal.
- * Vandenberghe F. (1998). *Une histoire de la sociologie allemande : Aliénation et réification-Tomell : Horkeimer, Adorno, Marcuse, Habermas*. Paris : La Découverte.

2. Chapitres ou articles d'ouvrages

- * Sasseville M. (2000). « La pratique de la philosophie en communauté de recherche ». In : M. Sasseville (Ed.). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (pp. 17-49). Laval, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- * Sharp A. M. (2000). « Quelques présuppositions sur la notion de « communauté de recherche ». In : M. Sasseville (Ed.). *La pratique de la philosophie avec les enfants* (pp. 51-62). Laval, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- * Solère-Quéval, S. & Tozzi, M. (2004). « Le rôle du maître dans des discussions à visée philosophique à l'école primaire et au collège ». In : M. Tozzi, & R. Etienne (Eds.). *La discussion en éducation et en formation : Un nouveau champ de recherche* (pp. 75-94). Paris : L'Harmattan.

3. Thèse

- * Usclat P. (2008). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*. Thèse de doctorat non publiée (discipline Sciences de l'éducation), Université de Montpellier III – Paul Valéry, Montpellier.

4. Documents électroniques

- * Brassac. C. « La réception de George Herbert Mead en psychologie sociale francophone : réflexions sur un paradoxe », [En ligne]. <http://www.univ-nancy2.fr/pers/brassac/PublicationsBrassac.pdf/CIPS.pdf> (Page consultée le 9 avril 2008).
- * Renault M. « Délibération, action et démocratie : une perspective pragmatique-institutionnaliste », [En ligne]. fr.pekea-fr.org/Rennes/T-Renault.doc (Page consultée le 9 avril 2008).
- * Toma R. « Qu'est ce que l'intercompréhension ? », [En ligne]. <http://ebooks.unibuc.ro/lls/RaduToma-LesTemps/Intercomprehension.htm> (Page consultée le 9 avril 2008).

NOTES

¹ Essentiellement de la Grande section de maternelle au CM2.

² Nous renvoyons à ce propos à notre thèse : *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*. Thèse de doctorat non publiée (discipline Sciences de l'éducation), Université de Montpellier III-Paul Valéry, Montpellier.

³ Pour opérationnaliser de tels propos, nous signalons qu'aux yeux de M. F. Daniel, par exemple, l'enfant passe d'une perspective égocentrique à une perspective intersubjective, et ce via une perspective relativiste, lors de sa pratique de la DVP en communauté de recherche. Voir Daniel, 2005.

⁴ A ce propos il écrira qu'avec « les actes *perlocutoires* enfin, le locuteur vise un effet chez le locuteur (Habermas, 1987a, p. 299) ».

⁵ « Les illocutions sont exprimées de façon manifeste ; les perlocutions ne peuvent être « concédées » comme telles (Habermas, 1987a, p. 301) ».

⁶ Nous complétons la citation que Toma fait de Habermas par sa référence exacte.

⁷ « *Tout acteur communicationnel qui accomplit un acte de parole quelconque est forcé d'exprimer des prétentions universelles à la validité et de supposer qu'il est possible de les honorer* » (Habermas, 2005, pp. 330-331).

⁸ Pour plus d'explication sur ce point, nous renvoyons à *Logique des sciences sociales et autres essais*. Habermas y stipule que « ces démarches sont [...] caractéristiques des sciences qui reconstruisent de façon systématique un savoir préthéorique » (Habermas, 2005, p. 339). Mais aussi que « la conscience implicite des règles est un *know how*. L'interprète, lui, qui non seulement partage ce savoir implicite du locuteur compétent mais encore veut le comprendre, doit transformer le *know how* en un savoir explicite, et donc en un « *know that* » du second degré. C'est la tâche de la compréhension reconstructrice, et donc de l'explication sémantique au sens de la reconstruction rationnelle de structures génératrices, fondatrices pour la production de configurations symboliques » (Habermas, p. 344). S'ensuivront des repères méthodologiques quant à cette reconstruction rationnelle, et ce au travers de postulats établis par Carnap, et notamment sur le travail d'évaluation accompli par la conscience des règles appliquées, pour finalement poser que « la compréhension reconstructrice porte uniquement sur des objets symboliques désignés par les sujets compétents eux-mêmes comme faisant partie de leur « savoir faire » (Habermas, p. 345). Savoir faire qu'il spécifiera comme n'étant pas particulier, mais au contraire général et même universel.

EXTENSION DU DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE OU ÉTUDE DES PROCESSUS TOPOGENETIQUES DANS DES MILIEUX A GEOMETRIE VARIABLE

Marc WEISSER

Université de Haute-Alsace
LISEC (EA 2310)

RÉSUMÉ :

Ce texte compare la didactique des mathématiques, la didactique du français langue maternelle et la pédagogie Freinet du point de vue de l'architecture du Milieu pour apprendre. On interroge en particulier les conséquences topogénétiques qu'a sur les apprenants l'extension ou la réduction du Milieu aux seuls membres de la classe. C'est finalement la question de la compatibilité des approches disciplinaires spécifiques qui est soulevée : quelle image les élèves ont-ils des différentes disciplines, d'eux-mêmes en tant qu'apprenant, sous l'effet de ces variations de l'espace éducatif ?

MOTS CLÉS : *Théorie des situations didactiques ; didactique du français ; pédagogie Freinet ; didactique comparée ; topogénèse.*

DES ESPACES ENCHÂSSÉS

Cette étude a pour but de confronter des cadres théoriques issus de la didactique des mathématiques, de la didactique du français langue maternelle et de la pédagogie Freinet, afin d'éprouver les fonctions, génériques ou spécifiques, de ces catégories d'espaces éducatifs que nomment les concepts de Dispositif, Situation, Milieu pour apprendre, et de nous interroger sur les positions que les élèves sont appelés à y tenir.

Dans une étude précédente (Weisser 2007b), nous avons cherché à distinguer la conception d'un Dispositif de médiation didactique par l'enseignant, dans ses aspects cognitifs, matériels et factitifs (Labelle 2000), de la Situation que vit l'apprenant, définie comme son « *monde environnant expérimenté* », comme un « *tout culturel* » (Dewey 1938 – 128). La médiation cognitive entre le sujet et son environnement nécessite en effet le truchement de la médiation didactique de l'enseignant (Lenoir 1996) en ce que ce dernier met à la disposition du précédent des instruments psychologiques ou sémiotiques, des instruments techniques (Vygotski 1930 – 43), outils pour explorer le monde. Dans cette optique, et pour prendre un exemple, un même artefact à réaliser collectivement va voir son statut évoluer tout au long de la séquence d'apprentissage (chronogénèse), tantôt pensée hypothétique incorporée, tantôt outil autorisant des observations empiriques, tantôt produit fini respectueux d'un cahier des charges qui reprend les hypothèses validées (Weisser 2005 – 194).

Le Dispositif correspond ainsi de notre point de vue au travail d'ingénierie dont est responsable l'enseignant (ou le didacticien : Mercier 1998 – 292), en ce qu'il « dispose » et définit des objets outils sémiotiques ou instrumentaux (*ibid.* – 303) au moyen d'une réflexion *a priori* : « *C'est largement en amont de l'action, dans la préparation et l'anticipation, que l'action se contrôle réellement* » (Rogalski 2003 – 369). Sont ainsi repérées et identifiées les variables de commande de la future situation d'apprentissage, sous l'influence déterminante du milieu noosphérique dans lequel évolue le concepteur dudit Dispositif (Perrin-Glorian 1999 – 305).

Le passage de ce premier espace, virtuel, à la Situation que vit l'élève, consiste en l'actualisation d'effets mésogénétiques jusque là seulement potentiels. Cette opération s'accompagne de l'introduction de la dimension temporelle : à un arrangement paradigmatique de tâches possibles succède un enchaînement syntagmatique d'activités réalisées, dans lequel chaque objet prend une valeur particulière aux yeux de l'élève-sujet. Brousseau (1986 – 60) considère ainsi que « *la situation adidactique finale de référence [...] peut être étudiée de façon théorique mais [que], dans la situation didactique, pour le maître comme pour l'élève, elle est une sorte d'idéal vers lequel il s'agit de converger* ». Dans certains cas, cette concrétisation de virtualités semble tellement aller de soi que l'intention magistrale disparaît sous « *la propension des choses* » à se réaliser d'elles-mêmes, tels ces sujets de monarques chinois « *agis comme s'ils agissaient eux-mêmes, [se prêtant] à la manipulation comme si c'était là la manifestation de leur propre intériorité* » (Jullien 1992 – 49 ; Weisser 2007b).

La situation didactique est donc ce qui pose comme nouveau un objet de savoir ; quand cet objet finit par être considéré comme ancien, la situation s'éteint, simple coupe dans l'espace et le temps de la réalité quotidienne de la classe (Reuter 2007a – 203).

Placé dans ces conditions, l'élève fait évoluer sa pensée à travers ses rapports aux objets et à leurs rétroactions, plutôt qu'en se fondant exclusivement sur les réactions de l'enseignant. Pour Dewey, la situation paraît initialement confuse à l'apprenant, instable, indéterminée. Il lui incombe alors de la reconnaître comme problématique et d'explicitier la difficulté qu'il y perçoit. La détermination de la solution passe ensuite par le repérage des éléments constitutifs stables et leur mise en relation par le discours rationnel. Cette hypothèse est enfin testée à fin de validation. C'est ainsi la signification même de la situation qui se construit progressivement, à travers des enchaînements de propositions logiques et, le cas échéant, la recherche de confirmations empiriques provoquées (1938 – 171 et ss.). La situation ne se révèle, ne se lit « *qu'à la lueur d'une fin qui l'éclaire* », elle est « *libre coordination et libre qualification d'un donné brut qui ne se laisse pas qualifier n'importe comment* » : les objets nous résistent mais reçoivent leur sens de l'intention avec laquelle nous les considérons (Sartre 1943 – 544).

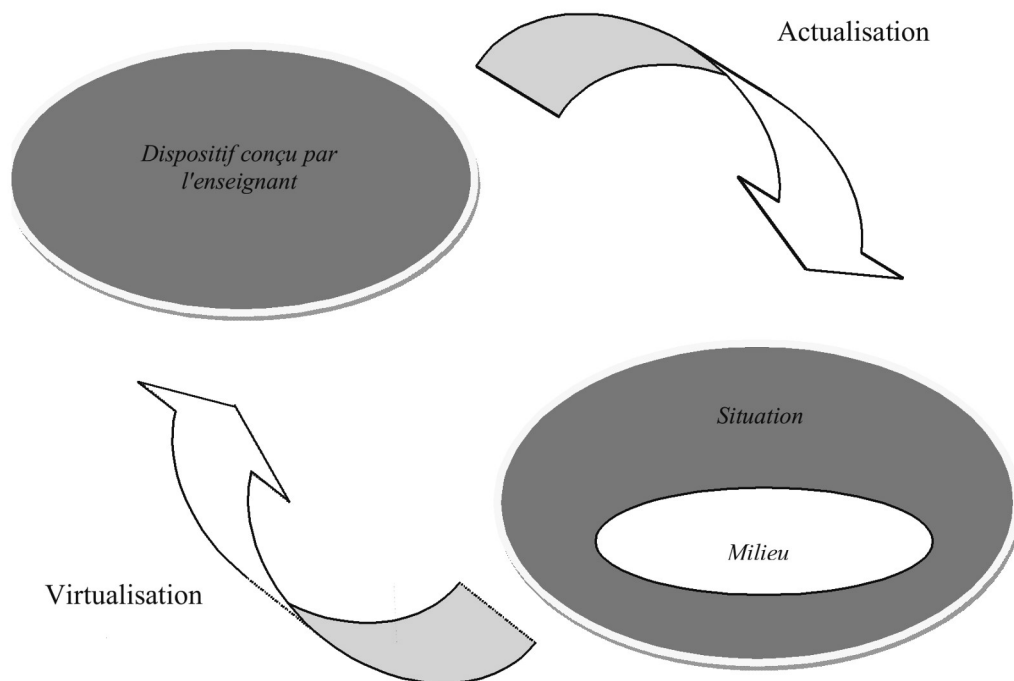
Dans les cas moins favorables, bien que la situation choisie ait des potentialités didactiques, le professeur peut être amené à renégocier ses prétentions à la baisse et, finalement, accepter d'enseigner au lieu de faire apprendre (Perrin-Glorian et Hersant 2003). La question centrale de l'articulation Dispositif/Situation est donc celle de la dévolution : faire passer aux élèves la responsabilité de l'actualisation de ce que le dispositif contient en germe. Contrairement à Mercier (1998 – 293), nous ne pensons pas que « *les affaiblissements du contrat qui sont produits par les tentatives du professeur pour assurer à tout prix la réussite de l'enseignement produisent de fait un transfert de la responsabilité enseignante vers l'élève* ». Pour nous, l'apprenant est de toute façon comptable de ses acquisitions. Mais dans le premier cas, c'est par le truchement des relations instrumentées aux objets, alors que dans le second, c'est en essayant de « *retrouver, derrière la réussite que le professeur lui procure, l'enjeu didactique initial* » (*ibid.*).

Ce risque de dissonance entre ce que projette un dispositif et ce qui se réalise en situation est thématiquement par la psychologie ergonomique sous la forme de l'opposition entre tâche prescrite et activité réalisée. Si la première figure le but à atteindre sous certaines conditions, la seconde correspond à « *ce que développe un sujet [...] : non seulement ses actes extériorisés, mais aussi les inférences, les hypothèses qu'il fait, les décisions qu'il prend* » (Rogalski 2003 – 349). Nous reviendrons plus bas sur la question importante de l'actualisation d'implicites à laquelle le sujet apprenant s'autorise. Retenons pour l'instant que si « *une part de l'activité est directement finalisée par la réalisation de la tâche, [...] l'activité dépasse les actions sur « ce qui est à faire »* » (*ibid.*). Dans tous les cas, le réel excède la réalité (Clot 1999 – 94. Pour une approche comparatiste, Schubauer-Leoni 2000 – 79). C'est donc bien l'homologie structurale entre dispositif et situation qu'il s'agit de préserver. L'arrangement des phases imaginé dans le premier a un effet structurant sur

l'évolution de la seconde, que génèrent les jugements et actions des apprenants. Pour cette raison, l'une des tâches principales d'étayage dévolue à l'enseignant est la gestion de l'avancée du temps didactique, de l'articulation entre les modalités de travail. Ce qui est visé par ce biais, outre la re-découverte par l'élève du savoir nécessité par la situation-problème, c'est la construction de genres discursifs, de positions énonciatives et épistémiques propres aux différentes phases de la séquence d'apprentissage.

Par ailleurs, le balisage par le dispositif de l'espace de liberté/contraintes dans lequel la situation se clarifie progressivement aux yeux des apprenants nécessite d'organiser les rapports entre différents savoirs. C'est grâce aux consignes de travail et à la préparation matérielle que l'enseignant va répartir les places entre savoir visé par l'objectif-obstacle, savoirs préacquis à réinvestir explicitement et savoirs cristallisés dans les instruments mis à disposition.

Mais les concepts de Dispositif et de Situation ne sont pas les seuls à structurer le domaine de l'apprentissage : « *la Situation didactique doit inclure et mettre en scène un autre système, distinct du système éducatif, et qui présente le Milieu* » (Brousseau 1986 – 93). Ce Milieu est constitué des objets, physiques ou symboliques, avec lesquels l'élève interagit au sein de la situation. Initialement, il apparaît comme antagoniste (*ibid.* – 98), puisque l'apprentissage consiste justement à développer une stratégie gagnante contre



le Milieu (Roustan et Amade-Escot 2003 – 482). Ces interactions amènent l'apprenant à conférer un ensemble de significations aux éléments de son Milieu. Ces objets sémiotiques qui conditionnent les conduites du sujet sont autant d'interprétants égrainés le long de chaînes sémiotiques en droit infinies (Peirce 1978).

Comme on commence à le percevoir, le Milieu, et donc ses interprétations, est propre à chaque élève, en dépit des intentions unificatrices qui ont présidé à la genèse du Dispositif. Les processus sémiotiques s'alimentent en effet à des sources qui ne relèvent pas uniquement de l'ingénierie didactique et qui varient en fonction de la biographie de l'individu, de circonstances extérieures aléatoires, etc. On citera à titre d'exemple la suite des synecdoques tâche prescrite/tâche attendue/tâche redéfinie/tâche effective (Rogalski 2003 – 350), l'existence à côté du contrat didactique d'un contrat de communication (Schubauer-Leoni 1997 – 18), l'influence du passé que maître et élèves ont en commun (Perrin-Glorian 1999 – 306), etc.

LE MILIEU COMME MONDE POSSIBLE

Si le Milieu regroupe les objets avec lesquels un individu est en relation, il est judicieux sans doute de se demander à quelles règles de composition il obéit, quelle est la logique de sa géographie propre : « *Dans cet univers, aucune hiérarchie a priori n'indiquerait ou n'isolerait des objets qui seraient plus nobles que d'autres* » (Schubauer-Leoni 1997 – 13).

Cette faculté qu'a le sujet de convoquer ou non tel objet physique, tel concept, tel instrument psychologique, et de les considérer comme pertinents eu égard au problème qu'il se propose de résoudre, est tout à fait analogue à ce que Eco (1979) décrit dans la notion de « *rôle du lecteur* ». Le texte de fiction, dont se préoccupe notre sémiologue, « *présente une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire* » (*ibid.* – 61) : voilà qui nous rappelle le passage Dispositif/Situation. Et ce texte est forcément lacunaire, tissé de blancs. On ne peut jamais tout dire, pour des raisons de fonctionnement de la langue (voir le phénomène de présupposition par exemple). On ne doit jamais tout dire, pour conserver l'attention du lecteur, pour attirer l'élève sur les voies de l'apprentissage. Certes, le texte (pour nous, le dispositif) prévoit un Lecteur Idéal, auquel il manifeste ses intentions de signification à travers une série d'instructions, de redondances, d'occasions de vérifier par recoupements les sémiogenèses auxquelles il se sera adonné. Mais force nous est de reconnaître que d'une part ni l'auteur du texte, ni le concepteur de la situation n'ont plus à intervenir à ce moment du « *déchiffrage* » (d'où le terme de situation adidactique), alors que, d'autre part, il y a fort à parier que le Milieu pronostiqué par l'auteur/l'enseignant n'est pas strictement identique à celui actualisé par

chaque lecteur/élève. Le plaisir de lire/le plaisir d'apprendre semblent d'ailleurs être à ce prix ; seule l'incertitude de la réception/reconstruction, seule l'ouverture des textes/des situations didactiques permettent la dévolution, la prise de responsabilité (Weisser 1997).

En poussant plus loin encore l'analyse de cette relation de voisinage entre sémiotique du texte et déchiffrement des situations didactiques, nous nous apercevons que le concept de « *Milieu pour apprendre* » ressemble fort au « *Monde possible* » de la fiction (Eco 1979 – 157 et ss.). Nous avons vu à l'instant que le lecteur/l'élève devaient faire des choix pour combler les lacunes de ce qui leur était fourni. Cette responsabilité se place à deux niveaux successifs : quels objets choisir ? Laquelle de leurs significations potentielles retenir ?

Le Monde possible d'un texte est un monde meublé tout d'abord de ce que nous dit explicitement le texte : s'agissant d'une fiction, il doit, au moins, nous avertir des libertés qu'il prend avec notre monde quotidien. Le lecteur pourra ainsi suspendre momentanément son esprit critique pour accepter, par exemple, que les animaux parlent aux humains dans un conte donné. De façon analogue, le Milieu accueillera nombre d'éléments présentés lors de la mise en œuvre du Dispositif, et que l'élève devra accepter de prendre en considération, même si certains phénomènes contreviennent là encore à ce qu'il croyait savoir jusqu'à présent.

Un texte fonctionne cependant également par présupposition et par allusion. Si les frères Grimm doivent nous indiquer que tel renard est doué de parole, ils se dispensent de nous renseigner sur ses caractéristiques morphologiques : les Mondes possibles sont des mondes parasites, tout ce qui « va de soi » est à récupérer par le lecteur dans le monde quotidien, les renards qui parlent ont le même régime alimentaire que ceux de nos forêts.

Mais jusqu'où aller dans ce transfert d'objets, dans le transfert de leurs caractéristiques ? Il y a là le risque de voir le lecteur/l'élève sélectionner des éléments extérieurs au texte lu/au Dispositif didactique mis en scène, qui sont jugés indispensables par le récepteur, mais dont l'actualisation n'était pas prévue par l'auteur. Et à l'inverse, certains objets pertinents pourraient se voir exclus parce que passés inaperçus aux yeux de l'apprenant (Mercier 1998 – 288, note 7). La situation est paradoxale : parce qu'il est impossible d'être parfaitement explicite, et parce que finalement ce serait contre-productif, il faut accepter le risque de voir le Milieu meublé d'objets bien encombrants... On ne sait pas à l'avance quels meubles surnuméraires chaque élève va apporter avec lui dans « son » Milieu.

La responsabilité de l'élève par rapport au Milieu s'exerce, on s'en rappelle, en deux moments consécutifs. Le premier, évoqué à l'instant, est celui du choix des objets, à la fois dans ce que propose le Dispositif, mais aussi dans le monde quotidien (de l'élève, de l'enfant). Le second temps est celui de l'attribution d'une signification, d'une interprétation

aux éléments de la Situation avec lesquels on a établi une relation. Quelles propriétés des objets faut-il retenir (aimer), lesquelles faut-il, momentanément du moins, laisser en sommeil (narcotiser) (Eco 1979 – 109) ? En quoi par exemple un artefact doit-il être considéré pour le savoir qu'il cristallise (Rabardel 1995 – 59) ? ou pour les savoir-faire, les techniques dont il nous soulage (Weisser 2005 – 198) ? Alors que le maître définit la Situation, c'est-à-dire « *précise les règles constitutives du jeu* » (règles pour jouer), comment les élèves vont-ils élaborer les règles stratégiques (règles pour gagner) ? Ils peuvent le faire en référence à des activités inscrites dans leur biographie didactique, mais aussi en s'appuyant sur des habitudes, des coutumes extérieures (Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni 2000 – 268). Ce problème des traits définitoires aimantés/narcotisés est ainsi autant un problème sémiotique que didactique.

Dans cette perspective, il devient à notre sens intéressant de se demander comment, d'une didactique à l'autre, ou d'une didactique à un courant pédagogique, le Milieu est meublé, et à quelles sémiogénèses les élèves sont susceptibles de se livrer à propos de ses éléments. Les éventuelles différences dépendent-elles des savoirs à enseigner ? De régimes de validité spécifiques ? De choix circonstanciels de la noosphère ? Dans ce qui suit, nous nous limiterons comme annoncé aux didactiques des Mathématiques et du Français Langue Maternelle, et à l'enseignement des mathématiques du point de vue de la pédagogie Freinet.

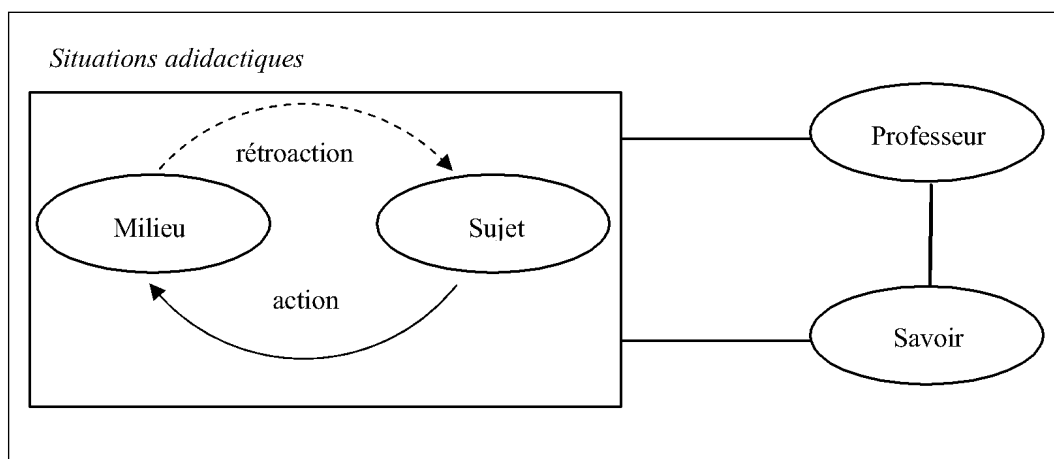
SITUATION ET MILIEU EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

La Théorie des Situations Didactiques (TSD, Brousseau 1988) est à l'origine du concept de Milieu, concept qui d'ailleurs continue à être problématisé et débattu par la didactique des mathématiques (pour une approche comparatiste interne à cette discipline, voir Perrin-Glorian 1999).

On retiendra pour commencer que « *les mathématiques sont en premier lieu une activité qui se réalise en situation et contre un milieu* » (Bosch et Chevallard 1999 – 81). Mais comme l'élève ne peut pas résoudre d'emblée n'importe quelle situation adidactique, il y va de la responsabilité de l'enseignant de lui aménager des milieux antagonistes à sa portée (Brousseau 1986 – 60). S'organise de la sorte une série de rencontres entre un sujet apprenant et des objets. Certaines lui sont annoncées, par l'enseignant en général, d'autres lui apparaissent comme fortuites, certaines enfin passent presque inaperçues, tant elles sont, à ses yeux, « *naturellement* » liées à d'autres (Chevallard 1999 – 250). Le Milieu construit au fil des rencontres est le théâtre d'un jeu, le lieu où s'inscrivent les états successifs de ce jeu, un système « *quasi isolé* » (Brousseau 1986 – 82) à propos duquel « *l'élève sait que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance*

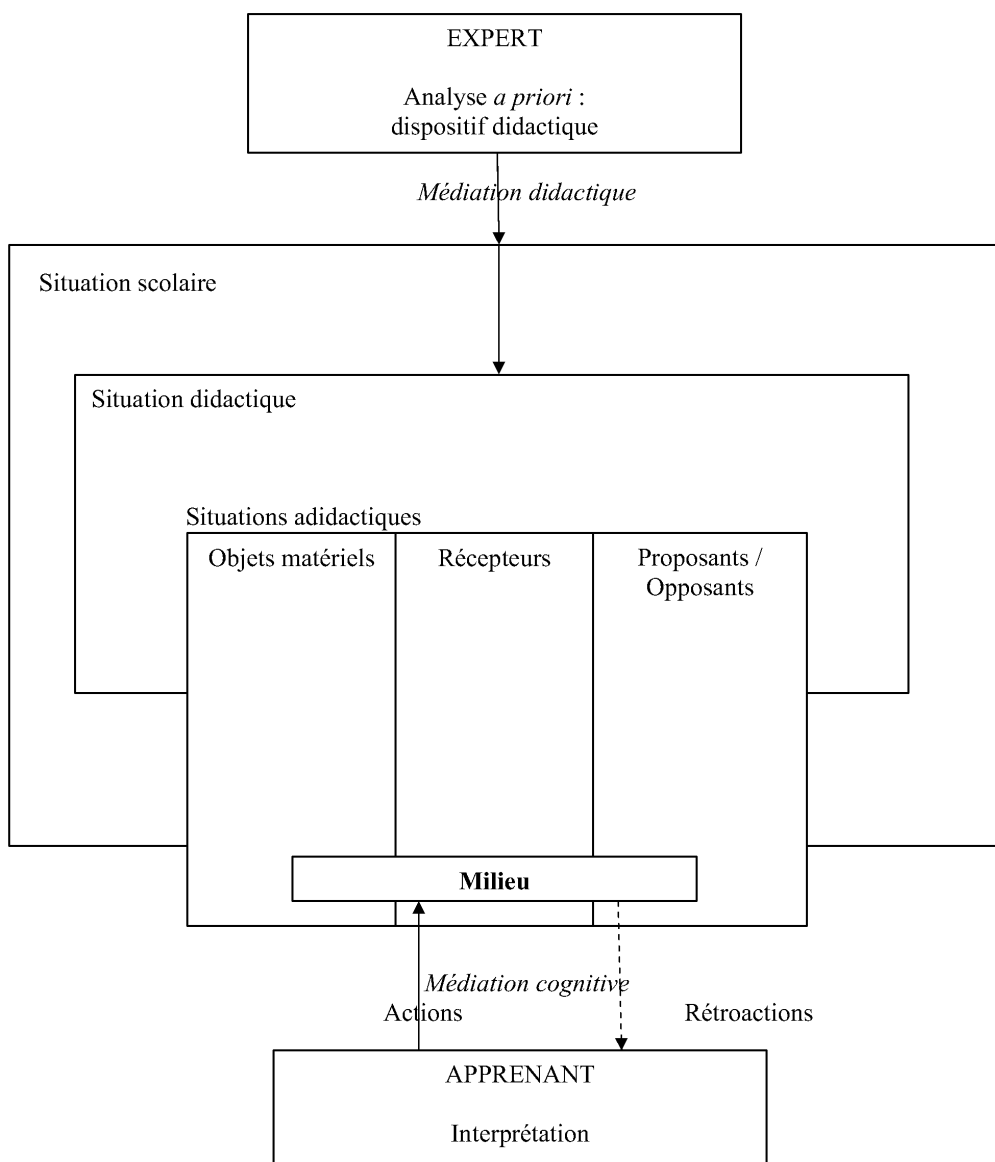
nouvelle, mais dont il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation » (*ibid.* – 59 ; c'est nous qui soulignons). Effectivement, la Course à 20, le puzzle de Brousseau, le calcul de l'épaisseur d'une feuille de papier (Brousseau 1998) ne présentent aux yeux des élèves, à ce moment initial qu'est la dévolution, aucune éventualité de transfert à des situations qu'ils vivent par ailleurs. On s'y engage donc par goût du défi intellectuel lancé à soi-même et aux pairs, plus que par l'envie ou la nécessité de répondre à des requêtes d'interlocuteurs extérieurs à la classe. On assiste, au sein de la TSD, à une sorte de « *clôture didactique* » du Milieu, qui empêche sans doute de percevoir les relations plus larges que l'apprenant entretient, par exemple et en particulier, avec la situation scolaire.

On a pu dès lors en proposer la représentation synoptique suivante (Perrin-Glorian et Hersant 2003 – 220) :



Le Milieu est donc par définition meublé d'objets qui, par leurs rétroactions aux sollicitations de l'élève, permettent « une réflexion du sujet sur ses actions et, par là, un apprentissage » (Perrin-Glorian 1999 – 285). Les objets qui ont été retenus pour un milieu donné n'y figurent qu'en tant qu'ils sont reconnus par l'apprenant, qu'ils « existent » pour lui (Chevallard 1992 – 86). Ces matériaux de base sont quelconques, tout peut être objet, jusqu'aux personnes et aux institutions (*ibid.*). Le milieu varie d'ailleurs selon le moment de la séquence d'apprentissage : la phase de dévolution permet d'y entrer, celle d'institutionnalisation en induit la sortie ; la phase d'action fait appel principalement à des objets matériels, celle de communication nécessite l'ajout d'un récepteur des messages du sujet locuteur, celle de validation enfin requiert la présence de proposants/opposants (les adjuvants ou auxiliaires de Greimas 1966) aux raisons avancées par le sujet argumentateur (Brousseau 1986 – 103 à 112).

Nous proposons dans ces conditions de compléter ainsi le schéma précédent :



Il apparaît dans ce cadre nouveau de plus en plus difficile de maîtriser la prolifération des interprétations auxquelles se livre chaque apprenant, « la plupart des situations pouvant être investies de façon différente par les élèves, non seulement d'un point de vue pédagogique (affectif, par exemple) mais aussi du point de vue didactique, c'est-à-dire du point de vue des savoirs en jeu » (Margolinas 2005 – 352). Comme on peut s'en rendre

compte à travers les lignes qui précèdent, une partie du « mystère » postulé par la didactique des mathématiques réside sans doute dans le sujet apprenant malgré tout. En effet, le Milieu tel que défini par Brousseau, tel que remodelé par Chevallard, s'origine à deux sources : le dispositif magistral, l'ingénierie didactique, mais aussi la grille de lecture de chaque élève, le filet qu'il jette sur la réalité de l'instant et grâce auquel il sélectionne les objets avec lesquels il entre en relation. Tri parmi le perceptible, tri parmi le perçu : qu'est-ce qui peut être pris en compte par un individu à un moment de sa biographie d'apprenant ? Qu'est-ce qui lui semble digne d'intérêt ? Qu'est-ce qui, au contraire, lui semble tellement accepté que cela en devient transparent ? La difficulté pour l'enseignant est bien évidemment d'empêcher le délire solipsiste : tout ne peut pas être lu dans tout, les sémiologues le disent depuis fort longtemps (voir par exemple Eco 1992). Mais d'un autre côté, la lecture de la situation ne sera jamais identique pour chaque apprenant, puisque chacun évolue dans un Milieu qui lui est propre, dont l'intersection avec ceux de ses pairs garantit la possibilité de l'intercompréhension, mais sans plus.

Va-t-on constater des usages catachrétiques d'objets du Milieu (détourner l'addition pour résoudre un problème multiplicatif) ? Va-t-on assister à des contaminations par des interprétants venus d'autres disciplines scolaires (on ne lit pas un énoncé de problème d'arithmétique comme un texte littéraire, Weisser 1999) ? Va-t-on identifier des fuites interprétatives vers la situation scolaire, voire vers des situations non scolaires, mais qui donnent sens aux apprentissages aux yeux de certains élèves ?

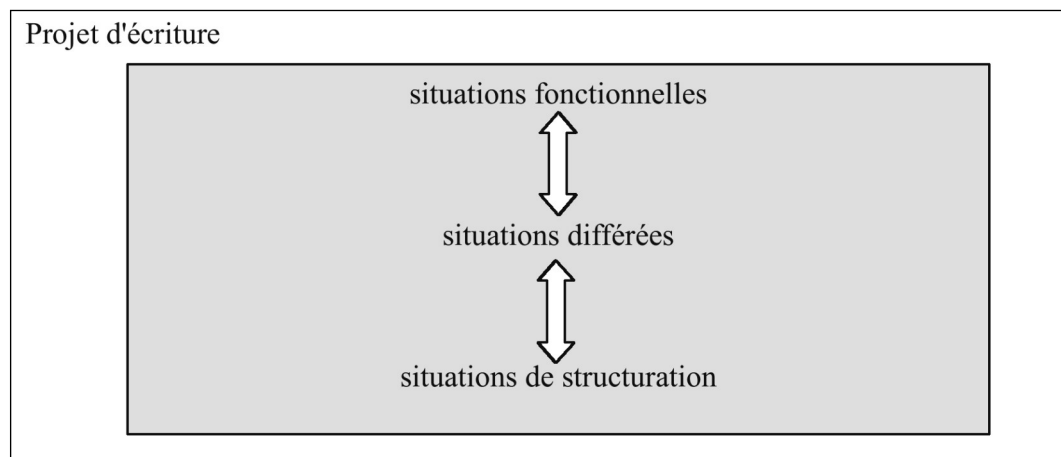
Aux influences exercées par la connaissance visée, par la biographie de l'apprenant (Mercier 1998), s'ajoutent en effet celles des autres disciplines. Nous allons voir dans ce qui suit que les mêmes élèves vont devoir s'accommoder de Situations et de Milieux assez différents à d'autres moments de leur journée de classe.

SITUATION ET MILIEU EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

La didactique du français ne dispose pas d'une théorie des situations (Bernié 2005 – 142). Nous choisissons comme exemple ponctuel convenant à notre propos le Mode de Travail Didactique (MTD) défini par Ruellan (*in* Reuter 2005). Ce Dispositif qui enchâsse Projet d'écriture et Situation d'apprentissage se décompose ensuite en trois catégories de situations particulières, dites *fonctionnelles* (« *pratiques régulières de l'écriture dans un but de communication dont les paramètres sont définis par le projet* »), de *structuration* (« *moments d'enseignement formalisé et privilégiant le discernement des composantes discursives, textuelles, linguistiques du type d'écrit* ») et *différées* (qui servent à repérer et formuler les problèmes posés par l'écriture, et inversement à préparer le transfert des

acquis des situations de structuration, leur recontextualisation dans une nouvelle situation fonctionnelle) (Ruellan 2001 – 19 à 23). Ces situations ne sont pas successives comme chez Brousseau, mais alternent tout au long du Projet d'écriture.

Dès la conception *a priori* du Dispositif par l'enseignant (Ruellan 2001 – 15, 18), une différence avec la Théorie des Situations Didactiques apparaît, sous la forme d'un niveau d'inclusion supplémentaire : les situations particulières (fonctionnelles, de structuration, différées d'une part ; de dévolution, d'action, de formulation, de validation, d'institutionnalisation d'autre part) sont constitutives de la Situation d'apprentissage. Mais chez Ruellan, un Projet d'écriture englobe à son tour cette dernière et, ce faisant, donne une signification aux futures acquisitions, les oriente, à la manière d'un pôle magnétique, vers une intention non disciplinaire, et non scolaire en général. L'interprétation du Milieu commence ainsi à se construire chez chaque élève avant même les premiers apprentissages.



Ces aspects « dispositifs » du MTD de Ruellan sont soulignés par Schneuwly, qui pointe l'analogie avec ses propres recherches sur les séquences didactiques : « *un même paradigme de communication et de décomposition pour transformer cette activité en objet enseignable* » (2005 – 180, 182). Ce qu'il a identifié comme les genres formels écrits et oraux s'étudie en effet de façon très approchante : à partir d'une base de données qui recense et décrit ces genres discursifs, et de règles de production de séquences didactiques, chaque enseignant va pouvoir élaborer un Dispositif adéquat à son contexte professionnel propre (Dolz et Schneuwly 1998 – 21, 30). Comme en TSD, le fait de transformer les situations de communication en situations d'apprentissage nécessite une dévolution (Bernié 2005 – 145) ; mais ici, la dévolution se nourrit d'un Projet d'écriture, alors qu'en mathématiques elle repose sur l'intérêt pour le jeu contre le Milieu.

Il est de fait qu'en didactique du français, la transposition didactique porte sur des pratiques sociales de référence (Bernié 2005 – 145 par exemple). Et même si une

transposition didactique améliore parfois les praxéologies transposées en les simplifiant, en en précisant certains éléments constitutifs (Chevallard 1999 – 231), les genres étudiés sont retenus pour leur importance dans la société autant que pour leur intérêt en tant qu'outil d'apprentissage (voir l'exemple du débat oral chez Dolz et Schneuwly 1998 – 27 à 29). Ce double statut des objets travaillés autorise l'insertion des productions des élèves dans des circuits de communication dans lesquels les rétroactions ne sont pas seulement celles du milieu physique immédiat ou des pairs, mais proviennent également d'interlocuteurs extérieurs au système scolaire, qui ne « lisent » pas la situation d'échange avec une intention didactique. On ne s'étonnera pas dans ces conditions que la validité des acquis des élèves ne soit pas jugée à la même aune : « *Les savoirs convoqués relèvent d'un rapport à la norme (et non à la vérité) dans la production de la langue, une norme produite socialement. Du coup, si la vérité en mathématiques convoque utilement des situations de validation [...], dans le domaine de la langue, il s'agit vraisemblablement davantage de faire appel à des sources autorisées* » (Schubauer-Leoni 2000 – 82). Ce qui signifie en d'autres termes que le Milieu, si l'on veut qu'il reste antagoniste (ici, normatif), doit s'ouvrir en didactique du français à des opposants/proposants (Brousseau 1986 – 103 à 112) hors de l'école, sous peine de rendre au seul enseignant tout le pouvoir auquel il cherche à renoncer par l'adidacticité potentielle des dispositifs qu'il conçoit.

La didactique des mathématiques (version TSD) et la didactique du français langue maternelle (telle que Ruellan, Dolz, Schneuwly la conçoivent s'agissant de la production d'oraux ou d'écrits) présentent donc des Milieux à géométrie variable, les uns clos sur leur logique disciplinaire interne, les autres ouverts à des circuits de communication extérieurs à l'institution scolaire.

Poursuivant notre réflexion sur la position que les élèves peuvent prendre dans les espaces éducatifs qui leur sont proposés, nous allons maintenant quitter le didactique pour une incursion dans le pédagogique. Dans un souci de comparabilité des approches citées, nous avons retenu la pédagogie Freinet, dans la description qui vient d'en être donnée par Reuter et son équipe de didacticiens (2007b), et plus spécifiquement dans le chapitre qui concerne l'enseignement des mathématiques.

LE « MILIEU » EN PÉDAGOGIE FREINET

Les guillemets qui ensèrent le vocable de Milieu dans le titre ci-dessus sont-ils autre chose qu'une précaution rhétorique ? Peut-on prétendre comparer l'environnement dans lequel étudie un apprenant lors de la mise en œuvre d'une ingénierie didactique, avec celui que rencontre l'élève d'une classe coopérative ?

Freinet, comme on s'en doute, ne définit par la notion de Milieu, et encore moins dans les termes retenus par les didacticiens des mathématiques. Mais nous nous proposons de reprendre notre réflexion à l'endroit même où nous l'avons laissée à la fin du chapitre sur la TSD, à savoir la description des objets avec lesquels un élève entre en relation au cours d'une séquence d'apprentissage. Nous pourrions ensuite de proche en proche en induire les caractéristiques du « Milieu », cette fois du point de vue de la Pédagogie Coopérative.

Que nous révèle le chapitre consacré à « *l'enseignement et apprentissage des mathématiques* » (Reuter 2007b – 185 à 216) ? Les élèves Freinet, quand on les invite à produire autant de figures géométriques qu'ils le souhaitent, en imaginant significativement plus que leurs camarades. Ils énoncent moins d'arguments tautologiques, ils ne détruisent pas les traces de leurs essais antérieurs. Bref, ils « *se démarquent par l'absence d'évitement des tâches proposées et par des regards réflexifs plus marqués* ». Voilà bien les signes d'une dévolution réussie. Le Milieu dans lequel chacun évolue serait-il plus riche ? Dans une direction horizontale tout d'abord : davantage de réalisations satisfaisant à une même consigne, davantage d'outils mis en œuvre. Dans un sens vertical ensuite : davantage de retours critiques, évaluatifs, métacognitifs pour tout dire, sur leurs productions précédentes. La propension à la dénivellation discursive, nous l'avons montré ailleurs (Weisser 2003), facilite grandement la généralisation et partant, l'institutionnalisation et la décontextualisation du savoir.

La suite du chapitre en question nous permet de pousser plus avant. Les élèves Freinet ont « *davantage conscience des contraintes qui régissent ces savoirs disciplinaires, et en particulier l'exigence de la cohérence des résultats* » (Reuter 2007b – 188). Ce qu'ils communiquent à leurs pairs et les discussions qu'ils engagent avec eux portent la marque d'une grande rigueur argumentative : ils sont donc en relation accrue non seulement avec les éléments matériels du Milieu (réalisations graphiques ; outils de traçage et de mesure), mais aussi avec des récepteurs (d'où l'obligation de formulations aussi peu ambiguës que possible), mais aussi avec des opposants potentiels (d'où l'obligation de resserrer la garde, d'étayer leurs jugements de validité). Nous citons : « *Ils ne sont pas figés dans une seule stratégie efficace [...], ils multiplient les arguments [...], ils ont recours à des moyens diversifiés, (... ils) se refusent à la non-réponse* » (*ibid.* – 189). Le rapport à l'erreur change, on recherche la rétroaction et on la prend en compte : du côté du Milieu matériel en produisant un grand nombre de propositions de solution qui investissent une pluralité d'outils ; du côté du Milieu intersubjectif en argumentant pour/avec/contre les pairs.

Tous ces éléments amènent la didacticienne des mathématiques qui a rédigé l'étude à conclure que ce qui caractérise finalement les élèves de la Pédagogie Coopérative, c'est l'autonomie et la coopération. Outre le fait que cela soit rassurant par rapport à la lecture des textes de Célestin Freinet et de ses continuateurs, nous pouvons en tirer quelques

éléments tout à fait intéressants au plan didactique. En plus de leur rapport particulier à l'erreur et d'une prise de distance réflexive marquée, « *les élèves prennent en charge plus que les autres les délimitations temporelles des tâches* » (*ibid.* – 189). Ne s'agit-il pas là de ces effets chronogénétiques si difficiles à obtenir habituellement (Weisser 2003) ? Non seulement, au plan mésogénétique, le Milieu exploré est extrêmement riche et exigeant, mais de plus, les apprenants se montrent capables d'en réguler l'exploration, de pointer les aboutissements d'une démarche de recherche. Une fois encore, le lecteur familier des textes de Freinet n'est pas étonné, tant le pédagogue insiste sur la nécessité de la coopération. Ce qui est plus intéressant ici, c'est que l'on pointe les effets spécifiquement *disciplinaires* de cette approche pédagogique. Il ne s'agit pas, comme on y réduit souvent l'École Moderne, d'un fonctionnement social, politique plus satisfaisant, mais bien d'un bénéfice didactique.

On l'aura remarqué, nous avons pris soin dans ce qui précède de ne tenir compte que des aspects purement disciplinaires de la description donnée de cette école Freinet. Ceci dans le but de rendre comparable le Milieu que chaque élève se construit et dans lequel il évolue, du point de vue de la didactique des mathématiques, du point de vue de la pédagogie Freinet. Cela nous a permis ensuite d'en abstraire quelques compétences remarquables des apprenants Freinet (rapport à l'erreur, recul critique, prise en charge de la chronogénèse) et de nous apercevoir qu'elles sont également visées par la didactique des mathématiques, en particulier dans les moments adidactiques d'action, de formulation et de validation.

REMARQUES CONCLUSIVES : QUELS PROCESSUS TOPOGÉNÉTIQUES DANS QUELS MILIEUX ?

Le Milieu pour apprendre n'a donc pas la même extension d'une didactique disciplinaire à l'autre (mathématiques *versus* français langue maternelle), d'une conception de l'enseignement des mathématiques à l'autre (didactique *versus* pédagogique). Quel est l'effet de ces variations sur la perception de ces disciplines par l'élève ? Sur la signification que l'élève donne aux savoirs qu'il est en train de reconstruire ?

On peut aller plus loin en se demandant si les expansions/réductions des espaces à investir (situations didactiques, situations adidactiques, projets,...), si les augmentations/diminutions du nombre des interlocuteurs potentiels sont la conséquence de différences épistémologiques essentielles entre les disciplines concernées, ou si elles ne figurent que la résultante, accidentelle, d'options didactiques relatives. On peut remarquer par exemple que les solutions des problèmes mathématiques sont, en partie au moins, culturelles : elles ne correspondent donc pas forcément à celles retrouvées par les élèves à

partir des seules rétroactions avec le milieu physique et avec des pairs au même niveau de formation qu'eux, comme le présuppose la TSD. Radford (2006) souligne à ce propos que « *le rapport au savoir de l'individu moderne est pensé en terme de construction personnelle* », ce qui entraîne « *son éloignement des conditions culturelles qui rendent possible l'acte de connaissance* ». Et partant, un problème de signification lorsque la découverte du savoir est coupée du contexte historique de sa production et des modalités quotidiennes de son réinvestissement.

C'est finalement la question de la « *compatibilité et de la compossibilité des systèmes didactiques entre eux* » qui est posée (Leutenegger 2000 – 214). Du point de vue didactique, dans les deux cas présentés ici, une dévolution s'avère nécessaire, d'une situation problème chez Brousseau, d'un projet d'écriture et d'une situation de production chez Ruellan ou Schnewly. Une phase de prise de conscience des difficultés inhérentes à la tâche, de problématisation apparaît ensuite (situation d'action chez l'un ; situation différée qui fait passer d'une situation fonctionnelle à une situation de structuration chez l'autre). La validation des acquis constitue un autre point commun (débat de preuve d'un côté ; de l'autre, situation différée qui recontextualise dans une situation fonctionnelle ce que l'on a appris lors d'une situation de structuration). Ce moment de vérification de la recevabilité des savoirs construits se conçoit des deux points de vue comme adidactique. Ce qui diffère, c'est le type de validité : prétention à la vérité *versus* prétention à la légitimité (Habermas 1987). Avec pour corollaire, la nécessaire ouverture du Milieu : alors qu'il peut (doit ?) rester interne à la discipline et à la classe en TSD, il est souvent interdisciplinaire en français (on ne parle pas en cours de mathématiques comme on parle en cours d'arts plastiques ; on n'écrit pas en cours de sciences comme on écrit en cours de littérature), et quasiment toujours inséré dans un circuit de production/diffusion qui emprunte au monde non scolaire.

Ce qu'il convient alors de souligner, c'est que si les Milieux diffèrent dans leur mode de constitution, si les régimes de validité diffèrent d'une discipline à l'autre, les outils linguistiques et les attitudes des protagonistes pour expliciter leurs rapports à ces Milieux restent les mêmes. A chaque fois, l'apprenant doit se donner le droit de tenir un discours sur un objet. A chaque fois, l'apprenant doit se donner le droit d'argumenter sa position contre/à partir de celle d'autrui. Comme le rappelle Bernié, les conduites du sujet humain ne sont interprétables que comme réponses à des contextes signifiants. Elles témoignent de l'interprétation qu'il donne du Milieu dans lequel il évolue, et qui ne se limite pas à la mise à disposition par le maître d'artefacts qui favorisent l'apprentissage (2005 – 147).

Nous avons précisé ailleurs (Weisser 2007a) quels services méthodologiques la logique naturelle de Grize (1990) pouvait rendre aux approches comparatistes en éducation. Elle conçoit les dialogues polygérés comme constructions de schématisations,

comme négociations autour du sens à donner collectivement à l'objet dont on discute. Ces interactions s'analysent simultanément sur trois niveaux : cognitif, argumentatif, rhétorique.

Le plan cognitif met en scène la collecte, le tri des aspects « normalement » attachés à un objet. Ces opérations se mènent pas à pas, au sein du groupe des interlocuteurs. « *Les objets ostensifs et les objets non-ostensifs sont unis par une dialectique qui considère les seconds comme des émergents de la manipulation des premiers et, en même temps, comme des moyens de guidage et de contrôle de cette manipulation* » (Bosch et Chevallard 1999 – 90). Les présupposés potentiels d'un mot, les éléments définitoires d'une notion se verront soit aimantés, reconnus comme pertinents dans la Situation commune, soit narcotisés, laissés de côté, provisoirement, mais toujours en réserve en cas de nécessité reconnue (Eco 1979). Ces relations ostensifs/non-ostensifs se réalisent en effet « *d'une manière arbitraire qui, dans des institutions déterminées et en un temps déterminé de leur histoire, peuvent donner lieu à une grande variabilité de formes d'association* » (Bosch et Chevallard 1999 – 94). C'est de plus à ce stade que les interférences culturelles ou disciplinaires peuvent se faire sentir. Des contenus importés, n'appartenant pas au Dispositif didactique, contaminent alors la réflexion collégiale, le sens construit échappe peu ou prou à la seule préoccupation disciplinaire. Du point de vue des apprenants, didactique des mathématiques et didactique du français présentent le même fonctionnement, il s'agit à chaque fois pour eux de construire ensemble la signification d'un objet de savoir ; du point de vue du Dispositif didactique *a priori* par contre, les régions de l'activité et de la réflexion humaines dont l'exploration est autorisée pour y prélever des informations potentiellement pertinentes n'a pas du tout la même extension, le Milieu mathématique étant clos, son homologue en français langue maternelle s'élargissant aux circuits de communication non-scolaires.

Grize analyse ensuite le plan argumentatif, qui rend compte des actions à travers lesquelles le contenu cognitif existe : répéter, distinguer, évaluer, conclure,... A chaque contenu propositionnel est associée une force illocutoire (cf. aussi Ghiglione et Trognon 1993). Apprendre n'est pas reconnaître, de façon immédiate, le concept sous le phénomène. Il y est toujours question d'un « *échange avec autrui sur et au travers d'objets dont la nature, matérielle, symbolique, sémiotique et culturelle reste toujours à spécifier dans le jeu des intentions didactiques et sociales des acteurs* » (Schubauer-Leoni 2000). Les processus chronogénétiques se nourrissent de l'évolution des forces illocutoires attachées à une information : on commence par l'énoncer, la répéter, la contester ; on se promet ensuite de la tester, on la met à l'épreuve ; on évalue enfin sa validité, on statue à son propos pour conclure. Le caractère obsolète/d'actualité d'une connaissance donnée, entre autres exemples, relève du plan argumentatif. Didactique des mathématiques et

didactique du français ne se distinguent pas à ce niveau. Même si les régimes de validité diffèrent, même si les moments de divergence/convergence des débats heuristiques ne sont pas forcément distribués à l'identique (Weisser et Rémigy 2005), les actes de langage auxquels il est fait appel restent les mêmes, la construction d'une interprétation par l'apprenant requiert qu'il questionne, conteste, s'accorde avec ses pairs.

La logique naturelle nous invite en troisième lieu à nous focaliser sur le plan rhétorique, plus surplombant, dans lequel nous retrouvons la perception que les locuteurs ont des places discursives qu'ils occupent. Et il est de fait que dans la redéfinition de sa tâche par chaque apprenant (Rogalski 2003 – 353), cette perception est source de bien des décalages potentiels, entre élèves ou par rapport aux attentes initiales du Dispositif didactique. Pour apprendre un contenu, il faut le mettre en débat (du plan cognitif vers le plan argumentatif) ; mais pour le mettre en débat, il faut d'abord se concevoir/être reconnu par autrui (pairs et adultes) comme un interlocuteur ratifié (plan rhétorique). Avoir voix au chapitre, être considéré comme digne d'être écouté, participer durant un dialogue à la rotation des positions discursives hautes, et le faire sentir dans ses énoncés : voilà à notre sens le déclencheur des processus mésogénétique. Si l'élève ne se sent pas l'auteur possible de son interprétation, s'il laisse à autrui (le Maître, les élèves leaders, les « grands parleurs » de nos classes maternelles,...) le soin et le droit de lui imposer la signification de ce qu'il perçoit, il n'ira jamais provoquer de rétroaction du Milieu pour valider l'une de ses hypothèses. Il ne se donnera d'ailleurs pas le droit d'émettre des hypothèses, une vérité d'emblée achevée transitant selon lui directement par le discours de l'adulte expert. Du point de vue des statuts topogénétiques de l'apprenant et de l'enseignant, didactique des mathématiques, didactique du français et pédagogie Freinet imaginent les mêmes positions au sein de la classe. Le maître est mis au second plan s'agissant des apports d'informations et de leur validation (situations adidactiques). Il reste cependant celui qui dispose de la technicité suffisante pour organiser et gérer les séquences d'apprentissage. La réflexion *a priori* (ingénierie didactique), l'articulation des différents moments de construction du Milieu (de la dévolution à l'institutionnalisation, par exemple), et même les opérations d'ouverture et de clôture thématiques durant les discussions entre élèves (Weisser 2003) demeurent en général son apanage. Mais la didactique du français et la pédagogie Freinet vont plus loin quand, grâce à un recours au projet, elles aident l'enfant ou l'adolescent à être reconnu comme interlocuteur digne d'intérêt par des partenaires extérieurs à l'institution scolaire : publier un journal de classe, mettre en ligne un compte-rendu de visite, écrire à un correspondant lointain élargissent l'assise topogénétique de l'individu, préparant sa sortie de l'école (son accession à l'autonomie) non seulement sur le plan des contenus et des méthodes pour les valider, mais aussi dans la façon dont il se perçoit lui-même à l'œuvre dans ce processus de construction/diffusion/critique de savoirs.

	Théorie des Situations Didactiques	Didactique du Français, pédagogie Freinet
Plan cognitif	Présupposés narcotisés / aimantés Clôture disciplinaire	Présupposés narcotisés / aimantés Circuit de communication
Plan argumentatif	Forces illocutoires : répéter, distinguer, évaluer, conclure, ... Objets obsolètes / d'actualité Divergence / convergence des débats	
Plan rhétorique	Position d'interlocuteur ratifié... à l'intérieur de la classe	Position d'interlocuteur ratifié... à l'intérieur de la classe... et au-delà

Une didactique peut-elle se passer de la mise en circulation hors de l'école des connaissances produites en classe, déléguant du coup au seul enseignant le rôle de représentant de la société ? Et si on répond que non, comment ces échanges hors institution scolaire doivent-ils être théorisés pour pouvoir être pris en compte dès l'origine de la situation d'apprentissage et non après l'institutionnalisation seulement ? Les situations didactiques de référence doivent-elles ne répondre qu'à des impératifs épistémologiques, disciplinaires ? Le sens donné aux savoirs (re-)construits n'est-il pas alors amputé d'une part essentielle, celle qui témoigne de leur caractère de production sociale ? Voilà certaines des questions que soulève à notre avis cette étude comparative des statuts topogénétiques dévolus à l'élève par la didactique des mathématiques, la didactique du français, la pédagogie Freinet.

Il apparaît d'ailleurs que les investissements topogénétiques réclamés par les différentes didactiques et par la pédagogie Freinet sont extrêmement proches les uns des autres. Est-ce l'effet d'une même adhésion au paradigme socioconstructiviste (avant l'heure pour Freinet) ? Est-ce la transposition à l'école du fonctionnement des communautés scientifiques, basé sur la publicité des controverses entre chercheurs ? Est-ce la traduction d'une volonté éducative sous-jacente aux processus d'instruction, plus ou moins explicite selon le cas, plus assumée par les pédagogues que par les didacticiens ?

Ce qui nous semble important pour pouvoir dépasser le clivage didactique/pédagogie, c'est de relever que didactiques (des mathématiques, du français) et pédagogie (Freinet) visent à construire chez l'élève un certain nombre d'attitude topogénétiques essentielles. Se donner le droit d'entrer en interaction avec le Milieu pour apprendre, se donner le droit de s'exprimer publiquement au sujet de ces interactions, se donner le droit de confronter son discours à celui d'autrui, toujours à propos de ces interactions, sans les perdre de vue, en re-sollicitant le Milieu matériel par des questions renouvelées, voilà ce

qui nous apparaît comme pouvant être construit en commun par les trois entrées qui nous ont ici servi d'exemple.

Dans le regard d'autrui, l'élève, en tant qu'individu, « est » un certain nombre de choses, et il perçoit par le biais du langage cette signification qui lui est attribuée de l'extérieur (Sartre 1943 – 581). Se contenter ainsi « d'être ce qu'on n'a pas choisi d'être » mène à l'aliénation ; à l'inverse, s'affirmer en face d'autrui nécessite l'intériorisation de techniques (langagières, mathématiques, etc.) pour actualiser ses propres projets (*ibid.* – 580). Il convient donc de dépasser le positivisme des didactiques pour lesquelles les questions éducatives ne sont que des questions purement scientifiques et jamais politiques. Pour cela, en particulier, les phases d'institutionnalisation, si elles reconnaissent à juste titre la qualité épistémologique et l'acceptabilité sociale des savoirs reconstruits par la classe, doivent également être considérées comme des moments où l'élève est institué sujet apprenant, où il est reconnu comme digne d'attention. Les institutions ne meublent pas le Milieu pour apprendre, elles le structurent, le prédéterminent, elles définissent les places que pourront occuper sujet apprenant, objets matériels, pairs, concepts,...

On peut se demander finalement si les élèves se trouvent placés à l'intersection de différentes communautés discursives disciplinaires scolaires (Bernié 2002), ou, au contraire, si les investissements topogénétiques mentionnés précédemment ne caractérisent pas une unique communauté discursive scolaire, à l'intérieur de laquelle apparaissent quelques variantes dépendant de l'épistémologie des savoirs enseignés. Dans ce cas, la distinction « *Raisonner sur des régularités* » versus « *Raisonner sur des interprétations* » (Weisser et Rémigy 2005) est peut-être plus pertinente que les clivages disciplinaires. Autrement dit, le fonctionnement des débats heuristiques entre pairs en physique est sans doute assez proche de ce qui se passe en grammaire : discuter sur des régularités, qu'il s'agisse de lois naturelles ou de normes sociales, mène dans un premier temps à élargir le champ aux hypothèses à tester, puis à le réduire aux seules hypothèses non encore falsifiées. A l'inverse, dans la même « discipline » Français langue maternelle, discuter des interprétations acceptables d'un texte littéraire revient à renoncer à considérer que seule mon interprétation est la bonne, pour ouvrir le champ du possible aux idées concurrentes d'autrui.

L'enjeu nous semble être de taille, tant du point de vue de la recherche en Sciences de l'Éducation (approches disciplinaires ? approches pédagogiques ? approches comparatistes ?) qu'à celui de la formation des enseignants (comment gérer la mise en œuvre d'un Dispositif dans une Situation ? que négocier avec les élèves ? à quoi tient l'expertise du Maître ?) et mérite donc une poursuite de la confrontation des différentes façons de concevoir un enseignement donné.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Bernié J. P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? ». In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, pp. 77-88.
- * Bernié J.P. (2005). « « Les situations différées » de F. Ruellan : fécondité et zones d'ombre d'un espace de problématisation ». In : Reuter (Ed.) (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Lille : PU du Septentrion.
- * Bosch M., Chevallard Y. (1999). « La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs. Objet d'étude et problématique ». In : *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 19, n° 1, pp. 77-124
- * Brousseau G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique ». In : G. Brousseau (1998). *Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, pp. 47-109.
- * Brousseau G. (1988). « Le contrat didactique : l'enseignant, l'élève et le milieu ». In : G. Brousseau (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, pp. 299-328.
- * Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- * Chevallard Y. (1999). « L'analyse des pratiques enseignants en théorie anthropologique du didactique ». In : *Recherches en Didactique des Mathématiques Vol. 19 n° 2*, pp. 221-266.
- * Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- * Dewey J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- * Dolz J., Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- * Eco U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Livre de Poche.
- * Eco U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- * Ghiglione R., Trognon A. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Grenoble : Presses Universitaires.
- * Greimas A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- * Grize J.B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- * Habermas J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- * Jullien F. (1992). *La propension des choses. Pour une histoire de l'efficacité en Chine*. Paris : Seuil.
- * Labelle J.M. (2000). « La réciprocité éducatrice au mode factitif ». In : A. Jaillet (dir.). *Éducation et sémiotique. Hommage à Michel Tardy*. Strasbourg : Presses Universitaires, pp. 27-35.
- * Lenoir Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In : C. Raisky & M. Caillot (Eds.). *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles : De Boeck, pp. 223-252.
- * Leutenegger F. (2000). « Construction d'une « clinique pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement ». In : *Recherche en Didactique des Mathématiques Vol. 20 n° 2*, pp. 209-250.
- * Margolinas C. (2005). « Essai de généalogie en didactique des mathématiques ». In : *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation n° 3*, pp. 344-360.

- * Mercier A. (1998). « La participation des élèves à l'enseignement ». In : *Recherches en Didactiques des Mathématiques Vol 18 n° 3*, pp. 279-310.
- * Peirce Ch.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- * Perrin-Glorian M.J. (1999). « Problèmes d'articulation de cadres théoriques : l'exemple du concept de Milieu ». In : *Recherches en Didactiques des Mathématiques Vol. 19 n° 3*, pp. 279-322.
- * Perrin-Glorian M.J., Hersant M. (2003). « Milieu et Contrat Didactique, outils pour l'analyse de séquences ordinaires ». In : *Recherches en Didactique des Mathématiques Vol. 23 n° 2*, pp. 217-276.
- * Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.
- * Radford L. J. (2006). « Communication, apprentissage et formation du « je communautaire » ». *Proceedings of the 20th National Italian Conference "Incontri con la Matematica"*. Bologne, pp. 65-72.
- * Reuter Y. (Ed.) (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Lille : PU du Septentrion.
- * Reuter Y. (Ed.) (2007a). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- * Reuter Y. (2007b). *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- * Ruellan F. (2001). « Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet ». In : Reuter (Ed.) (2005). *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. Lille : PU du Septentrion.
- * Rogalski J. (2003). « Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert ». In : *Recherche en Didactique des Mathématiques Vol. 23 n° 3*, pp. 343-388.
- * Roustan, C., Amade-Escot, C. (2003), Une analyse didactique en termes de Milieu pour l'étude : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction, *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation n° 3*, pp. 481-504.
- * Sartre J. P. (1943). *L'Être et le Néant*. Paris : Gallimard.
- * Schubauer-Leoni. M.L. (1997). « Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique : quel « cognitif » ? ». In : *Recherches en Didactiques des Mathématiques Vol. 17 n° 1*, pp. 7-27.
- * Schubauer-Leoni M.L. (2000). « Comprendre l'éducation depuis la psychologie en passant par une approche de didactique comparée ». In : *Carrefours de l'Éducation, n° 10*, pp. 64-93.
- * Sensevy G., Mercier A., Schubauer-Leoni M.L. (2000). « Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la Course à 20 ». In : *Recherches en Didactique des Mathématiques Vol. 20 n° 3*, pp. 263-304.
- * Vygotski L. S. (1930). « La méthode instrumentale en psychologie ». In : B. Schneuwly et J.P. Bronckart (dir.). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (1985), pp. 39-48.
- * Weisser M. (1997). *Pour une pédagogie de l'ouverture*. Paris : PUF.

- * Weisser M. (1999). « Les problèmes d'arithmétique : traits de surface, modes de résolution et taux de réussite ». *In : Revue des Sciences de l'Éducation*, volume XXV, n° 2, U. Montréal, pp. 375-400.
- * Weisser M. (2003). « La gestion didactique des situations d'argumentation orale ». *In : Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n° 36/3, pp. 49-76
- * Weisser M. (2005). « Le statut de l'artefact dans le discours de l'apprenant ». *In : Aster n° 41*, pp. 193-216.
- * Weisser M. (2007a). « Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée ». *In : Revue Française de Pédagogie*, n° 158, pp. 103-115.
- * Weisser M. (2007b). « Analyse des interactions verbales d'un groupe d'apprenants : entre dispositif didactique et étayage en situation ». *In : Questions Vives Vol. 4 n° 8*, pp. 99-114.
- * Weisser M., Rémiqy M.J. (2005). « Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ? ». *In : L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, pp. 129-148.

RECENSION

Johann Heinrich PESTALOZZI

Oui ou non ? Considérations sur l'humeur politique de l'humanité européenne dans les hautes basses classes par un homme libre. Ecrits sur la Révolution française.

Traduction Pierre-G. Martin, LEP Editions, 119 pages

« Oui ou non ? » : la question concerne la Révolution française. C'est paradoxalement au moment où Pestalozzi vient d'être fait citoyen d'honneur de la nouvelle République, en 1792, que celui-ci commence à s'interroger sur le sens et sur la valeur des événements et de leur évolution. Le texte sera achevé à l'automne 1794, après la chute de Robespierre. L'alternative énoncée dans la question lapidaire qui sert de titre à l'essai peut ainsi s'expliciter : après les massacres de septembre, la condamnation et l'exécution de Louis XVI, la Terreur, que faut-il penser et que faut-il espérer du processus révolutionnaire ? Oui ou non est-il la réalisation en cours du bien et des droits d'un peuple jusqu'alors opprimé ? Oui ou non peut-il servir de modèle aux autres nations d'Europe ?

Dans son introduction, Daniel Tröhler résume la position de Pestalozzi en écrivant qu'« *il ne dit ni oui ni non à la Révolution française ; il relativise* » (p. 8). La réponse du Suisse serait une réponse de Normand. Ce ne me semble pas exactement l'analyse qu'on peut faire de ce texte, marqué par un profond désenchantement exprimé dès l'avant-propos : « *Je me suis engagé sans*

hésiter dans les événements. Tout l'intérêt que j'avais ressenti dans ma jeunesse pour le bien et les droits de l'humanité s'est réveillé en moi. J'ai comparé le cours de choses avec mes anciennes idées, j'ai rêvé, j'ai nourri de grandes espérances, j'ai vu que je m'étais trompé, j'ai regardé de nouveau autour de moi, j'ai vu que mon erreur était encore plus grande [...] » (p. 11-12).

Il faut donc partir de ce fait : le jugement porté par Pestalozzi sur la Révolution française, en tout cas à partir de 1792, est *négatif*. A la question « oui ou non ? », la réponse est globalement « non ». Il faut comprendre d'abord en quoi, pourquoi ensuite, et enfin pourquoi malgré tout cette réponse reste suffisamment ambiguë pour autoriser la question à se poser et lui laisser le sens d'un problème relativement ouvert.

Pour clarifier la prose plus exaltée qu'analytique de Pestalozzi, il convient de distinguer en ce texte deux types de critiques, ici entremêlées, de la Révolution :

1. La Révolution est une *hubris* dévastatrice dont le résultat est l'anarchie. La liberté qu'elle prône est un « *délire* » (le mot revient plusieurs fois) qui relève d'une « *philosophie législative* » abstraite (p. 55) héritée des « *rêveries* » des Lumières, que Pestalozzi ne prise guère (p. 33). Cette abstraction est délétère : elle égalise les conditions jusqu'à détruire les protections offertes par les droits et privilèges accordés aux différents ordres établis et corporations (p. 23, p. 51) ; elle fait céder les remparts sociaux susceptibles de contenir les

égoïsmes (p. 55) ; elle autorise l'expression sans frein de tous les désirs et de toutes les concupiscences (les « excès des instincts naturels et d'une liberté sauvage », p. 51) ; elle remplace, enfin, la tyrannie des princes sur le peuple par la tyrannie de la majorité sur la minorité (p. 59). Pestalozzi se dit « vieux républicain » (p. 61). Sans doute l'est-il à sa manière, que le très éclairant commentaire de Michel Soetard qui clôt cet ouvrage (« *Révolution, christianisme, éducation chez Pestalozzi* ») contribue à faire comprendre. Mais il est beaucoup plus douteux qu'on puisse qualifier le Suisse de « démocrate ». Le tableau peint ici par Pestalozzi cumule, sans d'ailleurs distinguer leur différence de registre, tous les *topoi* de la critique antidémocratique : dérèglement des sens et des mœurs (Platon), abstraction désincarnée des principes (Burke, Comte), tendance de tout pouvoir à abuser de son exercice et despotisme de la masse (Montesquieu), mais aussi, plus curieusement pour un « républicain » affiché, nostalgie d'un ordre féodal dont Michel Soetard remarque à juste titre combien Pestalozzi l'idéalise (p. 99). Le puritanisme conservateur qui accompagne cette critique – voire qui y préside – mérite d'être souligné : le torrent des désirs dont la rage de la liberté a brisé les digues ne relève pas seulement de la soif de domination, mais aussi de l'appel de la chair. L'anarchie révolutionnaire a quelque chose à voir, pour Pestalozzi avec l'influence des femmes sur la vie publique et les vertiges de la séduction (p. 59-60).

L'ordre républicain que l'auteur appelle de ses vœux a pour condition nécessaire la « pudeur des femmes ». D'où une critique des arts, profondément féminins en somme, de la séduction, notamment des théâtres fermés auxquels il convient de préférer la vertu austère des fêtes à ciel ouvert (p. 60). Ces pages ne sont pas sans rappeler le discours de 1792 du pasteur Rabaut Saint-Étienne sur l'éducation nationale ou le Rousseau du *Discours sur les sciences et les arts*. L'*Emile* n'a probablement pas été le seul canal par où l'influence du Genevois s'est exercée sur le Zurichois. D'où également une réhabilitation républicaine de la foi chrétienne et une condamnation sans appel du « sauvage athéisme » : « l'incroyance et la superstition amènent toutes deux l'humanité sociale aux égarements et aux abus qui se produisent quand on se laisse aller aux instincts et à la liberté naturelle. *Législateurs, le monde a eu tort d'admettre les moqueries contre la foi chrétienne* » (p. 63). Ce point, essentiel, est développé dans les textes que les éditeurs ont eu la bonne idée de publier à la suite de *Oui ou non ?* et qui l'éclairent : deux lettres, l'une à Nicolovius du 1^{er} octobre 1793, l'autre à Jacobi du 22 avril 1794, et le court « Sans culottisme et christianisme » dans lequel Pestalozzi oppose à un sans culottisme politique conçu comme « le fondement de toutes les infamies politiques » (p. 71) un « sans culottisme moral » renouant avec l'esprit évangélique des premiers chrétiens.

Républicanisme oblige toutefois, aussi conservateur qu'il puisse être : la dénonciation d'une liberté sans limite se fait au nom même de la liberté, mais d'une liberté bien comprise, caractérisée par la protection « *contre les obstacles que le gouvernement pourrait dresser contre [le] bien-être [des citoyens]* » (p. 46) et qui implique donc que le peuple puisse s'opposer aux tentatives de sa mise en esclavage et « *se voie légalement garantir une [...] part de pouvoir* » (p. 46). Il en résulte une définition substantielle et non procédurale de la liberté, celle-ci se confondant avec le bon usage qu'on peut en faire : « *La liberté [...] qui, en mettant des limites aux égarements du gouvernement, ennoblit le genre humain et améliore le bien-être des habitants du pays [...] n'est donc absolument pas le droit de faire tout ce qui n'est pas interdit par la loi* » (p. 50).

Ce type de critique de la Révolution française parcourt tout le texte et en ce sens, la question « oui ou non ? » n'appelle pas d'autre réponse que la seconde, la négative. Si elle mérite pourtant d'être posée c'est que, aussi coupable qu'elle soit déclarée, la Révolution ne l'est qu'avec les circonstances atténuantes. La raison en est qu'elle n'est pas à l'origine du processus malheureux qu'elle accomplit. C'est l'absolutisme monarchique qui l'a précédée qui a creusé l'abîme où elle achève de précipiter la France et peut-être l'Europe avec elle : « *Des démocrates agissent comme des fous et des gens du tiers état se comportent de la même manière que les*

membres du clergé et de la noblesse quand leurs prétentions abusives les avaient amenés au bord de la déraison. Mais soyons juste et ne prenons pas en détestation celui seulement qui a tort en dernier » (p. 37). Faute partagée est-elle néanmoins pardonnable ? Assurément non. La Révolution n'a eu tort qu'en dernier, mais elle a eu complètement tort.

2. Toutefois, à cette compréhension profondément dépréciative de la Révolution française s'en superpose une autre qui paraît plus favorable et qui va offrir à la question « oui ou non ? » l'occasion d'une réponse moins univoque et moins négative. Selon cette autre approche, il y a quelque chose de bon dans la Révolution, parce qu'il y a quelque chose « *de vrai dans les aspirations de l'humanité à la liberté* » (p. 46). Pestalozzi donne deux versions de cette réhabilitation possible du processus révolutionnaire. 1° Il est un désordre nécessaire entre deux ordres, celui de la tyrannie des Princes et celui de la liberté bien comprise, « *l'anarchie* » qui le caractérise n'étant « *au fond rien d'autre qu'une fièvre grâce à laquelle la bonne nature tentait de soigner les Etats atteints de despotisme dans leurs parties nobles* » (p. 44). 2° Il reste encore possible au peuple français de corriger le tir et de se débarrasser de la démagogie révolutionnaire. Tel est le sens de l'exhortation aux « *Législateurs* », faite de la page 57 à la page 65. Ces deux versions ont ceci de commun (et de contraire à la première critique) qu'elles indiquent pour

la Révolution la possibilité d'un salut. Elles renvoient cependant à des conceptions de l'histoire révolutionnaire bien différentes. La première repose sur l'idée d'une sorte de nécessité historique : il est dans la nature des choses qu'un ordre nouveau et véritablement républicain naisse dans les convulsions, même effroyables, d'un ordre ancien injuste. La seconde ménage une place bien plus grande à la responsabilité des acteurs. Selon la première version, la Révolution est un mal nécessaire, selon la seconde, elle est un bien possible. Pour la première, la réponse à la question « oui ou non ? » est « oui quand même, oui malgré tout », pour la seconde elle est « oui peut-être, oui si... ».

Le problème demeure alors de savoir comment concilier ces réponses non seulement entre elles, mais surtout avec le « non » massif que Pestalozzi oppose tout au long du texte à un phénomène qui le remplit d'effroi. Je n'ai pas lu dans *Oui ou non ?*, dont la cohérence n'est pas la vertu première, de quoi apporter une solution satisfaisante à ce problème. Il semble toutefois peu contestable que l'idée d'une issue heureuse à la Révolution française n'est pas chez Pestalozzi dominante. C'est que le désenchantement qu'il avoue dès l'avant-propos repose sur un pessimisme anthropologique foncier. Si « *l'époque est opposée à ma vérité et à mes vœux* », comme l'écrit le Suisse à la fin de son texte (p. 67), c'est que le mal, plus radicalement, est dans l'homme lui-même et dans sa nature. Le « *cours naturel des choses* »

n'est au fond qu'un « *des effets éternellement semblables que des prétentions effrénées exercent sur notre essence intime* » (p. 45-46). D'où cette thèse pestalozzienne centrale, explicite dans « Sans culottisme et christianisme » et magistralement mise en lumière par Michel Soëtard dans son commentaire de clôture : la dissociation radicale de la morale et de la politique, l'impossibilité pour l'idéal moral de l'humanité de trouver sa traduction politique. C'est en quoi – et là encore, le commentaire de M. Soëtard est bienvenu – s'articulent les textes ici présentés de Pestalozzi et sa pensée de l'éducation : celle-ci offre au malheur de l'homme, comme chez Rousseau (autre grand pessimiste !), l'espoir d'une issue que la politique ne peut faire espérer. L'édition de ces écrits politiques de Pestalozzi est en cela décisive pour comprendre le sens de son entreprise éducative.

Pierre KAHN