

***PENSER  
L'ÉDUCATION***

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

N° 25 - Mai 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](mailto:civiic@univ-rouen.fr)  
ou sur le site du CIVIIC : [www.univ-rouen.fr/civiic/](http://www.univ-rouen.fr/civiic/)

ISSN : 1253-1006

Editeur : laboratoire CIVIIC

Directeur de publication : Jean HOUSSAYE

Impression : Corlet Numérique – 14110 Condé-sur-Noireau

Dépôt légal : 1<sup>er</sup> semestre 2009

# **PENSER L'ÉDUCATION**

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

*Sommaire – N° 25 – mai 2009*

Pour une approche de la philosophie de l'éducation de Socrate, <i>Le Banquet</i> de Platon.	Marie AGOSTINI	<b>5</b>
Une approche complexe des apprentissages	Nicolas GO	<b>19</b>
Une thèse controversée : « L'Education Nouvelle » d'Albert EHM	Laurent GUTIERREZ Julia WILCZYNSKA	<b>49</b>
Ruse et éducation : vers une éthique du bien d'autrui...	Romain JALABERT	<b>63</b>
La notion de projet pour des adolescents déficients intellectuels dans l'histoire des idées pédagogique	José LUEMBA	<b>83</b>
Reconnaissance sociale et professionnelle des animateurs	Philippe MARTY Joël CLANET	<b>101</b>
École et Foulard. La laïcité est-elle une doctrine politique moderne ?	Roger MONJO	<b>115</b>
Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité	Richard WITORSKI	<b>143</b>
RECENSIONS		
Marie-Claude BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI. <i>Conditions de l'éducation</i> . Paris : Stock, Les essais, 2008, 265p.	Michel SOËTARD	<b>155</b>
Gérard FATH. <i>Ecole et Valeurs : la table brisée ? Laïcité et pédagogie</i> . Paris : L'Harmattan, 2006, 263 p. (Mouvement des savoirs).	Pierre-André DUPUIS	<b>157</b>



# **POUR UNE APPROCHE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION DE SOCRATE, LE BANQUET DE PLATON.**

**Marie AGOSTINI**

Allocataire Monitrice  
Université d'Aix-Marseille I  
Sciences de l'Éducation  
UMR ADEF

## **RÉSUMÉ :**

*Une lecture trop hâtive du Banquet pourrait inciter à considérer la conception socratique de l'amour comme simpliste et ne faisant pas grand cas de la dimension éducative de la relation à l'autre. Pourtant, chacun des discours tente de saisir ce qui fait la spécificité de la relation certes amoureuse, mais de plus vertueuse, amour et éducation étant intimement liés dans la Grèce antique.*

*Quelle approche philosophique de l'éducation Le Banquet nous permet-il d'élaborer ? Cet article a pour but de montrer que l'altérité constitue une problématique essentielle de l'amour vertueux tel que le présente Diotime. En effet, pour la prêtresse, toutes les relations amoureuses ne se valent pas, c'est lorsque l'amour porte sur ce qui fait l'étrangeté de son objet qu'il devient fécond, c'est-à-dire « enfantement dans le beau » et origine d'une éducation à l'« excellence ». La qualité de la relation à l'autre détermine donc la qualité de l'éducation que l'on peut attendre de cette rencontre. Nous tenterons de montrer ainsi que Le Banquet place l'éducation au cœur de la préoccupation philosophique.*

**MOTS CLÉS :** philosophie ; éducation ; Le Banquet ; vertu ; altérité ; amour

Il semble que la philosophie se soit intéressée très tôt à l'éducation, sans doute parce que l'acte même de philosopher est éducatif, au sens où non seulement il permet à la pensée de se structurer mais surtout parce qu'il interroge l'engagement moral de chacun. Sophistes et philosophes se disputaient d'ailleurs le titre de maître de vertu<sup>1</sup>. *Le Banquet* de Platon<sup>2</sup> s'intéresse précisément à la nature de la relation entre le maître et l'élève.

En effet, lors de ce banquet organisé chez Agathon, les six convives décident de produire tour à tour un éloge de l'amour. Or, l'amour, entre l'amant (*éraste*) devant prendre

soin de l'éducation de son aimé (*éromène*), était le lieu privilégié de l'éducation à la vertu dans la Grèce antique par opposition à la simple instruction, qui ne se chargeait pas, quant à elle, de former les jeunes hommes à l'« excellence »<sup>3</sup>. Il n'est donc pas étonnant que tous ces discours s'intéressent à l'amour vertueux, c'est-à-dire à l'amour en tant qu'il contribue à l'acquisition de la vertu par les aimés. En effet, dès le premier discours, celui de Phèdre, c'est pour sa dimension éducative que l'amour est loué et ce thème apparaîtra de manière récurrente dans tous les autres discours<sup>4</sup>.

Si donc, *Le Banquet* de Platon s'intéresse à la philosophie de l'amour, ne peut-on y déceler des indices d'une pensée socratique de l'éducation, amour et éducation étant si intimement liés ? Certes, le thème annoncé du *Banquet* est l'amour, mais le vrai problème philosophique qui y est traité est : à quelles conditions l'amour est-il vertueux ? Cette « vertu » ne désigne pas tant un état de la relation que ce vers quoi tend la relation amoureuse. Autrement dit, à quelles conditions l'amour du maître envers son aimé est-il à même de rendre vertueux ce dernier ?

On retrouve donc dans cette œuvre un thème récurrent et central dans les dialogues platoniciens où le personnage de Socrate intervient : l'éducation à la vertu. Et l'amour n'est désormais plus qu'un prétexte pour aborder une fois de plus cette question chère à Socrate, mais un « prétexte » privilégié puisque c'est à travers l'amour que le maître et l'aimé se portent l'un l'autre que se joue la relation éducative et donc le sort de la vertu de l'aimé. Selon la nature de l'amour que son maître lui porte, il deviendra vertueux ou ne le deviendra pas.

En effet, pour Socrate, tout amour ne se vaut pas, seul un amour « supérieur » sera capable de rendre l'aimé vertueux. Quelles sont les caractéristiques de cet amour supérieur, le différenciant ainsi des amours vulgaires ? Comme l'explique Diotime, cet amour sera de nature démonique (à la fois jouissance et insatisfaction) et enfantement dans le beau, enfantement qui permettra de satisfaire un désir d'immortalité.

Que signifient ces trois exigences de l'amour socratique et comment se manifestent-elles dans la relation éducative ?

Ce que nous souhaitons montrer ici, c'est que la philosophie de l'éducation trouve une réflexion non négligeable dans la pensée de Socrate qui déjà pratiquait l'éducation comme un accompagnement bienveillant de l'élève<sup>5</sup>. Le tout étant de déterminer en quoi consiste cette bienveillance et quel est le fruit de cette éducation.

Pour mettre en évidence la spécificité de cette pensée de l'éducation, nous nous intéresserons tout d'abord à la critique du mythe d'Aristophane produite par Socrate. Nous serons alors conduits à examiner à quelles conditions l'amour de l'autre peut devenir éducatif et ainsi « *enfantement dans le beau* ». Après avoir étudié la nature de la relation amoureuse susceptible de devenir éducative, nous étudierons le contenu de

cet enseignement : quel enseignement l'amour vertueux est-il en mesure de délivrer à l'élève ? Autrement dit, en quoi consiste cette « excellence » que l'amour vertueux est censé leur faire acquérir ?

## **I. LA BIENVEILLANCE DANS LA RELATION ÉDUCATIVE SOCRATIQUE.**

A quelles conditions la relation maître/élève peut-elle être « excellente », c'est-à-dire conduire l'élève à la vertu ? Le maître ne pourra mener à bien son travail d'éducateur sans une certaine forme d'amitié pour son élève, amitié que nous avons choisi de qualifier de « *bienveillance* » pour accentuer la spécificité de cette relation. En effet, pour Socrate, toute amitié ne mène pas à la vertu, précisément parce que toute amitié n'est pas forcément bienveillante. Mais en quoi consiste cette bienveillance ?

### **1. Bienveillance contre narcissisme.**

De nombreuses interprétations de la structure de l'œuvre, notamment celle selon laquelle cette structure consisterait en un « *crescendo* » vers la vérité<sup>6</sup>, suggèrent que le discours de Socrate dépasse ceux de ses prédécesseurs pour parvenir enfin à saisir ce qui fait la spécificité de l'amour éducatif et, donc, vertueux. C'est pourquoi nous commencerons par dire ce que la bienveillance n'est pas, eu égard aux discours qui précèdent celui de Socrate et nous nous intéresserons tout particulièrement à la critique explicite du mythe d'Aristophane par Socrate : « *Il existe, dit-elle, une théorie d'après laquelle ceux qui sont en quête de la moitié d'eux mêmes, ce sont ceux-là qui aiment* »<sup>7</sup>.

D'après la théorie d'Aristophane, illustrée par le mythe des androgynes, l'homme ne serait que la moitié de l'être qu'il était originellement et toute son existence ne serait qu'une quête amoureuse visant à retrouver cette unité originelle : « *C'est donc sûrement depuis ce temps lointain qu'au cœur des hommes est implanté l'amour des uns pour les autres, lui par qui est rassemblé notre nature première, lui dont l'ambition est, avec deux êtres, d'en faire un seul et d'être ainsi le guérisseur de la nature humaine* »<sup>8</sup>. La conception aristophanesque considère que dans la relation amoureuse « *chacun de nous, par conséquent, est fraction complémentaire, tessère d'homme, (...), le dédoublement d'une chose unique* »<sup>9</sup>. Celui qui est aimé n'est aimé par l'amant que parce qu'il constitue « *la tessère de lui-même (sumbolon autou)* »<sup>10</sup>. Nous reprenons ici la traduction de Léon Robin<sup>11</sup> qui traduit *sumbolon* par *tessère* car le sens actuel du terme « symbole » est problématique. Le sens originel du mot « symbole » est rappelé par Jean-François Mattéi, dans son étude du mythe de l'amour<sup>12</sup> : le sens originel du sens de *sumbolon* est issu du verbe *sumballein*

qui signifie « *mettre ensemble* », « *réunir* ». Le symbole est donc, en fait, un signe de reconnaissance : chacun des deux éléments associés se reconnaît dans l'autre. Aussi, l'usage du mot *symbole* souligne « *la présence du Même sous les multiples aspects de l'Autre* »<sup>13</sup>.

Pourquoi Socrate critique-t-il une telle conception de la relation amoureuse ? Cette critique réside toute entière dans une remarque : « *Non, on ne s'attache pas, je pense, à des parties de soi-même, à moins qu'on appelle le bon ce qui nous est propre et ce qui est nôtre, le mal, au contraire, ce qui nous est étranger !* »<sup>14</sup>. Socrate dénonce donc la présence d'une confusion entre les termes « *bon* » (ou « *aimable* ») et « *propre* », et *a contrario* une seconde confusion entre les termes « *mal* » (ou « *détestable* ») et « *étranger* ». Autrement dit, la critique de Socrate porte sur le narcissisme de la théorie d'Aristophane.

En effet, si l'autre n'est pour l'amant que « *sa fraction complémentaire* »<sup>15</sup>, « *la tessère de lui-même* »<sup>16</sup>, alors l'autre n'est aimé que pour ce qu'il a d'identique avec son amant. A la différence de la conception d'Eryximaque où la complémentarité louée était celle des contraires<sup>17</sup>, ce que l'amant aristophanesque aime en l'autre, ce n'est pas ce qui fait sa spécificité en tant qu'autre, mais ce qui en fait un autre lui-même. Dans le discours d'Aristophane, il s'agit de la complémentarité des ressemblances et de l'identique. Cette dimension narcissique explique pourquoi Yves Brès<sup>18</sup> a pu mettre en évidence la présence d'une sorte de réminiscence dans le mythe d'Aristophane : l'amant reconnaissant sa deuxième moitié dès qu'elle lui apparaît, cette impression qu'ont les amants de se connaître déjà depuis longtemps, cette impression de réminiscence n'est possible que lorsque l'on trouve en l'autre ce que l'on connaît déjà, à savoir soi-même. Ce que l'amant reconnaît en l'autre, lors de cette réminiscence, n'est autre que lui-même<sup>19</sup>.

Cependant, il ne s'agit pas seulement ici de dénoncer le narcissisme d'une telle relation, mais surtout de nier que ce type de relation puisse être éducative.

## **2. *Enfancement et vertu éducative de la bienveillance.***

Pour Socrate, une relation narcissique ne peut donner lieu à aucun « *enfancement* », c'est-à-dire à aucune création quelle qu'elle soit<sup>20</sup>, puisque pour qu'il y ait enfancement il faut que l'amour porte sur ce qui fait la différence et l'étrangeté de l'amant. Dès lors la théorie aristophanesque ne peut donner lieu qu'à « *un auto-engendrement du Même qui ne va pas plus vers l'Autre qu'il ne laisse l'Autre naître en lui* »<sup>21</sup>. Un tel amour ne fait rien advenir, il se complet en lui-même<sup>22</sup>, il ne peut donc pas faire progresser l'aimé sur le chemin de la vertu, puisque tout progrès, tout changement, toute forme d'altération est rejetée. Cette incapacité de l'amour narcissique à engendrer quoique ce soit de nouveau est symbolisée par la proposition d'Héphaïstos d'unir les amants dans la mort<sup>23</sup>, suggérant

ainsi que le seul aboutissement possible de cette relation est précisément la mort au sens d'une absence de création, une incapacité à perdurer au-delà d'elle-même.

Pour qu'il y ait éducation, il faut donc que l'amitié entre le maître et l'élève apprécie ce qui fait la spécificité de chacun, que cette amitié s'attache à leurs différences respectives et qu'elle les cultive. L'éducation ne saurait donc constituer en une réduction de l'Autre au Même, où le maître transforme ses élèves en d'autres lui-même. C'est pourquoi J.-F. Mattei soutient que « *Diotime substitue à la symbolique close d'Aristophane, attachée à la reconstitution de la pièce initiale dans un impossible retour à la fusion perdue, une symbolique ouverte bien différente* »<sup>24</sup>. En effet, cette ouverture tient au fait que ce que l'on aime en l'autre, c'est précisément ce qui le différencie de soi. L'amour s'ouvre à « *la dimension essentielle du temps et de l'altérité* »<sup>25</sup> et devient de ce fait éducatif.

L'éducation à la vertu ne peut résulter que de l'interaction entre deux individus dont les différences sont la condition de possibilité même d'une quelconque interaction. Interaction donnant naissance, par la suite, à des « *engendremments* » ou des « *enfantements* ». En effet, de même qu'il faut deux êtres différents pour engendrer des enfants, il faudra également deux esprits différents pour engendrer des discussions philosophiques, pour engendrer la vertu et l'apprentissage de la vertu par les amants. Pas d'éducation donc sans altérité ; plus précisément, pas d'éducation, pour Socrate, sans une altérité bienveillante.

L'amour vertueux dont parle Diotime, est donc un amour qui prend naissance dans l'attachement à l'étrangeté de l'autre, dans le désir de l'autre en tant qu'autre. De cette altérité, les amants pourront alors « *enfanter dans le beau* », c'est-à-dire produire des dialogues plus riches, car plus complexes, et ainsi œuvrer à leur propre transformation jusqu'à leur épanouissement dans une vertu à laquelle ils adhèrent sincèrement<sup>26</sup>. A travers le concept d'« *enfantement* » transparaît la conviction que l'éducation a pour but d'amener l'élève à réaliser le potentiel latent, potentiel créateur et inventif qu'il possède.

Pour être donc réellement éducative, Socrate pose comme exigence de départ que l'amour ou l'amitié entre le maître et l'élève ne soit pas narcissique mais au contraire ouvert à l'altérité. Cette éducation devient alors un accompagnement de l'élève par le maître qui l'aide à persévérer dans sa différence, tout en le faisant accéder à une compréhension plus rationnelle de celle-ci. D'où l'idée que la relation éducative doit présenter une sorte de bienveillance, dans le sens où cette bienveillance consisterait justement à ne pas se dupliquer en l'autre mais bien à l'accompagner dans son originalité. Il s'agit donc d'une bienveillance à l'égard de la spécificité et de la singularité d'autrui, bienveillance sans laquelle aucune éducation digne de ce nom n'est possible puisque, sans cela, elle ne laisserait place qu'au seul formatage de l'élève sur le modèle du maître.

Après avoir mis en évidence la nature « *bienveillante* » de l'amour vertueux, nous pouvons nous interroger sur le contenu de cette éducation. Quel enseignement une éducation « *bienveillante* » est-elle en mesure de délivrer à l'élève, voire au maître ? Pourquoi cette bienveillance serait-elle plus à même de former les aimés à l'« *excellence* » ? *Le Banquet* fait entrer en scène Alcibiade, un des disciples de Socrate. Au lieu de faire l'éloge de l'amour, celui-ci préfère faire l'éloge de son maître. Cet éloge nous livre quelques indices sur l'éducation que lui prodiguait Socrate.

## II. UNE ÉDUCATION PHILOSOPHIQUE.

D'après le discours de Socrate, il existe une forme d'amour « *excellent* », c'est-à-dire supérieur aux autres formes de l'amour en ceci qu'il est capable de rendre les aimés meilleurs. Or, rendre les hommes meilleurs, c'est justement ce qui fonde la critique socratique de la rhétorique au profit de la philosophie : là où les rhéteurs prétendent rendre les hommes meilleurs, alors qu'ils se contentent de manipuler leur auditoire à force de persuasion, l'exercice socratique du philosophe, lui, leur fait découvrir par eux-mêmes les exigences de l'« *excellence* »<sup>27</sup>. Et en cela une éducation philosophique serait supérieure à la prétendue éducation prodiguée par la rhétorique, celle-ci n'étant plus dès lors qu'une instruction sur l'art de paraître savant dans le discours.

### 1. Une éducation critique.

La première caractéristique du discours d'Alcibiade est que celui-ci se présente comme une quête de la vérité : « *si je dis quelque chose qui n'est pas vrai, n'hésite pas à m'interrompre si tu veux* »<sup>28</sup>. Force est de remarquer qu'Alcibiade accepte immédiatement de soumettre sa pensée à l'examen socratique du discours et de se soumettre à la critique dans le but de progresser vers la vérité. Nous retrouvons donc ici l'exigence première du dialogue socratique : « *Parler avec lui (Socrate), c'est se soumettre à ses exigences, quitter la manière commune de converser, accepter d'être mis à l'épreuve, examiné, être contraint de rendre raison de ce que l'on avance et de ce que l'on est* »<sup>29</sup>. L'éducation socratique est donc une éducation à la philosophie qui vise « *l'élaboration d'une forme de rationalité et d'un certain type de discours* »<sup>30</sup>. Si dans le dialogue « *Socrate "discute", c'est-à-dire soumet l'autre et se soumet lui-même à la force du logos* »<sup>31</sup>, l'exigence d'honnêteté dans la quête de vérité persiste jusque dans le monologue. Cette éducation vise donc à sensibiliser ses élèves à la supériorité du discours qui accepte de se soumettre à l'examen du *logos*.

Comme l'explique Jean-Pierre Vernant, cette éducation philosophique se distingue tout particulièrement de l'éducation sophistique<sup>32</sup>. La critique de la rhétorique et de la sophistique est un thème récurrent dans les dialogues de Platon, cette critique apparaît également dans *Le Banquet* lorsque Socrate dialogue avec Agathon sur l'éloge de l'amour que ce dernier vient de produire et lui en montre l'incohérence<sup>33</sup>. La critique de la rhétorique porte essentiellement sur deux points, tout d'abord le fait que le rhéteur cherche non pas la vérité mais à obtenir l'approbation de son interlocuteur, quitte à produire volontairement un discours erroné. D'où la critique selon laquelle la rhétorique ne se souciant que de l'agréable et non du bien, ne serait qu'une « *flatterie* »<sup>34</sup>. Le deuxième point important de cette critique pour comprendre quelle philosophie de l'éducation est élaborée ici, porte sur l'aspect dogmatique du discours sophistique, dogmatisme qui ne souffre pas de remise en question<sup>35</sup>. L'éducation socratique s'oppose ainsi à l'aspect éristique de tout échange discursif, car, comme le rappelle Monique Dixaut, « *la discussion dialectique suppose au contraire une philia entre interlocuteurs, c'est-à-dire une orientation semblable vers un but commun* »<sup>36</sup>.

Pourquoi insister sur l'importance de cette *philia* ? C'est que le souci de progresser ensemble est le seul garant de l'efficacité du discours : l'élève ne fera pas ce que le maître lui conseille, s'il n'y adhère pas<sup>37</sup>. C'est d'ailleurs ce que traduit le sentiment de honte que ressent Alcibiade quand son maître le voit faire le contraire de ce qu'ils avaient convenu ensemble : « *Il est aussi le seul homme devant qui j'éprouve un sentiment que personne ne s'attendrait à trouver en moi, la honte face à quelqu'un. C'est devant lui seul que j'éprouve de la honte. Car j'ai conscience que tout incapable que je sois d'opposer des raisons à ce qu'il ordonne, cependant à peine éloigné, je suis vaincu par les honneurs que m'accorde la foule. Donc je secoue le joug et je fuis, et chaque fois que je le vois, j'ai honte au souvenir de ce dont j'étais convenu* »<sup>38</sup>. L'assentiment de l'élève est la condition de l'efficacité de l'éducation, mais cet assentiment peut n'être que superficiel, ce qui explique pourquoi Alcibiade se fourvoie à nouveau. Il ne s'agit donc pas d'obtenir un assentiment de conformité, mais un assentiment profond qui engage l'âme toute entière<sup>39</sup>. C'est donc cette *philia* qui oblige le maître à se mettre au niveau de son élève pour le faire progresser : pour être sûr qu'ils se comprennent, le dialogue socratique porte sur ce que l'interlocuteur a dit, sur le thème et la problématique qu'il a choisi, c'est le maître qui s'adapte aux besoins de l'élève.

Pour Socrate, cet assentiment profond est la condition de possibilité d'une éducation philosophique mais c'est justement parce que cette éducation est philosophique, et non un endoctrinement, qu'elle s'ouvre à la possibilité de l'échec. Laisser l'élève choisir, le laisser libre de déterminer par lui-même ce qu'il veut faire (bien que le maître tente de l'accompagner sur la voie la plus raisonnable et la plus rationnelle), c'est lui laisser la

possibilité de se tromper. Si l'éducation d'Alcibiade est un échec, c'est bien parce que Socrate s'est toujours refusé de le manipuler, qu'il a toujours essayé de le convaincre et non de le persuader. Le maître ne peut que guider son élève mais encore faut-il que celui-ci soit convaincu de la nécessité dans laquelle il est d'être guidé.

L'éducation socratique consisterait donc à progresser ensemble vers la vérité, en toute honnêteté, c'est-à-dire en étant prêt à remettre sa pensée en question à la lumière du *logos*. Il ne s'agit donc pas d'endoctriner ou d'imposer une pensée, mais bien au contraire de développer l'esprit critique de l'élève, en l'y exerçant, et en lui apprenant à accepter de soumettre toute réflexion au *logos*, même celle du maître<sup>40</sup>.

## **2. Une éducation toujours inachevée.**

Le maître n'est pas au-dessus du *logos*, il s'y exerce tout autant que l'élève qui dialogue avec lui. D'où l'idée que, dans cette perspective socratique, le maître n'a jamais fini d'apprendre et progresse, lui aussi, tout au long de sa vie dans la quête de la vérité que ce soit en dialoguant avec ses élèves ou avec lui-même.

Or, le discours de Diotime insiste précisément sur l'infinité de l'amour vertueux : l'amitié entre le maître et élève, susceptible d'amener ce dernier à l'excellence, est une amitié qui ne se tarira jamais, une amitié infinie. En ce sens l'amour vertueux est philosophe parce que, tout comme le philosophe, il possédera jamais pleinement l'objet de son désir et, le désir restant toujours insatisfait, l'amitié perdure.

En effet, Diotime explique que l'amour, tout comme la philosophie, est désir. Or, « l'objet du désir, pour celui qui éprouve ce désir, est quelque chose qui n'est point à sa disposition et qui n'est pas présent (...) quelque chose qu'il ne possède pas, quelque chose qu'il n'est pas lui même »<sup>41</sup>. Autrement dit, la définition même du « désir » oblige à poser une distance irréductible entre celui qui nourrit le désir et ce sur quoi porte ce désir. Nous pouvons nous rapprocher de ce que nous désirons mais jamais nous fondre ou nous confondre avec lui. Ainsi, de même que le philosophe tend toute sa vie à se rapprocher le plus près possible de la sagesse, de même le maître bienveillant n'a de cesse d'accompagner son élève dans cette quête de l'« excellence » et de la découvrir avec lui.

A cet égard, le mythe platonicien de la nature d'Eros est révélateur : « c'est qu'il a la nature de sa mère, et qu'il partage à jamais la vie de l'indigence. Mais, comme en revanche il tient de son père, il est à l'affût de tout ce qui est beau et bon, (...) chasseur hors ligne, sans cesse en train de tramer quelque ruse, (...) si bien que jamais Amour n'est ni dans le dénuement, ni dans l'opulence »<sup>42</sup>. A la fois mendiant et riche de son désir de posséder les belles choses, toute sa vie Eros ne tend qu'à remédier à cette pauvreté. Ce

qui conduit Diotime à conclure qu'Eros ne saurait être un dieu, les dieux étant par définition parfaits, mais un démon<sup>43</sup>.

La nature d'Eros nous renseigne sur la nature du maître : Socrate est à la fois riche de son désir de sagesse tout en sachant qu'il ne pourra jamais assouvir ce désir. A chaque fois qu'il croit avoir progresser vers une acquisition plus accomplie de la vérité, il ne fait que découvrir l'infinité du connaissable : « *Sans cesse pourtant s'écoule entre ses doigts le profit de ses expédients* »<sup>44</sup>. Le maître philosophe, celui qui aime la sagesse et veut accompagner ses élèves dans sa découverte, est donc toute sa vie à la poursuite d'une sagesse qu'il n'aura jamais fini de découvrir et de cultiver. D'après Socrate, le maître de vertu entretient donc avec la sagesse une relation de type asymptotique : il la désire et s'en rapproche incessamment sans jamais l'atteindre définitivement<sup>45</sup>.

Dans le discours de Diotime, la comparaison entre Socrate et Eros est très explicite : tout comme pour Eros, « *il s'en manque de beaucoup que (Socrate) soit délicat aussi bien que beau* »<sup>46</sup>, la prêtresse dit de l'amour qu'« *il est rude, malpropre, va-nu-pieds* »<sup>47</sup>, or Socrate est le « *va-nu-pieds* » le plus célèbre d'Athènes<sup>48</sup> ; « *jamais Amour n'est ni dans le dénuement, ni dans l'opulence* »<sup>49</sup>. Ce rapprochement entre Eros et le philosophe n'est pas anodin et annonçait déjà la substitution par Alcibiade de l'éloge de Socrate à celui de l'amour, car le maître de vertu ne peut être qu'un philosophe prodiguant à ses élèves un accompagnement à la fois bienveillant et critique vers la sagesse dont il est lui-même en quête.

L'éducation est donc un processus infini, non seulement dans la mesure où l'interaction entre le maître et l'élève subsiste tant qu'elle est emprunte de bienveillance, mais également parce que l'« *excellence* » est un idéal qu'une vie toute humaine ne peut atteindre.

## **CONCLUSION :**

Nous nous étions demandés quelle approche philosophique de l'éducation *Le Banquet* nous permettait-il d'élaborer.

Après avoir étudié la critique socratique du mythe d'Aristophane, nous avons pu mettre en évidence sous quelles conditions l'amour pouvait devenir éducatif : se distançant d'une conception narcissique de l'enseignement, Socrate préconise une sorte de bienveillance où l'altérité devient la condition de possibilité de progrès vers la connaissance. Pas d'éducation donc, sans altérité (extérieure ou intérieure), mais une altérité placée sous le signe de la bienveillance, c'est-à-dire une amitié pour ce qui fait la spécificité de l'autre. De plus, l'étude du discours d'Alcibiade et de la nature d'Eros nous a permis d'établir que cette éducation bienveillante était elle-même « *philosophique* » dans le sens où elle tend à développer l'esprit critique de

l'élève et s'ouvre ainsi à une quête infinie de la sagesse. C'est donc, encore une fois, l'altérité qui conditionne la nature de l'éducation : pas d'éducation philosophique sans altérité, puisque la philosophie ne peut émerger que de cette rencontre avec l'autre, quel qu'il soit.

Le *Banquet* conçoit l'éducation comme un accompagnement bienveillant vers l'« excellence », mais une « excellence » propre à l'élève, car élaborée par lui à l'aide de son maître. Le maître n'est ici que le médiateur entre l'élève et la sagesse qui lui est propre et ce faisant, le maître découvre lui-même un aspect de la sagesse qu'il n'aurait jamais pu découvrir sans cet élève. C'est pourquoi nous considérons que le *Banquet* n'est pas seulement un dialogue sur l'amour, mais également l'un des premiers ouvrages où l'éducation est au cœur de la préoccupation philosophique : réfléchir sur l'amour « excellent » n'a de sens que parce qu'il est susceptible d'éduquer un individu à l'« excellence », préoccupation socratique majeure perceptible à travers l'ensemble de l'œuvre platonicienne. Mais cette éducation, pour être éducation à l'« excellence », ne pourra se réaliser que par la philosophie. Si l'œuvre des anciens ne se revendique pas explicitement de la philosophie de l'éducation, c'est sans doute parce que l'activité philosophique était alors si éminemment éducative, que le rapprochement entre philosophie et éducation était d'une absurde évidence, comme si la philosophie n'avait alors pas d'autre raison d'être. Socrate n'était-il pas le maître d'Athènes au sens où, il éduquait les athéniens ?

Quel est cependant l'intérêt de cette approche pour l'éducation aujourd'hui ? La philosophie de l'éducation s'interroge sur les conditions d'une éducation à la citoyenneté qui ne se résumerait pas en un vulgaire formatage de l'enfant. La figure de Socrate ne peut alors manquer d'interpeller la pensée, car pour le maître, pas d'« excellence » sans philosophie ou plutôt, sans philosopher. On peut donc s'interroger sur la pertinence d'une éducation à la citoyenneté, voire de l'éducation en général, qui ferait l'économie d'un apprentissage du philosophe. Sans développer son esprit critique, quel citoyen prétend-elle former ?

D'où l'importance accordée par de nombreux pédagogues contemporains à la coopération et à l'implication existentielle des élèves dans les apprentissages scolaires<sup>50</sup>. La problématisation de l'éducation oscillant entre « narcissisme » ou « bienveillance », selon l'engagement éthique de l'enseignant, connaîtra des développements intéressants dans l'histoire de la pensée. On la retrouve chez Montaigne qui prône un apprentissage précoce du philosophe<sup>51</sup>, chez Rousseau qui dénonce la vanité d'un éducateur peu soucieux de produire un enseignement adapté à son élève<sup>52</sup>, chez Kant qui oppose le « dressage » et à l'éducation critique<sup>53</sup>, mais aussi, pourquoi pas, à travers les concepts de « Totalité » et d'« Infini » élaborés dans la pensée éthique de Lévinas<sup>54</sup>.

## **BIBLIOGRAPHIE :**

- \* Brès Y. (1968). *La psychologie de Platon*. Paris : Presses Universitaire de France.
- \* Dewey J. (2004). *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.
- \* Dixaut M. (2001). *Métamorphoses de la dialectique dans les dialogues de Platon*. Paris : Vrin.
- \* Dorion L.-A. (2004). *Socrate*. Paris : Presses Universitaires de France.
- \* Freire P. (1971). *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris : Editions du Cerf.
- \* Hadot P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*. Paris : Gallimard.
- \* Kant E. (2004). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin.
- \* Lévinas E. (1961). *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*. La Haye : Martinus Nijhoff.
- \* Marrou H.-I. (1949). *L'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris : Le Seuil.
- \* Mattéi J.-F. (1996). *Platon et le miroir du mythe, De l'âge d'or à l'Atlantide*. Paris : Presse Universitaire de France.
- \* Montaigne M. de. (1969). *Les Essais*. Paris : Flammarion.
- \* Nehamas A. (1996). *Virtues of authenticity, Essays on Plato and Socrates*. Paris : Presses Universitaires de France.
- \* Platon (1962). *Le Banquet*. Paris : Les Belles Lettres.
- \* Platon (1967). *Euthydème*. Paris : Flammarion.
- \* Platon (1967). *Protagoras*. Paris : Flammarion.
- \* Platon (1981). *Ménon*. Paris : Nathan.
- \* Platon (1987). *Gorgias*. Paris : Flammarion.
- \* Platon (1989). *Phèdre*. Paris : Flammarion.
- \* Platon (1998). *Lachès*. Paris : Flammarion.
- \* Platon (1999). *Criton*. Paris : Flammarion.
- \* Platon (2002). *Apologie de Socrate*. Paris : Nathan.
- \* Platon (2002). *République*. Paris : Flammarion.
- \* Platon (2004). *Charmide*. Paris : Flammarion.
- \* Rousseau J.-J. (1966). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion.
- \* Taylor A. E. (1966). *Plato : the man and his work*. London : University Paperbacks, Methuen and Co. Ltd.
- \* Vernant J.-P. & Vidal-Naquet P. (1990). *La Grèce ancienne, 1. Du mythe à la raison*. Paris : Le Seuil.

## NOTES

<sup>1</sup> Le terme de vertu est communément utilisé pour traduire le concept d'*arété*, qui consiste plus précisément en une forme d'« excellence ». C'est pourquoi nous utiliserons indifféremment les deux termes en citant toutefois ce dernier entre guillemets.

<sup>2</sup> Platon, *Le Banquet*, Paris, Les Belles Lettres, 1962.

<sup>3</sup> Henri-Irénée Marrou, *L'Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Le Seuil, 1949, pp. 64-65.

<sup>4</sup> Si pour Phèdre tout amour rend vertueux (180 b), Pausanias considère que seul l'amour pédérastique qui s'attache à l'âme, et non au corps, est en mesure de réaliser cette « excellence » (183 c), pour Eryximaque l'amour vertueux résulte de la réconciliation des contraires (186d), pour Aristophane, l'amour excellent est celui qui réunit les deux moitiés du même être (191d), pour Agathon l'amour vertueux est celui qui devient « *enfantement* » (196 e) et enfin, pour Alcibiade, l'amour « *excellent* » est celui où l'amant est un être admirable, un modèle de vertu (222 c).

<sup>5</sup> A défaut de pouvoir nous référer avec certitude au Socrate historique, nous nous référons ici au Socrate de Platon (Louis-André Dorion, *Socrate*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004).

<sup>6</sup> Alfred Edward Taylor, *Plato : the man and his work*, London, University Paperbacks, Methuen and Co. Ltd., 1966, p. 212.

<sup>7</sup> *Le Banquet*, *op. cit.*, 205 d-e.

<sup>8</sup> *Ibid.*, 191 d.

<sup>9</sup> *Id.*

<sup>10</sup> *Id.*

<sup>11</sup> *Le Banquet*, *op. cit.*.

<sup>12</sup> Jean-François Mattéi, *Platon et le miroir du mythe, De l'âge d'or à l'Atlantide*, Paris, Presse Universitaire de France, 1996.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 287.

<sup>14</sup> *Le Banquet*, *op. cit.*, 205 e.

<sup>15</sup> *Ibid.*, 191 d.

<sup>16</sup> *Id.*

<sup>17</sup> *Le Banquet*, *op. cit.* : « *Car il faut rendre amies et capables de s'aimer mutuellement les parties qui sont les plus ennemies (...) et ce sont les parties les plus contraires qui sont les plus ennemies* », 186 d.

<sup>18</sup> Yves Brès, *La psychologie de Platon*, Paris, Presses Universitaire de France, 1968, p. 245.

<sup>19</sup> Alexander Nehamas ne manquera pas de souligner à cet égard le romantisme du discours d'Aristophane : "It actually anticipates more romantic versions of love, particularly the idea that love draws together two unique individuals to join as one person", p. 307 (*Virtues of authenticity, Essays on Plato and Socrates*, Paris, Presses universitaire de France, 1996).

<sup>20</sup> Le discours d'Agathon avait déjà mis en évidence la paternité d'Eros pour « *tous les êtres vivants* », mais aussi « *en général, pour toute création qui relève des Muses* », 197a.

<sup>21</sup> *Platon et le miroir du mythe...*, *op. cit.*, pp. 289-290.

- <sup>22</sup> *Le Banquet*, *op. cit.* : « N'est-ce pas ceci vraiment dont vous avez envie : vous identifier le plus possible l'un à l'autre, de façon que ni nuit, ni jour vous ne vous délaissiez l'un l'autre ? », 192 d.
- <sup>23</sup> *Ibid.* : « Si c'est en effet de cela que vous avez envie, je peux bien vous fondre ensemble, vous réunir au souffle de ma forge, de telle sorte que, deux comme vous êtes, vous deveniez un, et que tant que durera votre vie, vous viviez l'un et l'autre en communauté comme ne faisant qu'un et qu'après votre mort, là bas chez Hadès, au lieu d'être deux vous soyez un, pris tous deux par une commune mort... », 192 e.
- <sup>24</sup> *Platon et le miroir du mythe...*, *op. cit.*, p. 290.
- <sup>25</sup> *Id.*.
- <sup>26</sup> L.-A. Dorion relève l'ensemble des passages où le Socrate de Platon « enjoint à ces interlocuteurs de répondre en fonction de ce qu'ils pensent vraiment », *Socrate*, *op. cit.*, p. 58 : *Criton* 49 c-e ; *Protagoras* 331 c-d ; *Charmide* 166 d ; *Gorgias* 495 a, 500 b ; *Ménon* 83 d ; *Euthydème* 286 d ; *République* I 346 a, 349 a, 350 e.
- <sup>27</sup> C'est ainsi que Socrate interprète l'oracle de Delphes et la mission que lui aurait confié le dieu (*Apologie de Socrate*, premier discours). Mais l'incapacité à rendre quiconque meilleur est également un reproche fréquemment adressé aux rhéteurs et sophistes (notamment *Lachès* 179 a-c ; *Gorgias* 214 a-b ; *Ménon* 71 e-72 a ; *Protagoras* 345 d-e).
- <sup>28</sup> *Le Banquet*, *op. cit.*, 214 e.
- <sup>29</sup> Monique Dixsaut, *Métamorphoses de la dialectique dans les dialogues de Platon*, Paris, Vrin, 2001, p. 15.
- <sup>30</sup> Jean-Pierre Vernant et Pierre Vidal-Naquet, *La Grèce ancienne*, 1. *Du mythe à la raison*, Paris, Le Seuil, 1990, pp. 229-230.
- <sup>31</sup> *Métamorphoses de la dialectique...*, *op. cit.*, p. 15.
- <sup>32</sup> *La Grèce ancienne...*, *op. cit.*, p. 231.
- <sup>33</sup> *Le Banquet*, *op. cit.*, 201b-c.
- <sup>34</sup> Platon, *Gorgias*, 463 b.
- <sup>35</sup> D'où la critique socratique de l'apprentissage par cœur et de la récitation (Platon, *Phèdre*, Paris, Flammarion, 1989, 228 a-c).
- <sup>36</sup> *Métamorphoses de la dialectique...*, *op. cit.*, p. 35.
- <sup>37</sup> Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard, 1995, pp. 56-60.
- <sup>38</sup> *Le Banquet*, *op. cit.*, 215 b-c.
- <sup>39</sup> *Socrate*, *op. cit.*, p. 58.
- <sup>40</sup> C'est ainsi que Phèdre et Socrate remettent en question le discours de Lysias (*Phèdre*, *op. cit.*).
- <sup>41</sup> *Le Banquet*, *op. cit.*, 200 e.
- <sup>42</sup> *Ibid.*, 203 d-e.
- <sup>43</sup> *Ibid.*, 202 d-e.
- <sup>44</sup> *Ibid.*, 203 e.

<sup>45</sup> *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, *op. cit.*, p. 81.

<sup>46</sup> *Le Banquet*, *op. cit.*, 203 c.

<sup>47</sup> *Ibid.*, 203 d.

<sup>48</sup> Le discours d'Alcibiade fera d'ailleurs référence à cet élément de description (*Ibid.*, 220 b).

<sup>49</sup> *Le Banquet*, *op. cit.*, 203 e.

<sup>50</sup> Notamment John Dewey qui invite les enseignants à transformer leur classe en « communauté de recherche » (*Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris, Editions Armand Colin, 2004), les travaux de Paolo Freiret qui insistent sur la nécessité de « contextualiser » les apprentissages (*L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Editions du Cerf, 1971), la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle qui présentent également le souci de développer la pensée critique des enfants au sein de l'institution scolaire.

<sup>51</sup> Michel de Montaigne, *Les Essais*, t. I, chap. 26, *De l'institution des enfants*, Paris, Flammarion, 1969, pp. 193-225.

<sup>52</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 1966, p. 232 : note.

<sup>53</sup> Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin, 2004, p. 112.

<sup>54</sup> E. Lévinas, *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1961.

# UNE APPROCHE COMPLEXE DES APPRENTISSAGES

## LA PRIMAUTÉ DU PROCESSUS EN PÉDAGOGIE FREINET

**Nicolas GO**

Pour le Laboratoire de Recherche Coopérative  
(LRC-ICEM-Pédagogie Freinet)

### **RÉSUMÉ :**

*Il ne faut pas surestimer les connaissances effectives de la pédagogie Freinet en général, ni les capacités actuelles de l'École Moderne à contribuer à la transformation des pratiques sociales en éducation. Les convictions intimes, même fondées sur des faits d'expérience et une expertise reconnue, ne suffisent pas à provoquer des transformations. Les prises de position publiques et les énoncés idéologiques, aussi incisifs qu'ils soient, ne suffisent pas à l'action subversive. La posture empirique, si elle a effectivement permis les nombreuses découvertes pionnières, qui restent vivantes au sein du Mouvement, ne tient plus : elle doit se donner une pratique théorique. Cette pratique théorique en éducation doit porter à la fois sur le sens (philosophique, politique, épistémologique), et sur les techniques (scientifiques, pédagogiques et d'action). Articulée aux pratiques empiriques de terrain, déjà largement avancées mais susceptibles d'essoufflement et non de transmission, elle pourrait donner à l'École Moderne un devenir et une capacité accrue de contribuer à la transformation sociale. Sans verser dans l'idéalisme, ce projet peut-être compris de double façon : comme pratique politique de résistance, comme pratique sociale de production de connaissances, et comme témoignage de possibles, légué à la postérité.*

*Cet article se propose de présenter, de manière analytique, les éléments contributifs pour une théorisation critique de la pédagogie Freinet qui reste encore à faire. L'analyse s'appuie sur le travail coopératif du LRC, effectué sur des données empiriques.*

**MOTS CLÉS :** complexité ; processus ; Freinet ; éducation ; recherche

### **INTRODUCTION**

*Les théories de l'action sont donc, au fond, toujours des théories politiques : en répondant à la question « Qu'est-ce qu'agir ? », elles préparent le terrain aux réformes des manières d'agir.*

Bernard Lahire<sup>1</sup>

**D**u fait que des solutions aux problèmes de l'éducation *existent à l'état pratique*, du fait que l'École Moderne produit explicitement de telles solutions en particulier dans le contexte scolaire, c'est à partir du lieu de ces pratiques, les classes, que nous pouvons poursuivre un effort théorique et critique d'élucidation de ces solutions pratiques.

Une remarque préalable s'impose, qui porte sur *la transformation des rapports au savoir*. C'est bien entendu un enjeu propre à toute relation didactique (et pédagogique) : c'est ce que l'on nomme le passage d'un rapport personnel à un rapport institutionnel au savoir. Il y a donc un aspect générique de cet enjeu. Mais il y a aussi un aspect spécifique, qui nous intéresse plus particulièrement ici, et que l'on pourrait interroger ainsi : « quelle est la spécificité de la transformation des rapports au savoir en pédagogie Freinet ? ». L'analyse tend à montrer que c'est sous l'angle de la dévolution que cette spécificité se laisse décrire le mieux. Ceci indique l'opportunité de formuler plus précisément encore la question : « quelle est la spécificité de la dévolution en pédagogie Freinet ? ». Mais là encore, une telle spécificité ne se peut adéquatement comprendre qu'à une condition : de poser que la transformation des rapports aux savoirs repose sur un autre processus, plus fondamental, prenant en considération la dimension sociale et coopérative de l'activité de chaque élève. Ceci revient à interroger la *transformation des rapports de production des savoirs*. L'approche complexe des apprentissages en pédagogie Freinet instaure, au regard des pratiques conventionnelles, une solution de continuité radicale. *C'est en transformant les rapports de production des savoirs qu'elle transforme les rapports aux savoirs*. C'est la nature de cette transformation que cet article se propose d'élucider.

## **1. LE PRIMAT DU DÉSIR : « AUGMENTER NOTRE PUISSANCE »<sup>2</sup>**

*Ce ne sont pas les livres qui sont en cause,  
mais la parcimonie d'un désir...*

Christian Bobin

C'est le principe qui traverse toute l'œuvre de Freinet (intellectuelle et sociale), et qu'il convient de poser dans la mesure où il supporte l'activité d'enseignement. Un principe n'explique rien, puisqu'il est par définition le point de départ indémontrable d'un raisonnement. Mais un raisonnement, pour être compris, doit être rapporté à son (ses) principe(s).

L'idée n'est pas nouvelle, et se retrouve formulée par Aristote à peu près dans les mêmes termes que dans l'expression commune des professeurs : « *Il n'y a qu'un seul principe moteur, la faculté désirante* »<sup>3</sup>. Le désir, c'est le moteur des apprentissages.

Non pas simplement le désir de telle ou telle chose, mais le désir comme faculté, comme puissance désirante. Ce principe commande et régule l'entière conception éducative en pédagogie Freinet. Il est doublement question d'adéquation à, et d'éducation du désir : 1. Se mettre en adéquation avec la puissance opaque du désir, pour ne pas priver les élèves de ce qui est considéré comme leur principale ressource de travail et d'apprentissage. Pour l'essentiel, cela signifie « se mettre à l'écoute », et mobilise certaines expertises. 2. Organiser l'éducation du désir, pour favoriser l'accroissement de sa puissance dans un contexte (scolaire), selon des valeurs (philosophiques) et des objectifs (didactiques) définis. Ce principe justifie l'importance d'une épistémologie de la complexité, qui intègre chaque activité, chaque action, dans un tout, et qui instaure les pratiques comme des processus d'incertitude et de durée. La réalité empirique ne peut légitimement être interprétée à l'aune de ce principe que sous condition d'être minutieusement décrite, puis analysée.

Le désir ne se commande pas par une contrainte extérieure, ni même le plus souvent pas les seules vertus de la volonté. Le désir, toujours disponible comme puissance, *s'investit dans* (ou ne *s'investit pas*). Il peut certes *s'investir* sous l'effet d'une séduction, par illusion, par compensation, par pressentiment, et cela se fait le plus souvent de manière inconsciente, ou au moins impulsive, irréfléchie. Mais il peut aussi *s'investir* par résolution, par décision volontaire et réfléchie. Dans les deux cas, la question se pose de *ce qui le détermine* à *s'investir* (ses mobiles et ses motifs). Si les psychanalystes peuvent parfois prétendre à répondre, les enseignants quant à eux échouent le plus souvent. S'ils pouvaient commander et contrôler le désir, leur tâche s'en trouverait sans doute grandement facilitée. Ils prétendent souvent le faire, à force de contraintes, par menace ou par séduction. Ils y parviennent parfois : il faudrait évaluer la part d'aliénation (à force de consentir, les élèves renoncent par servilité à leur autonomie) et la part d'illusion (pour ne pas s'attirer d'ennui, les élèves feignent l'implication). Ceci pose un problème capital, récurrent dans la relation éducative, qu'on pourrait qualifier d'*authenticité*. C'est le contraire de la simulation et de la mauvaise foi. C'est une sincérité appliquée à soi-même. Les obstacles que rencontre la relation éducative proviennent le plus souvent de *l'inadéquation* entre les contraintes du milieu et les tendances profondes du désir. Le problème consiste ainsi à définir des conditions d'adéquation<sup>4</sup>. L'enjeu est l'effectuation de la puissance créatrice du désir dans les processus d'apprentissage. Les solutions sont bien entendu plurielles.

## 2. L'INSTITUTION DE L'ÉLÈVE COMME AUTEUR : LA CLAUSE *PROPRIO MOTU*<sup>5</sup>

*On se persuade mieux, pour l'ordinaire, par les raisons qu'on a soi-même trouvées, que par celles qui sont venues dans l'esprit des autres.*  
Pascal, *Pensées*, 10-737, p.52.

La première solution consiste à instituer l'élève comme auteur. C'est une radicalisation du processus de dévolution, appliqué à l'ensemble des activités scolaires. La justification est la suivante : l'effectuation du désir, tout en se trouvant inévitablement affectée par la relation sociale et les jeux institutionnels, reste nécessairement *singulière*. On ne peut désirer que par soi-même (bien qu'avec et pour ou contre les autres). En outre, elle est irrémédiablement *opaque*, bien qu'elle se laisse reconnaître par ses signes. Par conséquent, elle ne peut faire l'objet ni d'un commandement, ni d'un contrôle.

Devant l'obstacle massif que constitue cette réalité, deux solutions sont fréquemment adoptées : ignorer le désir ou se contenter de signes énigmatiques. Telles sont les bases respectives de l'autoritarisme et du pédagogisme. Celle de la pédagogie Freinet postule que seul l'enfant est en mesure d'accéder, par des voies le plus souvent intuitives ou implicites, aux exigences de son désir. Elle adopte à cet égard une posture de confiance, là où la tradition se représente le désir comme une faculté arbitraire, capricieuse et tyrannique. Plutôt que de le soumettre, elle le sollicite et l'éduque. Elle le sollicite en instituant l'élève comme auteur. Elle l'éduque en organisant le milieu d'une pratique sociale coopérative. Plutôt que de le contraindre à consentir, on le met en situation de *pressentir*. Quoi ? La potentialité d'accroissement de puissance que représente pour lui une situation donnée. C'est peut-être ce qui permet le mieux de caractériser la notion de *travail*, telle que Freinet et ses continuateurs la conçoivent : *l'effectuation du désir dans une situation scolaire où l'élève pressent/éprouve la potentialité/l'effectivité d'accroissement de puissance qu'elle représente pour lui*. Autrement dit, l'élève au travail pressent une potentialité, ou éprouve une effectivité d'accroissement de sa puissance, et c'est pourquoi il s'implique. Comme le dit Spinoza, ce n'est pas parce qu'une chose est bonne qu'on la désire, c'est inversement parce qu'on la désire qu'on la juge bonne<sup>6</sup>. La dévolution radicalisée suppose de créer le milieu d'une pratique sociale (scolaire) où l'élève se vit comme auteur de ses tâches, auteur de ses propres processus d'apprentissage, et co-auteur du milieu lui-même, comme processus coopératif. C'est à cette condition, en pédagogie Freinet, que se déploie l'effectuation du désir dans un processus d'implication, de rencontre et d'altération mutuelle des désirs entre eux.

### 3. LA PROPRIÉTÉ DE CRÉATIVITÉ.

*Car l'esprit n'est pas comme un vase qu'il ne faille que remplir. À la façon du bois, il a plutôt besoin d'un aliment qui l'échauffe, qui fait naître en lui une impulsion inventive et l'entraîne avidement en direction de la vérité. [...] Il faut inventer en même temps que l'on apprend.*  
Plutarque<sup>7</sup>

Elle spécifie la position d'auteur. Un élève peut-être *auteur sans créativité* (ses productions tendent à reproduire ce qui est, ou à exécuter une tâche programmée), il peut aussi *créer sans être auteur* (en répondant à une consigne de création, dont le résultat est attendu). Sans créativité, un auteur n'est que producteur. Sans auteur, une création n'est que production. On peut définir la créativité comme *un certain rapport à la production, consistant à faire advenir quelque chose qui ne lui préexiste pas, et qu'on ne peut pas déduire de ce qui est.*

La *créativité* ne donne pas nécessairement lieu à une *création*. C'est vrai dans le cas des mathématiques scolaires – plus que dans celui de la peinture par exemple – où l'on parlerait plutôt de *découvertes*<sup>8</sup>. Ce à quoi les élèves accèdent à l'issue d'un processus, c'est bien entendu quelque chose qui existe déjà (une technique ou une notion mathématique). C'est une découverte *du point de vue de l'élève qui la fait* (et de ceux qui apprennent de lui), mais un apprentissage du point de vue de l'enseignant, qui, le moment venu, institutionnalise la découverte comme savoir désormais reconnu, appartenant à la mémoire didactique et au « patrimoine de proximité » de la classe. Pour prendre un exemple, disons que Christophe Colomb a découvert l'Amérique, qui n'était évidemment pas inconnue de ses indigènes. Il n'en reste pas moins que, pour le Vieux Continent, ce fut un exploit et un événement remarquable.

Par ailleurs, la production d'une peinture par un élève peut être une véritable création. Sans lui, elle n'aurait sans doute jamais existé. Une peinture, certes, peut n'être aucunement création, lorsque l'élève se contente de reproduire une forme stéréotypée. Et une création peut n'être que médiocrement créative, lorsqu'elle se réduit à une simple variation, ou à un agencement d'éléments préexistants. *L'enjeu éducatif est précisément de développer la puissance créative dans l'activité de création.* Mais la chose est moins simple qu'il n'y paraît. Lorsque Marcel Duchamp, ce qui est bien connu, installe un urinoir dans un musée, il fait preuve de créativité, mais est-ce une création<sup>9</sup> ? Et lorsqu'un enfant produit un petit dessin artistiquement médiocre, comme par exemple en « dessin libre »<sup>10</sup> ou en séance thérapeutique chez un psychanalyste,

ne peut-on parler dans ce cas néanmoins de *création de soi* ? Aux yeux de l'élève, par l'effet de l'expérience sociale dans la durée, la création se présente comme une *promesse* : celle d'un accomplissement de soi dans le travail, avec les autres. Mais ce n'est pas une promesse qui diffère la joie d'exister, c'est une promesse de perpétuation de l'expérience présente. Cette expérience d'accroissement de puissance vécue au présent est promise pour durer. C'est un fait de perception : en vertu de la pratique sociale dont il a l'expérience (passé), il pressent une promesse (futur) de continuation de l'expérience actuelle (présent). La représentation du futur (l'anticipation) se fait en adéquation avec l'expérience présente (le vécu) elle-même porteuse de l'expérience passée (la mémoire). Il y a un effet de continuité vécue, que l'on nommera « durée », qui provoque dans la perception du présent un sentiment de sécurité. La créativité, comme *impulsion vécue* et comme *mode d'action* plutôt que comme performance objective (contrôlable), repose sur des apprentissages implicites. Elle a certes des effets objectifs, et se laisse reconnaître dans un certain nombre de gestes observables par l'analyse didactique. Mais l'incorporation d'un rapport créatif aux apprentissages s'effectue insensiblement par la pratique sociale, et s'inscrit dans le rapport des élèves au milieu. La créativité est ainsi l'objet d'une *interprétation*, faisant autant appel à l'épistémologie du témoignage qu'à l'épistémologie de la preuve.

Dans un contexte éducatif, le problème porte peut-être moins sur les créations elles-mêmes (sans qu'il faille en rien les négliger) que sur *l'enjeu* de la création (ou plus largement de l'activité). Que le produit de l'activité soit ou non une *création* véritable, importe moins que la *créativité* qui détermine cette production. Le produit importe moins que la production. Le résultat importe moins que le processus. L'enjeu est moins de *poïèsis* (production d'une œuvre extérieure à soi) que de *praxis* (production de soi-même à travers la production de l'œuvre). Mais la production (le processus) est déterminée par les rapports de production (les conditions sociales du processus), ce que nous évoquerons plus loin.

Du reste, la créativité caractérise ce qu'on nomme les pratiques sociales de référence : la mathématique des mathématiciens, la littérature des écrivains, les œuvres des artistes, les découvertes des savants, ce que confirme Castoriadis : « *L'histoire des mathématiques est l'histoire de l'imagination créatrice des mathématiciens* »<sup>11</sup>. Que seraient-elles, ces pratiques, sans la créativité de leurs auteurs ? Et quelle meilleure garantie d'éducation que de se familiariser non seulement avec les produits de la culture, mais aussi avec leurs modes de production ?

La créativité est dès lors entendue en un sens large, qui informe la pratique scolaire dans son ensemble. C'est pourquoi on peut parler de la créativité comme d'une propriété essentielle du milieu en pédagogie Freinet.

#### 4. LA PRATIQUE : LES PROCESSUS DE TRANSFORMATION

*Loin d'être originaire, la simplicité n'est, dans des conditions déterminées, que le produit d'un processus complexe.*  
Louis Althusser<sup>12</sup>

La créativité porte sur des processus pour lesquels les élèves sont institués comme auteurs. Il convient de préciser, ce qui est presque une tautologie, que ce sont des processus de *transformation*. Bien que les transformations ne soient pas toutes des créations, ni même toujours créatives, la créativité reste toutefois une propriété au moins potentielle, toujours présente et disponible en toile de fond, un élément essentiel du contrat didactique. Un habitus incorporé au sein de la pratique sociale. Que les transformations ne soient pas toutes des créations, c'est ce que nous venons d'évoquer. Qu'elles ne soient pas toutes créatives, c'est ce que les exercices d'entraînement<sup>13</sup> suffisent à illustrer. Mais en quoi consistent ces transformations ? Il ne suffit pas de simplement s'y référer pour caractériser en propre les pratiques en pédagogie Freinet. La notion est suffisamment large pour qualifier toute pratique scolaire en général, et au-delà, toute pratique humaine. Il faut donc la caractériser.

La transformation est le passage d'une forme à une autre. C'est un terme générique qui peut se spécifier en modification, variation, mutation, conversion, révolution, métamorphose, etc.<sup>14</sup> selon la nature du phénomène. Tout acte d'apprentissage suppose des phénomènes de transformation, comme par exemple le passage d'un rapport personnel à un rapport institutionnel au savoir. Il est ainsi possible de formuler cette caractéristique : en tant qu'auteur/créateur, *l'élève opère des transformations sur ses propres productions*. Il est rare que ce soit le cas dans les modèles pédagogiques conventionnels<sup>15</sup>.

Si toute pratique scolaire suppose des processus de transformation, la question se pose de déterminer leurs conditions de possibilités (distinguant efficacité supposée/efficacité réelle), et la nature des transformations. On sait que la principale difficulté que rencontre la relation d'apprentissage/enseignement est celle de *son efficacité réelle*. C'est l'un des rôles de la didactique, que de définir les meilleures conditions possibles d'une telle efficacité, faisant la critique notamment des erreurs et illusions pédagogiques. D'autres questions nécessitent d'être entendues et examinées avec rigueur, qui relèvent des domaines politique, philosophique, psychologique, sociologique, etc. Ainsi, pour rester dans le contexte, ce n'est pas la même chose que de dire : *l'élève opère des transformations sur ses propres productions*, ou *l'élève opère des transformations sur lui-même*, ou encore *l'élève opère des transformations sur le groupe et sur les productions du groupe*, ou enfin *l'élève transforme ses rapports aux savoirs*. C'est encore autre chose

que d'examiner l'affirmation selon laquelle l'action pédagogique, pour transformer les rapports aux savoirs, *transforme les rapports de production des savoirs*.

La pédagogie Freinet se distingue par cette caractéristique, qui a semble-t-il la primauté : elle transforme les rapports de production des savoirs, ce qui constitue une rupture au regard des modèles conventionnels. Toutes les activités de transformation se trouvent déterminées et régulées par ce qu'on peut considérer comme une pratique générique. C'est une pratique sociale, connue sous le nom de *coopération*. Pour résumer cela, nous dirons que *la pédagogie Freinet institue des rapports coopératifs de production des savoirs*<sup>16</sup>. La transformation de tels rapports est *subversive* dans le contexte actuel. C'est la nature concrète d'une telle coopération que l'analyse didactique, en tant que science de l'action, permet d'élucider. Elle ne le fait pas sur le plan des principes, mais par l'analyse objectivée des phénomènes empiriques. C'est pourquoi il convient, dans les analyses, de retarder autant que possible le moment de l'interprétation au profit de la description. Parce que les principes, les convictions et les discours d'épistémologie personnelle ne suffisent pas à faire une action, ni à instituer la coopération. Quant à la sémantique naturelle de l'action (le discours du professeur à propos de sa propre action), elle reste en grande partie opaque à elle-même.

Dans le contexte théorique de la complexité, la théorisation gagne à être multiréférentielle. Outre la didactique, la philosophie contribue significativement à renforcer l'investigation. La question éthique du désir ne saurait être interrogée autrement, non plus que la question politique. La forme concrète que prend la transformation des savoirs peut être comprise, à la suite d'Althusser, comme une « *pratique* »<sup>17</sup> (dont la didactique est capable de faire l'analyse), elle-même déterminée par des rapports de production, comme nous venons de l'évoquer. Il y a là un problème de philosophie de l'éducation. L'idée que *l'élève opère des transformations sur lui-même*, qu'il est lui-même l'objet et le responsable de sa propre activité transformatrice, s'y ajoute. C'est une question de *praxis* qui est plus un problème qu'une solution. L'idée que *l'élève opère des transformations sur le groupe et sur les productions du groupe* s'offre bien à l'enquête didactique, mais ouvre également sur l'horizon de la psychosociologie. Grâce aux recherches d'Yves Clot<sup>18</sup>, la psychologie du travail constitue quant à elle une référence intéressant presque directement l'éducation du travail à l'école.

Ce dernier montre comment la dégradation de la santé au travail se traduit par une souffrance psychique indéniable, notamment due à l'impossibilité de produire un travail de bonne qualité, face à l'intensification opératoire et la tyrannie des résultats au court terme. Le travailleur a besoin, selon lui, du loisir de repenser son action, de la possibilité de disputes professionnelles sur les critères du travail bien fait plutôt que de disputes entre personnes, comme c'est le plus souvent le cas. Plus encore, c'est ce qui nous intéresse

particulièrement, il doit pouvoir *créer du contexte* au lieu de simplement vivre dans un contexte. Il doit pouvoir *inventer une tâche dans la tâche*, autrement dit, pour faire ce qu'on lui demande, il lui faut faire autre chose que ce qu'on lui demande en transformant la tâche elle-même. L'expérience professionnelle est ce que l'on sait faire, mais elle tient aussi dans la capacité de s'affranchir de ce que l'on sait, en transformant le faire et le concevoir. Dans une perspective collective, cela conduit à chercher ensemble ce que l'on n'arrive pas encore à faire ou à dire. La promesse d'un devenir-autre, qui convertit le travail aliéné en aventure. Citant Proust et Deleuze, qui voient dans la pratique littéraire la création d'une langue étrangère dans la langue, Yves Clot recommande de son côté de « *recréer le travail par le travail* ». En somme, ses recherches sur la psychologie du travail invitent à instaurer *un rapport de création au travail*.

Le processus de *transformation* en quoi consiste le travail gagne à instituer le travailleur comme *auteur*, auteur d'une pratique de *création*. Pour Canguilhem, cette création, signe de santé, consiste à créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans nous : « *je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter les choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi* »<sup>19</sup>. C'est ce passage du simple statut d'acteur au statut d'auteur, responsable non seulement de ses actes mais aussi de sa tâche, et par suite de son propre devenir, qui semble caractériser la rupture pédagogique coopérative, anticipant en cela, par le travail scolaire, les nouvelles formes émancipatrices de la pratique sociale professionnelle, et ouvrant en droit sur la question politique. Ce serait cependant une grave erreur que de rapporter sans précaution la situation de travail scolaire au contexte du travail économique. L'école ne produit pas des marchandises mais des savoirs. Non pas des richesses, mais des valeurs. Non pas de l'économie, mais de l'éducation. En dernière analyse, l'élève à l'école ne produit rien d'autre que lui-même, avec et pour les autres.

Ce processus, dont la didactique décrit les formes concrètes observables, est plus largement un processus de création du sens. Ce processus nécessite la santé, relative non seulement à l'absence de maladie mais aussi à la création du sens, ce que Nietzsche appelle « *la grande santé* », celle des « *grands vivants* », les « *créateurs de valeurs* ». La thérapeutique elle-même, d'ailleurs, repose sur la fonction créative, ce que confirme Françoise Dolto<sup>20</sup>. La santé psychique selon elle dépend de l'entourage qui forme l'ambiance affective du sujet (pour nous, le milieu coopératif), et de ses possibilités libidinales propres (sa puissance désirante). Elle se traduit par « *un accord* », une *adéquation* entre les deux, et dépend de la façon *pratique* dont le sujet réagit : soit de façon « *normale* », soit de façon « *névrotique* ». Il n'y a pas de névrose en soi, il n'y a que des *rapports* d'affectivité dans un milieu. Les liens entre la fonction thérapeutique et la fonction éducative

sont ici très resserrés : la relation thérapeutique psychanalytique est basée sur « *la reconstruction de sa personnalité par le sujet lui-même, auquel le médecin lui-même ne prête que sa présence effective de témoin réactif [...]* ». Qu'est-ce qu'une réaction normale ? C'est « *celle qui permet à la personnalité de conserver l'intégralité et le libre jeu de ses forces vives, et cela grâce à une issue créatrice à celles-ci* ». Nous en dirons autant de la relation éducative qui, à l'évidence, comporte un aspect thérapeutique. La transformation de soi est une « *création de soi-même* », qui agit de façon créative sur le rapport au milieu. A l'école, la transformation des rapports de production de savoirs comporte la transformation d'un rapport à soi-même (un devenir-auteur et un devenir-créateur) qui est un savoir-vivre, et la transformation d'un rapport aux autres (co-auteurs, co-créateurs) qui est un savoir-vivre ensemble, impliquant une transformation du rapport au milieu (ou plus largement au monde). Nous nous situons bien, par-delà le didactique et le pédagogique, dans un contexte *éducatif*. L'expression consacrée, plus souvent discursive qu'actualisée, de « *donner du sens aux apprentissages* » trouve une application concrète dans l'approche complexe des apprentissages. Ceux-ci ne prennent sens qu'à proportion de la créativité dont la pratique sociale est porteuse, comme *art de vivre*. Voici ce qu'en dit Castoriadis : « *il n'y a pas de sens qui nous soit donné comme cadeau, et pas d'avantage de garant ou de garantie du sens, il n'y a d'autre sens que celui que nous créons dans et par l'histoire* »<sup>21</sup>. Encore faut-il que la classe soit en mesure de produire sa propre histoire.

## 5. LA POLYRYTHMIE

*Une œuvre d'art est bonne qui surgit de la nécessité. C'est dans la modalité de son origine que réside le verdict qui la sanctionne : il n'y en a pas d'autre. Voilà pourquoi, cher Monsieur, je ne saurais vous donner d'autre conseil que celui-ci : aller en soi, soumettre à examen les profondeurs d'où surgit votre vie ; c'est à sa source que vous trouverez la réponse à la question de savoir si la création est pour vous une nécessité.*

Rilke<sup>22</sup>

L'observation dans les classes comme dans les entreprises montre que bien souvent, les rythmes de vie se réduisent à une simple et unique *cadence*. Dans l'usage courant du vocable, la cadence désigne – en poésie ou en musique – le rythme de l'accentuation et l'effet qui en résulte ; on entend également par là un mouvement régulier et la répétition du bruit produit par ce mouvement. Le sens le plus connu est celui que l'on retrouve dans les expressions « *accélérer (ou ralentir) la cadence* », et qui se prête au rythme de travail

d'un ouvrier, d'une équipe, ou de la production d'une entreprise. C'est donc une forme particulière de rythme, qui se caractérise d'ordinaire par son aspect mécanique et forcé (on parle d'ailleurs de « forcer la cadence »), en général unique (les travailleurs d'une équipe se soumettent à une même cadence de production). Par suite, il est souvent associé à une certaine fatigabilité. La cadence appartient au registre de la procédure : elle est délibérément et minutieusement réglée pour permettre la meilleure efficacité possible<sup>23</sup>.

On comprend parfaitement, au sein d'une entreprise comme au sein d'une école, la préoccupation de performance qui détermine pour beaucoup les choix d'organisation. Qu'il s'agisse de produire des marchandises ou des connaissances, l'efficacité de l'action constitue un enjeu indéniable. Que vaut une entreprise qui ne produit rien, que vaut une école où les élèves n'apprennent rien ? En revanche, la question se discute de savoir comment garantir une certaine efficacité, quelles en sont les conditions, et quelle en est la valeur. Autrement dit, il s'agit d'en définir le prix, au double sens économique et humain. Nous avons suggéré plus haut, citant Yves Clot, que le prix du travail est bien souvent exorbitant sur le plan humain : la souffrance psychique en est la première conséquence. La principale cause n'est pas la cadence, mais l'aliénation de la tâche. Toutefois la cadence y participe sous les contraintes de la procédure, en ce qu'elle prive les travailleurs de toute possibilité de créer. Créer une tâche dans la tâche, ce serait instituer la primauté du processus sur la procédure, et, au regard du temps, des rythmes sur la cadence. Il ne s'agit pas de renoncer à l'efficacité, mais de ne pas faire de l'efficacité marchande la seule valeur économique, ni de l'efficacité cognitive la seule valeur éducative. Le caractère programmé et contrôlé de la cadence réduit l'incertitude et la multiplicité des rythmes.

Dans le contexte scolaire, nous pouvons schématiser de la sorte la distinction entre cadence, rythme et tempo : dans la relation magistrale, sous forme de leçon, d'exercices collectifs ou de contrôle, la classe suit une certaine *cadence*. Dans une situation didactique différenciée, les élèves et le professeur suivent des *rythmes* multiples et diversifiés. La cadence en situation collective suppose un *tempo* commun et les rythmes en situation différenciée une pluralité de tempi (à moins que l'on ne considère la classe dans son ensemble). Les choses ne sont pourtant pas aussi tranchées qu'il n'y paraît. Il convient de distinguer également *le temps d'enseignement* et *le temps d'apprentissage*, qui, dans une situation collective, se recouvrent difficilement. La cadence, sous l'angle du temps d'enseignement, cache le plus souvent des rythmes très différenciés sous l'angle du temps d'apprentissage. La principale difficulté de la relation magistrale tient précisément dans cette inadéquation, si souvent constatée, entre certains rythmes d'apprentissage et la cadence d'enseignement. S'il est commun de noter que, sauf exception, toute relation d'enseignement tend à alterner rythmes et cadences, la caractérisation d'une telle

alternance constitue un élément de distinction particulièrement significatif. Le modèle magistral privilégie la *cadence*, qui entraîne la classe dans une progression très programmée du temps didactique. Lorsque le cours est inspiré, la classe est invitée à suivre un *rythme* unique, celui du professeur, dont le tempo peut être plus ou moins accéléré. Dans les deux cas, les rythmes d'apprentissage n'ont d'autre issue que de s'adapter à la cadence ou au rythme d'enseignement<sup>24</sup>.

La temporalité en Pédagogie Freinet, telle qu'elle a été décrite et analysée dans l'étude, se caractérise par la prépondérance de la *polyrythmie*. La procédure générale et l'agencement des divers dispositifs constituent une garantie d'organisation, régulant de façon harmonieuse les interactions sociales et les transactions didactiques. La simple observation, en deçà de toute étude, suffit à induire un constat : malgré la complexité des processus à l'œuvre, l'ensemble témoigne d'une évidente eurythmie. Elle est due à la corrélation entre polyrythmie et dévolution. En effet, *la polyrythmie sans dévolution ne serait que chaos*. La corrélation entre les deux étant proportionnelle, plus les rythmes d'apprentissages sont singuliers, plus la dévolution s'impose, et inversement. Une telle polyrythmie peut-être considérée comme la conséquence nécessaire de l'institution des élèves comme auteurs-créateurs dans des processus singuliers. Comment en serait-il autrement ? C'est un fait universel que l'infinie diversité des êtres (organiques ou inorganiques). Assumer le primat du désir dans la relation éducative implique inéluctablement la prise en considération des singularités. Les désirs singuliers, pour éprouver leur puissance créative, doivent élaborer leurs propres cheminements. C'est une condition *sine qua non*. Ceci n'empêche pas qu'ils puissent se rencontrer, bien au contraire : la rencontre des singularités transforme leur cheminement propre par les effets d'*altération*<sup>25</sup> et l'amplification des puissances. Le fantasme communément partagé de contrôle et de toute-puissance (qui est un pouvoir) doit progressivement se métamorphoser en une ouverture à l'incertitude et une disponibilité à la surprise (qui est puissance créatrice). C'est une question d'organisation : pour que la polyrythmie ne tourne pas au chaos, les rythmes doivent pouvoir s'accorder entre eux et mutuellement s'affecter, tout en préservant leurs singularités en devenir, leur *altérité*<sup>26</sup>. Deux éléments identiques ne peuvent pas s'affecter. Une classe d'élèves (prétendument) homogènes est certes aisée à contrôlée. Mais en limitant les interactions, en réduisant l'hétérogénéité, elle interdit les processus d'altération et les transformations. *L'intersubjectivité* est un second corrélat de la polyrythmie (après la dévolution).

L'enjeu déborde le simple respect des rythmes individuels. L'intérêt de la polyrythmie, c'est autant l'aspect pluriel (poly-) que singulier (-rythmie). Si les rythmes en pédagogie Freinet sont pluriels, c'est pour deux raisons : pour que chaque élève puisse élaborer dans la durée son propre cheminement singulier, et pour que la rencontre bénéficie de leur hétérogénéité. En outre, cette polyrythmie se caractérise par de nombreuses variations.

Chaque rythme suit ses propres variations dans le temps. Selon le moment ou le contexte, un élève avance selon des tempi différents. Il pourra avancer rapidement lors d'une activité qui lui est favorable, et ralentir considérablement, voire piétiner lorsqu'il rencontre une difficulté, ou ressent la nécessité d'un tâtonnement. Ceci n'est possible qu'à une condition, troisième corrélat de la polyrythmie, *la longue durée*. Un rythme ne peut être fécond, en termes d'apprentissage, qu'à condition de pouvoir élaborer sa propre durée. La cadence des pédagogies conventionnelles est de ce point de vue contre-productive : en concentrant les exigences dans une courte durée, pour des raisons de programmation et de période évaluatives, elles privent les cheminements potentiels du temps nécessaire à leur pleine élaboration.

La dévolution porte donc aussi sur la temporalité elle-même : dans un contexte chronologique défini par l'emploi du temps de la classe, l'élève doit pouvoir rester maître de sa durée. Il doit l'être, sous certaines conditions, de la longueur (variations de période), de la vitesse (variations de tempo) et de l'intensité (variation de l'implication du désir). C'est un autre aspect de la polyrythmie : lorsqu'un enfant prend son temps, solitaire et appliqué à une recherche hésitante dans le tâtonnement, un autre s'empresse, tout à l'enthousiasme de ce qu'il est en train de découvrir ou de créer. Le caractère imprévisible et incontrôlable de ces divers mouvements indique un dernier corrélat de la polyrythmie, qui est en réalité une propriété générale du milieu en pédagogie Freinet : *l'incertitude*.

## 6. L'ORGANISATION COMPLEXE : LA PRIMAUTÉ DES PROCESSUS

*Même quand on erre, on ne se dirige pas au hasard.*

Pascal Quignard<sup>27</sup>

Une telle incertitude assumée ne conduirait encore une fois qu'au chaos, si elle n'était prise en compte dans une certaine organisation. L'incertitude n'est pas un objectif, elle est une propriété du milieu, créateur de sens. Dans les modèles conventionnels, l'organisation de la classe vise d'ordinaire à réduire l'incertitude. C'est pourquoi on note la prédominance de la programmation, avec ses indispensables procédures : progressions, préparations, ingénieries, contrôles, etc. Ici, la pratique prend le contre-pied en déclarant « la fin des certitudes ». Non pas *programmer* (du point de vue du professeur) pour réduire l'incertitude et diriger la production des savoirs, mais *s'autoriser* (du point de vue des élèves) pour accroître la créativité et coopérer dans les pratiques de connaissance. Non pas procédures et cadence, mais processus et rythmes. Non pas *chronologie* (découpage du temps en plages progressives répondant à une programmation des apprentissages) mais *histoire* (devenir par événements imprévisibles portés par l'intentionnalité).

C'est une idée commune que « le tout est plus que la somme des parties ». Il serait plus heureux de dire que le tout est autre qu'une somme de parties, le problème reposant sur la conception de cet autre. Il y a des tous homogènes ou homogénéisés, qui se comportent effectivement plutôt comme une somme d'éléments. Il y a des tous d'hétérogénéité, qui se comportent en processus complexes. Quoi qu'il en soit, les phénomènes individuels sont altérés par les relations de groupe<sup>28</sup>, et l'action est reconnue déterminée en partie par le milieu de l'action, ce que montrent diversement les travaux récents de la sociologie psychologique (Lahire, 2001) et ceux, plus anciens, de la psychologie sociale et psychosociologie. Une classe d'élèves constitue un groupe très particulier, en ce qu'elle se situe dans un contexte éducatif : comme *praxis*, la pratique sociale y représente en elle-même un enjeu capital. En pédagogie Freinet, elle repose sur une organisation complexe, définie comme *coopérative*. Il est d'usage de justifier ce mode d'action par des mobiles politiques, compte tenu des origines historiques de l'idée coopérative et du contexte politique de sa transposition sur le terrain de l'éducation. Cela est incontestable. Mais il serait réducteur de n'y voir que cela. L'étude montre que, au-delà et en deçà des représentations idéologiques<sup>29</sup>, la coopération revêt une valeur fonctionnelle, et procède de motifs *pragmatiques*.

Toute organisation est contrainte d'affronter une difficulté insistante, que l'on pourrait interpréter comme « *tendance à l'entropie* »<sup>30</sup>. À l'école, les deux manifestations les plus évidentes d'une telle entropie sont l'ennui et le chahut. La première exprime la docilité, la seconde la désapprobation, mais aucune des deux n'est subversive. Toutes deux renvoient à un état homogène, incapable de création. La classe coopérative n'échappe pas à la règle : elle est aussi bien susceptible d'entropie, de stérilité. Rien n'empêche une organisation coopérative de se recroqueviller sur ses institutions et sur ses procédures<sup>31</sup>. Ce sont alors les discours<sup>32</sup> qui se substituent à l'action, les conceptions illusives<sup>33</sup> qui remplacent le regard critique, les préjugés qui suppléent à l'écoute. Ceci justifie la formulation du principe suivant : *l'organisation doit garantir la primauté du processus sur la procédure*. Le présent article devrait contribuer à élucider les conditions d'une telle primauté, dont les plus importantes semblent être l'institution de l'élève comme auteur-créateur, l'attention portée aux cheminements singuliers, et l'organisation sociale complexe. Sa spécificité est sans doute, en terme didactique, *la radicalité de la dévolution* qui porte, non seulement sur les situations didactiques particulières, mais *sur la pratique sociale tout entière*. On peut en ce sens parler de « *dévolution générique* », désignant *la transformation des rapports de production des savoirs*. Cette dévolution radicale peut aussi s'exprimer en termes d'épistémologie complexe comme principe d'*instabilité* au sens où elle vise la multiplication des phénomènes créatifs. Comme le dit Ilya Prigogine à propos du rôle organisateur du non-équilibre<sup>34</sup>,

le problème est double : instaurer l'instabilité, mais aussi la maintenir, ce qui requiert des conditions différentes.

Il n'est pas question de *décrire* ici cette organisation de la classe coopérative, dont la norme n'existe nulle part et dont les institutions varient significativement selon les contextes<sup>35</sup>. En revanche, il est possible d'en énoncer un certain nombre de caractéristiques, qui sont celles d'une pratique sociale de transformation : *un processus d'élaboration des processus*.

1. *La continuation des processus* : elle est garantie par l'emploi du temps plus quotidien qu'hebdomadaire. Une activité personnelle engagée un jour est à peu près assurée de pouvoir être poursuivie le lendemain, et ce aussi longtemps que nécessaire pour un même projet. L'étude montre qu'un élève impliqué dans un processus personnel authentique ne se lasse pas, et projette son activité dans le temps long. Il ne réalise pas une tâche ponctuelle mais s'inscrit de façon créative dans son propre devenir. Ainsi par exemple<sup>36</sup>, la pratique d'écriture<sup>37</sup> se substitue aux « leçons de français » : chaque élève écrit chaque jour un texte personnel, et ce tout au long de l'année. La semaine n'est pas découpée en jours de vocabulaire, de grammaire, d'orthographe ou de production d'écrits, elle est la continuation ininterrompue d'une activité permanente d'écriture. C'est la condition *sine qua non* pour que s'élabore un processus : l'élève s'installe progressivement dans un mouvement qui mobilise le désir de façon toujours plus subtile et profonde. L'écriture n'est plus une tâche scolaire formelle et obligatoire, mais une aventure personnelle et singulière.
2. *Le travail individualisé et la libre circulation des élèves* : les processus singuliers requièrent, pour leur élaboration, un travail individualisé. Celui-ci nécessite des procédures, des outils et des techniques. L'environnement socialisé et institutionnalisé de la classe constitue le contexte d'une activité par laquelle chacun rencontre sa solitude. Cette activité, c'est *le travail désaliéné*. Il repose sur une effectuation du désir qui, tissé par la pratique sociale, investit une multiplicité de domaines ouvrant progressivement sur la culture humaine. Ces domaines peuvent être considérés comme des *langages* disponibles, plutôt que comme des *objets* de connaissance ou des « savoirs » au sens courant du terme. Il y a certes une objectivité de la culture, et un enjeu de transmission par l'instruction. Pourtant, du point de vue de *l'activité vécue* des élèves, cette transmission ne s'effectue pas comme passation (à la manière d'un héritage familial) mais comme *pratique de transformation*. Ce qui est transformé, par l'effectuation du désir, ce ne sont pas les « *objets positifs* » de la culture<sup>38</sup>, qui n'apparaissent que secondairement, comme résultat de l'activité et sous l'effet de l'institutionnalisation. Ce qui est transformé,

ce sont majoritairement des productions ou des *créations personnelles* (mathématiques, littéraires, corporelles, artistiques, techniques, etc.). L'action du professeur consiste ainsi pour beaucoup à favoriser la création des conditions de possibilité de la création (dévolution radicale) et à entretenir les processus (maintien de la dévolution)<sup>39</sup>. Le pari pédagogique est le suivant : *les processus singuliers, portés par le travail individualisé et la pratique sociale coopérative (génératrice de contraintes pertinentes), garantissent la plus grande adéquation possible entre le désir et la culture.*

3. *La communication* : nous avons pris soin de ne jamais dissocier les processus singuliers de la pratique sociale, qui est le tissu humain au sein duquel se déploient les processus singuliers. Cette pratique sociale est elle-même en devenir (par la rencontre des processus singuliers), elle donne au groupe un devenir, une histoire, qui s'élabore comme macro-processus à l'échelle de la classe. Elle est une pratique de communication, qui existe autant dans les actes que dans les représentations. Il convient d'insister sur ce point : la communication déborde très largement le temps des interactions concrètes. L'intersubjectivité relève autant du désir et de la représentation que de l'action. *C'est parce que les élèves savent que leur processus singulier s'inscrit dans un ensemble de relations intersubjectives qu'ils persévèrent.* L'individualisation du travail, la rencontre de la solitude même, ne correspondent en rien à un isolement des individus. *C'est le contraire qui est vrai : la rencontre de la solitude est une forme éminente de la socialisation. C'est ce que montre Castoriadis, définissant l'autonomie de la subjectivité comme « la norme formelle de l'être humain », et la rencontre des subjectivités autonomes comme « le modèle formel pour toute praxis humaine »<sup>40</sup>.* Il existe un rapport proportionnel et réciproque entre solitude et coopération : meilleure est la qualité des processus singuliers, meilleure est celle de la pratique sociale, et inversement. La communication articule procédure et processus comme deux ordres inséparables : la procédure organise les conditions concrètes des interactions (institutions, emploi du temps, techniques, etc.) sans lesquelles les processus se dissoudraient dans des fluctuations stériles, mais la primauté revient au déploiement des processus de désir et de connaissance dans la communication qui légitime en retour les procédures. Lorsqu'un élève travaille à sa tâche, il sait que celle-ci est promise à un avenir. Il y a *une temporalité sociale des œuvres*, une vie propre de l'œuvre, qui survit à son auteur et qui lui échappe<sup>41</sup>. Tout est toujours création, recherche, mouvement, devenir, transformation. L'organisation coopérative pose ainsi la question dialectique (et technique) de la production sociale des œuvres dans des processus singuliers, et de

l'appropriation collective des œuvres singulières dans des processus sociaux. Dans le premier cas (processus singulier), l'activité de l'élève s'inscrit nettement dans une temporalité : il travaille au présent, porteur de l'expérience jubilatoire acquise des moments passés de communication de son œuvre, qui manifestent la reconnaissance sociale et la valorisation du travail (mémoire). Il travaille au présent, également porteur de l'expérience jubilatoire anticipée des moments à venir de communication de son œuvre (promesse). Promesse et mémoire sont les deux pôles du désir investi dans le travail socialisé, qui se manifeste comme jubilation présente. Dans le second cas (processus social), l'appropriation collective des œuvres détourne un temps chaque élève de son processus singulier, elle effectue une sorte de décentration, d'ouverture à l'altérité et de curiosité pour les savoirs autres. Mémoire et promesse, vouées aux processus singuliers, importent moins ici que ce qui les nourrit : la visée encyclopédique. La communication n'est pas une valeur en soi, elle ne vaut que par les transformations qu'elle provoque. Lorsqu'un élève communique aux autres le fruit de son activité (soit pour offrir un résultat à la discussion, soit pour demander une aide à un travail en cours), ce n'est pas une simple information. C'est de la production sociale de connaissance. Chaque élève fait alors l'effort de se mettre à l'écoute, pour rejoindre un temps le processus de travail d'un autre, et s'efforcer de se mettre à sa hauteur pour mieux communiquer dans la pratique culturelle. L'enjeu est ici important : il s'agit d'éviter les effets d'une division du travail, qui ferait du groupe une collection d'experts indépendants, et qui hiérarchiserait des performances. Par la coopération, chacun travaille également pour tous, et tous doivent pouvoir trouver les moyens d'accéder aux connaissances dont chacun est l'auteur. La reconnaissance sociale, par le groupe, du statut d'auteur d'un élève, lui donne dans le même temps une responsabilité : celle du partage des connaissances. La multiplicité et la diversité des œuvres dues à l'individualisation du travail constituent une formidable ressource de culture encyclopédique, les processus de désir par lesquels elle s'instaure en font par ailleurs une culture vivante. L'organisation coopérative et la rupture qu'elle manifeste au regard des pratiques conventionnelles, n'est pas sans rappeler l'émergence de cette nouvelle *praxis* sociale centrée sur l'*agora* (la place publique) dont parle J.P. Vernant à propos de la naissance de la *Polis* dans la Grèce ancienne : disparition du prince (l'*Anax* qui contrôlait et réglementait seul), promotion de la parole et du libre débat, pleine publicité donnée aux productions de l'esprit, substitution aux anciens rapports hiérarchiques la réciprocité des « *semblables* »<sup>42</sup>.

4. *La création de la culture* : par les productions individuelles et collectives, par la « publicité » et leur mise à disposition, par les effets de mémoire et d'anticipation, l'organisation permet la création d'un patrimoine de référence, un « *patrimoine de proximité* » qui constitue la *culture vivante* de la classe à partir de et grâce à laquelle les élèves peuvent s'intéresser au « *patrimoine universel* ». Si ce patrimoine de proximité est toujours nécessairement contaminé par l'environnement et des éléments de la culture universelle à laquelle de toutes façons il conduit, il constitue la référence constante et privilégiée de la pratique sociale de la classe, à cause notamment de la *mémoire affective* dont il est porteur. Sa richesse, rappelons-le, provient de la multiplicité et de la diversité des productions engendrées par le travail individualisé, du caractère constant de cette activité transformatrice, de l'ouverture à l'environnement et des contraintes professorales.
5. *La métadévolution* : ce terme un peu barbare, qui renvoie à la vie coopérative de la classe, désigne adéquatement cette part de l'organisation par laquelle les élèves portent la responsabilité collective d'une réflexion sur l'ensemble des processus. La dévolution radicale implique une sorte de méta activité sur la dévolution elle-même. Elle s'institutionnalise dans la « *réunion coopérative* ». Cette métadévolution porte sur l'organisation elle-même, qui fait l'objet d'une régulation partagée. Les implications débordent largement le champ didactique du *rapport au savoir*. Ce sont les *rapports de production du savoir* qui s'en trouvent considérablement transformés, avec des incidences multiréférentielles. Au demeurant, l'institutionnalisation de la réunion n'est pas seule concernée, elle rend visible ce qui fait l'objet d'une pratique sociale continuée. La métadévolution plonge ses racines et prolonge ses branchages dans la durée du présent quotidien. Les relations intersubjectives sont affectées sur tous les plans du réel, de l'imaginaire et du symbolique, par les contraintes, les incidences et les promesses de la coopération.
6. *L'écoute et la recherche de l'adéquation* : donner la primauté au(x) processus, c'est faire rupture avec le modèle dominant de la programmation (qui donne la primauté aux procédures). Par suite, l'*observation* et la recherche de la *conformité* aux programmes laisse place à l'*écoute* et la recherche de l'*adéquation* aux processus. L'écoute, c'est celle du professeur, attentif à ce qui se manifeste (de quelque chose ou de quelqu'un) dans l'incertitude, et qui est porteur de sens. Elle peut être dite, par métaphore, polyphonique (cognitive, sociale, affective, etc.). Elle est ce par quoi il prélève les informations et régule la communication pour se mettre en adéquation avec les processus. Elle est aussi celle des élèves qui, non seulement écoutent au sens de rester attentifs à un enseignement donné, mais encore et surtout apprennent à *se mettre à l'écoute*. Ils se mettent à

l'écoute du professeur, à l'écoute les uns des autres, et à l'écoute d'eux-mêmes. Et ce, non pas pour se mettre en conformité avec des attentes programmatiques, mais pour se maintenir en adéquation avec des processus : celui initié par le professeur (en tant qu'il est lui-même à l'écoute), ceux des élèves dans le tissage de leurs relations mutuelles et en devenir. Quant à la recherche de l'adéquation avec soi-même, elle ne saurait pas non plus faire l'objet d'un programme ni être rationalisée dans des procédures. Elle se fait, sous l'effet favorable de la pratique sociale concrète, dans un travail de tâtonnement inconscient et intuitif, dans ce que nous avons appelé « *la rencontre avec sa solitude* ». L'écoute porte en général sur tout ce qui échappe à l'observable, et qui se donne à percevoir et interpréter par des signes<sup>43</sup>. C'est parce que l'enfant est sémaphore (c'est-à-dire porteur de signes) et pluriel (au sein d'une pratique sociale complexe) que l'écoute se doit d'être polyphonique et attentive. *Polyphonique* au sens musical, désignant la relation de plusieurs voix ou de plusieurs parties dans une pièce musicale, chacune étant jouée de façon indépendante tout en formant avec les autres un tout. *Attentive* en ce que la polyphonie crée en musique une production sonore qui est à l'origine de l'harmonie. Cette notion exprime l'adéquation des processus entre eux. Les études empiriques montrent comment, dans un travail collectif par exemple, lors d'une communication par un élève aux autres, chacun est en situation de rejoindre au moins un temps le processus de l'autre : le groupe non seulement écoute, mais *est à l'écoute*. De la qualité de l'écoute dépend la qualité du processus de transformation. Cette qualité d'écoute repose, non pas sur la contrainte professorale (soumission du désir), mais sur l'adéquation entre la situation sociale-cognitive et l'effectuation des processus singuliers (rencontre créative des désirs).

## 7. JUBILATION ET EXPÉRIENCES CRUCIALES :

*Partout où il y a joie, il y a création : plus riche est la création, plus profonde est la joie.*

Bergson<sup>44</sup>

La primauté *des processus* sur les procédures, *de l'intentionnalité et du sens* sur la règle et l'institution, *de l'élaboration d'une histoire et d'un patrimoine* sur la construction d'un espace et de savoirs positifs, *de la transformation* sur la transmission, *de la longue durée* sur la chronologie, *de l'incertitude créatrice* sur la programmation, *de l'autorisation*<sup>45</sup> sur l'obéissance, *de l'écoute* sur l'expérimentation, *de la communication* sur

l'information, de la situation sur le dispositif, constituent autant de choix éducatifs ordonnés au *primat du désir*<sup>46</sup>.

Ceci constitue une véritable ligne de fracture avec les conceptions officielles et conventionnelles de l'éducation qui prédominent dans les institutions publiques. Le rigorisme ambiant (par ailleurs le plus souvent impuissant devant les situations de désordre), la rationalité programmatique et d'analyse, la centration sur les savoirs positifs, l'ambition de contrôle et de maîtrise, témoignent d'une idéologie de l'ordre et du pouvoir appliquée à l'éducation. Malgré les discours d'évidence sur l'absence de toute alternative, ce modèle éducatif suranné et obsolète, pour ne pas dire archaïque, peine à masquer son inefficience. Le dégoût croissant et général pour les études en est probablement le symptôme le plus flagrant.

Ce qui particularise ici le primat du désir, c'est qu'il est appliqué *au travail*. Ce n'est pas le désir de consommer, de se divertir, de dominer, de posséder, etc., qui se manifeste, c'est le désir de travailler. Il n'est pas incité par des motivations extrinsèques, des proclamations ou des menaces, il est le produit de la pratique sociale. Cette pratique sociale est complexe, et relie une pluralité de facteurs hétérogènes, voire éventuellement contraires. Mais ce qui fait sa cohérence, et rapporte le désir au travail, c'est *l'expérience réitérée de la jubilation*. Elle procède du sentiment éprouvé d'accroissement de puissance dans le travail. Elle est elle-même plurielle dans sa nature (jubilation corporelle, sociale, affective, intellectuelle, etc.), dans ses contextes (jubilation mathématique, littéraire, artistique, etc.) et dans sa durée (jubilation rapportée au souvenir, à l'épreuve présente ou à l'anticipation d'une expérience). Nous avons noté, par exemple en mathématiques, une jubilation à tracer et à construire des figures géométriques (jubilation psychologique et corporelle du tracé), à manipuler des régularités algébriques (jubilation intellectuelle), à anticiper la présentation d'une recherche au groupe (jubilation affective et sociale), etc. L'activité s'inscrit ainsi dans un contexte de satisfaction vécue, qui n'a rien de contradictoire avec le travail et les apprentissages. Au contraire, c'est cette étrange conception au demeurant fort répandue, selon laquelle on ne va pas à l'école pour se faire plaisir, qui mériterait d'être suspectée.

Cette jubilation se produit aussi bien comme effet d'un processus personnel dans l'adéquation entre le travail et le désir (qui s'éprouve comme satisfaction de réussir une tâche assumée), que comme inscription de la tâche dans la relation sociale. La jubilation socialisée repose principalement sur *l'effet de reconnaissance* par le groupe qui à la fois accompagne les processus singuliers (contributions du groupe dans les activités de recherche personnelle) et les valorise (reconnaissance du statut d'auteur et validation d'un succès). La pratique sociale est éprouvée comme le lieu ou la promesse d'une jouissance, les succès devant le groupe sont éprouvés comme expérience de la dignité. On

reconnaît là un double registre de jouissance, lié à la connaissance ou plus radicalement à la *vérité* (promesse et expérience d'une découverte vraie), et lié à la légitimité ou plus radicalement à la *dignité* (reconnaissance et valorisation de soi par autrui). Ajoutons à cela cette autre expérience sociale que constitue la réunion coopérative, où la jubilation est liée au sentiment de *justice*, et l'on tient en grande partie l'explication du caractère apaisé, joyeux et non violent du travail scolaire.

Mais cette explication semble se rapporter à une autre, plus essentielle encore, reposant sur *les expériences cruciales*<sup>47</sup>. Pour reprendre l'expression de Rilke citée en exergue de ce paragraphe, l'expérience cruciale « *surgit de la nécessité* »<sup>48</sup>. Elle résulte d'un processus intime et authentique du désir, qui se manifeste par une émotion poignante. Issue d'une recherche intellectuelle et d'une attente, elle satisfait la promesse d'une découverte vraie (en mathématiques, d'une loi, d'une régularité, d'une règle) : *une sorte d'eurêka* pour l'enfance. Issue d'un tâtonnement inconscient<sup>49</sup> et d'un investissement symbolique, elle signale parfois aussi la résolution d'un trouble ou d'une préoccupation intérieure (en dessin, en improvisation parlée, en écriture libre) : *une sorte de catharsis* pour l'enfance. Son surgissement a lieu dans/donne lieu à un événement social, grâce à la relation coopérative. Il y a même parfois des expériences cruciales collectives. Dans tous les cas, elles se signalent par un silence caractéristique qui se déclenche dans la classe<sup>50</sup>.

Comme expérience cruciale, elle est également *expérience irréversible*. Elle reste consignée dans la mémoire affective, elle constitue un moment de pallier et de bifurcation<sup>51</sup>, et détermine l'orientation future du processus dans lequel elle s'inscrit. L'objectif explicite tel que l'énonce l'un des professeurs engagés dans la recherche est de multiplier ces *expériences ponctuelles*, par lesquelles les élèves se rendent très sensibles et disponibles à la connaissance, et par lesquelles la connaissance s'inscrit très profondément dans *l'expérience continuée*. Ceci requiert, de la part du professeur lui-même, la capacité personnelle de faire de telles expériences pédagogiques, par la qualité de son action. Il y a alors comme un point de fusion dans la classe, de nature jubilatoire : le professeur fait l'expérience cruciale de l'expérience cruciale de ses élèves. Mais cela requiert surtout *l'élaboration progressive d'un certain milieu, capable de donner lieu à des processus authentiques, eux-mêmes susceptibles de provoquer le surgissement et la multiplication des expériences cruciales*. Au dire des professeurs, cela ressemble fort à une sorte de « *quête spirituelle* » laïque ou matérialiste<sup>52</sup>. Ces expériences restent certes plutôt confidentielles, mais c'est moins leur nombre qui importe, que leur possibilité ; c'est moins l'aspect quantitatif que celui qualitatif de leur apparition.

Cruciales et irréversibles, de telles expériences ne peuvent se donner à identifier et à comprendre que par *l'écoute*. C'est par ailleurs la qualité de l'écoute (du professeur et des élèves) qui contribue à leur possibilité. Hormis un silence caractéristique, l'expression du

visage ou certaines émissions vocales, qui ne sont que des signes à interpréter, elles n'ont à peu près rien d'observable. C'est pourquoi, peut-être, elles sont si peu prises en considération dans les recherches en éducation, l'autre cause étant leur nature éminemment processuelle et complexe. Aucune expérience cruciale ne saurait jamais être programmée ni contrôlée. Elle est *le signe distinctif d'un processus vivant et de la créativité du désir en éducation*.

La jubilation prend place dans la polyrythmie des processus singuliers créatifs. Une journée de classe est vécue comme marquante lorsque la jouissance déborde les moments particuliers associés à la satisfaction heureuse d'une tâche ou d'une relation adéquates, pour atteindre à *l'expérience de vivre tout entière*. C'est alors que la vie d'élève vaut vraiment d'être vécue. C'est alors que la vie de professeur vaut vraiment d'être vécue. C'est où l'on touche, de près ou de loin, à la sagesse, qui associe la connaissance au bonheur et à la liberté, comme le montre André Comte-Sponville : « *le but, c'est une vie plus lucide, plus libre, plus heureuse – plus sage. Qui prétendrait, sur cette voie, ne pouvoir progresser ? [...] Le plus tôt sera le mieux* »<sup>53</sup>. Il confirme en cela Freinet qui, mis en résidence surveillée par le gouvernement de Vichy après avoir été interné, écrit : « *C'est peut-être bien l'origine du grand drame humain que cette séparation [entre connaissance et sagesse], et que l'impuissance de la connaissance à mener jusqu'à la sagesse* »<sup>54</sup>.

Outre l'expérience cruciale, c'est peut-être de façon inattendue *la contemplation*, qui rend le mieux compte de la jubilation dans la pratique sociale de *connaissance*. La production tâtonnante d'une série numérique en mathématiques tend peut-être moins vers la rationalité d'une loi que vers la sensation de s'en trouver affecté. Quel effet cela fait-il d'écrire et de chercher ? Telle pourrait être la question pertinente, pour contribuer à élucider le problème du travail. Ce que l'élève contemple, c'est moins ce qu'il a produit, que *la manière dont il est affecté par sa propre production*. Il contemple son propre affect, en tant qu'il réagit à sa production. S'il éprouve un accroissement de puissance, il jouit et poursuit. Dans le cas contraire, il hésite ou renonce. Il contemple donc, non pas sa découverte mathématique, mais l'effet de sa découverte mathématique sur sa sensibilité, ou sur son système cognitif. Il cherchera ensuite à retrouver cette satisfaction, ce qui probablement explique en partie le sérieux de l'élève au travail. Au commencement, les premiers tâtonnements sont plus souvent de l'ordre de l'imaginaire ou même de l'esthétique que de la rationalité objective. Le plaisir corporel, la jubilation, créent des impulsions profondes qui s'inscrivent dans la mémoire : au moment du passage à l'activité rationnelle (sous la contrainte du professeur ou du groupe), l'élève est déjà impliqué dans un processus de jubilation complexe. C'est ce qui fait la valeur de la posture de création ou de recherche mathématique, où l'élève est auteur, par distinction d'avec les situations didactiques programmées et les ingénieries (sans préjudice de leur réel intérêt). Il ne faut

pas négliger la validité de ce rapport au savoir, au regard des pratiques sociales de référence, comme en témoigne par exemple le travail de Claude Bernard sur ce qu'il appelle « *les expériences pour voir* », rigoureusement conformes à la démarche scientifique, et très voisines des tâtonnements mathématiques en pédagogie Freinet<sup>55</sup>.

Ceci n'est pas vrai seulement de l'enfant, mais aussi de tout chercheur et de tout découvreur. Pascal Nouvel n'a pas hésité à poser cette question : qu'est-ce qui soutient le scientifique dans sa recherche ? Quels genres de sentiments font de lui un chercheur ? Sa réponse, appuyée sur une enquête minutieuse que n'a pas manqué de saluer François Jacob, est sans nuance : « *le chercheur est plus proche de l'homme intuitif que de l'homme rationnel. Il s'y oppose même* ». Il s'est particulièrement intéressé au moment de la naissance d'un savoir (plutôt qu'à sa forme achevée et constituée), pour y déceler le caractère essentiel de l'affectivité et de l'émotion<sup>56</sup>. Disons que chez l'enfant, l'expérience jubilatoire, la recherche de la jouissance dans la connaissance et dans la relation sociale se fait plus essentielle encore, au point peut-être qu'elle régule en partie son activité. Et il n'est pas absurde d'émettre l'hypothèse selon laquelle l'échec de l'école reposerait pour beaucoup sur son incapacité à provoquer de telles émotions. Non pas que la jouissance soit la visée de l'école, mais en ce qu'elle constitue le signe que *l'éducation du travail a réussi*, ou mieux encore, comme dit Bergson que la vie a réussi : « *La nature a pris la peine de nous renseigner là-dessus elle-même. Elle nous avertit par un signe précis que notre destination est atteinte. Ce signe est la joie. [...] La joie annonce toujours que la vie a réussi, qu'elle a gagné du terrain, qu'elle a remporté une victoire : toute grande joie a un accent triomphal* »<sup>57</sup>.

## 8. APPROCHE COMPLEXE DES APPRENTISSAGES

*Je suppose que dans toute société la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire.*

Michel Foucault<sup>58</sup>

Nous venons de proposer la caractérisation d'une approche complexe des apprentissages : celle de la pédagogie Freinet telle qu'elle se présente à l'étude dans une école en milieu populaire. Elle pourrait se résumer d'un seul trait distinctif, celui du primat : *primat du désir*, envisagé sous l'angle philosophique, *primat du processus*, envisagé sous l'angle épistémologique, ou encore *primat de la dévolution*, envisagé sous l'angle didactique. Ce sont des manières différentes de dire la même chose, dans des langages différents. Une

façon de rester polyglotte. Mais ces primats s'inscrivent nécessairement dans une certaine *pratique sociale*.

La pratique peut être dite complexe en deux sens : comme organisation (coopérative), et comme processus (historique ou temporel). Le processus donne sens à l'organisation, l'organisation permet le processus, les deux aspects s'altérant mutuellement par rétroaction pour créer un devenir.

*Comme organisation*, elle a trait au rapport entre les parties et le tout. Elle fait rupture avec le modèle réducteur des pédagogies conventionnelles, qui isolent l'élève comme sujet cognitif, ou « *sujet épistémique* ». Elle le prend comme être pluriel, à la fois corporel, cognitif, affectif, conscient, inconscient, social, traversé par son histoire personnelle et ses déterminations culturelles, sociales, familiales, linguistiques, etc., et prend en considération l'intégralité du vécu<sup>59</sup>.

*Comme processus*, elle présente une spécificité historique, faite d'événements<sup>60</sup>, de seuils critiques et de bifurcations imprévisibles<sup>61</sup>, sous l'effet de la propriété d'incertitude caractérisant tout comportement complexe. Ceci est contradictoire avec la programmation, quant à elle propre aux modèles conventionnels. Précisons : comme mode générique d'organisation. Car la coopération intègre bien une part réduite de programmation, mais soumise à la primauté du processus et à la non linéarité de son évolution. Ce qui pourrait se résumer par l'idée d'un « *devenir-travail* » fait de transformations imprévisibles, porté par la rencontre continuée des désirs au sein d'une pratique sociale, et se caractériser par les propriétés suivantes :

- Hétérogénéité assumée
- Sensibilité aux altérations (se laissant affecter dans les relations intersubjectives et par l'environnement)
- Phénomènes d'instabilité (éloignement du donné, de l'ordonné, du connu)
- Phénomènes d'émergence (création continue)
- Propriété d'incertitude (transformations imprévisibles)

Il convient de rester nuancé, et de ne pas oublier que ces éléments théoriques ne font pas une *description*, mais une *caractérisation*. Pris ensemble, ils forcent le trait, et désignent plus un modèle idéal qu'une réalité empirique. Nombre de pratiques conventionnelles comportent certains des aspects qui viennent d'être explicités, et inversement, peu de pratiques coopératives peuvent les justifier tous. Ils sont néanmoins caractéristiques, et candidats pour une *approche critique* de la relation éducative sur le terrain. La rupture avec les modèles conventionnels est manifeste. Mais la perspective critique pour les pratiques coopératives est tout aussi évidente. Ajoutons ce dernier point avant de conclure : l'approche complexe des apprentissages des élèves vaut aussi bien pour les

professeurs. Ils sont impliqués dans un statut d'auteurs/créateurs, sujets à la jubilation, aux expériences cruciales et irréversibles, etc. De même, en droit, dans le contexte de la recherche scientifique et des mouvements pédagogiques.

Voici simplement résumé le processus en pédagogie Freinet :

1. L'institution de l'élève comme *auteur* par une activité de *création* (productions imaginaires)
2. L'organisation d'un processus social de *transformation* de ces créations, éprouvé par l'élève comme un accroissement jubilatoire de puissance et une conquête, orienté :
  - sous l'action stratégique du professeur, par un *référentiel* de connaissances (pratiques sociales de référence)
  - sous l'action vivante du groupe par l'effet de l'organisation coopérative.

La complexité des conditions ne doit pas faire illusion. L'enjeu reste simple, qui est *un enjeu d'éducation*. Une génération entretient avec une autre un rapport de transmission de la culture. L'enfance est dépositaire d'un héritage qu'elle devra à la fois préserver et transformer. Elle doit être en condition pour le faire. Ceci comprend *l'instruction*. Mais *l'instruction est problématique* :

- elle n'est pas mécanisme mais processus
- elle n'est pas une fin en soi (elle peut être mise au service de la barbarie)
- elle renvoie à des pratiques sociales et des valeurs (qui font l'objet d'une lutte).

La transmission de la culture (dont l'instruction n'est qu'un des aspects) est elle-même problématique. Elle ne saurait reposer exclusivement sur des programmes, des procédures, des budgets, des instructions, des institutions et des contrôles hiérarchiques. L'enjeu d'éducation ne peut se trouver adéquatement défini que sous l'idée d'autonomie et dans une visée de liberté. Il reste, de façon irréductible, sous l'autorité de la conscience, elle-même traversée par de nombreux conflits et tissée d'incertitude. C'est pourquoi il n'y a que des choix, effectués au sein d'une pratique sociale, traversée par d'incessants conflits, responsable de son propre sens, dont la définition n'existe nulle part sinon dans des lieux traditionnellement institués par des rapports de pouvoir, auxquels il convient de résister. C'est pourquoi s'éduquer, c'est apprendre à *s'autoriser* et à *créer*. On ne peut le faire qu'ensemble, c'est là la véritable pédagogie et la véritable politique.

## NOTES

- <sup>1</sup> Bernard Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998/2001, p. 15.
- <sup>2</sup> Lire notamment à ce sujet, de Freinet, le chapitre 38 de *L'Éducation du travail* : « Ce qui compte en toutes circonstances, ce n'est point la liberté en elle-même, mais la possibilité plus ou moins grande que nous avons de satisfaire nos besoins essentiels, d'augmenter notre puissance ».
- <sup>3</sup> Aristote, *De anima*, III-10. Voir également Spinoza : « Le désir est l'essence même de l'homme en tant qu'elle est conçue comme déterminée par une quelconque affection d'elle-même à accomplir une action », Spinoza, *Ethique*, III, Définition des affects-I.
- <sup>4</sup> Mieux vaut prévenir ici tout malentendu. L'idée n'est pas de soumettre le milieu à l'*arbitraire du désir* (converti en pouvoir tyrannique, ce qui est contraire à toute définition élémentaire de l'éducation), mais de trouver les conditions d'adéquation dans la relation éducative entre le *désir comme puissance créative* et la contrainte du milieu, comme orientation de cette puissance vers des fins humaines.
- <sup>5</sup> Voir à ce sujet Vincent Descombes (2004), *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Gallimard.
- <sup>6</sup> « Nous ne désirons aucune chose parce que nous la jugeons bonne, mais au contraire nous appelons bonne la chose que nous désirons », Spinoza, *Ethique*, III-39-scolie (voir aussi III-9-scolie).
- <sup>7</sup> Plutarque, *Comment écouter*, Rivages Poche-Payot, 1995, p. 67- 68.
- <sup>8</sup> - Une découverte fait apparaître ce qui existe déjà mais qui était inconnu (au moins du découvreur, éventuellement de tous) ; Christophe Colomb a découvert l'Amérique (il ne l'a pas inventée : elle existait déjà).  
- Une invention fait exister ce qui n'existait pas, mais qui aurait existé tôt ou tard (diff. création), comme Léonard de Vinci et ses machines.  
- Une création fait exister (diff. découverte) ce qui n'aurait jamais existé sans cela (diff. invention) ; sans Mozart, son requiem n'aurait jamais existé.
- <sup>9</sup> On le voit par cet exemple, il ne saurait y avoir de réponse univoque : il est ici question de la définition de l'art, et par suite de la notion de création dans un contexte culturel historiquement déterminé.
- <sup>10</sup> Voir par exemple Paul le Bohec, *Qu'ont-ils fait du dessin ?* Éditions Icem n°39.
- <sup>11</sup> Cornélius Castoriadis, *Fait et à faire*, Seuil, 1997, p. 215.
- <sup>12</sup> Louis Althusser, *Pour Marx*, La Découverte, 1996, p. 201.
- <sup>13</sup> Notamment les fiches autocorrectives.
- <sup>14</sup> L'empan est des plus larges, qui va aux extrêmes de la *modification*, changeant une chose sans en altérer la nature ou l'essence, à la *métamorphose*, qui désigne un changement de nature.
- <sup>15</sup> Le terme « conventionnel » est ici entendu par opposition à « alternatif », au sens où l'on parle à propos de la pédagogie Freinet d'une « pédagogie alternative » (cf. Reuter et al., 2007). En logique (ordre de vérité), « l'alternative » implique que de deux propositions, l'une est vraie et l'autre nécessairement fausse. Dans l'ordre des valeurs, on dirait plutôt que l'une est bonne et l'autre mauvaise. C'est ainsi que le plus souvent les professeurs se représentent et justifient leurs choix pédagogiques. C'est ainsi qu'ils

militent ou au contraire réfutent la militance, au nom d'une conviction personnelle. Le travail scientifique consiste en partie à mettre les convictions à l'épreuve d'un travail de connaissance. La notion de pédagogie alternative n'est dès lors pas entendue selon une opposition entre bon et mauvais, mais par rapport à une pratique quantitativement dominante.

<sup>16</sup> La notion de « savoir » doit être entendue ici dans son sens le plus large, englobant à la fois les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre ensemble. L'activité sociale de connaissance, dite coopérative, s'intègre dans un projet éducatif qui la dépasse, que l'on pourrait nommer, en référence à la tradition grecque antique, « art de vivre » (*technè tou biou*). Le didactique laisse place au philosophique.

<sup>17</sup> Althusser définit le moment du travail de transformation comme étant le plus déterminant pour la pratique : « Dans toute pratique ainsi conçue, le moment (ou l'élément) déterminant du processus n'est ni la matière première, ni le produit, mais la pratique au sens étroit : le moment du travail de transformation lui-même qui met en œuvre dans une structure spécifique, des hommes, des moyens et une méthode technique d'utilisation des moyens », *op. cit.*, p. 167.

<sup>18</sup> Yves Clot, *La fonction psychologique du travail*, PUF, 1999/2006.

<sup>19</sup> Georges Canguilhem, *Écrits sur la médecine*, Seuil, 2002, p. 68.

<sup>20</sup> Les références qui suivent se trouvent dans *Psychanalyse et pédiatrie*, Seuil, 1971, p. 158-159.

<sup>21</sup> *Fait et à faire*, *op. cit.*, p. 207.

<sup>22</sup> Rainer Maria Rilke, *Lettres à un jeune poète*, Paris, Gallimard, coll. Poésie, 1993, p.31.

<sup>23</sup> L'exemple bien connu de Charlot sur la chaîne de travail, au début des *Temps modernes*, constitue une bonne illustration : il est soumis à une cadence infernale, à cause d'un tempo beaucoup trop rapide et d'une mécanisation insensée du geste.

<sup>24</sup> Ce qu'on appelle communément « une bonne classe » est alors celle dont les élèves ont la capacité d'une telle adaptation. La sélection scolaire pour les grandes écoles (ou les filières privilégiées) consiste à trier, parmi les élèves, ceux qui en sont le mieux capables. Le « bon élève » est celui dont le rythme d'apprentissage s'accorde avec (ou excède) les attentes de la relation d'enseignement.

<sup>25</sup> Du latin *alterare*, « rendre autre ».

<sup>26</sup> Le fait d'être autre.

<sup>27</sup> Pascal Quignard, *Sur le jadis, Dernier royaume II*, Paris, Grasset, 2002, p. 69.

<sup>28</sup> Que cette altération soit inhibitrice des potentialités créatrices ou au contraire émancipatrice.

<sup>29</sup> Au-delà, en ce que le politique appartient à « l'épistémologie personnelle » du professeur et constitue par conséquent l'une des déterminations de son action ; en deçà, au sens où le politique n'est pas présent dans la réalité concrète et présente de l'action, mais comme implication possible, effet futur lointains de cette action.

<sup>30</sup> Ceci se réfère au second principe de la thermodynamique selon lequel un système isolé évolue au cours du temps vers un désordre croissant et irréversible. Le désordre se définit comme un état d'équilibre incapable d'émergence (création).

<sup>31</sup> Les élèves sont alors simplement agents d'institutions et acteurs de procédures.

<sup>32</sup> On sait combien les discours militants peuvent être satisfaits d'eux-mêmes, confondant certitude et connaissance.

<sup>33</sup> Les pédagogies coopératives pratiquent aussi facilement que les autres « l'effet Topaze » (consistant à induire artificiellement la production d'un savoir dont l'élève est en réalité incapable) et « l'effet Jourdain » (consistant à reconnaître dans une production d'élève un savoir qui ne s'y trouve pas).

<sup>34</sup> « Que le non-équilibre soit source de complexité, c'est aujourd'hui chose certaine. Les deux questions que nous devons alors résoudre sont, d'abord, celle des mécanismes du non-équilibre [...] et, ensuite, celle des mécanismes du maintien du non-équilibre. Et là, c'est un problème très compliqué », Ilya Prigogine, « La Fin des certitudes » in Réda Benkirane, *La Complexité, vertiges et promesses*, Paris, Le Pommier, 2002/2006, p. 44.

<sup>35</sup> Les descriptions ne peuvent être que casuistiques, ou provisoirement normalisées dans une visée de formation.

<sup>36</sup> N'importe quel exemple pourrait aussi bien être choisi, puisque cet article définit des caractéristiques génériques. Voir notre étude didactique et d'approche complexe sur les « recherches mathématiques ».

<sup>37</sup> C'est l'institution du *texte libre* en pédagogie Freinet.

<sup>38</sup> Ceux que l'on trouve, par exemple, dans les manuels scolaires et les objectifs d'évaluation.

<sup>39</sup> Où l'on retrouve les deux questions de Prigogine, portant l'attention sur les « mécanismes du non-équilibre » et sur « les mécanismes du maintien du non-équilibre ».

<sup>40</sup> Castoriadis évoque l'émergence « d'une nouvelle instance psychique, la subjectivité réfléchissante et délibérante, capable de filtrer les poussées et les désirs inconscients, de briser la coalescence du fantasme et de la réalité, de mettre en question non seulement les pensées du sujet mais sa pratique. [...] Nous pouvons considérer ce type de subjectivité comme la norme formelle de l'être humain ; et nous pouvons aussi considérer l'activité [...] qui vise l'émergence de l'autonomie en utilisant pour ce faire les éléments potentiels de cette même autonomie, comme modèle formel pour toute praxis humaine, définie comme activité d'une autonomie visant l'autonomie d'un ou de plusieurs autres, ainsi que le font ou doivent le faire la véritable pédagogie et la véritable politique. Là se trouve aussi la réponse à la question : comment est possible l'action d'une liberté sur une autre liberté ? », Castoriadis, *Fait et à faire*, op. cit., p.154.

<sup>41</sup> Cette « vie de l'œuvre » prend la forme d'une valorisation interne et externe à la classe. À l'interne, elle appartient au patrimoine de proximité, et reste disponible pour des reprises, elle est rangée, affichée, publiée après avoir été retravaillée, transformée, institutionnalisée en commun. À l'externe, elle peut être valorisée par la communication aux parents, aux correspondants, par des manifestations diverses.

<sup>42</sup> Jean-Pierre Vernant, *Les Origines de la pensée grecque*, Paris, PUF, 1962/1992, cf. « Préface de la nouvelle édition ».

<sup>43</sup> L'écoute englobe en ce sens l'observation, mais dirigée vers ce qui s'offre à l'interprétation.

<sup>44</sup> Bergson, *L'énergie spirituelle. Essais et conférences*, Genève, Skira, 1946, p. 32.

<sup>45</sup> Au sens de « s'autoriser ».

<sup>46</sup> Défini, rappelons-le, comme l'effectuation d'une puissance créatrice, l'accroissement de la puissance de vie.

<sup>47</sup> L'expression est celle de Francis Bacon (*experimentum crucis*, « expérience de la croix », associée aux poteaux indicateurs à la croisée des chemins), et désigne originellement une expérience qui sert de critère pour confirmer ou rejeter une hypothèse, ou qui permet de reconnaître une cause déterminante parmi un ensemble d'autres, produisant toutes ensemble un effet. Ce sens démonstratif a évolué, pour désigner une expérience capitale.

<sup>48</sup> Le peintre Kandinsky parle également de « *nécessité intérieure* » à propos de la création artistique.

<sup>49</sup> Paul le Bohec, compagnon de Freinet, parle d'un *tâtonnement de l'inconscient* qui place progressivement l'enfant sur sa *ligne optimale de développement*. Voir son ouvrage *L'École réparatrice de destin*, Paris, L'Harmattan, 2007.

<sup>50</sup> J.D. Nasio témoigne d'un phénomène identique à propos de la relation thérapeutique en psychanalyse : « *pendant que je parlais, le patient écoutait dans un silence entièrement suspendu à mon dire, et à la fin de mon intervention, j'entendis alors son émotion, faite de sanglots retenus. [...] Ayant communiqué verbalement ce fantasme à l'analysant, celui-ci répond par un silence. Pas n'importe quel silence. C'est un silence typique. C'est un silence qu'on repère tout de suite quand on est praticien. Il y a différentes variétés de silence. Ça, c'est un silence dense et concentré.* », Juan David Nasio, « Comment travaille un psychanalyste », in Direct. Coll., *Enfances. Séminaire 1994-95*, Publications de l'IUFM de Nice, Université de Nice/LABRATEC-Recherches Freudiennes, 1995, pp. 367 et 369.

<sup>51</sup> Une « *bascule* » selon la sémantique naturelle de l'action. Elle correspond, dans le vocabulaire complexe, à un haut degré d'instabilité, atteignant un seuil critique.

<sup>52</sup> Il n'y a en effet aucun accent mystique ou religieux dans leur expression.

<sup>53</sup> Il poursuit ainsi : « *À quoi bon tant penser si c'est pour vivre si peu ? Que d'intelligence dans les sciences, dans l'économie, dans la philosophie ! Et que de sottises si souvent dans la vie des savants, des hommes d'affaire, des philosophes... L'intelligence ne touche à la sagesse que dans la mesure où elle transforme notre existence, où elle l'éclaire, où elle la guide* », André Comte-Sponville, *Présentations de la philosophie*, Paris, Albin Michel, 2000.

<sup>54</sup> Célestin Freinet, *L'Éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967, p. 36.

<sup>55</sup> « (...) il (le physiologiste) peut espérer, au milieu des perturbations fonctionnelles qu'il produira, voir surgir quelque phénomène imprévu qui lui donnera une idée sur la direction à imprimer à ses recherches. Ces sortes d'expériences de tâtonnement, qui sont extrêmement fréquentes en physiologie, en pathologie et en thérapeutique, à cause de l'état complexe et arriéré de ces sciences, pourraient être appelées des expériences pour voir, parce qu'elles sont destinées à faire surgir une première observation imprévue et indéterminée d'avance, mais dont l'apparition pourra suggérer une idée expérimentale et ouvrir une voie de recherche. Comme on le voit, il y a des cas où l'on expérimente sans avoir une idée probable à vérifier. Cependant l'expérimentation, dans ce cas, n'en est pas moins destinée à provoquer une observation, seulement elle la provoque en vue d'y trouver une idée qui lui indiquera la route

ultérieure à suivre dans l'investigation. On peut donc dire alors que l'expérience est une observation provoquée dans le but de faire naître une idée », Claude Bernard, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 50-51. [C'est nous qui soulignons].

<sup>56</sup> « Qu'un sentiment de joie survienne lors de la naissance d'un concept dans la pensée, qu'à cette occasion celle-ci se trouve comme soulevée hors de la masse indifférenciée du sentiment de l'émotion » constitue la particularité d'une telle naissance. Pascal Nouvel (préface de François Jacob), *L'art d'aimer la science*, Paris, PUF, 2000, p. 159, et p. 157 pour la citation précédente.

<sup>57</sup> Bergson, *op. cit.*, pp. 31-32.

<sup>58</sup> Michel Foucault, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971, p. 11.

<sup>59</sup> C'est ainsi qu'on peut transposer, d'une certaine manière, la notion de « système fermé » utilisée dans les sciences de la nature : l'élève est bien souvent considéré par l'école comme système fermé sur le cognitif. Ceci contrarie toute possibilité d'évolution complexe. Ici, il est pris comme « système ouvert », le cognitif étant en relation d'échange permanent avec la pluralité de ses modes d'être au monde. Il est également, à une autre échelle, ouvert sur l'environnement constitué par les autres élèves avec lesquels il est en interaction coopérative et, plus largement encore, avec l'environnement extérieur à la classe (références au réel quotidien, correspondance, intervenants, relations avec les parents, etc.).

<sup>60</sup> Surgissements imprévisibles dans une situation donnée.

<sup>61</sup> Un seuil critique est atteint par l'évolution d'un haut degré d'instabilité, à la suite de quoi survient une bifurcation ; celle-ci désigne un choix imprévisible entre plusieurs possibles, provoquant un changement irréversible. C'est le résultat de la création.

# **UNE THESE CONTROVERSEE : « L'EDUCATION NOUVELLE » D'ALBERT EHM**

**Laurent GUTIERREZ**

Docteur en sciences de l'Education  
Chercheur associé au laboratoire CIRCEFT – Université de Paris VIII

**Julia WILCZYNSKA**

Chargée de cours à l'Université pédagogique de Cracovie

## **RÉSUMÉ :**

*L'Education nouvelle appréhendée par Albert Ehm dans sa thèse a suscité de nombreuses réactions dont l'étude nous permet de mieux comprendre, aujourd'hui, les enjeux qu'elle recouvrait. Accueilli favorablement par les catholiques avant la Seconde Guerre mondiale, le point de vue défendu par ce jeune professeur de philosophie connaîtra une toute autre destinée dans les milieux partisans à ce mouvement de réforme de l'enseignement.*

**MOTS CLÉS :** *Albert Ehm ; éducation nouvelle ; enseignement catholique ; Institut supérieur de Pédagogie.*

Homme politique<sup>1</sup> et amateur d'art, Albert Ehm (1912-1983) est également l'auteur d'une thèse sur l'Education nouvelle qui reste encore, à ce jour, une référence pour ceux qui s'intéressent à l'histoire de la pédagogie en France. Appréhendée dans sa dimension historique<sup>2</sup>, l'Education nouvelle vue par Albert Ehm ne fut pas exempte de critiques. C'est pour avoir suscité de nombreuses réactions, aussi bien chez les promoteurs que chez les détracteurs de ce mouvement d'éducation, que l'étude rétrospective de cette thèse, soutenue en 1938, nous est apparue opportune. Après avoir rappelé le contexte au sein duquel s'inscrit ce travail universitaire, nous appréhenderons les principaux éléments qui firent débat et notamment ceux liés aux fondements philosophiques de l'Education nouvelle. Dans cette perspective, nous confronterons divers points de vue afin de comprendre les raisons pour lesquelles cette thèse sera davantage perçue, avant la Seconde Guerre mondiale, comme un essai de systématisation doctrinale à défaut de

constituer, pour les partisans de l'Education nouvelle, un monument dédié à leur cause. Enfin, nous aborderons l'action d'Albert Ehm dans le cadre l'Institut de Psychologie et de Pédagogie de Lyon dont il assurera la direction avant de s'engager en politique<sup>3</sup>.

## L'ÉTUDE DU MOUVEMENT DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

Hormis la thèse précurseur de Friedrich Grunder en 1910<sup>4</sup>, les premiers travaux universitaires en France sur l'Education nouvelle datent des années trente. Henri Bouchet, jeune professeur de philosophie<sup>5</sup>, va initier ce type d'étude en 1932 avec une thèse portant sur « *l'individualisation de l'enseignement* ». Dans l'ouvrage qui en est issu<sup>6</sup>, son auteur aborde sous la forme d'une large synthèse, après avoir consacré une partie critique aux méfaits de l'éducation abstractionniste et sociologique, les expériences déjà faites à l'étranger par Ovide Decroly, Maria Montessori, Edouard Claparède et John Dewey et, en France, par Célestin Freinet. Riche de cette analyse complétée par de nombreuses observations issues de son expérience personnelle, il établit les lois de cette individualité enfantine, à partir desquelles il esquisse un plan d'adaptation de ces méthodes pour l'enseignement secondaire en France. L'année suivante, un autre enseignant, Robert Vauquelin, soutient à son tour une thèse de doctorat sur « *les aptitudes fonctionnelles et l'éducation* » dans laquelle il cherche à déceler la puissance de l'hérédité, d'une part, et l'efficacité des méthodes éducatives, de l'autre<sup>7</sup>. Sa conclusion si elle est sans appel – l'éducation n'a aucun pouvoir sur les aptitudes – ne minimise pas, cependant, l'intervention de l'éducateur qui doit respecter les individualités enfantines s'il souhaite remplir au mieux sa tâche.

Ces deux études vont apporter une caution scientifique aux idées que prônent depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle les promoteurs de l'« *Education nouvelle* ». Cependant et malgré les incidences pédagogiques qu'engendrent de tels résultats, ces thèses n'apportent pas véritablement d'éléments nouveaux en matière de doctrine éducative susceptibles de mettre un terme à l'éclectisme des tendances au sein d'un mouvement international pour l'Education nouvelle. C'est, en partie, pour comprendre les origines et les principales ramifications contemporaines des différents organismes affiliés à ce courant de réforme de l'enseignement qu'Albert Ehm va entreprendre une thèse sur ce sujet.

Diplômé d'études supérieures de philosophie à la Faculté des lettres de Strasbourg pour un mémoire consacré à « *La sociologie religieuse de Max Weber* », Albert Ehm est nommé répétiteur stagiaire au lycée de Sarreguemines sur décision du recteur d'académie<sup>8</sup>. Il y enseigne quelques temps puis rejoint le collège de Sainte-Marie aux Mines avant de retrouver le collège de Sélestat l'année suivante. En 1934, parallèlement à ses débuts dans l'enseignement, il acquiert son brevet de préparation militaire d'infanterie

qui lui permet d'être admis, en 1936, au service de météorologie du Fort de Saint Cyr. Démobilisé, en 1937, et nommé au lycée Fustel de Coulanges, il met à profit ces deux années en travaillant d'arrache pied à ses deux thèses.

## LES THÈSES DE DOCTORAT D'ALBERT EHM

Le 2 avril 1938, Albert Ehm soutient sa thèse principale consacrée à la pédagogie morale de F.-W. Foerster pour laquelle il reçoit le prix de la fondation René Max Weill<sup>9</sup>. Dans sa thèse complémentaire, il aborde de façon critique « *L'Education nouvelle* »<sup>10</sup>. Après avoir analysé les fondements philosophiques de ce mouvement où il revient sur les limites du traditionalisme pédagogique et les espoirs que laissent entrevoir une nouvelle conception de l'enfance concrétisée par l'Ecole active, il étudie l'évolution historique de l'Education nouvelle. Selon lui, ce mouvement est passé par quatre phases successives allant de « *l'individualisme* » au « *romantisme* » pédagogique en passant par « *la pédagogie sociale et pragmatiste* » pour connaître, désormais, une « *ère des techniques* ». De nombreuses illustrations pédagogiques viennent étayer à chaque époque ces « *aspects* » de la vie de ce mouvement dont Albert Ehm s'attache, ensuite, à en décrire l'impact dans le cadre de l'expansion mondiale des écoles nouvelles. Mais, très vite, ce dernier travail va donner lieu à de nombreuses réserves et relancer la polémique sur les buts poursuivis par ce courant d'éducation.

## DES MISES AU POINT NÉCESSAIRES

Adolphe Ferrière, propagandiste de la première heure et figure emblématique du mouvement de l'Education nouvelle<sup>11</sup>, est le premier à réagir. Dès le mois de mars 1938, il se livre à un commentaire sans concession sur l'ambition et le contenu de cet ouvrage. Il ne s'agit, selon lui, que d'« *un nouveau livre sur l'éducation nouvelle. (...) Albert Ehm (...) pense faire œuvre d'observateur, d'historien. Y est-il parvenu ? Certes, son œuvre est presque uniquement d'information ; les documents succèdent aux documents. Mais le choix de ces citations ne relève-t-il pas d'une arrière-pensée ? Ou bien est-ce le hasard qui a mis sous les yeux de l'auteur surtout les textes des « extrémistes » du libertarisme ? Quoi qu'il en soit, M. Ehm a beau jeu, dès lors, d'estimer que l'éducation nouvelle fait fausse route, tant dans sa philosophie qui verserait, selon lui, dans le « naturalisme » évolutionniste que dans sa pratique qui viserait, au point de vue social, du côté du pacifisme amorphe et, au point de vue individuel, du côté de l'anarchisme des impulsions et des passions. Et l'auteur, dès lors, de marquer le redressement, selon lui, nécessaire, redressement religieux qui mettrait l'accent sur la formation morale et spirituelle de la personne.*

*Et il doit naturellement, déclare-t-il, en être de même de l'éducateur, "car pour éduquer, il faut quelque chose qui nous dépasse, un idéal supérieur, une foi qui donnent un sens à la vie de l'enfant et à celle de l'éducateur" »<sup>12</sup>.*

Ces propos d'Adolphe Ferrière ne sont pas de la même tonalité que ceux que l'on retrouve dans la préface qu'il consacre à l'ouvrage d'Albert Ehm. Il s'en explique, dès l'année suivante, dans le *Bulletin des Amis du Nord de l'Education nouvelle* : « M. Ehm, en me demandant une préface, m'avait envoyé sa thèse de doctorat ; je fis dans mon texte les réserves les plus expresses sur ce qu'il appelait « Education nouvelle » et j'envoyai ce texte même à la revue *Pour l'Ere nouvelle*. Avant de donner son livre en librairie, M. Ehm y fit des changements assez considérables au début et à la fin – et me pria en conséquence de modifier ma préface, car certaines de mes critiques tombaient. La préface qu'on lit dans le livre est donc postérieure, et non antérieure, au texte qu'on a lu dans *Pour l'Ere nouvelle* »<sup>13</sup>. Adolphe Ferrière maintient, cependant, certains reproches à Albert Ehm dans cette version remaniée et notamment celui d'avoir consacré trop de pages dans son livre aux « excès » de l'école nouvelle et insuffisamment aux efforts des « constructeurs patients et obscurs de l'humanité de demain »<sup>14</sup>.

Reproches que l'on trouve, une nouvelle fois, sous la plume de Ferrière dans *L'Éducateur* de Lausanne<sup>15</sup> et, de façon plus explicite encore, quelques années plus tard, en 1942, dans son livre *Nos enfants et l'avenir du pays. Appel aux parents et aux éducateurs*. Adolphe Ferrière qui y présente, alors, Albert Ehm comme un « inspecteur français catholique » estime que l'auteur de « *L'éducation nouvelle* » fait la même erreur que Monseigneur Eugène Dévaud<sup>16</sup> en confondant « principes de base, pionniers, réalisateurs et applications authentiques de l'école active avec les déformations qu'ont fait subir à ces principes des novateurs libertaires (qu'il a) toujours désavoués »<sup>17</sup>.

## **UN OUVRAGE DE RÉFÉRENCE... MALGRÉ TOUT**

Cet aspect est, cependant, discuté avec plus ou moins de pugnacité dans certaines revues pédagogiques qui ne lui accordent pas la même importance voire le minimise. Telle est, par exemple, la position adoptée par *L'Ecole coopérative* qui considère que, si « certains noms dans ce livre occupent une place qui fût employée plus utilement à étudier les idées des maîtres véritables de l'Education nouvelle (...), tel quel, l'ouvrage est des plus consciencieux (...) ; il sera, dans la bibliothèque de chaque maître curieux de tendances nouvelles, le livre de base que l'on consulte pour s'en inspirer. Nous le recommandons vivement »<sup>18</sup>. Telle est, également, la nature des propos tenus par Alfred Weiler<sup>19</sup> dans *L'information pédagogique* pour qui, avec ce livre, « M. Albert Ehm, (...) offre le complément du livre de M. Millot<sup>20</sup>. (...). Certes, il y a des erreurs de détails et des

*lacunes dans la fresque de M. Ehm (il y a même trop souvent des fautes de typographie et des erreurs de noms propres), mais c'était inévitable. Il y a peut être également, comme le relève M. A. Ferrière dans la préface de l'ouvrage, une tendance à insister trop longuement sur les excès de l'école nouvelle. Mais tous ceux qui veulent s'y reconnaître dans la diversité des systèmes, avoir une initiation cursive à telle méthode, connaître sommairement l'effort de tel précurseur ou novateur, rechercher rapidement une filiation de telle école nouvelle, liront avec grand profit l'ouvrage de M. Ehm »<sup>21</sup>.*

Il est une autre caractéristique frappante à la lecture de la préface du livre d'Albert Ehm. On peut, en effet, y constater une réaction très nette d'Adolphe Ferrière vis-à-vis du nationalisme qui bat alors son plein dans certains pays d'Europe. La majeure partie de son propos est un plaidoyer pour les positions du mouvement de l'Education nouvelle en direction d'une formation à la « *solidarité humaine* ». Cela l'amène à se référer, à de nombreuses reprises, à Dieu ou, dans un autre terme, au Divin. Assistant à l'utilisation des motivations de type naturaliste par les régimes totalitaires, Ferrière va jusqu'à écrire que « *le côté purement « naturaliste » de l'Ecole nouvelle n'a été qu'une phase transitoire. On le constate en voyant, par ailleurs, la faveur que rencontre actuellement l'Ecole active dans le cadre du catholicisme. Les techniques de l'Ecole active sont simplement des outils. Le but qu'on se propose d'atteindre – but religieux dans le sens le plus élevé du terme – sera d'autant mieux atteint que l'outillage sera meilleur »<sup>22</sup>.*

Ces propos l'amènent à justifier la position de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle (L.I.E.N) vis-à-vis de la religion : « *On a reproché au mouvement de l'Education nouvelle d'avoir trop peu marqué ce but religieux. Les pionniers ont voulu s'adresser à tous les hommes, quelles que fussent leurs convictions religieuses ou philosophiques. La L.I.E.N est et veut demeurer neutre, non pas au sens de l'abstention, mais au sens du respect des convictions d'autrui. Ce qui implique que, pour chacun, la vie religieuse authentique pourra et devra être portée à son maximum »<sup>23</sup>. Ce plaidoyer se poursuit à travers la nécessité pour l'école nouvelle « *de revenir aux directives des précurseurs, de ceux qui ont aperçu, dans l'éducation, le devoir essentiel de conduire l'homme à Dieu. On ne les a pas écoutés comme, durant vingt siècles, on a méconnu la grande voix qui proclamait la Bonne Nouvelle de l'Amour Divin »<sup>24</sup>.**

## **UNE THÈSE « RECEVABLE » POUR LES CATHOLIQUES**

Adolphe Ferrière sait, en écrivant ces lignes, que cet ouvrage rencontrera la sympathie des milieux catholiques d'où il est issu et à qui il est, en partie, destiné. De son côté, Paul Archambault<sup>25</sup> estime que malgré la prudence un peu timide de ses conclusions, ce livre constitue une étude fort précieuse dont la communauté chrétienne ne possédait pas

d'équivalent jusqu'à ce jour. Les axes de réflexion proposés par Albert Ehm pour appréhender ce mouvement de l'Education nouvelle « *nous aident utilement à voir la diversité d'un courant d'idées et d'efforts qui ne peut donner une impression d'homogénéité qu'à un lecteur lointain et superficiel, et qui est plein, en réalité, d'accidents et de remous. Alertés, dès 1929, par l'Encyclique du pape Pie XI sur l'éducation, de nombreux catholiques gardèrent leurs distances vis-à-vis de ce mouvement né incontestablement sous un climat « rousseauiste » de confiance excessive en la nature humaine et en ses spontanéités immédiates* »<sup>26</sup>. Cela explique pourquoi l'Eglise catholique qui fut « *assez longtemps défiante à son égard, (...) commence à reconnaître dans l'éducation nouvelle son bien et lui offre les secours de sa vieille expérience, lente à s'émouvoir, mais une fois intéressée, difficile à déconcerter* »<sup>27</sup>.

Nous retrouvons une analyse semblable sous la plume de Paul Belmont<sup>28</sup> qui reconnaît, par ailleurs, qu'il existe de fortes carences doctrinales au sein du mouvement de l'Education nouvelle sans, pour autant, admettre qu'il puisse en être autrement. Etablir des regroupements ou, comme il le nomme, des « *affinités de tempéraments et de doctrines* » permet, tout au plus, de les classer mais en aucun cas, comme il l'admet lui-même, d'en constituer une doctrine unitaire fédératrice. En d'autres termes, en exposant les multiples courants constitutifs de ce mouvement, Albert Ehm n'a fait que pointer les limites des différentes formes de coalitions qu'elles pourraient, peut être, revêtir un jour. Défendant, par ailleurs, l'idée selon laquelle la doctrine du matérialisme didactique remonterait à la Renaissance et à la Réforme, Albert Ehm rejoint, ici, Eugène Dévaud, sur les responsabilités de l'Occident dans la diffusion, à grande échelle, de ce mode de pensée en éducation. Thèse curieuse et, à certains égards, inattendue pour Paul Belmont qui souligne ce qui lui semble être un paradoxe à la lumière de l'histoire de l'éducation en France. En effet, selon Albert Ehm, le XVI<sup>e</sup> siècle, a détruit l'unité spirituelle qu'on avait vue réalisée au Moyen-âge. A partir de ce moment, la pédagogie, comme la philosophie sur laquelle elle s'appuie, a cessé d'obéir à un idéal universel et a subi, en contrepoids, les conséquences en quelque sorte mécaniques et fatales du développement des sciences. Les diverses disciplines se sont, alors, mises à lutter entre elles sans contrôle et à envahir les programmes pour le plus grand dommage de l'enfant. L'éducation dite « *traditionnelle* » ne plongerait pas dans la plus lointaine tradition mais trouverait son origine dans une révolution relativement récente.

A l'inverse, l'Education Nouvelle serait issue de la plus authentique tradition, malheureusement interrompue. C'est ainsi que, par un paradoxe dont on peut discerner les raisons, l'esprit révolutionnaire peut souvent conduire, par une réaction spontanée, à la routine et au mécanisme, et, inversement, l'esprit de tradition être à la base de réformes les plus fécondes. Ces considérations historiques, nous apprennent, ainsi, que « *toute*

*l'histoire de l'éducation est l'histoire d'une lutte entre les efforts d'un matérialisme, plus ou moins, avoué et la tradition de liberté vraie d'où procède toute bonne pédagogie* »<sup>29</sup>. Dès lors, l'Education Nouvelle pourrait se rattacher à cette tradition, expliquant, en définitive, l'attitude des groupements religieux qui si, au moment des premiers essais, adoptèrent une certaine réserve, la recommandèrent et l'encouragèrent, par la suite, dans certaines de ses manifestations<sup>30</sup>.

## UNE SOUTENANCE SOUS TENSION

Georges Bertier, directeur de l'Ecole des Roches, qui assiste à la soutenance de cette thèse, livre lui aussi son point de vue autorisé sur le travail d'Albert Ehm. Dans *Education*, il rend compte des échanges, parfois tendus, entre les membres du jury et Albert Ehm. Paul Guillaume<sup>31</sup> qui en est le rapporteur, insiste, tout d'abord, sur « *la nécessité, pour l'éducateur, de connaître les travaux de la psychologie (...). Il faut également suivre la didactique expérimentale des américains et leurs études sur les surnormaux* »<sup>32</sup>. Le sociologue Paul Fauconnet reproche, ensuite, à Albert Ehm d'avoir fait du Moyen Age, l'époque la plus remarquable dans l'histoire de l'éducation. Ehm soutient, en effet, que « *le Moyen Age a eu le mérite de hiérarchiser toutes les connaissances sous le primat d'une pensée religieuse et d'avoir ainsi empêché le matérialisme didactique. M. Fauconnet (lui) réplique que le matérialisme didactique n'a jamais existé, que c'est une expression de « bourrage de crâne » et que, d'ailleurs, le Moyen Age a été, pour le bourrage de crâne, une période de prédilection. Puis, il fait l'apologie de l'humanisme et montre quel fut, dans la création et la diffusion de l'humanisme, le rôle prépondérant d'Erasme. Il a été le modèle des humanistes et l'inspirateur de l'éducation humaniste du XVII<sup>e</sup> siècle et du XVIII<sup>e</sup> siècle, aussi éloignée que possible du bourrage de crâne* »<sup>33</sup>. Georges Bertier exprime, enfin, la déception que fut la sienne d'assister à cette soutenance durant laquelle la polémique l'emporta sur une véritable discussion en lien avec l'actualité de l'Education nouvelle : « *venu avec la conviction qu'auteur et juges allaient parler d'éducation nouvelle (...), il n'en fut à peu près pas question. On parla psychologie, sociologie, histoire de l'éducation ; on discuta longuement sur la valeur du Moyen Age, mais les nombreux problèmes proprement pédagogiques que pose l'éducation nouvelle ne furent pas abordés* »<sup>34</sup>.

Ainsi, outre l'aspect documentaire très riche maintes fois souligné, force est de constater que cette thèse entretient la polémique sur les origines de l'Education nouvelle et, par la même, le clivage entre ses partisans et ses détracteurs. Cela explique, dès lors, les raisons pour lesquelles Adolphe Ferrière, véritable rassembleur au sein de ce mouvement multiforme, fait autant de réserves lors de la parution de ce livre et pourquoi le père François Chatelain<sup>35</sup> estime qu'il n'est qu'une « *simple compilation de documents, sans*

*connaissance réelle des méthodes nouvelles* »<sup>36</sup>. Albert Ehm ne restera pas sourd face à ces critiques. Mis à titre temporaire à la disposition du Ministère de la guerre par l'Éducation nationale, il est nommé le 8 novembre 1940, professeur de philosophie au Prytanée militaire de la Flèche<sup>37</sup>. Replié en zone libre à Valence dans la Drôme, il s'attelle alors à la rédaction d'*Education et Culture*.

## EDUCATION ET CULTURE. PROBLÈMES ACTUELS

Ancré dans le christianisme social et l'esprit de la démocratie chrétienne, cet ouvrage va permettre à son auteur d'affirmer sa conception de l'éducation. Réitérant ses principaux griefs à l'encontre du mouvement de l'Éducation nouvelle, il s'efforce dans cet essai de trouver « *la formule d'une école nouvelle qui réalisera la synthèse vivante de l'activité et de la réceptivité, de l'autorité et de la liberté, qui visera à une éducation vraiment humaine et qui saura conduire l'homme à Dieu, en cherchant par-dessus tout la vérité et le bien de l'enfance* »<sup>38</sup>. Dans cette perspective, il reprend en la complétant la catégorisation de ceux qu'il nommait déjà dans sa thèse les « *défenseurs des méthodes actives* ». Depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, il perçoit donc :

1) Une tendance « *individualiste* » avec Rousseau, Ellen Key, Gurlitt, qui a surtout préconisé le respect de la personnalité et de l'individualité de l'enfant. Trouvant son origine à la Réforme qui a rehaussé la valeur de l'individu, la plupart des précurseurs de l'Éducation Nouvelle ont subi, selon Albert Ehm, l'influence du protestantisme. Cela explique le succès de leurs idées dans les pays protestants tels que l'Allemagne, la Suisse et les pays anglo-saxons.

2) Une tendance « *socialiste et pragmatiste* » d'un caractère plus constructif, représentée par Kerchensteiner, Dewey et Wyneken, Natorp et Seidel. Ces pédagogues, tout en partageant les idées de Rousseau relatives à l'enfance, n'admettent pas, cependant, son individualisme estimant que l'éducation doit prendre un caractère social de plus en plus accentué. La plupart d'entre eux ont, par ailleurs, le mérite d'avoir pu réaliser dans la pratique, par l'organisation et la création d'écoles nouvelles, les théories pédagogiques qu'ils ont élaborées.

3) Une tendance « *romantique* », incarnée par les « fondateurs » d'écoles expérimentales et d'écoles nouvelles tels que Basedow, Pestalozzi, Froebel, Reddie, Badley, Lietz, Demolins. Inspirés par un véritable romantisme et défenseurs d'un « *retour à la nature* » qu'ils considèrent comme la condition de tout progrès dans l'éducation des enfants, ces pédagogues ont, depuis Rousseau, tenté des réformes pratiques pour parer à l'insuffisance de l'éducation traditionnelle.

4) Une tendance « *technique* » fondée sur les recherches en psycho-pédagogie. Cette orientation est celle des inventeurs des méthodes nouvelles qui recherchent des procédés éducatifs nouveaux visant, particulièrement, au développement intellectuel de l'enfant comme le plan Dalton, la méthode de Winnetka, les systèmes Montessori et Decroly, les coopératives scolaires et le travail par équipes.

Cette façon de classer ces pédagogues sans prendre la peine de les étudier afin d'en connaître les particularités propres, conduit inévitablement à schématiser ce mouvement et participe, ainsi, à entretenir cette idée selon laquelle ces illustres « *penseurs de l'éducation* » serviraient un même idéal. Or, l'Éducation nouvelle est par essence plurielle. Ainsi, si cette classification présente le mérite de dresser un panorama des supposées influences originelles de ce mouvement d'éducation, elle n'en demeure pas moins discutable tant elle écarte l'étude de ses contradictions. Il faudra attendre 1945 pour qu'Albert Ehm précise sa pensée.

Dans un article où il reprend en grande partie les idées qu'il développa dans le premier chapitre d'*Education et Culture*, il se livre à une analyse différenciée des pédagogues de l'école nouvelle (sans toutefois les nommer). « *Se rendant compte de ce qui manque à leur système, (« quelques pédagogues de l'école nouvelle ») ont proposé à l'enfant soit une libre expansion du moi spontané au contact de la nature, soit une sublimation des passions sous l'empire d'idéaux individuels ou sociaux, soit un esthétisme physique ou moral, ou bien ont versé dans le pacifisme, dans le communisme ou dans l'ésotérisme oriental, ou même dans l'anthroposophisme* »<sup>39</sup>. Et Albert Ehm de poursuivre que ces quelques critiques ne s'adressent, à vrai dire, qu'« *aux extrémistes du mouvement de l'éducation nouvelle qui, précurseurs ou novateurs, sont tombés dans bien des excès en prenant le contre-pied des erreurs qu'ils voulaient combattre. D'ailleurs, leurs idées et leurs théories n'offrent plus qu'un intérêt historique, et la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle les a elle-même désapprouvées. Mais jusque dans les dernières années, elles ont occupé une place prépondérante dans la pédagogie nouvelle* »<sup>40</sup>. Heureusement, ces excès ont permis à ce mouvement de prendre conscience de lui-même à travers ses limites nous précise Albert Ehm qui va jusqu'à avancer que lorsque « *certains états ont supprimé ou persécuté ces écoles (...), ils ont rendu ainsi sans le vouloir un grand service à l'éducation nouvelle, en luttant contre les conceptions purement matérialistes ou naturalistes de quelques uns de ses partisans les plus convaincus* »<sup>41</sup>. Albert Ehm qui connaît, entre temps, la reconnaissance de sa hiérarchie, en partie, grâce aux idées exposées dans ses ouvrages, va être appelé à exercer à la faculté des Lettres de Lyon où il fonde, en 1942, l'Institut de Psychologie et de Pédagogie.

## PROMOTEUR DE L'ÉDUCATION NOUVELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Parallèlement aux cours de philosophie qu'il dispense au lycée de Rodez (Aveyron), Albert Ehm va diriger ce centre de recherches et d'informations pédagogiques jusqu'en juillet 1944<sup>42</sup>. Coordonnant les études dans toutes les branches de l'enseignement et cherchant, par ailleurs, à établir la liaison avec toutes les réalisations éducatives françaises tout en maintenant le contact avec les organismes du même type à l'étranger, cet institut procède à un enseignement méthodique de toutes les questions ayant trait à l'enfant. En 1943, interviewé, Albert Ehm précise la nature de cette formation : « *Outre des cours, complétés par des sessions générales, l'Institut prévoit des conférences se rapportant à l'étude de l'enfance irrégulière. Pour informer, former, puis spécialiser les maîtres qui se destinent à l'enfance déshéritée, ces sessions comprendront des exercices pratiques et des visites d'établissements. Enfin, dans le domaine général de l'enfance, nous envisageons un certain nombre de recherches expérimentales, faites par les membres permanents et les élèves* »<sup>43</sup>.

Dans cette perspective, il est fait appel, entre autres, à l'abbé Jean Plaquevent et Jean Bourjade qui interviennent respectivement sur les « *Méthodes éducatives chez les irréguliers caractériels* » et sur l'« *Initiation à la psychologie de l'affectivité chez l'enfant considérée du point de vue moral et social* »<sup>44</sup>. Albert Ehm assure, pour sa part, une série de huit conférences sur l'« *Application des principes de l'éducation nouvelle dans la pédagogie française actuelle* »<sup>45</sup>. Invité à la quatrième semaine de synthèse de l'Unité Française<sup>46</sup>, il intervient également, en 1943, dans le cadre de la formation des cadres des centres de jeunes travailleurs de la délégation régionale à la jeunesse de Provence. L'année suivante, il regagne Paris où il poursuit sa carrière à l'Institut de Pédagogie de Marly-le-Roi, rattaché au Ministère de la Jeunesse. Par son action, il contribue, alors, à donner une impulsion particulière à ce centre de formation destinée aux futures enseignantes du secondaire.

Déclinant la proposition du Général de Gaulle d'occuper, à la Libération, le poste de Sous-Préfet (Altkirch)<sup>47</sup>, Albert Ehm accepte, cependant, de participer à la réinstallation des services de l'Éducation nationale dans ce département<sup>48</sup> avec le concours du Recteur Prélot et de quelques collègues tels que Emile Baas et Etienne Juillard. A partir du 9 avril 1945, il devient chargé de cours de Pédagogie pratique, à raison de deux séances par semaine, à la faculté des Lettres de Strasbourg<sup>49</sup> avant de réintégrer son poste de professeur de philosophie au lycée Fustel de Coulanges<sup>50</sup>. A partir de 1946, attiré par la vie politique, il s'éloigne progressivement des questions de pédagogie. Malgré ses nouvelles attributions, il n'aura de cesse de revenir, durant ses débuts en politique, à ses premières « armes » en participant notamment au 25<sup>e</sup> Congrès de l'enseignement professionnel<sup>51</sup>

ainsi qu'aux journées des Œuvres de séjour de vacances<sup>52</sup>. Elu, dans un premier temps, Conseiller Général du canton de Marckolsheim lors d'une élection partielle provoquée par le décès du Docteur Oberkirch en février 1947, puis, au Conseil de la République (Sénat actuel) en août 1947, il quitta définitivement le milieu de l'enseignement cette même année.

## CONCLUSION

Les tenants de l'Education nouvelle seront pour le moins réservés vis-à-vis de la thèse d'Albert Ehm consacrée à leur mouvement pédagogique. Cela s'explique essentiellement par le fait que sa démonstration rejoint celle de la majorité des catholiques qui dénoncent l'outrecuidance de ces pédagogues modernes qui se vantent de mettre en jeu l'activité spontanée de l'enfant à partir des procédés qu'ils ont prétendument inventés. Ecrire qu'ils en ont, ainsi, oublié que « *la plus grande force éducatrice ne jaillit pas des méthodes, mais plutôt des vérités éternelles et des buts suprêmes, clairement établis, qui rattachent l'homme à quelque chose de supérieur aux opinions humaines, si fragiles et toujours changeantes* »<sup>53</sup> ne peut, en effet, que réjouir ceux qui en sont convaincus comme les responsables de *L'enseignement chrétien* qui feront un accueil favorable à cet ouvrage dans leurs colonnes<sup>54</sup>. Adolphe Ferrière, quant à lui, n'y voit pas une opposition mais une interprétation abusive, fondée sur une analyse des échecs qu'il ne reconnaît pas toujours comme faisant partie de « son » mouvement. Quoi qu'il en soit la thèse d'Albert Ehm reste un témoignage précieux dont le pendant n'a toujours pas été réalisé pour la période contemporaine. Espérons, dès lors, qu'un projet de réédition de cet ouvrage en permettra une plus large diffusion.

## NOTES

<sup>1</sup> Albert Ehm fut conseiller cantonal (1947-1950), membre du groupe parlementaire français au Conseil de l'Europe (1948-1950 ; 1963-1967), sénateur (1948-1950), maire de Sélestat (1953-1965), conseiller municipal (1953-1971), conseiller général du Bas-Rhin (1947-1979), conseiller régional (1973-1978), député (1958-1978) et membre honoraire du Parlement (1980-1983).

<sup>2</sup> La documentation réunie par Albert Ehm dans le cadre de cette thèse s'arrête en réalité aux années 1933-1934. Rappelons que le mouvement de l'Education nouvelle est né en Europe à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et que sous diverses entreprises de réforme de l'enseignement, il s'est ensuite étendu au reste du monde. Voir, ici, le site dédié à ce mouvement (<http://hmenf.free.fr>).

<sup>3</sup> Qu'il nous soit permis de remercier chaleureusement André Ehm d'avoir porté à notre connaissance ses archives familiales sur son frère aîné Albert.

<sup>4</sup> Grunder Friedrich, *Le mouvement des écoles nouvelles en Angleterre et en France. Etude historique et critique*, Paris : E. Larose, 1910, 189 p.

<sup>5</sup> Après ses études secondaires au collège d'Eauze (Gers) et au lycée de Bordeaux, Henri Bouchet (1896-1972) est mobilisé en 1916. A la fin de la guerre, il entre à la Faculté des lettres de Bordeaux pour y obtenir sa licence ès lettres avant de passer son agrégation de philosophie qu'il obtient en 1928.

<sup>6</sup> Bouchet Henri, *L'individualisation de l'Enseignement, l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*, Paris : Alcan, 1933, 552 p.

<sup>7</sup> Vauquelin Robert, *Les aptitudes fonctionnelles et l'éducation*, Paris : Alcan, 1934, 307 p.

<sup>8</sup> Elève brillant, Albert Ehm se distinguera en recevant plusieurs prix durant sa scolarité. En 1929, la ville de Sélestat, à travers son Maire, lui décerne la médaille « Froehlich » pour sa bonne conduite, son application ainsi que pour ses progrès durant toute l'année scolaire. Suite à ses brillants résultats, il lui est accordé, en 1930, une bourse d'étude qui lui permet d'entrer en Première Supérieure au lycée Fustel de Coulanges, à Strasbourg

<sup>9</sup> Ehm Albert, *F.-W. Foerster. Sa pédagogie morale*, préface F.-W. Foerster, Paris : Alsatia, 1938, 340 p.

<sup>10</sup> Ehm Albert, *L'éducation nouvelle : ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale*, préface Adolphe Ferrière, Paris : Alsatia, 1938, 279 p.

<sup>11</sup> Se reporter, ici, à Hameline Daniel (Sous la direction), « Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Education nouvelle », *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education : Pratiques et Théorie*, n°25, Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, 1989 (2<sup>ème</sup> édition).

<sup>12</sup> Ferriere Adolphe, « L'Education nouvelle selon M. Albert Ehm », *Pour l'Ere Nouvelle*, février-mars 1938, p.92.

<sup>13</sup> Ferriere Ad., « Un point d'histoire...minuscule », *L'Ecole nouvelle*, juillet 1939, p.17.

<sup>14</sup> Ferriere Adolphe, « Préface », in EHM Albert, *L'éducation nouvelle : ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale*, Paris : Alsatia, 1938, p.III.

<sup>15</sup> Ferriere Ad., « Gloses à propos d'un nouveau livre sur l'éducation nouvelle », *L'Éducateur*, n°7, 19 février 1938, p.106.

<sup>16</sup> Successivement inspecteur primaire, professeur de pédagogie à l'université, au Séminaire et dans différents instituts privés de Fribourg, Eugène Dévaud (1876-1942) devient, en 1923, le directeur de l'École normale de cette ville. Par ses ouvrages critiques sur les expériences éducatives menées en son temps : *La pédagogie scolaire en Russie soviétique* (1932) ; *Pour une école active selon l'ordre chrétien* (1934) ; *Notre attitude à l'égard des principes et des pratiques de l'École active* (1934) et *Le Système Decroly et la Pédagogie Chrétienne* (1936), il devint l'un des principaux spécialistes des questions de pédagogie chrétienne.

<sup>17</sup> Ferriere Ad., *Nos enfants et l'avenir du pays. Appel aux parents et aux éducateurs*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1942, p.74.

<sup>18</sup> P., (Sans titre), *L'Ecole coopérative*, 4<sup>ème</sup> trimestre 1938, p.47.

<sup>19</sup> Professeur au lycée de Rouen puis au lycée Henri IV à Paris, Alfred Weiler (1901-1961) est secrétaire de la revue *L'Information pédagogique*.

- <sup>20</sup> Alfred Weiler fait, ici, allusion, au livre d'Albert Millot, *Les grandes tendances de la pédagogie contemporaine*, Paris, Alcan, 1938, 176 p.
- <sup>21</sup> Weiler Alfred, « Trois livres d'initiation à la pédagogie moderne », *L'Information pédagogique*, n°5, novembre-décembre 1938, p.236.
- <sup>22</sup> Ferriere Adolphe, « Préface », in EHM A., *Opus cité*, p.III.
- <sup>23</sup> Ferriere Adolphe, « Préface », in EHM A., *Ibid*, p.III.
- <sup>24</sup> Ferriere Adolphe, « Préface », in EHM A., *Ibid*, p.IV.
- <sup>25</sup> Essayiste à succès, Paul Archambault (1883-1945), professeur de philosophie au collège Sainte-Croix de Neuilly, collabora à de nombreuses revues dont la *Vie Catholique*, au *Petit Démocrate*, au *Correspondant*, aux *Etudes* et à *l'Aube*. Ses travaux sur la philosophie morale et sociale l'amèneront à accepter le poste de directeur des *Cahiers de la Nouvelle Journée*.
- <sup>26</sup> Archambault Paul, « De l'éducation nouvelle », *Aube*, 5 mai 1938, p.13.
- <sup>27</sup> Archambault P., *Ibid*.
- <sup>28</sup> Professeur d'histoire et de géographie à l'Ecole des Roches.
- <sup>29</sup> Belmont Paul, *Ibid*, p.132.
- <sup>30</sup> Voir Gutierrez Laurent, *L'Education nouvelle et l'enseignement catholique en France (1899-1939)*, thèse de doctorat sous la direction du Pr Antoine Savoye - Université de Paris VIII (2008).
- <sup>31</sup> Psychologue, Paul Guillaume (1878-1962) fut le principal représentant français de la théorie de la Gestalt.
- <sup>32</sup> Bertier Georges, « Remarques d'un auditeur sur la thèse complémentaire de M. Ehm », *Education* (revue des maîtres), n°39, novembre 1938, p.135.
- <sup>33</sup> Bertier G., *Ibid*, p.135.
- <sup>34</sup> Bertier G., *Ibid*, p.135.
- <sup>35</sup> François Chatelain (1896-1978), initiateur de nombreuses tentatives de rapprochement entre pédagogues laïcs et catholiques, fut professeur de pédagogie et de psychologie à l'Institut Catholique de Lille (1932-1940) puis à celui de Paris (1940-1954).
- <sup>36</sup> Chatelain François, « Bibliographie (suite). Ouvrages généraux ». Cours de pédagogie à l'Institut catholique de Paris, lundi 27 novembre 1944. Archives privées Louis Raillon.
- <sup>37</sup> Avis de nomination de M. Ehm Albert. Note de service du chef du 4<sup>e</sup> bureau de la direction de l'enseignement du second degré du Ministère de l'Éducation nationale en date du 8 novembre 1940.
- <sup>38</sup> Ehm Albert, *Education et culture. Problèmes actuels*. Préface par Albert Rivaud, Paris : PUF, 1942, p.24. Ouvrage qu'il dédia à sa femme, Mlle Jeanne Ruhlmann, avec qui il s'était marié le 16 juillet 1938.
- <sup>39</sup> Ehm Albert, « Pédagogie nouvelle et réforme de l'enseignement », *Cahier de l'Institut de psychologie et de pédagogie*, n°1, 1945, p.26.
- <sup>40</sup> Ehm Albert, *Ibid*, p.26.
- <sup>41</sup> Ehm Albert, *Ibid*, p.26.

<sup>42</sup> Le 3 novembre 1945, un décret créera l'École pratique de psychologie et de pédagogie (EPPP) dont la direction sera confiée à Jean Bourjade. Il faudra attendre 1968, pour que l'EPPP devienne l'actuel Institut de psychologie, sociologie et sciences de l'Éducation (IPSE) de Lyon.

<sup>43</sup> Ehm Albert, in Delucinge Edmond, « Etablissement unique en France. Une visite à l'Institut de psychologie et de pédagogie », *Le petit dauphinois*, 23 novembre 1943. Archives privées André Ehm.

<sup>44</sup> En 1943, les professeurs intervenant dans le cadre de la formation dispensée par cet Institut (Dr Mathis, Dr Andrée Feyeux, Dr Gallavardin, MM. Bourgey, Bourjade, Mme Waltz, M. Jourdan, Mlle Gros, MM. Paul Jury, Ehm, Vérel, François Berge, Mme Brunet, MM. Madinier et Gustave Thibon) publieront aux presses universitaires de France un ouvrage collectif intitulé « Leçons de psychologie de l'enfant ».

<sup>45</sup> Dans le cadre de ses enseignements, il abordera « Les deux principes de l'éducation nouvelle » (2 séances), « L'inspiration générale de la réforme de l'enseignement » (2 séances), « Les réalisations pratiques » (3 séances) et « Les perspectives d'avenir » (1 séance).

<sup>46</sup> Lettre de Jean Rivain, directeur de l'Unité Française et de l'Université Jeune France, à Albert Ehm en date du 11 mai 1943. Archives privées André Ehm.

<sup>47</sup> Celui-ci souhaite nommer, en Alsace, des administrateurs issus de la région dans son plan de « régionalisation des compétences ».

<sup>48</sup> Ordre de mission du Ministre de l'Éducation nationale du gouvernement provisoire de la République Française en date du 3 décembre 1944. Archives privées André Ehm.

<sup>49</sup> Note du professeur de l'Université délégué pour le Recteur de l'Académie de Strasbourg en date du 24 mars 1945. Archives privées André Ehm

<sup>50</sup> Lettre de l'inspecteur général adjoint de la Direction de l'Instruction publique d'Alsace et de Lorraine (Académie de Strasbourg) à Albert Ehm en date du 6 novembre 1945. Archives privées André Ehm.

<sup>51</sup> Ehm Albert, « La formation professionnelle de nos jeunes. Rapport de M. le Prof. A. Ehm – Député du Bas-Rhin présenté à la réunion d'information, le 29 juillet 1946, à l'Université de Strasbourg », *Honneur et Patrie*, le vendredi 2 août 1946. Archives privées André Ehm.

<sup>52</sup> Ehm Albert, « Une initiative hardie et heureuse. Allocution prononcée à la réception des lycéens de France à l'Université de Strasbourg par le Professeur A. Ehm – Député du Bas-Rhin », *Honneur et Patrie*, vendredi 30 août 1946. Archives privées André Ehm.

<sup>53</sup> EHM Albert, *Opus cité*, p.244.

<sup>54</sup> Anonyme, « Albert Ehm. L'Éducation nouvelle », *L'enseignement chrétien*, juin 1939, pp.153-156.

## **RUSE ET EDUCATION : VERS UNE ETHIQUE DU BIEN D'AUTRUI...**

**Romain JALABERT**

Doctorant et Chargé de cours  
Département des Sciences de l'éducation  
Université Paul VALÉRY – Montpellier III  
romainjalabert@yahoo.fr

### **RÉSUMÉ :**

*Nous connaissons tous plus ou moins la ruse, cette attitude courbe tantôt encensée pour la finesse et l'ingéniosité qui la caractérisent, tantôt décriée pour les tendances déloyales qui souvent l'accompagnent. Immergée dans nos pratiques les plus courantes au point que nous ne la remarquons pas la plupart du temps, que pourrait-il être de la ruse dans le cadre de la scène d'éducation, qui de part et d'autre met aux prises deux sujets de désir ? L'un (parent, enseignant, éducateur, etc.) supposé connaître et proposer ce qui est bon et préférable pour l'autre (enfant, adolescent, élève, étudiant, etc.), susceptible d'apprendre comme de résister, et d'ainsi émerger dans son altérité tout entière, et donc tout autre. Si la ruse, art notamment du détour et de l'astuce, peut se révéler être un moyen très efficace d'arriver à ses fins, peut-on et doit-on, pour autant et malgré tout, y recourir pour éduquer ? Faut-il, pour reprendre les termes du pédagogue Célestin Freinet, « faire boire cheval qui n'a pas soif » ?*

**MOTS-CLÉS :** Education ; résistance ; ruse ; éthique ; bien d'autrui

*« Premièrement songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver, à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir, et de lui fournir les moyens de le satisfaire. »  
Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou De l'éducation*<sup>1</sup>*

## AU COMMENCEMENT EST LA RÉSISTANCE...

Parmi les trois métiers qu'il estimait « impossibles », Sigmund Freud comptait celui d'éducateur<sup>2</sup>. Lorsqu'il exprime cette idée pour la seconde fois en 1937<sup>3</sup>, Freud précise qu'« il semble que la psychanalyse soit la troisième de ces professions « impossibles » où l'on peut d'avance être sûr d'échouer, les deux autres, depuis bien plus longtemps connues, étant l'art d'éduquer et l'art de gouverner »<sup>4</sup>. Le philosophe Emmanuel Kant avait auparavant désigné l'éducation comme étant « le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme »<sup>5</sup>, estimant même « l'accomplissement de la destination [de l'homme] entièrement impossible »<sup>6</sup>. Pour autant les deux auteurs n'appellent pas au renoncement, et les nuances apportées par les plus récentes traductions des textes freudiens<sup>7</sup> incitent à la persévérance. « Il est, ajoute Kant, deux découvertes humaines que l'on est en droit de considérer comme les plus difficiles : l'art de gouverner les hommes et celui de les éduquer ; et cependant on en est encore à disputer de leurs Idées »<sup>8</sup>. Le métier apparaît certes difficile voire impossible, mais l'acte n'en demeure pas moins nécessaire<sup>9</sup>. Si l'on admet que l'éducation est « mouvement, devenir homme [...] ce mouvement sans limite qu'est l'appropriation de l'humain »<sup>10</sup> – non défini par une nature –, et si de surcroît le sujet humain est, comme l'explique Freud dans *Trois essais sur la théorie sexuelle* notamment, cet être fondamentalement pulsionnel (« pervers polymorphe » dès sa plus tendre enfance) dont les pulsions précisément et paradoxalement à la fois appellent l'éducation et la compromettent en lui résistant ; alors l'acte éducatif apparaît plus complexe et ardu<sup>11</sup> que jamais ; mais encore plus nécessaire, l'éducabilité de l'être humain voué à n'être jamais achevé entrant en contradiction avec l'inéducabilité fondamentale des pulsions qui le caractérisent. Au sujet de l'acte analytique<sup>12</sup>, et par des propos que nous pourrions tout à fait destiner à cet autre « métier impossible » qu'est celui d'éducateur, Paul-Laurent Assoun insiste sur le fait que « non seulement l'effet est incertain, mais [...] ce dont on peut être assuré, c'est de « l'effet insuffisant » ». Puis il ajoute : « Il n'y a pas là que réserve, mais indication de la rencontre de la puissance même du désir qui déjoue, comme à plaisir, l'intention de guérir »<sup>13</sup>. A cette résistance intrinsèquement constitutive du sujet humain viennent se mêler quelques autres manifestations de l'opposition du sujet de l'éducation aux actions qui lui sont destinées, résistances certes moindres – du point de vue de leur intrication subjective – mais pour sûr tout aussi incommodes voire compromettantes quant à l'action éducative envisagée. Dans le cadre d'un transfert de connaissances par exemple, la transmission n'a pas toujours lieu comme souhaitée, en dépit bien souvent de toutes les précautions prises en amont pour mettre le savoir à portée des élèves (on parle de « transposition didactique »). L'enseignant met le savoir à disposition, à portée, mais l'élève n'apprend

pas, ne le prend pas – il ne s'en saisit pas, au sens premier que l'ancien français attribuait au verbe apprendre<sup>14</sup>. « *L'élève résiste, ne comprend pas, ou ne veut pas comprendre, il échappe à tous les programmes que l'on a construits pour lui* »<sup>15</sup>. Pour reprendre l'idée esquissée par Jean-Bernard Paturet dans l'un de ses articles, nous pouvons dire de l'élève en question qu'il fait l' « *an-douille* », au sens où il résiste ; « *il résiste aux coups de marteau pédagogique !* »<sup>16</sup>. Nous pourrions tout autant dire de cet élève qu'il est in-docile<sup>17</sup>, parce que peu voire pas disposé à apprendre.

Et pour cause. Tout savoir nouveau vient remettre en question chez l'apprenant un – ou plusieurs – savoir(s) déjà en place, bien ancré(s) parfois. L'acquisition de savoir peut dès lors apparaître comme perte, renoncement à des savoirs antérieurs. Le savoir n'étant pas un stock qui s'accumule sans cesse mais plutôt un flux appelé à se renouveler, il ne peut y avoir de gain sans perte préalable ; ou tout au moins sans prendre le risque de la perte. Il s'agirait donc pour celui qu'il semble juste de nommer l'apprenant, d'accepter de mettre en péril voire de bouleverser des savoirs déjà en place, de procéder à un échange ; d'où la difficulté chez certains à risquer un tel inconfort. Car apprendre, c'est accroître quelque peu son ignorance<sup>18</sup>. Prise de risques inconsidérée et hautement incertaine qui amène sans doute Ernesto, personnage de Marguerite Duras, à s'écrier : « *je retournerai pas à l'école parce que à l'école on m'apprend des choses que je sais pas* »<sup>19</sup>.

L'émergence de cet autre, de ce sujet désirant capable de résister, peut amener l'éducateur à prendre conscience des limites de sa « *puissance* » – qui en l'occurrence est loin d'être « *toute* » – et partant, à repenser son action s'il veut malgré tout parvenir à ses fins, mener à terme le projet d'éducation formulé sur la personne de l'éduqué. L'éducateur cherche comment s'y prendre pour « *faire boire cheval qui n'a pas soif* »<sup>20</sup>. Alors, excluant d'emblée le renoncement et l'inaction, nous pouvons envisager deux autres éventualités : soit l'enseignant continue d'abreuver abondamment l'élève avec ses leçons « *bien faites* » – du moins selon lui, car transposées didactiquement au préalable – ; soit il décide de ne le désaltérer qu'après s'être assuré que celui-ci a bien soif, prenant même le soin si nécessaire de susciter lui-même cette soif chez l'élève. Car « *il ne suffit pas, comme l'exprime très bien la métaphore dont use Philippe Meirieu, que la leçon soit bien faite et que la piscine soit là ; il faut aussi que l'individu accepte de se jeter à l'eau* »<sup>21</sup>.

Nous voyons là s'opposer deux manières de faire accéder l'élève au savoir. L'une, directe et uniforme, opiniâtre, déniait totalement le sujet – dans son altérité – en tant qu'il désire et peut résister, déverse le savoir sur la personne de l'élève, qu'il soit disposé à le prendre ou pas. « *Il est sans doute possible, ajoute Philippe Meirieu, de l'obliger à répéter une phrase, à exécuter un geste, à se soumettre à une règle... Mais nous restons là dans l'ordre du dressage ou dans celui de la mécanique sociale : il n'y a rien là qui ressorte d'un apprentissage proprement humain. Ce dernier, en effet, n'est jamais simple inculcation,*

*il est toujours, simultanément, appropriation de connaissances et construction de la personne* »<sup>22</sup>. Nous rejoignons là l'idée kantienne selon laquelle « *l'homme peut ou bien être simplement dressé, dirigé, mécaniquement instruit, ou bien être réellement éclairé. On dresse des chiens, des chevaux ; on peut aussi dresser des hommes [...]. L'éducation n'est pas encore à son terme avec le dressage ; en effet il importe avant tout que les enfants apprennent à penser* »<sup>23</sup>. Puis le penseur de Königsberg ajoute : « *Cela concerne les principes dont toutes les actions découlent. On voit ainsi que dans une authentique éducation il y a beaucoup à faire* »<sup>24</sup>.

La résistance de l'élève constitue pour l'auteur de *La pédagogie entre le dire et le faire* « *le moment pédagogique* »<sup>25</sup> – par excellence serions-nous tenté de préciser – ; car pour mener à bien la mission qui est la sienne, selon des principes – ou « *maximes* » – qui rendraient l'éducation « *authentique* » – et c'est là l'autre manière de faire accéder l'élève au savoir –, l'éducateur peut tenter de déjouer cette résistance s'il veut éviter la confrontation, directe et destructrice. A ce moment précis l'éducateur peut prendre conscience du fait qu'il ne suffit plus « *d'enseigner quelque chose qui a du sens pour que cela fasse sens pour les élèves, de transmettre du savoir pour que le savoir soit acquis, [...] qu'il ne suffit pas d'avoir fait son cours (même « bien ») pour que les élèves aient appris des choses et que, s'il est vrai par principe que tout être est éduicable, l'individu singulier, situé ici et maintenant, ne bénéficie pas automatiquement de l'éducation qu'on tente de lui inculquer* »<sup>26</sup>.

Contre l'idée que seule la leçon « *bien faite* » conditionne l'apprentissage, nous imaginons qu'il serait sans doute préférable pour l'éducateur confronté à la résistance de l'éduqué, de procéder de biais, par voies détournées, pour déjouer cette résistance. Face au « *crabe* », au « *cancre* »<sup>27</sup> dont Daniel Pennac nous dit qu'il ne marche pas dans la ligne scolaire<sup>28</sup>, et dont Aristophane dans *La paix* affirmait qu'on ne lui peut apprendre à marcher droit<sup>29</sup>, l'éducateur doit faire montre de souplesse et de finesse ; d'un certain sens de l'opportunité et de dextérité même ; de ruse en somme ?

## **LA RUSE, ENTRE DÉTOUR ET LIGNE DROITE.**

La ruse est partout et nulle part à la fois. Tout peut être ruse, comme n'être pas. Elle est détour ; à propos et occasion aussi. Car si la ruse est détour, tous les détours ne sont pas ruses pour autant. La ruse diffère et déborde le détour en ce qu'elle comporte et recèle d'implicite, parfois même d'indicible. Elle peut prendre encore – et surprendre alors par – le détour le moins long : le raccourci, la ligne droite<sup>30</sup>. Si la ruse devait se réduire au détour, sens premier, alors le détour seul suffirait peut-être. Mais la ruse est détour comme elle peut ne pas l'être. A propos et occasion aussi parce que nécessairement adaptation,

adéquation circonstancielle et spontanée à la situation. Le gibier qui, selon l'étymologie du terme, fait des détours, ruse pour échapper à ses prédateurs, n'est peut-être pas tant rusé qu'il se sait mortel. « *S'il ne faisait que courir droit devant lui, il serait immortel* », écrivait Jules Renard<sup>31</sup>. Il mourrait peut-être bien plus tôt aussi ! « *Ce qui perd le lièvre, ce sont ses ruses* »<sup>32</sup>, parce qu'elles viennent lui signifier notamment qu'il n'est pas immortel, tout-puissant – mais aussi parce qu'il conviendrait parfois de ne pas ruser. Le parent, l'enseignant ou l'éducateur qui recourt à la ruse reconnaît quelque peu les limites de sa maîtrise du processus éducatif, précisément parce que son action vient achopper contre la résistance de l'éduqué. A force de détours et donc de ruses que le gibier lui oppose, le chasseur tire de biais et le tue, comme s'ils se furent trouvés de front. Mais encore le chien, plus rusé parfois que le gibier, emprunte un raccourci et le happe<sup>33</sup>. Références sans doute inquiétantes qui se terminent de manière aussi tragique, mais qui expriment néanmoins la ruse par l'un de ses présupposés les plus édifiants, à savoir qu'accepter de ruser c'est – dans un premier temps tout au moins – en quelque sorte comme l'envers du fantasme de maîtrise de l'éducateur. Avoir l'illusion d'une toute-puissance, être dans un fantasme de totale maîtrise reviendrait pour l'éducateur à croire que les processus qu'il met en place, et seulement eux, conditionnent et garantissent l'apprentissage<sup>34</sup>.

Si elle ne saurait l'être de manière exclusive, la ruse est tout de même un détour<sup>35</sup>, un pas de côté, un écart vis-à-vis des usages et des règles entendus et attendus. Vis-à-vis d'un (bon ?) sens commun qui par l'explicite comme par le tacite impose sa norme et veille à la faire suivre ; qui tout au moins toujours la rappelle et la valorise, au détriment de toutes ces velléités contestataires autant que déviantes, qui s'en trouvent la plupart du temps invalidées. Ruser en ce sens, c'est opposer et proposer contre et avec ce qui est imposé ou s'impose. C'est oser contre les allants de soi les plus établis. C'est marquer une pause dans les logiques les plus certaines, celles que valide et impose la prétendue exactitude des programmes les plus rassurants ou les mieux installés. C'est rendre moroses toutes les habitudes incontestées par l'introduction d'une altérité, par l'alternative, dans ce qui jusqu'alors restait promis au même, à une constante logique et programmatique insensible aux intrusions, influences et déviances les plus inopinées. Ruser c'est marquer une pause dans le *Logos* sans pour autant le discréditer ni chercher à lui nuire. Simplement suspendre un instant (Cf. *l'éποχή* grecque) son emprise sur les événements en accueillant et en s'autorisant la prise d'initiative qu'ils recèlent et laissent éventuellement entrevoir. Art du détour, intelligence adaptative, la ruse est souvent considérée comme le gage de la réussite : « *On est bien fort quand on a le nombre, invincible quand on a la ruse* »<sup>36</sup>. Elle se pose comme l'arme de l'intelligence : « *Mieux vaut ruse que force* », dit le proverbe.

Outre le statut d'intelligence de la situation que lui confère sa grande capacité d'adaptation, sa formidable aptitude à ajuster dans l'instant – dans le *hic et nunc*, ici

et maintenant – schèmes antérieurs et éléments d'une expérience nouvelle, la ruse se révèle être aussi une intelligence des situations, au sens où par sa polymorphie elle se prête à des applications très diverses. Parce qu'on lui devine une certaine filiation avec la stratégie, on n'est pas étonné de remarquer son concours en circonstances belliqueuses. Des manœuvres audacieusement ourdies par Léonidas durant les Guerres Médiques aux judicieuses tactiques napoléoniennes, sans oublier les innombrables traités de stratégie militaire chinois qui prônent le recours aux moyens détournés, tortueux et inattendus, le champ militaire – on parle aussi d' « *art de la guerre* » – constitue un plaidoyer substantiel à la faveur de la ruse. La plupart des dictionnaires de langue française mentionnent d'ailleurs l'expression « *ruse de guerre* » pour désigner un procédé déployé pour venir à bout d'un adversaire. L'une des plus célèbres restera sans doute celle dite « *du cheval de Troie* », en référence au subterfuge imaginé par Ulysse afin de permettre aux soldats Grecs de déjouer les fortifications massives qui les tiennent en échec depuis de longues années au pied de la cité du roi Priam. On trouve dans cet épisode épique<sup>37</sup> les principales caractéristiques de la « *ruse de guerre* », à savoir : le détour de fortifications infranchissables par le recours à un ingénieux subterfuge, le cheval de bois ; suit une période d'attente patiente, pendant laquelle les soldats Grecs dissimulés dans le cheval demeurent dans l'expectative du moment propice, auquel il conviendra de porter l'attaque ; enfin le moment opportun : la nuit, qui rend selon les anciens stratèges chinois une action d'autant plus efficace qu'elle permet, au même titre qu'une action lancée sur les arrières ou sur les flancs, de prendre l'ennemi par surprise. Heureux retournement et dénouement pour les Grecs de voir ces Troyens qui vont jusqu'à « [abattre] *un pan de leurs fortifications* »<sup>38</sup> pour faire entrer l'imposant ouvrage de bois dans leur propre enceinte, de la manière la plus directe et la plus frontale qui soit.

Il est pléthore de domaines pour lesquels la ruse se révèle précieuse, car opérante. Du détenu avide de liberté au bricoleur forcé souvent de composer avec « *les moyens du bord* » ; de la mère de famille qui dissimule un médicament dans les aliments de son enfant – pour lui faire ingérer contre son gré – au frêle demi d'ouverture qui, au rugby, joue au pied « *par-dessus* » et ainsi contourne un rideau défensif jusqu'alors impénétrable ; en passant par les circonvolutions de la séduction amoureuse comme les roublardises des voleurs les plus fins, etc.... les moments de la vie quotidienne sont légion qui recèlent puis révèlent la ruse sous ses aspects les plus multiples. Cette ruse, dont il nous semble qu'elle ne peut être reconnue et désignée comme telle que dans l'après-coup qui la dévoile, l'*a posteriori* qui seul donne lieu de l'apprécier véritablement et par toutes ses facettes, ne pourrait-elle pas servir les intérêts de l'éducateur et partant, de l'éduqué ?

## L'HÉRITAGE DU GOUVERNEUR ROUSSEAUISTE...

Il suffit de rapprocher le terme de ruse de celui d'éducation pour voir revenir à grands pas le spectre du gouverneur rousseauiste<sup>39</sup>. Les esprits supposés les plus avisés ne manquent d'ailleurs pas de masquer aussitôt leur ignorance : « *la ruse éducative ?... c'est Rousseau, dans « l'Emile »<sup>40</sup> non ?* » ; et tout le monde d'acquiescer, comme de bien entendu. Sauf qu'à nul endroit il n'est fait mention de « *ruse éducative* » ni « *pédagogique* » parmi les cinq Livres (et quelque mille pages) d'*Emile ou De l'éducation*, et les huit occurrences du terme de ruse dans l'œuvre tout entière ne rejoignent en rien l'expression usitée. Que retenir de cela sinon que le vieil adage selon lequel « *il n'y a pas de fumée sans feu* » n'est peut-être pas à exclure trop vite, entendu que Rousseau et son désormais célèbre gouverneur sont peut-être plus rusés qu'ils ne disent la ruse et que la ruse éducative si souvent – et semble-t-il unanimement – lue chez Rousseau, à défaut d'être citée ou décrite de manière explicite, est tantôt formulée en d'autres termes, tantôt contenue entre les lignes. D'autres termes comme ceux de feinte, astuce ou encore stratagème expriment dans bien des cas l'esprit de ruse. Si elle ne fait jamais l'objet d'un écrit explicite en tant que telle, la ruse n'est pas moins employée à des fins éducatives par le gouverneur rousseauiste dans bien des passages. Il semble même qu'au Livre III elle atteigne son point paroxystique :

La scène on ne peut plus banale d'un cours d'astronomie et de géographie met aux prises le gouverneur et le jeune Emile ; deux sujets de désir en somme. L'un désire enseigner à l'autre le cours du soleil et la manière de s'orienter ; l'autre oppose un signe de résistance – qui le fait précisément émerger en tant que sujet autre, et tout autre – lorsqu'il questionne son gouverneur quant à l'utilité d'un tel apprentissage : « *A quoi sert cela ?* »<sup>41</sup>. Importune question sinon que nous assistons alors au premier pas de côté du gouverneur qui esquivé, contourne la confrontation directe en proposant dans l'instant même de cette requête que l' « *on s'occupe d'autre chose, et il n'est plus question de géographie du reste de la journée* »<sup>42</sup>. Dans le même instant le gouverneur accepte de perdre et partant, de prendre du temps<sup>43</sup> en différant son enseignement et ce moment au cours duquel Emile saisira le savoir qui lui est proposé, car il aura perçu l'utilité, « *l'intérêt présent* » de cet apprentissage. Un détour consenti par le gouverneur sur les aires d'un : « *on verra plus tard* »<sup>44</sup>. Vient ensuite, au lendemain de cette leçon avortée – et de cette confrontation esquivée –, la situation patiemment ourdie par le gouverneur : une balade en forêt avec le leurre, l'illusion pour Emile d'être égaré au cœur de la forêt de Montmorency en compagnie de son gouverneur. Aux premiers ingrédients propres à la ruse que sont le pas de côté – ou détour – et le leurre – l'illusion – vient s'ajouter un troisième élément néanmoins important. Parce que l'intérêt de retrouver son chemin pour

regagner Montmorency eut été moins évident et probablement moins « palpable » à un autre moment de la journée, le gouverneur s'arrange pour que ce moment auquel Emile prend conscience du fait qu'ils sont tous deux égarés, coïncide avec cet autre moment auquel l'appétit se fait le plus menaçant. Sa montre indique midi et le jeune garçon recru par la balade est à jeun ; n'est-ce pas là l'instant propice pour faire jouer l'intérêt présent si cher à Rousseau ? On ne peut plus déterminer à sortir de ce qui lui apparaît comme un cauchemar, Emile ne se fait guère prier lorsque son gouverneur, par un cheminement proche de la maïeutique socratique, l'invite à revisiter la leçon de la veille et à l'appliquer concrètement à la situation. Le gouverneur suggère mais ne dit pas ; indique sans montrer. Il préfère laisser le soin à Emile de poursuivre cette démarche, ce processus d'apprentissage. La démonstration de Rousseau est à son paroxysme lorsque, trouvant enfin « par lui-même » la direction à prendre, Emile, qui interrogeait la veille son gouverneur quant à l'utilité de cet apprentissage, s'écrie : « Ah je vois Montmorency ! Le voilà tout devant nous, tout à découvert. Allons déjeuner, allons dîner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose »<sup>45</sup>. Et Rousseau d'ajouter : « Si je n'avais fait que lui supposer tout cela dans sa chambre, mon discours eut été oublié dès le lendemain »<sup>46</sup>.

Rousseau pensait qu'il était avant tout nécessaire que l'enfant désire apprendre. Il était également persuadé que l'intérêt présent constituait le mobile le plus susceptible de faire émerger chez l'enfant ce désir d'apprendre, d'où le recours aux divers ruses, astuces et stratagèmes. Outre le fait qu'il semble réunir à lui seul la plupart – et non les moindres – des éléments caractéristiques de l'action éducative selon Rousseau<sup>47</sup>, l'épisode évoqué nous dévoile cet autre présupposé de la ruse qu'est celui d'une temporalité *a priori* infinie, car indéfinie.

Opter pour les voies détournées, cela implique d'accepter de « prendre le temps qu'il faut », parfois même de faire « bon usage de la lenteur », pour reprendre les termes du célèbre ouvrage de Pierre Sansot<sup>48</sup>. Il ne s'agit pas tant de perdre du temps que le prendre – le temps qu'il faut – pour précisément ne pas en perdre. En somme : gagner du temps à le perdre... La locution latine *festina lente* – hâte-toi lentement – semble convenir aux circonstances. Attribuée à Auguste, cette injonction pour le moins paradoxale encourage à parfois aller lentement pour arriver plus vite – et sans doute mieux – au résultat escompté. Un état d'esprit que vient renforcer ce proverbe japonais : « Si tu es pressé, fais un détour ». « La ruse, écrit Mohamed Lahloud, réhabilite le détour et en fait le circuit le plus court, la voie la plus directe. En effet, la ruse envisage le biais comme un « raccourci » par opposition aux définitions qui, habituellement, donnent une représentation du détour en tant que « circuit long » »<sup>49</sup>. Prendre « le temps qu'il faut », cela semble ouvrir sur une temporalité *a priori* infinie, car indéfinie. On ne sait pas jusqu'où il faudra aller. En éducation, seule la croyance en l'éducabilité<sup>50</sup> du sujet nous semble autoriser cet engagement

dans le temps de l'éducateur, ce pari sur l'avenir. N'y a-t-il pas là grande sagesse à préférer emprunter un chemin plus sinueux, détourné – et donc *a priori* plus long – plutôt que de venir achopper devant la résistance de l'éduqué au terme d'un chemin pourtant plus direct, plus court ?

Nous pouvons entrevoir chez Rousseau ce souci de faire une sage utilisation du temps et même se défaire de toute contrainte temporelle en matière d'éducation : « Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre »<sup>51</sup>. Plus loin dans le Livre II, l'idée persiste : « D'ordinaire on obtient très sûrement et très vite ce qu'on n'est point pressé d'obtenir. Je suis presque sûr qu'Emile saura parfaitement lire et écrire avant l'âge de dix ans, précisément parce qu'il m'importe fort peu qu'il le sache avant quinze »<sup>52</sup>. Et Rousseau de renchérir encore : « L'institution des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner »<sup>53</sup>.

Cette question de la temporalité nous semble importante, voire essentielle, car c'est sur une échelle temporelle extrêmement variée et à des rythmes très divers que s'exprime la ruse. Bien qu'étymologiquement marquée par le détour, la ruse s'inscrit dans des réalités très fugaces, jouant la plupart du temps sur la circonstance, la situation, car sans cesse à l'affût de ce moment opportun que les Grecs désignaient par le doux nom de *καιρός*.

Le recours à la ruse semble réclamer en somme une « alternance des rythmes »<sup>54</sup> qui serait toujours idéalement adaptée à la situation, malgré les surprises et déconvenues que cette dernière est susceptible de réserver. C'est sans doute là, et à bien des égards, ce que François Jullien nomme « adéquation spontanée de la conduite à la situation »<sup>55</sup>, mais encore « adéquation circonstancielle »<sup>56</sup>. Tantôt il s'agirait d'accorder crédit au temps, d'en faire bon usage en ne le bousculant pas, en ne le brusquant pas inutilement ; tantôt il s'agirait de se montrer suffisamment prompt et véloce pour saisir l'occasion – *καιρός* – lorsque celle-ci daignerait enfin se présenter.

## **LA RUSE ET SES DÉRIVES : VERS UNE ÉTHIQUE DU BIEN D'AUTRUI...**

Sans cesse dans les propos de Rousseau on ne peut s'empêcher de voir planer l'ombre du gouverneur sur la personne d'Emile. Toujours ce gouverneur anticipe, précède Emile d'un pas pour lui aménager les conditions d'apprentissage qu'il a préalablement pensées<sup>57</sup>, prenant néanmoins le soin de le maintenir dans une liberté apparente :

Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la

liberté ; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connaît rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas par rapport à lui de tout ce qui l'environne ? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire.<sup>58</sup>

Si l'on peut s'étonner de lire ceci de la plume de Rousseau, qui incarne pour beaucoup le respect de la liberté de l'enfant ; si l'on peut se sentir dérangé, offusqué par une telle attitude en matière d'éducation, il faut pourtant reconnaître que sont contenus dans ces quelques lignes bien des ingrédients de la ruse. Nous percevons dans cet extrait les difficultés et les contradictions auxquelles Rousseau se heurte, dans le cadre d'une éducation pour laquelle la liberté du sujet est censée constituer à la fois le but ultime et le contenu. Cette ruse dont nous vantions tantôt les mérites pourrait-elle, au nom de l'intérêt de l'élève, se révéler n'être qu'un bien sombre outil de manipulation ? Ne pouvons-nous pas craindre de retrouver, à travers le leurre de l'éduqué, l'expression la plus inquiétante de ce fantasme d'emprise, de toute-puissance ou encore de totale maîtrise que nous redoutions tant chez la personne de l'éducateur ?

Aussi surprenante et admirable qu'elle peut apparaître par ses prouesses tactiques, la ruse se peut aussi parfois montrer décevante – voire condamnable – en raison de quelques aspects négatifs. Stratégique, astucieuse, jouant de roueries et de supercheries, la ruse confine parfois au mensonge, à la trahison. En conséquence l'« action rusée » est souvent jugée déloyale. Tantôt encensée pour son ingéniosité et sa finesse, tantôt décriée pour sa félonie et ses dérives dolosives, elle ne cesse de susciter la polémique. Un rapide parcours des vocables qui lui sont fréquemment rapportés suffit pour confirmer une dominante péjorative. Aux côtés de stratégie, tactique, astuce, feinte, subtilité, ingéniosité, débrouillardise, finesse, malice, subterfuge ou encore ficelle (sens figuré), qui demeurent assez louangeurs, nous rencontrons pléthore de substantifs avilissants comme : supercherie, fourberie, tromperie, mensonge, sournoiserie, dissimulation, duperie, fraude, déloyauté, félonie, matoiserie, perfidie, trahison, finaudeur, rouillardise, menterie, escobarderie, espièglerie, etc... et la liste se veut d'autant moins exhaustive que certains substantifs se voient accoler encore des adjectifs tout aussi dépréciatifs. Ainsi nous entendrons parler d'une manœuvre dolosive, cauteleuse, frauduleuse ou encore malhonnête. Cette ambivalence du terme de ruse est d'ailleurs suggérée et entretenue par la plupart des dictionnaires de langue française qui associent dans la même définition les deux aspects de la notion : « 1. Procédé habile et déloyal dont on se sert pour parvenir à ses fins. 2. Habileté de quelqu'un à agir de façon trompeuse, déloyale »<sup>59</sup>.

Se jouant la plupart du temps des règles en vigueur qu'elle tourne, contourne et détourne en sa faveur, la ruse est selon toute vraisemblance souvent qualifiée de déloyale. On la suppose même malintentionnée si l'on considère le besoin de l'expression « *ruse innocente* » pour désigner une «  *finesse, subtilité dont on use dans une bonne intention* »<sup>60</sup>. On se souvient encore de cette fable de Jean de La Fontaine qui associe la perfidie à la ruse : « *La ruse la mieux ourdie Peut nuire à son inventeur ; Et souvent la perfidie Retourne à son auteur* »<sup>61</sup>.

Peut-on – et si oui, au nom de quoi – accepter que l'enfant soit ainsi l'objet de leurres, tromperies et autres sournoiseries de la part de l'éducateur ? C'est la question de la légitimité qui vient là se poser, pour une ruse dont nous pourrions craindre qu'elle ne « *laisse exprimer la liberté de l'élève que pour mieux la circonvenir* »<sup>62</sup> ; une ruse qui « *trompe la résistance de l'élève [mais] n'en fait pas le centre vivant du travail pédagogique* »<sup>63</sup>.

Qu'ils soient enseignants, éducateurs, ou encore parents<sup>64</sup> – on pourrait étendre même aux travailleurs sociaux, médecins, politiques,... –, leurs intentions à l'égard des personnes qu'ils ont en charge sont toujours supposées bonnes et orientées vers leur seul intérêt, leur seul bien. Tant et si bien que l'on s'étonne de voir parfois ces personnes résister aux actions qui leur sont destinées, refuser les « *bons conseils* ». Confrontée à cette résistance, et à court d'arguments la plupart du temps, la personne bien intentionnée a alors recours à l'irréfutable credo : « *c'est pour ton bien !* » – credo souvent accompagné de son cortège de résonances plus ou moins implicites : « *inutile d'en discuter... ne t'occupe pas... tu verras plus tard...* ». Ainsi pourraient reposer sur ce précepte tout à fait louable les actions les plus ambiguës, voire contestables. Si l'intention – faire le bien d'autrui – semble irréprochable, n'y a-t-il pas lieu de s'interroger sur le fait que ces personnes – enseignants, éducateurs, parents, etc. – n'hésitent pas parfois à aller à l'encontre de la volonté de l'autre et la contrarier ? Soucieux et convaincu d'œuvrer pour le seul bien d'autrui, l'adulte entretient la relation asymétrique avec l'enfant – ou adolescent –, se posant comme celui qui sait, qui connaît le bien de l'autre ; le lui imposant parfois contre son gré. C'est là un véritable paradoxe que pointe Philippe Meirieu lorsqu'il explique que « *le paradoxe de l'éducateur, c'est de vouloir le bien de l'autre, et pour cela d'utiliser des méthodes qui sont peut-être dans son intérêt, mais ne sont pas véritablement respectueuses de ce qu'il est* »<sup>65</sup>. Au risque d'ébranler les convictions les plus affirmées, fortes de certitudes et d'allants de soi tels qu'on n'ose pas les interroger, allons jusqu'à demander si l'on peut, sous le couvert d'agir dans l'intérêt d'autrui, décider à sa place ce qui est bon et préférable pour lui en s'opposant à sa volonté, à ce qu'il considère lui-même bon pour lui ? Un éducateur digne de ce nom (soucieux, selon l'étymologie du verbe *educere*, de « *conduire hors de* »...) peut-il répondre par la négative ? C'est bien entendu sur le terrain de l'éthique que nous nous aventurons en posant notamment la question de la

place accordée ou laissée à l'autre pour qu'il puisse, *in fine*, prendre sa propre place. Car comme le disait avec humour Jacques Lacan : « *Si je me mets à la place de l'autre, l'autre, lui, où peut-il se mettre ?* ».

Cette visée d'une éthique du bien d'autrui, vers laquelle nous nous efforçons de tendre (et le « vers » souligne que nous n'y sommes pas encore), nous éloignerait quelque peu des limites de l'action éducative – en passant par exemple de la manipulation à la négociation –, pour que prétendre dire et promouvoir le bien d'autrui ne revienne pas à promettre plus qu'on ne peut tenir...

## CONCLUSION

Parce que peuvent se réfugier derrière ce credo confortable – « c'est pour ton bien ! » – les aberrations<sup>66</sup> les plus redoutables, la ruse, dans le champ de l'éducation notamment, ne peut faire l'économie de la question de sa légitimité ; et cela pour chacune des situations au cours desquelles elle est de surcroît appelée – voire condamnée – à se renouveler sans cesse. Si le recours à la ruse semble attester d'une certaine modestie de la part d'un éducateur qui reconnaît des limites à sa maîtrise du processus éducatif et du sujet qui lui est à cet égard confié, le fait de parvenir à ses fins par l'emploi même de la ruse ne risque-t-il pas de placer – ou de replacer – l'éducateur dans l'illusion d'une toute-puissance ? Parce qu'elle n'est pas exempte de dérives possibles, la ruse éducative doit donc s'accompagner de précautions et d'interrogations perpétuelles quant à la place et aux intentions de chacune des parties de cette « *foule à deux* »<sup>67</sup> que semblent constituer l'éducateur et l'éduqué, propres à garantir l'authenticité de l'acte éducatif comme des principes dont il découle ; pour tendre au mieux et toujours vers une éthique du bien d'autrui, jamais aboutie mais sans cesse remise en question.<sup>68</sup>

## BIBLIOGRAPHIE :

- \* Aichhorn A. (1973). *Jeunesse à l'abandon*. Paris : Privat (titre original : *Verwahrloste Jugend*).
- \* Aristophane (1897). *La paix*, in *Aristophane*, traduit du grec par Eugène Talbot. Paris : A. Lemerre Editeur, Tome I.
- \* Assoun P.-L. (2007). « Du métier impossible à l'acte nécessaire. L'effet analytique ». in : *L'efficace analytique*, Toulouse : Erès- Figures de la psychanalyse / Logos Anankè n°15.
- \* Blanche R. (1972). « Le détour et le raccourci ». In : *Psychologie comparative et Art. (Hommage à Ignace Meyerson)*, Paris, pp. 247–254.
- \* Burn L. (1994). *Mythes grecs*. Paris : Editions du Seuil–Points–Sagesses. 1994, pour l'édition française. Traduit de l'anglais par P. Chemla. Titre original : *Greek myths*, London : British Museum Publications Ltd, 1990.

- \* Charlot B. (1995). *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*. Paris : E.S.F.
- \* Cifali M. (1999). « Métier « impossible » ? une boutade inépuisable ». In : Revue en ligne *Le portique*, n°4, 1999 [<http://leportique.revues.org/document271.html>].
- \* Dubois J., Mitterrand H., Dauzat A. (1997). *Dictionnaire étymologique et historique du français*. Paris : Larousse-Bordas (1<sup>ère</sup> édition : 1964).
- \* Duras M. (1990). *La pluie d'été*. Paris : Editions P.O.L.
- \* Euripide. *Hécube*, in *Théâtre 2*. Paris : Classiques Garnier.
- \* Freinet C. *Les dits de Mathieu*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- \* Freud S. (1939). « Analyse terminée et analyse interminable », traduit de l'allemand par A. Berman, in *Revue française de psychanalyse*, t. XI, n 1, 1939 (republié en 1975 dans la même revue, tome XXXIX).
- \* Freud S. (2001). « Psychologie des foules et analyse du moi » (1921 ; titre original : « Massenpsychologie und Ich-Analyse », *Gesammelte Werke*, tome XIII, pp. 71 – 161), in *Essais de psychanalyse*, traduit de l'allemand par Pierre Cotet, A. Bourguignon, J. Altounian, O. Bourguignon et A. Rauzy pour l'édition de 1981, Paris : Editions Payot & Rivages.
- \* Freud S. (1937). *Die endliche und die unendliche Analyse*.
- \* Jalabert R. (2007). « C'est pour ton bien ! » : l'irréfutable credo ». In : *Les cahiers pédagogiques*, n°451, mars 2007, pp. 43 – 44.
- \* Jullien F. (1995). *Le détour et l'accès. Stratégies du sens en Chine, en Grèce*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- \* Kant E. (2000). *Réflexions sur l'éducation*, traduit de l'allemand par A. Philonenko, Paris : Librairie Philosophique Jean Vrin, 1967 (2000 pour l'édition utilisée). Titre original : *Über Pädagogik*, publié par son disciple F. Rink en 1803.
- \* Kant E. (1886). *Traité de pédagogie*, traduit de l'allemand par J. Barni, Paris : Félix Alcan Editeur.
- \* La Fontaine (de) J. (2001). « La grenouille et le rat ». In : *Contes et Fables*, Paris : Editions Delville, collection « Les Grands Classiques », pp. 320 – 321.
- \* Lacan J. (1990). « La direction de la cure et les principes de son pouvoir ». In : *Ecrits*, Paris : Editions du Seuil.
- \* Lahloud M. (1990). « Ruse et intelligence. Vers une théorie de l'intelligence de ruse ». Thèse de Doctorat, sous la direction de Monsieur le Professeur René Zazzo, Paris X Nanterre, 1990.
- \* Meirieu P. (s.d.). « Jean-Marc Gaspard Itard : Tous les enfants sont-ils éducatibles ? ». In : « L'Éducation en questions » (livres et cassettes vidéo), Éditions P.E.M.F. [<http://www.pemf.fr>].
- \* Meirieu P. (2002). « Transmettre, oui... mais comment ? ». In : *Sciences Humaines*, Hors – Série n°36 : *Qu'est-ce que transmettre ?*, mars-avril-mai 2002.
- \* Meirieu P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : E.S.F. Editeur.
- \* Meirieu P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : E.S.F., 1991.
- \* Paturet J.-B. (1999). « Educabilité ». In : *Questions pédagogiques*, coordonné par J. Houssaye, Paris : Hachette Education.

- \* Pennac D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard, collection Folio.
- \* Pennac D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.
- \* Quintus de Smyrne. *Posthomerica* (ou *Posthomériques*), Chant XII (Traduit du grec en 1884 par E.A. Berthault).
- \* Renard J. (1960). *Journal 1887–1910*. Paris : Gallimard, bibliothèque de la Pléiade.
- \* Rousseau J.-J. (1969). *Emile ou De l'éducation*. Paris : Editions Gallimard (1<sup>re</sup> parution en 1762).
- \* Sansot P. (1998). *Du bon usage de la lenteur*. Paris : Payot & Rivages.

## NOTES

<sup>1</sup> Rousseau Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation*, Paris, Editions Gallimard, 1969 (1<sup>er</sup> parution en 1762), Livre III, p. 283.

<sup>2</sup> En 1925, dans la préface à l'ouvrage d'August Aichhorn (*Jeunesse à l'abandon*), Sigmund Freud avouait avoir très tôt fait sien le « *bon mot* », la « *boutade* » (*scherzwort*), « *le mot plaisant qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner* » ; ajoutant : « *j'avais déjà largement de quoi faire avec le second des trois. Mais je ne méconnais pas pour autant la valeur sociale du travail de mes amis éducateurs.* » (in Aichhorn August, *Jeunesse à l'abandon*, Paris, Privat, 1973, Préface. Titre original : *Verwahrloste Jugend*). On lira à ce propos l'analyse et l'interprétation de l'expression « *métier impossible* », telle qu'elle apparaît dans deux textes de Sigmund Freud (préface à *Jeunesse à l'abandon*, 1925, cité précédemment, et « *Analyse terminée et analyse interminable* », 1937, cité *infra*), par Mireille Cifali dans : « *Métier « impossible » ? une boutade inépuisable* », Revue en ligne *Le portique*, n°4, 1999 [<http://leportique.revues.org/document271.html>].

<sup>3</sup> Freud Sigmund, *Die endliche und die unendliche Analyse*, 1937. Première parution française de l'article : « *Analyse terminée et analyse interminable* », in *Revue française de psychanalyse*, tome XI, n° 1, 1939 (republié en 1975 dans la même revue, tome XXXIX).

<sup>4</sup> Freud Sigmund, « *Analyse terminée et analyse interminable* », traduit de l'allemand par Anne Berman, in *Revue française de psychanalyse*, t. XI, n° 1, 1939, p. 33. Mireille Cifali indique cependant une traduction plus récente qui vient atténuer l'échec programmé : « *Il semble presque, cependant, que l'analyse soit le troisième de ces métiers "impossibles" dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant.* Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner ». Traduit de l'allemand par J. Altounian, A. Bourguignon, P. Cotet et A. Rauzy, in *Résultats, idées, problèmes*, Paris, PUF, 1985. Même traduction pour les *Œuvres complètes* parues aux Presses Universitaires de France en 1992.

<sup>5</sup> Kant Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*, traduit de l'allemand par Alexis Philonenko, Paris, Librairie Philosophique Jean Vrin, 1967 (2000 pour l'édition utilisée), p. 105. Titre original : *Über Pädagogik*, publié par son disciple Friedrich Rink en 1803.

<sup>6</sup> Ibidem, p. 103.

<sup>7</sup> Confer la note de bas de page n°3.

<sup>8</sup> Kant Emmanuel, cité *supra*, p. 106.

<sup>9</sup> Confer cet article : Assoun Paul-Laurent, « Du métier impossible à l'acte nécessaire. L'effet analytique », in *L'efficace analytique*, Toulouse, Erès – Figures de la psychanalyse / Logos Anankè n°15, 2007

<sup>10</sup> Charlot Bernard, *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*, Paris, E.S.F., 1995, p. 28.

<sup>11</sup> La première traduction française des *Réflexions sur l'éducation* d'Emmanuel Kant par Jules Barni proposait pour la phrase citée *supra* : « L'éducation est donc le problème le plus grand et le plus ardu qui nous puisse être proposé » (Kant Emmanuel, *Traité de pédagogie*, Traduit de l'allemand par Jules Barni, Paris, Félix Alcan Editeur, 1886, p. 46).

<sup>12</sup> D'après une traduction proche de celle évoquée en note n°4.

<sup>13</sup> Assoun Paul-Laurent, « Du métier impossible à l'acte nécessaire. L'effet analytique », cité précédemment, p. 20.

<sup>14</sup> Dubois J., Mitterand H., Dauzat A., *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Paris, Larousse – Bordas, 1997 (1<sup>re</sup> édition : 1964), p. 37 : « Apprendre, latin populaire *apprendere*, du latin *apprehendere*, passé de « comprendre » à « apprendre » (pour soi, puis : aux autres) ; l'ancien français avait aussi le sens premier de « saisir ». Par ailleurs le *Dictionnaire Latin – Français* (Gaffiot Félix, Hachette, 1934) indique pour *apprehendere* « prendre » et « saisir » au sens premier ; « s'emparer de » pour la seconde acception.

<sup>15</sup> Meirieu Philippe, « Transmettre, oui... mais comment ? », in *Sciences Humaines*, Hors-Série n°36 : *Qu'est-ce que transmettre ?*, mars – avril – mai 2002, p. 43.

<sup>16</sup> Paturet Jean-Bernard, « Educabilité », in *Questions pédagogiques*, coordonné par Jean Houssaye, Hachette Education, 1999, p. 162 :

« Le *Dictionnaire des racines des langues européennes* (Larousse, Paris, 1949) indique l'origine du terme « éducation » dans la racine *deuk* ou *duk*. Cette racine souche signifie « conduire ». Elle a produit le verbe latin *ducere* et de nombreux mots comme *ductor* : le chef ; *ductilis* : tendre, souple, malléable, [...] que l'on peut détourner. L'« andouille » du latin *inductilis* désigne, au contraire, ce qui résiste, ce que l'on ne peut pas détourner, ce qui n'est pas malléable. L'« andouille », en ce sens, refuse de s'aplatir car il n'en a pas la propriété, il résiste aux coups de marteau pédagogique ! Malléable : qui a la propriété de s'aplatir sous le marteau (*malleus*). [...] Quel aveu d'impuissance, quel signifiant de l'échec lorsque l'éducateur en vient à traiter l'éduqué du nom d'« andouille » ! ».

<sup>17</sup> Docile vient du latin *docilis*, disposé à s'instruire, qui apprend aisément, que l'on manie aisément. Avec le privatif *in-*, nous trouvons *indocilis* : que l'on ne peut instruire, rebelle à...

<sup>18</sup> « Et plus nous lisons, plus, en effet, nous nous sentions ignorants ». Pennac Daniel, *Comme un roman*, Paris, Gallimard – Collection Folio, 1992, p. 102.

<sup>19</sup> Duras Marguerite, *La pluie d'été*, Paris, Editions P.O.L., 1990, pp. 22 – 23.

<sup>20</sup> Les termes sont empruntés à Célestin Freinet qui écrivait, dans *Les dits de Mathieu* : « Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire cheval qui n'a pas soif. Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail. ». Freinet Célestin, *Les dits de Mathieu*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 25.

<sup>21</sup> Meirieu Philippe, « Transmettre, oui... mais comment ? », cité précédemment, p. 43.

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

<sup>23</sup> Kant Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*, cité précédemment, p. 112.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> Meirieu Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, E.S.F. Editeur, 1995, p. 37.

<sup>26</sup> Charlot Bernard, *Les sciences de l'éducation. Un enjeu, un défi*, Paris, E.S.F., 1995, p. 30.

<sup>27</sup> Le terme cancre, dont on use familièrement pour désigner « l'élève paresseux et nul » qui ne suit pas la (supposée) bonne trajectoire scolaire, trouve son origine dans le mot latin *cancer*, *cancri*. Depuis Pline l'Ancien (ou le Naturaliste), *cancer* désigne ce crustacé décapode à la démarche si caractéristique qu'est le crabe ; mais encore l'écrevisse. Démarche oblique, courbe, on dit aussi du crabe qu'il se meut sur le côté. Le terme grec *καρκίνος* (crabe) comprend cette dimension courbe du crustacé puisque *καρκινώω* signifie « recourber en forme de pince de crabe » ; d'où au passif « se recourber ». L'analogie faite avec l'élève qui, comme le dit Daniel Pennac, « ne marche pas dans la ligne scolaire », résulte en grande partie de l'image assez négative que l'on a du crabe (en occident notamment) ; en témoignent l'expression peu flatteuse « vieux crabe » comme la connotation péjorative des termes cancer, cancre ou encore chancre, tous dérivés du même vocable latin. Cette image ne retient que la progression lente et difficile de certaines espèces de crabe – quelques espèces, notamment le « crabe fantôme », peuvent se révéler être très véloces –, ou ce « crabe dormeur » que l'on nomme tourteau ; mais encore les pinces qui ne déprennent jamais laissent imaginer une certaine irrévocabilité. La maladresse et la lenteur, ainsi qu'une certaine obliquité de la démarche, expliqueraient donc que l'on nomme « cancrés » ces élèves qui éprouvent des difficultés à suivre le rythme, la cadence scolaire, ou se détournent d'une certaine norme. Le crabe, et par-là même le cancre, ne seraient-ils pas à certains égards les avatars de la tortue des fables d'Esopé et Jean de La Fontaine ?

<sup>28</sup> Pennac Daniel, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.

<sup>29</sup> « Tu ne feras jamais que l'écrevisse marche droit. ». Aristophane, *La paix*, in *Aristophane*, traduit du grec par Eugène Talbot, Paris, Alphonse Lemerre Editeur, 1897, Tome I, p. 389.

<sup>30</sup> *Conférence* l'article de Robert Blanche : « Le détour et le raccourci », in *Psychologie comparative et Art. (Hommage à Ignace Meyerson)*, Paris 1972, pp. 247 – 254.

<sup>31</sup> Renard J., *Journal 1887 – 1910*, Paris, Gallimard - Bibliothèque de la Pléiade, 1960.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Conférence* l'article de Robert Blanche, cité *supra*.

<sup>34</sup> C'est à peu près dans ces termes que Philippe Meirieu a, à maintes reprises, formulé le fantasme de maîtrise de l'éducateur.

<sup>35</sup> En témoigne l'étymologie : au XII<sup>e</sup> siècle, le terme de ruse était employé pour évoquer les détours du gibier (et en particulier le lièvre) dans sa fuite. Plus tard, ce terme sera associé à la tromperie, l'astuce et la feinte. Au XIV<sup>e</sup> siècle apparaît le verbe « ruser » (user de ruses), utilisé par la suite (XVI<sup>e</sup> siècle) comme terme de vénerie : « tromper les chasseurs en les égarant. Le *Dictionnaire étymologique de la langue française* (Dauzat Albert, Paris, Larousse, 1938) signale l'emploi du verbe en vénerie à partir du XIV<sup>e</sup> siècle : « faire des détours pour mettre les chiens en défaut.

<sup>36</sup> Euripide, *Hécube*, in *Théâtre 2*, Classiques Garnier, p. 136.

<sup>37</sup> *Confé* Quintus de Smyrne, *Posthomerica* (ou *Posthomériques*), Chant XII (Traduit du grec en 1884 par E.A. Berthault) : « *Les Danaens vaillants avaient peiné longtemps devant les murs de Troie, et la guerre n'avait pas pris fin ; alors Calchas réunit l'assemblée des princes : inspirée par Apollon, son âme connaissait le vol des oiseaux, les astres et les signes qui, par la volonté des dieux, se montrent aux hommes. Quand ils furent assemblés, il parla ainsi : « Ne combattez plus au pied des murs de Troie ; trouvez un autre moyen, quelque ruse qui soit utile aux vaisseaux et à vous. Pour moi hier j'ai observé ici un signe : un épervier poursuivait une colombe ; celle-ci effrayée se cacha dans le creux d'un rocher, et lui, avec colère, demeura longtemps près du rocher, tandis qu'elle s'y abritait ; enfin il conçut un projet funeste ; il se cacha sous un buisson ; elle sortit alors, l'imprudente ! Croyant qu'il était bien loin ; et lui, fondant sur la malheureuse colombe, lui donna la mort cruelle. Ne tentons plus de renverser par la violence la ville de Troie ; que la ruse et l'habileté terminent cette guerre ». Il parla ainsi ; mais personne ne disait avoir trouvé le moyen de finir cette guerre lamentable ; tous étaient indécis ; seul, par sa prudence, le fils de Laerte trouva un expédient et parla ainsi : « Cher ami, si hautement honoré par les dieux immortels, si vraiment le Destin permet aux Achéens belliqueux de détruire par la ruse la ville de Priam, il faut que nos chefs montent rapidement dans les flancs d'un cheval fabriqué par nous, tandis que l'armée partira pour Ténédos avec les vaisseaux, après avoir incendié les tentes ; les Troyens, du haut de leur ville, nous verront et se répandront sans crainte dans la campagne. Un homme de courage, inconnu des Troyens, restera hors du cheval, animé d'un esprit intrépide ; il dira que les Achéens voulaient l'immoler pour obtenir des dieux un heureux retour, mais qu'il s'était caché sous le cheval fabriqué par nous en l'honneur de Pallas, protectrice des Troyens belliqueux. Voilà ce qu'il répondra à leurs questions répétées ; malgré leur défiance, il faut qu'il les persuade et qu'ils le conduisent grâce à ses plaintes, dans leur ville ; alors il nous donnera le signal de l'ardente bataille, en allumant pour avertir les uns une torche ardente, en appelant les autres pour qu'ils sortent du cheval énorme, quand les fils de Troie dormiront tranquilles ».*

<sup>38</sup> Burn Lucilla, *Mythes grecs*, Paris, Editions du Seuil-Points-Sagesses, 1994, p. 67, pour l'édition française. Traduit de l'anglais par Paul Chemla. Titre original : *Greek myths*, London, British Museum Publications Ltd, 1990. *Confé* également Quintus de Smyrne, *Posthomerica* (ou *Posthomériques*), cité précédemment, Chant XII : « *Les Troyens, se hâtant vers la ville, introduisirent le cheval funeste dans leurs murailles, qu'ils abattirent* ».

<sup>39</sup> Et le choix de ses mots, pris pour exergue, suffit pour illustrer la prégnance de l'auteur en la matière.

<sup>40</sup> Rousseau Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation*, Paris, Editions Gallimard, 1969 (1<sup>re</sup> parution en 1762).

<sup>41</sup> *Ibidem*, Livre III, p. 284.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> Car qu'est-ce après tout perdre du temps, sinon le prendre ?

<sup>44</sup> « Dites-lui sans scrupule : je n'ai pas de bonne réponse à vous faire ; j'avais tort, laissons cela. Si votre instruction était réellement déplacée, il n'y a pas de mal à l'abandonner tout à fait ; si elle ne l'était pas, avec un peu de soin vous trouverez bientôt l'occasion de lui en rendre l'utilité sensible ». Rousseau Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation*, cité précédemment, Livre III, p. 283.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 286.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 287.

<sup>47</sup> Nous trouvons dans cette scène l'expression la plus représentative de « l'éducation rousseauiste ». Non seulement la ruse du gouverneur nous apparaît sous ses multiples facettes, mais nous percevons de surcroît tout ce qui pour Rousseau conditionne l'apprentissage. Le gouverneur crée la situation qui va donner du sens et susciter l'intérêt d'Emile pour cet apprentissage, confirmant que seules les leçons des choses comptent pour Rousseau, et non les leçons abstraites, dénuées de sens et d'intérêt immédiat. A travers la métaphore de la promenade (qui nous replonge dans la tradition péripatéticienne initiée par Aristote ; mais encore chez Platon lorsque Socrate propose à Phèdre de longer l'Illissos), le gouverneur accompagne Emile dans cet apprentissage, lui ouvre la voie, marche à ses côtés, mais le laisse découvrir seul, presque par lui-même. Parce qu'elle a cours dans la forêt, cette leçon reprend le point nodal d'une éducation rousseauiste qui se donne pour idéal l'état de nature, à l'écart de Montmorency, de la société et de ses vicissitudes. L'autre métaphore de l'égaré suggère encore cette belle idée de l'éducateur qui amène petit à petit l'enfant, l'individu, à s'orienter dans la vie, par lui-même.

<sup>48</sup> Sansot Pierre, *Du bon usage de la lenteur*, Paris, Payot & Rivages, 1998.

<sup>49</sup> Lahloud Mohamed, *Ruse et intelligence. Vers une théorie de l'intelligence de ruse*, Thèse de Doctorat, sous la direction de Monsieur le Professeur René Zazzo, Paris X Nanterre, 1990, p. 60.

<sup>50</sup> Confer le « postulat d'éducabilité » mis en exergue par Philippe Meirieu, comme condition nécessaire à toute entre-prise éducative digne de ce nom ; Meirieu Philippe, *Le choix d'éduquer*, Paris, E.S.F., 1991, pp. 25 et 59. Confer également : Paturet Jean-Bernard, « Educabilité », cité précédemment.

<sup>51</sup> Rousseau Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation*, cité précédemment, Livre II, p. 159.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 194.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 230.

<sup>54</sup> Attitude prônée par Pierre Sansot dans l'ouvrage cité *supra*, note n°40.

<sup>55</sup> Jullien François, *Le détour et l'accès. Stratégies du sens en Chine, en Grèce*, Paris, Grasset & Fasquelle, 1995, p. 217.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> Une illustration de Moreau le jeune figure très bien cette attitude anticipatoire du gouverneur qui précède Emile d'un pas, lui ouvre un chemin qu'il feignait ne pas connaître tandis qu'ils étaient tous deux « égarés » dans la forêt de Montmorency. Moreau Jean-Michel (dit « le jeune »), « Ah je vois Montmorency ! », gravure présente dans la première édition d'*Emile ou De l'éducation* (1762), Musée Jean-Jacques ROUSSEAU, Montmorency.

<sup>58</sup> Rousseau Jean-Jacques, *Emile ou De l'éducation*, cité précédemment, Livre II, p. 198.

<sup>59</sup> Trésor de la langue française, « ruse », p. 907.

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 1362.

<sup>61</sup> La Fontaine (de) Jean, « La grenouille et le rat », in *Contes et Fables*, Paris, Editions Delville, Collection « Les Grands Classiques », 2001, pp. 320 – 321.

<sup>62</sup> Meirieu Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire*, cité précédemment.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> Le paragraphe qui suit reprend à quelques détails près l'idée déjà formulée dans un article paru en mars 2007 : Jalabert Romain, « « C'est pour ton bien ! » : l'irréfutable credo », in *Les cahiers pédagogiques*, n°451, mars 2007, pp. 43–44. Il nous a semblé important d'inclure dans le présent article cette réflexion sur le bien d'autrui qui nous paraît étroitement liée et précieusement éclairante quant à la question de la ruse en éducation.

<sup>65</sup> Meirieu Philippe (sous la direction de), « Jean-Marc Gaspard Itard : Tous les enfants sont-ils éducatibles ? », in « L'Éducation en questions » (livres et cassettes vidéo), Éditions P.E.M.F. [<http://www.pemf.fr>].

<sup>66</sup> L'emploi de ce terme nous rappelle ces mots de Jacques Lacan : « *Jamais la plus aberrante éducation n'a eu d'autre motif que le bien du sujet* ». Lacan Jacques, « La direction de la cure et les principes de son pouvoir », in *Ecrits*, Paris, Editions du Seuil, 1990, p. 619.

<sup>67</sup> Freud Sigmund, « Psychologie des foules et analyse du moi » (1921 ; titre original : « Massenpsychologie und Ich-Analyse », *Gesammelte Werke*, tome XIII, pp. 71 – 161), in *Essais de psychanalyse*, traduit de l'allemand par Pierre Cotet, André Bourguignon, Janine Altounian, Odile Bourguignon et Alain Rauzy pour l'édition de 1981, Paris, Editions Payot & Rivages, 2001, p. 217.

<sup>68</sup> Une fois encore, il semble important de souligner ce « vers » qui indique qu'il ne s'agit là que d'esquisser, de poser les prolégomènes à une éthique du bien d'autrui qui trouvera fondements et approfondissements dans une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation préparée à l'Université Paul Valéry Montpellier III, sous la direction de M. le Professeur Jean-Bernard Paturet (titre provisoire : *Mètis et éducation : essai sur la dialectique du même et de l'autre* ; soutenance prévue pour le second semestre 2009).



# **LA NOTION DE PROJET POUR DES ADOLESCENTS DEFICIENTS INTELLECTUELS DANS L'HISTOIRE DES IDEES PEDAGOGIQUES**

**José LUEMBA**

## **RÉSUMÉ :**

*Le projet est à la fois une catégorie de la modernité et un mode d'être de l'homme. Il donne un sens (signification et direction) à l'existence. Il est encore plus important pour des personnes qui ont des difficultés d'intégration sociale et de structuration du moi. Dans cette perspective, nous présentons le projet, incluant le rapport à l'avenir professionnel, comme moyen de structuration de l'identité personnelle chez des adolescents en situation de handicap intellectuel, confrontés à des représentations sociales souvent négatives. Les déclarations de trente adolescents déficients intellectuels que nous avons interrogés nous confortent dans l'idée que bâtir un projet de vie, c'est, dans un environnement porteur, à la fois se construire une identité, donner un sens à sa vie et pouvoir se valoriser soi-même. Mais la difficulté, pour ces jeunes, est de concilier leur ambition et leurs capacités réelles. C'est le défi de la pédagogie du projet.*

**MOTS CLEF :** éducation ; pédagogie ; projet ; identité ; moi ; handicap intellectuel ; pathologie ; déficience ; incapacité ; potentiel ; efficacité ; compétence ; travail ; entreprise ; profession ; exclusion ; stigmatisation ; valeurs ; existence humaine ; motivation ; idéal ; ambition

A leur manière et singulièrement, les jeunes en situation de handicap intellectuel sont aussi confrontés aux situations liées à la phase de l'adolescence telles qu'elles sont abordées dans la théorie développementale d'Erik H. Erikson : quête de l'identité, crise de l'identité, jeu des rôles, intégration et différenciation, etc.<sup>1</sup>. Bref, tout ce qui caractérise l'adolescence rallie jeunes valides et handicapés.

Toutefois, dans un contexte social de confrontation des idéologies et des cultures, la société est sensibilisée à la problématique des « représentations sociales » telle qu'elle a été inaugurée dès les années 60 par Serge Moscovici. « Chaque acteur social, chaque

*objet socialisé, chaque comportement ayant une dimension publique est tributaire de représentations liées aux connaissances scientifiques, aux modèles culturels et aux idéologies véhiculées. Les personnes handicapées sont des acteurs socialement sensibles, trop souvent soumis à l'exclusion, et font l'objet de représentations sociales qui contribuent à leur marginalisation* »<sup>2</sup>. Ce sont les stigmatisations, mises en évidence par Goffman. Or, si l'image de soi se nourrit aussi bien des expériences personnelles que des attitudes et des discours que la société renvoie à l'individu, les jeunes en situation de handicap courent un fort « risque » de développer une image d'eux-mêmes négative et d'inhiber ainsi leurs potentialités et leur capacité à se décentrer vers autrui et vers l'avenir. Le travail d'élaboration de leur identité personnelle se trouverait affecté de cette désorganisation du Moi. Du coup, c'est leur faculté d'exister qui risquerait de basculer vers la perte de sens et même le non-sens.

Dans un tel contexte, comment la démarche de projet, dans une temporalité déterminée, peut-elle jouer un rôle mobilisateur pour les ressources et les potentialités de ces jeunes en grandes difficultés en vue de créer des conditions d'existence épanouissantes pour soi-même et pour autrui ? Le travail semble être une condition nécessaire d'intégration sociale. Malheureusement, il n'est pas accessible à tous. La complexité de ce phénomène prend des dimensions particulières dès lors qu'il est question de personnes socialement dévalorisées, pour lesquelles on met l'accent sur les déficiences et les incapacités. Une démarche fine du projet, articulée avec le contexte culturel et économique dans lequel vivent ces jeunes, ne peut-elle pas constituer un ancrage pour la qualité de vie, la valorisation, les relations sociales et l'intégration de ces jeunes dans des espaces ouverts à tous ?

## **I. LE PARADOXE INHÉRENT À LA PÉDAGOGIE DU PROJET**

*« La notion de projet comporte (...) une exigence fondamentale, celle de développer une pensée qui soit à la mesure de la pratique »*<sup>3</sup>. Et surtout, elle « peut contribuer à faire émerger la question du sens de son histoire personnelle »<sup>4</sup>. D'où l'importance de rattacher les contenus scolaires à une démarche globale de projet existentiel, c'est-à-dire de faire en sorte que ces contenus puissent « déclencher les puissances latentes d'un moi capable, sinon avide, d'expansion et forcé de se transformer par suite de sa propre croissance et des changements qu'elle suscite dans les rapports entre le milieu, notamment les autres, et lui-même ; c'est aussi fournir la matière et les matériaux nécessaires à cette construction »<sup>5</sup>.

Or, « la quasi-totalité des promoteurs des démarches d'« aide à l'élaboration du projet personnel et professionnel », remarque Jean-Yves Rochex, s'accordent pour considérer

*l'émergence d'un tel projet comme condition, voire comme préalable nécessaire à l'investissement scolaire de jeunes dont les difficultés seraient d'ordre motivationnel avant que d'ordre cognitif* »<sup>6</sup>. Mais les jeunes que nous avons rencontrés sont confrontés aussi à des difficultés d'ordre cognitif. Celles-ci rendent-elles plus difficile la question du « sens » et entravent-elles la motivation ? Ou bien est-ce l'émergence du projet d'avenir qui aide les jeunes à donner un sens à leur vie et à construire leur identité, tout en entraînant une certaine mobilisation cognitive ?

A propos du paradoxe sous-jacent à la pédagogie du projet, Jean Yves Rochex indique : « *le travail sur le projet y est affirmé comme d'autant plus nécessaire et urgent que les élèves auxquels on s'adresse sont en difficultés* »<sup>7</sup>. « *Ces élèves doivent prioritairement élaborer un projet, car ne répondant pas au niveau d'exigence scolaire attendu, ils sont condamnés à court terme à être « orientés », c'est-à-dire qu'ils sont soumis à la nécessité de définir des choix* »<sup>8</sup>. Pour sortir de ce paradoxe, Jean-Yves Rochex propose de « *rompre avec l'idée selon laquelle l'élaboration du « projet », le « choix » d'une orientation seraient dans un rapport de causalité linéaire et univoque avec la production de la performance scolaire, qu'ils la « motivent » de l'extérieur en amont ou qu'ils doivent s'y adapter en aval* ».<sup>9</sup>

Ce paradoxe de la pédagogie du projet est-il transposable à la situation des populations intellectuellement déficientes ? Tout d'abord, la question de l'orientation, à leur sujet, est préalable à celle d'une éventuelle définition de choix. Cela veut dire que cette orientation s'impose à ces jeunes, « *ne répondant pas au niveau d'exigence scolaire des structures ordinaires* ». Dans ce cas, nous pouvons supposer qu'un certain rapport de causalité entre projet et construction de soi doit être favorisé et renforcé, à condition que le projet en question soit une émanation du sujet, soit validé par des instances compétentes et réponde à un besoin social.

L'analyse de Louis Not sur la pédagogie du projet est ici éclairante : « *Notre enseignement procède comme s'il ignorait que tout élève porte en lui un projet relatif à la réalisation de soi : on y réclame des actions qui ne s'inscrivent dans aucune perspective personnelle. Si un projet de soi y est suggéré, il procède de déterminations causales et non intentionnelles : l'élève ira en apprentissage (C. P. A.) non pas dans l'intention d'apprendre un métier pour l'exercer, mais à cause de son échec dans les études générales. Quand il y a référence implicite et lointaine à un projet de soi, celui-ci est tronqué parce que réduit aux aspects professionnels. Le projet de soi est celui de réalisation globale de la personne en durée et en étendue : il enveloppe et dirige les projets élémentaires ou sectoriels* ».<sup>10</sup> Ce texte ne fait pas mention spéciale de la condition des jeunes déficients intellectuels, mais il reste un repère pour tout projet d'éducation ou de formation sensible à la question du sujet et de son devenir. Pour ces jeunes particulièrement vulnérables, nous pensons

que le projet professionnel doit dépasser la dimension utilitaire en l'intégrant elle-même dans une construction du sens de soi. D'une manière générale, c'est concevoir le travail comme un moyen d'accomplissement de soi ou de *construire sa vie*. Par ailleurs, une telle hypothèse peut-elle trouver un ancrage dans la vie concrète des populations concernées par notre étude ? Une esquisse de réponse émerge des discours d'une trentaine d'adolescents et de trois éducateurs que nous avons interrogés, mais la complexité de la question ne présage pas une solution aisée.

## II. LA CHANCE DE TRAVAILLER

Dans leur grande majorité, les jeunes interrogés ont considéré le « fait de travailler » comme une chance et une nécessité de premier ordre. Ils y trouvent un moyen d'acquiescer une autonomie matérielle et financière, un moyen de s'insérer dans la société et d'y être reconnu à part entière, un moyen de démentir les préjugés d'incapacité, un moyen d'aider les plus démunis, etc., comme en témoignent ces déclarations : « *Je profite de la chance d'avoir un travail pour bien installer ma vie, pouvoir avoir des projets à long terme (mariage, enfants...)* » ; « *Je suis heureux d'avoir trouvé un travail car j'aurai enfin réalisé mon rêve et prouvé aux autres que j'ai été capable. Je me sens fier...* » ; « *Avoir un travail, ça permet de se sentir utile, de savoir qu'on a sa place quelque part...* » ; « *le travail c'est pour faire quelque chose de sa vie, gagner de l'argent. Pour construire une maison et fonder une famille* ».

Aucun des jeunes n'a évoqué la pénibilité ou la fatigue qui accompagne le travail humain. Ce fait est universellement connu, parce qu'universellement expérimenté. Les jeunes le savent aussi. Leur ardent désir de trouver du travail, alors qu'ils ont une déficience, confirme non seulement l'idée que « *le travail est vraiment une vocation universelle* »<sup>11</sup>, mais aussi qu'ils veulent y prendre part. On peut rappeler ici la conception scolastique selon laquelle « *le travail est un bien de l'homme. Mais il porte la marque d'un bonum arduum, d'un « bien ardu », selon la terminologie de Saint Thomas. Dans ce sens, il n'est pas seulement un bien « utile » ou dont on peut « jouir », mais il est un bien « digne », c'est-à-dire qu'il correspond à la dignité de l'homme, un bien qui exprime cette dignité et qui l'accroît. [...] Le travail est un bien de l'homme, il est un bien de son humanité car, par le travail, non seulement l'homme transforme la nature en l'adaptant à ses propres besoins, mais encore il se réalise lui-même comme homme et même, en un certain sens, « il devient plus homme* »<sup>12</sup>. C'est peut-être cette dimension personnelle du travail humain qui a été évoquée par les jeunes à travers des expressions, comme : le travail *ça apporte équilibre, qui est essentiel si on veut s'épanouir ; se sentir utile ; être indépendant et plus âgé, plus mûr, etc.*

La deuxième sphère de valeurs évoquée par les jeunes est que le travail est le fondement sur lequel s'édifie la vie familiale. En effet, le travail est, d'une certaine manière, la condition qui rend possible la fondation d'une famille, puisque celle-ci exige les moyens de subsistance que l'homme acquiert normalement par le travail. Voici comment les jeunes se sont exprimés là-dessus : « *(Travailler) pour construire une maison et fonder une famille* » ; « *avoir des enfants et leur payer ce qu'ils ont besoin* » ; « *pour vivre bien chez moi, pour faire plaisir à ma famille, surtout mes enfants* » ; « *travail pour bien installer ma vie, pouvoir avoir des projets à long terme (mariage, enfants...)* ».

La troisième dimension de valeurs que nous avons observée dans les discours des jeunes regarde la société à laquelle chacun appartient en vertu de liens culturels et historiques particuliers. Leur désir est de lier leur identité humaine la plus profonde à l'appartenance à l'ensemble de la société et de voir dans leur travail un moyen de reconnaissance sociale : « *Avoir un travail, ça permet de se sentir utile, de savoir qu'on a sa place quelque part...* » ; « *Travailler m'offre une place dans la société* » ; « *Je ferai enfin partie de la société active, etc.* ».

Précisément pour la raison que chacun « *devient homme* », entre autres, par le travail, il faut souhaiter « *une situation qui donne à la personne handicapée la possibilité de se sentir, non point en marge du monde du travail ou en dépendance de la société, mais comme un sujet du travail de plein droit, utile, respecté dans sa dignité humaine et appelé à contribuer au progrès et au bien de sa famille et de la communauté selon ses propres capacités* »<sup>13</sup>.

Pourtant, le travail n'est nullement considéré ainsi dans le monde grec. Dans *Condition de l'homme moderne*<sup>14</sup>, H. Arendt souligne que chez les grecs le travail était objet de mépris dans la mesure où il soumettait l'homme à l'ordre de la nécessité de la matière et aux commandements d'autrui. « *Aristote distinguait trois modes de vie (bioi) que les hommes pouvaient choisir dans la liberté ; c'est-à-dire en toute indépendance des nécessités de l'existence et des relations qu'elles provoquent. Ce postulat de la liberté éliminait d'emblée tous les modes de vie que l'homme suit en premier lieu pour rester vivant – non seulement le travail, mode de vie de l'esclave, soumis à la nécessité de vivre et à l'autorité du maître, mais aussi la vie laborieuse de l'artisan et la vie mercantile du commerçant. Bref, il excluait tout homme qui, volontairement ou non, temporairement ou pour toute sa vie, avait perdu sa liberté de mouvement et le libre choix de ses activités* »<sup>15</sup>. A la différence de la pensée moderne, la pensée antique considérait le travail comme ce qui était commun à l'homme et à l'animal, et donc non proprement humain. C'est non pas parce que le travail était essentiellement réalisé par les esclaves qu'il était méprisé mais au contraire c'est parce qu'il était considéré comme aliénant que les grecs justifiaient l'esclavage. S'opposaient alors au travail, la pensée, la politique ou encore la culture physique.

« *Le primat de la contemplation sur l'activité reposait sur la conviction qu'aucune œuvre humaine ne pouvait égaler en beauté et vérité le kosmos physique, qui se meut en soi dans une éternité inaltérable sans aucune assistance, aucune intervention extérieure, des hommes ni des dieux* »<sup>16</sup>. La démocratie supposait de s'échapper du travail pour s'adonner aux activités publiques, à la gestion de la cité ; elle supposait donc le loisir.

Malgré tout, on peut s'accorder pour penser que le travail est une dimension essentielle, constitutive de la nature humaine. Sans doute est-il, d'un point de vue strictement biologique ou physiologique, ce qui permet à l'homme de subvenir à ses besoins vitaux. Mais plus encore, dans la modernité, le travail, en s'organisant, en se développant, en se divisant, est ce qui éloigne l'homme de ses nécessités vitales, en faisant que sa préoccupation pour elles ne soit plus immédiate. Le travail tend ainsi à se dépasser lui-même pour permettre l'ouverture et le développement d'autres possibilités de l'existence humaine. En ce sens, l'homme devient proprement humain dans la mesure où il dépasse la vie animale.

## ***II. 1 Se lever le matin pour aller travailler : la question de la temporalité***

A ce sujet, voici la déclaration d'une adolescente : « *je serai contente de me lever le matin comme tout le monde pour aller travailler. Si on n'a pas de travail pourquoi se lever tôt le matin ? Mais moi je préfère quand je me lève le matin, je sais que je m'en vais travailler pour gagner ma vie et faire des choses pour moi-même. C'est vrai, c'est bien de dormir jusqu'à midi, mais c'est quand on est en vacances, pas tout le temps. Mon frère, quand il n'avait pas de travail il déprimait. Alors moi j'ai pas envie de déprimer, c'est pourquoi je dois me battre pour trouver un travail ; puis on voit des gens qu'on aime, on dit aux autres que je travaille dans cette boîte-là* ». Comme l'ont exprimé plusieurs jeunes, le travail fournit un motif majeur pour *se lever le matin* et entrer ainsi dans le rythme du quotidien d'un grand nombre de personnes : *se lever le matin comme tout le monde*. Le quotidien dont cette jeune fille veut être partie prenante est, selon Gaston Pineau, « *l'espace/temps du grand nombre, de l'unité élémentaire homogène qui se répète en multiple, se succède, s'agglutine, s'enchaîne dans des emplois du temps uniformes, prévisibles, gérables* »<sup>17</sup>. Cet espace/temps quotidien n'est pas « *le tout du temps* », dirait encore G. Pineau, puisque « *d'autres temporalités existent dans la vie subjective et dans le cosmos physique* ». Or précisément, lorsque cette adolescente déclare : « *Je serai contente de me lever le matin comme tout le monde* », l'espace/temps structuré par l'acte de *se lever* n'a de valeur que parce qu'il est partagé avec d'autres et qu'il est un élément fondamental d'identification sociale. Les autres temporalités dans la vie de la jeune fille devront vraisemblablement se subordonner à cet espace/temps : « *si on n'a pas de travail pourquoi*

*se lever tôt le matin...* ». Autrement dit, l'absence du travail conduit vers des temporalités déstructurantes du moi et hors de l'espace/temps du quotidien commun : « *moi je préfère quand je me lève le matin, je sais que je m'en vais travailler pour gagner ma vie et faire des choses pour moi-même* ». Préférer *se lever le matin* c'est partager le destin commun d'un grand nombre, sinon de toute l'humanité. C'est refuser la marginalisation relativement au temps et à l'espace global de l'humain. On se rappellera que cet acte de *se lever* à partir duquel le sujet s'introduit dans la temporalité officielle n'émerge pas d'une volonté purement subjective. Il est motivé par la joie d'accomplir une activité. Disons, dans ce cas, que le travail (extériorité) permet de structurer le moi (intériorité).

Dans le cadre d'une *rythmo-formation du quotidien*, G. Pineau dit : « *aussi le réveil nécessite-t-il un apprentissage spécifique : émergence de polarités différenciatrices à partir d'un fond nocturne inconscient ; prise de conscience et mise en forme d'un milieu interactif optimal ; se lever, conquête de la verticalité et de la mobilité par la gestion des sens, geste héroïque ou première gaffe !* »<sup>18</sup>. Le réveil a des similitudes avec l'acte de naître de l'enfant. En ce sens, comme l'indique S. Breton, « *ce que l'enfant (...) nous donne d'abord à penser c'est (...) le commencement lui-même. Nous disons bien le commencement comme tel, et non pas un simple début dans une série déjà en cours et sur laquelle il fait ressaut. Un avènement plutôt qu'un événement* »<sup>19</sup>. Dans l'évolution de l'enfant, le geste qui le fait « être-debout » représente un tournant décisif dans le processus de singularisation et d'appréhension du monde. Par son « être-debout », l'enfant prend « connaissance », au sens d'abord d'une ouverture à ce qui est. La station droite permet ainsi un plus large horizon. L'organe qui, de manière privilégiée, préside à ces diverses améliorations est la main, car l'ouverture des doigts instaure un régime de saisie, différent de celui de la griffe animale, fixée aux seuls besoins de la prise et de la défense. « *Un nouvel intérêt informe la sensibilité* »<sup>20</sup>. A la lumière de ces analyses, *se lever le matin pour aller travailler* implique, pour des jeunes déficients intellectuels, de braver les pesanteurs qui les confinent dans une situation d'inadaptés à la réalité du travail et d'« inutilité » sociale. *Se lever comme tout le monde* c'est prendre conscience de sa place dans la société. « *Le réveil est donc un moment-clef de l'apprentissage du rythme quotidien du trajet anthropologique. Il ouvre aux mondes de l'éveil et de la veille* »<sup>21</sup>.

Le verbe *se lever*, dans son étymologie grecque [*anistêmi*] et son dérivé [*anastasis*], dont sont issus le verbe *ressusciter* et son substantif *résurrection*, fait écho, dans la pensée théologique, au relèvement des morts. C'est donc l'image de la mort, considérée comme l'ultime sommeil, qui rend compte de l'utilisation du verbe *anistêmi* et *egeirô* pour dire la résurrection. Ce vocabulaire « résurrectionnel » pourrait apporter un éclairage à la situation que vivent les personnes handicapées. En effet, l'exclusion sociale et professionnelle dont ces personnes font généralement l'objet ne représente-t-elle pas une forme de

mort ? *Si on n'a pas de travail, pourquoi se lever tôt le matin ?*, se demande notre interlocutrice. A la lumière de cette interrogation, nous osons conclure que le travail pourrait cristalliser la « puissance » qui sera cause du relèvement (*anastasis*) et de l'ouverture à la vie, notamment chez les personnes handicapées. Travailler, parce qu'il nous fait *lever le matin*, est symboliquement un acte quotidien de « résurrection ». Notre interlocutrice en a grande conscience : « *Mon frère, quand il n'avait pas de travail il déprimait. Alors moi j'ai pas envie de déprimer, c'est pourquoi je dois me battre pour trouver un travail* ». Elle a conscience de la perte du sens de la vie (*dépression*) qui accompagne généralement l'absence d'un travail. Alors, se *battre* pour ne pas basculer *dans la dépression*, se *battre* pour ne pas tomber dans la mort, se *battre* pour ne pas tomber dans un non-sens de la vie, signifie, pour cette jeune, trouver *du travail* grâce auquel il peut *se lever tôt le matin*, c'est-à-dire se « redresser ». La question du sens se joue en fin de compte à ce niveau où la vie de l'homme est construite chaque jour dans le geste du réveil.

« *Se lever le matin* » pour aller travailler, c'est, comme le dirait Yves Clot, « *sortir de soi* »<sup>22</sup>. C'est s'inscrire dans une autre histoire : une histoire collective cristallisée dans des genres sociaux en général suffisamment équivoques et discordants pour que chacun doive y mettre du sien et sortir de soi »<sup>23</sup>. Voilà pourquoi Yves Clot, commentant Meyerson, souligne que le travail « *requiert la capacité de faire œuvre utile, de prendre et de tenir des engagements, de prévoir avec d'autres et pour d'autres quelque chose qui n'a pas directement de lien avec soi* ». C'est en cela, selon notre auteur, qu'« *il offre hors de soi une éventuelle réalisation de soi grâce, précisément, à son caractère structurellement impersonnel, non immédiatement intéressé* »<sup>24</sup>. La fonction psychologique du travail c'est, paradoxalement, d'être cet objet étranger à nos besoins immédiats qui ne s'accorde pas directement à notre activité. Elle réside, autrement dit, dans la rupture qu'introduit le travail entre les « pré-occupations » personnelles du sujet et les « occupations » sociales dont il doit s'acquitter. C'est dans cette perspective que Yves Clot comprend cette formule employée par J. Bruner : « *le travail est l'activité la plus humaine qui soit* »<sup>25</sup>. Il est assurément, commente notre auteur, « *l'un des genres de la vie sociale dans son ensemble, un genre de situation dont une société peut difficilement s'abstraire sans compromettre sa pérennité ; et dont un sujet peut difficilement se couper sans perdre le sentiment d'utilité sociale qui lui est attaché, sentiment vital de contribuer à cette pérennité, à titre personnel* »<sup>26</sup>.

En définitive, le travail porte la marque particulière de l'homme et de l'humanité, la marque d'une personne qui agit dans une communauté de personnes. Mais pour des adolescents en situation de handicap intellectuel, la question est de savoir quels moyens pédagogiques mettre en œuvre pour une intégration réussie dans le « dur » monde du travail.

### III. QUELQUES LIGNES DE TENSION

L'anticipation de toute action humaine est soumise à une gestion paradoxale, voire conflictuelle : le paradoxe entre l'idéal et le réel, entre l'être et le non-être, etc. Chez les adolescents que nous avons interrogés, ce paradoxe se manifeste notamment, à en croire les discours des éducateurs, au niveau de l'ambition et du potentiel, de la réalité du handicap et de la réalité de l'entreprise.

#### **III. 1 L'écart entre l'ambition et le potentiel**

Une éducatrice souligne comme première difficulté majeure à laquelle elle est confrontée dans l'exercice de sa fonction, l'écart entre l'ambition et le potentiel des jeunes : « *Ils ont beaucoup d'ambition, alors que le potentiel est très, très faible* ». Le dictionnaire *Robert* définit le mot ambition comme le « *désir ardent d'obtenir les biens qui peuvent flatter l'amour-propre* ». Il signifie, en deuxième point, d'après le même dictionnaire, « *désir, souhait quant à l'avenir personnel* ». L'ambition de la plupart des jeunes, c'est-à-dire leur désir ardent, est d'exercer des professions qui les valorisent, et cela dans le milieu du travail ordinaire. Autrement dit, les souhaits de ces jeunes quant à leur avenir personnel visent des cadres de travail et des activités qui, à leurs yeux, ont de la valeur sociale. On pourrait dire que ce sont, pour eux, « *des biens qui peuvent flatter* » leur amour-propre. Or, le potentiel de ces jeunes est, dans l'ensemble, « *très, très faible* ». C'est-à-dire l'incapacité, chez eux, de mobiliser des connaissances théoriques et pratiques en vue de l'exercice de l'activité professionnelle vers laquelle porte leur ambition. Il y a donc une tension entre celle-ci et ce que Guy Le Boterf appelle « *l'équipement en ressources personnelles* » constitué « *de savoirs, de savoir-faire, d'aptitudes ou qualités, d'expériences accumulées* »<sup>27</sup>, etc.

Ce qui aggrave l'écart entre l'ambition et le potentiel c'est, dans le cas du jeune dont parle l'éducatrice, l'absence de motivation : « *Il a tenté le milieu ordinaire, mais comme (...) il avait une certaine nonchalance (...), une motivation qui ne paraissait pas évidente ; il n'a pas convaincu, et en fait, il n'entendait pas tout ce qu'on lui envoyait. Mais attention... ! Il pensait que les choses allaient toutes seules automatiquement. Il n'était pas motivé, il pensait qu'au terme de 20 ans, on allait tout à coup lui offrir un panel de possibilités* ». Dans sa théorie de la motivation, Joseph Nuttin met en évidence le besoin que l'individu a d'entrer en relation avec son environnement (relations biologiques, psychologiques et spirituelles). Son modèle est bâti sur les interactions dynamiques préférentielles entre l'individu et son environnement. Il considère la motivation comme toute tension affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans

la direction d'un but<sup>28</sup>. Comment ce jeune pourrait-il se projeter dans une activité professionnelle sans motivation et sans « se mobiliser » sur cette activité, au sens d'Yves Rochex *et al.* ? On peut dire que l'absence de motivation est comme un échec annoncé par rapport à une activité : « *Il est arrivé en CAT les mains dans les poches, nonchalant, il a pris les gens de haut, et forcément on lui a dit, mais écoutez... on voit que tu es capable, mais... ta candidature ne nous intéresse pas, on voit que tu n'es pas motivé, ce n'est pas la peine* ». Or, la motivation est un facteur essentiel de réussite dans les apprentissages. Elle a un pouvoir mobilisateur, c'est-à-dire un pouvoir d'entraîner et d'accroître l'utilisation des conduites motrices et cognitives du répertoire de l'individu : « *Il pensait qu'au terme de 20 ans, on allait tout à coup lui offrir un panel de possibilités* ». « **Or, la possibilité, je crois que chacun crée son chemin**<sup>29</sup> ; il n'a rien creusé, lui ».

### **III. 2 L'écart entre la réalité du handicap et la réalité de l'entreprise**

Un autre écart perceptible dans le discours de la même éducatrice concerne la réalité du handicap et la réalité de l'entreprise et de ses critères d'évaluation. Nous ne le dirons jamais assez, le handicap engendre des souffrances multiples, en raison, notamment ici, des limites qu'il impose à celui qui le porte dans la recherche d'une activité professionnelle. Or, beaucoup de jeunes handicapés n'acceptent pas spontanément de travailler en CAT, préférant le milieu ordinaire. Mais, la confrontation avec la réalité les oblige souvent à accepter les limites de leurs capacités : « *Le CAT leur renvoie la population plus âgée, et ce n'est pas forcément une trop, trop belle image, et ça, ils s'en rendent compte, mais c'est vrai aussi que la plupart des cas, ils se surestiment, beaucoup, beaucoup, parce quand on leur demande ce qu'ils veulent faire plus tard (...), on est même obligés de les ramener à la réalité. Déjà sur le plan verbal on leur explique ce qu'il faut pour faire ce métier- là. Est-ce que tu irais, tu serais dans une école où tu pourrais faire ce métier ? Et là, ils arrivent à réaliser que c'est pas trop possible. (...)* ». En fin de compte, tandis que le diagnostic médico-socio-juridique les a déjà classés dans la catégorie des personnes en situation de handicap, eux vivent encore dans l'espoir de voir leur situation évoluer vers la « normalité » pour intégrer le milieu socio-professionnel ordinaire. Les exigences d'efficacité et de compétences du monde du travail rendent difficile, en réalité, une telle perspective. Nous imaginons la situation d'inconfort psychologique que vivent ces jeunes : être éconduit du milieu du travail ordinaire et être obligé de prendre comme une voie de « garage » en CAT. Travailler dans une telle structure, pour beaucoup de ces jeunes, est appréhendé avec la crainte d'être condamnés à se reconnaître handicapés toute leur vie. Ils vivent cela comme une fatalité. C'est, nous semble-t-il, le sens de ces mots : « *Quand ils vont en CAT (...), c'est difficile parce qu'il y a une réalité qui fait que le handicap est là, on ne*

*pourra pas ou plus évoluer. Pour eux-mêmes, quand ils vont en CAT, c'est fini, quoi ; ils sont handicapés... ».*

On peut dire que la réalité du handicap est en décalage par rapport à la réalité de l'entreprise. C'est ce que nous découvrons particulièrement dans cet exemple : « *Là, dernièrement, un jeune homme qui voulait travailler (dans une grande surface). C'est vrai qu'il n'était pas mauvais, mais (cette grande surface-là) n'a pas voulu parce qu'il n'était pas assez autonome ; il n'aurait jamais su manipuler les (...) petits ordinateurs ; c'est vrai, déjà c'est performant... ».*

Les deux écarts mentionnés ci-dessus posent à nouveau la problématique de la pédagogie du projet pour des adolescents en situation de handicap intellectuel. Comment ramener ces jeunes à la réalité de leurs limites comme à un « principe de réalité » qui semble incompatible avec ce qu'ils projettent ? Peut-être une société plus ouverte vis-à-vis du handicap aiderait-elle ces jeunes à reconnaître leurs limites et à vivre leur handicap léger ou lourd comme une différence, si l'on peut dire, « normale ». A vrai dire, dans la société actuelle surtout, il est difficile de concilier l'élan, les aspirations vers l'avenir, et la réalité sociale caractérisée par des normes de performance qui méconnaissent une réalité d'un autre ordre, celle des situations de handicap, et amplifie les phénomènes de stigmatisation. Par ailleurs, la mise en œuvre d'une démarche de projet articulée avec une juste connaissance de soi, impliquant la prise en compte de ses limites et ses potentialités, n'offrirait-elle pas une possibilité pour réduire ces écarts ? Or, la psychanalyse remet justement en question l'idée d'une transparence du savoir de soi de la conscience à cause de lacunes de la vie psychique de l'homme : les rêves, les lapsus et les actes manqués, la folie. L'idée est que l'homme est étranger à lui-même. Sa vie psychique est, pour la plus grande partie, déterminée à son insu par des forces qu'il ne connaît pas. Pour Paul Ricœur, avec la psychanalyse, la philosophie doit reconnaître que la certitude de soi de la conscience n'est pas un savoir vrai de soi. Comment interpréter ces écarts à la lumière des notions psychanalytiques de « l'idéal de moi » et du « moi idéal » ?

#### **IV. L'IDÉAL DU MOI ET LE MOI IDÉAL : UNE TENSION PERMANENTE**

Dans son article, *Le projet du point de vue psychanalytique : un clair obscur*<sup>30</sup> Daniel Rosé s'interroge sur la pertinence de la notion de projet quant à son applicabilité dans l'être et dans l'agir de l'homme. Il part du double sens du verbe « projeter » dont dérive le terme projet, selon le dictionnaire Robert. Le premier sens donne : « *éjecter, lancer, jeter à terre, pulvériser, cracher, vomir* », tandis que le deuxième signifie « *préparer une embuscade, calculer, préméditer, penser* ». Daniel Rosé décèle dans les deux sens de

« projeter » une dimension agressive, mais son attention porte sur l'ambivalence du terme projet en « sa double origine ». Il compare cette ambivalence à « l'époque anale où l'enfant tire plaisir de la rétention en renversant la spontanéité plaisante de l'éjection qui, par le contrôle, a encore plus d'efficacité... »<sup>31</sup>.

En fin de compte, en quoi le concept de projet peut-il aussi appartenir au domaine psychanalytique ? En fait, « à la différence de projet », c'est le substantif « projection » qui est « un grand concept psychanalytique », mais il tire, paradoxalement, son être du premier sens de « projeter ». On pourrait, « en première approche », comme le propose Daniel Rosé, schématiser que « projet » – deuxième sens de projeter – relèverait du registre conscient, et « projection » – premier sens de projeter – serait du registre inconscient. Dès lors, conclut cet auteur, un discours sur le projet doit nécessairement intégrer la notion de projection, « mécanisme psychique extrêmement complexe, qui, quoique repérable en pathologie, préside au fonctionnement psychique du tout un chacun »<sup>32</sup>.

Donc, un fil, aussi ténu soit-il, relie la psychanalyse et le concept de projet. Daniel Rosé le voit dans ce que Freud appellera « l'Idéal » en 1914, dans *Pour introduire le Narcissisme* et, en 1923, dans *Le Moi et le Ça*. Rappelons, avec l'auteur, que l'une de grandes découvertes des psychanalystes demeure le « Sur-Moi persécuteur qui contraint le Moi à des projets – fous ? – sous lesquels il ploie ». Il reste à savoir comment l'Idéal, qui est le projet du Moi, pourrait-on dire, peut encore persécuter celui-ci. Que se cache-t-il donc sous l'Idéal ? « Est-ce pathologique et réductible, ou un des paramètres de la condition humaine, ou les deux à la fois ? »<sup>33</sup>. Plus radicalement, s'interroge Daniel Rosé, « pourquoi idéalise-t-on en portant au rang d'instance supérieure un modèle ou une « idée » ? Cherche-t-on à se « débarrasser » de quelque chose de « gênant », comme le Phédon de Platon « le dit tout ingénument à propos du corps » ou est-ce pour « conquérir ce que l'on n'a pas mais dont le manque fait tant souffrir » ? En fin de compte, « **qu'est-ce qu'un projet à la lumière obscure de l'idéalité** »<sup>34</sup> ?

Daniel Rosé se propose, dans un premier temps, d'explicitier les contours de la notion d'idéalité avant de déterminer son rapport avec le projet. Il n'en donne pas d'abord une définition, mais il cite Jean Gillibert qui affirme sans détour que « nous sommes tous assujettis à l'Idéalité, à ce signe de l'au-delà du sensible qui nous fait sentir de la honte, et que la pureté n'est pas un vain mot »<sup>35</sup>. L'Idéalité ne serait donc rien d'autre que « l'a priori » ou la prévenance par quoi s'ouvre l'espace du possible, délimité par le « tu ne dois pas » et par le « tu peux »<sup>36</sup>. Mais la notion d'Idéalité n'est pas l'apanage de la psychanalyse. Sous une forme ou une autre, on la trouve chez Platon, Hegel, Sartre, Marx, Mallarmé... Mais, que ce soit du point de vue psychanalytique ou philosophique, l'Idéalité est d'abord, retient Daniel Rosé, « cette distance, ce creux, ce manque, cette absence, voire cette souffrance où s'origine tout projet qui se recouvre ici avec le désir. Ainsi la

*pulsion cherche-t-elle son objet dont elle attend et espère autre chose que la satisfaction hallucinatoire qui, finalement malgré ses avantages, tourne court en se claquemurant sur elle-même ; l'excès dont parle Sartre est corrélatif de ce que Pasche appelle l'antinarcissisme qui oblige déjà le nourrisson à courir le risque de chercher au dehors l'assouvissement des besoins et ce, sans fin, par delà les haltes de plaisir »<sup>37</sup>. Face donc à la souffrance induite par l'Idéalité, l'individu, par l'exercice de la pensée, tente de la mentaliser par des idées ; il tente « d'apprivoiser » psychiquement cette souffrance en se transformant avant de transformer le réel auquel il se heurte.*

Mais quel est le rapport entre l'Idéalité et l'Idéal du Moi dont parle Freud ? Sans vouloir entrer dans la complexité de sa pensée, le point de départ de la compréhension de cette notion « *semble bien être le fait (...) de la difficulté pour l'être humain de renoncer à une jouissance déjà éprouvée qui pousse alors à la répétition* »<sup>38</sup>. Mais cette répétition est ultérieure, commente Daniel Rosé, à « *un temps de complétude, véritable anagramme du bonheur parfait et permanent, que Freud appelle le narcissisme primaire où, subjectivement, le non-Moi n'existait pas : c'était l'époque fusionnelle* ». Mais, très vite, l'impuissance primaire de l'enfant relative à la prématuration humaine transforme « *cette jouissance narcissique en paradis perdu pour lui et la projette sous forme de toute-puissance narcissique sur l'objet qui devient ainsi le premier Idéal du Moi de l'enfant dont l'enfant est désormais séparé par une béance qu'il s'efforcera toute sa vie de combler. Cette blessure, dite narcissique, est donc à l'origine de l'Idéal ou projet du Moi pour trouver un substitut au narcissisme perdu de l'enfance* »<sup>39</sup>. Bref, l'Idéal du Moi est un narcissisme projeté comme guide, un espoir et une promesse. Cela s'enracine dans cette attitude de « *l'enfant qui regarde vers le haut ses parents, investi narcissiquement avec l'espoir, certain mais souffrant, de devenir grand* »<sup>40</sup>. On peut y ajouter la « *coloration forcément incestueuse, avec la mère, quel que soit le sexe, de cette situation car il s'agit de retrouver la complétude ancienne (répétition) mais avec des éléments de la réalité pris chez le père (nouveau) qui est vécu, fantasmatiquement, comme réalisant cette toute-puissance narcissique avec la mère* »<sup>41</sup>. C'est la particularité de l'être humain d'être dans une quête indéfinie d'un « au-delà » et de ne pas « *rester enfermé dans la nostalgie du passé – attitude pathologique – même projeté dans l'avenir sous forme d'Idéal mais de mesurer celui-ci à l'aune de la réalité...* »<sup>42</sup>.

L'Idéal du Moi peut « *être projet, projet de vie, projet toute la vie par le plaisir, lié à la maturation et aux transformations inévitables du projet initial, qui va alors à l'encontre de la pure répétition et met ainsi tout entier l'Idéal du Moi au service d'Eros mais cet immense bénéfique passe par le père : sans le père, pas de projet fécond* »<sup>43</sup>. Nous sommes bien loin du registre exclusivement « conscient » et « volontariste » du projet. Comme le remarque Daniel Rosé, « *sous la luminosité de l'Idéal et donc sous tout projet, travaille*

et nous travaille l'obscur souffrance infantile. Si ce n'est pas le cas, il y a eu déni-clivage-projection-éjection de cette souffrance et nous sommes en régime pervers, ce que J. Chasseguet a appelé après Mallarmé « la maladie de l'Idéalité »<sup>44</sup>. Ici, le « tu peux » se transforme en « tu dois » cruel où l'avenir semble à la fois déjà arrivé et impossible.

L'homme est pris en tenaille entre l'Idéal ou le plaisir qu'il poursuit (projet), ses conflits intérieurs et la réalité existentielle à laquelle il se heurte. « Il est en effet temps de montrer qu'à travers la notion de projet se fait jour une ambiguïté essentielle qui déborde largement l'ambivalence notée au début à propos du verbe « projeter ». C'est celle qu'il y a entre l'Idéalité, paramètre de l'humanité (...) et la « maladie de l'Idéalité » qui en serait la pathologie »<sup>45</sup>. C'est toute la différence entre « l'Idéal du Moi » et le « Moi Idéal ».

Comment loger le projet dans cette tension entre l'Idéal du Moi et le Moi Idéal ? Autrement dit, comment situer l'origine projective de tout Idéal et donc de tout projet ? Il est souligné plus haut que « la maladie d'Idéalité » dénie, clive et projette (au sens d'éjecter) la blessure narcissique pour se fabriquer projectivement un Idéal fusionnel passé et un avenir impossible qui ne pourra jamais y correspondre. L'Idéalité « normale », par contre, se donnerait plutôt un horizon (ce qui définit et donne sens) toujours modulable, dans lequel elle nous projetterait. Cependant, « maladie d'Idéalité » et « Idéalité » sont toutes deux des opérations qui relèvent de la projection, et on le voit bien, dont les sens divergent. Cela veut dire que l'ambiguïté est présente non seulement au niveau des instances psychiques (Idéal du Moi et Moi Idéal), mais plus précisément au niveau de l'origine même de ces deux opérations. Et bien plus profondément que l'ambiguïté relative aux deux sens du verbe « projeter », c'est « le premier sens lui-même (celui qui a donné projection) qui est ambigu », par le fait qu'il « n'y a pas de fonctionnement psychique sans projection. Ce qui nous paraît utile dans le cadre d'une définition du concept de projet c'est le lien de la projection avec la pulsion. La pulsion est « vouée à la projection dans la mesure où c'est en se liant pour atteindre l'objet apte à satisfaire son but, qu'elle va effectuer une sortie vers l'objet »<sup>46</sup>. Cela signifie que lorsque la situation semble « idéale » parce que l'objet se présente automatiquement, il n'y a pas de projection parce qu'il n'y a pas de « parcours » à effectuer ; il n'y a pas à faire de projet et l'objet est idéalisé, fixé dans le fantasme.

Retenons que « du projet à la chose », le chemin est long, la distance est grande. C'est que, diraient les philosophes, « nous sommes des êtres insatisfaits » ; c'est que, diraient les religions, « nous sommes à nous-mêmes un abîme infini » ; c'est que, diraient les psychanalystes, « nous sommes des êtres de conflits cachés depuis nos obscures origines »<sup>47</sup>.

Pour clore cette analyse, disons comme Christian Heslon qu'avec la psychanalyse, on peut voir dans le projet « une fuite en avant visant à repousser la mort, assortie d'un besoin forcené de réparation du passé. S'il faut convenir que tout projet comporte cette

*dimension illusoire de maîtrise du temps, il faut également considérer que certains projets peuvent s'avérer porteurs et créatifs, quand l'absence de projection vers l'avenir constitue un signe avant-coureur de dépression. Ainsi, au-delà du simple effet de mode teinté d'angoisse, projeter sa vie et se projeter dans sa vie n'en restent pas moins des activités psychiques essentielles »<sup>48</sup>.*

En définitive, projeter sa vie, se projeter dans sa vie, avoir de l'ambition, avoir de l'audace, oser, rêver, espérer, etc. : quelle valeur peuvent avoir ces expressions dans la vie des adolescents en situation de handicap intellectuel soumis aux limitations incontournables de leur être ? Paradoxalement, le manque-à-être oblige ces jeunes à chercher des références hors d'eux-mêmes. Sans doute la pédagogie du projet devra-t-elle travailler au « réajustement », chez ces jeunes, entre leur « être » réel et « ce qu'il projettent ». Mais ne risque-t-on pas de les enfermer dans leurs limites ? La question reste ouverte.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- \* Arendt H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Trad. de G. Fradier. Paris : Calmann-Lévy, avec la préface de Paul Ricoeur, 406 p.
- \* Ballion R. (s.d.)(1986). *Le transfert des acquis. Recherche-action des services d'orientation engagés dans le dispositif d'insertion des jeunes*, Ministère de l'Education Nationale, Ecole polytechnique, CEE, septembre 1986, 281 p.
- \* Boutinet J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 350 p.
- \* Boutinet J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF-Que sais-je ?, 126 p.
- \* Breton S. (2000). *Causalité et projet*. Paris : PUF, 193 p.
- \* Bru M. et Not L. (s.d.) (1987). *Où va la pédagogie du projet ?*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 306 p.
- \* Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 243 p.
- \* D'Aquin St.T. (1954). *Somme théologique, t. 1*. Trad. de A. D. Servillanges. Paris : Revue des jeunes, 372 p.
- \* *Education Permanente* n° 125/ 1995-4, p. 81.
- \* Erikson H. E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Trad. de J. Nass et C. Louis-Combet. Paris : Flammarion, 348 p.
- \* Goffman E. (1975). *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Ed. Minuit, 175 p.
- \* *Les Encycliques de Jean Paul II* (2003). Présentation du Cardinal Ratzinger, Paris : Pierre Téqui éditeur, 957 p.
- \* Mercier M. (s.d.) (2004). *L'identité handicapée*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 329 p.
- \* Nuttin J. (1985). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF, 383 p.
- \* *Pratiques de Formation (analyses)* (2006). « Les temporalités éducatives. Approches plurielles », n° 51.52, novembre 2006.

\* *Pratiques de Formation (analyses)* (2007). « Que peut-on attendre des injonctions au projet ? », n° 53, juin 2007.

\* Ricoeur P. (1995). *La critique et la conviction. Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*. Paris : Calmann-Lévy, 289 p.

## NOTES

<sup>1</sup> Cf. Erik H. Erikson, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion, 1972

<sup>2</sup> M. Mercier, G. Bazier et J. Delville, « L'adulte handicapé dans la société », in : Jean Adolphe Rondal et Annick Comblain (s.d.) *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation*, Sprimont (Belgique), Mardaga, 2001, p. 493.

<sup>3</sup> Pierre Dominicé, « La part du projet dans la quête biographique », in : *Pratiques de formation (analyses)*, n° 53, juin, 2007, p. 72.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Louis Not, « La notion de projet en pédagogie entre 1875 et 1975 », in : Marc Bru et Louis Not, *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud, 1987, p. 25.

<sup>6</sup> Jean-Yves Rochex, « Interrogations sur « le projet » : la question du sens », in : *Education permanente*, n° 125/ 1995-4, p. 81.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> Robert Ballion, *Le transfert des acquis. Recherche-action des services d'orientation engagés dans le dispositif d'insertion des jeunes*, Ministère de l'Éducation Nationale, Ecole polytechnique, CEE, septembre 1986, p. 91.

<sup>9</sup> Jean-Yves Rochex, *op. cit.* p. 81.

<sup>10</sup> Louis Not in : Marc Bru et Louis (s.d.), *op. cit.*, p. 25.

<sup>11</sup> *Les encycliques de Jean Paul II*, Présentation du Cardinal Ratzinger, Paris : Pierre Téqui éditeur, 2003, p. 140.

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 141.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 167.

<sup>14</sup> Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, traduction de Georges Fradier, Paris : Calmann-Lévy, 1983, avec la préface de Paul Ricoeur.

<sup>15</sup> *Ibid.* p. 47.

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 51.

<sup>17</sup> Gaston Pineau, « Pour une rythmo-formation du quotidien », in : *Pratiques de formation/Analyses*, n° 51-52, 2006, (Les temporalités éducatives. Approches plurielles), p. 150.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>19</sup> Stanislas Breton, *Causalité et projet*, Paris : PUF, 2000, pp. 24-25.

<sup>20</sup> *Ibid.* p. 35.

<sup>21</sup> G. Pineau, *op. cit.*, p. 154.

- <sup>22</sup> Yves Clot, *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF, 1999, p. 65.
- <sup>23</sup> *Ibid.*, p. 71.
- <sup>24</sup> *Ibid.*
- <sup>25</sup> *Ibid.*, p. 65.
- <sup>26</sup> *Ibid.*, p. 66.
- <sup>27</sup> Guy Le Boterf, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris : Editions d'Organisation, 2000, p. 111.
- <sup>28</sup> Cf. Joseph Nuttin, *Théorie de la motivation humaine*, Paris : PUF, 1991.
- <sup>29</sup> Souligné par nous.
- <sup>30</sup> Daniel Rosé, « Le projet du point de vue psychanalytique : un clair obscur », in : Marc Bru et Louis Not (s.d.), *op. cit.*, pp. 103-128.
- <sup>31</sup> *Ibid.*, p. 103.
- <sup>32</sup> *Ibid.*
- <sup>33</sup> *Ibid.*, p. 108.
- <sup>34</sup> Souligné par nous.
- <sup>35</sup> Daniel Rosé, *op. cit.*, p. 109.
- <sup>36</sup> *Ibid.*, p. 109.
- <sup>37</sup> *Ibid.*
- <sup>38</sup> *Ibid.*, p. 110.
- <sup>39</sup> *Ibid.*
- <sup>40</sup> *Ibid.*, p. 110.
- <sup>41</sup> *Ibid.*
- <sup>42</sup> *Ibid.*
- <sup>43</sup> *Ibid.*, p. 112.
- <sup>44</sup> *Ibid.*, p. 114.
- <sup>45</sup> *Ibid.*, p. 116.
- <sup>46</sup> *Ibid.*, p. 119.
- <sup>47</sup> *Ibid.*, pp. 121-122.
- <sup>48</sup> Christian Heslon, « Être en projet à tout âge : injonction illusoire ou ressource pour la formation du sujet ? in : *Pratiques de formation et analyse* (Que peut-on attendre des injonctions au projet ? ), n° 53, juin, 2007, p. 46.



# RECONNAISSANCE SOCIALE ET PROFESSIONNELLE DES ANIMATEURS

**Philippe MARTY**

**Joël CLANET**

GPE-CREFT,

Université de Toulouse II-le Mirail

## **RÉSUMÉ :**

*Les animateurs professionnels se sentent peu reconnus socialement et professionnellement. Afin de mieux cerner ce besoin de reconnaissance, nous avons pris appui sur la notion telle que la développe A. Honneth ainsi que sur la théorie de l'agentivité d'A. Bandura.*

*A partir de données factuelles (observation des pratiques d'animation) et déclaratives (questionnaires) recueillies auprès d'animateurs de CLAE (Centre de Loisirs Associé à l'École), nous avons appréhendé cette demande de reconnaissance sociale et professionnelle en l'illustrant à l'aide de leur Sentiment d'Efficacité Professionnel (SEP). Les résultats montrent que les animateurs enquêtés n'ont pas les mêmes attentes de reconnaissance, ni le même niveau de Sentiment d'Efficacité Professionnel, ce dernier étant lié au statut des sujets ainsi qu'à leur degré de certification.*

**MOTS CLEFS :** Animation socio-éducative ; pratiques professionnelles d'animation ; reconnaissance sociale ; reconnaissance professionnelle

L'animation reste encore souvent mal perçue et les animateurs souffrent d'un manque de reconnaissance. Ces affirmations reviennent souvent dans les propos des acteurs du champ de l'animation, acteurs que nous rencontrons dans les dispositifs de formation continue au sein de l'université. La manière dont ces professionnels explicitent ce malaise prend des formes diverses mais tous évoquent deux dimensions : celle d'un manque de reconnaissance sociale de l'animation en tant qu'activité éducative également portée par les parents et les enseignants et celle d'un manque de reconnaissance professionnelle dans leurs interventions auprès des enfants fréquentant les dispositifs périscolaires. En résumé, l'animation est peu valorisée en tant qu'activité éducative ; elle est davantage considérée comme une activité récréative et les animateurs ne sont pas

reconnus comme professionnels du champ éducatif comme peuvent l'être d'autres éducateurs (enseignants, éducateurs spécialisés...).

Dans cette contribution, nous évoquerons les pratiques professionnelles des animateurs évoluant dans le cadre des Centres de Loisirs Associés à l'École (dorénavant ALAE)<sup>1</sup>. Nous avons particulièrement étudié le Sentiment d'Efficacité Professionnel (SEP) de ces animateurs que nous envisagerons comme indicateur pertinent pour mieux cerner cette demande de reconnaissance sociale et professionnelle ; en effet nous considérons que les dimensions socio-cognitives des pratiques, comme les pratiques effectivement déployées dans les situations d'animation, sont fondatrices de la demande de reconnaissance sociale et professionnelle des animateurs.

## 1. PRATIQUES PROFESSIONNELLES D'ANIMATION

Les pratiques d'animation peuvent être définies, dans un premier temps, comme l'ensemble des actualisations des compétences du sujet dans des situations d'animation, actualisations dépendantes de facteurs contextuels et représentationnels. Deux aspects différents sont considérés ici : les pratiques peuvent se référer à des impératifs extérieurs au sujet (commande, normes, ...) mais elles peuvent tout autant être fortement marquées par des aspects très personnels au sujet-animateur.

Se focaliser sur le premier cas reviendrait à réduire l'action des animateurs au seul traitement d'une commande. Or, force est de constater que dans le milieu professionnel de l'animation, « *le travail prescrit* » n'est guère explicité, ni par l'encadrement, ni par les instances officielles.

Dans le second cas, les pratiques sont considérées comme se réalisant en dehors de toutes fins préétablies autres que celles portées par le sujet. Elles résulteraient ainsi uniquement des perceptions, des appréciations et des choix de l'animateur qui serait en la matière un praticien réflexif (Schön, D-A., 1996). Gardons toutefois à l'esprit que ces pratiques « *réflexives* » sont elles-mêmes le produit intériorisé « *des structures sociales* » comme le souligne P. Bourdieu (1980). Ce dernier note que l'individu intériorise des connaissances, des attitudes et des informations qu'il tire du monde qui l'entoure, autant de dimensions qui nourriront ses actes.

Dans nos travaux, nous appréhendons les dimensions<sup>2</sup> suivantes de la pratique d'animation :

- une dimension finalisée : elle a un objectif, une fin, une visée,
- une dimension technique : les savoir-faire spécifiques de l'animateur,
- une dimension interactive, relationnelle
- une dimension contextualisée, liée à la situation,

- une dimension temporelle, articulée à l'évolution du processus,
- une dimension affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs, de leur motivation, de leur personnalité,
- une dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail.

Ainsi, les pratiques d'animation sont définies dans notre travail comme des manières d'agir en contextes<sup>3</sup>, manières d'agir dont nous étudions les dimensions comportementales (observables) et socio-cognitives (à partir du discours des sujets).

## 2. LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ANIMATEURS

Nous considérons que le sujet « animateur » ne peut être étudié comme un acteur autonome et unique. Il est soumis en permanence aux contraintes et contingences du contexte. Partant de là, nous avons emprunté à A. Bandura (2003) son modèle dit « *triadique* » pour construire un premier modèle d'intelligibilité des pratiques professionnelles des animateurs en contextes. Son intérêt est de dépasser l'approche binaire qui considère trop souvent les éléments du contexte ou les facteurs internes à la personne comme seuls déterminants des actes des individus. Pour A. Bandura, le fonctionnement humain est le produit de l'interaction dynamique de trois séries de facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux.

Ce modèle nommé « *modalité triadique réciproque* » est constitué de trois pôles :

- le pôle concernant la *personne* : les facteurs sociocognitifs qui interviennent peuvent prendre des formes diverses : des événements concernant le niveau cognitif, émotionnel ou encore biologique, des perceptions personnelles d'efficacité ou encore des réactions affectives,
- le pôle du *comportement* : la sphère comportementale s'intéresse par définition aux déterminants du comportement des individus dans leur activité, c'est à dire aux patterns d'actions effectivement réalisés. Ramenée à notre objet de recherche, cette sphère caractérise l'activité des animateurs en situation professionnelle. Elle décrit les éléments et les schémas comportementaux de la pratique,
- le pôle *environnemental* : à la fois local et global, il constitue la troisième série de facteurs. Pour A. Bandura, il est représenté par « *les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne sur les comportements (...)* ».

Les trois pôles ainsi décrits sont à penser, dans ce modèle, en interaction permanente. Toutefois, chacun des facteurs n'entre pas en ligne de compte avec la même importance selon la situation. Ces pôles ne pondèrent pas le système de façon identique même s'ils agissent ensemble. Les pratiques professionnelles d'animation se

réfèrent donc, suivant les situations, à des combinaisons particulières de ces trois grandes dimensions.

Dans de récents travaux de recherche de l'un d'entre-nous (Marty, 2007), nous avons pris en compte ces trois sphères pour rendre compte des pratiques d'animateurs de CLAE. Les pratiques professionnelles des animateurs, en tant que pratiques éducatives, s'apparentent de manière partielle aux pratiques d'enseignement en situation d'enseignement-apprentissage puisque toutes deux s'intéressent à des situations éducatives, certes singulières, mais qui présentent au moins un but commun : celui de viser la transformation des « enfants » ou « élèves ». C'est donc par analogie partielle que nous avons utilisé les travaux consistant à observer les pratiques d'enseignement pour mener l'étude des dimensions comportementales des animateurs. Ces dernières ont été appréhendées à partir de trois types de variables :

- les variables de la structuration et de la mise en œuvre des contenus qui se déclinent en variables spécifiques : sélection et organisation des contenus, opérationnalisation des tâches et activités sur les contenus,
- les variables processuelles qui font référence à la dynamique de l'activité, à la répartition des initiatives, aux registres de communication et aux modalités d'évaluation,
- les variables relatives au cadre et aux dispositifs : il s'agit des lieux de déroulement de la séquence, de l'organisation temporelle et des matériels et supports utilisés.

S'agissant de la dimension sociocognitive des pratiques, celle-ci concerne les caractéristiques des personnes dans le registre cognitif, affectif et émotionnel. Ce que vit le sujet au quotidien, sa façon de l'appréhender, le regard qu'il porte sur ses expériences, sont autant de contributions à son développement. Les dimensions illustratives de cette sphère sociocognitive sont nombreuses. Nous pouvons évoquer les perceptions personnelles d'efficacité, les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même, l'image de soi (notamment professionnelle), la dimension attributive, celle de la contrôlabilité... Dans l'étude que nous évoquerons, nous avons retenu trois dimensions sociocognitives que nous pensons discriminantes dans le cas des pratiques professionnelles des animateurs : les représentations professionnelles, le phénomène d'attribution et le sentiment d'efficacité personnel.

La sphère environnementale est composée notamment des dimensions historiques, socio-politiques, idéologiques, institutionnelles et socio-économiques. Dans nos travaux, nous avons volontairement circonscrit l'environnement au champ du CLAE. Ces centres sont destinés aux enfants de quatre à onze ans et ont pour but d'assurer la continuité entre les temps scolaires et ceux consacrés aux loisirs des jeunes. Ils ont été créés par la circulaire du 7 février 1973 de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports

dans la perspective de lier les Centres de Loisirs au monde scolaire. Le temps du C.L.A.E est un temps contraint qui se situe « entre » : entre deux temps d'enseignement, entre le temps d'école et le temps familial ou encore entre le temps de l'école et le temps du loisir du mercredi après midi. Une de ses fonctions est d'accompagner l'enfant d'un temps à l'autre.

### 3. LES ANIMATEURS EN QUÊTE DE RECONNAISSANCE SOCIALE

L'animation est depuis ses origines confrontée à un problème de légitimité. Pour l'ensemble des « métiers de l'animation », il existe une tendance forte et composite qui agit dans le sens d'une légitimation sociale de l'animation à travers l'établissement d'un statut, d'une carrière, de règles professionnelles, autrement dit à l'établissement d'une profession reconnue socialement. *A contrario*, l'animation exprime une forme de résistance à son institutionnalisation qui lui permettrait à terme cette reconnaissance sociale.

La professionnalisation des animateurs participe de cette légitimation sociale à l'instar d'autres professions qui ont vécu le même cheminement. Malgré cela, bon nombre d'animateurs souffre de ce manque de reconnaissance. Celle-ci ouvrirait la possibilité de conforter une identité professionnelle collective en construction mais également permettrait aux sujets de renforcer leur image professionnelle tout autant que personnelle<sup>4</sup>.

Il existerait donc deux formes de lutte de reconnaissance en cours dans l'animation :

- l'une collective qui tenterait de montrer combien l'animation participe à la vie sociale et à son développement et qui amènerait également à préciser quelles sont les attentes de la société vis-à-vis de l'animation,
- l'autre, davantage personnelle, qui renvoie à la question des compétences de l'animateur et à la qualité de son intervention.

Traditionnellement dans le champ de l'animation, le fait d'être un « bon » ou « un moins bon » animateur participe du don de soi que l'on possède ou pas. Ceci peut être imagé par l'expression suivante : « *on ne devient pas animateur, on naît animateur* ». Il faut pourtant reconnaître qu'une évolution importante a été amorcée notamment lors de la professionnalisation des champs de l'animation. La profession d'animateur s'est largement technicisée ce qui réclame des animateurs de véritables savoirs accessibles par la formation. Cette professionnalisation a amené des progrès et c'est parce qu'il y a progrès qu'il y a demande de reconnaissance sociale. Le problème est d'arriver à identifier ce progrès notamment dans la pratique pour fonder cette reconnaissance.

A. Honneth (2000) met en avant que l'ensemble de nos rapports à autrui est traversé par des attentes de reconnaissance. En effet, l'image positive que nous pouvons avoir de nous-mêmes dépend du regard, des jugements et des comportements d'autrui à notre

égard. A. Honneth, philosophe allemand, émet la thèse selon laquelle « *l'attente normative que les sujets adressent à la société s'oriente en fonction de la visée de voir reconnaître leurs capacités par l'autrui généralisé* » (Honneth, 2000). L'auteur affirme par la suite que sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie. A. Honneth distingue trois modèles de la reconnaissance: amoureuse, juridique, culturelle.

- la sphère amoureuse est celle de l'intimité. Elle correspond à un équilibre constitutif de l'identité personnelle entre l'état de dépendance et l'autonomie de soi. C'est grâce à l'amour que nous pouvons accéder à la confiance en soi,
- dans la sphère juridique, la reconnaissance dépend des droits qui nous sont attribués. Le sentiment de respect de soi passe par un principe d'égalité qui assure à chacun d'entre nous les mêmes droits,
- la sphère culturelle concerne le principe de la solidarité dans la société. C'est le sentiment de se sentir utile en apportant sa contribution au bien de la société.

Pour être un « bon » animateur, il faut déjà prendre plaisir dans ce que l'on fait mais pour autant, l'animateur est en quête de reconnaissance de la part de ses collègues et de sa hiérarchie. C. Dejours (2005) souligne ainsi l'importance de la reconnaissance inter-individuelle dans l'activité professionnelle. Il note également que le sentiment d'injustice est souvent référé par les salariés à un manque de reconnaissance de leur travail. Ainsi, l'animateur est souvent assimilé à un « amuseur public » qui est là pour distraire et occuper les enfants. Ce dernier se défend de n'effectuer que du gardiennage et met sans cesse en avant son rôle éducatif. De la même manière, autrefois, le travail domestique ou la garde d'enfants ne constituait pas une base légitime à une certaine forme de reconnaissance. L'animateur souffre de ne pas arriver à ce que soit reconnue sa part de contribution à la formation des citoyens de demain.

P. Besnard (1980) pose comme obstacle à l'animation un obstacle psychologique. L'animation est une profession qui use. Ces travaux et d'autres plus récents montrent que les animateurs ne vieillissent pas dans cette profession ; une des raisons de leur abandon est qu'ils ne se sentent pas reconnus dans leurs efforts.

La manière dont les animateurs vivent, s'engagent, s'impliquent, ... ou non dans les situations de travail est sans nul doute en relation avec leur état psychique. Pour étudier cette relation, nous nous appuyons sur les travaux de V. Broussard, D. Mercier et P. Tripier (2004) qui nous proposent un modèle dont les définitions de la situation sont appréhendées à partir de trois notions : les cercles, les communautés de justice et l'échelle :

- les cercles correspondent à des frontières invisibles et symboliques à l'intérieur desquelles les définitions de la situation sont cohérentes. Ces frontières établissent des zones d'inclusion pour certains membres et d'exclusion pour d'autres,

- la notion de communautés de justice indique qu'à l'intérieur d'un même cercle, les acteurs (de divers groupes ou couches sociales) partagent les mêmes valeurs et principes. Les sujets d'un même cercle sont catégorisés et leurs opinions ainsi que leurs actes sont prononcées « justes ou injustes, correctes ou incorrectes, honnêtes ou malhonnêtes »,
- l'échelle correspond à l'établissement de classement des membres entre eux ou des cercles entre eux et d'une échelle de classement « *tangible ou symbolique, domination, subordination, centralité, marginalité...* ».

La notion de cercles se retrouve dans le champ de l'animation. Le sentiment d'appartenance des sujets à un groupe social spécifique est très fort et constitue un élément de l'unification sous le terme d'animateur d'une palette très large d'activités professionnelles qui vont de la prise en charge d'un groupe à la gestion et au management de structures qui peuvent être très importantes (en nombre d'employés), en passant par toute une gamme de cadres intermédiaires. Aux dires des animateurs, ceux-ci ne sont ni des éducateurs, ni des enseignants, ni des parents ; ils sont des animateurs, sans bien savoir à quoi cela renvoie.

Pour exemple, les animateurs de CLAE se lamentent du peu de reconnaissance que leur accordent les enseignants. Pour autant, il leur est difficile de définir leurs spécificités et leurs complémentarités vis à vis de ces derniers. Hormis le fait de dire qu'ils sont différents, ils n'envisagent pas qu'en tant qu'éducateurs ils partagent une part de leurs objectifs avec les enseignants et qu'il y a là matière à envisager des synergies d'action allant au-delà des seules intentions qui nourrissent les projets éducatifs.

La notion de communauté de justice est aussi très forte chez les animateurs. Elle se traduit par des pratiques axiologiquement et téléologiquement référencées aux valeurs issues de l'histoire de l'animation et plus largement à celles des mouvements de l'éducation populaire. La formation initiale du BAFA constitue à l'évidence ce moment initiatique au cours duquel sont transmises les valeurs de l'animation aux futurs animateurs, moment durant lequel sont intégrés les principes communs à tout animateur, principes qui constituent le « cœur de métier ».

Le cercle des animateurs est également hiérarchisé. Une première différence consiste à repérer les animateurs qui exercent le métier d'animateur comme une profession et ceux qui l'exercent en vue d'un appoint économique voire comme un simple passe temps. Dans un champ professionnel où se côtoient des professionnels, des bénévoles et des volontaires, il n'est pas toujours aisé de s'y retrouver. Si l'on ne prend en compte que les animateurs considérés comme professionnels, l'importance du diplôme est prépondérante : il y a tout d'abord les animateurs qui en possèdent un et ceux qui n'en possèdent pas. Pour ceux qui en possèdent un, une autre hiérarchie est instaurée en

fonction du niveau de qualification qui octroie au titulaire un pouvoir et une influence différents.

#### **4. RECONNAISSANCE SOCIALE ET DIMENSIONS SOCIOCOGNITIVES CHEZ LES ANIMATEURS**

Nous sommes partis du postulat d'A. Honneth suivant : les dimensions sociocognitives sont en relation avec la situation professionnelle. Le contexte dans lequel évolue l'individu influence la personne, modifie ses affects et contribue à modifier ses pratiques.

Dans les travaux que nous avons menés, nous avons étudié la sphère sociocognitive et tout particulièrement les représentations sociales et professionnelles, le phénomène d'attribution et le sentiment d'efficacité personnel. C'est sur le sentiment d'efficacité personnel que nous allons nous attarder.

Le sentiment d'efficacité professionnel (dorénavant SEP) est défini par A. Bandura (1997) à partir de trois éléments centraux qui concernent :

1. « ... la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter des lignes de conduite requises pour produire des résultats souhaités ... »,
2. « ... l'impression de pouvoir agir sur ce qui nous arrive, de pouvoir atteindre les buts que l'on se fixe ... »,
3. « ... les jugements d'une personne concernant ses capacités à organiser et exécuter des actions pour atteindre des niveaux définis de performance dans des situations présentant des caractéristiques d'ambiguïté, d'incertitude ou de stress ».

Pour A. Bandura (1997), le SEP constitue le facteur clé de l'agentivité humaine. Pour lui, la perception qu'un individu a de ses propres capacités à exécuter une activité influence et détermine son mode de pensée, son niveau de motivation et son comportement. Le SEP fonde des compétences qui peuvent varier à aptitudes égales pour un même individu, en fonction de sa propre perception de son efficacité personnelle. Le SEP est caractérisé de fort ou faible. Dans le premier cas, la personne abordera les tâches difficiles comme des défis à relever. Elle s'investira de manière positive dans la tâche et s'organisera pour surmonter la difficulté. Lorsque le SEP est faible, la personne mettra tout en œuvre pour éviter la tâche et sera souvent confrontée à l'échec.

## 5. CONFRONTATION À L'EMPIRIE

### 5.1. Le recueil de données

Nous avons appréhendé le sentiment d'efficacité de 192 animateurs de CLAE à partir d'un outil standard de mesure des croyances d'efficacité proposé par A. Bandura. Les animateurs interrogés ont répondu à des items décrivant différents niveaux d'exigence d'une tâche et nous leur avons demandé d'évaluer la force de leur croyance en leur capacité d'exécuter les activités requises<sup>5</sup>. Nous avons formulé les items de la manière suivante : « *je devrais y arriver* » pour exprimer la conviction positive et « *ce serait difficile pour moi* » pour exprimer la conviction négative. L'utilisation du conditionnel nous a permis de situer l'individu face à une tâche qu'il n'a peut être jamais rencontrée, ou bien devant sa difficulté à reconnaître que cela peut représenter un problème pour lui. Le questionnaire comportait 31 questions qui se répartissaient en 7 grandes catégories de la façon suivante :

- dimensions dites générales (4 items),
- la préparation de l'intervention (7 items),
- la mise en œuvre de l'intervention (4 items),
- la connaissance des enfants (4 items),
- les moyens utilisés lors de l'intervention (4 items),
- la place de l'animateur pendant l'intervention (4 items),
- le travail en équipe (4 items).

### 5.2. Les résultats obtenus

Le tableau ci-dessous rend compte de nos analyses des résultats. Une lecture verticale permet d'accéder rapidement aux données recueillies :

- dans la première colonne ont été réunies les sept grandes catégories dans lesquelles ont été regroupées les 31 questions de départ,
- la seconde colonne présente un exemple de question posée,
- les colonnes suivantes présentent des données chiffrées concernant le SEP (n=192 ; le total ne correspond pas à 100 % car nous ne présentons pas ici les « non réponses » qui ne représentent que quelques unités de pourcentage)

Tableau récapitulatif des données issues du SEP

Catégorie	Exemple de question posée	SEP fort Nombre d'individus Pourcentage	SEP faible Nombre d'individus Pourcentage	Différence
<b>A</b> : Aspects généraux	« Si on vous le demandait, seriez-vous en mesure de donner une définition d'une activité de type « manuelle et plastique » ? »	104 soit 54.16 %	86 soit 44.79 %	NS
<b>B</b> : Préparation de la séance	« En vue de préparer une séance d'animation, je serais capable de préciser mes conceptions éducatives »	70 soit 36.45 %	112 soit 58.33 %	P<0.05
<b>C</b> : Mise en oeuvre	« Pour conduire une animation, vous êtes amenés à favoriser l'accompagnement des personnes et du groupe vers la réussite »	66 soit 34.37 %	110 soit 57.29 %	P<0.05
<b>D</b> : Connaissance des enfants	« Pour tenir compte de l'hétérogénéité des enfants, il est nécessaire d'adapter les activités aux besoins des enfants »	90 soit 46.88 %	99 soit 51.56 %	NS
<b>E</b> : Moyens disponibles	« Pour obtenir un bon déroulement de la séance, il est primordial de tenir compte de la gestion du temps »	66 soit 34.38 %	122 soit 63.54 %	P<0.05
<b>F</b> : Rôle de l'animateur	« Si on vous le demandait, seriez-vous capable d'être disponible auprès des enfants chaque fois qu'ils sont en difficulté ? »	75 soit 39.06 %	111 soit 57.81 %	P<0.05
<b>G</b> : Le travail en équipe	« Pour réussir dans le métier d'animateur, l'important est de s'intégrer sans difficulté dans une équipe »	97 soit 50.52 %	92 soit 47.92 %	NS

Les pourcentages de réponses ne diffèrent qu'à propos des dimensions B, C, E et F du SEP. A propos de ces dimensions qui relèvent de dimensions davantage « techniques », la part des animateurs ayant un sentiment d'efficacité faible est plus importante que la part de ceux qui ont un SEP fort ; les animateurs sont plus nombreux à ne pas se sentir efficaces. Par contre, on constate que pour les catégories d'items qui renvoient aux « aspects généraux » comme celles qui concernent « le travail en équipe » et « la connaissance des enfants », les animateurs ne se distinguent pas à partir du sentiment d'efficacité ; on dénombre autant de sujets ayant un SEP fort que de sujets ayant un SEP faible.

On peut dire que lorsqu'on confronte des animateurs à des questions qui renvoient à des aspects qui font référence à des postures professionnelles (ponctualité, rapports à autrui) ou à des positionnements théoriques (éléments de définition, discours sur le projet), ils ne se différencient pas quant à la force de leur croyance à réussir dans la situation proposée. Cela s'avère être plutôt le contraire lorsque l'animateur est confronté à des

questions qui relèvent davantage du niveau « technique » de type « expliciter les intentions du projet de la séance, les opérationnaliser, s'adapter aux différents publics, mettre en œuvre les meilleurs moyens de réussite ».

Certaines modalités du SEP ont un lien statistique significatif avec des items tels que le diplôme professionnel acquis ou encore la fonction occupée dans le CLAE. Les animateurs que nous avons questionnés et qui assurent une responsabilité au sein d'un CLAE présentent en majorité sur l'ensemble des items liés au SEP un fort sentiment de réussite dans la tâche proposée. Il en est de même pour les animateurs rencontrés qui possèdent un diplôme professionnel dans l'animation. À l'inverse, les individus ne possédant pas de diplôme professionnel dans l'animation ont un SEP plutôt faible. Nous faisons référence ici à un SEP « global » qui prend en compte l'ensemble des items liés au SEP proposé. Bien évidemment, un individu peut avoir un SEP fort ou un SEP faible suivant la tâche qui lui est proposée.

Un lien existe donc entre le SEP et le diplôme professionnel acquis en animation, de même qu'avec la fonction qu'occupe l'animateur au sein du CLAE. Notons que même si les détenteurs d'un diplôme professionnel dans l'animation sont ceux que l'on retrouve plutôt dans des fonctions de direction, même si ce n'est pas toujours le cas, les liens présentés *supra* ne sont pas redondants.

## 6. DISCUSSION

Nous nous sommes intéressés, dans cette contribution, à la reconnaissance sociale et professionnelle des animateurs partant du constat que ces derniers ne se sentaient pas reconnus. Nous avons utilisé le SEP comme indicateur du degré de reconnaissance sociale et surtout professionnelle des animateurs. En effet, si l'on considère, comme nous y invite A.Honneth, qu'un des principes fondamentaux de la reconnaissance sociale est l'image que chacun a de soi, de ses capacités et de ses qualités, nous pensons que le SEP a une forte validité pour illustrer cette demande de reconnaissance. À travers les résultats que nous avons obtenus, nous constatons que le sentiment d'efficacité que possède un animateur sur ses capacités à réussir dans des tâches précises est lié à des dimensions qui fondent la reconnaissance telles que le diplôme professionnel détenu ou le statut occupé dans le CLAE.

La notion de cercles est intéressante dans le champ de l'éducation ; en effet, il existe de nombreuses professions qui constituent autant de cercles dans lesquels chacun tente d'agrandir ou de parfaire ses frontières. Au sein des CLAE, cette dynamique existe tout autant mais elle est amplifiée par la proximité d'autres éducateurs avec lesquels ils devraient coopérer. Au sein de l'école interviennent principalement trois types

d'éducateurs : les parents dont la reconnaissance éducative va de soi, les enseignants qui construisent leur reconnaissance par leur fonction d'instruction et les animateurs qui souffrent de ne pas se sentir reconnus. Les co-éducateurs des enfants fréquentant le CLAE et donc l'école devraient fonctionner en lien autour d'un minimum de culture commune, avec des projets sinon communs du moins en synergie (c'est une exigence des textes réglementaires). Or, nous avons pu constater que, souvent, ce fonctionnement n'existe pas. Cette co-habitation produit au contraire des comparaisons entre les éducateurs qui entraînent souvent une forme de dépréciation des animateurs ou tout au moins une non-reconnaissance de leur activité éducative, cantonnés qu'ils sont dans ce qui est repéré comme des activités récréatives.

Si la reconnaissance des éducateurs-enseignants se construit autour de leur fonction d'instruction, les éducateurs-animateurs, en agissant dans de l'éducatif de type récréatif, se mettent en difficulté par rapport à cette dynamique de reconnaissance. Les projets éducatifs des animateurs ne sont pas clairement expliqués dans leur opérationnalisation. Or, la professionnalité (M. Bru, & J-F. Marcel, 2007) des animateurs passe par l'écriture de projets éducatifs clairs et mesurables quant à leurs évaluations.

Le manque de reconnaissance sociale et professionnelle des animateurs de CLAE rencontre *a minima* trois obstacles:

- le manque de reconnaissance de la notion plus large d'animation socioculturelle,
- la structure CLAE qui, par la proximité des autres co-éducateurs, amène à une comparaison souvent défavorable aux animateurs,
- la difficulté des projets d'animation à présenter et à s'inscrire dans des objectifs éducatifs clairs et opérationnels.

Selon E. Renault (2004), une importance croissante est accordée à la question de la reconnaissance par les responsables de gestion des personnels dans les entreprises. Les acteurs du champ de l'animation pensent quant à eux que la reconnaissance des animateurs passe par le fait de rendre ces derniers « *davantage acteurs* » dans les actions qu'ils mettent en œuvre. La plupart des projets d'animation mettent en avant ce type d'objectif : faire en sorte que les animateurs s'engagent (au sens psychosocial du terme) dans leurs actions. E. Renault rappelle également que la reconnaissance a un effet sur les affects. Si l'individu considère qu'il est impuissant ou qu'on ne le laisse pas agir selon ses propres projets, il se décourage et a le sentiment de ne pas être reconnu. Or, certains aspects de l'information que nous avons recueillie<sup>6</sup> font apparaître que cet état de fait existe majoritairement lorsque les individus n'occupent pas une position à responsabilité dans la structure ou bien sont dépourvus de diplômes professionnels. En accordant plus de reconnaissance aux individus, les affects de ces derniers seraient mis en valeur, ce qui pourrait contribuer à un mieux être des personnes. Notre souhait est ici de montrer l'importance à

accorder, dans la connaissance des pratiques professionnelles, à ce lien étroit qu'il existe entre reconnaissance sociale et dimensions sociocognitives des individus. L'intérêt serait de pouvoir envisager la mise en œuvre de nouvelles formes de management ou encore d'actions de formation particulières.

La reconnaissance sociale des animateurs passera par une reconnaissance professionnelle. Peu de travaux peuvent être convoqués pour rendre compte de l'activité professionnelle des animateurs. Les pratiques professionnelles d'animation souffrent d'un manque de travaux de recherches et notamment à propos des activités mises en œuvre en situation d'animation. Les recherches devront s'intéresser également aux conceptions et autres représentations des animateurs qui, si elles ne les fondent pas entièrement, interagissent avec les pratiques des sujets. Nous nous sommes appuyés dans cette contribution sur des travaux qui concernaient exclusivement les acteurs des Centres de Loisirs Associés à l'École. Nos investigations ont abordé autant les pratiques constatées (fruits d'observations *in situ*) que les pratiques déclarées (ce que nous ont dit les animateurs de leurs pratiques professionnelles). Les contextes influencent les pratiques ; à ce titre, il nous semble opportun d'engager de nouveaux travaux auprès d'autres catégories d'animateurs oeuvrant dans d'autres cadres institutionnels. Il serait aussi intéressant de repérer la diversité des métiers relevant de la dénomination « d'animateur ».

### **BIBLIOGRAPHIE :**

- \* Bandura A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Edition Mardaga.
- \* Bandura A. (2003). « *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle* ». Traduit de l'anglais par J. Lecomte. Bruxelles : Edts de Boeck.
- \* Barbier J-M. et Galatanu O. (Dir.). (2000) « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation ». In : B. Maggi (Dir.). *Manières de penser, manière d'agir*. Paris : PUF.
- \* Besnard P. (1980). *Animateur socioculturel, une profession différente ?* Paris : ESF.
- \* Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- \* Broussard V., Mercier D. et Tripier P. (2004). *L'aveuglement organisationnel ou comment lutter contre les malentendus*. Paris : Edts du CNRS.
- \* Bru M & Marcel J-F. (2007). « Pratiques et développement professionnel des animateurs ». In : J. Houssaye (coord.). *Colos et centres de loisirs : recherches*. Matrice éditions.
- \* Bru M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaire du Sud.
- \* Dejours C. (2005). *Le facteur humain*, 4<sup>e</sup> éd. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- \* Gillet J-Cl. (1995). *Animation et animateurs – le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan, coll. Technologie de l'Action sociale.

- \* Honneth A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Edts du Cerf.
- \* Houssaye J. (2005). *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*. Vigneux : Editions Matrice.
- \* Leconte J. (2004). « Les applications du sentiment d'efficacité ». In : P. Carre (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, autour de l'œuvre de A. Bandura*. Nanterre : Savoirs.
- \* Marty P. (2007) « Modalités et dynamiques des pratiques professionnelles d'animation ; Le cas de l'animateur de Centre de Loisirs Associé à l'Ecole ». Thèse de doctorat nouveau régime en Sciences de l'Education, sous la direction de Marc Bru, Université de Toulouse Le Mirail. Non publiée.
- \* Renault R. (2004) *L'expérience de l'injustice*. Paris : La découverte.
- \* Schon D-A. (1996) « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». In : Barbier J-M (s.d.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF : Paris.

## NOTES

<sup>1</sup> La dénomination CLAE persiste alors que nous devrions parler d'ALAE : Accueil de Loisirs Associé à l'Ecole

<sup>2</sup> Nous prenons ici pour référence une synthèse des travaux de recherche réalisés par le groupe OPEN (Observation des Pratiques ENseignantes) sur les pratiques enseignantes. Les dimensions présentées sont des reprises améliorées de J.M. Barbier (2000).

<sup>3</sup> Le pluriel signifie qu'au-delà du contexte matériel il faut également prendre en considération d'autres contextes (social, culturel, affectif, institutionnel, ...)

<sup>4</sup> Le concept d'image de soi est une vision composite de soi qui est censée être formée par l'expérience directe de l'individu et par les évaluations formulées par des personnes importantes pour lui.

<sup>5</sup> Nous avons utilisé des échelles à six cases dont chacune représente un niveau croissant de force de croyance. Ainsi, le premier niveau exprime la difficulté maximale qu'aurait l'individu à réaliser la tâche demandée et le dernier niveau (le sixième) exprime sa capacité à réaliser facilement cette tâche.

<sup>6</sup> Nous avons posé aux animateurs différentes questions susceptibles de nous permettre d'appréhender certains facteurs psychologiques qui permettraient de rendre compte des motifs de leurs actes. A titre d'exemple : de quoi tiennent-ils compte pour la préparation de leur intervention ? Qu'est-ce qui détermine le bon fonctionnement d'une séance ? Comment perçoivent-ils leur rôle ? Ont-ils des contacts avec d'autres éducateurs au sein de leur CLAE et en quoi cela change-t-il ou non leurs actions ?

Nous avons constaté que des liens existaient entre la motivation de l'animateur à jouer un rôle dans l'organisation, le diplôme acquis et le statut occupé dans le CLAE.

# ÉCOLE ET FOULARD. LA LAÏCITÉ EST-ELLE UNE DOCTRINE POLITIQUE MODERNE ?

**Roger Monjo**

MCF Sciences de l'éducation  
CERFEE – LIRDEF  
Montpellier3

## RÉSUMÉ :

Cet article traite de la question de la *laïcité scolaire* telle qu'elle a été posée à partir des affaires de « foulard islamique » dans les années 90 et au-delà. L'étude que P. Foray consacre à cette question dans l'ouvrage qu'il vient de publier (*La Laïcité scolaire*, Peter Lang, 2008) nous sert de référence principale et nous procédons, dans un premier temps, à l'examen critique de l'argumentation développée par l'auteur. Dans un second temps et en nous appuyant alors principalement sur l'introduction du même ouvrage, nous interrogeons la légitimité d'une définition de la laïcité, à l'école mais aussi au-delà, comme *doctrine politique* et non comme *idéologie*.

**MOTS CLÉS :** *Laïcité scolaire ; religion ; républicanisme ; libéralisme ; communautarisme ; idéologie.*

## INTRODUCTION

Philippe Foray, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'Université Jean Monet de Saint Étienne, vient de publier chez Peter Lang un ouvrage consacré à la question de la laïcité sous le titre suivant : *La Laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*<sup>1</sup>. Cet ouvrage est, dès à présent, appelé à faire référence en la matière, tant par la finesse et la précision des analyses conceptuelles que par le caractère équilibré et nuancé du jugement qui se dégage, *in fine*, sur les conditions d'application, dans le contexte contemporain, de ce principe constitutif de notre tradition républicaine, en particulier dans le champ scolaire.

Il n'est bien sûr pas possible, dans le cadre d'un article, de reprendre l'ensemble des arguments développés par l'auteur. Aussi, vais-je privilégier, dans ce qui suit, la première

des trois hypothèses avancées dans l'introduction de l'ouvrage, hypothèse selon laquelle la laïcité est une « *doctrine politique moderne* »<sup>2</sup>. Je m'intéresserai, plus particulièrement, à la deuxième étude consacrée à la question du « foulard islamique » à l'école, eu égard à la valeur de test de cette (ces) affaire(s) pour la « *doctrine* » laïque, dans la période récente. Ma question sera donc la suivante : la laïcité est-elle *vraiment* une doctrine politique (moderne) ? Et c'est une réflexion sur les analyses consacrées par l'auteur à la question de la visibilité des signes d'appartenance religieuse dans l'espace scolaire qui me guidera dans ma réponse.

J'indique dès à présent que cette réponse sera plutôt négative. En matière de doctrines politiques modernes, on peut mentionner comme doctrines véritablement constituées et même s'il s'agit là d'une typologie un peu abstraite car les choses sont, dans la réalité, plus complexes : *le libéralisme*, *le républicanisme*, mais aussi *le socialisme* (avec ses deux versions, social-démocrate et communiste). Il y a aussi des corps de doctrine plus composites ou émergents et encore instables : *le communautarisme* (avec, là aussi plusieurs versions, dont l'une pourrait être qualifiée de « *libérale* », celle dont P. Foray semble assez proche, en raison en particulier des références récurrentes à M. Walzer et C. Taylor. Mais peut-être pourrait-on parler, aussi, de « *républicanisme libéral* » ? Ce qui revient cependant à peu près au même...) ou la *démocratie délibérative* (J. Habermas étant ici la référence principale).

Mais si la laïcité « à la française » (cette précision est importante) n'est pas une doctrine politique, de quoi s'agit-il alors ? Je répondrais, assez sommairement dans l'immédiat : une *idéologie*, ou, plus précisément, une composante de ce que l'on désigne traditionnellement comme *l'idéologie française*. Ce terme ne doit pas être entendu dans son sens strictement trivial (tromperie, illusion, mystification, ...) et les analyses que P. Ricoeur lui a consacrées<sup>3</sup>, en voyant dans l'idéologie l'une des deux composantes (avec l'utopie) de « *l'imaginaire social* » propre aux sociétés modernes, pourront ici s'avérer utiles. L'analyse « *par niveaux* » proposée par le philosophe redonne à ces notions toute leur épaisseur conceptuelle, voire toute leur légitimité. Désigner la laïcité comme une idéologie ne vaut donc pas, nécessairement, condamnation.

Une dernière précision s'impose avant d'indiquer le plan qui sera suivi. Présenter la laïcité comme une *doctrine*, en laissant entendre que c'est en France que cette élaboration doctrinale a connu sa forme la plus aboutie, me semble inséparable de l'idée que cette « *laïcité à la française* » représente aussi la pointe la plus avancée de ce processus de sécularisation (ou « *désenchantement* », pour reprendre le vocabulaire de M. Gauchet<sup>4</sup>, auquel P. Foray se réfère souvent) qui a affecté l'ensemble des sociétés modernes. Bien sûr, l'auteur ne se montre pas insensible, par moments, aux ambiguïtés de cette affirmation : en faisant valoir, par exemple, que dans certaines sociétés, comme la société

britannique, qui n'ont pas connu ce moment de la séparation de l'Église et de l'État qui a été consacrée en France par la loi de 1905, les phénomènes de discriminations à l'égard de certaines minorités religieuses, ethniques ou autres, ne sont pas nécessairement plus marqués qu'en France, voire même que ces sociétés moins « laïcisées » peuvent aussi se révéler plus « tolérantes » que la société française, alors que la *tolérance* constitue pourtant l'ingrédient minimal d'une société laïque. Pour autant, il ne semble pas soumettre pleinement à la critique cette idée selon laquelle la France serait une société plus « laïque » que les autres *parce que*, plus que les autres, elle aurait fait de la sécularisation un processus délibéré et conscient. Alors que les autres se seraient davantage laissées porter par le mouvement historique du « *désenchantement* », sans en faire le produit d'une démarche politique aussi pleinement volontaire et délibérée. Autrement dit, ce thème de *l'exception française* qu'on retrouve aussi dans d'autres analyses consacrées à des sujets voisins, comme la République elle-même ou encore l'État-social, constitue, dans la réflexion de P. Foray, une sorte d'arrière-plan qui n'est peut-être pas suffisamment interrogé.

Je procèderai donc en deux temps : Je commencerai par examiner les analyses consacrées, dans la deuxième étude, à la question du « foulard à l'école », dans la mesure où cette affaire (ces affaires récurrentes de 1989 à 2004) me semble particulièrement propice pour traiter cette question : laïcité, une doctrine ou une idéologie ? Je reviendrai, ensuite, sur la série de distinctions conceptuelles qui sont proposées dans l'introduction et qui fondent la perspective « doctrinale ».

## 1 – LA QUESTION DU FOULARD À L'ÉCOLE.

### 1a – Un débat philosophique ?

Les analyses de P. Foray commencent par un rappel historique, celui de la séquence qui s'ouvre avec l'avis, d'inspiration libérale, émis par le Conseil d'État en 1989, suite à l'affaire de Creil et qui se clôt avec la loi d'interdiction de 2004, « *anti-libérale* » et d'inspiration « *néo-républicaine* ». Il reconstitue ensuite, dans cette séquence, la dimension proprement philosophique du débat qui l'a ponctuée en rappelant les principaux arguments avancés par les « *néo-républicains* » et les principales critiques qui leur ont été adressées par les « *laïques libéraux* », de telle sorte que la dimension chronologique de la séquence s'estompe au profit d'une approche principalement conceptuelle. Le projet est clairement « *reconstructif* » et il ne s'agit pas, pour l'auteur, de prendre parti ou de défendre un point de vue, même s'il laisse percevoir son inclination pour la version libérale. Prendre parti

supposerait d'ailleurs une clarification préalable de la question posée : pour ou contre le port du foulard en général ? pour ou contre le port du foulard à l'école ? pour ou contre la loi de 2004 ? Ces questions sont relativement indépendantes et la réponse apportée à l'une d'entre elles ne permet pas d'inférer, à coup sûr, les réponses qui seraient apportées aux deux autres. Enfin, P. Foray souligne, à juste titre, que ce débat fut particulièrement significatif, non seulement en raison du contenu explicite des arguments qui ont été échangés, mais aussi parce qu'il portait, au-delà de la question du foulard à l'école, sur la question plus générale et plus fondamentale de la définition de soi de notre société : la question du vivre-ensemble à l'âge du pluralisme et de l'individualisme.

Bien que légitime en elle-même à chaque fois, cette série de « réductions » (une séquence historique sans chronologie, le débat ramené à sa dimension philosophique, l'exposé de deux points de vue seulement) présente cependant le risque de nous éloigner d'un aspect important de la signification et de la portée véritables de ces affaires. Bien sûr, tout objet de recherche est (re)construit par le chercheur et, en ce sens, la démarche adoptée est tout à fait recevable. D'autant plus que, dans une dernière partie, l'auteur ne manque pas de rappeler les enjeux qui ont servi de toile de fond à ce débat : les questions liées de l'immigration et de l'intégration bien sûr, mais aussi la question, mise en lumière plus récemment, du post-colonialisme. Cependant, ces enjeux sont présentés séparément, comme « toile de fond », de telle sorte que le débat strictement philosophique autour de la laïcité semble malgré tout conserver sa pleine légitimité. Or, c'est précisément ce qui me semble pouvoir être discuté. Car c'est précisément ce décrochage du *moment philosophique*, son autonomisation, même relative, qui rend possible la perspective doctrinale sur la laïcité. Alors qu'à l'inverse, la relecture du débat philosophique à partir du contexte sociopolitique autorise l'interprétation idéologique.

Il faut ici se souvenir que ces affaires n'ont pas seulement mobilisé des arguments philosophiques en bonne et due forme mais aussi des analyses tendancieuses, des points de vue passionnés, des interventions plus violentes et moins policées que celles qui sont attendues d'un débat philosophique. Et ceci dans un contexte historique qui a connu d'autres « affaires » voisines à forte teneur politique et idéologique : la question de l'immigration, la question des « banlieues » et de l'insécurité, la question de l'identité et de la souveraineté nationales mais aussi la question de la « repentance », la question proprement scolaire enfin (la démocratisation, le collège unique, l'éducation prioritaire, les pratiques pédagogiques, ...). Un contexte marqué, donc, par ce que j'appellerai, sommairement et avec d'autres<sup>5</sup>, les progrès de la « révolution néo-conservatrice ». Plus précisément, à propos de cette question du foulard à l'école, il est clair aujourd'hui que la réponse *juridique* qui avait été donnée initialement à travers l'avis du Conseil d'État de 1989, avis dont la légitimité ne pouvait être contestée puisqu'il s'appuyait sur l'état du

Droit alors en vigueur, a conduit certains à faire valoir la nécessité d'une intervention *politique* pour changer le Droit en vigueur. Ce qui advint, en effet, avec l'adoption de la loi de 2004 qui a consisté à infléchir le Droit dans un sens *anti-libéral* de telle sorte que l'avis initial du Conseil d'État perdait en légitimité juridique.

Sur ce point, il faut se reporter, en particulier, au rapport rédigé par François Baroin en juin 2003<sup>6</sup>, peu de temps après que le Ministre de l'Intérieur de l'époque ait délibérément relancé le débat sur le voile à l'occasion du rassemblement annuel de l'Union des Organisations Islamiques de France (avril 2003) et peu de temps avant que le Président de la République de l'époque n'installe la commission de réflexion sur la laïcité (commission Stasi) dont le travail aboutira à la loi d'interdiction. Sans s'attarder sur les enjeux politiques de l'époque, il peut être utile de rappeler certaines formules du rapport. Par exemple dans l'introduction : « ... un renouveau de la laïcité devient un élément de la réponse au choc du 21 avril 2002. On assiste ainsi à une re-politisation du thème de la laïcité qui pourrait devenir une valeur de la « droite de mai » face à une gauche qui s'est largement convertie au multiculturalisme et n'a pas su répondre au défi du communautarisme. » Et un peu plus loin : « La laïcité a été (...) progressivement remplacée au panthéon des valeurs de la gauche par la défense des différences culturelles et du communautarisme. Cette tendance s'inscrit dans le cadre de la promotion des droits de l'homme ... Elle se traduit par une mauvaise conscience vis-à-vis de l'héritage colonial de la France et un besoin de réparation. La liberté d'expression et la reconnaissance des différences sont privilégiées par rapport à d'autres valeurs comme l'autorité du maître, la mission d'éduquer et l'émancipation de la personne. Sous cet angle, la crise de la laïcité se confond avec la crise de l'école. » Ou encore, à propos de l'avis de 89 : « il apparaît aujourd'hui distinctement que la question posée au Conseil d'État en 1989 n'était sans doute pas la bonne. Il y a eu comme un malentendu (...). La question du voile est une question politique et non juridique et c'est la compétence du Parlement (...) que de définir le sens de la laïcité et la position à adopter face au développement de l'islamisme et du communautarisme ». Enfin : « le thème de la laïcité apparaît en fait inséparable de la réhabilitation du politique en général et de l'autorité en particulier. (Défendre la laïcité) c'est donner du sens à l'humanisme face au déterminisme social, culturel, ethnique ».

Cette initiative politique (commission Stasi et vote de la loi) a participé d'une volonté de restaurer l'action politique en général, du volontarisme politique, contre le *juridisme* mais aussi contre le *sociologisme* (« expliquer ou chercher à comprendre, c'est excuser ou légitimer »), que d'autres s'étaient préalablement chargés de théoriser (de Marcel Gauchet et sa critique des Droits de l'Homme<sup>7</sup> à Alain Finkelkraut et sa dénonciation de « la défaite de la pensée »<sup>8</sup>).

Aussi, et quelque soit au demeurant la qualité de la reconstitution, s'en tenir au seul débat philosophique entre les deux options laïques, l'option « *néo-républicaine* » et l'option « *libérale* », ne permet pas de mesurer toute la portée de cette question du foulard à l'école et la place qu'elle tient dans ce mouvement, complexe, de resserrement, mais en même temps de renforcement dans un sens autoritaire, de l'action politique (principalement étatique). Mouvement associé à un processus de désengagement social au profit du libre jeu des forces économiques dénationalisées. Un mélange, en quelque sorte, de néo-libéralisme économique et de conservatisme politique (État sécuritaire voire pénal), caractéristique de ce qu'on appellera donc la « *révolution néo-conservatrice* ».

Pour le dire autrement et en termes, malgré tout, plus philosophiques, j'opposerais, à la lecture *gadamerienne* de P. Foray, une lecture davantage *habermassienne*. La lecture de P. Foray est gadamerienne au sens où elle mobilise le thème d'un *conflit d'interprétations* pour rendre compte du débat entre deux visions de la laïcité, la vision néo-républicaine, qui est une tentative de ré-activation du « *laïcisme* » d'autrefois et la vision républicaine-libérale, qui, elle, prend en compte les transformations sociales les plus récentes (individualisme et pluralisme). Transformations qui obligent à substituer un projet de « *refondation* » de la laïcité, sur de nouvelles bases, à un projet de « *restauration* » pure et simple. Le conflit est alors de l'ordre du *malentendu*, de la « *querelle de famille* », davantage que de l'ordre d'une opposition sur les principes, puisque tout le monde, dans ce débat, se réclame de la laïcité. Il y avait initialement un consensus sur l'idée même de la laïcité, mais ce consensus s'est troublé, pour diverses raisons, et la notion s'est « *obscurcie* ». Mais le débat lui-même semble comme objectivement animé par le projet de réhabiliter (restaurer ou refonder) ce consensus initial.

Notons en effet que si, par hypothèse, cette question du foulard s'était posée sous la Troisième République (abstraction faite du phénomène de la colonisation), elle aurait probablement connu une réponse rapide et radicale, sans véritable discussion, une réponse non pas dans le sens de l'exclusion mais en termes d'assimilation (forcée). Le port du foulard aurait été prohibé au même titre que d'autres signes « *particularistes* » (la pratique de tel patois local par exemple). Mais cette prohibition n'aurait bien sûr pas conduit à mettre en œuvre des mesures d'exclusion. Bien au contraire ... Le conflit opposait alors les laïques et les cléricaux, ou encore l'État et l'Église, et les deux camps étaient rassemblés dans des perspectives militantes symétriques. En ce sens le *laïcisme* se nourrissait de son opposition au *cléricalisme* mais sur le mode de la contre-dépendance, en élevant la laïcité au rang d'un « *sacré* » républicain, qui lui donnait sa puissance normative. Aujourd'hui, par contre, l'accord s'est fait sur un certain nombre de principes (acceptation par l'Église de la Séparation) et tout le monde est devenu laïque. De telle sorte que le compromis a remplacé le (les) consensus normatif(s). L'école n'a plus l'autorité normative nécessaire

pour imposer certains comportements<sup>9</sup> et le conflit, entendu comme affrontement entre deux représentations du monde, a cédé la place à la négociation : renoncer au voile pour pouvoir aller à l'école. De ce point de vue, l'avis de 89, mais aussi la loi de 2004, incarnent cette concession faite par la République au Libéralisme (juridisme), aujourd'hui dominant : une concession qui s'est opérée en 89 sur le mode du consentement réfléchi et en 2004 sur un mode plus défensif et réactif. Autrefois, le consensus était fort, mais il était exclusif et autoritaire. Aujourd'hui, il est plus large (tout le monde est laïque) mais aussi plus inconsistant. Il semble donc qu'on ait perdu en normativité ce qu'on a gagné en consensus. De là *l'obscurcissement* de la notion et la nécessité de la clarifier à nouveau, dans un nouveau contexte historique. De là aussi la tonalité gadamérienne<sup>10</sup>.

On ne peut pas cependant exclure l'hypothèse, d'origine habermassienne, selon laquelle le consensus a pu être « extorqué » dans le cadre d'un échange « *systématiquement déformé* »<sup>11</sup>. Cette hypothèse vaudrait à la fois pour le consensus initial (car le pacte républicain a été aussi un *compromis social*, celui qui a conduit, par exemple, le mouvement ouvrier à accepter, voire à revendiquer lorsque le projet de l'école unique est apparu, son enfermement dans le réseau primaire de scolarisation) et pour le consensus actuel (les classes moyennes s'étant ralliées à la loi de 2004 sur la base d'une crainte de leur déclassement social qui a fait de l'immigration un bouc émissaire *ad hoc*). P. Foray évoque bien sûr ces « *facteurs extralinguistiques* » (pour reprendre la terminologie habermassienne) qui ont pu affecter le débat argumentatif, mais, en les présentant séparément, il semble s'interdire d'envisager l'hypothèse selon laquelle la laïcité ne serait *qu'une idéologie*.

### **1b – Évaluation des arguments néo-républicains.**

Retenons cependant pour l'instant la perspective du débat philosophique et considérons à présent la présentation critique de la position « *néo-républicaine* » à laquelle procède l'auteur : une critique interne en quelque sorte, menée du point de vue de la laïcité elle-même et qui participe, d'une certaine façon, du débat lui-même.

Comment ce débat s'est-il construit ? Le moment inaugural, le *coup d'envoi*, a été donné par les jeunes filles voilées elles-mêmes sous la forme d'une *demande de reconnaissance*<sup>12</sup>. Or, on sait, au moins depuis Hegel, qu'une telle demande n'a de signification que si elle s'adresse à une instance qui a elle-même été préalablement reconnue par celui qui formule la demande. En ce sens, cette demande n'aurait pas dû être interprétée comme l'expression d'un désir de sécession mais bien au contraire d'un désir d'intégration. Elle aurait pu, en outre, être saisie comme l'occasion d'un débat sur les modalités possibles de cette reconnaissance. Mais ce moment initial a été mis entre parenthèses,

occulté. Le débat a ainsi été coupé de ce qui lui avait donné son impulsion pour ne plus mettre en présence que les tenants des différentes réponses possibles au *problème* créé par cette interpellation première et non à cette interpellation elle-même. Il est devenu un débat *sur la laïcité* : virage herméneutique qui a substitué le mode interprétatif au mode délibératif, l'approche gadamerienne à l'approche habermassienne. Il tournera alors autour de la question de savoir si la réponse initiale (libérale) apportée par l'avis de 89 avait été pertinente ou s'il convenait de légiférer en la matière. Ce sera, au demeurant, la première victoire, décisive, des tenants d'une loi d'interdiction. Elle aura consisté à rendre légitime l'interrogation sur la nécessité de changer le Droit, dès lors que le droit existant ne permettait pas la prise d'une telle décision d'interdiction. C'est donc ce débat, qui s'est substitué au débat qu'aurait pu enclencher l'interpellation initiale et dont les porteuses de cette interpellation ont été largement exclues à partir du moment où leur demande a été reformulée comme *problème à résoudre*, que P. Foray reconstitue.

Il commence par évacuer la réponse privilégiée, selon lui, par les enseignants eux-mêmes qui, en s'inspirant de certaines analyses d'Arendt, revient à contester la légitimité même de l'approche « *juridique* » inscrite dans l'avis de 89, au motif que la relation pédagogique est davantage de l'ordre, sinon du privé au sens strict, du moins, de l'ordre du *pré-politique* sur lequel le juridique ne peut avoir prise. On retrouve, en effet, dans cette réponse certains attendus de l'analyse arendtienne de l'école comme sphère intermédiaire entre la famille (privé) et le monde (public)<sup>13</sup>. Mais P. Foray montre très bien en quoi cette réponse du « *monde enseignant* » est sujette aux mêmes ambiguïtés que le point de vue d'Arendt lui-même. Protéger l'enfant du monde et de la lumière trop vive des affaires humaines tout en protégeant le monde humain de ces hordes de barbares que représentent les nouvelles générations, mais l'initier en même temps à ce monde sous la responsabilité d'adultes dont l'autorité ne puise pas aux mêmes sources que l'autorité familiale puisqu'elle leur vient précisément de ce monde commun légué par les générations précédentes, telles sont les deux raisons symétriques qui conduisent Arendt à cette exclusion de l'école à la fois de la sphère publique (politique) et de la sphère privée (familiale). L'école relève ainsi de cette sphère intermédiaire du « *social* » dont la devise est la formule communautarienne par excellence : *Qui se ressemble s'assemble*. Formule qui se démarque à la fois de la devise de la sphère familiale (*chacun est unique*) et de celle de la sphère politique (*chacun vaut chacun*). Les prises de positions développées par Arendt dans ses *Réflexions sur Little-Rock*<sup>14</sup> sont, à cet égard, révélatrices des dérives éventuelles de cette approche communautarienne de l'éducation scolaire. On peut, au demeurant, faire l'hypothèse que, dans le prolongement de ces analyses, Arendt aurait pu se prononcer, dans l'affaire du foulard, en faveur d'une réponse séparatiste : à chaque religion son école dès lors que les exigences de l'école publique apparaissent incompatibles, aux

yeux des croyants, avec les exigences de la foi. Et P. Foray montre très bien comment la motivation qui a fait pencher majoritairement le monde enseignant en faveur de l'interdiction (protéger l'enfant) aurait pu tout aussi bien les pousser à faire le choix opposé (il ne fallait pas politiser cette affaire mais en rester à la recherche d'arrangements locaux), car le fond de cette position tient précisément à l'exclusion mutuelle du pédagogique et du politique.

C'est donc la position « *néo-républicaine* », explicitement politique (et qui commet alors un contresens lorsqu'elle se réclame d'Arendt), qui intéresse plus particulièrement P. Foray et qu'il va « reconstruire », dans une perspective critique.

Cette position est présentée comme une forme de radicalisation du Républicanisme traditionnel, radicalisation qui se justifie comme réaction à la dérive « *juridique* » qui s'est produite dans les dernières décennies sous l'influence, en particulier, de l'appréhension libérale du pluralisme et de l'individualisme contemporains. Il s'agit en somme d'un rappel à la dimension collective et consensuelle du projet commun inhérent à toute société républicaine, dans laquelle l'individu ne se réalise que sous la forme du citoyen, en dépassant ses appartenances sociales (ou sociétales), qu'elles soient professionnelles, géographiques, culturelles, religieuses, ...

Deux arguments de principe sont mobilisés. Le premier consiste à rappeler le lien consubstantiel de l'École et de la République, au sens où la première est une véritable *institution* et non un simple « service » (même public) ou, plus généralement, une simple organisation sociale, et au sens aussi où la seconde n'est pas qu'un édifice juridique (État de droit et Constitution démocratique) mais une mise en forme *politique* d'une société démocratique, organisée autour d'un projet commun. Les deux se rejoignent dans « *l'apologie de la citoyenneté* »<sup>15</sup>, la première comme le lieu de son éducation et la seconde comme le lieu de sa réalisation. Dans cette perspective, et c'est le second argument, la mission éducative de l'école se réalise sous la forme de *l'instruction*. C'est pourquoi l'école doit être non seulement extérieure à la société mais dans un rapport d'opposition active à cette dernière, car il faut soustraire les élèves à ses influences, nécessairement nocives, en raison d'une triple exigence : une exigence d'homogénéité ou d'égalité formelle entre les élèves que la manifestation de leurs différentes appartenances sociales ne manquerait pas de contrarier, une exigence d'émancipation alors que la société est un espace d'aliénation et de domination, une exigence de disponibilité (pour l'étude) qui oblige à réduire l'enfant (ou l'adolescent) à l'élève<sup>16</sup>.

Dans la discussion de ces arguments, P. Foray mobilise principalement le thème de la « *contradiction performative* », une contradiction qui touche ici un « *raisonnement pratique* » dont la conclusion (l'action qui doit en résulter) contredit l'une des prémisses. Ainsi, l'interdiction aura pour conséquence paradoxale de renforcer voire de produire

artificiellement la marginalisation et le communautarisme qu'elle prétend combattre. Car le désir de sécession supposé est contredit par une demande qui est d'abord une demande de reconnaissance, donc d'intégration. Autre conséquence paradoxale : traiter en coupables, en les excluant, ces jeunes filles qu'on a d'abord présentées comme des « victimes » : une sorte de double peine. Alors même que le statut de victime n'est pas plus avéré que le désir de séparation. Enfin, dernier paradoxe : exiger des élèves une forme d'émancipation que seule l'école serait par ailleurs en mesure de leur apporter. D'autant que le refus de l'émancipation n'est pas, lui non plus, avéré. En définitive, il apparaît que les accusations d'intégrisme (confusion du politique et du religieux), de totalitarisme (l'individu au service du tout) et de fondamentalisme (la foi dogmatique contre le savoir critique) pourraient être retournées sans difficultés.

Cette série d'objections est, bien sûr, tout à fait recevable, dans le cadre du débat tel qu'il a été reconstitué. Mais à mettre ainsi l'accent, exclusivement, sur les paradoxes et les « effets pervers » de la position adverse, on exclut malgré tout une interrogation sur la légitimité du combat lui-même contre le foulard, au-delà des formes qu'il a prises. C'est à l'école et dans certaines formes que ce combat ne serait pas pertinent, en raison des « contradictions performatives » auxquelles il conduit. Mais sa légitimité dans l'espace public et à l'école, sous d'autres formes que l'exclusion, n'est pas explicitement interrogée, de telle sorte qu'il est toujours possible de penser, par exemple, que si, à l'issue de leur scolarité, les jeunes filles en question n'auront toujours pas renoncé au port du foulard, cela signifiera que l'institution n'a pas rempli sa mission d'émancipation. Il deviendrait alors légitime de revendiquer son interdiction dans l'espace public au prétexte qu'on serait, alors, dans une forme de communautarisme avéré. Autrement dit, en réduisant le problème du foulard à un problème scolaire, on passe peut-être à côté de sa portée véritable qui est plus globalement sociale et de son traitement possible dans le cadre d'une « politique de la reconnaissance » qui ne se réduit pas à l'espace scolaire. On a pris prétexte, en quelque sorte, du fait que cette demande de reconnaissance avait été formulée dans le cadre de l'école pour réduire cette affaire à une affaire strictement scolaire, en s'interdisant du même coup toute réflexion sur la question de savoir pourquoi cette demande sociale s'était principalement exprimée dans le cadre scolaire et pourquoi, dans ce débat, on l'avait réduite à cette dimension.

P. Foray répond d'ailleurs, en un certain sens, à la dernière question en suggérant que le véritable objectif des néo-républicains est, au-delà des arguments avancés pour justifier l'interdiction, la défense de l'école elle-même, de l'école comme *institution* traditionnelle. Il n'est pas indifférent ici de rappeler que cette défense de l'école contre la menace « communautarienne » s'est doublée, durant la même période, d'une défense de l'institution scolaire contre les dérives « pédagogiques » et que les principaux porte-paroles

de ces deux combats étaient souvent les mêmes. Dans les deux cas, on accordait en définitive moins d'attention aux élèves qu'à l'école elle-même. Le combat contre le foulard rejoignait le combat pour le retour de la blouse et, chez les plus caricaturaux d'entre eux, le pédagogue et l'islamiste représentaient respectivement la « branche politique » et la « branche armée » de la même entreprise de destruction de l'école républicaine. Et, en un certain sens, il est vrai que le port obligatoire de la blouse est l'horizon logique de l'argumentation développée en faveur de l'interdiction du foulard. Car tout vêtement peut, à la limite, être interprété comme un signe d'appartenance et une marque de séparatisme qui viennent contrarier le principe d'égalité/homogénéité imposé par l'école : le foulard islamique mais aussi le foulard palestinien, le T-shirt à l'effigie du Che, voire la paire de Nike (prosélytisme en faveur de la société de consommation) ou le string (prosélytisme en faveur de la libéralisation des mœurs). Seul le port de la blouse, donc, permettrait d'annuler ces différentes manifestations, plus ou moins délibérées, d'appartenances « communautaires ».

Cependant, reformuler la position néo-républicaine dans les termes d'une défense de l'institution, c'est aussi lui redonner une certaine légitimité qu'elle semblait avoir perdu après l'évocation de ses « *contractions performatives* ». Ici une référence aux analyses de M. Gauchet s'impose car c'est dans leur cadre que la réflexion se poursuit. Selon cet auteur en effet, la Troisième République, grâce à sa politique scolaire en particulier, a incarné un moment d'équilibre remarquable (bien que fragile) entre exigences collectives et droits individuels, sous la dépendance, il est vrai, des premières. L'individu parvenait alors à une pleine réalisation de soi sous la forme du citoyen. La perspective holistique dominait, mais en faisant une place, limitée et subordonnée, aux revendications individualistes. De telle sorte qu'un consensus existait dans le camp laïque (mais aussi, en miroir en quelque sorte, dans le camp religieux) sur le projet politique, sur sa nature sinon son contenu, en particulier en matière scolaire. C'est cet équilibre qui s'est défait, sous la poussée des demandes individualistes. De là, les deux options en présence aujourd'hui et qui se sont exprimées, en particulier, dans les affaires de foulard, en se réclamant toutes les deux de la laïcité. D'une part, l'option « restauratrice » (néo-républicaine ou républicaine-conservatrice), en faveur du réarmement institutionnel dans une perspective holistique, au risque de la répression et de la pénalisation. D'autre part, l'option « refondatrice » (républicaine-libérale), plus ouverte aux revendications des individus, mais au risque alors de l'anomie et de la dépolitisation. Le problème est donc aujourd'hui de retrouver un point d'équilibre entre les deux impératifs que P. Foray formule successivement en termes de « *liberté de conscience* » individuelle et « *liberté de penser* »<sup>17</sup>, cette liberté de penser qui est au cœur du projet républicain comme projet politique ouvrant sur la constitution d'un monde commun. Car ce projet d'un « *monde commun* » rend

insuffisante une approche exclusivement juridique de la laïcité et va même au-delà de l'idée, commune à J. Rawls et à J. Habermas, du partage nécessaire d'une culture politique démocratique, en engageant une vision plus substantielle du vivre ensemble, une vision qui suppose non seulement des *normes* mais aussi des *valeurs* communes. En ce sens, il semble que la position républicaniste promue par P. Foray relève davantage d'un communautarisme libéral (M. Walzer ou C. Taylor) que d'une stricte démocratie procédurale.

En définitive, c'est la présentation du débat elle-même qui doit être discutée. On peut tout à fait comprendre et considérer comme légitime le projet de P. Foray de s'en tenir, dans son analyse, à la présentation et à la discussion de l'une des positions en présence dans ce débat. Mais on court alors le risque de perdre, peut-être, en signification. Car le débat, tel qu'il a eu lieu effectivement, n'a pas seulement mis en présence des *néo-républicains (conservateurs)* et des *républicains libéraux* mais aussi, parmi d'autres encore, des *néo-libéraux* et des *libéraux traditionnels*. De telle sorte, d'ailleurs, que, comme sur d'autres sujets de controverses (la mondialisation et l'Europe, la question de la place du travail aujourd'hui, l'école elle-même), on ne retrouve pas certains clivages politiques traditionnels (droite/gauche) et le sentiment d'une certaine confusion s'impose parfois.

Ainsi, sur le versant favorable à l'interdiction, les *néo-républicains* ont fait cause commune avec les *néo-libéraux* (qui sont aussi des *néo-conservateurs* au sens où ils sont plus soucieux de libéralisme économique que de libéralisme politique) de telle sorte que ce voisinage a permis à la « *révolution conservatrice* » en cours d'étendre son influence intellectuelle au-delà du cercle limité des idéologues du « tout-marché ». Dans la mesure où la critique de l'expansion de l'État, comme puissance publique et administration, s'accompagne chez eux d'une volonté de *renforcer l'État* dans ses fonctions régaliennes (un État-gendarme, orienté par un projet sécuritaire et moralisateur, davantage qu'un État-arbitre, soucieux du respect des règles d'une juste concurrence), leur discours a pu rencontrer quelques échos chez les nostalgiques de la République triomphante (les « *néo-républicains* »), expliquant par là certaines convergences, non seulement sur la question de la laïcité et, plus généralement, de l'école (le retour au fondamentaux, la restauration de l'Autorité, ...), mais aussi sur les questions de la mondialisation entendue exclusivement comme espace de compétition (le « *patriotisme économique* »), de la construction européenne (réduite à une Europe des nations doublée d'un espace économique commun), de l'identité et de la souveraineté nationales. Par exemple, lorsque les *néo-libéraux* se montrent favorables à la poursuite de la construction européenne ou à la relance de la démocratisation du système éducatif (50 % d'une classe d'âge diplômé du supérieur), c'est principalement dans la perspective de la « *compétition économique* ». Mais la rhétorique utilisée emprunte aussi à un volontarisme politique qui s'inspire d'un appel à la

Tradition, républicaine en l'occurrence, qui entretient la glorification de « *l'exception française* » ; un appel qui ne laisse pas indifférents des « néo-républicains » préoccupés par l'affaiblissement de la souveraineté nationale et les effets ravageurs de la mondialisation. On comprend, dans ces conditions, en quel sens la *révolution conservatrice* en cours peut produire ses effets bien au-delà de son cercle naturel. Et c'est ainsi que les motivations douteuses des néo-conservateurs partisans du « *clash des civilisations* » rejoignent, dans la volonté d'interdire le foulard à l'école, les inquiétudes « néo-républicaines » devant le délitement de la « *communauté des citoyens* ».

Parallèlement, du côté des opposants à l'interdiction, les *républicains libéraux* ont partagé leur combat avec les *libéraux traditionnels* (ceux qui déduisent le libéralisme économique, en même temps que le libéralisme politique d'ailleurs, d'un libéralisme fondamentalement philosophique). Mais en étant confrontés, alors, à la question de savoir jusqu'à quel point le républicanisme doit pousser ses concessions au libéralisme. Faut-il, par exemple, renoncer à un universalisme abstrait au profit du *droit à la différence*, de la tolérance et de la cohabitation pacifique dès lors que la revendication du droit à porter le foulard, en particulier à l'école, peut être aussi interprétée comme une revendication « libérale » ? Il s'agit, alors, non seulement, d'insister sur les « effets pervers » de l'interdiction mais de produire des arguments plus positifs, en soutenant par exemple l'idée que l'interdiction du foulard peut être assimilée à un mouvement de répression de la liberté religieuse qui est constitutionnelle dans un État de droit. Mais, sur cette pente, le républicanisme libéral se rapproche d'un communautarisme *soft* qui peut se voir reprocher de remplir le rôle d'un simple « supplément d'âme » par rapport au marché, voire donner lieu lui-même à un « marché des identités ». On risque, en outre, de faire l'impasse sur la question proprement politique de la domination<sup>18</sup> et de gommer le partage entre sphère publique et sphère privée, la première étant réduite à la négociation et au compromis entre les intérêts qui animent la seconde, là aussi au mépris d'une thèse constitutive de la philosophie républicaine, selon laquelle l'intérêt général se distingue de l'agrégation des intérêts particuliers. On le voit, donc, le débat est probablement un peu plus complexe que ne laisse supposer la reconstruction opérée par P. Foray, même s'il faut, bien sûr, lui savoir gré de chercher à y introduire un peu de clarté.

Cependant, les deux (voire les quatre) options en présence semblent se rejoindre, malgré tout, sur un point : le refus du prosélytisme (soit pas de foulard du tout, que ce soit par la loi ou par un « arrangement local », soit un foulard suffisamment discret pour ne pas perturber l'ordre public). On peut donc penser que le débat est policé – c'est pourquoi, d'ailleurs, il est « compliqué » - et y voir le signe d'une maturité qui faisait encore défaut à l'époque du *laïcisme*. L'accord existe sur le principe même de la laïcité qui fait simplement l'objet d'interprétations concurrentes. On pourrait mobiliser ici M. Weber

et sa distinction entre « *éthique de la conviction* » (ici, celle qui animerait les tenants de l'interdiction) et « *éthique de la responsabilité* » (qui animerait les opposants), ou encore J. Rawls ou P. Ricoeur et la distinction entre perspective téléologique (le bien commun) et perspective déontologique (le juste). On peut penser, aussi, qu'on est en présence de deux versions de la *neutralité*, entendue comme l'essence de la laïcité, chacune présentant certains inconvénients. Soit c'est l'espace public lui-même qui doit rester neutre car il est orienté par la recherche de l'intérêt général et non par la confrontation des points de vue particuliers et l'État peut alors intervenir pour faire respecter cette neutralité, mais au risque de pénaliser cet espace public en réprimant une demande de reconnaissance. Soit l'impératif de neutralité s'impose à l'État lui-même qui doit alors s'abstenir de toute intervention au nom du respect de la diversité mais au risque, cette fois-ci, de la dépolitisation de cet espace public, livré aux rapports de force entre intérêts particuliers.

Mais il s'agit là d'un débat secondaire, ce qui ne signifie pas qu'il est sans importance, relativement au débat « préalable » (qui n'a pas véritablement eu lieu) entre les tenants de la laïcité et les porteurs, porteuses en l'occurrence, de la demande de reconnaissance adressée à travers le port du foulard. Il ne s'agit plus alors d'un conflit entre interprétations concurrentes de la laïcité mais d'une délibération, ouverte à tous les participants concernés et intéressés, sur la manière de mettre en œuvre une *politique de la reconnaissance* dans le cadre d'une société sécularisée. On reconnaîtra ici l'option délibérative proposée par Habermas comme troisième voie, au-delà du républicanisme et du libéralisme<sup>19</sup>. Option délibérative qui fait fond sur les vertus *d'intégration* et *d'émancipation* de la discussion elle-même, entendue au sens strict, c'est-à-dire une discussion dans laquelle les arguments échangés sont rationnels, recevables par autrui car intégrant son point de vue, même s'ils puisent dans des expériences, religieuses ou autres, personnelles et substantielles.

L'école elle-même pourrait (devrait ?) contribuer à l'organisation d'un tel débat, le risque de prosélytisme étant conjuré par un appel exclusif à l'argumentation. Elle participerait ainsi de la mise en œuvre de cette *laïcité de confrontation* qu'évoque par ailleurs P. Foray<sup>20</sup> et qui va au-delà de la simple abstention ou de la simple tolérance. Confrontation non pas au sens limité d'une opposition entre deux lectures différentes de la laïcité, mais au sens où la laïcité elle-même, en renonçant à l'idée qu'elle se confond avec la Raison, qui est par essence communicationnelle, se laisse interpeller par d'autres traditions culturelles. L'universalisme naîtrait ainsi de la confrontation elle-même, l'action de l'État et de ses institutions se définissant davantage par *l'impartialité* (garantir la discussion et son équité) que par la *neutralité*, dont on a vu qu'il s'agissait d'un concept ambigu. La distinction de l'espace public et de l'espace privé conserverait alors un sens, non plus sur le mode d'une exclusion réciproque mais sur le mode d'une articulation. Car l'espace

public ne se construit pas par refoulement ou répression de la sphère privé, ni d'ailleurs comme simple aménagement d'une coexistence aussi pacifique que possible des intérêts particuliers, mais comme le lieu de la progressive *sublimation* juridique des conflits entre visions du monde opposées, religieuses ou pas<sup>21</sup>.

### **1c – Le débat dans son contexte**

Après cette présentation critique de la position « *néo-républicaine* », P. Foray évoque, dans un dernier temps<sup>22</sup>, la question des significations extra-scolaires, sociales et culturelles, de ce débat autour du foulard. Le décalage entre la relative marginalité de ces affaires de « foulard à l'école » et les proportions prises par le débat mais aussi la solennité de la réponse apportée (le vote d'une loi !), témoigne du fait que la question posée était, en réalité, plus fondamentale que celle de la présence de quelques jeunes filles voilées à l'école. C'était la question de la République elle-même et de sa définition. C'était, plus précisément, la question de l'intégration sociale et politique de certaines catégories de la population française issues des dernières vagues migratoires. Qu'en est-il aujourd'hui de l'identité collective d'une société confrontée au phénomène croissant du *multiculturalisme* et du « droit des minorités » ? Tel était, au fond, le véritable enjeu de ce débat. Enjeu qu'on retrouve, pour prendre deux ou trois exemples, dans les résistances qui se sont manifestées en France lorsque la question s'est posée de la ratification de la « Charte européenne sur les langues minoritaires et régionales » au prétexte que, selon les termes de notre constitution, le français est la (seule) langue de la République ou encore, aujourd'hui, dans l'interdiction des « statistiques ethniques », au prétexte que la République ne (re)connaît que des « citoyens », et dans la contestation des procédures de « repentance », en raison d'une volonté d'entretenir une forme de « roman national » qui peut aller jusqu'à la réhabilitation du passé expansionniste de la France. Enjeu d'autant plus sensible dans le cas des affaires de foulard, que la question se posait (se pose toujours) sur fond d'inégalités sociales dont est tout particulièrement victime une catégorie de la population souvent présentée par ailleurs comme plus difficilement assimilable que les précédentes vagues d'immigration. Alors même qu'elle avait été longtemps l'objet d'une assimilation forcée dans le cadre d'une politique coloniale dont le souvenir ne pouvait, dès lors que ces affaires de foulard sont apparues, que troubler la conscience collective, en relation avec l'hypothèse d'une éventuelle persistance d'effets de ce passé dans le présent de la société française. Ultime paradoxe d'une situation dans laquelle un moyen de dissimulation ou d'invisibilisation venait révéler et mettre en pleine lumière une réalité qui avait, jusque-là, fait l'objet d'une forme de refoulement collectif. On ne peut donc pas exclure l'hypothèse selon laquelle les affaires de foulard participent d'un

retour à ce *républicanisme ethnique* qui a déjà marqué, à plusieurs reprises, l'histoire de la France, la référence laïque ne servant alors que de paravent idéologique, au sens le plus trivial du terme ici, à cette régression politique<sup>23</sup>.

À cet aspect du problème, particulièrement bien évoqué par P. Foray, il faudrait cependant ajouter une dimension plus strictement scolaire. L'école a toujours été l'objet, en France, d'un *surinvestissement politique*, d'abord sous la forme de *l'école libératrice* puis comme instrument privilégié de *l'égalité des chances*. Si ce surinvestissement a pu jouer un rôle historique non négligeable, dans le sens de la construction d'une communauté politique nationale puis dans le sens de la promotion des classes moyennes, il semble être devenu, aujourd'hui, contre-productif. Sans souscrire à l'ensemble des thèses impliquées par le discours actuel sur *l'inflation scolaire*, surtout lorsqu'elles conduisent, indirectement, à la remise en cause de la démocratisation que notre système éducatif a connue jusqu'au début des années 90, il faut malgré tout reconnaître que l'hégémonie de la fonction certificative de l'école (le diplôme) et la compétition généralisée qu'elle encourage sont sans doute, aujourd'hui, l'une des principales hypothèques qui pèsent sur cette institution dans son double projet d'émancipation politique et de promotion sociale. En ce sens, F. Lorcerie ne manque pas de perspicacité lorsqu'elle suggère que « *la question du renouvellement des formes didactiques est à l'horizon du débat sur la laïcité* » dès lors que celle-ci est pensée sur le modèle de l'éthique de la discussion<sup>24</sup>. Plus largement, le processus de *sécularisation* à l'œuvre dans les sociétés modernes semble inséparable de l'adoption d'une perspective *déflationniste* sur l'ensemble du champ institutionnel auquel l'école appartient, ce que P. Foray reconnaît, au demeurant, dans la troisième des thèses qu'il énonce dans l'introduction<sup>25</sup>. Or l'apologie de la *laïcité*, qui est au cœur de ce surinvestissement de l'école, représente précisément un frein à cette nécessaire « *désinflation* ». Elle remplirait donc, sous cet angle également, cette fonction mystificatrice et aliénante que P. Ricœur identifie, dans les analyses déjà évoquées, comme la dernière étape d'un processus de dégradation inévitable de toute idéologie.

Qu'on la rapporte au contexte social et politique actuel ou, plus spécifiquement, à la « *nouvelle question scolaire* »<sup>26</sup>, la laïcité serait donc moins une doctrine (au même titre que le Républicanisme, le Libéralisme ou la démocratie délibérative) qu'une idéologie. Plus précisément, dans cette affaire de foulard, l'instrument qui a permis de passer de la lecture juridique de 89 à la décision politique de 2004, décision qui a entraîné en retour une évolution du droit, une actualisation de l'arsenal juridique afin de rendre possible une interdiction que l'état antérieur du droit ne permettait pas. Une instrumentalisation qui a donné, du même coup, une impulsion décisive à la révolution « *néo-conservatrice* » en cours.

## 2 – LES ARTICULATIONS CONCEPTUELLES

Qu'en est-il alors de la dimension « *doctrinale* » de la laïcité ? Cette dimension est présentée, selon un mode quasi-architectonique, dans l'introduction de l'ouvrage. La discussion portera sur le contenu de ces distinctions successives davantage que sur leur enchaînement, qui obéit à une rigoureuse logique conceptuelle et argumentative.

### 2a – *Laïcité et tolérance*

L'argumentation de P. Foray repose, en grande partie, sur l'idée selon laquelle le *juridique* a moins de valeur ou de portée normative, que le *politique*, du moins du point de vue du « vivre ensemble ». C'est ce qui fait sans doute, à ses yeux, la supériorité du Republicanisme (même libéralisé) sur le Libéralisme (au sens strict). La laïcité, c'est plus que la tolérance. Pourtant, si l'on adopte une perspective historique, on pourrait montrer que, dans le champ scolaire du moins, on est passé d'une approche initialement *politique* de l'institution, comme instrument au service de la construction d'une communauté, précisément politique mais qui, pour cette raison même, a longtemps été soustraite à la juridiction du droit commun et a constitué ainsi un espace de non-droit relatif, à une approche plus *juridique* qui s'est traduite par la réintégration de l'école dans le champ du droit commun. Ne s'agit-il pas là d'un progrès incontestable ? Le fait même que l'interdiction du foulard à l'école, qui fut une décision de nature essentiellement politique, ait dû passer par une mise en forme juridique (la loi de 2004), procédure dont l'école de la Troisième République se serait probablement dispensée, n'en est-il pas une démonstration indirecte ? À l'opposition pure et simple du juridique et du politique ne faut-il pas préférer une approche plus dialectique, moins tranchée, de telle sorte que le degré de tolérance (ou d'intolérance), juridiquement mesuré, d'une société serait aussi un indice de son degré de maturité politique ?

### 2b – *Laïcité et sécularisation*

Si la laïcité dépasse le simple principe de la tolérance libérale, elle irait aussi, selon l'auteur, au-delà de la *sécularisation*, ce terme désignant certes la disparition de toute emprise du religieux sur le politique mais ne se traduisant pas nécessairement par le dispositif de la séparation des institutions, en particulier l'État et l'Église. Ainsi, l'Angleterre est bien une société sécularisée, mais elle ne satisfait pas au critère de laïcité.

La question reste ouverte cependant : la laïcité représente-t-elle la forme la plus aboutie du processus de sécularisation à l'œuvre dans toutes les sociétés modernes, la France

apparaissant dès lors comme un modèle à imiter<sup>27</sup> ? Ou n'est-elle que l'une des figures historiques, déterminées par un ensemble de facteurs contingents, dans lesquelles s'est réalisé ce mouvement de la *sécularisation*, mais sans pouvoir prétendre alors à une quelconque supériorité normative intrinsèque ? Plus encore : n'est-elle pas, en réalité, une forme encore inachevée de ce mouvement en raison de sa contre-dépendance par rapport aux formes religieuses qu'elle a combattues (la « catholaïcité » selon l'expression d'Edgard Morin) ?. Dans cette dernière hypothèse, l'achèvement du processus de laïcisation en France passerait plutôt par le *dépassement* de la laïcité.

### **2c – Laïcité et séparation**

Il apparaît donc que le principe de la séparation est caractéristique de la laïcité au sens strict. Pour autant, cette séparation ne suffit pas à la définir car elle renvoie au principe de la *neutralité* de l'État dont on a déjà souligné les ambiguïtés. Cette neutralité peut signifier, soit l'abstention de l'État, qui n'est toutefois jamais totale, soit son intervention. Cette intervention elle-même pouvant aller soit dans le sens d'une limitation de l'expression religieuse comme expression pouvant mettre en péril la « communauté des citoyens », soit, au contraire, dans le sens de la garantie de la liberté religieuse qui est aussi une liberté culturelle. Il faut donc aller encore au-delà. C'est l'objet du couple conceptuel suivant.

### **2d – Laïcité et monde commun**

On est alors sur le versant positif, constructif, de la laïcité. Face à la menace de « réduction » juridique évoquée au début, c'est là la véritable réponse de la laïcité à la française, qui tient en réalité dans l'identification de la laïcité et de la République elle-même. Par le contenu substantiel qui la caractérise (les valeurs communes qui font le « monde commun ») elle se distingue de la « démocratie libérale », accusée, en raison de son juridisme (focalisation sur les normes et les procédures), d'entraîner un recul du politique. Mais ne verse-t-on pas alors dans une forme de communautarisme ? C'est la question suggérée par le point suivant.

### **2e – Laïcité et République**

Si la laïcité, comme le Republicanisme avec lequel elle finit par se confondre, n'est pas une « doctrine englobante » (J. Rawls) comme peut l'être une doctrine religieuse, elle n'en participe pas moins, comme l'écrit P. Foray, d'une « *actualisation moderne de cette*

*liberté des anciens qui veut que la recherche du bien commun soit l'affaire de tous les citoyens* »<sup>28</sup>. Si le projet d'une synthèse entre libéralisme et communautarisme est ici à l'œuvre, il semble qu'elle doit s'effectuer, malgré tout, sur le versant communautarien, en raison de cette priorité accordée au Bien sur le Juste.

Si J. Rawls, comme J. Habermas, fait bien référence à la nécessité d'une « *culture commune* », il s'agit exclusivement d'une culture *politique* qui est précisément la culture démocratique, c'est-à-dire la culture du débat et de la discussion. La participation citoyenne requise, c'est la participation au débat, qui ne préjuge en rien de l'existence d'un Bien commun. Alors que dans le Republicanisme qui est ici privilégié, ce Bien commun est censé exister. Il se confond même avec la Raison, une raison entendue comme valeur et pas seulement comme norme, de telle sorte que le débat qui est ainsi valorisé par la doctrine républicaine ne peut être qu'un débat « encadré » par cette croyance en la Raison et en sa quasi-transcendance. C'est pourquoi, par exemple, le suffrage universel a dû être « éduqué ». Cette idéologie de la raison s'est construite historiquement dans la lutte contre l'emprise religieuse, ce qui a conduit à cette substitution de croyance et à la constitution d'une sorte de *sacré* républicain (ou laïque).

Ce sacré a connu des dérives, sous la forme du *laïcisme*, qui a consisté à vouloir imposer, sur un mode plus ou moins agressif et à partir d'une idéologie composite (mélange de positivisme et de spiritualisme), un universalisme qui était sensé valoir pour tous et non seulement pour le *nous* d'une communauté politique qui s'est construite dans et par l'histoire. Rompre avec cette dérive, pour retrouver la vérité de la laïcité, implique donc de renoncer à cette universalisation autoritaire, mais en réhabilitant du même coup la différence entre un « *nous* » et un « *eux* ». De là l'option « communautarienne libérale », c'est-à-dire une forme de communautarisme tolérant vis-à-vis des autres communautés. Mais la question se pose alors, lorsque ces différentes communautés sont appelées à vivre ensemble et non pas séparément, de savoir comment gérer cette *multiculturalité* qui caractérise les sociétés modernes. C'est la question du pluralisme.

## **2f – Laïcité et pluralisme**

M. Gauchet l'a brillamment argumenté<sup>29</sup> : en triomphant dans son combat contre l'Église, la République est devenue triviale et son pouvoir de mobilisation s'est épuisé. Ainsi, par exemple, la « *question scolaire* » est aujourd'hui dépassée et la motivation « laïque » de ceux qui mettent leurs enfants à l'école publique a connu un déclin parallèle à celui de la motivation « religieuse » de ceux qui confient les leurs à l'école privée (confessionnelle). Et si retour du religieux il y a, il s'agit, en réalité, d'un signe paradoxal du succès de la laïcité, dans la mesure où ce retour s'effectue dans un cadre et selon des

modalités qui ont précisément été fixés par la laïcité elle-même : absence de prétention hégémonique, mise en avant de la liberté de conscience, ...

Mais, en un certain sens, la République ne saurait être triviale (comme peut l'être la démocratie, semble laisser entendre M. Gauchet) et c'est précisément sa réussite qui a précipité la crise du modèle républicain que nous connaissons aujourd'hui. De la même façon, c'est le succès lui-même de *l'État-providence* qui expliquerait sa crise actuelle (bureaucratisation et déresponsabilisation) comme c'est le succès lui-même du *régime salarial* qui expliquerait la crise du travail, ou comme c'est la réussite elle-même de *l'idée nationale* qui expliquerait la crise identitaire contemporaine, dès lors que cette « *identité nationale* » se voit contestée à la fois par le haut (mondialisation et construction européenne) et par le bas (phénomènes migratoires). D'autant que, en France plus qu'ailleurs peut-être, la République s'était largement identifiée à ces grandes instances de socialisation.

Cette crise du modèle républicain se traduit aujourd'hui par la difficulté à satisfaire aux exigences d'un vivre-ensemble marqué par le pluralisme culturel, en particulier la définition d'un « *Bien commun* ». P. Foray reconnaît, au demeurant, que cette définition ne préexiste pas à la délibération, dont l'objectif est justement de le mettre en forme. C'est précisément la différence entre le laïcisme, qui prétend détenir avant toute discussion, la définition de ce Bien, et la laïcité véritable, qui maintient cette question ouverte. C'est ce qui justifie la distinction suivante.

## **2g – Laïcité d'abstention et laïcité de confrontation**

Initialement, la laïcité d'abstention (la neutralité) avait un contenu positif car il fallait soustraire la puissance publique et l'espace public lui-même à l'hégémonie d'une instance extérieure, donatrice de sens, comme la religion ou l'Église. Mais, dès lors que cette autonomie du politique est acquise, cette indifférence n'a plus qu'une valeur minimale et, dans une situation marquée par le pluralisme, c'est l'organisation de la confrontation qui devient prioritaire. Mais cette confrontation reste-t-elle interne à la laïcité, sous la forme d'un *conflit d'interprétations* entre différentes versions laïques du Bien commun, ou doit-elle s'ouvrir à l'Autre de la laïcité c'est-à-dire à d'autres traditions entendues comme des ressources de sens alternatives pour s'orienter dans sa vie personnelle mais aussi sociale, la tradition laïque n'étant plus alors que l'une d'entre elles ? Dans la première hypothèse, on rejoint la perspective du « *consensus par recoupement* » de J. Rawls, notion qui est d'ailleurs évoquée plus loin par P. Foray, mais qui est précisément distinct d'un « *consensus de confrontation* » (voir la discussion entre J. Habermas et J. Rawls sur ce point<sup>30</sup>) qui correspondrait, quant à lui, à la deuxième option. Ne convient-il pas alors de faire un pas

de plus dans la distance prise avec le laïcisme en renonçant non seulement à la prétention à disposer déjà de la bonne définition du Bien commun mais aussi à la question même du Bien commun comme objet de la discussion ? Dans cette hypothèse, c'est la discussion elle-même qui devient en quelque sorte le Bien commun, la valeur à entretenir et à faire vivre, mais une discussion dont seul le Juste (c'est-à-dire les normes du vivre-ensemble) peut être l'objet. Cet ensemble de questions ouvre ainsi sur la dernière question, celle de l'universalisme.

## **2h – La laïcité et l'universel**

Qu'en est-il, aujourd'hui, de la perspective cosmopolitique ? Telle est, en définitive, la question posée. Faut-il suivre H. Pena-Ruiz<sup>31</sup> lorsqu'il soutient, au prétexte que toute forme de cosmopolitisme porte en elle le germe du totalitarisme, que l'universel ne peut se réaliser qu'à l'intérieur d'une communauté politique donnée et sous une forme nationale, ou J. Beaubert<sup>32</sup> lorsqu'il se prononce pour la reconnaissance de la diversité historique des mises en forme de l'idéal laïque et le passage d'une laïcité exclusive à une laïcité inclusive qui conduirait, par exemple, à reconnaître les éventuelles vertus de modèles sociaux qui ont privilégié la reconnaissance publique de la diversité religieuse, à l'inverse du modèle français de la séparation qui a privatisé le religieux ? Le premier au risque de promouvoir une autre forme de « totalitarisme », un holisme communautaire ignorant le pluralisme croissant de nos sociétés, le second au risque de dissoudre la laïcité dans la sécularisation, comme le fait très justement remarquer P. Foray<sup>33</sup> en prenant l'exemple de la société britannique qu'il faudrait alors considérer comme une société laïque ... sans laïcité (!).

Mais il existe une troisième option, certes plus proche de celle de J. Beaubert, mais qui cherche à en prévenir les conclusions paradoxales : faire définitivement le choix du concept de *sécularisation*, comme le seul concept opératoire ou pertinent pour rendre compte du processus historique à l'œuvre dans les sociétés modernes, en ne voyant dans la laïcité que l'idéologie qui a accompagné, en France, ce processus. Car, après tout, les situations sociales et culturelles sont sensiblement identiques malgré les spécificités nationales, le pluralisme et l'individualisme ayant également pénétré, désormais, l'ensemble des sociétés sécularisées. Peut-être pourrait-on même montrer que la société anglaise est, en définitive, moins discriminante (que ce soit du point de vue des inégalités sociales liées à des appartenances culturelles ou religieuses ou du point de vue des difficultés d'intégration des minorités) que la société française qui se caractériserait, quant à elle, par un décalage important entre le discours « officiel » (égalité de traitement, égalité des chances, ...) et la réalité, décalage caractéristique d'un propos idéologique. La question

de la place des femmes dans la société aurait ici valeur d'exemple : les positions féministes mises en avant dans le combat contre le foulard auraient probablement gagné en crédibilité si la situation des femmes avait été par ailleurs exemplaire en France, ce qui est loin d'être le cas. Alors qu'il semble bien, à l'inverse, que ce sont les sociétés européennes les plus avancées en matière d'émancipation féminine qui sont aussi les plus tolérantes aux manifestations d'appartenances identitaires ou communautaires. C'est bien pourquoi la laïcité semble être, en définitive, davantage une *idéologie* qu'une *doctrine politique*.

Ici, les analyses consacrées par P. Ricœur à l'idéologie (mais aussi à l'utopie), que nous avons évoquées dans l'introduction, peuvent être particulièrement éclairantes. Il identifie trois niveaux dans l'usage de ces termes. Pour m'en tenir à l'idéologie et en allant du sens le plus profond, le plus légitime aussi, au sens le plus superficiel, qui correspond à l'usage ordinaire ou trivial du concept, il s'agit, successivement :

- de l'idéologie comme facteur de cohésion d'un groupe ou d'une communauté humaine. Elle remplit alors une fonction d'*intégration* par la construction d'une identité narrative collective,

- puis de l'idéologie comme instrument dans la lutte pour le pouvoir. Elle remplit alors une fonction de *légitimation* ou de *justification*.

- enfin de l'idéologie comme distorsion ou mystification. On retrouve ici le sens marxiste traditionnel : la fonction de *dissimulation* remplie par une idéologie.

Appliquée à la laïcité, cette analyse permettrait de repérer les différents usages historiques, successifs, de cette référence. Dans un premier temps, la laïcité, en rassemblant tous les opposants au retour de l'Ancien Régime, a permis au nouveau régime républicain de se stabiliser en s'inscrivant dans le prolongement des Lumières et de la Révolution Française. Elle a participé ainsi de la construction du « *roman national* » qui a fondé la légitimité historique de ce nouveau régime comme étant le résultat d'un processus historique pluriséculaire qui allait dans le sens du progrès. Ce fut le moment du « *laïcisme* » qui, dans cette perspective historique, a représenté le moment le plus légitime. Mais, dès lors que cette stabilité est à nouveau remise en cause (pluralisme et individualisme), une mise à jour de la référence laïque s'impose. Le « *conflit d'interprétation* » en cours participe d'une opposition plus large entre les tenants d'une « *révolution conservatrice* » pour lesquels le « *foulard* » n'est qu'un objet de mobilisation parmi d'autres (critique du collège unique et de la démocratisation, critiques des pédagogies nouvelles, ...) et les tenants d'une poursuite de la marche en avant dans le sens de la démocratisation, d'une définition plus inclusive de la laïcité, ... Au niveau le plus superficiel enfin, la laïcité est mobilisée, à l'occasion de ces affaires de foulard, comme un moyen de gagner les « classes moyennes » à la cause de cette révolution conservatrice, en mettant en avant un phénomène d'ethnicisation des relations

sociales et en agitant le « *spectre du communautarisme* »<sup>34</sup>, sur un mode finalement très... communautarien<sup>35</sup>. Car l'agitation de ce spectre a permis la mise en circulation, à nouveau, d'une thématique pourvue elle-même d'une forte connotation ethnique : l'identité nationale<sup>36</sup>.

## CONCLUSION

Lorsqu'il présente sa typologie des formes de la démocratie (libéralisme, républicanisme et démocratie délibérative)<sup>37</sup>, J. Habermas évoque la « *surcharge éthique* » du modèle républicain, une surcharge qui devient un handicap, une hypothèque, à l'époque de l'individualisme et du pluralisme. En s'inspirant de cette remarque, on peut résumer ainsi ce qui précède : une position plus « *minimaliste* »<sup>38</sup> que celle de P. Foray, n'en est pas pour autant moins exigeante. Si le principe de « *tolérance* » n'exclut pas le débat, celui-ci ne peut plus porter – sauf à courir le risque de conduire à des exclusions et des discriminations – sur la consistance effective, substantielle, d'un « *projet commun* » construit sur des *valeurs* et non seulement des *normes*, mais sur les procédures à adopter pour régler des différends, dès lors qu'ils intéressent la vie en commun. Le Juste (et non le Bien) doit être l'horizon de ce débat.

Dans ce débat, les participants interviennent, bien sûr, en puisant dans leurs conceptions du Bien. Leur point de vue sur le Juste est conditionné par leur vision du Bien et il faut donc admettre que des motivations substantielles (éthiques, religieuses, ...) puissent être sollicitées. Car, si l'accord recherché ne porte pas sur ces motivations elles-mêmes mais sur les principes de justice à réaliser, il faut que chacun ait, malgré tout, le sentiment d'avoir été entendu et traité équitablement afin qu'il puisse consentir à des décisions qui ne lui seront pas, nécessairement, totalement favorables. C'est ainsi qu'une « *politique de la reconnaissance* » est possible, qui ne s'enferme pas dans l'impasse du « *communautarisme* ».

La *raison publique* ne se réduit donc pas à la seule *raison laïque*, ni, non plus, à la seule dimension juridique. J.-M. Ferry soutient que, pour qu'une *communauté politique* existe, il faut que la *communauté légale* soit doublée d'une *communauté morale*, cette dernière exigeant le partage, à la fois, d'une même culture politique (débat et procédures) et d'une mémoire commune<sup>39</sup>. Mais une mémoire qui ne peut plus se construire sur un mode purement narratif (sur le modèle des mémoires nationales) mais qui relève du mode délibératif ou réflexif et (auto) critique. En ce sens, dénoncer la « *surcharge éthique* » du modèle républicain ne signifie pas que, dans le modèle délibératif, seules des considérations procédurales (juridiques) sont admises. La mobilisation d'intuitions éthiques, qui peuvent s'appuyer sur une expérience religieuse, est légitime dès lors qu'elle passe par le filtre de l'argumentation et de la reconstruction.

De ce point de vue, on peut percevoir, dans l'argumentation de P. Foray, une thèse sous-jacente, implicite, même si elle affleure parfois (par exemple lorsqu'il évoque le devoir de réserve des enseignants<sup>40</sup>). Thèse qui pourrait s'énoncer ainsi : au niveau des principes, la laïcité désigne un régime de la tolérance alors que la religion est, par essence en quelque sorte, du côté de l'intolérance. Même s'il arrive, au niveau des faits (historiques, contingents, ...) que la laïcité se fasse intolérante (le laïcisme) et que la religion se montre plus tolérante (parce qu'elle y est contrainte par les circonstances historiques). En s'inspirant ici des analyses, à nouveau, de J. Habermas et J-M. Ferry<sup>41</sup>, cette thèse semble discutable.

On peut, en effet, penser que les menaces les plus sérieuses qui pèsent aujourd'hui sur notre monde commun (les différentes formes d'obscurantisme mais aussi l'administration technicienne du monde, l'instrumentalisation du vivant, ...) sont moins liées, dans nos sociétés sécularisées du moins, à des revendications de nature identitaires (appartenances culturelles, religieuses, ...) qu'à des dispositifs socio-politiques comme les mass-media, ou la techno-science et le règne des experts dans la gestion techno-biologique de l'espèce humaine et de son environnement naturel. Si l'on admet par ailleurs que la religion (du moins les grandes religions monothéistes) présente une dimension *universaliste* bien plus importante que la « laïcité », en désignant par là cette configuration bien particulière de la sécularisation qu'a représentée la « laïcité à la française », n'est-il pas possible alors de penser que « les intuitions morales profondes archivées dans le potentiel sémantique des religions » (J-M. Ferry) peuvent être de quelques secours pour faire face à ces menaces, au moins autant que la laïcité ? Et ce dès l'école, si l'on veut bien considérer que la religion, comme la science, la philosophie ou les arts participent d'un patrimoine entendu comme ressource de sens et non simplement comme des reliques, objet de célébrations commémoratives. Pourquoi l'enseignement du fait philosophique peut-il, voire doit-il, être aussi un enseignement philosophique, attestant la vitalité persistante de cette discipline bimillénaire, ou pourquoi un enseignement artistique est-il autorisé, voire encouragé, à faire appel à l'expérience de l'artiste lui-même pour éveiller la sensibilité esthétique des élèves, alors qu'il semble incongru, voire inacceptable, d'appliquer ces mêmes critères à l'enseignement du « fait religieux » ?

Il y a là matière à réflexion, cette réflexion à laquelle invitent ces lignes qui concluent *Valeurs et normes* de J-M. Ferry : « lorsque, comme à présent, on sent venir le retour du refoulé, il devient paradoxalement urgent de mettre un terme à l'excommunication politique de la raison religieuse, si l'on veut en prévenir l'agitation. Dans l'espace européen, l'inclusion de cet « autre » que représentent les intellections fondamentales des religions devient un recours contre le risque réel de la rigidité ; et si l'on soupçonne encore quelque danger pour notre laïcité, ce n'est là que l'effet d'une illusion rétrospective. Ne doutons

pas que, dans nos démocraties, la raison publique, pour autant qu'elle s'ouvre par principe à tous les arguments, n'aurait rien à redouter, au contraire, de l'expression des idées religieuses, si du moins, de leur côté, ces dernières se lient à la loi commune : celle des arguments, éventuellement assouplis dans l'expression narrative de vécus singuliers. Du seul fait de s'exposer sans réserve à la confrontation menée dans le milieu du discours public, la pensée religieuse, par cette discipline, renonce au dogmatisme résiduel ; et c'est maintenant en s'exposant ainsi que son potentiel sémantique prendra la consistance d'un potentiel critique à l'égard de nos certitudes officielles »<sup>42</sup>. Laïciser la religion elle-même, en quelque sorte, du point de vue de ses contenus normatifs et de ses intuitions éthiques, plutôt que faire de la laïcité une nouvelle religion.

## BIBLIOGRAPHIE

- \* Arendt H. (1972). « La crise de l'éducation ». In : *La crise de la culture*, Gallimard.
- \* Arendt H. (1989). *Penser l'événement*. Belin.
- \* Beaubertot J. (2004). *La laïcité à l'épreuve*. Ed. Encyclopedia Universalis.
- \* Debray R. (2002). *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Rapport à M. Le Ministre de l'Éducation Nationale, Février 2002.
- \* Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- \* Éribon D. (2007). *D'une révolution conservatrice et de ses effets sur la gauche française*. Editions Léo Scheer.
- \* Ferry J-M. (2001). *De la civilisation*. Cerf.
- \* Ferry J-M. (2002). « Sur le potentiel critique des religions dans l'espace européen ». In : P. Gisel et J.-M. Tetaz (ed.). *Théories de la religion*. Genève : Labor et Fides.
- \* Ferry J-M. (2002). *Valeurs et normes*. Éditions de l'université de Bruxelles.
- \* Ferry J-M. (2004). *L'Europe, l'Amérique et le monde*. Éditions pleins feux.
- \* Ferry J-M. (2005). *Europe, la voie kantienne*. Cerf.
- \* Finkielkraut A. (1987). *La défaite de la pensée*, Gallimard.
- \* Foray P. (2008). *La laïcité scolaire*. Peter Lang, collection « Exploration ».
- \* Gadamer H-G. (1976). *Vérité et méthode*, Seuil.
- \* Gauchet M.(1980). « Les Droits de l'homme ne sont pas une politique ». In : *Le Débat*, n° 3, 1980.
- \* Gauchet M. (1985). *Le désenchantement du monde*. Gallimard.
- \* Gauchet M. (1998). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*. Gallimard.
- \* Habermas J. (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. PUF.
- \* Habermas J. (1988). *L'espace public*. Payot.
- \* Habermas J., Rawls J. (1997). *Débat sur la justice politique*. Cerf.
- \* Habermas J. (1998). « Trois modèles normatifs de la démocratie ». In : *L'intégration républicaine*. Fayard.
- \* Habermas J. (2002). « Foi et savoir ». In : *L'avenir de la nature humaine*. Gallimard.

- \* Habermas J. (2003). « De la tolérance religieuse aux droits culturels ». In : *Cités*, n° 13, PUF.
- \* Habermas J. (2008). « Religion et sphère publique ». In : *Entre naturalisme et religion*. Gallimard.
- \* Lévy L. (2005). *Le spectre du communautarisme*. Amsterdam.
- \* Lindenberg D. (2002). *Le rappel à l'ordre*. Seuil.
- \* Lorcerie F. (1996). « Laïcité 96. La République à l'école de la démocratie ». In : *Revue Française de Pédagogie*, n° 117, 1996.
- \* Maurin E. (2007). *La nouvelle question scolaire*. Seuil.
- \* Meuret D. (2007). *Gouverner l'école*. PUF.
- \* *Mouvements*, « La new droite », n° 52, La découverte, 2007.
- \* Noiriel G. (2007). *À quoi sert l'identité nationale*. Agone.
- \* Ogien R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.
- \* Ogien R. (2004). *La panique morale*. Grasset.
- \* Pena-Ruiz H. (2003). *Qu'est-ce que la laïcité*. Gallimard.
- \* Pettit P. (2004). *Républicanisme*. Gallimard.
- \* Raulot G. (1999). *Apologie de la citoyenneté*. Cerf.
- \* Ricœur P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*, Seuil.
- \* Ricœur P. (1986). « L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social ». In : *Du texte à l'action*, Seuil.
- \* Weil P. (2002). *Qu'est-ce qu'un français ?* Grasset.

## NOTES

<sup>1</sup> P. Foray, *La laïcité scolaire*, Peter Lang, collection « Exploration », 2008.

<sup>2</sup> *Op. cit.*, p. 3.

<sup>3</sup> P. Ricœur, *L'idéologie et l'utopie*, Seuil, 1997. Voir aussi « L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social », in *Du texte à l'action*, Seuil, 1986.

<sup>4</sup> M. Gauchet, *Le désenchantement du monde*, Gallimard, 1985. Voir aussi, du même, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Gallimard, 1998.

<sup>5</sup> D. Lindenberg, *Le rappel à l'ordre*, Seuil, 2002 ; D. Éribon, *D'une révolution conservatrice et de ses effets sur la gauche française*, éditions Léo Scheer, 2007 ; *Mouvements*, « La new droite », n° 52, La découverte, 2007.

<sup>6</sup> Le texte est disponible à l'adresse suivante : <http://www.voltairenet.org/rubrique506.html>

<sup>7</sup> M. Gauchet, « Les Droits de l'homme ne sont pas une politique », *Le Débat*, n° 3, 1980.

<sup>8</sup> A. Finkielkraut, *La défaite de la pensée*, Gallimard, 1987.

<sup>9</sup> On est là en présence d'un des principaux effets de la « désinstitutionalisation » de l'école. Voir F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002.

<sup>10</sup> H-G. Gadamer, *Vérité et méthode*, Seuil, 1976. Voir en particulier la deuxième partie, consacrée à la question de la compréhension dans les sciences humaines, dans laquelle Gadamer procède à une

réhabilitation du *préjugé* et de *tradition*, contre la puissance de la réflexion et de la critique promue par les Lumières.

<sup>11</sup> On pourra se reporter ici en particulier à la critique adressée par J. Habermas au point de vue gadamerien dans « La prétention à l'universalité de l'herméneutique », in : *Logique des sciences sociales et autres essais*, PUF, 1987. En retenant, par exemple, cette formulation, parmi d'autres : « ... ce qui s'affirme dans le dogmatisme de la tradition n'est pas seulement l'objectivité du langage en général, mais encore le caractère répressif de rapports de violence qui déforment l'intersubjectivité de l'entente en tant que telle, en déformant de façon systématique la communication au moyen du langage ordinaire. C'est pourquoi tout consensus obtenu par une compréhension du sens est fondamentalement sujet à caution : il peut avoir été extorqué par une pseudo-communication (...) La conscience de la structure préjudicielle de la compréhension du sens n'est pas à confondre avec l'identification entre le consensus effectivement établi et le consensus véritable » (*Op. cit.*, p. 269)

<sup>12</sup> Excluons ici l'hypothèse, peu crédible, de la manipulation par des « groupes islamistes » motivés par le projet de déstabiliser la République en France.

<sup>13</sup> H. Arendt, « La crise de l'éducation », in : *La crise de la culture*, Gallimard, 1972.

<sup>14</sup> In *Penser l'événement*, Belin, 1989. Dans ce texte Arendt se prononce pour une forme de séparatisme scolaire sur une base ethnique ou raciale au prétexte de l'imaturité de la société américaine à la fin des années 50 en matière d'acceptation de la diversité.

<sup>15</sup> G. Raulet, *Apologie de la citoyenneté*, Cerf, 1999. Voir en particulier la première étude : « Laïcité et citoyenneté dans la tradition républicaine française ».

<sup>16</sup> On retrouve ici les ingrédients du modèle éducatif français identifiés par D. Meuret dans la comparaison qu'il a menée avec le système éducatif américain (*Gouverner l'école*, PUF, 2007).

<sup>17</sup> *Op. cit.*, pp. 46ss.

<sup>18</sup> Voir P. Pettit, *Républicanisme*, Gallimard, 2004.

<sup>19</sup> J. Habermas, « Trois modèles normatifs de la démocratie », in *L'intégration républicaine*, Fayard, 1998. Voir aussi J-M. Ferry qui distingue, de la même façon, les modèles participatif, représentatif et délibératif, in *L'Europe, l'Amérique et le monde*, Éditions pleins feux, 2004 .

<sup>20</sup> *Op. cit.*, pp. 20ss.

<sup>21</sup> Voir J. Habermas, *L'espace public*, Payot, 1988 et J-M. Ferry, *De la civilisation*, Cerf, 2001.

<sup>22</sup> *Op. cit.*, pp. 93ss.

<sup>23</sup> Un rapprochement s'impose ici avec la disposition introduite par la loi de novembre 2007 relative à la « maîtrise de l'immigration » qui fait obligation aux futurs migrants d'attester leur connaissance de la langue française et des « valeurs de la République ». La liste de ces dernières n'est d'ailleurs pas établie, mais il faut bien sûr y inclure ... la laïcité.

<sup>24</sup> F. Lorcerie, « Laïcité 96. La République à l'école de la démocratie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 117, 1996, p. 77. L'auteur s'appuie ici sur une citation de L. Legrand : « La laïcité doit devenir le

lieu d'une confrontation pacifique permanente et l'école le lieu par excellence de la formation à la communication ».

<sup>25</sup> « si l'éducation publique contribue à l'élaboration du monde commun, elle ne peut pas assumer l'intégralité de cette tâche », *op. cit.*, p. 4.

<sup>26</sup> E. Maurin, *La nouvelle question scolaire*, Seuil, 2007.

<sup>27</sup> « Inscrite dans la Constitution, plus exigeante qu'une séparation juridique des Églises et de l'État et plus ambitieuse qu'une simple « sécularisation » (qui déconfessionnalise les valeurs religieuses pour mieux les déployer dans la société civile elle-même), notre approche nationale d'un principe en droit universel dont l'application en France, pour imparfaite qu'elle soit, est plus avancée qu'ailleurs, constitue une singularité en Europe ». (Régis Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Rapport à M. Le Ministre de l'Éducation Nationale, Février 2002)

<sup>28</sup> *Op. cit.*, p. 14.

<sup>29</sup> M. Gauchet, *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*, Gallimard, 1998.

<sup>30</sup> J. Habermas, J. Rawls, *Débat sur la justice politique*, Cerf, 1997. Si Rawls et Habermas se rejoignent sur la nécessité d'une culture politique commune, ils divergent sur les modalités de son élaboration.

<sup>31</sup> H. Pena-Ruiz, *Qu'est-ce que la laïcité*, Gallimard, 2003.

<sup>32</sup> J. Beaubertot, *La laïcité à l'épreuve*, éd. Encyclopedia Universalis, 2004.

<sup>33</sup> *Op. cit.*, p. 28.

<sup>34</sup> L. Lévy, *Le spectre du communautarisme*, Amsterdam, 2005.

<sup>35</sup> La communautarisation de l'Islam en France a été en grande partie un artefact produit par la domination coloniale elle-même (voir, par exemple, le « statut du musulman » en Algérie).

<sup>36</sup> Voir, en particulier, les travaux de G. Noirielle, dont le dernier, *À quoi sert l'identité nationale*, Agone, 2007. Voir aussi P. Weil, *Qu'est-ce qu'un français ?*, Grasset, 2002.

<sup>37</sup> Voir note 19 p. 10.

<sup>38</sup> Au sens que R. Ogien donne à ce terme dans *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Gallimard, 2007. Voir aussi, du même auteur, *La panique morale*, Grasset, 2004. R. Ogien y développe des analyses qui permettraient de faire le lien entre la réactivation de cette composante « éthique » du modèle républicain et la « révolution conservatrice » en cours.

<sup>39</sup> J.-M. Ferry, *Europe, la voie kantienne*, Cerf, 2005.

<sup>40</sup> *Op. cit.*, p. 49.

<sup>41</sup> J. Habermas, « Foi et savoir » in *L'avenir de la nature humaine*, Gallimard, 2002 ; « De la tolérance religieuse aux droits culturels », in *Cités*, n° 13, PUF, 2003 et, plus récemment, « Religion et sphère publique » in *Entre naturalisme et religion*, Gallimard, 2008. Voir aussi J.-M. Ferry, « Sur le potentiel critique des religions dans l'espace européen », in P. Gisel et J.-M. Tetaz (Ed.), *Théories de la religion*, Labor et Fides, Genève, 2002.

<sup>42</sup> J.-M. Ferry, *Valeurs et normes*, Éditions de l'université de Bruxelles, 2002, p. 111.

# **JETER LES BASES D'UNE CONCEPTION D'ENSEMBLE DES LIENS ENTRE ACTIVITÉ-COMPÉTENCE- PROFESSIONNALISATION/ DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL- IDENTITÉ**

**Richard Wittorski**

Professeur des Universités  
Laboratoire CIVIIC, IUFM de l'Université de Rouen

## **RÉSUMÉ :**

*Tant dans les milieux du travail que ceux de la formation, plusieurs vocables tels compétence, professionnalisation, identité,... font l'objet d'une forte valorisation sociale qui explique en grande partie d'ailleurs la variété des définitions proposées (quand elles sont explicites) en lien avec des usages sociaux et scientifiques variés. Au fond, c'est bien souvent l'usage qui suggère voire détermine le sens attribué à ces « concepts sociaux ». Nous souhaitons ici adopter la posture du chercheur intéressé par ces questions qui prend le risque de proposer une « mise en articulation » de ces concepts sociaux de manière à présenter les prémises d'une conception d'ensemble qui a pour enjeu une compréhension des rapports entre projet des institutions - activité et développement des sujets.*

**MOTS CLÉS :** *activité ; compétence ; professionnalisation ; développement professionnel ; identité*

**T**ant dans les milieux du travail que ceux de la formation, plusieurs vocables tels compétence, professionnalisation, identité,... font l'objet d'une forte valorisation sociale qui explique en grande partie d'ailleurs la variété des définitions proposées (quand elles sont explicites) en lien avec des usages sociaux et scientifiques variés. Au fond, c'est bien souvent l'usage qui suggère voire détermine le sens attribué à ces « concepts sociaux ».

La recherche sur ces questions relève alors d'un exercice un peu périlleux, dans la mesure où ces catégories sociales ne peuvent être utilisées telles quelles pour la recherche

(une prise de distance critique par rapport aux significations qui leur sont attribuées est alors au moins indispensable).

Dans ce qui suit, nous souhaitons adopter la posture du chercheur intéressé par ces questions qui prend le risque de proposer une « mise en articulation » de ces concepts sociaux de manière à présenter les prémisses *d'une conception d'ensemble qui a pour enjeu une compréhension des rapports entre projet des institutions - activité et développement des sujets.*

## **1 – LE CONTEXTE : UN NOUVEAU PARADIGME SOCIAL VALORISANT L'ACTION, LE SUJET ET SON DÉVELOPPEMENT**

Il semble bien que les « figures » sociales de l'« individu acteur et auteur de sa propre vie », de l'« efficacité immédiate de l'action concrète » (professionnelle, sociale, voire privée) caractérisent de plus en plus notre environnement. On peut faire à cet endroit l'analyse d'un mouvement d'ensemble qui signe un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des institutions... C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît la figure moderne du « professionnel ».

Plus précisément, s'agissant des espaces du travail, de la formation et de la recherche, on peut constater une conjonction de phénomènes que nous caractériserons provisoirement de la façon suivante :

– dans le champ des activités de **travail**, trois évolutions très nettes sont repérables : le passage d'une logique de production « poussée » par l'offre à une logique de production « tirée » par la demande, le développement d'une culture du résultat et une certaine décentralisation du pouvoir. Ces évolutions s'accompagnent d'une remise en cause (en apparence) de la prescription externe en déléguant aux individus la responsabilité d'une efficacité plus grande de l'activité,

– dans le champ des activités de **formation**, on constate une remise en cause d'une logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité « *in situ* » comme outil direct ou indirect de formation (via la notion de compétence, par exemple). Ce mouvement, valorisant un paradigme constructiviste, s'accompagne d'un rapprochement des deux champs du travail et de la formation dont l'enjeu consiste à ne plus les penser de façon séparée,

– dans le champ des activités de **recherche**, on peut faire l'analyse d'une remise en cause très nette (non sans heurts) du paradigme de la recherche classique en lien avec la valorisation d'autres paradigmes tels le constructivisme, la recherche-action, la recherche-intervention (produire des savoirs pratiques, dont on peut saisir les retombées sociales),

la recherche pluri-inter-trans-disciplinaire, dans une perspective holiste... L'heure est à la pensée globale et aux recherches garantissant des retombées concrètes.

## **2 – LES NOTIONS DE PROFESSIONNALISATION ET COMPÉTENCE (...) ONT DÈS LORS UN STATUT SCIENTIFIQUE AMBIGU CONDUISANT LE CHERCHEUR À OPÉRER DES CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES PARTICULIERS QUAND IL S'INTÉRESSE À LEUR ÉTUDE**

C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît puis s'impose un lexique nouveau pour parler de l'activité humaine : professionnalisation, compétence.... Ces vocables sont d'abord proposés par des acteurs sociaux soit pour répondre à un enjeu de repositionnement « stratégique » des uns par rapport aux autres (la substitution dans certains secteurs du mot qualification par le mot compétence est symptomatique de ce mouvement), soit pour traduire les intentions que les individus attribuent à leurs actions, soit pour traduire leurs actions elles-mêmes et/ou encore la valorisation de leurs actions. Dans ce sens, professionnalisation et compétence relèvent ainsi en premier lieu **d'intentions sociales**<sup>1</sup> : ces mots sont donc irréductiblement attachés à des pratiques sociales qui leur donnent des significations à la fois singulières mais aussi très variées conduisant à constater une forte polysémie.

Dans le même temps, on constate que ce lexique est utilisé dans les travaux de recherche qui, souvent, cherchent à en définir le contenu. Or, là encore, la variété est de mise. Cela pose dès lors très directement la question de leur statut scientifique partant de l'idée qu'ils constituent, à l'image de bien d'autres objets relevant des sciences humaines, d'abord des « concepts » sociaux avant d'être des concepts scientifiques.

### ***– A propos des choix épistémologiques (et méthodologiques) liés à l'étude de ces notions***

La question est donc notamment de savoir quel statut on donne aux mots compétence et professionnalisation (nous pourrions ajouter le mot identité) : pour faire simple (trop simple sans doute) relèvent-ils d'une épistémologie ontologique ou constructiviste ?

La réponse que chacun donne à cette question a un certain nombre de conséquences tant sur la façon de penser le développement professionnel que sur la façon d'organiser les dispositifs le favorisant. A cet endroit, une perspective ontologique aura, par exemple, tendance à mettre en œuvre des outils d'évaluation des compétences fondés sur le repérage de projections concernant l'activité prescrite, alors qu'une perspective

constructiviste considèrera que l'activité du sujet est première et qu'elle fait l'objet d'une attribution sociale de qualité (les compétences) s'inscrivant dans une logique d'offre de professionnalisation...

***– Privilégier, selon nous, une épistémologie constructiviste permettant de faire la différence entre « concept social » et « concept scientifique »...***

Il est possible d'identifier au moins deux postures épistémologiques très différentes présentes dans les travaux scientifiques :

– ceux qui recherchent la « **vérité** » de l' « **ordre des choses** », pensant qu'elle existe indépendamment du schéma d'analyse utilisé. Il s'agit là du paradigme de recherche ontologique selon lequel la vérité ou la réalité existerait indépendamment des individus et s'imposerait à eux, l'enjeu de la recherche consisterait à la mettre au jour,

– ceux qui, au contraire, considèrent que **la réalité n'existe pas indépendamment des personnes qui la construisent**. Les travaux menés ici cherchent à développer des grilles d'analyse qui ont le statut de modèles interprétatifs et considèrent, par exemple, que l'apprentissage n'est pas l'incorporation de savoirs « vrais » mais qu'il relève d'un processus de transformation, construction des connaissances (l'individu est « actif » dans ce processus). Dans cette perspective, on construit (et non reçoit) les connaissances, la « vérité » de l' « ordre des choses » n'existe pas en tant que telle, elle relève toujours d'une interprétation située (qu'elle soit individuelle ou collective)... Il s'agit là du paradigme de recherche « constructiviste » (la « réalité » est un construit du sujet).

Nous pensons que l'adoption d'un paradigme constructiviste est particulièrement utile quand on étudie des objets relevant de pratiques sociales. Un tel paradigme conduit alors le chercheur à ne pas « prendre pour argent comptant » les étiquettes sociales et le discours social qui les accompagnent mais à **les mettre en objet**. Cela l'oblige à faire la différence entre « concept social » (au sens d'un vocable introduit par les acteurs sociaux en vue d'organiser leurs pratiques) et « concept scientifique » (au sens d'un vocable construit par les chercheurs en vue de rendre intelligible des pratiques sociales).

***– La portée idéologique des épistémologies...***

Allons plus loin en avançant l'idée que les choix épistémologiques sont, implicitement ou non, des choix à portée idéologique :

– ainsi, l'adoption d'une épistémologie ontologique nous semble particulièrement utile à un acteur qui veut rendre « naturelle » et ainsi justifier l'existence de certains dispositifs... Elle est cohérente avec la promotion d'un modèle plus « prescriptif » selon

lequel les produits de la recherche s'imposent comme des vérités à appliquer dans le champ social. Elle conduit à considérer, par exemple, le mot compétence comme constituant une « réalité », une *propriété intrinsèque du sujet* alors que l'adoption d'une épistémologie constructiviste aura tendance à considérer qu'il s'agit d'un construit social et qu'il convient probablement, pour éviter les confusions, d'élaborer un lexique nouveau pour désigner ce construit et l'étudier (voir Barbier, 2000),

– pour sa part, l'adoption d'une épistémologie constructiviste (surtout lorsqu'elle est d'ordre *phénoménologique* (repérer le singulier comme le font Garfinkel (1967) et ses successeurs)) nous semble particulièrement utile à un acteur qui veut donner une marge de liberté aux autres dans la construction de leurs activités. Elle est cohérente avec le développement d'un modèle compréhensif proposé aux acteurs sociaux en vue de penser les situations qu'ils vivent. Les produits de la recherche ne sont pas alors conçus comme étant des outils prescriptifs mais des grilles de lecture que les individus peuvent s'approprier pour penser différemment leurs pratiques. Le mot compétence aura alors ici tendance à être considéré comme ne relevant pas d'une propriété intrinsèque du sujet mais *d'une construction sociale*.

Dans nos propres travaux (et le point suivant en témoignera), nous sommes très influencés par cette deuxième posture, considérant qu'il n'y a pas de théorie vraie ou fautive en sciences humaines mais qu'il y a toujours une validité locale des théories (ce qui autorise leur mise en discussion).

### **3 – POUR UNE CONCEPTION D'ENSEMBLE DES LIENS ACTIVITÉ-COMPÉTENCE-PROFESSIONNALISATION-DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET IDENTITÉ**

Lorsqu'on s'intéresse à la question de la transformation des personnes dans l'activité (qu'il s'agisse d'une activité de formation ou de travail...), nous avons très probablement besoin de nous doter d'une conception d'ensemble des liens entre *activité-compétence-professionnalisation et développement professionnel-identité*.

Nous jetons ci-après les bases d'une telle conception en commençant par travailler une double question préalable : comment penser les liens entre environnements-sujets-activités et entre activités et compétences (via l'évaluation) ?

#### **– environnements-sujets-activités : des trajectoires et configurations**

En articulation avec les travaux empiriques et théoriques que nous avons déjà réalisés (notamment Wittorski, 2007 et 2008), nous proposons de considérer que les individus sont placés, tout au long de leur trajectoire de vie, dans des espaces d'activités différents

qu'ils « traversent » et qui les construisent. Ces espaces d'activités constituent des *configurations*<sup>2</sup> successives et ou simultanées articulant étroitement environnements-sujets-activités. Il s'agit alors d'envisager le développement professionnel à partir de la place que prend le sujet au travers de l'activité qu'il déploie.

Nous partons ici de quelques postulats théoriques et méthodologiques:

– d'une part, nous considérons le travail, la formation, la recherche mais aussi la vie quotidienne comme autant d'**espaces d'activités** dans lesquels les sujets sont susceptibles de se développer simultanément et/ou successivement au sein de **configurations environnements-sujets-activités** chaque fois singulières. Nous faisons ici la différence entre :

– *l'environnement* au sens de l' « arena » (Lave, 1988), c'est à dire l'ensemble des données/« contraintes » qui s'imposent au sujet qu'elles soient explicitement formulées/formalisées (dispositifs, règles de gestion,...) et/ou implicites (valeurs, idéologies portées par un groupe social ou une organisation,...)

– *le sujet* au sens du « setting » selon Lave (le sens que le sujet accorde à l'environnement et à son activité est déterminant) . Il s'agit à la fois de la dynamique identitaire qu'il engage ; la place du corps, des affects/émotions et du projet dans la conduite de l'activité et le développement du sujet

– *l'activité* au sens de ce que fait le sujet et ce qui « fait sens » pour lui

– d'autre part, nous pensons utile d'**articuler générique et spécifique pour étudier ces questions** : à partir des configurations singulières qui seront étudiées, dégager des tendances communes susceptibles de préciser l'existence de logiques dominantes significatives

– enfin, nous sommes sensibles à des **options méthodologiques** donnant une place au point de vue du sujet agissant, articulant ainsi, par exemple, analyse de l'activité (approches ethnographiques notamment) et histoire de vie (approches biographiques).

– activités-compétences : un processus d'attribution sociale, à enjeu identitaire

L'activité est ce que fait le sujet dans une situation particulière. Elle est, selon nous, à envisager (voir ci-dessus) comme étant à chaque fois *une configuration singulière sujet-environnement-activité*. Elle s'accompagne de significations (celles que le sujet donne à son action et à la situation) et d'affects.

Sans entrer dans les définitions diverses et variées du mot compétence, on a l'habitude de considérer qu'il s'agit d'une combinatoire de ressources légitimée du fait de sa mise en œuvre efficace dans une situation.

Pour notre part et au risque de prendre à contrepied certains travaux, nous considérons qu'une compétence n'est pas une caractéristique propre, intrinsèque de l'individu mais une **qualité attribuée** : c'est l'attribution, par un tiers, d'une qualité à un sujet à partir du constat que fait ce tiers de l'efficacité de l'action mise en œuvre par le sujet (d'ailleurs,

un individu ne se déclare pas lui-même compétent et ne parle pas spontanément de ce qu'il fait en termes de compétences (sauf s'il est invité à le faire). La **compétence désigne alors le processus d'attribution sociale qui vaut désignation, étiquetage et évaluation** dont l'enjeu est la reconnaissance identitaire (i.e d'une place). Nous sommes ainsi persuadé que pour penser les compétences, il convient d'articuler le point de vue du sujet agissant et le point de vue de l'organisation ou du tiers.

Cette proposition aboutit à deux conséquences : *l'attribution de compétences ne pourrait/devrait se faire qu'à partir d'une analyse de l'activité effectivement mise en oeuvre ; le processus d'évaluation des compétences est l'outil privilégié de production/désignation/attribution (sociale) des compétences.*

**L'acte d'évaluation est ainsi au cœur même de la désignation des compétences** et, dans le même temps, fait débat social.

Plus précisément l'acte d'évaluation est l'acte social privilégié (dominant) de fabrication des compétences.

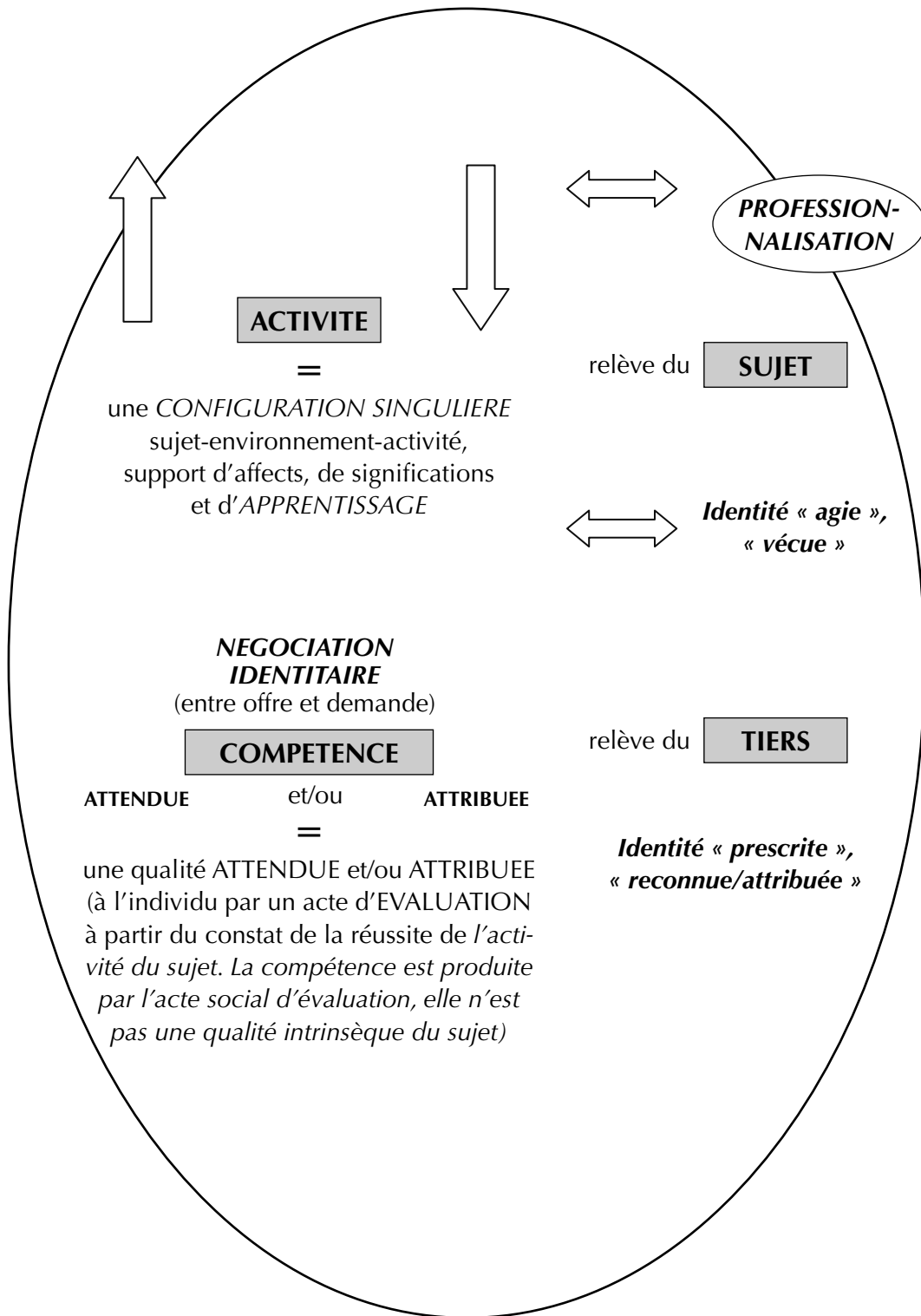
– **penser les liens entre activité/développement professionnel (sujet) – compétence/professionnalisation (tiers) – négociation identitaire (sujet-tiers)**

Le schéma qui suit cherche à mettre en évidence une articulation de fait étroite entre ce qui relève des logiques du sujet (activité, développement professionnel) et ce qui relève des logiques du tiers, de l'institution (système d'attentes et attribution de compétence,...). Il indique que :

– **le développement professionnel** relève du sujet agissant quand il met en œuvre une *activité* qui est le support de transformations pour lui-même (nous parlerons, à cet endroit, d'apprentissage). Dans le même temps, cette activité donne à voir aux autres une image de lui-même assortie de ce que nous appellerons une demande de reconnaissance identitaire (la demande de se voir attribuer telle ou telle compétence). Autrement dit, le développement professionnel relève du vécu du sujet ainsi que de son activité en contexte. Nous parlerons ici **d'identité « vécue » ou « agie »**,

– **la professionnalisation** relève d'un tiers (institution, hiérarchique,...) qui, dans le même temps ou successivement, tient un discours à destination du sujet à propos des qualités attendues (des compétences prescrites renvoyant à un modèle du « bon professionnel ») mais aussi met en œuvre des modalités diverses visant à *évaluer l'activité réalisée*, ainsi à *attribuer des compétences*. Autrement dit, la professionnalisation relève de l'organisation, de l'institution, du tiers qui prescrit et évalue et ainsi « fabrique » les compétences. Nous parlerons ici **d'identité « prescrite » puis « reconnue/attribuée »**,

– les espaces d'activité (travail, formation, recherche) sont alors à voir comme autant d'espaces et d'occasions de **négociation identitaire** entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de



diverses façons leurs attentes (parfois des injonctions) et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités. Cette négociation identitaire a pour enjeu l'attribution de place dans les espaces d'activité.

Dans ces quelques lignes, nous espérons avoir montré que le lexique de la professionnalisation apparaît dans un contexte social particulier marqué par l'émergence d'un paradigme nouveau valorisant l'action efficace. Son étude rend alors nécessaire une réflexion épistémologique préalable qui a pour enjeu plus large l'abord des questions relatives à un champ de recherche qui est également un champ de pratiques sociales.

La conception des liens et articulations entre les différents éléments de ce lexique esquissée en dernière partie de l'article est à poursuivre. Elle s'appuie sur cette réflexion épistémologique que nous jugeons nécessaire et permet probablement de mettre en évidence l'idée que les réalités qui nous intéressent relèvent, au final, d'une logique de régulations sociales entre « l'individu agissant » et le « tiers ». Comme le terme « régulation sociale » nous invite à le penser, la négociation identitaire à l'œuvre est alors à envisager dans une perspective dynamique, sans cesse remise en chantier...

## BIBLIOGRAPHIE

- \* Barbier J.M. (2000). « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions ». In : B. Maggi (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris : PUF.
- \* Elias N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- \* Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall
- \* Lave J. (1988). *Cognition in practice : mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : University Press.
- \* Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'harmattan.
- \* Wittorski R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-39.

## NOTES

- <sup>1</sup> Pour plus de développement, voir Wittorski (2007).
- <sup>2</sup> C'est à dire les systèmes d'interdépendance (au sens d'Elias, 1987) et de transformation mutuelle, le couplage (au sens des courants de l'action située),...



## RECENSIONS



Marie-Claude BLAIS, Marcel GAUCHET,  
Dominique OTTAVI

***Conditions de l'éducation. Paris :  
Stock, Les essais, 2008, 265 p.***

La cause est triplement entendue. La famille a cessé d'être l'alliée naturelle de l'école ; elle-même touchée par la dynamique d'émancipation de l'individu, elle n'est plus à même d'assumer son autorité naturelle et s'en décharge sur l'institution publique, qui lui renvoie sa défection. A son tour, la possibilité d'enseigner se voit compromise par la désintellectualisation rampante qui gagne l'Europe, par le désenchantement de la littérature et de la science qui agit jusque dans la classe, par l'extinction du désir de savoir dans une société saturée de connaissances. Quant aux critiques de l'autorité, elles oublient que celle-ci est naturellement appelée par la dialectique de la quête individuelle et de la validité collective qu'implique n'importe quelle démarche de connaissance ou n'importe quelle visée d'intelligibilité. A distinguer de la puissance et du pouvoir, l'autorité garde un bel avenir devant soi, dès lors qu'on lui trouve « *des manières de se présenter et de s'exercer compatibles avec notre sentiment renouvelé de l'égalité et de l'indépendance des êtres* » (p. 161). L'esquisse d'une histoire des critiques de l'autorité en éducation vient à point pour confirmer que, si l'autoritarisme n'est plus de mise, la réalité de l'autorité en tant que telle n'est pas mise en cause.

Telles sont les conditions nouvelles de l'éducation. Elles traduisent au fond la phase de décomposition/recomposition de l'être ensemble que nous vivons, caractérisée par « *l'évanescence, non pas du collectif comme tel, mais de la faculté à objectiver ses fonctions dans des structures publiques stables* » (p. 165). Il reviendrait aux instances politiques de modeler le nouveau visage institutionnel de l'école en l'établissant sur un « *large accord autour de ses missions et de ses conditions de fonctionnement* » (p. 170).

Le diagnostic est brillant, incisif, les trois plumes se coordonnent remarquablement, même si l'on peut regretter, ici et là, des faiblesses méthodologiques qui font passer l'idée avant l'analyse circonstanciée des faits. On s'intéressera plus aux préconisations. Il est plusieurs fois question d'une prise de conscience, mais on n'échappe pas à la question : si la réalité est bien telle qu'elle est décrite, quel pouvoir peut avoir la prise de conscience, sinon de s'en faire le reflet ? De même, on en appelle à un « *large accord* », mais le paysage social décrit est tel que l'on voit mal par quel miracle un consensus prendrait forme.

Il est alors question d'action. Mais on trouve vain de vouloir apporter aux problèmes analysés des « *réponses purement pédagogiques* » (p. 160). L'ouvrage se clôt cependant, sous un titre énigmatique (« *Une éducation sans société ? L'expérience quotidienne de l'enfant* »), par un appel au pédagogue Dewey et par une

longue évocation de sa démarche qui met l'enfant en prise sur la grande mutation sociale générée par l'industrialisation, le dégage de la fatale abstraction des savoirs (sont-ils autre chose que de l'expérience solidifiée ?) et en appelle à un respect et à un enrichissement de son vécu spécifique, dans un « *continuum expérimental* » accompagné par l'adulte.

Donc, vive la pédagogie quand même ! Mais peut-elle, sans préjugé idéologique qui conduit à privilégier telle incarnation pédagogique en se privant du bénéfice de la critique, réaliser autrement que « par miracle » la synthèse recherchée entre les éléments dont on n'a cessé de poser qu'ils sont en tension dans la réalité sociale ? Les ruptures analysées

ne seraient donc qu'apparentes ? Au nom de quoi ? D'un axiome politique qui se fait prématurément philosophie ? Mais la philosophie politique, à laquelle en appelaient déjà nos trois auteurs dans un précédent ouvrage, n'est-elle pas elle-même fondée sur un rapport qui met en tension les deux termes ? Et il n'est alors pas exclu que la pédagogie, avec, *malgré et par-delà* Dewey, trouve un chemin qui soit le sien, à distance de ce qui serait son horizon : la philosophie, et de ce qui ne serait plus que sa condition : la politique, dans la mise en œuvre d'une action qui garde l'initiative. Allons, chers collègues, encore un effort !

**Michel Soëtard**  
LAREF, UCO, Angers

Gérard FATH

***Ecole et Valeurs : la table brisée ? Laïcité et pédagogie. Paris : L'Harmattan, 2006, 263 p. (Mouvement des savoirs).***

Ce livre est une façon très belle et profonde de prendre au sérieux ce que son auteur appelle l'« exigence laïque ». G. Fath dégage pour cela les principales implications philosophiques et pédagogiques de la spécificité de l'espace scolaire, tendu « entre la nécessité d'accueillir une singularité et de la faire évoluer vers des horizons d'universalité l'arrachant à ses particularismes » (p.10).

La laïcité est en effet d'abord l'exigence interne qu'éprouvent tous ceux qui s'efforcent de construire et de penser leur pratique à la fois pour « tous et chacun », dans ce champ où l'école « devient un jour gratuite, obligatoire et laïque » (p.15), chargée d'accueillir « tous ceux-ci », c'est-à-dire l'hétérogénéité non-choisie d'enfants réels, constituant à chaque fois un « lot » pris dans la totalité (p.17). Mais, nourries de l'expérience constamment réfléchie et inventive de quelqu'un qui fut successivement professeur de philosophie, directeur d'études du Centre de Formation d'enseignants spécialisés de Lorraine puis professeur de Sciences de l'Education à l'Université Nancy2, les analyses et les perspectives proposées ici ont une portée beaucoup plus large. Elles se présentent aussi une « matrice de formation » (p.234), et contribuent à renouveler la compréhension que l'on peut avoir des

enjeux fondamentaux de l'éducation en général.

La « voie anthropologique » explorée par G. Fath présente et clarifie progressivement les arrière-plans philosophiques, ceux des Sciences Humaines et Sociales, ainsi que les « ressources pédagogiques convergentes » (p.59) qui permettent de construire l'espace scolaire comme celui de « médiations optimales » (p.159) sur lesquelles puisse s'appuyer et se relancer l'élan vers une « aventure de connaissance ». La référence est ici à la fois socratique et hégélienne : socratique en ce que le questionnement évite aux positions d'existence et aux représentations de se fermer sur elles-mêmes ; hégélienne en ce que la « négativité » (ce qui empêche toute réification), si elle est sous-tendue par une intention de vérité, suscite des exigences plus complètes et plus vastes. Le « singulier » se distingue en effet du « particulier » par une ouverture sur « l'universel » grâce à laquelle, articulant ce qui est d'ordre expressif et ce qui est d'ordre cognitif, l'émancipation intellectuelle, valeur cardinale de l'école laïque, et l'enrichissement identitaire se renforcent mutuellement. L'« universel singulier » n'est ni un ensemble de différences particulières qui seraient seulement « posées là » (p.69), ni un universel abstrait qui ne serait plus celui de personne (p.215). Aucun enfant n'est seulement « particulier ». Il est déjà une « singularité », c'est-à-dire une « totalité concrète » (F. Imbert) en devenir. C'est donc la diversité des singularités qui

constitue « *l'énergie et l'étoffe de tous* », le savoir apparaissant alors comme « *garant d'altérité et levier pour dépasser les expressions implosives vers des expressions partageables* » (p.69).

Dans la première partie du livre, G. Fath montre comment l'exigence laïque s'est trouvée déviée ou dissipée dans des orientations pédagogiques et des dispositifs de traitement des différences (enfance inadaptée, adaptation, intégration, ZEP) qui butent sur la difficulté de « *travailler avec et sur les discordances* » pour accueillir dans ce qui devrait être le « *séjour commun* » de l'école de la république l'hétérogénéité complète d'une classe d'âge (p.49). La seconde partie fait apparaître comment les théories sociologiques critiques de la reproduction des inégalités (Bourdieu et Passeron, Baudelot et Establet), celles du « *piège scolaire* » (Berthelot), ou encore le « *discours de la restauration* » (Milner), qui méconnaissent ou réduisent la spécificité de l'espace scolaire ainsi que les marges de manœuvre possibles, aboutissent à une invalidation de cette exigence. Enfin, la mémoire écrite de quelques praticiens ( Cornec, Dupuy, Henry, Vial, Villin) témoigne d'un certain déplacement de leur implication militante vers l'extérieur de l'école, au risque sous-estimation du rôle des médiations internes qui constituent la morphologie du champ scolaire et sont mises en œuvre « *de l'intérieur même de l'acte éducatif* » (p.242).

Centrée principalement sur ce « *moment révélateur* » de l'histoire sociale

et de l'histoire scolaire qui se situe entre 1968 et les alentours du centenaire de l'école laïque (p.89), cette critique – dans ses accentuations polémiques elles-mêmes – est mise au service d'une symptomatologie qui révèle « *en creux les points où une réappropriation de l'ambition laïque peut s'opérer* » (p.242). Toute la troisième et dernière partie de l'ouvrage est consacrée à l'émergence de ce que l'auteur désigne comme « *espace axiologique de l'école laïque* », chantier ouvert de réflexion et d'élaboration de « *matériaux* » (amenés par les enseignants ou les élèves) selon les quatre plans dont sont étudiées les caractéristiques et les articulations : plans axiologique en tant que tel, expressif, éthique et cognitif (p.160-161).

L'« *espace axiologique* » se présente comme un « *outillage intellectuel* » (p.159) soutenant une « *dynamique de pensée* » qui facilite une prise en charge inventive de sa propre pratique selon l'exigence laïque (p.12). Mais on peut dire aussi que cette exigence émerge depuis un questionnement qui vient de la pratique elle-même, lorsque celle-ci, au-delà de telle conduite qui serait simplement à inventorier, reconnaît en elle une « *mise en tension* » du particulier, de l'universel et du singulier qui la renouvelle et la relance sans cesse (p.11-12). C'est pourquoi il est très remarquable que, du point de vue épistémologique, l'« *espace axiologique* » se présente non pas comme une « *modélisation* » (qui serait directement fonctionnelle en ses applications directes), mais plutôt comme

une « *schématisation* » (p.161), c'est-à-dire une ensemble de schèmes ou vecteurs de représentation et d'action permettant d'explorer plusieurs dimensions de présence et d'inscription, avec leurs niveaux de profondeur et leurs perspectives propres, dans cet « *espace-temps singulier* » (p.99) qu'est une classe.

Il en résulte quelques positions précises et différenciatrices. La dimension axiologique (qui métonymiquement donne son nom à l'espace tout entier parce qu'elle est toujours déjà là) requiert une attention fine accordée aux valeurs dans leur émergence même, là où elles sont plutôt des « *valorisations* » (des façons d'être, de vivre, de sentir, de penser marquées par l'histoire et la culture), ou encore des « *tensions, des prétentions à être* » (p.159), c'est-à-dire des vecteurs d'investissement. Ce n'est pas parce qu'elles peuvent être « *minuscules* » (p.220) que les valeurs ne seraient pas référables, de façon plus ou moins explicite, à des arrière-plans multiples, comme des archipels entre lesquels on peut circuler, et qu'elles ne constitueraient pas des points de départ ou des points d'appui rendant possibles deux types d'élaboration complémentaires : une élaboration cognitive et une élaboration éthique. Comme on le devine depuis le Sinaï, des « *valeurs en mouvement* » (p.227) apparaissent, parfois de façon précaire et quasi invisible, après que les tables de la Loi ont été brisées. Mais, d'une part, « *toute visée singulière même fugace et intempestive comporte, dans le mode de valorisation même qui*

*la soutient, la creuse vers son arrière-plan, une forme théorique en puissance articulée, à expliciter par qui veut l'entreprendre* » (p.225). D'autre part, les valeurs vont « *se projetant, s'esquissant, se brisant, pour renaître encore, ailleurs, autrement, jusqu'au moment où elles pourront être dites, circonscrites, débattues et ordonnées dans quelque éthique* » (p.104). Comme en une double hélice, la « *complémentarité* » (Dupréel) de l'élaboration cognitive et de l'élaboration éthique constitue l'une des grandes originalités de ce livre. D'un côté, la connaissance est portée par une « *heuristique cognitive* » (p.22), c'est-à-dire ce qui ouvre à une « *épreuve d'extériorité* » (Gauchet), à l'impersonnel des savoirs, à la visée d'universalité, à la rencontre avec l'inconnu, à la mise à l'épreuve critique, tout en restant vivante, s'approfondissant réflexivement, contribuant à « *structurer quelqu'un* » comme « *sujet en sa singularité – et non en sa particularité privative* » (p.24). De l'autre, l'éthique, qui suppose elle aussi ouverture, critique et discernement, une « *pensée des correspondances, des limites, des ruptures, des horizons* » (p.110), confrontée à ce qui fait l'énigme et la finitude de la condition humaine, pose la question de la « *valeur des valeurs* » (p.72). Mais le jugement éthique, qui « *déborde et restructure le mouvement axiologique* » (p.136), peut lui aussi être marqué par la « *fugacité de ce qui est crucial* » (p.127).

Transversalement, la dimension « *expressive* » de la présence s'élabore ainsi sur le fond de la « *trame anthropologique*

au cœur de laquelle se joue l'enjeu des normes » (p.38). Cela oriente l'attention à la fois sur la part d'ombre, d'indétermination relative, de séjour quasi silencieux sans lesquelles aucune subjectivation ne serait possible, et sur la « tension entre l'expressif et le discursif qui accompagne le mouvement vers la connaissance » (p.215). G. Fath détaille les modalités d'un « accueil » permettant à la fois protection et ouverture et, surtout, les principales caractéristiques d'une « anthropologie de l'imaginaire » (Binswanger, Bachelard, G. Durand) qui se rapporte aux dimensions les plus fondamentales de la condition humaine selon la pluralité des registres (sensoriels, métaphoriques, langagiers) qui permettent d'y accéder. Il est donc possible d'aborder la question du « sens de l'expérience scolaire » (J.-Y. Rochex) depuis une « phénoménologie » de cette expérience (p.27), c'est-à-dire depuis les « vecteurs de signification » (*Bedeutungsrichtungen* au sens de Binswanger) en fonction desquels elle se constitue, « prend forme » psychiquement et socialement. Les médiations entre expression et sémiotisations,

selon des objets, des mots, des gestes, des actes et des esquisses de mondes, composent la complexité d'un espace polycentrique, polyphonique, contrapunctique, « feuilleté » (p.209), et favorisent aussi « la longue durée des maturations » (p.136).

A plusieurs reprises, G. Fath rappelle que l'objet dont il traite est « excédentaire par rapport à toute théorie » (p.203). Son travail est jalonné de références précieuses qui sont congruentes avec cette position constante (Grunig et Grunig sur l'indétermination relative de la production et de la réception du sens ; Fauconnier sur les connexions et projections ouvertes, à partir de « façons de parler » fondamentales, dans des « espaces mentaux » qui ne sont pas réductibles à de « simples » représentations du monde ; Desanti sur le « symbolico-charnel » ; Kristeva sur la subjectivité indivise mais qui ne coïncide pas avec elle-même, etc.). Il fournit des repères pour penser à la fois avec précision et liberté.

Un livre essentiel, donc, et qui fait du bien.

**Pierre-André Dupuis**  
Université Nancy 2-LISEC