

***PENSER
L'ÉDUCATION***

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

N° 32 - Décembre 2012

Coordination scientifique de la revue

Jean HOUSSAYE

Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Assistance technique

Claudie BOBINEAU

Ingénieur d'études
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 articles doivent être adressés à :

Claudie BOBINEAU

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 Claudie Bobineau au 02 35 14 71 18
ou à l'adresse mail : civiic@univ-rouen.fr
ou sur le site du CIVIIC : www.univ-rouen.fr/civiic/

ISSN : 1253-1006

Editeur : laboratoire CIVIIC

Directeur de publication : Jean HOUSSAYE

Impression : Corlet Numérique – 14110 Condé-sur-Noireau

Dépôt légal : 2^e semestre 2012

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

Sommaire – N ° 32 – décembre 2012

Former à la pédagogie : oui, mais comment ?	Jean HOUSSAYE	5
Réflexion sur l'utilité et le sens des enseignements technologiques	Marie AGOSTINI Jacques GINESTIE	15
Quelques implications éducatives de la Problématologie : L'idée de réification chez Michel Meyer	Michel FABRE	30
Eidos et aporie pédagogique : pouvoir, savoir, liberté et autonomie	Armando ZAMBRANO LEAL	49
Gymnastiques et instruction publique du XIX ^e siècle au début du XX ^e : Une pédagogie morale	Gérard SEIGNAN	65
Watson et les récits de l'enquête : quelques questions au paradigme indiciaire	Dominique MEYER-BOLZINGER Marc WEISSER	88
RECENSION		
<i>Rousseau et l'idée d'éducation. Essai suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques.</i> Michel SOËTARD (2012) Paris : Honoré Champion, collection «Champion Essais»	Marie VERGNON	107

FORMER À LA PÉDAGOGIE : OUI, MAIS COMMENT ?

Jean HOUSSAYE

Professeur en sciences de l'éducation

Laboratoire Civiiic

(Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées,
les identités et les compétences en éducation et formation) – EA 2657

Université de Rouen

jean.houssaye@univ-rouen.fr

INTRODUCTION

Définissons la pédagogie comme l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne. Considérons que les savoirs en éducation ont toujours émané de deux sources, à travers les siècles : la source des « savants » et la source des « faiseurs ». Les savants, on les reconnaît dans les savoirs produits successivement par les philosophes, les théologiens, puis les scientifiques, donc les spécialistes d'un domaine qui prennent l'éducation comme objet à partir de leur épistémologie respective. Les faiseurs, on les reconnaît dans ceux que l'on appelle les pédagogues, soit des praticiens-théoriciens de l'action éducative. Ne prenons en compte ici que les savoirs pédagogiques, sachant cependant que former un pédagogue ne peut se réduire à lui permettre de disposer de ces seuls savoirs. Le savoir-faire suppose toujours un savoir à faire savoir. Il reste que les contenus à faire savoir ne détiennent pas en eux-mêmes la manière de les faire savoir. Autrement dit, subsiste bien un type de savoirs que l'on va appeler pédagogiques et qui requièrent un apprentissage spécifique, une formation spécifique. Alors comment former à la pédagogie ? Nous allons privilégier ici la formation pédagogique initiale, car elle est beaucoup plus emblématique de la nature, des conditions et des difficultés de la formation pédagogique.

NATURE DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE INITIALE

Nous partirons d'un constat établi voici quelques années en réponse à la question suivante : qu'est-ce que la recherche en éducation contemporaine nous apprend sur la formation initiale des enseignants ? Huberman (1987), un spécialiste patenté du domaine

à l'époque, n'hésitait pas à écrire : « La recherche empirique actuelle tend à confirmer l'idée que la formation initiale, dans sa forme usuelle, est relativement inopérante. Ces recherches sont devenues relativement redondantes, c'est-à-dire qu'elles produisent des données semblables dans des contextes divers, à des moments différents et à travers des méthodes d'enquête très variées. Il existe également des recherches indiquant des dispositifs plus adéquats... Ces dispositifs restent, toutefois, sur la périphérie des institutions principales, vraisemblablement parce qu'ils appellent à des restructurations majeures qui dépassent les énergies et les volontés des institutions en place » (1987, p. 13). On pourra toujours dire que ce propos d'Huberman n'est plus d'actualité et que, depuis, les savoirs nouveaux produits sont parvenus à modifier les dispositifs. Il reste que, dans l'exemple français, on pourrait au contraire affirmer que l'on assiste depuis 2009 à une régression de la formation initiale des enseignants, sous couvert de masterisation.

Tenons-nous en à ce que disait notre auteur, qui a au moins le mérite d'être clair : la formation pédagogique initiale est inopérante ! Et on ne peut liquider une fois pour toutes la question en prétendant qu'elle ne peut que l'être, même si la sortie est élégante, car quoi qu'il en soit certains lieux ont bel et bien comme fonction cette même formation pédagogique. A supposer qu'une telle formation ne puisse être qu'inopérante, ce que l'on peut aussi soutenir sous un certain angle, il reste à déterminer jusqu'à quel point elle doit l'être. On se trouve donc en présence d'une critique au moins indirecte de la formation initiale, notamment en ce qui concerne la gestion pédagogique du groupe classe.

Certes il est possible qu'un débutant ne soit jamais « bien » préparé, que la prise de fonction soit toujours un choc qui représente un saut qualitatif important, quelle que soit la qualité de la formation reçue. Il n'empêche, toujours selon Huberman (1987), que l'on sait comment favoriser un atterrissage plus en douceur. Plusieurs études montrent que la formation initiale peut déboucher sur une prise en charge qui suscite beaucoup moins de préoccupations initiales (et n'allons pas dire que la qualité de l'intervention est liée à la plus forte dose de préoccupations !).

Contentons-nous de relever très rapidement trois caractéristiques qui permettent de définir de telles formations. En premier, il s'agit d'un dispositif « clinique » de formation qui permet au futur intervenant de faire face à des situations réelles individuelles ou collectives, par rapport auxquelles il opère le cycle suivant : diagnostic, hypothèse, décision, intervention, contrôle des effets. Les formés doivent pouvoir se regarder faire, obtenir un feed-back, et surtout pouvoir refaire et obtenir un nouveau feed-back. Il ne suffit donc pas de s'entraîner, d'observer autrui, de demander ou de recevoir un feed-back, il faut

aussi pouvoir en discuter, par rapport à des questions ou des observations précises (ce qui condamne la plupart des stages et des suivis de stages actuels). En deuxième, il apparaît que la mise en responsabilité doit être progressive. Le système stages-formation méthodologique (leçons-type)-formation théorique (cours ou discussions) est inadapté, car il fait des stages des exercices de « survie », débouchant sur un pragmatisme généralisé et non sur un professionnalisme diversifiant ; quant aux cycles théoriques, déconnectés le plus souvent de ce vécu, ils ont surtout un statut d'oasis. La séquence qui amène le formé à la maîtrise progressive de la profession est plutôt la suivante : périodes d'observation, périodes de prise en charge minimale (un élève, un groupe, un atelier), périodes de prise en charge plus forte, périodes de prise en charge entière, le tout avec un suivi constant et armé. En dernier lieu, on relèvera que la prise en charge initiale se fait de façon d'autant moins problématique que le jeune en formation dispose d'une variété de modes d'animation du groupe. Bref, si l'on peut dire, même si le tableau des résultats de la formation pédagogique initiale reste plutôt sombre, on peut encore garder espoir. Quelque chose est possible.

Après avoir repris ce constat de l'échec des institutions de la formation initiale, nous pouvons aller plus loin en nous attachant, un peu plus longuement que dans notre introduction, au terme même de pédagogie, puisque c'est lui qui justifie l'entreprise. On posera que le savoir pédagogique existe, qu'il a une spécificité, qu'il est problématique et fort fragile. Il peut ainsi se perdre dans cinq illusions de savoir ou de savoir-faire. Ce qui permet de poser la question de ce qui donne compétence pour former.

La première illusion du fondement du savoir pédagogique est celle du savoir disciplinaire : je suis « savant » dans telle matière et par conséquent je suis « savant » dans le savoir-faire de cette matière (je « sais » les mathématiques ou la psychologie de l'enfant, donc je sais comment les faire acquérir aux formés). La deuxième illusion est celle du savoir didactique : je suis spécialiste de la compréhension du comment-faire-savoir tel savoir disciplinaire et par là-même je peux en déduire le savoir-faire du savoir (je « sais » comment rendre sensible aux phénomènes de groupe dans la classe ou aux représentations de telle notion et donc je sais comment faire gérer un groupe d'enfants ou dépasser ces représentations). La troisième illusion est celle du savoir des sciences de l'éducation : je suis capable de comprendre comment fonctionne, sous un angle ou un autre, dans telle optique ou telle autre, la situation éducative ; je peux donc éclairer le savoir-faire et peut-être même régir ce savoir-faire en toute connaissance de cause (je « sais » la psychologie de l'enfant et donc je sais comment faire en sorte que les formés s'y prennent bien avec les enfants). La quatrième illusion est celle du savoir de la recherche : je sais comment faire comprendre, au moyen de tel ou tel instrument qualitatif et/ou quantitatif, et j'estime que ce faire savoir

est un bon moyen de découvrir le savoir-faire, un peu comme si l'expérience se réduisait à l'expérimentation (je « sais » construire et évaluer de façon précise, en termes de référentiels d'objectifs, le projet d'une intervention, et donc je sais apprendre à faire fonctionner en situation). La cinquième illusion est celle du savoir-faire : dans ma situation professionnelle, je fais ou j'ai fait la preuve de mon savoir-faire et je suis donc qualifié pour le faire savoir (je suis ou j'ai été un bon enseignant et je suis donc qualifié pour former les autres).

S'il est possible que le savoir pédagogique s'enrichisse de ces différents savoirs, il ne peut s'y réduire, car il a une spécificité. Baser une formation sur ces compétences, réelles au demeurant, c'est ne pas respecter la nature du savoir pédagogique. Certes cela ne signifie nullement que, dans les lieux de formation, il n'y ait pas du savoir d'acquis. Et, après tout, quand on fonctionne sur ces illusions, ce savoir acquis n'est peut-être pas négligeable. Tel formateur va rendre ses formés très armés sur les stades du développement de l'enfant, les représentations initiales, la connaissance des diverses méthodes pédagogiques, l'effet maître, etc. De tels savoirs ne nuisent pas. Seulement, au regard de la pratique pédagogique des formés, ce savoir ne leur « servira » à rien, il ne sera pas utilisable, il n'armera pas leur comment faire, quitte même à servir de savoir écran. On passera donc à côté d'une formation pédagogique à proprement parler.

Un formé pourra même être très satisfait de sa formation en institution de formation au regard des savoirs qu'il a acquis ou de l'expérience de groupe qu'il a faite. Il reste que ces savoirs ne le concernent pas directement en tant qu'apprenti, ce qui est pourtant le sens de sa présence dans ce lieu de formation. Et c'est ici que l'on touche le caractère initial de la formation pédagogique sous un trait essentiel : les apprentis ne peuvent croire ce qu'on leur dit et profiter de ce qu'on leur montre que si cela rejoint directement et s'inscrit dans ce que eux font. Seul le faire, le leur, peut faire foi et faire sens. Mais, après tout, n'est-ce pas normal ? Car ils sont là pour être mis en demeure de faire et donc pour acquérir ce savoir-faire problématique, pour élaborer leur savoir à partir de leur savoir-faire. La formation pédagogique initiale ne peut donc pas déroger à la nature de la pédagogie, si l'on veut bien considérer que celle-ci est cet enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne. Si les cinq démarches que nous venons de présenter fonctionnent comme des illusions dans ce lieu, c'est précisément parce qu'elles ne respectent pas la nature de la formation pédagogique initiale. Ce qui fait que les pédagogues, formateurs ou formés, ont bien du mal à s'y retrouver.

Un futur pédagogue ne peut constituer son propre savoir-faire qu'à partir de son propre faire ; ce n'est que sur cette base que le savoir, en tant qu'élaboration théorique

cette fois, se constitue. On ne peut court-circuiter cette base. Les jeunes formés sont à la recherche de « recettes », de « routines », d'outils pédagogiques qui leur permettent de se reconnaître dans un premier savoir-faire, un certain savoir-faire. Car les jeunes en formation ont besoin d'acquérir ce qu'ils n'ont pas, à savoir « de l'expérience », entendue comme la connaissance acquise par l'épreuve personnelle que l'on fait des choses de l'éducation. Nous pensons que l'on peut aller jusqu'à dire que la spécificité d'une formation pédagogique, qu'elle soit initiale ou continuée, n'est pas de réfléchir à ce que l'on va faire ni à ce que l'on doit faire, mais plutôt de réfléchir à ce que l'on a fait. Les mouvements pédagogiques ne fonctionnent-ils pas sur cette base ?

En pédagogie, l'expérience est première, même pour un débutant, surtout pour un débutant. Sera donc utile et moteur tout ce qui suscite chez un apprenti de l'expérience, soit un savoir-faire qui recouvre au moins trois éléments : premièrement, un savoir du savoir-faire (dans telle situation, je m'y suis pris comme cela et ça a donné telle chose) ; deuxièmement, un savoir pour le savoir-faire (telle expérience faite dans telle circonstance est peut-être transposable dans telles autres occasions) ; troisièmement, un savoir à partir du savoir-faire, savoir qui renvoie à cette réflexion et à cette théorisation propres à l'articulation théorie-pratique en pédagogie. L'expérience est donc à la fois un préalable, un moyen et un but en formation initiale.

NATURE DE LA FORMATION DE LA RAISON PRATIQUE

Il faut donc penser la formation comme expérience. Différents courants s'inscrivent dans ce que l'on appelle la formation « expérientielle ». C'est déjà ce que Rousseau réclamait dans son éducation par les choses, qui se distingue à la fois de la simple maturation et de l'éducation par les hommes. Ne nous leurrons pas pour autant : la formation par l'expérience ne supprime pas le formateur, elle le déplace simplement dans le dispositif de formation. Les formateurs sont toujours là, mais ils sont au service de ce qui surgit par le dispositif expérientiel mis en place (qui n'est jamais un dispositif expérimental au sens scientifique du terme).

Quelles sont les caractéristiques d'une telle formation expérientielle ? En premier lieu, l'expérience est englobante, c'est un processus qui implique toutes les dimensions de la personne (affectif, rationnel, corporel sont toujours étroitement mêlés). La personne en formation va se donner comme « massive », pleine de sa réalité, porteuse de tout son vécu, peu distanciée de tout son monde. En deuxième lieu, l'expérience articule continuités et ruptures, capitalisation de l'acquis et épreuve de la nouveauté, destruction du

vécu immédiat et réélaboration réflexive, résistance aux prises de conscience et ouvertures sur des incertitudes. En troisième lieu, la formation expérientielle s'oppose à la formation institutionnelle, dans la mesure où celle-ci semble séparer l'apprentissage de l'expérience, faire précéder l'expérience (stage pratique) par ce qui se présente comme un apprentissage, une préparation, quitte à vouloir ensuite « reprendre » l'expérience dans un nouvel apprentissage (retour de stage).

En même temps, cette notion d'expérience est ambiguë, car elle renvoie aussi bien à l'expérimental qu'à l'expérientiel. Le premier fonctionne sur le paradigme de l'expérimentation scientifique, le second sur le paradigme herméneutique qui, lui, relève d'une quête du sens. La structure sous-jacente de la formation s'inscrit souvent dans le paradigme expérimental (savoir – appliquer – contrôler). Même l'Education nouvelle a alimenté ce schéma. La fortune de la psychopédagogie en est la preuve. Le modèle expérimental suppose ainsi que l'on parte de savoirs établis (sur la psychologie de l'enfant, sur l'ordre des savoirs, sur les phénomènes de groupe, sur les représentations des apprenants, etc.) pour les faire acquérir aux stagiaires dans un lieu spécifique adéquat (le centre de formation), afin que ces derniers puissent les appliquer (les réutiliser de façon conforme) lors de la mise en expérience (les stages).

Un tel schéma de formation exclut-il totalement le savoir expérientiel au cours de la formation théorique ? Non, si le stagiaire a déjà une expérience réelle de la formation éducative à laquelle il se prépare (comme élève, par exemple...). Auquel cas on serait d'ailleurs davantage dans un processus de formation pédagogique permanente plutôt qu'initial, ce qui permettrait au dispositif de trouver ou de garder son sens. Mais, quand le stagiaire n'a qu'une expérience préalable et limitée de ce à quoi renvoie la formation ou quand son expérience antérieure ne correspond pas à ce que l'on tente de lui inculquer, le modèle de formation expérimental se révèle rapidement inadéquat en termes de formation pédagogique (pas nécessairement en termes de nécessité institutionnelle). Est-ce à dire qu'aucun expérientiel n'est acquis au cours du stage pratique ? Nullement, mais ce n'est peut-être pas celui qu'on attendait. Il faut cependant se souvenir que, dans l'Education nouvelle elle-même, certains courants ont toujours récusé le modèle expérimental pour prôner le modèle expérientiel ; bien des courants pédagogiques encore vivants en témoignent, qu'il s'agisse de Freinet, de Oury et de bien d'autres (pour s'en tenir à la France).

Quand on s'inscrit dans un modèle expérientiel de formation, on ne donne pas la priorité (au sens de premier moment du dispositif) au savoir sur la réalité à prendre en

charge, mais à la confrontation à cette même réalité. Loin d'être chassé, le formateur a au moins une double fonction : empêcher que la réalité soit oubliée, recouverte par le factice ; mettre le formé en contact avec une réalité, et autrement que sur le mode de l'anticipation, de la prévision ou de la projection. Ce qui signifie que, dans l'acte de formation lui-même, on a affaire à une triade (immédiatement présente) : formateur/stagiaire/réalité. C'est cette dernière qui énonce les termes du problème, non le formateur. Dans l'exploration des éléments et contraintes de la situation, que favorise le formateur, le stagiaire est en fait confronté à la réalité, non au formateur en tant que tel. Ce qui permet d'éviter les pièges de la relation duelle, le face-à-face de deux volontés ou le jeu de miroir de deux fantasmes. Des médiations sont ainsi créées. Certes la dissymétrie formateur/formé fait partie de l'ordre des choses, mais elle risque de s'épuiser dans la constatation d'une supériorité de savoir qui ne saurait à elle-seule justifier aucun pouvoir. Une formation expérientielle peut se décrire comme l'ensemble des situations où les formés, par l'intermédiaire des formateurs, peuvent faire l'expérience de la réalité éducative.

La formation pédagogique suppose donc que l'on reste dans l'ordre de la raison pratique. Il s'agit bien de tenir les deux termes, raison et pratique, et non pas de réduire l'un à l'autre. Par contre, ceci signifie que la formation n'est pas d'abord de l'ordre de la raison théorique, c'est-à-dire qu'elle n'est pas d'abord constituée des savoirs élaborés par les diverses sciences. La raison pratique concerne l'action sensée en général et la formation en particulier. Entre le rationnel (technico-scientifique) et l'irrationnel (l'inconnaissable ou le manipulable) peut se dégager le domaine du raisonnable. Le terme de praxis désigne ce que l'on entend par raison pratique ; le savoir pédagogique est de cet ordre. Il n'y a pas de science de la praxis qui fonderait un faire (et un savoir-faire) transparent et scientifiquement fondé. La praxis relève de l'imprévisible et de l'opacité. Elle exige certes lucidité et réflexion, mais elle n'est jamais application d'un savoir antérieurement formé et complet. Loin de constituer un préalable, la théorie émerge plutôt de l'activité elle-même dans une dialectique entre élucidation et transformation du réel. En formation, la réalité est contingente et sa compréhension reste vraisemblable. C'est la prudence aristotélicienne (non timorée !) et non la science qui est au principe de l'action sensée. La formation doit donc respecter la nature même de la raison pratique.

NATURE DE LA FORMATION PAR ALTERNANCE

L'avantage de la notion d'alternance, c'est que l'on peut y mettre toutes les situations en prétendant qu'elles s'y rattachent peu ou prou. L'alternance est ainsi tout particulièrement une notion molle, une notion à tiroirs, une notion illusoire et une notion dont la

bonne fortune tient à ce qu'il demeure très souvent un concept de fortune. On ne peut donc que prétendre que la structure de la formation pédagogique relève de l'alternance. Impossible d'y échapper.

Et pourtant ! N'est-ce pas confondre dispositif et processus ? On peut très bien avoir un dispositif alterné sans processus d'alternance, c'est-à-dire sans que la démarche de formation et d'apprentissage relève, elle, de l'alternance. Or c'est bien ce qui se produit le plus souvent. La construction même du dispositif d'alternance interdit un processus pédagogique d'alternance s'il ne tient pas, en même temps et dans un renvoi constant et renouvelé, l'expérience et la réflexion. On pourrait, par exemple, dire qu'il suffirait de renverser le rapport théorie-pratique en commençant par un stage pratique et en poursuivant par une période théorique. Certes il pourrait y avoir un bénéfice au regard du moment théorique qui pourrait alors un peu plus s'appuyer sur l'expérience faite, mais l'essentiel ne serait pas atteint. On passerait d'une alternance déductive (où la pratique est considérée comme une application de la théorie, où l'on va de la pensée à l'acte) à une alternance inductive (où on risque d'illustrer les savoirs et savoir-faire par des expériences pratiques acquises, où l'on va de l'acte à la pensée).

Or la formation pédagogique, parce qu'elle est savoir pratique, ne relève ni de l'une ni de l'autre. Elle est intégrative à proprement parler. Elle ne consiste pas à vouloir articuler les connaissances et les activités. D'une certaine manière, chaque domaine garde sa spécificité et sa zone d'autonomie, parce que l'un et l'autre obéissent à leur logique propre. Il n'est pas question de réduire la théorie à la pratique ni la pratique à la théorie. Le lieu de la réflexion et de l'action doivent rester distincts, mais, par contre, leur liaison et leur confrontation doivent être permanents et renouvelés. Dans ces conditions, la formalisation de l'action peut élargir le savoir pratique vers de nouvelles connaissances et l'investissement transforme la savoir théorique en procédure d'action. La formation pédagogique se crée dans cet espace irréductible entre théorie et pratique, espace cependant conjoint en permanence. Conséquence : c'est dans le même temps qu'il faut tenir pratique et théorie. Faute de quoi, on passe à côté de ce que peut donner l'alternance en termes de processus. Faute de quoi, la nature de la formation pédagogique n'est pas respectée.

La formation expérientielle, au lieu de privilégier la voie symbolique d'acquisition des savoirs et des savoir-faire, partira des savoirs en usage dans l'action, tout en faisant intervenir, pour la formalisation, des savoirs théoriques qui ne sauraient être issus directement de la pratique. Quand on réussit à joindre le dispositif d'alternance et le

processus d'alternance, on se donne davantage de chances de répondre aux finalités de l'alternance : adapter, motiver, insérer et intégrer. Adapter, c'est relier la formation et la pratique, ouvrir le monde de la formation au monde des utilisateurs, renforcer les capillarités existantes entre les centres de formation et les terrains de la formation. Motiver, c'est permettre aux stagiaires de se trouver confrontés immédiatement avec le terrain ; c'est donc leur faire éprouver le quotidien et le sens de l'action. Insérer, c'est assigner d'emblée à une place de praticien celui qui se sait en formation et lui faire tenir une telle place comme une place de formation. Intégrer, c'est situer cette expérience initiale de formation dans une co-existence de (quasi) co-formation avec ceux qui ont dépassé ce premier stade, et c'est relier institutionnellement cette place de stagiaire avec la suite de la formation et de l'expérience.

L'alternance la plus fréquente des dispositifs de formation est une alternance de type juxtaposition. Dans ce cas, le stage pratique ne fait pas l'objet d'une exploitation véritable. Certes, dans le lieu dit de formation, une certaine reprise est tentée, mais elle ne peut se faire qu'à part, de façon restreinte, parcellaire et non renouvelée. On se retrouve alors dans une succession sans véritable osmose de deux logiques contradictoires, l'une fortement instructive sans répondant pratique, l'autre axée sur la découverte sans réelle possibilité de dépassement et de construction. Bien entendu, pour qu'un tel système soit viable, il faut qu'il soit justifié par autre chose que par lui-même : c'est ainsi qu'on ne parlera pas d'alternance-juxtaposition, mais d'alternance-exploitation. On prétendra que le premier moment de formation est une première phase destinée à « armer » le stagiaire pour la pratique, pratique que l'on pourra ensuite reprendre dans le lieu de formation ultérieurement. Nous avons vu que, de fait, il ne peut (presque) rien en être, en raison de la nature différente des lieux et des types de savoirs. Au niveau des intentions, on prétendra se situer dans l'exploitation. Au niveau des pratiques effectives, on en restera à la simple juxtaposition.

Une formation pédagogique, qui respecte la nature même de la pédagogie, relève de ce que l'on peut appeler l'alternance-production, où « travailler » et se former se présentent comme une seule et même activité. Il ne s'agit pas seulement de faire se succéder dans le temps des savoirs et savoir-faire et leur application. Il ne s'agit pas seulement d'inciter à des réalisations et de procéder à la critique des mises-en-œuvre. Il s'agit de saisir toutes les occasions de relier intrinsèquement théorie et pratique, recherche et action, mise en paroles et passage à l'acte. Ceci signifie que l'apprentissage se fait dans et par l'activité socialement nécessaire, que l'acte de formation réside dans l'apprentissage et non dans l'instruction, que la mise en œuvre favorise l'élaboration et la reconstruction

des savoirs, que la formation nécessite la pratique et que toutes les activités éducatives sont des activités de socialisation. Ce qui requiert un dispositif spécifique de formation que les institutions ne prévoient pas vraiment. Seule cette alternance-production est en mesure de respecter la nature de la formation de la raison pratique et la nature de la formation pédagogique initiale.

CONCLUSION

Former à la pédagogie. Oui, mais comment ? Telle est la question que nous nous sommes posée et que nous avons tenté de traiter théoriquement. Pour nous, on ne peut y répondre qu'en examinant la nature même de la pédagogie. Il en découle que la logique de base de la formation pédagogique est relativement simple : seule l'acquisition de l'expérience et la confrontation à cette expérience peut être formatrice en formation pédagogique initiale. Il reste alors à articuler nature de la pédagogie, nature de la formation pédagogique, nature de la raison pratique et nature de l'alternance. La première renvoie à l'objet de la formation, la deuxième à la finalité de la formation, la troisième au substrat de la formation et la quatrième au dispositif de formation. Une telle cohérence est à respecter quand on prétend former à la pédagogie. Il reste que la logique institutionnelle est souvent beaucoup plus forte que la logique conceptuelle. Ce qui fait que cette cohérence est rarement mise en œuvre.

En tout état de cause, la spécificité de la pédagogie a le plus souvent été niée (Houssaye, 2002). A travers les siècles, la source des « savants » s'est toujours efforcée de se substituer à la source des « faiseurs ». Les philosophes le tenteront. Les scientifiques leur succèderont, qu'ils se présentent comme des spécialistes des sciences de l'éducation ou de la didactique. Les pédagogues eux-mêmes, du moins certains d'entre eux qui seront séduits par le modèle expérimental, ajouteront leur pierre. Le plus curieux dans tout cela, c'est que la démarche pédagogique ait résisté, preuve que sa nature ne peut être niée, malgré toutes les tentatives passées, présentes... et à venir.

BIBLIOGRAPHIE

- * Houssaye, J. (2002). Justice pour une cause perdue ? Dans J. Houssaye, M. Fabre, M. Soëtard & D. Hameline (dir.), *Manifeste pour les pédagogues* (p. 7-47). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- * Huberman, M. (1987). La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices. *Recherche & Formation*, 1, 11-25.

RÉFLEXION SUR L'UTILITÉ ET LE SENS DES ENSEIGNEMENTS TECHNOLOGIQUES

Marie AGOSTINI

Attachée temporaire d'enseignement et de recherche
Laboratoire Adef (Apprentissages, didactiques, évaluation, formation) – EA 4671
Aix-Marseille Université
marie.agostini@univ-provence.fr

Jacques GINESTIE

Professeur en sciences de l'éducation
Directeur du Laboratoire Adef – EA 4671
Aix-Marseille Université
j.ginestie@aix-mrs.iufm.fr

RESUME :

Les enseignements technologiques ont hérité de plusieurs préjugés dévalorisants qui rendent opaque leur utilité, leur sens et la continuité de ces enseignements avec les autres disciplines. Pourtant ceux-ci sont seuls à même d'encourager les élèves à construire un « discours sur la technique », technique omniprésente autour de nous. Mais en quoi consiste ce « discours sur la technique » ? Nous pensons que ce discours ne saurait se réduire à de la mécanique pure. Les enseignements technologiques sont en mesure de rendre intelligibles les objets techniques en tant que faits sociaux et de les inscrire dans une démarche d'émancipation de la pensée. Ils peuvent devenir un lieu où les élèves apprennent à élaborer leur propre discours sur la technique et à penser par eux-mêmes les enjeux sociaux liés aux objets techniques.

MOTS-CLES : Enseignements technologiques ; interdisciplinarité ; socialisation ; intégration ; éducation à la citoyenneté.

INTRODUCTION

Les enseignements technologiques sont souvent considérés comme une simple composante de la culture générale, voire une simple mise en pratique des savoirs qui ont été délivrés dans d'autres enseignements. A ce titre, cette discipline semble être de moindre importance, une dimension superflue de la culture générale, héritant ainsi du préjugé portant sur les disciplines manuelles dévalorisées au profit d'enseignements plus

théoriques. Et dont, finalement, on pourrait parfaitement se passer dans un cursus scolaire de qualité.

Si l'on se réfère à l'étymologie, la technologie est un discours sur la technique, c'est-à-dire un discours sur les objets artificiels, produits par l'homme. Mais qu'entend-on par « discours sur la technique » ?

Le but de cet article est de réfléchir à la spécificité et à la teneur du discours technologique pour montrer comment les enseignements technologiques contribuent, et ce au même titre que toute autre discipline, à la formation de futurs citoyens responsables. Mieux, montrer que seuls les enseignements technologiques sont en mesure de délivrer une culture sans laquelle cette formation ne peut se réaliser pleinement.

Pour tenter de saisir la spécificité de ce discours technologique, nous examinerons dans un premier temps la continuité entre les enseignements technologiques et les autres enseignements. Puis, dans un deuxième temps, nous nous demanderons à quel titre ces enseignements technologiques peuvent prétendre participer d'une éducation à la citoyenneté.

CONTINUITÉ ENTRE LES ENSEIGNEMENTS TECHNOLOGIQUES ET LES AUTRES ENSEIGNEMENTS

Le lien étroit entre les enseignements scientifiques¹ et les enseignements technologiques semble établi depuis longtemps. Mais la technologie apparaît souvent comme une simple application des sciences. On y voit tout au plus, une discipline dans laquelle les enseignements scientifiques peuvent venir y trouver une exemplification. Pourtant, la continuité entre ces deux types d'enseignement nous semble d'une toute autre nature.

De plus, est-il légitime de réduire la portée interdisciplinaire de la technologie aux seuls enseignements scientifiques ? Ce duo quasi-exclusif (sciences/technique) témoigne, à notre avis, d'une méconnaissance des enjeux de ces enseignements.

C'est pourquoi dans un premier temps nous étudierons la nature de la continuité qui peut être posée entre les sciences et la technologie, afin de montrer qu'il ne s'agit pas d'une simple complémentarité recouvrant la distinction théorie/pratique. Puis, nous tâcherons de mettre en évidence l'existence de cette même continuité entre la technologie et d'autres enseignements, notamment les sciences humaines et les arts.

La technologie et les sciences

Commençons par rappeler que ces deux disciplines, technologie et sciences, ont des buts différents : alors que les sciences prétendent comprendre le monde tel qu'il existe,

la technologie veut agir sur lui, le transformer, le manipuler que ce soit dans un but marchand ou tout simplement pour améliorer la qualité de la vie humaine. Pourtant cette différence ne reflète pas leurs implications épistémologiques : en effet, si les sciences permettent de comprendre le monde qui nous entoure, c'est la technologie qui lui en donne les moyens². Et c'est encore la technologie qui, en tant qu'innovation technique, nous permet de connaître notre environnement non pas tel qu'il est, mais tel qu'il pourrait être, c'est-à-dire de mettre en lumière des propriétés qui, sans les manipulations de la technique, nous seraient restées inconnues car elles n'apparaissent pas en l'état naturel des choses.

C'est la raison pour laquelle, dès 1605 dans *Du progrès et de la promotion des savoirs*, Bacon (1605/1991) intègre la technique et les arts mécaniques à l'histoire naturelle, mettant ainsi un terme au divorce traditionnel entre progrès et nature. Pour lui, les sciences, en tant qu'études qui visent une meilleure compréhension des lois de la nature, ne sont qu'un prélude à l'invention et à la technique. En ce sens, Jacquet (2010) met en évidence une inversion des rôles des deux disciplines et une revalorisation importante de la technique par le philosophe : comprendre le monde n'est pas une fin mais un moyen. Ici, ce sont les sciences qui deviennent le moyen et la technique la fin. On ne cherche à comprendre le monde que parce que nous avons besoin de le transformer. C'est pourquoi Bacon, dans sa classification des savoirs, considère que l'histoire naturelle doit en réalité devenir avant tout une histoire de la technique (Jacquet, 2010, p. 45).

De plus, même en ce qui concerne la connaissance du monde, la technologie offre des ressources que la seule observation des lois générales de la nature ne peut revendiquer. En effet, c'est la technique qui en perturbant l'état naturel des choses, permet de pousser la nature dans ses retranchements et de nous faire découvrir certaines propriétés que nous aurions ignorées sans cela : « Elle (la technique) met la nature à la question, la technique la somme de répondre et de se livrer pleinement » (Jacquet, 2010, p. 45). Les inventions de Léonard de Vinci, comme la poulie, le treuil ou le levier, visent avant tout à répondre aux besoins techniques de la construction d'édifices et la nécessité de démultiplier de l'effort et, ce faisant, aboutissent à une meilleure connaissance des concepts de « force » et de « poids » utilisés dans la physique moderne.

De sorte que la technique s'inscrit dans une double continuité avec les sciences : en tant qu'outil, elle donne aux sciences les moyens d'accroître nos connaissances sur les potentialités de notre environnement ; en tant qu'expression d'un besoin existentiel, elle motive l'exploitation technique des connaissances scientifiques et l'invention.

S'il est vrai qu'on cherche à comprendre le monde parce que nous avons besoin de le transformer, l'inverse est vrai également : on cherche à transformer le monde pour mieux le connaître (la recherche fondamentale). Dans les deux cas, on peut constater que le lien entre sciences et technologie ne se réduit pas à une simple mise en application technique d'une théorie scientifique. La technologique répond à une aspiration propre.

Jacquet (2010) précise alors la différence de but entre sciences et technologie : les sciences sont explicatives, alors que la technique est « indicative » (Jacquet, 2010, p. 44). Indicative de quoi ? Des possibilités d'invention illimitées qui s'offrent à l'homme à travers sa maîtrise des objets. Certes, l'invention reste soumise aux lois qui régissent la nature mais par la technique, l'homme peut inventer de nouvelles œuvres qui ne se limitent pas à reproduire ce qui existe déjà à l'identique. En ce sens la technique ne se résume pas à la maîtrise des arts mécaniques, mais elle intègre une part rationnelle d'intuition innovante, ce que Bacon appelle « magie » (Jacquet, 2010, p. 173)³.

Au terme de cette analyse du lien entre technologie et sciences, il apparaît que la distinction « théorie/pratique » est inappropriée pour décrire la continuité de ces deux disciplines. Il semble, en effet, qu'elles se nourrissent l'une l'autre dans une relation épistémologique de type dialectique : en sciences, la technologie est un moyen de mieux comprendre le monde et de découvrir ses potentialités ; en technologie, les sciences constituent un cadre dans lequel l'invention va prendre racine, tout en sachant qu'il est parfaitement possible que cette invention remette en question jusqu'à la pertinence de ce cadre (Kuhn, 1999).

Dans cette perspective, l'existence des enseignements technologiques se voit légitimer d'une part parce qu'ils répondent au besoin de l'homme de maîtriser et de transformer son environnement, et d'autre part parce qu'ils sont le lieu, non pas d'une application des enseignements scientifiques, mais de leur remise en question et donc de leur progression.

La technologie, les sciences humaines et les arts

On considère en général que les enseignements technologiques ont pour fonction de clarifier le fonctionnement technique des objets industriels, c'est-à-dire produits par l'homme. Toutefois, l'étymologie du terme « technologie », discours sur la technique, laisse entrevoir la possibilité d'une approche bien plus complexe de ces objets que cette seule dimension mécanique.

En effet, un « discours sur la technique » invite à penser les objets techniques comme des productions s'inscrivant dans une tradition socio-culturelle ou des innovations répondant à des pressions sociales particulières. Cette inscription socio-culturelle est particulièrement lisible dans l'analyse de la publicité du produit car celle-ci reprend souvent les problèmes et tendances actuelles des consommateurs et de la société à laquelle elle s'adresse⁴. Ces objets font, de la même manière, écho à une certaine demande de la part d'une certaine clientèle, de certaines catégories socio-professionnelles, et pour lesquelles a été calculé un vecteur de pénétration des marchés. La loi de l'offre et de la demande participe pleinement de l'existence et de la persévérance des objets techniques. De même peut-on réellement prétendre comprendre un objet technique sans prendre connaissance des organisations sociales pour et par lesquelles il existe ? (Deforges, 1996).

A cet égard, on peut considérer que le rôle des enseignements technologiques consiste à comprendre les objets techniques non seulement dans leurs aspects mécaniques mais également sous le jour des rapports que nous entretenons avec eux. Dans cette perspective, il s'agit d'inscrire ces objets comme des faits sociaux : on ne cherche pas seulement à répondre à la question « comment ça fonctionne ? », on se demande également « pourquoi cet objet existe-t-il ? ». Dès lors, l'histoire, la sociologie, l'économie et l'ergonomie apportent des éclairages dont la convocation semble pertinente pour construire le discours sur la technique (Ginestié, 2001a).

Cette volonté de promouvoir au sein des enseignements technologiques une prise de conscience du sens des objets techniques trouve l'un de ses fondements philosophiques dans la pensée de Simondon (2001) : montrer que ces objets contiennent une réalité humaine de sorte à lutter contre tout aveuglement vis-à-vis de la technique, qu'il relève d'une « technophobie » ou à l'inverse d'une acceptation inconditionnelle du progrès, pour développer une conscience bien plus fine des enjeux philosophiques que pose la question de la technique. D'une certaine manière, et en continuité avec les travaux de Simondon, on pourrait dire que la mission des enseignements technologiques consiste à rappeler que si les objets techniques apparaissent dans un contexte humain tout particulier, à l'inverse, l'humain s'inscrit lui aussi dans un univers technique qui lui pré-existe, le conditionne et infléchit son devenir. Pour illustrer ce double jeu d'influence, Lecourt (2003) prend l'exemple du téléphone portable :

Le type humain qui se développe avec portable n'a pas encore livré toutes ses potentialités. Mais il apparaît déjà bien différent de celui qui ignorait cet objet technique. Non parce qu'il manquait d'un service dont il dispose aujourd'hui, mais parce que son être même – c'est-à-dire son devenir – s'en trouve profondément modifié, infléchi, qu'il s'agisse de sa relation objective au temps, mais aussi

de l'ensemble de ses relations affectives aux autres. [...] Non, la technique n'est pas extérieure à la vie humaine. Issue de la vie, elle y trouve sa place, y insère et y compose ses normes. (Lecourt, 2003, p. 87).

Autrement dit, l'inscription de la vie humaine dans le monde technique ne peut être envisagée que sous un jour aliénant. Bien au contraire, elle offre des possibilités libératrices car ce double jeu d'influence non seulement n'exclut pas l'appropriation de l'objet par l'utilisateur, l'invention et la créativité, mais encore les génère⁵ (Lecourt, 2003).

Finalement, la mise en question philosophique de la technique par Simondon (2001) revient à refuser la réduction de la technique à une mécanique pure et déshumanisée ou, pire encore, une conception de la technique qui, du fait de cette réduction, induit une mécanisation de l'humain lui-même. Car la réduction à la mécanique ne touche pas uniquement les objets, elle s'applique également traditionnellement à l'activité humaine⁶ et plus spécifiquement au geste professionnel. Un geste justement enseigné par les disciplines technologiques. Or, les recherches en ergonomie de Schwartz et Durrive (2003) s'efforcent précisément de montrer que la moindre prescription dans le cadre de l'activité humaine, notamment professionnelle, n'échappe pas au processus d'individuation. Loin de reproduire un geste à l'identique, même lorsque celui-ci a été prescrit et enseigné avec insistance, l'humain transforme la prescription et modifie le geste de manière imprévisible. Il en va d'ailleurs de même de l'usage des objets techniques : l'exemple, aussi trivial soit-il, de l'utilisation du téléphone portable déjà évoqué révèle que celle-ci n'est pas la même pour tout le monde. Selon la personne, celui-ci peut devenir un « négateur d'existence », pour ceux qui se trouvent *de facto* ignorés par l'utilisateur (Finkielkraut, 2002) ou au contraire un moyen « d'étendre le spectre des sentiments et des raisonnements » (Lecourt, 2003, p. 87), un instrument de travail ou de socialisation, etc.

L'appropriation par l'individu de la technique explique pourquoi l'invention et l'art lui sont si intimement liés. Cette dimension irréductible d'originalité à l'œuvre dans toute activité humaine, jusque dans le geste supposé mécanique, garantit la possibilité d'un renouvellement de l'interrogation sur le sens de ce geste, de cette technique, de ce travail, bref, une interrogation sur le sens de ce que l'on fait. Et de cette interrogation peut surgir la critique et l'art. C'est ainsi que dans le documentaire filmé sur Picasso par Clouzot⁷, on peut voir l'artiste produire une œuvre non pas en quelques minutes comme l'affirme le réalisateur, mais – rectifie l'artiste – en une vie et quelques minutes sous entendant par là que l'originalité de l'objet d'art ne réside pas tant dans le geste technique immédiat que

dans le sens qu'on lui donne, un sens issu d'un long cheminement réflexif qui en retour infléchit et détermine le geste technique.

Pour mettre en évidence un autre aspect de cette même dialectique (entre l'art et la technique) relative aux objets technologiques prenons l'exemple utilisé par Ginestié (2001a) du CD de musique produit par un artiste tel que Maria Carrey : sa diffusion à plusieurs centaines de milliers d'exemplaires suppose une logique de production industrielle et de distribution commerciale, le succès de la vente est largement dépendant de cette distribution mais aussi du design et de la publicité qui l'accompagnent, sans parler de l'utilisation même du produit. Autant d'éléments qui relèvent proprement des enseignements technologiques. En quoi ce produit est-il une œuvre d'art ? Dans le contenu. Mais peut-on ignorer que les avancées technologiques en matière de sons ont également participé des arrangements enregistrés par l'artiste ? Et que, en retour, l'artiste lui-même conscient de ces avancées technologiques modifie/adapte son approche de la musique et du chant ? Voire, que ces avancées l'inspirent ?

Comme on peut le voir, notre approche du sens des enseignements technologiques visent à promouvoir l'idée d'une interdisciplinarité comme l'entendait Bacon au sens d'une interaction et d'une circulation entre les différents domaines du savoir (Jacquet, 2010, p. 29). Non seulement les enseignements technologiques ne se réduisent pas à une simple mise en application des connaissances acquises ailleurs, mais de plus la portée interdisciplinaire de ces enseignements ne se limite pas aux seuls enseignements scientifiques. Les sciences humaines et les arts peuvent eux-aussi trouver dans les enseignements technologiques une continuité cognitive non-négligeable. Car c'est dans le cadre de ces enseignements que les élèves peuvent être amenés à donner du sens au technologique, qui traverse les objets des autres enseignements, à donner du sens à son évolution et à son importance dans notre quotidien. Ces enseignements contribuent ainsi à montrer que l'histoire du savoir n'est pas cumulative mais révèle une adaptabilité dans l'évolution des manières de faire, une appropriation des gestes et des objets par chacun qui engendre la création. La relation de tous ces enseignements doit donc être envisagée comme une relation de continuité⁸ pour ne pas occulter l'apport social spécifique de l'éducation technologique (Ginestié, 2005).

Le second apport social de ces enseignements que nous voudrions étudier, en plus de cette inscription des objets dans leur part d'humanité, concerne l'éducation à la citoyenneté.

ENSEIGNEMENTS TECHNOLOGIQUES ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Puisque ce qui nous intéresse dans l'apport spécifique des enseignements technologiques, c'est la portée sociale de ces enseignements, et après avoir vu qu'ils étaient propices à une approche complexe des objets qu'ils prétendent rendre intelligibles, il est légitime de se demander en quoi ces mêmes enseignements peuvent participer de la socialisation des élèves, voire de leur formation en tant que futurs citoyens.

L'intégration sociale

Les enseignements technologiques contribuent à l'intégration sociale des élèves parce qu'ils leur permettent de mieux comprendre leur monde et leur environnement qui est, avant tout, un environnement *high-tech*. Cet environnement a un vocabulaire, une logique et un fonctionnement propres que seuls ces enseignements peuvent rendre accessibles.

En ce sens on peut reprendre le raisonnement de Dewey (1916/1990) qui, dès 1916, préconisait un enseignement scientifique procédant selon la démarche d'investigation car, d'après lui, il était essentiel de familiariser les élèves à la logique de l'enquête scientifique, une logique sans laquelle les élèves, futurs citoyens, se verraient incapables de bien s'orienter dans la société moderne, c'est-à-dire d'agir en connaissance de cause. Dewey, admirateur des progrès techniques engendrés par les sciences, considère que tout notre environnement est régi par cette logique scientifique.

Mais cette logique est-elle proprement « scientifique » ?

Ce qui, entre autres, fascine Dewey (1990), c'est la technique et les ressources infinies d'innovation que nous offre une meilleure connaissance de notre environnement, un environnement que les sciences seules ne sont pas en mesure de rendre intelligible. Le raisonnement de Dewey sur la nécessité d'exercer les élèves à la logique scientifique peut donc être transposé aux enseignements technologiques : il faut former les élèves à la logique du monde *high-tech*, du monde technique et technologique, si nous voulons former des citoyens qui ont conscience des modalités essentielles du fonctionnement de leur environnement. D'une certaine manière, il s'agit de familiariser les élèves avec les objets domestiques et de développer une compréhension environnementale pour la vie de tous les jours.

L'autre raison pour laquelle il faut former les élèves à cette logique, c'est le progrès lui-même :

La science prenant effet dans les activités humaines a brisé les barrières qui auparavant séparaient les hommes ; elle a immensément élargit l'air des relations humaines. Elle a créé l'interdépendance des intérêts sur une vaste échelle. Elle a entraîné avec elle la conviction que la maîtrise de la nature dans l'intérêt de l'humanité est possible et a ainsi amené les hommes à regarder vers l'avenir et non plus vers le passé. [...] Maintenant, ils regardent l'avenir avec la ferme croyance que l'intelligence bien utilisée peut nous libérer des maux qu'autrefois l'on pensait inévitables. Ce n'est plus un rêve que de venir à bout des épidémies dévastatrices ; il n'est pas utopique d'espérer abolir la pauvreté. La science a familiarisé les hommes avec l'idée de développement qui prend corps dans l'amélioration progressive et constante du sort de la collectivité humaine. (Dewey, 1990, p. 269).

Où l'on voit bien que les progrès techniques sont compris dans ce que Dewey nomme « la science ».

Autrement dit, si l'on veut que « le sort des collectivités humaines » continue de s'améliorer, il faut que l'éducation donne aux futurs citoyens les moyens intellectuels de l'invention et de l'innovation. Un progrès qui se voit donc conditionné par la juste compréhension de l'environnement, un environnement où les nouvelles technologies sont omniprésentes et dont on ne peut pas faire abstraction. Plus précisément, ces enseignements entraînent un enrichissement du vocabulaire, donc du raisonnement et des possibilités d'action que devient capable d'entrevoir l'individu. Des aménagements conceptuels que les autres enseignements n'assument pas (ils en assument d'autres) et qui nous semblent indispensables non seulement à l'agir, nous y reviendrons, mais encore à l'invention.

Cette omniprésence des objets technologiques est particulièrement visible dans le monde du travail. C'est pourquoi, en plus de la compréhension environnementale, on peut considérer que les enseignements technologiques oeuvrent à l'intégration sociale des élèves à travers leur intégration professionnelle : comprendre les outils modernes, les méthodes contemporaines, le langage moderne, mais aussi l'organisation sociale du travail selon le partage des tâches et la collaboration. En effet, selon la didactique employée, ces enseignements peuvent développer des compétences appréciées dans le monde du travail, telles que la coopération, le travail en équipe, la flexibilité, l'adaptabilité ou encore l'esprit d'innovation. De même que certaines activités demandent aux élèves de simuler les comportements attendus par leur milieu professionnel futur (division des tâches et répartition des rôles).

Cette intégration sociale promue par les enseignements technologiques passe donc par une meilleure compréhension de l'environnement et une préparation au monde du travail. Mais il serait illusoire de restreindre ces deux « familiarisations » à leur aspect pratique. En effet, cette meilleure connaissance du monde permet également aux élèves de mieux comprendre certains enjeux politiques et idéologiques dont l'émergence est proprement liée au progrès technique. Le droit, par exemple, doit faire face à des situations inédites liées à l'utilisation d'internet. De même, l'idéologie du logiciel libre propose une nouvelle approche philosophique du partage des savoirs qui n'est pas sans incidence pour les usagers et pour l'innovation (Stallman, Williams & Masutti, 2010). De sorte que le monde technologique se fait l'écho de débats actuels en même temps qu'il génère des idées et des engagements nouveaux.

La compréhension de nos possibilités d'agir dépend de la connaissance que nous avons des outils à notre disposition et de notre environnement en général. Les enseignements technologiques se proposent d'élargir l'horizon des possibles et c'est en ce sens que nous pensons qu'ils contribuent à former de futurs citoyens à la fois capables et responsables.

Le citoyen capable et responsable

Que voulons-nous dire lorsque nous soutenons que les enseignements technologiques forment des citoyens « capables » ? Nous voulons insister sur la nécessité d'initier les élèves à la logique de l'agir qui se déploie selon la chaîne suivante : but – moyens – conséquences – évaluation – ajustements (où l'on voit la proximité de cette logique avec celle de l'enquête scientifique de Dewey : identification d'un problème – hypothèses – élaboration du protocole – expérimentation – évaluation – ajustements). Autrement dit, de même que lire, écrire, compter et réfléchir s'apprennent, agir s'apprend également. La mise en œuvre d'une idée, la réalisation d'un projet s'expérimente et se travaille. Que vaut une idée sans support d'expression ? Or, toute expression a recours à la technique et aux objets technologiques. Les enseignements technologiques doivent donc donner aux élèves les moyens de s'engager dans une action dans laquelle les moyens seront organisés afin d'atteindre un but fixé, de préférence par eux à l'issue d'un travail de réflexion avertie et experte. L'action repose sur une prise de conscience de l'efficacité de l'acte, elle présente l'exigence d'une articulation fin-moyens, un *logos* qui justifie la *tekhné* mise en jeu et la rend intelligible. Il ne s'agit pas là d'une éducation manuelle mais de faire en sorte que les élèves deviennent, à terme, capables de rendre compte et de leurs choix et de l'action mise en œuvre.

D'une certaine manière, l'apprentissage de l'agir opère une réconciliation entre la pensée et le geste, le symbole et l'outil, la théorie et la pratique, l'abstrait et le concret. Réconciliation non pas dans le sens où la technologie redonnerait ses lettres de noblesse à tout ce qui relève de l'activité humaine, mais bien dans le sens où elle incarne dans une expérience vécue l'union des deux termes. Pour devenir capables, les élèves doivent être formés à l'élaboration d'un agir pertinent et efficace. Et dans cet agir, pensée et geste sont interdépendants l'un de l'autre.

La valeur formatrice de l'exercice, du « faire par soi-même » traverse l'histoire de la pédagogie depuis l'antiquité. Et en effet, on pourrait se demander quelle efficacité on peut attendre de ceux auxquels on n'a jamais rien demandé de faire, de ceux auxquels on n'a jamais demandé de s'engager activement. En écartant l'apprentissage de l'agir du cursus scolaire on prend le risque de former des citoyens non seulement inefficaces, mais encore incohérents. Et cette incohérence n'est pas seulement une question de programmation de l'action et de mobilisation des ressources, elle touche également l'engagement du citoyen et ses valeurs.

En effet, la connaissance des objets techniques nous donne plus d'informations sur notre environnement et cette plus-value nous permet de mieux l'analyser et, par voie de conséquence, de mieux le juger⁹. Par exemple, pour la consommation : la compréhension des éléments qui entrent en jeu dans la production d'un objet (innovation, coûts de production, lois de l'offre et de la demande, production industrielle ou artisanale, originalité, multiplicités des usages, destinataires, etc.) contribue à promouvoir un jugement critique sur l'évaluation de la valeur marchande des objets et former ainsi des consommateurs éclairés, c'est-à-dire moins sujets aux manipulations de la publicité et autres pressions sociales. On peut espérer par là tempérer les comportements émotifs en ajoutant un peu de rationalité dans les choix des acheteurs (Ginestié, 2001b).

Que ce soit pour la consommation ou tout autre comportement, les enseignements technologiques peuvent développer des attitudes ouvertes et positives quant au bon usage des objets techniques, en donnant du sens et en mettant de la raison dans leur usage (Fourez, 1994). Il s'agit ici de créer les conditions éducatives d'une ouverture aux questionnements éthiques inhérents aux objets techniques¹⁰. Car chaque objet interroge son utilisation et l'impact de celle-ci sur son environnement. Ce qu'il s'agit de dénoncer ici c'est l'illusoire neutralité axiologique des objets techniques.

Il faut que les élèves découvrent la valeur sociale des objets techniques et pas seulement leur valeur marchande et leur fonctionnement mécanique. Chaque objet présente des implications multiples dans divers problèmes sociaux. Aborder le problème du coût de production, c'est aborder celui de la délocalisation, de l'exploitation, de la valeur du travail et du droit au travail. De même, aborder la consommation, c'est mettre en évidence que le comportement de l'acheteur a un impact certes sur le marché économique mais aussi sur son environnement social (les emplois), écologique (les matières) mais aussi urbain (aménagement du territoire) et politique (attentes des électeurs). Par exemple, le développement de l'automobile a complètement modifié l'urbanisme et les rapports ville – campagne, citadin – villageois, sans parler de l'organisation des familles et de l'accession aux emplois. Nos actes d'usagers s'inscrivent dans ce fonctionnement systémique : nous avons un impact non seulement sur notre environnement mais encore sur la société et son devenir (Ginestié, 2001a). Et les apprentissages technologiques devraient permettre aux élèves d'avoir une plus grande lisibilité de cet impact de sorte à former des citoyens maîtres de leurs choix, clairvoyants, conscients, et donc responsables.

Pédagogiquement, les enseignements technologiques peuvent se donner les moyens de restituer aux élèves – futurs citoyens – l'expertise sur des sujets d'actualité, expertise sans laquelle ils ne peuvent se positionner en connaissance de cause : le nucléaire, les OGM, le recyclage, le développement durable, les énergies renouvelables, les marchés économiques, le marché du travail... Autant de sujets polémiques appelant certes des connaissances expertes mais aussi une mise en débat et un questionnement philosophique qui peuvent parfaitement se développer au sein de l'institution scolaire. Les élèves peuvent alors, s'ils sont encouragés par l'enseignant, développer un discours sur les comportements sociaux et sur les manières de faire, un discours propre, leur discours.

C'est donc à plusieurs titres que les enseignements technologiques peuvent prétendre participer à l'éducation à la citoyenneté des élèves. Non seulement ils préparent leur intégration sociale et professionnelle, mais en plus ces enseignements sont en mesure de leur donner les savoirs nécessaires à l'exercice d'un contrôle en termes de compréhension et de réflexion sur les enjeux et les risques relatifs à certains sujets d'actualité auxquels tout citoyen se voit confronté. En ce sens, ces enseignements les préparent à assumer pleinement leur liberté future.

CONCLUSION

Nous nous étions demandés en introduction quelle était la spécificité de la culture délivrée par les enseignements technologiques et en quoi celle-ci pouvait prétendre participer d'une éducation à la citoyenneté.

Au terme de cette réflexion, qui est d'ailleurs loin d'avoir épuisé le sujet, il est apparu que cette culture ne saurait se réduire à une conception appauvrie de l'éducation technologique qui la cantonne à une simple mise en œuvre d'outils et de méthodes et qui exclut la question des rapports sociaux que nous avons évoqués. Le discours technologique qu'il s'agit d'enseigner ne consiste pas en la seule description de la mise en œuvre mécanique des techniques dans le seul but de la maîtrise du geste professionnel. Et c'est par le truchement d'un dialogue continu entre la technologie et les autres enseignements que sont les sciences, les sciences humaines et les arts, que cet enseignement peut dépasser son statut simpliste de « mise en pratique » et familiariser les élèves à la complexité qui préside non seulement en épistémologie mais encore dans le monde dans lequel nous vivons, s'inscrivant ici pleinement dans un souci d'interdisciplinarité.

Car le discours technologique veut aussi et avant tout contribuer à l'élaboration d'une compréhension réfléchie de la technique dans ses dimensions sociales, humaines et éthiques. En effet, l'intégration sociale et professionnelle qu'il veut favoriser ne saurait relever d'un formatage à l'aveuglement. Il détient en lui une matière propice à un véritable travail de réflexion critique. Et l'enseignement technologique peut alors prétendre participer pleinement à l'éducation à la citoyenneté des élèves. C'est donc finalement en tant qu'ils amènent les élèves à construire leur propre discours sur la technique, alimenté à la fois par une connaissance experte et un questionnement philosophique, que ces enseignements contribuent à la formation de futurs citoyens responsables – un défi certes ambitieux, mis à mal par de nombreuses contraintes, mais légitime et qui ouvre cet enseignement à de nouvelles perspectives pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE :

- * Bacon, F. (1605/1991). *Du progrès et de la promotion des savoirs*. Paris, France : Gallimard.
- * Deforges, Y. (1996). *Technologie et génétique de l'objet industriel*. Paris, France : Maloine.
- * Descartes, R. (1646/1952). Lettre au marquis de Newcastle du 23 novembre 1646. Dans *Œuvres et Lettres* (p. 1256-1257). Paris, France : Gallimard.
- * Dewey, J. (1916/1990). *Démocratie et Education : introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris, France : Armand Colin.

- * Finkielkraut, A. (2002). *L'imparfait du présent*. Paris, France : Gallimard.
- * Fourez, G. (1994). *Alphabétisation scientifique et technique. Essais sur les finalités de l'enseignement des sciences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- * Ginestié, J. (2001a). Interes y perspectivas por una educación tecnológica para todos. Dans C. Benson, J. Ginestié, M. de Vries & H. Merz (dir.), *Educación tecnológica* (p. 19-30). Santiago, Chili : Fernando Mena Editor.
- * Ginestié, J. (2001b). Que metodología, para que educación tecnológica. In C. Benson, J. Ginestié, M. de Vries & H. Merz (dir.) *Educación tecnológica* (p. 55-82). Santiago, Chili : Fernando Mena Editor.
- * Ginestié, J. (2005). Résolutions de problèmes en éducation technologique. *Éducation technologique*, 28, 23-34.
- * Jacquet, C. (2010). *Bacon et la promotion des savoirs*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Kuhn, T. (1999). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion.
- * La Mettrie, J. (1747/1921). *L'homme-machine*. Paris, France : Bossard.
- * Lecourt, D. (2003). *Humain, posthumain*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Schwartz, Y. & Durville, L. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse, France : Octares.
- * Simondon, G. (2001). *De l'existence des objets techniques*. Paris, France : Aubier.
- * Stallman, R., Williams, S. & Masutti, C. (2010). *Richard Stallman et la révolution du logiciel libre*. Clermont-Ferrand, France : Eyrolles.
- * Testard, J. (1986). *L'œuf transparent*. Paris, France : Flammarion.

NOTES

¹ En référence au socle commun de connaissances et de compétences défini par le ministère de l'éducation nationale, nous utiliserons le terme « sciences » (au pluriel) car il comprend les mathématiques, la physique, la chimie et la biologie.

² C'est d'ailleurs ce que rappelle Georges Charpak lorsqu'en 1992, il reçoit le Prix Nobel de physique « pour son invention et le développement de détecteurs de particules, en particulier la chambre proportionnelle multifils », il précise alors que son travail relève davantage de la technologie car il a abouti à une machine qui permettra de mieux regarder le monde.

³ Ici, le terme « magie » n'a rien à voir avec la croyance au surnaturel et les superstitions mais désigne ce qui, dans l'invention, n'est pas dû à la seule déduction logique.

⁴ On peut remarquer que dans les années 50, la publicité dans le domaine automobile exprimait davantage l'idée de liberté (congés payés, libération de la femme, mouvement hippy et le plaisir d'aller passer le week-end à la campagne) et apparaissait comme un moyen de faciliter l'accès aux loisirs. Alors qu'aujourd'hui les idées d'écologie et de confort prévalent avant tout, montrant par là que la voiture est (essentiellement) devenue un moyen de transport indispensable à la vie active (et c'est bien parce que les besoins ont changé que la production automobile a, elle aussi, évolué).

⁵ Où l'on retrouve les deux concepts importants dans la pensée de Simondon (2001) : « l'individuation » et la « transduction ».

⁶ On se souvient des animaux-machines de Descartes (1966, p. 1256-1257) et de *L'homme-machine* de La Mettrie (1921).

⁷ *Le mystère Picasso* réalisé en 1955.

⁸ Nous préférons le terme « continuité » à celui de « complémentarité » qui peut laisser subsister l'idée que certains enseignements sont purement théoriques et d'autres purement pratiques.

⁹ « Mieux » non pas dans le sens où il y aurait un jugement vrai supérieur à tous les autres, mais dans le sens d'« éclairé » voire « prudent ». Nous admettons tout à fait l'idée que deux jugements différents, opposés mais éclairés peuvent coexister en la matière.

¹⁰ Testard (1986) propose une approche similaire de la génétique dans son ouvrage *L'œuf transparent* où il s'interroge sur les implications éthiques des nouvelles biotechnologies et sur la responsabilité du chercheur comme du praticien.

QUELQUES IMPLICATIONS ÉDUCATIVES DE LA PROBLÉMATOLOGIE : L'IDÉE DE RÉIFICATION CHEZ MICHEL MEYER

Michel FABRE

Professeur en sciences de l'éducation
Laboratoire Cren (Centre de recherches en éducation de Nantes) – EA 2661
Université de Nantes
FabreMichelHenri@aol.com

RESUME :

Le thème de la réification développé chez Marx, Lukacs et l'école de Francfort, repose sur la critique de l'extension du fétichisme de la marchandise à toute la sphère sociale. Bien qu'on puisse en tirer des conséquences importantes en ce qui concerne le rapport au savoir et le relationnel, cette perspective reste cependant quelque peu extérieure à l'éducation. La question est donc de savoir si la thématique de la réification peut être déployée également dans une pensée telle que la Problématologie de Michel Meyer, apparemment éloignée de la tradition marxiste, mais qui, parce qu'elle entend donner une interprétation globale de la culture, semble plus à même de cerner les effets de réification qui affectent la sphère éducative. La Problématologie nous permet-elle de repenser la catégorie de réification et, à travers elle, de renouveler les thématiques connexes de la reconnaissance, de l'aliénation et d'émancipation ? L'hypothèse est que ces notions ont quelque chose à voir avec l'acceptation ou le refus de la problématicité irréductible de l'être humain, attitudes aux enjeux éducatifs déterminants.

MOTS-CLES : *Problématologie ; réification ; aliénation ; reconnaissance ; philosophie de l'éducation.*

Le thème de la réification développé chez Marx, Lukacs et l'école de Francfort, repose sur la critique de l'extension du fétichisme de la marchandise à toute la sphère sociale. De ce point de vue, avec le capitalisme, l'être se donne moins sous l'aspect d'un « fond » à exploiter dans l'arraisonement technique, comme chez Heidegger, que sous le mode de la valeur d'échange et son étalon abstrait, l'argent. Cette réification est de grande conséquence pour l'éducation dans la mesure où elle affecte le rapport au savoir, ainsi que le montre Lyotard (1979) mais également les relations entre les

partenaires de la relation éducative, traditionnellement pensés en termes humanistes et, pour finir, le sens même de l'idéal éducatif. Si la critique s'avère pertinente, elle reste toutefois, s'agissant de l'éducation, quelque peu extérieure à son objet et ne permet pas de remédier facilement aux maux qu'elle dénonce. La question est donc de savoir si cette thématique de la réification peut être déployée également dans une pensée comme celle de Meyer, apparemment éloignée de la tradition marxiste, mais qui, parce qu'elle entend donner une interprétation globale de la culture, semble plus à même de cerner les effets de réification qui affectent la sphère éducative.

Meyer développe surtout l'idée de réification dans ses dimensions logiques, épistémologiques ou rhétoriques, ce qui autorise à en déployer les conséquences pédagogiques (Fabre, 2009). Mais la problématique propose également un autre regard sur l'éthique, la politique, l'esthétique même. Et, bien que Meyer ne s'avance pas volontiers sur ce terrain, il est possible, là encore, de dérouler les implications éducatives d'une pensée qui se veut systématique (Fabre, 2011). Peut-on aller plus loin ? La Problématique nous permet-elle de repenser la catégorie de réification et, à travers elle, de renouveler les thématiques connexes de la reconnaissance, de l'aliénation et d'émancipation ? L'hypothèse est que ces notions ont quelque chose à voir avec l'acceptation ou le refus de la problématique irréductible de l'être humain (Meyer, 2000a, p. 303).

UNE PHILOSOPHIE DU QUESTIONNEMENT

L'entreprise de Meyer vise à prendre pour objet ce qui est impensé dans tout questionnement à savoir le questionnement lui-même. Il s'agit donc d'un commencement radical qui ne prétend présupposer rien d'autre que son propre mouvement.

Fétichisme et hypostase

Le mot de « réification » n'appartient pas au vocabulaire de base de Meyer même si l'idée est bien présente dans la Problématique. Mais pour pouvoir la déceler, il faut sans doute se souvenir que le fétichisme de la marchandise n'est qu'une métaphore qui renvoie à la personnification et la divinisation d'êtres vivants dans les religions. Freud l'avait bien vu : le fétichisme est un déni de réalité, un déni de la différence entre les sexes, entre les dieux et les hommes... C'est pourquoi tout fétichisme s'expose tôt ou tard à l'iconoclasme. Moïse brise les tables de la Loi sur le veau d'or qu'adore son peuple. Et Marx et Engels font d'Adam Smith, le Luther de l'économie politique, celui qui ramène le culte de l'avoir et des propriétés à la propriété comme l'être même du capitaliste, sa religion

intérieure (Marx, 1972, p. 81). La linguistique nous suggère que le fétichisme n'est sans doute qu'un avatar de l'hypostasiation ou de la substitution d'une catégorie grammaticale à une autre. Ainsi le verbe « être » devient-il « l'être » substantivé des métaphysiciens. De même l'adjectif « problématique » se voit-il nominalisé dans « la problématique » voire le « problématique ». Ce mécanisme sous-tend la théologie et la métaphysique qui sont de grandes consommatrices d'hypostases, quelles soient plotiniennes (l'Un, le *Logos*, l'âme du monde) ou trinitaires (Dieu comme déité en trois personnes). Pour l'iconoclasme de la déconstruction (Nietzsche, Derrida, Rorty...), ces hypostases ne sont que des réifications de relations en substances, résultats d'une croyance à la grammaire. Il faut donc dé-substantiver. Dewey par exemple, s'efforce de remplacer les substantifs par des adverbes. L'enquête ne vise pas la Vérité mais une réponse véritablement étayée. On ne recherche pas la Santé, mais à vivre sainement. Nous voilà déjà dans la Problématologie. En effet, pour Meyer, toute la métaphysique occidentale, avec son ontologie, n'est qu'une vaste hypostase. Elle consiste à réifier les modalités du questionnement en principes ontologiques (de causalité, d'identité, d'exclusion...) ou en catégories (la substance, l'accident). C'est même le cas de Freud avec ses topiques (le ça, le moi, le surmoi) (Meyer, 2000a, p. 422). Et les grands dualismes métaphysiques, l'âme et le corps, le sensible et l'intelligible, se forment également de cette manière. Bref, la Problématologie s'attaque à la substantialisation qui n'est autre – pour elle – que la négation du questionnement (Meyer, 2000a, p. 475).

Questionner le questionnement

Chez Meyer, l'hypostasiation est le péché philosophique par excellence, une sorte de perversion de l'interrogativité. Il faut donc remonter à la source. Avant toute pétrification ou réification, il y a le questionnement, comme modalité absolument première. La bonne entrée en philosophie n'est ni le *cogito* ni l'appréhension de l'être. Les philosophes, les scientifiques, questionnent toujours quelque chose, mais ils ne questionnent pas le questionnement lui-même.

Meyer part donc de la relation question / réponse qui exprime l'unité fondamentale du sens. Le sens est contextuel, mais le contexte c'est le problème. Je ne peux comprendre aucune phrase (dite, écrite, pensée) si je ne sais pas quel problème elle exprime ou quel problème elle entend résoudre. Si quelqu'un d'entre vous dit « il est midi », il ne suffit pas pour comprendre cette phrase, de savoir que « midi » est la douzième heure de la journée, ni même qu'il s'agit de l'instant qui partage la journée en deux. Pour comprendre cette assertion, il ne suffit donc pas de connaître sa signification et

de lui assigner une référence. Encore faut-il savoir quel est le problème auquel cette assertion répond. Lorsque Jean-Jacques annonce à Émile perdu en forêt, qu'il est midi, ce constat n'a pas le même sens pour les deux protagonistes. Pour Émile, « midi » c'est l'heure de déjeuner, mais pour Jean-Jacques c'est l'heure où l'on peut s'orienter, trouver le nord par la direction de l'ombre. C'est de cette structure question / réponse que part la Problématologie. Dans cette conception pragmatique du sens, parler, écrire, penser, c'est répondre. Soit pour exprimer un problème (la réponse est alors problématologique), soit pour résoudre un problème (la réponse est dite apocritique).

C'est étrange – dit Meyer – que les philosophes n'aient jamais questionné le questionnement pour lui-même. C'est que les hommes se focalisent sur les réponses. « Les hommes n'aiment guère ce qui est problématique » (Meyer, 2000a, p. 1). Mais à ce moment de notre histoire, il est désormais possible de questionner le questionnement et quelque chose comme la Problématologie devient possible (Meyer, 2000a, p. 581). Il faut donc supposer que – jusqu'ici – l'histoire de la pensée occidentale souffrait, non d'un oubli de l'être, comme le croyait Heidegger, mais bien d'un oubli des problèmes. Ce refoulement du problématique constitue le mécanisme de base de la réification. Meyer rend grâce à Freud d'avoir compris l'importance du refoulement et même d'en avoir fait « le point archimédien de la psychanalyse » (Meyer, 2000a, p. 438-439). Mais en réduisant le refoulement à la sexualité, Freud a manqué sa nature problématologique, le fait que les hommes désirent avant tout fuir les problèmes (Meyer, 2000a, p. 444). En réalité cet oubli des problèmes est un mécanisme complexe qui combine deux refoulements, le refoulement problématologique et le refoulement apocritique. Pour Meyer, le moteur de l'histoire n'est pas la dialectique (Hegel), ni les tribulations de l'être (Heidegger), c'est la balance entre ces deux refoulements, entre l'oubli du problème et le discrédit du problématique. Ces deux refoulements sont des réactions à l'accélération de l'histoire et à la problémativité qu'elle porte en elle.

LE MÉCANISME DES REFOULEMENTS

Ces deux refoulements tendent, du moins quand ils montent en puissance, à scotomiser le problème ou le problématique et à réifier les réponses en propositions.

Le refoulement problématologique

Le refoulement problématologique abolit la distinction question / réponse. Quand je dis « la terre tourne autour du soleil », cette assertion n'est plus pensée comme une

réponse. Elle n'est plus replacée dans le contexte problématique de la Renaissance où on se demandait véritablement si c'était la Terre qui tournait autour du Soleil ou l'inverse. Cette assertion est prise comme une proposition indépendante, supposée intelligible en elle-même, sans relation au problème dont elle est pourtant la solution. Meyer appelle « propositionnalisme » cet oubli des problèmes qui sous-tend le *logos* depuis Platon jusqu'à nous. La logique qui prétend livrer l'essence de la pensée se révèle, d'Aristote à la logique moderne, une logique des propositions¹. Dans le syllogisme (« Tous les hommes sont mortels, Socrate est un homme, donc Socrate est mortel »...) on ne se demande jamais quel est le problème qui est posé, autrement dit à quelle préoccupation les prémisses « Tous les hommes sont mortels » peuvent bien répondre. S'agit-il de condoléances, de la jubilation à la mort d'un tyran ou encore d'une méditation sur la mort de Socrate dans *l'Apologie* ? Le logicien Frege (1971) est, pour Meyer, celui qui explicite le mieux les quatre présupposés du propositionnalisme : a) la proposition comme produit détaché de sa production ; b) sa décontextualisation ; c) la signification référence : une proposition a un sens si on peut lui trouver une référence ; d) la signification paraphrase : comprendre c'est paraphraser (Meyer, 1992).

En réalité, ce refoulement des problèmes commence chez Platon avec le *Menon*. Le sophiste dit que la recherche est inutile ou impossible. En effet si je sais ce que je cherche, inutile de le chercher puisque je le sais déjà. Et si je ne sais pas ce que je cherche, je ne le trouverai jamais car à supposer que je trouve par hasard quelque chose, je ne saurai pas si ce que j'ai trouvé correspond à ce que je cherchais. Socrate tente bien d'échapper au dilemme mais en convoquant le mythe de la réminiscence. La recherche est possible parce que ce n'est pas une vraie recherche. La réponse, je l'ai déjà en moi mais je l'ai oubliée. Savoir c'est ce souvenir. Pourquoi Socrate ne désarme-t-il pas la machine infernale du sophiste ? Son mécanisme repose en réalité sur la confusion de deux significations du terme « savoir » : le savoir de la réponse et le savoir de la question. Chercher suppose en effet de savoir ce que l'on cherche, c'est-à-dire de savoir questionner. Il existe donc bien un savoir de la question tout à fait distinct d'un savoir de la réponse, du résultat. Pour que je puisse retrouver mes clés, il faut au moins savoir que je les ai perdues et savoir que mon problème est un problème de localisation. Au lieu de dénoncer le sophisme, Socrate se lance dans une expérience pédagogique qui vise à accréditer la vérité du mythe de la réminiscence. Mais les questions que pose Socrate à Menon, les questions de la maïeutique, ne sont pas de vraies questions de recherche. Si Socrate avait raison, aucune véritable problématisation ne serait possible. La question ne serait qu'un simple déclencheur de souvenirs, ou bien contiendrait en elle-même la réponse. En aucun cas elle n'exprimerait une véritable problématique dont la réponse serait la solution (Meyer,

1986, p. 76-80). Toute pédagogie active, qu'elle soit pédagogie du problème ou du projet relèverait alors de la devinette ou de l'effet Topaze.

Pour Meyer, la maïeutique socratique inaugure le refoulement problématique qui déterminera l'histoire de la pensée. La proposition logique est donc une hypostase. Il y a réification car la réponse ne se donne pas comme réponse mais comme une proposition sensée valoir en elle-même et par elle-même. Le propositionnalisme entraîne la fétichisation du savoir scolaire, ou scolastique : un enseignement garanti sans problèmes ou insuffisamment problématisé. D'où les sévères critiques des philosophies de la problématisation (Dewey, Bachelard, Deleuze) (Fabre, 2009). Bien entendu, cela ne veut pas dire que la proposition « La Terre tourne autour du Soleil » doive être indéfiniment rapportée à son contexte problématique d'origine. Ce serait du psittacisme ! Pour des gens cultivés, elle est devenue un fait, c'est-à-dire quelque chose qui ne fait plus problème. Non pas qu'elle ait désormais un sens en elle-même, qu'elle vaille en soi, mais parce qu'elle peut à présent être engagée dans d'autres problèmes. Il faut avancer, c'est une nécessité de la pensée ! C'est ce que Meyer, en référence à Hegel, appelle « l'effectivité » (Meyer, 2010, p. 37). Il faut donc distinguer l'effectivité qui est le travail normal de la pensée et qui va d'une réponse donnée à d'autres questions et le refoulement problématologique qui fait de la proposition un en soi, sans relation aucune à des problèmes. Le refoulement problématologique constitue donc un premier schème général de la réification, en l'occurrence de la réification de la pensée.

Le refoulement apocritique

Avec l'accélération de l'histoire, le refoulement problématique s'affaiblit. Les propositions admises comme allant de soi (les traditions, les théories) se voient questionnées. Elles ne peuvent plus cacher qu'elles sont des réponses à des problèmes, lesquels sont désormais des problèmes du passé. L'histoire est ce qui fait surgir de nouveaux problèmes et ce qui rend les solutions anciennes caduques. C'est ce que Meyer appelle la métaphorisation : les réponses passées ne peuvent plus être prises en leur sens littéral, elles deviennent métaphoriques (Meyer 2010, p. 41). Dieu lui-même devient une métaphore dans la théologie de la démythologisation. Dieu est amour. Mais le « est » ne signifie plus inhérence d'un prédicat à une substance qui serait le Dieu personnel de la Bible. C'est au contraire le prédicat qui se voit valorisé. : le Dieu des religions apparaît alors, rétrospectivement, comme une hypostase, c'est-à-dire ici comme la personnification d'une valeur, l'amour. C'est donc une sorte de fétichisme, comme Feuerbach l'avait bien vu dans *L'essence du christianisme* en 1982. Mais lorsque le monde risque de devenir

problématique, survient le refoulement apocritique. Celui-ci essaye alors de retrouver une stabilité en distinguant ce qui est vraiment réponse (réponse vraie, fiable) et ce qui n'est que vain questionnement sans véritable réponse. Dans l'histoire de la sécularisation, l'intégrisme peut apparaître comme un refoulement apocritique fort et le repli sur le sens littéral du texte, comme un refus de toute critique historique ou philologique, de toute métaphorisation et sans doute par là même, de l'histoire. Il n'est toutefois qu'un cas particulier du jeu des deux refoulements qui prend de multiples formes.

On peut en donner trois exemples. Dans les sociétés traditionnelles, le refoulement problématique est fort. Le mythe est ce qu'il est. Il dit la Vérité. C'est le verbe divin lui-même. Il a réponse à tout, mais il n'est pas conçu comme une réponse. Il coïncide avec l'être. Il n'est pas questionnable. Les gens ont bien des problèmes (de chasse, de guerre, d'agriculture) mais ces problèmes ne s'expriment pas (Meyer, 2000a, p. 272). Le refoulement problématique est fort mais le refoulement apocritique est inexistant. Cela produit une culture du sens littéral, qui s'exprime par le fait que les analogies et ressemblances sont prises comme des identités, sans critique aucune. Un Bororo est un arara dès lors qu'il se maquille en oiseau (Meyer, 2000a, p. 268). Dans la Grèce classique, le refoulement problématologique s'affaiblit. A travers la tragédie et la philosophie, les grecs problématisent les mythes. Mais, parallèlement à cette montée du problématique, ils ne cessent de chercher des îlots de certitude, dans la géométrie par exemple. La géométrie grecque est le produit du refoulement apocritique qui sépare le certain du douteux, c'est-à-dire qui sépare les fausses identités des analogies et des proportions. Le monde de l'identité généralisée se brise dans la dialectique de l'identité et de la différence, dans la théorie des proportions ou celle de l'analogie... Bref, la science grecque s'emploie à distinguer ce qui véritablement est réponse et ce qui n'est que spéculation oiseuse.

C'est toutefois le moment cartésien qui illustre le mieux le refoulement apocritique. Lorsque Descartes, dans le *Discours de la Méthode*, examine ses acquis scolaires, il décide de séparer le faux du vrai et d'assimiler, par précaution, le douteux au faux. Fondant la science sur l'évidence du *cogito*, elle-même dérivée de l'évidence mathématique, il va du même coup rejeter tous les aspects de la culture (les lettres, la politique) qui ne lui paraissent pas fournir des réponses certaines, ce qui ne sera pas sans conséquences ultérieures sur le curriculum scolaire et universitaire et la séparation en disciplines dites « dures » ou plus ou moins « molles ». Comme le dit Meyer, dans le refoulement apocritique « on cherche à répondre autrement que par des « réponses » en être faible, qui sont alors rejetées comme réponses, ou qui sont simplement soupçonnées de ne pas l'être » (Meyer, 2000a, p. 292). Le geste cartésien aura pour conséquence l'élaboration d'une pensée dualiste de type vrai / faux sans laisser une place intermédiaire à ce qui pourrait

être une conception positive du douteux à savoir précisément le problématique. On le verra dans les *Règles pour la direction de l'esprit* qui distingueront les évidences et les questions et qui ne traiteront que les questions déterminées (on dirait aujourd'hui les énoncés de problèmes bien formés) en négligeant les questions imparfaites, précisément les questions qui demandent à être élaborées problématiquement avant de pouvoir être mises en équations (Fabre, 1999).

Une éducation à la problématisation

Qu'en est-il aujourd'hui ? La crise de la culture (qu'on l'appelle post-modernité ou du nom qu'on voudra) signifie à coup sûr l'affaiblissement du refoulement problématique. Le monde devient problématique, c'est-à-dire perd ses repères. Mais, quand le refoulement problématique s'affaiblit – dit Meyer – il y a toujours deux voies qui s'ouvrent. A la Renaissance on voit bien s'opérer ce double mouvement : une certaine réhabilitation du passé qui accepte les réponses faibles de la littérature ou de la philosophie antique et en même temps une recherche de réponses fortes dans la physique galiléenne. Aujourd'hui, les choses sont plus mêlées. Le refoulement apocritique est fort dans la mesure où s'effectue le grand partage entre les sciences dites « dures » et le reste de la culture. C'est ce qu'expriment les divers positivismes et leurs tentatives de démarcation : celui de Comte et de Valéry mais également le néo-positivisme de Carnap ou du Wittgenstein du *Tractatus philosophicus*. Selon eux on aurait, d'un côté, les vrais problèmes et les vraies réponses de la science, de l'autre des problèmes qui n'en sont pas vraiment et qui ne peuvent donc produire des réponses dignes de ce nom. Le partage cartésien du faux et du douteux cède alors la place à celui du sens et du non-sens. Le *Tractatus* de Wittgenstein se clôt sur une sentence qui relègue au silence tout ce qui n'est pas de science : « ce qui ne peut se dire, il faut le taire » (Meyer, 1986, p. 59). D'un autre côté, quand le refoulement problématique faiblit, l'interrogativité se répand malgré tout, et même sur les terres du néo-positivisme, au point que les sciences « dures » elles-mêmes se voient interrogées sur leur statut de vérité. Nietzsche voyait dans les sciences un voile d'illusion, une opération anthropomorphe visant à maîtriser le réel plus qu'à dévoiler la réalité. Pour Meyer, nous sommes entrés dans une époque de raison faible. C'est la rhétorique qui devient désormais l'emblème de la raison.

Comment aujourd'hui articuler ces deux refoulements en laissant une chance à la pensée, c'est-à-dire en évitant le double aspect de la réification : l'oubli des problèmes et l'enfermement dans les dualismes positivistes ? L'ouverture au questionnement serait stérile si l'on ne distinguait pas, dans le processus de problématisation lui-même, ce qui, à un

moment donné, vaut comme question et ce qui vaut comme réponse. Toute mise en question suppose en effet du hors question, sans lequel la problématisation tournerait à vide. La démarche scientifique illustre superlativement ce type de processus qui réussit à produire des résultats théoriques et pratiques inestimables, en faisant fond sur des certitudes provisoires et en apportant des réponses, certes non plus absolument vraies, mais qui n'en sont pas moins des solutions aux problèmes posés, quitte à ce qu'une nouvelle problématisation les interroge à nouveau. Ainsi, lorsque le processus de questionnement est reconnu comme tel, le refoulement apocritique renonce à rechercher des certitudes inébranlables qui seraient à l'abri du questionnement. Il devient plutôt une fonction du questionnement lui-même. Il accomplit, à l'intérieur du questionnement, la distinction fonctionnelle entre ce qui est mis en question et ce qui est hors question. Il modalise également les rapports entre questions et réponses selon des types de rigueurs spécifiques : la preuve expérimentale pour les sciences de la nature, la déduction pour les mathématiques ou la logique, l'inférence problématologique en philosophie, l'argumentation en éthique et en politique. Pour Meyer, cette conception d'une raison problématologique qui articule ainsi doute et certitude de manière nouvelle, c'est-à-dire en refusant à la fois l'héraclitisme et le platonisme, mais aussi le scepticisme et le dogmatisme, est celle qui convient à notre monde problématique. C'est pourquoi, de Dewey à Meyer, en passant par Bachelard et Deleuze, l'enquête ou la problématisation constitue le cœur de la formation intellectuelle.

REFOULEMENTS ET RÉIFICATION

Si l'on passe du *logos* au *pathos* de la problématisation ou encore du problème à l'épreuve, son versant existentiel, la thématique de la réification devient l'antithèse de l'authenticité. En effet, aujourd'hui, le refoulement problématique qui diminue – ce qu'on appelle la crise de la culture – rend de plus en plus explicite la problématicité de l'homme et le fait qu'il n'existe qu'en tant que quête (Meyer, 2000a, p. 401). Meyer se trouve ici très proche d'Heidegger et de Sartre quand il pose que « L'existence est la façon dont il (l'homme) assume sa problématicité » (Meyer, 2000a, p. 408). Il en découle une exigence éthique fondamentale, celle de respecter cette problématicité de l'être humain. L'authenticité sartrienne doit assumer à la fois la facticité et la transcendance : je suis ce que je suis et en même temps je suis toujours autre que ce que je suis ... Être authentique c'est refuser de se réduire à sa facticité (j'ai volé, je ne suis qu'un voleur et rien d'autre !) sans pour autant se réfugier dans la transcendance (j'ai volé, mais je ne suis pas qu'un voleur, donc je ne suis pas un voleur du tout !). L'inauthenticité, dans les deux cas, est réification. Soit je me réduis à ce que j'ai été : je me vis comme un en soi, comme une chose. Soit je m'installe dans la transcendance, comme si on pouvait habiter ce qui n'est

précisément qu'un écart, un mouvement, un néant. C'est ce souci d'authenticité que partage Meyer, même s'il l'approche avec les ressources propres de la problématologie. Et c'est lui qui constitue la structure d'accueil de la thématique de la réification et ses idées connexes d'aliénation, d'émancipation et de reconnaissance. On peut le montrer sur trois thématiques : a) celle du corps et de l'acceptation d'autrui comme question (problématique de la reconnaissance) ; b) celle de l'obsession passionnelle comme recherche d'une solution mettant fin à tout questionnement (problématique de l'aliénation) ; c) celle de l'insolence ou de l'autorisation à questionner (problématique de l'émancipation).

Le corps et la reconnaissance d'autrui

Chez Meyer, le statut du corps doit être élucidé dans le cadre de la différence problématique et en relation étroite avec la question d'autrui, comme dans la phénoménologie de Husserl ou de Sartre. Dans ces analyses s'esquisse l'idée de reconnaissance, dans un sens souvent assez proche des thématiques d'Honneth (2002, 2007). *Questionnement et Historicité* joue sur la différence entre être son corps et avoir son corps, tout comme le faisait Sartre dans *L'être et le néant* : « Je suis mon corps dans la mesure où je suis ; je ne le suis pas dans la mesure où je ne suis pas ce que je suis » (Sartre, 1953, p. 391). Mon corps est facticité et contingence. Néanmoins il n'est pas une chose. Il est *mon* corps et je ne peux exister *mon* corps que sur le mode de la conscience. En même temps, la conscience du corps est conscience *de*, intentionnalité, elle tient donc le corps à distance comme ce qu'elle n'est pas. Le corps – dit Sartre – « est le négligé », le « passé sous silence » de la conscience qui n'est, pourtant, finalement rien d'autre que le corps (Sartre, 1953, p. 395). Meyer relit *L'être et le néant* dans une perspective problématique. Le corps est bien l'œil qui voit sans pouvoir se voir, comme le savait Sartre, mais il est également le foyer de nos problèmes, ce qui lui a échappé (Meyer, 2000a, p. 424).

Cette problématique est précisément ce que tend à refouler l'histoire de nos rapports au corps. Le refoulement problématique tente de réduire le corps au silence. L'ascèse met le corps hors question. Le plaisir nie que le corps soit un problème, bien au contraire ! L'hygiénisme recherche dans la santé le silence des organes. Ces tentatives sont toutes vouées à l'échec : le corps a sa revanche. Et qui veut faire l'ange fait la bête ! Bref, le corps a toujours le dernier mot ! En compensation, le refoulement apocritique restaure la différence problématique menacée. Oui le corps est un problème, mais la réponse est dans l'esprit ou dans l'âme ! L'idée d'esprit surgit comme refoulement du corps. « Je suis même que mon âme est autre que mon corps », diront les platoniciens. Le corps c'est l'autre en nous « ce que nous ne voulons pas nous limiter à être pour être »

(Meyer, 2000a, p. 435). C'est pourquoi l'esprit habille le corps, l'humanise, le socialise et le spiritualise, le glorifie et le sanctifie et en même temps le brime. Quand le refoulement problématique diminue, comme aujourd'hui, le corps s'exhibe en liberté. La grande affaire est alors la réalisation de soi dans la séduction, le bien-être, la sexualité.... Mais quand le corps n'est presque plus un problème, ou tend à devenir la solution, le refoulement apocritique restaure la différence en le déshumanisant : c'est la chair obscène de la peinture (Francis Bacon), le corps instinctuel de la psychanalyse, le corps organique de la médecine, le corps animalisé de la pornographie ou encore le corps chosifié des victimes de la Shoah (Meyer, 2000a, p. 427). Faire silence sur le corps ou l'exhiber en le déshumanisant sont deux manières de refouler le corps.

Quelle serait l'attitude authentique ? Le corps c'est la souffrance, la mort, mais en même temps, c'est l'individuation et le rapport à l'autre. Meyer pense, comme le Husserl des *Méditations cartésiennes*, que je ne pourrais percevoir autrui comme un *alter ego* si, je n'étais pas déjà un autre pour moi-même². On a vu que l'autre en moi, c'est le corps que je refoule. Ainsi, parce que l'altérité est déjà en moi, dans le rapport que j'ai à mon corps, autrui peut être reconnu immédiatement comme humain, lorsque je perçois son corps : « je sais qu'il est autre par son corps qui se présente à moi et qui n'est pas le mien, mais je sais aussi du même coup, qu'il est comme moi en tant qu'il n'est pas un corps, et qu'il le refoule » (Meyer, 2000a, p. 571). Quel est alors le problème que pose autrui ? Quand autrui survient, l'altérité que j'avais refoulée (c'est-à-dire mon corps) refait surface. Je n'ai accès à autrui qu'en percevant son corps et l'évidence de son corps. Sa beauté, sa laideur, le plaisir ou la souffrance qu'il exprime, me renvoient à mon propre corps que je tentais pourtant de tenir à distance en faisant silence sur lui ou en l'objectivant. Le malade que je soigne questionne ma propre santé, le mourant que j'assiste me figure ma propre mort, le jouisseur me renvoie à mon obscénité intime... Bref autrui se présente comme la question que je ne cesse de refouler. Autrui est indécent puisqu'il révèle ce corps que je ne saurais voir. A cela, il n'y a que deux issues. Soit je refuse la mise en question qu'autrui représente. Je réduis alors autrui à son corps et celui-ci à une chose : c'est la violence. Soit j'accepte l'interpellation de l'autre. Les rites sociaux de la civilité, de la protection de l'intimité, de la décence – ceux mêmes qu'Honneth (2002) évoque comme des formes premières de reconnaissance – visent, selon Meyer, à tempérer la force problématique du corps de l'autre (Meyer, 2000a, p. 573). Mais, au-delà de la civilité, il y a une sphère proprement éthique de reconnaissance. C'est le souci de « l'atténuation de soi »³, mais aussi celui de la protection de soi, qui permettent le vivre ensemble. Meyer développe une méta-éthique de la distance. Les doctrines morales visent toujours à établir la bonne distance entre les êtres : trop de distance c'est l'indifférence, mais trop près c'est

l'étouffement. La reconnaissance s'exprime dans l'idée de vertu. La vertu est un problème de place et de distance : se faire une place, sans prendre toute la place et donc laisser aux autres leur place. La vertu est retenue mais aussi ouverture aux questions que pose autrui, à ses problèmes, dans leur différence d'avec mes propres problèmes, sans écraser autrui mais sans me laisser écraser non plus. La prudence, au sens d'Aristote, est la prise en compte raisonnée des problèmes de l'autre dans ses propres problèmes (Meyer, 2000a, p. 574). Avec cette éthique de la distance, on n'est plus chez Sartre : l'enfer, ce n'est pas les autres ! Mais on n'est pas non plus chez Lévinas puisqu'il n'y a pas de suprématie de l'autre. On est plutôt dans la *philia* d'Aristote, dans le vivre ensemble comme réciprocité équilibrée entre moi et l'autre, où chacun s'ouvre à la question de l'autre sans qu'aucun ne soit un problème pour l'autre. Cela dit, le grand gardien de la distance, la sphère suprême de la reconnaissance est le droit (Meyer, 2000a, p. 549). Il est le garant de cette différence qui est la corporéité. Bref, l'éthique et le droit se fondent sur un impératif catégorique : le respect du corps de l'autre, l'interdiction de la contrainte par le corps. La dialectique du maître et de l'esclave passe en effet et avant tout par le corps, ce qu'ont bien compris les dictateurs et leurs tortionnaires (Meyer, 2000a, p. 431).

Il y a toute une philosophie de la tolérance, comme non chosification de l'autre, et sans doute aussi toute une éducation au vivre ensemble à tirer de la méditation de Meyer sur l'identité et la différence (Meyer, 2009) comme Moreau (2011) a commencé à le faire. La méditation problématologique, en nouant de manière originale rapport au corps propre et au corps d'autrui, fournit une grille interprétative pour l'élucidation de certains aspects de la violence entre jeunes, à l'âge où les corps, en pleine croissance, se manifestent entre exhibition et retenue. L'impératif catégorique du respect du corps de l'autre fonde une éthique minimale qui constitue le premier degré de la reconnaissance. Et la problématique de la place s'impose d'autant plus que les repères identitaires sont alors en construction.

L'obsession passionnelle et l'aliénation

Le maintien de la problématicité de l'existence exige de préserver autrui comme question. Il oblige également à garder ouvert son propre questionnement. En ce deuxième sens, une existence authentique serait celle qui manifesterait concrètement le fait que « l'homme est le problème pour lequel aucune réponse n'est la solution » (Meyer, 2000a, p. 408). Ou encore : « l'existence est le problème qu'aucune réponse ne saurait résoudre » (Meyer, 2000a, p. 427). Meyer voit dans l'œuvre d'Eric-Emmanuel Schmitt, l'expression littéraire de cette problématicité sans solution : « pour lui (Schmitt), il faut

accepter l'idée que les grands problèmes de l'existence, ceux que nous nous posons tous, n'ont en réalité pas de solution, mais seulement des réponses. Elles valent ce qu'elles valent, mais elles nous permettent de vivre, même si ce sont des certitudes qui n'en sont pas, ce que la vie nous fera découvrir tôt ou tard » (Meyer, 2004, p. 11-12). Cette incomplétude radicale heurte la logique de la passion ou mieux de « l'obsession passionnelle ». Meyer n'entend rien céder aux moralistes qui condamnent la passion ni aux romantiques qui l'exaltent (Meyer, 1995a). Il est vrai que rien de grand ne s'accomplit sans passion, mais l'obsession passionnelle est bien une forme d'aliénation. L'obsession (la quête éperdue de l'argent, du sexe ou du pouvoir) est en effet la forme affective que prend le refoulement problématologique. On agit comme si telle ou telle quête devait épuiser le sens de l'existence : « La passion ici est la réponse qui fait oublier la question » (Meyer, 2000a, p. 461). L'obsession est donc l'équivalent affectif de la proposition logique : elle en a l'évidence, l'auto-suffisance et la fermeture. D'où le sentiment de toute-puissance que confèrent les grandes passions qui donnent l'impression d'une maîtrise du corps et du temps. L'amour passionnel n'est-il pas réputé plus fort que la mort ? Évidemment, il n'y a là qu'une illusion. C'est pourquoi la passion est aveugle. Elle cherche obstinément à clore la problématique de l'existence, à terminer la série, à trouver *La* solution. Mais chaque quête débouche en réalité sur une réponse insatisfaisante qui relance la quête. Don Juan court de femme en femme, la cassette de l'avare n'est jamais assez pleine, la course au pouvoir ne s'arrête jamais. C'est la structure même du divertissement pascalien : tout repos relance le mouvement. L'homme préfère la chasse à la prise parce que la prise le déçoit toujours. L'insatisfaction n'est donc pas accidentelle. Elle ne renvoie pas à tel ou tel échec particulier mais à la différence problématologique qui nous constitue et qui ne peut s'abolir. La Problématologie pense toutefois le divertissement sans la conversion : il n'y a pas de repos, même en Dieu car rien ne peut combler la distance de soi à soi qui caractérise l'existence⁴. En réalité, cette quête infinie de l'obsession passionnelle, qui cherche *La* solution, est bien une réponse, mais une réponse problématologique : elle ne fait qu'exprimer le problème d'être soi.

La logique de ce divertissement non pascalien est celle de l'indifférenciation. C'est ici que Meyer retrouve le fétichisme de la marchandise et l'argent comme équivalent abstrait. Dans l'obsession économique, « la saveur du monde disparaît ». La valeur d'usage se résorbe dans la valeur d'échange : les biens matériels, le savoir et les individus eux-mêmes deviennent substituables selon le seul critère du prix. Le monde devient unidimensionnel, comme le craignait Marcuse (1964) et tout se réifie. Jusqu'à l'obsessionnel lui-même : « celui qui est esclave de sa passion pour l'argent se ravale lui-même au rang des choses qu'il croit posséder » (Meyer, 2000a, p. 461). Il en est de même pour

l'obsession sexuelle. Don Juan va de femme en femme parce que le désir métaphorise et dresse des équivalences abstraites. Don Juan cherche *La* femme à travers les femmes parce que, pour lui, elles se ressemblent toutes sous le rapport d'un objet partiel (un ton de voix, une mimique, une attitude) et sont donc substituables (Meyer, 2000a, p. 455). Cette logique d'équivalence rappelle la pensée magique ou le rêve. On s'attendrait donc à ce que l'obsession soit sous le régime d'un refoulement problématique fort. Or il n'en est rien, du moins aujourd'hui. La passion c'est le corps qui réclame ses droits et qui échappe au refoulement. C'est pourquoi, avec l'affaiblissement du refoulement problématique, la passion n'est plus complètement aveugle, comme elle pouvait l'être dans le passé. Les Don Juan de Max Frisch ou d'Eric-Emmanuel Schmitt peuvent finalement soupçonner la vanité de leurs quêtes et retrouver la problématicité qui la fonde (Meyer, 2004)⁵.

Alors d'où vient l'aliénation de l'obsession passionnelle ? Ce qui la rend possible, c'est précisément l'absence d'un refoulement apocritique fort qui permettrait de réintroduire de l'hétérogénéité, de faire la différence. Alors l'argent, l'amour, le pouvoir pourraient apparaître pour ce qu'ils sont : des réponses partielles, relatives et fragiles à la problématicité l'existence. D'autre part, il deviendrait possible de différencier ces réponses, de les hiérarchiser. C'est ce qu'exprime le titre du drame de Frisch, *Don Juan et l'amour de la géométrie*. La géométrie permet de tracer des repères, de déterminer des limites, de discriminer⁶. Quand le refoulement problématique s'affaiblit, le corps réclame toute sa place, et celle-ci ne peut être délimitée que par la morale ou le droit qui sont la géométrie du monde éthique et les produits du refoulement apocritique. Il faut que Don Juan devienne géomètre et donc philosophe ! Ce que nous dit sur nous-mêmes la Problématologie, c'est que nous vivons une époque singulière marquée par la faiblesse des deux refoulements, le problématologique et l'apocritique, c'est pourquoi nous sommes à la fois obsédés et angoissés, hantés par le fantasme de *La* solution tout en sachant au fond de nous que nous ne la trouverons jamais. Nous nous lançons à corps perdu mais sans espoir de nous retrouver : c'est sans doute ce que les psychiatres appellent la fatigue d'être soi. La Problématologie pense ainsi l'aliénation, au sens psychologique, comme une maladie de la différence problématologique. Où est donc l'authenticité ? Elle siège au cœur des passions « qui se savent des quêtes et qui ne prétendent pas les résoudre. Ce qui pousse à une autre solution qui, elle, met un point d'arrêt à cette quête » (Meyer, 2000a, p. 464). Rien de trop, donc. Ni extinction du désir, ni fuite éperdue.

La reconnaissance de l'impossible clôture l'existence, l'acceptation de l'insatisfaction existentielle ouvre une sagesse. Transmettre cette sagesse dans un monde où la quête éperdue de l'argent, du pouvoir et du plaisir devient obsessionnelle, constitue un enjeu

éducatif fort. L'intensité de l'existence ne peut consister dans la quête de *La* solution définitive (fusse dans la drogue ou autre paradis artificiel), mais dans une recherche de réponses provisoires, qui calment la soif sans l'apaiser. En cela, la Problématologie reste grecque puisqu'elle trace une route médiane entre les deux *Hybris* de la condamnation ou de l'exaltation des passions qui sont deux figures de l'aliénation.

L'insolence et l'émancipation

Faut-il donc que Don Juan se marie ? Pour rendre justice à la puissance subversive de la Problématologie, il faut se souvenir que Don Juan n'est pas seulement un coureur de jupons, qu'il est aussi – et Meyer y insiste – la personnification de l'irrespect, de l'insolence totale, « le questionneur des valeurs les mieux établies de la société » (Meyer, 1995b, p. 87 ; Meyer, 2004, p. 18). Don Juan est une métaphore de l'histoire, il est le révélateur des identités, des significations, des références qui défont dans l'accélération de l'histoire. On comprend alors que l'obsession passionnelle, dont on parlait plus haut, ne relève pas seulement d'une aliénation psychologique. Elle ne concerne pas seulement le sujet mais le monde. L'obsession du sexe qui s'affiche n'est pas seulement une passion individuelle, c'est une figure de l'histoire qui marque la sortie d'une civilisation répressive. Et la passion de l'argent renvoie, par-delà les vices notoires des « riches », à l'esprit du capitalisme financier. La figure de Don Juan permet donc de dépasser la problématique psychologique de l'aliénation vers la problématique politique de l'autorisation. Il se pourrait que l'authenticité consiste également à refuser l'enfermement dans les réponses constituées et à les contester.

Meyer appelle « insolence » le questionnement intempestif qui mine l'autorité. L'insolence n'a pas la violence de l'insulte ni celle de l'indignation. Elle a plutôt la légèreté de l'ironie socratique qui se mêle de ce qui ne la regarde pas, sans avoir l'air d'y toucher. L'insolence prend la liberté de questionner là où les réponses s'imposent d'elles-mêmes et où il n'est décidément pas question de les mettre en question. C'est une philosophie du marteau qui brise la coquille d'hypocrisie qui cache l'inanité des valeurs. Mais dans l'insolence, le nihilisme n'est pas le dernier mot. L'insolence n'est qu'une invitation un peu rude à chercher de nouvelles valeurs. On le voit chez Socrate ou Jésus, ces grands insolents ! L'insolence a sa rhétorique, cette rhétorique blanche que Kant (2007) entrevoyait dans *Qu'est-ce que les Lumières* en l'opposant à la rhétorique noire de la manipulation. Elle s'attaque à l'*éthos* des puissants : – les arrogants – ceux qui se croient maîtres des questions et des réponses ou plutôt les fond disparaître dans la pensée unique, propositionnelle, sans alternative : vous savez bien qu'il n'y a pas d'autre politique ou

d'autre économie possible... ! Elle ridiculise l'*ethos* bourgeois de l'esprit de sérieux, celui de l'expert, gonflé de son importance et sûr de lui. Surtout, elle dénonce l'imposture qui est la confusion des compétences : le religieux dans le politique, le politique dans le scientifique, le scientifique dans l'éthique. L'insolence a aussi son *logos*, quand elle réclame le droit de participer à la construction des problèmes (sociaux, politiques) au lieu de se contenter de se prononcer pour ou contre des réponses ou des solutions pensées par d'autres. Enfin, elle contre le *pathos* des tuteurs, les effets de manche de ceux qui dénigrent l'ignorance du peuple ou qui flattent au contraire son supposé bon sens pour mieux le manipuler.

L'insolence participe des deux refoulements et cherche à les équilibrer. Elle ouvre les boîtes noires et donc questionne les allants de soi en révélant leur caractère de réponses et en dévoilant les problèmes refoulés. Elle est donc l'expression d'un affaiblissement du refoulement problématologique qui s'instaure dans l'histoire. D'un autre côté, elle réagit à la confusion qui hante le monde problématique, remet les arrogants à leur place et les pendules à l'heure. Elle rétablit des distinctions dans le relativisme généralisé. L'insolence est donc, sur ce versant, le bras armé du refoulement apocritique. Elle critique les valeurs au nom de valeurs plus hautes ou met les arrogants en contradiction avec eux-mêmes, comme la torpille socratique autrefois. Qu'elle soit l'expression d'un « coup de gueule » de l'intellectuel solitaire ou celle d'indignations collectives (les révoltes arabes...), l'insolence est donc une forme politique de critique au sens kantien. Il s'agit à la fois de susciter un questionnement là où il n'était pas attendu et de dessiner de nouveaux partages du sensible, comme dirait Rancière, en tout cas de délimiter de nouvelles sphères de compétence. L'insolence est évidemment un héritage de la modernité et de sa déconstruction. Elle ne peut toutefois dépasser le nihilisme qu'en s'abstenant de se prendre elle-même pour le dernier mot, pour *La* réponse. Elle ne doit pas oublier que sa liberté est toujours historiquement située et donc relative ; qu'elle est immergée dans les jeux de pouvoirs de la société et positionnée dans des champs, comme dirait Bourdieu que Meyer admire⁷ ; qu'elle opère donc entre l'idéologie (le sens de l'identité) et l'utopie (le sens de l'altérité). A travers ces limitations même, le rôle de l'insolence est de rappeler à ceux qui l'auraient oublié que l'histoire est problématique.

Peut-on prolonger cette philosophie politique en direction d'une pédagogie de l'insolence, qui dépoussiérerait l'idée de formation à l'esprit critique, devenue aujourd'hui si politiquement correcte ? Une telle pédagogie pourrait trouver son point d'ancrage scolaire dans la problématisation des « Éducation à » (à la santé, à la citoyenneté, au développement durable...) qui prolifèrent aujourd'hui et qui risquent de se réifier rapidement

dans quelque catéchisme ou au contraire de se dissoudre dans le relativisme des opinions. Apprendre à la fois l'intempestivité du questionnement et le sérieux des réponses argumentées selon les modalités spécifiques du scientifique ou du politique, n'est-ce pas l'éducation que réclame la démocratie d'aujourd'hui dans la mesure où elle se veut, tant soit peu, participative et non plus représentative seulement ? (Fabre, 2010, 2012).

CONCLUSION

L'idée d'insolence synthétise la problématique de la réification telle que la conçoit la Problématologie. Il y a réification dans la mesure où la loi, les coutumes, les thèses et théories se donnent, toujours d'abord, comme tombant du ciel dans leur factualité pure (c'est ainsi et pas autrement !), factualité qui prend souvent d'ailleurs le masque du destin (c'est ainsi parce que cela ne peut être autrement). La tâche de la pensée est alors de rouvrir le questionnement, d'affaiblir le refoulement problématique pour que les propositions puissent apparaître comme ce qu'elles sont : des réponses qui ne valent que ce que valent les problèmes qui les ont produites. Tel est le premier mouvement de la pensée contre les idées pétrifiées et visant à rétablir la problématicité de l'homme et de l'histoire. Mais en s'affaiblissant, le refoulement problématique engage une crise (des significations, des identités) voire une confusion généralisée, ce qui déclenche alors un refoulement apocritique, pour remettre de la différence et de l'ordre. Le risque est que la problématicité de l'homme et de l'existence se voient niées d'une autre façon, dans des dualismes rigides opposant vraies et fausses réponses en gommant une nouvelle fois leur problématicité. On aura compris que l'historicité est la recherche d'un équilibre entre ces deux refoulements. Est grande l'époque qui trouve une juste mesure, entre l'*hybris* du questionnement et celle de la rigueur ou si l'on veut entre le dionysiaque et son questionnement brouillon et la rigidité apollinienne, comme l'avait bien vu Nietzsche dans *La naissance de la tragédie*. D'où l'idée, pour notre temps, d'une éducation à la problématization, comme apprivoisement des deux refoulements problématiques et apocritiques. Un tel équilibre, lorsqu'il est atteint, est toujours instable. Il n'y a pas de dernier mot ni de salut. La Problématologie n'est pas une philosophie de l'histoire – répète Meyer – tout au plus une grammaire qui en dévoile les règles du jeu : les deux refoulements, l'historicité, l'effectivité, la différence et l'identité. Les thématiques de la réification et ses notions connexes d'émancipation, d'aliénation et de reconnaissance sont donc prises dans les tensions, les flux et les reflux de l'histoire.

Les philosophies de l'émancipation de Foucault, d'Honneth, de Rancière et de Meyer, s'enracinent dans le terreau kantien de *Qu'est-ce que les Lumières ?* Cette filiation

commune les rassemble au-delà de leurs différences, qui sont grandes en effet (Fabre, 2011). L'originalité de la pensée de Meyer est de dévoiler le mécanisme même de la réification, qui produit – il est vrai – dans le capitalisme financier d'aujourd'hui, quelque chose comme un fétichisme de la marchandise. Il s'agirait donc de tirer toutes les conséquences éducatives de la Problématologie. L'épistémologie de Meyer ouvre une pédagogie de l'éducation intellectuelle comme problématisation, dans la lignée de Dewey, Bachelard et Deleuze. Mais il faudrait également déployer toutes les conséquences éducatives d'une éthique de la distance sociale et d'une problématique de la place, dans le rapport à autrui et au corps et repenser à partir d'elles, les modes de socialisation éducative, dans la famille, l'école, la société. Enfin, la philosophie politique, avec l'idée d'insolence, ouvre la voie à une éducation citoyenne qui puisse éviter et le questionnement brouillon et relativiste et la crispation dogmatique des intégrismes de tous genres (Fabre, 2008).

La Problématologie fournit ainsi un ensemble d'outils conceptuels susceptibles de questionner les formes, les dispositifs, les modalités éducatives, familiales et scolaires, qui prétendent aujourd'hui incarner l'idée d'émancipation et contrer les formes contemporaines de réification.

BIBLIOGRAPHIE

- * Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Fabre M. (2008). Entre intégrisme et relativisme : la problématisation comme émancipation. Dans A.-M. Drouin-Hans (dir.), *Relativisme et éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- * Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Fabre, M. (2010). Du bon usage des controverses. *Recherches en didactique des sciences et des technologies, 1*, 153-170.
- * Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Fabre, M. (2012, janvier). *Le choix d'éduquer à : approches épistémologiques et éthiques*. Communication présentée au Séminaire de formation de formateurs : les métiers de la formation, Montpellier, France.
- * Feuerbach, L. (1982). *L'Essence du christianisme*. Paris, France : Maspéro.
- * Frege, G. (1971). *Écrits logiques et philosophiques*. Paris, France : Seuil.
- * Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, France : Editions du Cerf.
- * Honneth, A. (2006). *La société du mépris : vers une nouvelle théorie critique*. Paris, France : la Découverte.
- * Honneth, A. (2007). *La réification : petit traité de Théorie critique*. Paris, France : Gallimard.
- * Kant, E. (2007). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris, France : Hatier.

- * Lukacs, G. (1960). *Histoire et conscience de classe : essais de dialectique marxiste*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- * Lyotard, F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- * Marcuse, H. (1964). *L'homme unidimensionnel : essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- * Marx, K. (1972). *Manuscrits de 1844*. Paris, France : Editions sociales.
- * Meyer, M. (1986). *De la problématique*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- * Meyer, M. (1992). *Langage et littérature*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Meyer, M. (1995a). *Le Philosophe et les passions*. Paris, France : Grasset.
- * Meyer, M. (1995b). *De l'insolence : essai sur la morale et le politique*. Paris, France : Grasset.
- * Meyer, M. (2000a). *Questionnement et historicité*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Meyer, M. (2000b). *Petite métaphysique de la différence : religion, art et société*. Paris, France : Librairie Générale Française.
- * Meyer, M. (2004). *Eric-Emmanuel Schmitt ou Les identités bouleversées*. Paris, France : Albin Michel.
- * Meyer, M. (2010). *La problématique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Moreau, D. (2011). L' « atténuation de soi » et la tâche de l'insertion dans le monde : la question de l'éthique chez Michel Meyer. *Revue Internationale de Philosophie*, 3(257), 75-95.
- * Nietzsche, F. (1994). *La naissance de la tragédie ou Hellénisme et pessimisme*. Paris, France : Librairie Générale Française.
- * Sartre, J.-P. (1953). *L'être et le néant : essai d'ontologie phénoménologique*. Paris, France : Gallimard.
- * Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris, France : François Bourin.
- * Taylor, C. (2002). *Le malaise de la modernité*. Paris, France : Editions du Cerf.

NOTES

- ¹ Meyer ne fait pas ici de différence entre les différentes logiques : des propositions, des prédicats...
- ² C'est cette altérité interne que Sartre ne prend pas en compte quand il réduit l'autre à un regard objectivant, mais mon corps est déjà un autre pour moi (Meyer, 2000a, p. 431).
- ³ Serres (1991) propose également l'idée d'un principe éthique de « retenue ».
- ⁴ Aujourd'hui même Jésus doute d'être La solution. Voir le commentaire de *L'évangile selon Pilate* d'Eric-Emmanuel Schmitt par Meyer (2004, p. 132)
- ⁵ Meyer (2004, p. 21-25) évoque l'ouvrage de Max Frisch, *Don Juan ou l'amour de la géométrie*.
- ⁶ C'est la critique que fait Taylor (2002) de l'idée d'authenticité lorsqu'elle ne s'inscrit pas dans les horizons de sens qu'une culture reconnaît comme valables.
- ⁷ Voir Meyer (2004, p. 123). Le n° 220 de 2002 (fascicule 2) de la *Revue internationale de Philosophie* est consacré à Bourdieu et la philosophie.

EÏDOS ET APORIE PÉDAGOGIQUE : POUVOIR, SAVOIR, LIBERTÉ ET AUTONOMIE

Armando ZAMBRANO LEAL

Docteur en sciences de l'éducation
Laboratoire Expérice, Université Paris 8
Professeur en éducation du CREA
Université Icesi, Cali (Colombie)
azambranoaleal@gmail.com

RESUME :

L'acte pédagogique, c'est un acte de pouvoir et une pratique d'autorité. On sait que le pouvoir est une pratique de savoir dissimulé étroitement liée à l'émergence du sujet et visible par l'exercice de la force ou de l'autorité. Etant donné qu'il est ainsi, il nous faut le comprendre sans renoncer à croire que la pédagogie soit possible hors de ce pouvoir. C'est dans cette réalité qu'elle est porteuse d'un statut autre que celui de la seule transmission de la culture. Certes, elle n'est pas une discipline, mais un exercice du pouvoir, une pratique de connaissance cherchant toujours à faire de l'élève un sujet libre et autonome. La pédagogie pourrait, dans ce sens là, être assimilée à une « politique de l'âme ». Ceci, parce qu'enseigner, c'est avant tout exercer sur un sujet un pouvoir au travers d'un savoir ; apprendre c'est s'emparer, à la fois, de ce savoir et de ce pouvoir pour agir autrement dans la vie. Et lorsqu'on dit pouvoir, on dit aussi exercice d'une pratique de savoir ; politique de l'âme seule capable de nous faire revenir sur notre propre histoire. Autrement dit, l'action pédagogique n'est pas la transmission d'un savoir, mais l'appropriation d'un savoir pour la vie et la survie de l'esprit. Elle est une technique de savoir au service de la croissance de l'esprit. La pédagogie, elle, est pouvoir et autorité dans l'ordre d'une conquête de l'humain.

MOTS-CLES : Acte pédagogique ; pouvoir ; savoir ; liberté ; autonomie.

POUVOIR ET AUTORITÉ

Nombreux sont les théoriciens, philosophes ou pédagogues, qui ont réfléchi au pouvoir. Parmi ces théoriciens, nous en trouvons un qui, avec la grandeur et la profondeur d'un esprit critique, s'est plongé dans l'histoire des institutions pour déceler le sens de cette notion. Foucault (1994) nous dit :

Le pouvoir est une forme de relation ; il établit la différence entre les *capacités objectives* et les *relations de communication*. Pour les premières, on comprend le

pouvoir exercé sur les choses ; il nous donne la capacité de les modifier, de les détruire, d'en faire usage. Les *relations de communication* sont celles qui transmettent une information à travers une langue, un système de signes ou d'autres systèmes symboliques. (Foucault, 1994, p. 233)

Dans ce cas, nous sommes conscients que les relations de pouvoir exigent de nous un regard critique face à la liberté sans être obligés de renoncer à cette condition humaine. Le pouvoir est une des caractéristiques de toute relation entre sujets ; elle annonce déjà l'existence des limites et appointements. Des limites, parce que tout pouvoir doit être régulé ; des appointements parce qu'il nous offre l'opportunité de réfléchir à nos actions. Le pouvoir, c'est un instrument de savoir, nous permettant de nous rapprocher des conditions morales de l'humain. Il n'est pas possible de réfléchir à la liberté sans la mettre en relation avec le pouvoir. D'autant plus que les relations de pouvoir sont des relations entre sujets définies par les « manières d'action qui n'agissent directement et immédiatement sur les autres, mais sur ses actions » (Foucault, 1994, p. 236). D'autre part, Foucault disait que ces relations de pouvoir « exigent que l'autre (celui sur qui on l'exerce) soit reconnu comme sujet d'action et qu'il déploie, face aux relations de pouvoir, tout un champ de réponses, réactions, effets et d'inventions possibles » (Foucault, 1994, p. 236). Il affirmait plus loin que :

Les relations de pouvoir ne sont ni les manifestations d'un consensus ni le renoncement à la liberté ; les relations de pouvoir, aussi différentes des capacités et des relations de communication se tissent entre elles. Dès que les capacités, les relations de communication et les relations de pouvoir se mêlent les unes aux autres selon des formules explicites, alors nous nous trouvons face à une discipline ; les relations de pouvoir sont un ensemble d'actions qui ont pour objet d'autres actions possibles, opèrent sur un champ des possibilités, induisent, écartent, facilitent, élargissent, limitent et empêchent ; le terme qui permet le mieux de capter la spécificité des relations du pouvoir c'est la conduite. L'exercice du pouvoir consiste à en contrôler les conduites et de disposer des probabilités ; le pouvoir s'exerce sur des sujets libres, c'est-à-dire sur des sujets qui disposent d'un champ de plusieurs conduites possibles. Le pouvoir ne s'exerce sinon sur des sujets libres et dans la mesure où ils sont libres. Dans ces conditions, la liberté apparaît comme la condition d'existence du pouvoir. (Foucault, 1994, p. 237-238)

Le pouvoir est lié à l'autorité, sans que celle-ci soit déterminante. L'autorité n'est pas une totalité de pouvoir mais une manifestation contrainte de celle-ci. Arendt (1972) affirmait que :

L'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant, l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. (Arendt, 1972, p. 123)

Alors que l'autorité est une manifestation symbolique du pouvoir, la force en est une matérialité. L'autorité impose un regard symbolique. Autrement dit, elle est une pratique s'exprimant soit par un personnage tel qu'on peut le regarder dans la figure du professeur ou du policier, soit par une relation au savoir et dont le savant devient un exemple parmi d'autres. Ainsi, on dit du policier qu'il représente l'autorité ou du professeur et de son savoir qu'il est l'autorité de l'éducation scolaire. Si l'autorité est bien consubstantielle au pouvoir, elle n'en est pourtant pas une condition. On peut exercer le pouvoir par la démesure de la force et n'exprimer aucune autorité et on peut transmettre un savoir sans le recours à la force et se trouver dans l'autorité. Tout savoir est une expression du pouvoir ; toute autorité exprime un savoir. Savoir et pouvoir sont étroitement liés ; mêlés d'essence, croisés de sens.

Nous croyons fermement que le rapport au pouvoir et à l'autorité impose un regard éthique. Ce rapport est toujours souhaitable et nécessaire pour exercer une vigilance qui contrôle les excès humains. Ainsi, lorsque la discipline¹ s'impose à l'école, elle doit être vigilante pour ne pas tomber dans l'excès et risquer de faire basculer la relation maître-élève dans l'annulation et la non reconnaissance d'autrui. La punition ou le geste sans tendresse peuvent exprimer la pratique d'une autorité démesurée. Le geste avec tendresse et le rappel à l'ordre d'un élève expriment toujours une autorité. Cette double condition est aussi une des pratiques de l'école et de l'éducation. Il n'y a pas d'école qui ne soit aussi l'expression d'un pouvoir culturel et il n'y a pas d'autorité de savoir qui ne soit à la base de l'école comme champ symbolique de la culture. L'autorité du savoir formel² se trouve à la base de la science. Elle nous dit que le sujet de savoir détient un pouvoir sur la nature parce qu'il est capable de la transformer à son insu. Le savoir c'est aussi cette relation qui établit le sujet au monde et avec lui-même. Cette relation n'est pas domination ou exploitation, mais contrôle sur soi-même. Dans ce cas-là, savoir est d'abord savoir repérer ses limites, maîtriser son pouvoir et ses imperfections. Tout savoir trouve ses racines dans la relation avec la connaissance, l'entourage et les autres. Savoir partager la connaissance avec les autres est un acte d'intelligence. Le savoir est autorité³ dans la mesure où le sujet est capable d'en faire un usage positif en vue d'une vie équilibrée. Le savoir pour soi est, d'abord, une connaissance de soi. Tout savoir doit agir sur la nature du

sujet et en faisant cela, trouve le chemin de la sagesse. Savoir est une connaissance de soi avant d'être un rapport de domination ou d'exploitation sur les autres.

Pouvoir et autorité se mêlent dans les enceintes de l'école. Ils coexistent, se réclament d'une même pratique. En même temps que l'enseignant transmet un savoir, il fait appel à l'autorité et au pouvoir. Lire l'énoncé d'un exercice, résoudre un problème de mathématiques, accomplir une tâche ou faire un travail en groupe présupposent l'existence d'un pouvoir. Le professeur fixe les conditions pour les entamer. L'élève obéit à ces conditions pour parvenir à la connaissance. Le dire et le faire sont déjà une pratique d'autorité et de pouvoir. Mais la question n'est pas de savoir si le pouvoir doit disparaître sous prétexte de la liberté ou si l'autorité ne doit pas s'exercer. Au contraire, il s'agit de savoir dans quelle mesure le pouvoir et l'autorité peuvent être positifs pour une éducation à la liberté. Cette question est précisément une des quêtes des pédagogues. Est-ce que l'élève est libre de choisir ou de refuser tel ou tel savoir ? Le choix face au savoir est une expression de la conscience. Mais un élève peut-il savoir quoi choisir, à quel moment et pourquoi il est toujours dans la dépendance face à l'enseignant ? Le rôle de l'adulte sera toujours d'orienter l'enfant sur le bon chemin, de lui apprendre une façon de choisir, de l'empêcher de se tromper dans le choix. L'adulte conseille en même temps qu'il enseigne. Un enseignant transmet aux élèves l'histoire des savoirs. Il s'autorise parce qu'il sait et parce qu'il établit une gymnastique de savoir. Son pouvoir n'est pas une façon de renoncer à la rencontre de l'autre, c'est plutôt un moyen de se rapprocher de lui pour fonder une collectivité humaine savante et éthique. Le savoir unit, la connaissance écarte. C'est dans ce sens que l'enseignant devient un pédagogue, puisqu'il conseille, montre et accompagne l'élève. Il engendre un moment de liberté en arrachant l'autre à son ignorance. Conduire l'élève vers le patrimoine de la culture, c'est déjà se trouver dans la sagesse de l'enseignement ; savoir l'accompagner, c'est un acquis de l'intelligence humaine ; savoir le conseiller, c'est un acte humble, c'est une responsabilité à part entière. Mais, cette activité n'est pas, pour autant, vide de pouvoir. Pour y parvenir, il faut que l'enseignant soit revêtu d'une autorité, qu'il soit reconnu d'abord pour son propre savoir et ensuite qu'il s'autorise à partager l'expérience avec l'élève. Savoir n'est pas seulement une connaissance des choses, mais aussi un savoir de l'expérience. L'enseignant transmet d'abord son expérience, puis sa relation avec la connaissance, et finalement un rapport au monde. On peut dire qu'un enseignant, c'est celui qui transmet un rapport au monde, réfléchit sur le savoir et permet l'accès à la connaissance.

Le rôle de l'enseignant consiste à réfléchir ce pouvoir. Il doit le réfléchir pour s'écarter de la négation soudaine ; il doit prendre son temps pour analyser la transmission d'un

savoir et ses conséquences sur la vie de l'élève. Un pouvoir sans limite, c'est une dictature des âmes. Toute dictature symbolique du savoir, c'est la négation de l'autre. Le pouvoir et le savoir ne doivent pas exclure l'autre, ils doivent promouvoir une solidarité entre sujets. Enseigner c'est engendrer chez l'élève une sorte de solidarité ; enseigner c'est aussi partager une lutte contre l'égoïsme.

Habermas (2000) dit :

Celui qui, au nom de l'universalisme, exclut autrui qui a le droit de rester étranger à celui-ci, trahit sa propre idée. C'est seulement en laissant dans la liberté de façon radicale les biographies individuelles et les formes de vie particulières qu'est digne de tout crédit celui qui a un visage humain (Habermas, 2000, p. 124 [traduit de l'espagnol]).

Et Marina (1995) affirme : « La vie, le monde où nous sommes nés et qui nous sont donnés comme notre fondement réel, sont le résultat d'une longue généalogie intersubjective, anonyme dans sa constitution que nous devrions réactiver si nous voulions connaître le monde » (Marina, 1995, p. 49 [traduit de l'espagnol]).

Pouvoir et enseignement se trouvent à la base de la pédagogie ; toute liberté n'est que le résultat d'une critique sur les excès du pouvoir. Etre libre, c'est aussi viser l'émancipation de l'autre et en même temps se trouver autrement dans le pouvoir. Selon Meirieu & Develay (1992), voici la question du pouvoir, du savoir et de la liberté :

Comment peut-on, en effet, à la fois, prétendre émanciper des personnes, leur permettre de se constituer comme des sujets libres et mettre en place des formes de pouvoir qui organisent une dépendance féroce à l'égard de celui qui, précisément, prêche l'indépendance ? Comment prêcher l'indépendance sans s'ériger du même coup en prophète et récupérer ainsi, formidablement potentialisée, l'autorité que l'on prétend avoir abandonnée ? (Meirieu & Develay, 1992, p. 50)

POUVOIR ET LIBERTÉ : UNE CONTRADICTION ?

La contradiction entre pouvoir et liberté consiste à vouloir, à tout prix, enfermer l'autre dans une espèce de dépendance, l'arracher à son ignorance sous prétexte d'une liberté requise. Le discours pédagogique nous dit qu'il faut arriver à rendre libre l'autre et en même temps imposer la technique et introduire un savoir. C'est une sorte de rationalité

pédagogique. Cette logique finit par enfermer la liberté de l'élève. Celui qui enseigne l'écoute impose une méthode en empêchant l'autre de parler ; celui-ci doit suspendre l'émotion et se soumettre à la méthode. La technique finit par réguler le principe de liberté. Ce principe ne résulte donc pas d'une reconnaissance *à priori* de la liberté, mais d'une subordination au dispositif. Apprendre suppose une suspension de l'émotion et un recouvrement de la patience ; apprendre exige aussi une pratique d'imitation et une gymnastique de l'originalité. Dans cet ordre des choses, l'institution scolaire est le lieu de l'écoute, du silence et de l'exercice ; elle n'est aucunement l'expérience de la liberté *à priori*. De ce point de vue, la liberté résulte d'un exercice de pouvoir et de savoir ; elle exige un rapport éthique à la discipline et à l'autorité.

D'après ce raisonnement, nous rentrons dans une espèce d'aporie pédagogique. Cette aporie impose de nous demander comment rendre l'autre libre si cette liberté est déjà soumise au pouvoir exercé ? L'aporie de la liberté et du pouvoir consiste, en termes de pédagogie, à vouloir toujours rendre libre l'autre par une pratique de l'autorité et du pouvoir. Nous pourrions dire également que celle-ci est construite en même temps sur la base de l'obéissance et de l'écoute, d'une reconnaissance de l'autre et de sa négation, de l'exercice du silence et du bruit. En fait, pour rendre libre l'autre, dois-je exercer une sorte de pouvoir, afin qu'il puisse jouir de cette liberté ? Pour gagner en liberté, l'autre est obligé de rester muet face au savoir. Pour qu'il puisse parvenir à une liberté, doit-il vivre la suspension du désir ?

POUVOIR, SAVOIR ET RÉSISTANCE

Toute relation pédagogique est une pratique de pouvoir, de résistance et de savoir. Elle est dramatique à cause du pouvoir exercé et des luttes symboliques entamées par les sujets. Elle est nécessaire dans la mesure où il serait impossible de contribuer à l'éducation d'autrui sans le recours à la norme, l'autorité ou la discipline. Elle est prévisionnelle du fait que les individus arrivent un jour à poursuivre leur propre chemin, à se dégager de leur maître. La liberté et l'autonomie de l'élève s'expriment par un apprentissage réussi. Toute relation pédagogique suppose la pratique d'un savoir et d'une technique pour l'enseigner. L'enseignement est un pouvoir et le savoir l'exercice de ce pouvoir. Instruire l'enfant, c'est le soumettre à des normes, aux valeurs requises pour la vie en société ; toute éducation vise la liberté de l'enfant de la même façon que l'instruction vise l'autonomie de l'élève. Postic (1986), en analysant cette condition, se plonge dans la pensée de Durkheim pour remarquer qu'elle est l'esprit de la socialisation⁴. Postic (1986) sait aussi

que toute relation entre le maître et l'élève impose une forme de pouvoir, il sait aussi que la relation pédagogique est une relation de domination.

On sait que l'enseignant attend de l'autre une réciprocité et qu'en même temps il résiste à se donner pleinement. Le regard de l'enseignant est méfiant au départ, puis il est souriant au point de finir par être complice avec l'autre. De son côté, l'élève exprime, symboliquement, cette résistance par le geste (Deligny, 1978)⁵. Le geste devient une phénoménologie de cette résistance en nous informant que le rapport moi-autrui n'est pas absent d'un exercice de contre-pouvoir. On sait, d'après Ricœur (2001, 2005) que la résistance, même si elle apparaît comme une des conditions de la rencontre entre sujets, est aussi la base d'une réciprocité dans la relation de moi-autrui. Elle est « la catégorie existentielle dans le rapport moi-autrui » (Ricœur, 2005, p. 245-256). Du point de vue de la relation pédagogique, elle ne se manifeste aux yeux des sujets que par la liberté gagnée, puisqu'elle est ultérieure à la résistance. Elle s'exprime sous forme de résistance. Ce rapport moi-autrui fonde, certes, la possibilité d'une survie commune, mais pour que la résistance puisse être positive dans l'éducation d'un sujet, il faut vivre l'expérience de la communication. Développer une relation positive avec l'élève nous demande de savoir l'écouter et de découvrir chez lui ses intérêts. L'écoute est extrêmement nécessaire entre partenaires, elle oblige à un dialogue à deux. On sait, également, que le rapport à l'autre naît de l'expérience d'un savoir partagé, d'un projet commun. Toute résistance est négative au départ, mais devient positive par l'engagement. Lorsque je découvre la bonté ou la profondeur d'un savoir chez l'autre, ma résistance s'évanouit et donne lieu à une amitié solidaire. Lorsque l'élève découvre chez son professeur la bonté, il découvre aussi un autre sujet.

Bref, le mot résistance est négatif. A ce propos, Ricœur (2001) nous dit :

Le mot même de résistance garde un accent négatif : on désobéit à une autorité qu'on ne fait pas. Je crois à l'efficacité de ces refus en tant que refus : mais leur efficacité ne procède-t-elle pas de leur *articulation* à des activités positives constructives ? Quand je passe du : « tu ne tueras pas », au : « tu aimeras », du refus de la guerre à la construction de la paix, j'entre dans le cycle des actions que je fais ; alors je recommence à opprimer, j'entre dans la dissociation des moyens et des fins en participant à des entreprises où les actions humaines ne sont pas « compossibles », où j'éprouve le maléfice de l'histoire avec l'efficacité de l'histoire. (Ricœur, 2001, p. 275)

Toute résistance est une expérience de savoir. Pour être à côté d'autrui, il faut résister d'abord. Toute rencontre avec l'élève passe par une sorte de résistance symbolique. Cette résistance devient positive, voire nécessaire. Il s'agit de découvrir auprès des élèves un projet commun de vie. Cette découverte légitime la relation avec l'autre et devient plus forte lorsqu'un projet commun se met en place. Développer une tâche, résoudre un problème de chimie, analyser le comportement d'un phénomène économique ou faire un exposé sur le colonialisme est l'occasion d'entamer une réciprocité. Avant d'entamer les actions induites dans un projet, les sujets sont réticents à éprouver une solidarité ; ils se mettent en marge de l'autorité. Une fois qu'ils découvrent que sans l'aide et la guidance de l'enseignant, ils peinent à réussir, ils passent alors, à ce moment-là, de la « guerre » à la « paix ». De même, la dose d'amour éprouvée à l'égard d'autrui est le résultat d'une lutte, d'une résistance. La conquête d'autrui est toujours différenciée et inégale ; elle est aussi le produit et le résultat d'une longue lutte symbolique. Ainsi, l'amour est une farouche inégalité entre les sentiments, entre les regards. De temps à autre, on finit par aimer l'élève le plus inutile ou le plus provocateur parce qu'il défie en permanence notre pouvoir. On peut aussi finir par s'écarter de celui qui est toujours prêt à combler d'éloges nos activités. Le bon professeur sait que les meilleurs élèves sont ceux et celles qui arrivent à exprimer leurs idées sous formes de critiques, à les argumenter. La mesure de l'amour est le résultat de nos luttes.

Le souci dogmatique de proportionner la charité au mérite et l'amour à l'aimable, que nos ressources en dilection sont peut-être finies et que l'amour, pour n'être pas épuisant, devra être rationné : comme un professeur, dont le rôle n'est pas d'être charitable, mais juste, aime ses bons élèves passionnément, les moyens tièdement et les cancre pas de tout, ainsi la dose d'amour varie selon qu'il s'agit de l'aimable ou de l'indifférent. (Jankélévitch, 2011, p. 123)

Or, la relation à autrui n'est pas vide de résistance ni de pouvoir, elle est une découverte de nos faiblesses et une occasion pour grandir ensemble. Le pouvoir et la résistance sont au cœur de la relation pédagogique. Ils sont un passage obligé de la liberté et de l'autonomie. De la même façon que l'esclave résiste au pouvoir de son maître, l'élève résiste au pouvoir de son professeur. C'est dans ce sens que le pouvoir et la résistance occupent une place importante dans le discours pédagogique, il est une vraie question ontologique. S'agit-il de briser l'autre ou de briser nos propres limites, de nous écarter du pouvoir, d'agir sans nier la spécificité de l'autre ? L'ampleur de cette question est aussi le souci de toute la pédagogie, particulièrement parce qu'elle se heurte au problème de la résistance de l'élève et à la pratique soudaine du pouvoir chez l'enseignant. La

question éthique en pédagogie est positive dans tous les points de vue. Elle nous permet de mesurer notre relation avec l'autre, avec le savoir et avec nous-mêmes. Aucune relation pédagogique n'échappe au questionnement éthique sur l'exercice de la résistance et du pouvoir. Meirieu (1995) nous dit :

Je suis responsable de l'autre et c'est moi que l'autre interpelle par sa résistance, mon rapport intime à mon propre savoir, mon rapport à ma propre parole. C'est moi qui doit engager ce travail sur mon enseignement, c'est moi qui doit me laisser atteindre, toucher, réinterroger sans cesse par le regard de l'autre. C'est dans le statut de ma propre parole que se joue ma position éthique. (Meirieu, 1995, p. 75)

La résistance fait jaillir le pouvoir. Le savoir devient une physique de ce pouvoir. L'acte pédagogique peut alors être défini comme ce moment où se mêlent pouvoir, résistance et savoir. C'est un acte humain parfois tragique, c'est un acte humain parfois rempli d'incertitude. Rencontrer autrui, c'est l'occasion de mesurer notre sagesse, nos limites et notre patience. Enseigner c'est mettre en place ces trois expériences de l'esprit. L'acte pédagogique n'est pas vidé de pouvoir ni l'autorité absente de résistance. Apprendre à obéir est un des buts de l'éducation, de la même façon qu'apprendre à réfléchir de façon critique est le résultat d'un acte pédagogique régi par la reconnaissance de l'histoire de l'autre.

La pédagogie, dans ce sens, est un pouvoir capable de réfléchir sur la résistance de l'autre et pour ce faire apte à s'appuyer sur le savoir. Pour que l'autre devienne un sujet autonome et libre, il faut que la résistance soit l'objet de nos plus vives réflexions et que le savoir soit incarné par l'élève au point de le faire grandir autrement.

LIBERTÉ ET AUTONOMIE

Si la liberté et l'autonomie occupent une place dans le discours pédagogique moderne, c'est parce qu'ils sont devenus des principes fondamentaux de l'éducation. Rendre le sujet libre et autonome est le principe organisateur de la pédagogie moderne ; faire de l'élève un sujet critique, capable de réfléchir par lui-même, toujours en quête d'une liberté en actes, c'est aussi le but de toute éducation et l'action d'une pédagogie différenciée, institutionnelle ou critique. La victoire de l'éducation sur l'instruction, c'est précisément l'adoption de ces deux principes. Alors que l'instruction a le souci de transmettre un savoir, une capacité et une technique, l'éducation se donne comme objectif de rendre libres et autonomes les esprits. Mais il ne faut pourtant pas méconnaître les difficultés de toute liberté.

Il existe deux formes de liberté : la négative et la positive. La première dans le langage politique veut dire la situation dans laquelle un sujet a la possibilité d'agir ou de ne pas agir sans être pour autant obligé de le faire. Cette liberté s'appelle aussi « liberté comme absence » ; la liberté positive définit selon le langage politique cette situation dans laquelle un sujet a la possibilité d'orienter sa volonté vers un objectif, de prendre des décisions, sans être empêché de le faire par la volonté d'autrui. Cette forme de volonté s'appelle aussi autodétermination ou de façon plus appropriée autonomie. (Bobbio, 2000, p. 97-101)

Pour la plupart des pédagogues, la liberté et l'autonomie apparaissent sous forme d'autodétermination des sujets. L'apprentissage d'un élève est le résultat de l'action pédagogique critique et la pratique d'un enseignement sensé être à la mesure de la réalité de l'enfant. La différence dans les procédures d'apprentissage et la façon dont chaque élève se met en relation au savoir imposent un regard éthique exigeant. Un sujet doit apprendre pour s'insérer dans la société et y participer de façon autonome ; il doit apprendre pour résister aux menaces de l'aliénation et pour s'emparer d'un savoir dont le seul objet serait de ne pas vivre son existence d'une manière angoissante et sans liberté. Enseigner et faire apprendre à autrui, c'est prendre au sérieux l'exigence éthique de ne pas abandonner l'enfant, ni de le laisser grandir sans un savoir de référence. Apprendre, c'est vivre la liberté et l'autonomie chaque fois que la vie exige de nous une prise de position. Apprendre, c'est découvrir en nous la grandeur de l'humanité ; c'est parcourir l'expérience de nos ancêtres et en tirer un regard tendre. Apprendre c'est aussi, s'écarter de la dictature de l'ignorance pour rentrer dans la solidarité d'un regard qui réclame toujours un peu de bienveillance. Apprendre c'est devenir libre et autonome malgré l'ampleur de notre passé.

Il n'est pas possible de contribuer à la formation d'un sujet autonome sans ce recours au pouvoir. L'autonomie d'un sujet est l'une des exigences éthiques de toute éducation à la liberté. Elle est aussi une pratique de la responsabilité, une sorte de morale requise et d'une critique exigeante. On pourrait dire que l'autonomie et la liberté en éducation sont une responsabilité collective et que de ce point de vue, la pédagogie doit s'efforcer en même temps de mieux outiller les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et de les réguler selon les capacités spécifiques des élèves.

Cette exigence éthique impose une responsabilité sociale chez l'enseignant. Celle-ci est la première condition de l'acte pédagogique, elle est aussi l'exigence éthique requise vers la construction d'une société solidaire.

L'éducation morale dans et pour la responsabilité nous aide à répondre de notre responsabilité ; c'est-à-dire qu'elle permet que l'élève progressivement intègre dans sa conduite un meilleur niveau de responsabilité face aux autres [...] on est responsable d'une conduite lorsqu'on est capable de faire le choix de façon autonome parmi les alternatives morales offertes au sujet. (Ortega & Minguez, 2001, p. 23-24)

Se donner à autrui exige une responsabilité consciente ; pour y parvenir on doit s'éloigner de la ruse pour rester dans la férocité de la relation. Ignorer ou fermer les yeux face à la résistance, c'est ruser la réalité et tromper notre esprit. L'exigence éthique est une occasion de grandir à côté de l'élève. Tromper cette exigence c'est exercer le métier de pédagogue sans bienveillance ni passion. Exiger la loi morale, et par elle, se rapprocher du besoin des élèves, est un acte éthique et pédagogique digne d'être appelé éducation. Eduquer, c'est rester disponible et soucieux de l'exigence éthique ; c'est récuser la ruse de rester dans l'admiration d'un esprit qui s'élève au-dessous de ses capacités. L'acte pédagogique est mêlé de pouvoir, savoir et autonomie. La question c'est de savoir comment, pourquoi, à quelle condition et à partir de quels savoirs.

L'APORIE PÉDAGOGIQUE

Depuis l'avènement de la pédagogie active, la rupture avec la pédagogie frontale, l'introduction et le développement de méthodes actives, la promotion d'une pédagogie de la réussite, la naissance d'une pédagogie de la différence et d'une pédagogie du sujet et de la maîtrise, la question de la liberté s'affiche à plusieurs reprises comme un vrai problème philosophique. Toutes les pédagogies inscrites dans la pensée moderne postulent la liberté de l'enfant. D'après Avanzini (1998), cette idée induit un paradoxe éducatif sur trois problèmes.

D'abord,

l'intention éducative procède de l'inéluctabilité de l'aide à l'enfant ; elle est la survie de l'être humain. La dépendance initiale de l'être humain le subordonne à la contingence du projet éducatif dont il est l'objet, il relève de l'approche philosophique, à la fois d'identifier le sens et d'en infléchir ou d'en prescrire l'orientation. (Avanzini, 1998, p. 193-194)

Puis,

l'entreprise éducative n'a d'espoir qu'en raison de la malléabilité, de la plasticité, de la modifiabilité du sujet, c'est-à-dire au total, de son éducatibilité. Le postulat de cette dernière est d'abord une exigence logique, sans quoi c'est une garde-rie ou une détention qu'il faudrait aménager ; ce postulat s'articule à la volonté d'éduquer (Avanzini, 1998, p. 194-195)

Et finalement,

l'éducation est une contrainte -pas nécessairement une violence – non seulement quand l'éducateur use de la force physique ou du chantage affectif mais, beaucoup plus radicalement et nécessairement, du seul fait que c'est lui qui, quitte à négocier, est à l'initiative du choix des normes qui dirigent sa pratique [...] cette contrainte, comme le remarque encore Kant, vise une liberté. (Avanzini, 1998, p. 196)

L'acte d'éduquer suppose l'accueil de l'enfant, de l'autre, d'un être supposé éducatible. Cet acte impose, également, l'acceptation des valeurs, normes, pratiques, savoirs, mœurs, principes, règles et transmission. L'action exercée par l'adulte sur l'enfant dans la tradition culturelle spécifique établit déjà l'originalité d'une pratique, sans laquelle la survie de l'espèce humaine ne serait ni possible, ni viable. La relation entre l'adulte et l'enfant est obligée et différenciée. Obligée parce qu'il serait absurde d'abandonner l'enfant. Tout abandon de celui-ci est l'échec de l'éducation et la pénalité égoïste de l'adulte. Il n'y a pas d'éducation sur la base de l'abandon. L'éducation de l'enfant est différenciée par le vocatif, par la reconnaissance de l'autre. Chaque enfant est une nature à la fois universelle et particulière. Il exprime une personnalité, réclame une attention unique.

L'éducation de l'enfant impose une responsabilité sociale et particulière⁶. Par l'institution scolaire, elle promeut une responsabilité collective ; elle fonde sa valeur politique. A la famille, seule, correspond l'accueil et la préparation pour la vie ; sans la famille, nulle éducation serait possible, elle délimite sa dimension privée.

L'éducation promeut l'idée de liberté. Celle-ci impose une pratique répandue ; elle est l'occasion de réguler les pratiques supposées dignes pour l'avenir humain. Elle ferme le cercle de la nature, impose des contraintes et légitime les procédés. Elle forge aussi les méthodes et les voies pour y accéder. Elle s'exprime par les objets des savoirs, les formes, les mécanismes ou les outils appliqués et forge les modèles pédagogiques. La consigne moderne, sinon traditionnelle, consiste à affirmer qu'éduquer c'est l'acte par lequel un individu peut devenir libre. Cette idée sera, à plusieurs égards, la base essentielle des dispositifs d'apprentissage. La pédagogie nouvelle avance l'acte d'expérimentation pour

annoncer la liberté. « L'expérimentation d'un geste, d'une hypothèse, en « essayant », avec des conduites d'essais et d'erreurs comprises, [...] Education et socialisation vont de pair, au cœur des apprentissages » (Best, 1996, p. 14-15). La pédagogie différenciée est liée à la potentialité individuelle, aux procédés particuliers, aux capacités de chacun. Pour elle, la liberté fonde une relation unique avec la liberté sans l'annuler. La différence c'est la liberté dans la singularité. L'apprentissage est la source pratique de la liberté. En faisant et en imitant, le sujet gagne en liberté. Paradoxalement, l'activité d'apprendre est déjà une façon de contrôler, voire de suspendre la liberté. Autrement dit, la liberté apparaît, d'une part, sous forme de finalité, et d'autre part, impose une parenthèse entre l'action, l'activité et le résultat. Cette double condition est fortement liée au concept de transmission. Elle suit les principes suivants :

Transmettre un savoir, c'est proposer des données précises et exactes, et c'est en donner des explications claires ; on ne peut mieux présenter la position qui consiste à identifier l'appropriation d'un savoir par l'apprenant selon une logique ; toute transmission suit une logique et s'appuie sur des théories de référence : empirico-associationniste, théories behavioristes sur le conditionnement opérant et le renforcement positif, la théorie culturelle selon le principe d'interaction dans l'expérience du sujet. (Mesnier, 1996, p. 26-28)

Bref, la transmission joue le rôle pratique de l'apprentissage, c'est une gymnastique de la liberté et une occasion pour y réfléchir.

Si le discours moderne de l'éducation est limité à la liberté et si les apprentissages sont une occasion d'y accéder, en quoi la pédagogie apparaît-elle comme une aporie ? La pédagogie souvent définie comme une réflexion sur la pratique se voit d'abord limitée par ses propres procédés ; elle est ensuite un moment de liberté sans jamais l'universaliser et est, finalement, limitée par ses méthodes, elle enferme la liberté. Alors que la pédagogie cherche à libérer, elle enferme l'enfant, elle le retient pour le préparer, afin qu'il puisse agir, à coup sûr, dans la vie ; elle lui montre un chemin sans que celui-ci soit le plus universel. L'acte pédagogique, c'est l'expression d'un particularisme culturel. Dans le cas de la pédagogie différenciée : l'individualité, la différence et la particularité fixent une manière d'agir. Si la différence semble être à la base de la reconnaissance de l'autre, il ne faut pas oublier la *résistance* de celui-ci. Cette résistance impose déjà une idée d'éducation et une finalité.

La fin de l'entreprise éducative est là : que celui qui vient au monde soit accompagné dans le monde et entre dans l'intelligence du monde, qu'il soit introduit

dans cette intelligence par ceux qui l'ont précédé... introduit mais non façonné, aidé mais non fabriqué (Meirieu, 1996, p. 60)

Cette idée d'éducation trouve aussi ses racines dans la pensée de Durkheim ; elle promeut l'insertion dans une collectivité humaine et pose une limite : ne pas façonner, ni fabriquer. Depuis longtemps, on sait qu'aucune éducation n'est à la marge d'une idéologie. Toute éducation est un dispositif culturel. Toute insertion dans la collectivité humaine impose à l'avance l'inscription aux idéaux politiques ou économiques. Face à tout cela, la pédagogie postule l'idée de liberté, montre une manière et une occasion d'y parvenir. Malgré cela, elle reste prisonnière de ses finalités. Surtout, parce que l'éducation, incontestablement libre, mais renferme aussi dans la responsabilité gagnée. Alors, la pédagogie face à la question de la liberté introduit le seul recours qu'elle possède : pouvoir arriver à éclaircir la question de la résistance de l'enfant.

Certes, la *résistance* oblige le pédagogue à regarder de près son projet d'éduquer. Il lui impose de tourner son regard sur la liberté et de cette façon, celui-ci est obligé de mieux comprendre cette liberté sans révolte, sans une lutte symbolique de la part de celui qui occupe la place de l'esclave. Pour forger la liberté chez l'autre, la pédagogie construit des dispositifs. Ceux-ci se présentent aux yeux des pédagogues comme nécessaires. Sans dispositif, la pédagogie se voit incapable de mener à bien ses buts. Sans le dispositif, aucune pédagogie n'arriverait jamais à imposer un discours sur la liberté. Précisément, c'est parce que le dispositif se trouve au cœur de la rationalité pédagogique que la pédagogie tout entière découvre sa propre aporie. Alors qu'elle cherche à libérer, elle retient ; lorsqu'elle enseigne, elle limite. C'est dans ce sens que la pédagogie exprime sans ambages cette contradiction. Celle-ci se présente de façon très claire dans les exigences de la *révolution copernicienne en éducation*. Ces exigences affichent l'irréductible légèreté de la pédagogie, son aporie par rapport à la liberté d'autrui. Elles installent la question de l'autonomie, seule condition possible d'une pédagogie de la promotion de l'humain ; elles forgent aussi un nouveau regard pour comprendre cette aporie. Finalement, elles sont la source d'un discours réel et philosophique du *face à face* entre un adulte dit « libre », plutôt responsable de lui, et un élève à la recherche de liberté et d'autonomie, plutôt assujetti aux caprices de l'adulte. La pédagogie postule le principe de liberté et reste prisonnière de ce principe, elle s'impose la tâche de rendre libre l'enfant et l'enferme en le façonnant. Voilà l'aporie, voici l'incontournable contradiction entre instruire et affranchir, entre éduquer et libérer.

BIBLIOGRAPHIE

- * Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris, France : Gallimard.
- * Avanzini, G. (1998). Les invariants philosophiques de l'acte pédagogique. Dans M. Soëtard, & C. Jamet (dir.), *Le pédagogue et la modernité* (actes du colloque d'Angers, 9-11 juillet 1996). Neuchâtel, Suisse : Peter Lang.
- * Best, F. (1996). Comment apprendre : les apports de l'éducation nouvelle. Dans A. Grimont (dir.), *Les chemins de l'apprentissage* (p.14-15). Paris, France : Retz.
- * Bobbio, N. (2000). *Igualdad y Libertad*. Buenos Aires, Argentine : Ice/UBA, Paidós.
- * Deligny, F. (1978). *Le croire et le craindre*. Paris, France : Stock.
- * Douet, B. (1994). Autorité et sanctions. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2^e ed., p.191). Paris, France : ESF.
- * Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris, France : Gallimard.
- * Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid, Espagne : Trotta.
- * Jankélévitch, V. (2011). *Traité des vertus. II, Les vertus et l'amour*. Paris, France : Flammarion.
- * Korczak, J. (1979). *Comment aimer un enfant*. Paris, France : Robert Laffont.
- * Marina, J. A. (1995). *Ética para náufragos*. Barcelone, Espagne : Anagrama.
- * Meirieu, P. & Develay, M. (1992). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris, France : ESF.
- * Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, France : ESF.
- * Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris, France : ESF.
- * Mesnier, P.-M. (1996). Quand le maître a l'illusion d'apprendre. Dans A. Grimont (dir.), *Les chemins de l'apprentissage* (p.26-28). Paris, France : Retz.
- * Ortega, P. & Minguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelone, Espagne : Paidós.
- * Postic, M. (1986). *La relation éducative*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Ricœur, P. (2001). *Histoire et vérité*. Paris, France : Seuil.
- * Ricœur, P. (2005). *Parcours de la reconnaissance*. Paris, France : Gallimard.
- * Thierry, A. (1986). *L'homme en proie aux enfants*. Paris, France : Magnard.

NOTES

¹ Autorité et sanctions paraissent indissociables de l'acte éducatif. Le terme *discipline* (lat. *discere* : apprendre, étudier) désigne tout à la fois les règles de vie, l'ordre des conduites au sein de la classe (être discipliné) et l'ensemble organisé de différentes matières d'enseignement (« les disciplines fondamentales »). La *pédagogie* (gr. *paideia*) porte étymologiquement le sens d'éducation, mais aussi de châtiment de punition. Ainsi, les mots sont à double sens et soulignent la proximité des concepts. (Douet, 1994, p. 191)

² Le savoir formel du point de vue de la science occidentale est différent de celui de la vie. Dans les cultures traditionnelles, le savoir est une relation avec la vie, le monde et la nature. Le chaman dans les cultures indigènes d'Amérique du Sud est porteur d'un savoir et d'une connaissance ancestraux et pourtant valables au même titre que le savoir de la science occidentale. Cf. Castañeda Carlos.

³ L'autorité est une attitude qui encadre et maintient le respect des règles communes. Elle peut faciliter l'identification, l'intégration d'un modèle (« faire autorité en matière de... ») (Douet, 1994, p. 191).

⁴ Il dit que « la relation pédagogique est une relation de domination. Le rapport maître-élève fondé sur la domination nécessaire de l'adulte est à examiner en tenant compte des conditions historiques et de la théorie générale de Durkheim ». (Postic, 1986, p. 23-25)

⁵ Ce pédagogue a travaillé sur l'analyse du geste en pédagogie et nous a enseigné que celui-ci est porteur d'informations fort riches sur la résistance de l'autre. De même, Petitjean dit : « Au fond, Thierry a su, dans ce livre, et par la seule grâce du style, rendre attachante une expérience bien banale, celle que tout maître – instituteur ou professeur – a connu lorsque, armé ou non pour affronter au moins professionnellement cette curieuse tâche d'instruire les enfants, découvre que, comme dit Saint-Cyran, « c'est une tempête de l'esprit » (Petitjean, dans Thierry, 1986, p. 6).

⁶ Qu'est-ce qu'un enfant si on le considère dans sa structure spirituelle différente de la nôtre ? Quels sont ses traits principaux, ses besoins, ses possibilités cachées ? Qu'est-ce que cette moitié de l'humanité qui, vivant à côté et avec des adultes, en est, en même temps, si tragiquement séparée ? Nous lui faisons porter le fardeau de ses devoirs d'homme de demain sans lui accorder ses droits d'homme d'aujourd'hui. (Korczak, 1979, p. 88).

GYMNASTIQUES ET INSTRUCTION PUBLIQUE DU XIX^e SIÈCLE AU DÉBUT DU XX^e : UNE PÉDAGOGIE MORALE

Gérard SEIGNAN

Agrégé, Docteur en STAPS
Laboratoire cultures, éducation, société (Laces) – EA 4140
Université Bordeaux 2
gerard.seignan@wanadoo.fr

RESUME :

L'objectif de cet article est de montrer comment les valeurs attribuées aux exercices du corps s'inscrivent dans l'histoire des idées pédagogiques. Nous verrons qu'au cours du XIX^e siècle jusqu'au début du XX^e, la pédagogie prend délibérément en compte les formes morales de l'attention au corps. Dans ce but, elle en appelle aux exercices physiques pour façonner l'homme d'action, celui sur qui repose le devenir d'un peuple. Progressivement, le modèle éducatif qui se développe intègre dans ses données les pratiques sociales dont le sport est un des éléments. Loué comme outil de moralisation au regard de vertus dont il serait porteur et d'une hygiène à laquelle il s'intègre, le sport, bien que réservé à une marge restreinte de la population, s'inscrit contre l'ancienne gymnastique animée cependant de quelques soubresauts. Une mutation se met ainsi en place et le modèle sportif s'impose lentement jusqu'à représenter une morale en acte dont l'école choisit de se faire l'écho. Morale bourgeoise sans doute, républicaine aussi, mais surtout empreinte de psychologie de l'action et dès lors partie prenante d'un corps instruit sommé de la véhiculer.

MOTS-CLES : Pédagogie ; morale ; exercices du corps ; psychologie physiologique ; hygiène du corps et de l'esprit.

Si l'on considère l'enseignement en France au XIX^e siècle, on remarque que l'attention portée à la gymnastique n'est pas simple traduction d'un intérêt fortuit de l'opinion pour un secteur particulier de l'éducation. La gymnastique, au sens large d'exercices du corps, eut en effet pour tâche d'aider les éducateurs dans la régénération morale des enfants des écoles (Ullmann, 1972). Que faut-il entendre par moralisation ? Cette démarche relève-t-elle d'une philosophie de l'action corporelle ? Sur quelles « valeurs » (Houssaye, 1992), en ce cas, se fonde la pédagogie ? Sachons déjà que la moralisation des enfants et des adolescents par le biais des exercices physiques, s'inscrit dans un contexte où le pessimisme des hygiénistes tempère l'optimisme d'un pays

qui s'industrialise (Weber, 1984). Pessimisme justifié par la misère affaiblissant les corps (Vigarello, 1999), porteur aussi d'angoisse face au risque de dégénérescence d'enfants trop tôt contraints à une vie de labeur.

De sorte qu'au XIX^e siècle, une image de l'enfance dominée, surmenée, épuisée, modifie les sensibilités et infléchit le comportement éducatif (Mayeur, 1981) et, à terme, la conviction morale s'oppose à l'hérédité morbide dans l'espoir de contrer le fléau dégénératif. Mais la réfection morale ici envisagée n'est pas l'unique affaire d'une idéologie chrétienne correctrice des errements individuels (Bourdelaïs, 2001), elle est affaire de santé et d'instruction publique. Sachant que la santé relève du savoir médical soucieux de l'intégrité des énergies individuelles (Elias, 1987), nous verrons que cette conception influence l'instruction dès lors sommée de mettre en place une pédagogie de l'action corporelle et motrice. A cela une conséquence : désignée comme outil de l'ambition éducative, l'éducation physique inspirée d'une culture complexe lentement élaborée (Arnaud, 1983 ; DeFrance, 1987) est le reflet d'un univers d'efficacité physique où la morale, au sens métaphysique de directrice des consciences, se dissout dans le concept de morale présenté comme une éthique de l'action patiemment apprise à l'école.

Plaçons maintenant les limites de notre étude. Elles vont des premières années du XIX^e siècle, période qui préfigure l'organisation de la gymnastique scolaire, jusqu'en 1920, date d'affirmation du phénomène sportif qui transforme les mentalités avant d'infiltrer le système éducatif pour y affirmer une morale en acte. Nous verrons que le siècle ou temps court de l'histoire, disent les historiens, ne fait pas ici obstacle à l'interprétation des discours, pourvu que ces derniers révèlent les conditions qui guident les pratiques (Veyne, 1971).

GYMNASTIQUES ET MORALISATION

Donner de l'énergie à l'âme et au caractère

Avant d'être une discipline enseignée à l'école, la gymnastique avait ses promoteurs. Au début 1800, l'un d'eux, Jullien (1835), membre de nombreuses académies et sociétés savantes, en fait l'éloge dans son *Essai sur l'éducation physique morale et intellectuelle*. Il y trace un plan d'éducation pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse adopté par le Conseil royal de l'Instruction publique. Quelles sont ses intentions ? Souligner la carence des établissements officiels par rapport au développement des facultés physiques et morales et dénoncer le fait que l'éducation morale longtemps bornée à des pratiques religieuses n'ait point préparé les jeunes gens aux devoirs qu'ils ont à remplir dans la

société. Suite à ce constat, l'auteur propose de valoriser l'enseignement de la gymnastique en ce cas définie comme l'apprentissage commun de tous les exercices nécessaires aux circonstances les plus difficiles et incidents imprévus.

Si elle donne plus d'énergie morale à l'âme et au caractère, dit Jullien – l'âme est ici un condensé d'état de conscience et de faculté intellectuelle – c'est que la gymnastique prévient et corrige les habitudes de nonchalance, de mollesse et d'autres plus vicieuses encore. Mais ce n'est pas tout. Hormis de communiquer aux enfants des habitudes morales d'ordre et de subordination, la gymnastique forme « des hommes sains, vigoureux et adroits, supérieurs à la crainte, aux dangers, et les dispose à se dévouer avec confiance à la vie de ses semblables » (Jullien, 1835, p. 68-69). Source d'altruisme et de courage, véritables invites au don de soi, les exercices du corps participeraient donc à l'éducation morale, autant dire au modelage des facultés de l'âme dont l'énergie dépend d'un corps robuste et sain. Plus encore. Qu'un jeune homme sache médiocrement escrimer, écrit Jullien, et c'est moins l'image d'un odieux spadassin que la pédagogie façonne, que celle d'un homme tenant son assaut dans les bornes de la modération. Quant à la lutte, considérée dans son expression strictement corporelle où les enfants rivalisent de force, loin de produire quelque adoucissement des mœurs, elle communique seulement rudesse et grossièreté. Elever son âme, exercer sa faculté de juger, c'est donc passer outre la force brute et l'instinct. C'est aussi démontrer son courage, vertu que Broussais (1837), illustre professeur de médecine, dote de pouvoir sur les fonctions organiques. Ne voit-il pas qu'un malade courageux qui prend son mal en patience, conserve son énergie et hâte sa guérison ? Voilà pourquoi il recommande qu'une éducation convenable développe le penchant à la combativité – cette forme exaltée du courage – quand celle-ci paraît faiblement prononcée. Les pédagogues du XIX^e siècle retiendront la leçon et ce sera le rôle de l'éducation physique de développer cette faculté-là, parce que, affirme Broussais, « l'homme courageux au physique l'est toujours au moral » (Broussais, 1837, p. 86). Portée par cette vérité établie au su de la relation du corps et du psychisme, la pédagogie moralisante attentive aux états de conscience sera ainsi soucieuse « d'entraîner à l'action », ainsi que le soutient Joly (1890, p. 78) formateur des instituteurs du dijonnais au premier tiers du XIX^e siècle.

Nous reviendrons sur la problématique de l'homme d'action, importante pour notre propos.

Voyons auparavant comment les représentations du corps façonnent les savoirs qui légitiment l'action pédagogique. Résumons d'abord ce qu'est ici le moral. Dans l'acception

du XIX^e siècle, il représente « un ensemble de facultés humaines qui se rapportent à la sensibilité et à l'activité » (Larousse, 1991, p. 550). Morale serait donc l'éducation qui élève l'âme en perfectionnant les habitudes motrices modificatrices des comportements. Mais si cette éducation se veut affranchie d'une métaphysique, l'homme pensé dans ses rapports concrets au monde est néanmoins inscrit dans une histoire naturelle où l'exercice du corps s'assimile à une morale en acte. On voit alors les pédagogues se réclamant de Rousseau, Locke ou Pestalozzi, accepter l'influence de Cabanis.

Une vision intégrative de l'homme

On doit en effet à Cabanis (1805), médecin et figure de proue des Idéologues, d'avoir induit une conception de l'éducation soucieuse d'envisager l'homme physique inséparable de l'homme moral. C'est dans cette optique que le docteur Bailly (1816) s'exprime dans le *Journal de l'éducation* où il assigne l'optimisation des potentialités des élèves à des dispositions organiques. D'où sa critique des méthodes mortifères qui non seulement imposent silence au corps mais encore le mutilent par le recours abusif à une sorte de « maillot moral » (Bailly, 1816, p. 376). Contraintes d'espace et motilités absentes qui plus est aggravées de la menace dégénérative imputable à la pauvreté (Molaro, 2006) font donc le lit d'un déterminisme auquel les exercices moralisants permettraient d'échapper. Et si l'on crut l'éducation physique l'outil de cette prévention, c'est que d'après Amoros (1830), auteur du très remarqué *Gymnastique et morale*, et d'après Londe (1821), théoricien incontournable des exercices du corps au XIX^e siècle, l'homme moral n'est que la conséquence de l'homme physique. Il n'en faut pas davantage pour que le XIX^e siècle, sensible à une conception intégrative de l'homme où forces du corps et de l'esprit se prêtent mutuellement assistance, veuille développer l'énergie vitale – composite de rendement musculaire et de force nerveuse – à seule fin de rendre courageux, intrépide, persévérant, industriel aussi, car résistant à la fatigue (Seignan, 2010b).

DE L'INFLUENCE D'UNE HYGIÈNE MORALISANTE

Le poids conceptuel de la physiologie nerveuse

Soulignons ici un fait. Dans la mouvance des préoccupations sociales de la première moitié du XIX^e siècle, non seulement on crut à l'influence bienfaisante des forces corporelles sur les forces morales, mais on valida la réversibilité de cette problématique. De

sorte qu'au regard de cette réciprocité, l'individu est perçu comme une intelligence servie par des organes dont l'étude des altérations fonctionnelles est incomplète si on l'isole des réactions morales.

Cette conception ne fut pas sans écho. Elle fit dire au docteur Foy (1845), auteur très écouté, que l'hygiène est l'auxiliaire de la pédagogie. En respecter les préceptes aide à régulariser les mécanismes organiques pour consolider la santé ce qui doit avoir pour ultime objectif de favoriser « la corrélation intime entre le physique et le moral. [Car] plus celui-ci est sain et pur, plus celui-là devait avoir de force et d'énergie » (Foy, 1845, p. 574). Une telle vision incita à rechercher une justification au rapport délétère ou tonique susceptible de s'établir entre force physique et force morale. Influence réciproque avons-nous souligné et, sur un plan scientifique, cautionnée par la physiologie nerveuse.

On doit à Broussais (1837) d'avoir suggéré que l'économie corporelle subit le poids de contingences dont rend compte la physiologie du cerveau. En 1842, Cerise, une sommité médicale, abondera le thème en dénonçant les jouissances sensuelles et « tout acte de la vie morale [causes d'une] déperdition partielle de la névrosité » (Cerise, 1842, p. 239). Sachant que la névrosité ne désigne rien d'autre que la création de la force nerveuse par la nutrition des cellules nerveuses via le sang, Cerise instruit une physiologie de l'acte moral dans laquelle la décharge nerveuse occupe une place de choix. Si bien que face au risque de dépérissement d'une force indispensable à la bonne marche du système nerveux, en l'occurrence face au risque de dépérissement de l'énergie cérébrale, les hygiénistes de la première moitié du XIX^e siècle légitiment la gymnastique en prévention des errements moraux, surtout si pèsent déjà sur eux les passions délétères. Pour illustrer cette option théorique, voyons en quoi consistent les recommandations portant sur les perversions du sexe. Citons la masturbation très souvent associée à l'adolescence et à la vie d'internat. Unanimement accusée de dévoyer la passion amoureuse, elle est surtout soupçonnée de revêtir un caractère épileptiforme. En ce cas d'école, prescrire le grimper de corde, les exercices aux agrès ou la manipulation des haltères, a certes pour but d'éviter la concentration de l'énergie nerveuse dans les organes de la génération, mais a aussi pour but de prévenir la décharge nerveuse que des contractions spasmodiques des muscles de tout le corps ne manqueraient pas de produire. Il est clair qu'ici une tentative de moralisation par les exercices du corps infiltre la pédagogie qui dès lors se soucie « des gymnases [où] meurent les désirs coupables et les mauvaises pensées de la salle d'étude » (Jozan, 1861, p. 35). Si l'on transpose ce précepte sur un plan général, on comprend que face au risque de décharge de l'appareil nerveux, l'hygiène condamne la fréquentation des cabarets pourtant réputés sceller la sociabilité du travail (Corbin cité

dans Ariès & Duby, 1987), car ces lieux n'en demeurent pas moins source de mauvaises fréquentations. Pour peu qu'alors s'y confondent passion érotique et futilité de la danse, impossible que cette dernière joue un rôle moralisateur. En effet, « considérée dans son rapport moral, la danse [...] peut agir défavorablement sur des imaginations jeunes et impressionnables » (Foy, 1845, p. 465). Imaginer, c'est en effet ici exalter une fonction nerveuse.

Convenons que dans le système de vigilance envisagé au milieu du XIX^e siècle, la prévention des errements moraux est inenvisageable sans le secours d'une économie des forces corporelles soumise à la régulation de l'appareil nerveux. De là une autre conséquence, le contrôle pédagogique, renforcé par ce que Perrot (1975) appelle une première science morale¹, scelle les revendications hygiénistes soucieuses du développement de l'enfant. D'où l'intention affirmée de le sensibiliser aux postures morales garantes de sa santé ou si l'on reprend la terminologie du temps, de lui en enseigner l'habitude.

Enseigner l'habitude morale

Dans son *Histoire des passions françaises*, Zeldin (1984) a souligné l'effort des législateurs pour s'accorder sur les vertus morales que l'école de la Troisième République se devait d'enseigner. Le mieux, dirent-ils, serait que ce soit sous forme « d'habitudes pour se plier à l'exigence des mœurs » (Becquerel, 1877, p. 117) et cela à seule fin de « régler les instincts », spécifie Jolly (1877, p. 142). Aucun pédagogue ne désavouera la démarche. Or dans le temps où se discute l'urgence de moraliser les mentalités, le contrôle pédagogique dont nous soulignons la philosophie, s'inscrit dans un contexte où pureté des mœurs et vigueur du corps se combinent. C'est pourquoi au milieu du XIX^e siècle, le docteur Sandras (1851), à l'unisson d'autres spécialistes des maladies nerveuses, fait remarquer que « les conditions physiologiques qui résultent de l'éducation morale se manifestent par la santé et par la force » (Sandras, 1851, p. 79). Dans ce système de connivence entre code moral et économie corporelle, si la morale garantit la vigueur, la vigueur, en retour, s'impose comme initiatrice de comportements mieux instruits. Cette analyse est validée, disions-nous, par le modèle de la décharge nerveuse. Voyons l'intempérant. Qu'il se mette en colère, et son agitation induit autant de décharges nerveuses indissociables de la stimulation des muscles. Mais aux yeux de l'expert, ces excitations ont dépassé la norme. Pour un spécialiste des nerfs, la surexcitation est en effet le signe que l'homme coléreux dilapide son énergie nerveuse. Cette hypothèse, au cœur des thèses hygiénistes, s'inscrit dans une représentation du corps comparable, dit Salle (1825), à une « machine électrique qui tantôt verse doucement son fluide et tantôt des décharges abondantes » (Salle, 1825, p. 69). Nul doute que de tels excès n'affaiblissent le cerveau, n'égarant la

pensée et ne changent le caractère. Mystère étrange, a dit le docteur Follet à l'Académie d'Amiens en 1835, que l'indivisibilité de la vie matérielle et spirituelle de l'homme put ainsi s'exprimer par la dégradation de l'intelligence au point d'abaisser parfois l'homme de génie au dernier rang de l'animalité. Mystère oui peut-être, mais éclairci par la physiologie psychologique qui trouve en la puissance nerveuse l'explication du lien entre l'âme et le corps. Voilà qui justifia l'enseignement moral donné sous forme pragmatique d'exercices physiques. Car les exercices du corps, dotés d'un pouvoir régulateur sur la physiologie nerveuse, sont non seulement un moyen de préserver la santé en apaisant les nerfs mais encore un moyen de dépasser le premier stade de l'organisation nerveuse, celui des instincts. Apprendre à vivre en bonne santé, c'est donc ériger un rempart contre le vice et l'emportement en apprenant la maîtrise de soi. Vertu cardinale s'il en est, exprimée clairement au portique, au mat ou au trapèze, quand l'élève placé à plusieurs mètres du sol, grimpe ou se renverse, bassin par-dessus tête, marche en équilibre, saute en contrebas et cela sans que les filets placés en prévention n'enlèvent rien à la portée de l'exploit.

Tels sont les présupposés d'une pédagogie qui fit de l'exercice du corps une nécessité. Pour peu que ces exercices soient joyeux, fini l'état moral où prime la tristesse voire, dans les cas extrêmes, le dégoût de la vie !

ECONOMIE CORPORELLE ET ATTENTES PÉDAGOGIQUES

L'émergence d'un « code moral »

Au moment où une physiologie morale trouve sa place à l'école, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, de bons esprits alertent les pouvoirs publics sur les risques qu'une rude existence fait courir aux enfants. Indices de taille et de mortalité reportés au régime alimentaire et au niveau de vie très bas des parents expliquent la piètre condition physique des jeunes gens de la campagne. Triste constat contre lequel s'élève Compayré (1901), correspondant de l'Institut, qui peste contre la mauvaise foi de ceux qui voient dans les tâches de l'industrie la meilleure gymnastique pour favoriser le développement physique des enfants. A ceux-là, il oppose une éducation physique dont Spencer (1894), en philosophe de l'éducation, soulignait l'importance. C'est une faute, un « péché physique » écrit Spencer, de mal se nourrir, de pousser le travail jusqu'à l'exténuation de ses forces. Les soins de propreté, l'alternance de repos et d'exercice, ainsi qu'une alimentation substantielle et saine, sont promus au rang de « vertus » au même titre que la sincérité et tous les devoirs inscrits dans un « code moral » (Spencer, 1894). En somme, à la fin du XIX^e

siècle, la moralisation des élèves justifie l'invocation de rendre, dès l'école, « la femme et l'homme robustes » (Compayré, 1901, p. 77-78). Or la transmission héréditaire de la vigueur fut impensable sans une éducation respectueuse de l'harmonie des fonctions. Dans cette dialectique, moraliser signifie développer le corps sans nuire à l'organisme et instruire l'esprit sans fatiguer le cerveau. Semblable formulation n'est pas entièrement nouvelle, mais les développements qui en seront tirés, eux, le sont.

Vers une forme morale de l'attention à soi

Ici encore, on ne saurait traduire l'effort de moralisation sans retracer un contexte, pas plus qu'on ne saurait ignorer les thèses médicales appelées en appui. Revenons au docteur Jullien. Dès 1835 dans son plan d'éducation qui, souvenons-nous, voulait moraliser par les exercices du corps, notait que « l'éducation physique doit avoir pour objet de prévenir ou de corriger l'excès des études / [car] l'esprit trop occupé nuit au corps ; le corps trop affaibli nuit à l'esprit ; l'un et l'autre détruisent à frais commun le système des nerfs » (Jullien, p. 291). Bien sûr, les arguments n'ont rien de novateurs. Déjà, au XVIII^e siècle, le médecin suisse Tissot (1770), louait l'équitation, la chasse, le billard ou l'escrime pour combattre les funestes effets de l'étude assidue. Selon l'auteur du très remarqué *De la santé des gens de lettres*, l'étude agissant comme une ligature des nerfs, la libération de cette entrave suppose le recours aux exercices physiques. Organes de la sensibilité autant que de l'action musculaire, les nerfs scellent le rapport de l'activité motrice et de l'acte moral. On sait que la physiologie du XIX^e siècle peina à dire mieux.

C'est donc au sens donné par la physiologie classique qu'il faut comprendre la campagne de moralisation qui prit comme fer de lance la lutte contre le surmenage scolaire à la fin du XIX^e siècle. Mais si l'on connaît aujourd'hui la valeur de compensation que les hygiénistes accordent à cette époque aux exercices physiques (Seignan, 2010a), on connaît moins les justifications qu'ils donnent à leur critique des conditions d'enseignement. Ceci requiert un point d'histoire. A en croire le *Dictionnaire des Sciences Médicales*, il est indéniable que lors du travail assidu de l'esprit les fluides vitaux affluent vers l'encéphale. Sans doute le sang « stimule-t-il incessamment le cerveau inspirant ainsi une foule d'idées nouvelles » (Adelon, 1815, p. 299), mais à cette procédure initiale s'ajoute la concentration cérébrale du fluide nerveux. De sorte que si « l'on ne rompt pas avant de se mettre au lit, cette tendance dangereuse des mouvements vitaux vers l'encéphale, l'effet le plus avantageux qui peut en résulter est une insomnie suivie d'un grand épuisement » (Londe, 1821). Nulle voix ne s'élève pour contredire l'hypothèse majeure dans tout le XIX^e siècle. Ainsi, lorsque Fonsagrives (1881), professeur à la faculté de Montpellier, conseille les

jeux de corde, de balle et les promenades, c'est essentiellement pour « décharger le cerveau d'un excès de fluide nerveux » (Fonssagrives, 1881, p. 127).

Une jonction quasi systématique des savoirs médicaux et de la pédagogie morale découle de ces options théoriques. D'où la grande importance accordée au remuement et aux exercices pour que « l'excitation des muscles [provoque] une diversion puissante à l'excitation dont le cerveau vient d'être le siège » (Londe, 1821, p. 326). Là est le point nodal de l'option pédagogique, car recommander la dérivation des fluides corporels d'un lieu où ils abondent vers un autre où ils font défaut, préconiser l'activité physique en compensation de l'activité cérébrale, c'est apprendre à l'enfant à se respecter lui-même écrit le docteur Jullien (1835), c'est donc valoriser l'éducation qui développe une forme morale de l'attention à soi. Attention bien sûr indissociable de l'acquisition d'habitudes dont l'effet majeur est d'avoir appris à « veiller sur soi-même », renchérit le docteur Martin (1843). Se dessine ainsi le contour d'une disposition morale dont on attend le renforcement par l'activité corporelle chargée en ce cas de « rétablir et régulariser l'équilibre dans la distribution des forces nerveuses » (Martin, 1843, p. 53-61). Voilà qui donne du poids à une définition pragmatique de l'homme physiquement et moralement équilibré, un homme, bien entendu, modelé dès l'enfance.

Prophylaxie nerveuse et morale pédagogique

Remédier au défaut d'équilibre de l'innervation, c'est donc user d'un *diverticulum*, insiste Réveillé-Parise (1881), spécialiste des gens d'étude, pour dériver les forces sensibles vers les forces motrices. Ce procédé, inspiré de la saignée, se veut opposable au pêché physique dont parlait Spencer (1894) pour stigmatiser le manque d'attention au corps, opposable aussi à la faute morale invoquée par Compayré (1901) pour tancer le système éducatif oublieux des préventions organiques, opposable enfin au spectre de l'intempérance dénoncé par les médecins hygiénistes.

C'est ainsi qu'appuyée par la science du cerveau, la pédagogie de la première moitié du XIX^e siècle définit le socle d'une morale voulue par l'espace institutionnel. En réponse à ses attentes, la gymnastique éducative reçoit l'influence de Paz (1865) : « Fatiguez les enfants, fatiguez-les, écrit-il, car en répartissant les forces dans les muscles, la gymnastique dégage le cerveau et empêche les excitations anormales » (Paz, 1865, p. 17). Telle est la vertu prophylactique des exercices du corps connus pour être aussi dompteurs de l'instinct génésique. S'exercer pour contrebalancer le labeur des études, mais aussi dominer ses pulsions, c'est alors refouler « les limites qui séparent la vie physique de la vie morale » (Jozan, 1861,

p. 14). Nul doute qu'en insistant sur le souci de soi, synonyme en ce cas de gestion éclairée de l'énergie nerveuse, l'école ne vit dans l'exercice un outil moralisateur. Deux décennies furent pourtant nécessaires pour que les instances décisionnelles appliquent enfin la politique du ministre Fortoul qui, dès 1854, rend la gymnastique obligatoire dans les lycées². Mais s'il est incontestable que, dans les dernières années 1800, la pédagogie moralise par une gymnastique fondée sur l'ordre et la discipline – réduisant de ce fait le corps à un enjeu de pouvoir (Queval, 2008) – s'il se trouve que la pédagogie dispose ainsi l'élève à la docilité (Vincent cité dans Houssaye, 1992), il n'empêche qu'en se montrant soucieuse de développer la personnalité sans omettre, bien sûr, la traque des débilités légères (Gateaux-Mennecier, 1990), cette gymnastique n'est pas réduite à contraindre les corps, car on la croit porteuse de vertus inscriptibles dans un code moral. Voilà qui en fait l'incontournable outil d'une pédagogie complète. Mais ce n'est pas tout. Car si à la fin du XIX^e siècle on voit dans les exercices physiques les garants de la vigueur du corps et de l'esprit, cette combinatoire leur fait accorder le statut de rempart contre le nervosisme. Bien sûr ce nouvel objectif est indissociable de la forme morale de l'attention à soi dont nous avons souligné l'importance.

DU MORAL EN SOUFFRANCE À LA TRAQUE DU « NERVOSISME »

Dénoncer la névropathie

A condition de considérer que la névropathie, actualisée par la thématique du surmenage nerveux à la fin du XIX^e siècle, relève d'un évolutionnisme où le dogme de l'hérédité trouve parfois sa place, on conviendra sans peine que cette thématique fut naturellement sensible aux revendications pédagogiques prenant prétexte de la pathologie des nerfs. C'est le temps où le docteur Cullerre (1887), parlant au nom de ses collègues, stigmatise l'activité cérébrale des gens de lettres, des savants, autrement dit des personnes dont le surmenage cérébral est un facteur exposant au risque d'être rangés, un jour, parmi les névropathes. Ces personnes alternent, en effet, exaltation et impuissance mentale doublées de surexcitabilité et d'épuisement, soit autant de signes annonciateurs du surmenage intellectuel auquel les médecins imputent les effets pernicieux du système d'éducation.

Cullerre (1887) en appelle à l'autorité du docteur Dujardin-Beaumetz pour stigmatiser les élèves anémiés, chlorotiques, dont les jeunes filles de l'école normale d'institutrices de la Seine sont le parfait exemple. Affligées d'un état nerveux souvent prélude à la folie, elles montrent les atteintes irrémédiables auxquelles, trop souvent, exposent les études. Sans compter, remarque Gréard (1889), membre de la commission sur l'enseignement

créée par Jules Simon, ministre de l'Instruction publique, que cet état est une source inévitable d'accroissement « de l'excitation nerveuse, c'est-à-dire de l'affaiblissement dont l'enfant des grandes villes porte le germe en venant au monde » (Gréard, 1889, p. 249). Mais un espoir cependant se fait jour et le praticien se réjouit que le retour de la société moderne à une conception plus saine de l'éducation remette les exercices du corps à l'honneur. Et cela « dès le jeune âge, [où] l'exercice sera conseillé aux enfants chez qui l'on découvrira les signes avant-coureurs de la névropathie » (Cullerre, 1887, p. 233). Le but des exercices ? Faire des muscles aux dépens des nerfs, émousser une sensibilité bien trop développée. Principes depuis longtemps vérifiés par les anciens traités sur la mélancolie et les moyens d'y porter remède.

Préparer au « combat pour la vie »

Il n'en faut pas davantage pour qu'au risque neurasthénique, identifiable par un trouble non organique, le pédagogue sensible aux arguments de la médecine oppose, ici encore, la (re)moralisation par l'exercice. Il prescrit donc la natation pour développer le courage, la prudence, le sang-froid et, bien entendu, la confiance en soi. Se mettre à l'eau ne consiste-t-il pas en effet à se mettre à l'épreuve, voire à risquer sa vie pour secourir autrui ? Le choix de l'exercice n'est donc pas simple affaire de goût personnel mais de valeur qu'on lui accorde ; à charge de la pratique d'en révéler l'aspect. C'est pourquoi à la souffrance psychique du névropathe en puissance on rechigne à opposer l'escrime accusée de développer l'amour-propre et de rendre batailleur. Comprendons que la confiance en soi ne saurait être acquise aux dépens d'une moralité qui exclut le respect. A l'escrime on préfère donc la danse qui entraîne la nature de l'homme dans ses penchants à la sociabilité et cela bien que l'escrime fut louée par d'autres pour sa capacité à apprendre à respecter autrui. Or si l'on se souvient qu'on accuse parfois la danse d'attiser les mauvais penchants, tirons-en argument pour voir dans la diversité des choix pédagogiques la preuve que la vertu moralisante des exercices du corps dépend de l'analyse qu'en fait le prescripteur. Cependant ne voyons pas dans ces choix une querelle d'école, car l'intervention pédagogique est d'une autre hauteur : en accordant à l'exercice physique le pouvoir de sublimer la vaillance, les militants d'une pédagogie moralisante visent à en faire un outil de lutte contre la défaillance nerveuse pour qu'à terme, elle forme des « lutteurs du combat pour la vie » (Cullerre, 1887, p. 244).

A la fin du XIX^e siècle, les exercices du corps combinent donc de multiples avantages. Auxiliaires vertueux d'une pédagogie idéale, ils protègent la santé mais ont aussi un pouvoir à long terme, car en donnant de la force, ils façonnent des hommes infatigables et

donc industriels, percevant en contrepartie un salaire suffisant pour contrer la misère et son cortège de dérives et de perversions. Bref, en développant des aptitudes corporelles, ils créent des dispositions morales représentatives d'hommes socialement responsables. Ils agissent en cela suivant un principe de causalité également à l'œuvre dans l'affermissement du caractère, car le résultat espéré suggère un lent façonnement des consciences par le travail corporel qu'on n'imagine pas étranger à la régulation nerveuse. On dira mieux ensuite. Envisagés en remède aux maux du modernisme, les exercices physiques sont donnés en obstacle à l'affection des nerfs. Distraient-ils ? Ils combattent la morosité, les idées fixes, l'obsession des études et l'ennui d'une vie d'internat, soit autant de désordres moraux préludes à la monomanie ou la mélancolie. A une époque sensible aux marqueurs de la névropathie, il n'en faut pas davantage pour que les pédagogues croient en effet au risque neurasthénique dont Beard, psychiatre new-yorkais, décrivait les méfaits dès 1868. Autant dire que, sur ce point, la pédagogie de la fin du XIX^e siècle a tiré ses enseignements d'une nosologie³ qui depuis longtemps déjà stigmatise la fatigue d'être soi.

D'autres idées ont appuyé ce modèle. Il y eut l'invite à penser le corps social comme un réseau de communication dont la masse nerveuse serait la somme des cerveaux de chacun (Fouillée, 1885). Voilà qui renforce la crainte des hygiénistes de voir l'éducation affaiblir les cerveaux et nuire de ce fait à l'organisation sociale. Si, comme Marion⁴ y invite, on ajoute qu'il semble « difficile de croire que la force morale fut sans rapport avec l'organisation nerveuse » (Marion, 1890, p. 77), on conçoit que la dérive neurasthénique fût craindre pour cette force là. C'est ainsi que nourris de formulations psychologiques étayées par la physiologie nerveuse, les pédagogues pressent l'institution de promouvoir les exercices du corps au rang de protecteurs des cerveaux fatigués et conséquemment, au rang supérieur de protecteurs des relations sociales. Ce qui, en d'autres termes, fait de l'activité motrice l'agent incontournable des réfections morales opposables au surmenage nerveux et notamment au surmenage de l'organe directeur des opérations de l'esprit et de l'intelligence. A ce point de notre analyse cela ne surprend pas. Voyons comment au XX^e siècle on a développé ces thèmes.

UNE PÉDAGOGIE DE « L'HOMME D'ACTION »

Sports et réfections morales

Au début du XX^e siècle, dans un plaidoyer pour la réforme de l'éducation, Poiry (1919) insiste sur la formation de l'homme d'action, des hommes de caractère reprend

Paul Janet membre de l'Institut. Certes Poiry comme tant d'autres, n'a pas nécessairement l'oreille des instances décisionnelles, mais son discours dont le contexte nous est maintenant familier, reflète sans équivoque le point de vue des pédagogues soucieux d'une éducation sans défaut. Or la formation de l'homme d'action ne parut pas libre d'écueils dont, le plus grave, est le risque de cumul des fatigues cérébrale et musculaire. Fidèle sur ce point à une thèse développée trente ans auparavant par Lagrange (1888) et étayée par des sommités tels Angelo Mosso, Pierre Janet ou Alfred Binet, Poiry a cru, sans doute, que le surmenage intellectuel ou physique produit des déchets toxiques capables d'empoisonner l'organisme via le sang. Mais peu importe pour notre propos que ces déchets résultent du chimisme intracellulaire musculaire ou nerveux. Car outre l'idée qu'on ne peut mener de front des études sévères et le sport outrancier, la thématique de l'homme d'action suggère qu'économiser ses ressources permet de rester sain de corps et d'esprit, autrement dit moral, car demeuré assez fort pour assumer ses devoirs envers soi et autrui.

Dans les années 1900, on veut l'homme moral formé au grand air par des méthodes viriles qui déposent dans les muscles et les nerfs une dose « d'énergie potentielle qui plus tard se traduira en actes féconds sous l'impulsion de l'initiative personnelle. / [Autant dire que] la morale future réside dans l'action de la volonté vers un meilleur devenir » (Poiry, 1919, p. 22-31). Mais si pour atteindre ce but les pédagogues misent sur l'éducation sportive donnée en Angleterre et s'ils ont vu combien elle prépare des organismes vigoureux, d'autres émettent des réserves sur le développement du sens moral grâce à la pratique sportive. Ainsi Richard (1911) de la faculté des lettres de Bordeaux, ne croit pas à la libération de l'énergie corporelle comme moteur de la moralité. Il s'en réfère à la *Revue Olympique* de février 1910 où l'on peut lire que le sport ne devient l'adjuvant direct de la morale, que si on lui assigne un but réfléchi de solidarité qui l'élève au-dessus de lui-même. Il n'y aurait donc de sport moralisant en soi. Par contre, amendés de préceptes moraux qui donnent un sens à l'action musculaire, le football ou encore le rugby changeraient de statut. De simple récréation ils passeraient à celui de fédérateur des sentiments de solidarité, d'abnégation, d'altruisme, mais aussi du plaisir d'être ensemble et de s'exercer sainement. Crut-on, de ce point de vue, la gymnastique tout aussi performante ? Est-ce qu'exercée à main nue (avec des mouvements de bras, des jambes et de la tête, les membres parfois lestés de massues ou bien de xylofer) ou encore aux agrès (à la barre fixe, aux barres parallèles, voire au trapèze ou au mat si ce n'est à l'espalier), est-ce donc qu'en s'intéressant à un corps individualisé et par ce biais, distancié des autres, est-ce qu'en faisant appel à la conscience intériorisée et non plus à l'échange avec autrui, la gymnastique se montre véritablement socialisante et donc moralisante ? La question

est demeurée pendante voire tranchée entre deux camps sûrs de leur jugement. Il y eut ceux pour lesquels la gymnastique scolaire du début du XX^e siècle, trop soumise à une réglementation disciplinée la tient en cela éloignée des impulsions naturelles de l'enfant. Spencer (1894) a montré combien la gymnastique est de ce point de vue inférieure aux jeux et exercices libres. On peut certes noter que la gymnastique corrective enseignée à l'école s'inscrit dans les tentatives de moralisation par les techniques de redressement du corps (Vigarello, 1978), mais sa composition de mouvements monotones et sans joie l'ont dénoncée comme profondément ennuyeuse au point d'être raillée pour être une leçon de plus. Pourtant la gymnastique connut des défenseurs. Il y eut ceux qui, comme Rousselot (1890), inspecteur d'académie et lauréat de l'Académie française (tient-il à souligner), n'ont pas relégué la gymnastique au rang de simple moyen de produire des prodiges d'agilité ou d'adresse, mais ils la considèrent comme un moyen adéquat pour détourner les enfants de leurs mauvais penchants. Si bien que « dans les campagnes, la gymnastique remplacerait le vagabondage, le maraudage dans les champs » ; sachant en outre qu'elle donne à l'attitude générale plus de fermeté, moins d'embarras, moins de gaucherie, « les jeunes gens deviendraient plus aptes à rendre des services en cas d'incendie, d'inondation ou d'accidents graves » (Rousselot, 1890, p. 78). Malgré un tel avantage, la gymnastique subit la concurrence des sports qui brillent par leur aptitude à induire un *self-government* propre à former un homme solidaire grâce aux jeux en commun. Ces jeux éducateurs, dont parle Le Bon (1920), sont aussi l'occasion de développer un plus grand *self control*, une plus grande emprise sur soi. Dès lors, faire du sport le vecteur des relations interpersonnelles, lui accorder le pouvoir d'induire des comportements apaisés, c'est l'annoncer comme support d'une morale à vivre.

Initiative et sociabilité

Observons cependant que si l'immixtion progressive du sport dans les lycées se fait dans un contexte d'anglomanie naissante, ce sont d'abord les clubs qui s'organisent et entraînent la jeunesse dans leur mouvement (Reichel & Mazzuchelli, 1895). Car dans le secondaire, face au doute sur l'intérêt éducatif du sport dont la violence supposée freine l'adhésion des chefs d'établissement, seuls les jeux traditionnels, ceux auxquels la désignation de jeu national confère une vertu morale, conservent leur fonction de contre-poids aux études, vertu à laquelle s'ajoute la propension de ces jeux à développer l'esprit de décision. Dans cette perspective, les jeux dits libres, tels que les barres, le cerceau ou la pelote, suivent une voie ouverte par les sports collectifs. Ils suggèrent, comme eux, un enseignement actif qui moralise en suscitant l'enthousiasme, l'esprit d'équipe et l'initiative. Soit un ensemble de valeurs qui fondent la relation sociale.

D'un autre côté, malgré les critiques dont il fut l'objet, notamment celle qui le taxe d'exubérance, le sport fut défendu par ceux qui y ont vu un parangon d'activité joyeuse et dynamique, mais également une compétition où la mise à l'épreuve est utile à ceux qui veulent devenir forts physiquement et moralement. Dans cette version déclinée par Pierre de Coubertin, le sport est moins une récréation qu'un défi à soi-même. D'ailleurs la morale bourgeoise ne s'y trompe pas et veut faire du sport un outil de formation capable de faire entrer la société française de plain-pied et sans retard dans le système de concurrence internationale que le capitalisme naissant impose. Ainsi, dès leur début, imprégnés d'une philosophie de l'affrontement à laquelle répond le souci de victoire, les sports modernes constituent une véritable révolution éducative (Léziart, 1989) et morale, et cela même s'il est des auteurs pour évoquer, en leur temps, la grande difficulté des jeunes français à se plier aux règles du cricket ou du football-rugby (Izoulet, 1908). Preuve ici que la socialisation sportive parut indissociable de la nouvelle aptitude du joueur à supporter des contraintes, un temps vécues peut-être, comme entrave au plaisir brut du jeu. De même, l'appel au *fair-play* traduit-il l'espoir pédagogique de voir la combativité initialement débridée enfin canalisée. Mais si de telles invocations, propres aux années 1920, ont façonné les discours sur les valeurs éducatives du sport, elles ont aussi donné des arguments à ceux qui, vingt ans plus tard, soutiendront que l'activité motrice, fut-elle collective, n'est pas socialisante en soi mais qu'elle relève de l'influence du pédagogue qui saura en souligner le sens⁵.

C'est donc sous l'influence de pré-supposés dont nous avons décrypté le message, que la diffusion scolaire du sport ira grandissant dans la société française malgré la critique qu'en fit Hébert (1925). Si bien qu'à la pédagogie altruiste, voulue par un pionnier de l'éducation physique⁶, se substitue lentement une morale sportive centrée sur l'initiative, la décision et la convivialité. Sans doute aussi que, non étanche à la société qu'il traverse, le sport fut perméable aux approches idéologiques du capitalisme et notamment sensible à l'idéologie de progrès (Fredj, 2009 ; Queval, 2009), raison pour laquelle la valeur bourgeoise du dépassement de soi fut traduite en espérances pédagogiques. S'il est aisé maintenant de voir dans ces attentes les prémisses d'une logique entrepreneuriale (Ehrenberg, 1991), achevée dans le culte de la performance soixante-dix ans plus tard, voyons-y pour l'instant la suite d'une pédagogie de l'effort à laquelle la psychologie de la volonté apporta ses lumières.

Endurer et vouloir

On se souvient, qu'à l'articulation des XIX^e et XX^e siècles, les médecins inspirent aux pédagogues la crainte du surmenage intellectuel précurseur supposé de la neurasthénie.

Dès lors le spectre des troubles nerveux marque les recommandations pédagogiques. Ainsi l'aboulie, stigmatisée pour être au carrefour de la pathologie nerveuse et de l'impotence morale, est-elle spécifique d'un trouble nerveux passager ou durable traduit par l'incapacité de vouloir (Camus & Pagniez, 1904). Cette impotence est cependant curable par l'exercice en vertu d'une loi énoncée par Jussieu (1901). On développe une faculté, écrit-il, en fournissant à l'individu qui en est doué de fréquentes occasions de l'exercer (Jussieu cité dans Quayrat, 1901). D'où la recommandation d'Hartenberg au début 1900, d'éduquer les enfants contre l'indécision et la timidité – toutes liées à la difficulté de vouloir – en leur faisant pratiquer l'escrime. Manier l'épée ou le fleuret « habitue à tenir la tête et le corps droits, à avoir des gestes énergiques, la voix ferme, à regarder les gens en face » (Hartenberg cité dans Camus & Pagniez, 1904). Ici, l'attitude du corps suscite une transformation morale perceptible à la direction du regard. Fixer l'adversaire dans les yeux, c'est prendre l'ascendant, lui imposer sa force, sa volonté, c'est donc déjà le vaincre. Et si un regard franc exprime la vaillance dans les contraintes permises par les codes de l'assaut, il renseigne aussi sur le renforcement du caractère. Ce cadre a su séduire. Il fixe la trame par laquelle se tissent les multiples connivences entre forces motrices et dispositions morales. Toutefois, malgré le crédit accordé à cette formalisation, l'intervention pédagogique lui a fixé des limites. Car si l'éducation des facultés morales repose sur une théorie psychologique amendée par la science du mouvement humain, demander au sujet de s'engager dans l'action ne lui garantit pas nécessairement d'en recueillir les fruits. Ici encore la psychophysiologie en donne la raison. Les pédagogues savent en effet que « le cerveau est un organe d'intelligence et de volonté » (Fouillée, 1885, p. 143), mais ils savent aussi le risque que font courir d'excessives incitations volontaires pour engager l'action. Si bien qu'imposer au cerveau un trop grand effort de volonté revient, en ce cas, à prendre sur ses nerfs ce que ses muscles ne peuvent plus donner (Lagrange, 1888). Un impératif de modération découle de ce principe. Si le cyclisme et l'aviron sont à placer dans une éducation moralisante, ce sera au regard de leur capacité à activer le rendement humain en coûtant peu en dépense nerveuse.

De là une conséquence, les exercices du corps présentés en parangons vertueux, servent à contourner le paradoxe d'un sport éducatif, certes école de courage, d'affirmation et de maîtrise de soi, mais initiateur par ailleurs de luttes dévoratrices d'énergie volontaire. Pour corriger ce biais, on promeut donc les sports d'endurance, ces grands activateurs du système cardio-pulmonaire qui sollicitent des mouvements dont la simplicité n'a d'égale que la quantité d'énergie calorifique dépensée par le travail des muscles. En conséquence, le cerveau, dispensé d'élaborer des mouvements complexes, est en

repos relatif. Voilà qui fait du cross-country, par exemple, un outil de réfection nerveuse et le restaurateur indirect des facultés cérébrales. Certains auteurs, tel Chailley-Bert (1923) directeur de l'ENEP (Ecole Normale d'Education Physique), vont jusqu'à considérer l'activité physique de longue durée, capable de recharger directement le système nerveux. De sorte qu'en assimilant les muscles à une machine électrothermique régénératrice de la force nerveuse, le pédagogue du début du XX^e siècle est invité à concevoir l'homme moral comme un transformateur parfait. Voilà qui justifie l'introduction des sports d'endurance à l'école. Perçus tels des (ré)générateurs de l'énergie cérébrale, on attend d'eux qu'ils moralisent en préservant les facultés mentales et donc, incidemment, l'énergie du vouloir.

Une pédagogie de l'effort ?

Bien que la psychologie crut en l'existence des forces de l'esprit dont rend partiellement compte la physiologie nerveuse, l'image d'un corps transformateur électrothermique suscita des attentes dont s'empara la psychologie de l'effort, elle-même inséparable de l'idéologie éducative. Ribot (1914), chef de file de l'école française de psychologie et professeur à la Sorbonne depuis 1885, s'estimait en droit d'attendre que le sport façonne de grands actifs, disait-il, soit de véritables réservoirs d'énergie quasi inépuisable et pour cela capables de se dépenser sans compter. A l'entendre, les sports révèlent les « actifs supérieurs », voire les véritables « génies d'action » (Ribot, 1914, p. 162) qu'un néodarwinisme⁷ ne craint pas d'annoncer. Nul doute que ces perceptions ont façonné le cadre conceptuel des pédagogies corporelles en lutte pour leur reconnaissance par l'institution scolaire. Observons au passage que ces luttes ont duré.

Si l'on veut maintenant synthétiser ce qu'est la moralisation au début du XX^e siècle, il faut entendre Demeny (1917), directeur du cours supérieur de l'université qui dans son ouvrage *Education physique des adolescents*, en définit le contour. La formation de l'homme moral ou homme d'action, qu'il appelle lui aussi de ses vœux, ne lui semble possible que par le développement de qualités sportives dont l'accomplissement est inséparable d'une véritable maîtrise de soi. Mais si l'énergie morale alors mise en jeu démontre la force du caractère, cette transformation de la personnalité est jugée impossible sans effort de volonté. Ce sentiment particulier qu'étudie le psychologue James (1909), est en effet une application de la fonction idéomotrice correspondant à un effort cérébral, autrement dit mental, dont le grand mérite tient à son pouvoir de faire converger toutes les puissances de l'être vers un but donné, comme l'a souligné Riant (1888), médecin et pédagogue. Est-ce qu'alors l'acte volontaire est indissociable d'une phase de délibération

préalable comme le soutient Ribot ? Suffit-il qu'un certain degré de tension psychologique incite à agir comme le suggère Janet ? Peu importe ici le détail du positionnement théorique, car incontestablement, dans les représentations du début du XX^e siècle, l'effort de volonté est comparable à « l'ouverture d'un réservoir d'énergie qui va s'appliquer à un acte ou une pensée. / Cette force agit comme un coup de fouet » (Villoz, 1911, p. 87). Ce schéma fut appliqué au thème qui nous intéresse.

Ainsi vit-on dans la résistance à la fatigue, par exemple, un acte psychique constitutif de l'effort dont l'intensité, évaluée par l'amélioration du rendement moteur, élève la volonté au rang de valeur morale de sublimation de soi. Là est le terme de l'intervention pédagogique. Observons qu'elle ne se satisfait pas d'invocations, mais s'appuie désormais sur le modèle de l'induction psychomotrice, modèle, on l'a compris, qui accorde une large part aux forces de l'esprit et, plus prosaïquement, à l'impulsion motrice née de l'action de la volonté sur les centres moteurs cérébraux. Avec une restriction cependant. On ne crut pas, en pratique, obtenir ce résultat en poursuivant l'effort jusqu'à l'épuisement complet des muscles, ce serait prendre le risque d'épuiser la volonté elle-même. Le modèle psychophysiologique de l'activité motrice est sur ce point-là très clair : l'énergie nerveuse s'épuise en des décharges, autrement dit des stimulations neuromusculaires chargées de compenser au mieux la baisse du rendement moteur. Seul l'exercice mesuré en temps et en allure, avec une progression continue et douce dans l'entraînement, trouve donc grâce aux yeux des éducateurs. Mais encore, la maîtrise de soi suppose d'apprendre à faire des mouvements plus exacts, d'en mesurer force et précision. Autant dire qu'à terme, il est question d'apprendre « à commander au corps en muselant ce qu'il y a d'animal en nous en le tenant en main » (Demeny, 1917, p. 16). La problématique bien connue de la domestication des instincts, enrichie ici d'une perspective de main-mise sur la commande motrice, précise l'enjeu lié à la conquête d'une bonne maîtrise de soi. Dans cet enjeu dont parle aussi Payot (1916) dans un ouvrage à succès, le sport à su trouver sa place. D'où la promotion de la course, de l'aviron, de la lutte, et même des sauts, autrement dit des sports athlétiques dont la pratique reflète une constance dans l'art et la manière de reculer les limites qu'on se fixe à soi-même.

En somme, dès le début 1900, une vision moderniste de l'éducation prône une activité physique ludique certes, et donc capable de capter l'attention des élèves, mais surtout capable de stimuler leur volonté considérée connexe à l'idéologie du dépassement de soi (Queval, 2004). Est-il besoin de faire remarquer, demande Demeny, que « l'habitude du vouloir développe notre énergie morale ? » (Demeny, 1909, p. 269). Dès lors la gymnastique répétitive, fermée à l'initiative, est « peu convenable à susciter l'effort personnel, pivot de l'éducation » (Demeny, 1914, p. 23). Etablissant ainsi un

pont inébranlable entre les forces du corps et celle du psychisme, les médecins pédagogues conçoivent la machine humaine à l'identique d'un moteur psychophysiologique. Machine éduicable par les exercices physiques en vertu de leur pouvoir à fabriquer la volition. En ce sens, l'exercice physique n'a plus seulement un sens prophylactique, car élevé au rang d'une morale en acte, il est une sorte de laboratoire où l'homme apprend à contenir ses pulsions qu'il place sous la coupe d'une ferme volonté, autrement dit sous le contrôle d'une faculté de l'esprit jugée seule capable de domestiquer le corps pour le rendre civil.

Sur ce modèle, la pédagogie des premières décennies du XX^e siècle s'est vu confier la tâche de gérer les énergies corporelles sous réserve de préserver l'assistance que le physique et le moral se prêtent. L'homme d'avenir, l'homme d'action, entreprenant, audacieux, infatigable, l'homme moral que les experts appellent de leurs vœux, est pour cela susceptible d'entrer dans la caractérologie du docteur Tissié (1919) qui le classe chez les affirmatifs ou personnes attirées par l'effort. Il est le fruit de l'éducation du caractère, matrice « d'un peuple appelé aux plus hautes destinées » (Tissié, 1919, p. 139), il est apte à vaincre les obstacles et les « contrariétés de la vie et [à] rendre de la sorte de signalés services à l'Etat et à l'humanité » (Demeny, p. 90). Voilà par quoi se distingue l'homme auquel l'école sut inculquer « le goût de l'effort » (Marion cité dans Magendie, 1893). Soyons sûr que cette conception incita le recteur Hubert à écrire, au milieu du XX^e siècle, que « la morale n'est pas une leçon qu'on apprend après l'avoir mise en formule, c'est une découverte faite au prix d'un effort personnel, une expérience que l'on conquiert » (Hubert cité dans Zeldin, 1984, p. 209). Objectif jugé inaccessible sans une pédagogie fondée sur une morale à vivre.

CONCLUSION

Du début du XIX^e siècle au début du XX^e, l'éducation de l'enfant et du jeune adulte s'intéresse aux formes morales des exercices du corps. Mais si elle valorise cet aspect de l'enseignement, c'est moins pour redresser les dos et développer les muscles que pour rendre l'individu maître de son économie mentale et corporelle. Sans doute, au temps républicain dont parle Deloye (1994), le passage d'une pédagogie du dressage à une pédagogie de la raison favorisa-t-il la démarche. Toujours est-il que ce modèle d'éducation renforcé par les savoirs sur la physiologie nerveuse, inspire celui de l'homme d'action, fort, infatigable, maître de lui, respectueux des autres, et pour tout cela, moral ; bref un homme constituant le terreau d'un peuple souhaité à son image. Soucieux de former ces hommes-là, les pionniers de l'éducation physique, jusque là préoccupés de

la dimension hygiénique et prophylactique de la gymnastique, voient dans les sports les vecteurs de vertus toujours à décoder pour mieux les enseigner.

Se dessine ainsi un modèle éducatif d'un grand secours pour les pédagogues de la fin du XIX^e siècle, modèle repris au début du XX^e et enrichi ensuite par des théoriciens désormais ouverts aux pratiques sociales du temps. En usant du modèle sportif pour structurer leur pensée, non seulement ils signent la fin de l'ancienne gymnastique animée cependant de quelques soubresauts, mais ils accréditent les sports comme générateurs de valeurs jugées socialement transférables. Au plan pédagogique, une lente mutation se met alors en place et le modèle sportif va durer. Si bien qu'au XXI^e siècle, les instructions officielles qui évoquent l'éducation à la citoyenneté, croient à l'action moralisante des exercices physiques, au point que l'athlétisme, présenté comme outil pédagogique adapté aux enfants turbulents (During, 2005), est loué pour véhiculer les valeurs de l'école et de la société française, car fondé sur le rapport à l'effort (Terret, Fagier, Rias, & Roger, 2001) soit une valeur congruente à l'idéologie du dépassement de soi. Voyons sans hésiter dans ces affirmations et dans ces espérances, l'héritage non renié d'une idéologie du passé.

BIBLIOGRAPHIE

- * Adelon, P. (1815). *Dictionnaire de sciences médicales*. Paris, France : Panckoucke.
- * Amoros, F. (1830). *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*. Paris, France : Roret.
- * Ariès P., & Duby, G. (1987). *Histoire de la vie privée*. Paris, France : Seuil.
- * Arnaud, P. (1983). *Les savoirs du corps : éducation physique et éducation intellectuelle dans le système éducatif français*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- * Bailly, (1816). Education physique. Des divers modes d'enseignement considérés sous les rapports de la santé. *Journal de l'éducation*.
- * Baquet, M. (1942). *Education sportive : initiation et entraînement*. Paris, France : Godin.
- * Becquerel, A. (1877). *Traité élémentaire d'hygiène privée et publique*. Paris, France : Asselin.
- * Bourdelais, P. (2001). *Les hygiénistes : enjeux, modèles et pratiques, XVIII^e-XX^e siècles*. Paris, France : Belin.
- * Broussais, C. (1837). *Hygiène morale ou application de la physiologie à la morale et à l'éducation*. Paris, France : Baillière.
- * Cabanis, P. J. G. (1805). *Rapports du physique et du moral de l'homme*. Paris, France : Crapelet.
- * Camus J., & Pagniez, P. (1904). *Isolement et psychothérapie : traitement de l'hystérie et de la neurasthénie. Pratique de la rééducation morale et physique*. Paris, France : Alcan.
- * Cerise, L. (1842). *Des fonctions et des maladies nerveuses dans leurs rapports avec l'éducation sociale et privée, morale et physique*. Paris, France : Germer-Baillière.
- * Chailley-Bert, P. (1923). *Rapport du congrès national d'éducation*. Bordeaux, France : Péchade.

- * Compayré, G. (1901). *Les grands éducateurs. Herbert Spencer et l'éducation scientifique*. Paris, France : Delaplane.
- * Cullerre, A. (1887). *Nervosisme et névrose : hygiène des névrosés et des névropathes*. Paris, France : Baillière.
- * Defrance, J. (1987). *L'excellence corporelle : la formation des activités physiques et sportives modernes : 1770-1914*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- * Deloye, Y. (1994). *Ecole et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy. Controverses*. Paris, France : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- * Demeny, G. (1909). *Evolution de l'éducation physique. L'école française : phase empirique, phase de tâtonnements, phase positive*. Paris, France : Fournier.
- * Demeny, G. (1914). *L'éducation de l'effort : psychologie, physiologie*. Paris, France : Alcan.
- * Demeny, G. (1917). *Education physique des adolescents. Préparation sportive par la méthode synthétique avec l'art de travailler*. Paris, France : Alcan.
- * During, B. (2005). L'éducation physique, une discipline en progrès ? *Carrefours de l'éducation*, 20, 61-87.
- * Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris, France : Calmann-Lévy.
- * Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris, France : Fayard.
- * Fonsagrives, J. B (1881). *L'éducation des jeunes filles ou avis aux mères et aux institutrices sur l'art de diriger leur santé et leur développement*. Paris, France : Delagrave.
- * Fouillée, A. (1885). *La science sociale contemporaine*. Paris, France : Hachette.
- * Foy, F. (1845). *Manuel d'hygiène ou histoire de moyens propres à conserver la santé et à perfectionner le physique et le moral de l'homme*. Paris, France : Baillière.
- * Fredj, C. (2009). *La France au XIX^e siècle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Gateaux-Mennecier, J. (1990). *La déficience légère. Une construction idéologique*. Paris, France : Centre national de la recherche scientifique.
- * Gréard, O. (1889). *Education et Instruction, enseignement secondaire*. Paris, France : Hachette.
- * Hébert G. (1925). *Le sport contre l'éducation physique*. Paris, France : Vuibert.
- * Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Izoulet, J. (1908). *La cité moderne, la métaphysique et la sociologie*. Paris, France : Alcan.
- * James, W. (1909). *Précis de psychologie*. Paris, France : Rivière.
- * Jolly, P. (1877). *Hygiène morale*. Paris, France : Baillière.
- * Joly, H. (1890). *Notions élémentaires de psychologie suivies de l'application de ces notions à l'éducation*. Paris, France : Delalain.
- * Jozan, E. (1861). *D'une cause fréquente et peu connue d'épuisement prématuré. Traité pratique des pertes séminales à l'usage des gens du monde*. Paris, France : Masson.
- * Jullien, M.A. (1835). *Essai général d'éducation physique morale et intellectuelle*. Paris, France : Dondey-Dupré.

- * Lagrange, F. (1888). *Physiologie des exercices du corps*. Paris, France : Alcan.
- * Larousse, P. (1991). *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle (1866-1876). Français, historique, géographique, mythologique, scientifique, etc.* Nîmes, France : Lacour.
- * Le Bon, G. (1920). *Psychologie de l'éducation*. Paris, France : Flammarion.
- * Léziart, Y. (1989). *Sport et dynamique sociale*. Paris, France : Casterman.
- * Londe, C. (1821). *Gymnastique médicale ou l'exercice appliqué aux organes de l'homme d'après les lois de la physique*. Paris, France : Croullebois.
- * Magendie, A. (1893). *Les effets moraux de l'exercice physique*. Paris, France : Armand Colin.
- * Marion, H. (1890). *De la solidarité morale. Essai de psychologie appliquée*. Paris, France : Alcan.
- * Martin, P. E. (1843). *De l'habitude, de son influence sur le physique et le moral de l'homme*. Paris, France : Baillière.
- * Mayeur, F. (1981). De la Révolution à l'école républicaine. Dans L. M. Parias (dir.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris, France : Nouvelle Librairie de France.
- * Molaro, C. (2006). Education morale et éducation corporelle des jeunes des classes pauvres au XIX^e siècle. Entre conception théorique et organisation sociale. *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, 8, 19-35.
- * Payot, J. (1916). *L'éducation de la volonté*. Paris, France : Alcan.
- * Perrot, M. (1975). Délinquance et système pénitentiaire en France au XIX^e siècle. *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, 30(1), 67-91.
- * Poiry, I. (1919). *La réforme de l'éducation*. Bruxelles, Belgique : Le Bègue.
- * Quayrat (1901). *Les caractères et l'éducation morale*. Paris, France : Alcan.
- * Queval, I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser, essai sur le sport contemporain*. Paris, France : Gallimard.
- * Queval, I. (2008). *Le corps aujourd'hui*. Paris, France : Gallimard.
- * Queval, I. (2009). *Le sport, petit abécédaire philosophique*. Paris, France : Larousse.
- * Paz, E. (1865). *La santé de l'esprit et du corps par la gymnastique*. Paris, France : Librairie du petit journal.
- * Reichel, F., & Mazzuchelli L., (1895). *Les sports athlétiques*. Paris, France : Armand Colin.
- * Réveillé-Parise, J (1881). *Physiologie et hygiène des hommes liés aux travaux de l'esprit*. Paris, France : Baillière.
- * Riant, A. (1888). *Les irresponsables dans la justice*. Paris, France : Baillière.
- * Ribot, T. (1914). *La vie inconsciente et les mouvements*. Paris, France : Alcan.
- * Richard, G. (1911). *Pédagogie expérimentale*. Paris, France : Doin.
- * Rousselot, P. (1890). *Pédagogie à l'usage de l'enseignement élémentaire*. Paris, France : Delagrave.
- * de Salle, E. (1825). *Coup d'œil sur les révolutions de l'hygiène ou considérations sur l'histoire de cette science et ses applications à la morale*. Paris, France : Gabon.
- * Sandras, C. M. S. (1851). *Traité pratique des maladies nerveuses*. Paris, France : Baillière.
- * Seignan, G. (2010a). *Histoire des lassitudes du corps et de l'esprit, la fatigue et ses théories du XVIII^e au XX^e siècles*. Sarrebrück, Allemagne : Editions Universitaires Européennes.
- * Seignan, G. (2010b). L'hygiène sociale au XIX^e siècle : une physiologie morale. *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, 40, 113-129.

- * Spencer, H. (1894). *L'éducation intellectuelle, physique et morale*. Paris, France : Alcan.
- * Terret, T., Fagier, P., Rias, B., & Roger, A. (2001). *L'athlétisme à l'école : histoire et épistémologie d'un sport éducatif*. Paris, France : L'Harmattan.
- * Tissot, P. A. (1919). *L'éducation physique et la race : santé, travail, longévité*. Paris, France : Flammarion.
- * Tissot, S. A. (1770). *De la santé des gens de lettres*. Lausanne, Suisse : Grasset.
- * Ullmann, J. (1972). *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*. Paris, France : Vrin.
- * Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire ; suivi de Foucault révolutionne l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- * Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé*. Paris, France : Delarge.
- * Vigarello, G. (1999). *Histoires de pratiques de santé : le sain et le malsain depuis le Moyen-Age*. Paris, France : Seuil.
- * Villos, R. (1911). *Traitement des psychonévroses par la rééducation du contrôle cérébral*. Paris, France : Baillière.
- * Weber, E. (1984). *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale : 1870-1914*. Paris, France : Fayard.
- * Zeldin, T. (1984). *Histoire des passions françaises, 1848-1945, Orgueil et intelligence*. Paris, France : Seuil.

NOTES

¹ La science morale fondée ici sur des enquêtes et statistiques, telles que celles de Villermé en 1841 par exemple, renforce l'amalgame entre classe laborieuse et classe dangereuse.

² Obligation rappelée par Victor Duruy en 1869 et Jules Ferry onze ans plus tard.

³ Dès 1821, Franck désigne les affections nerveuses par le terme de neurasthénie auquel, en 1832, Brachet substitue celui de névrosisme. Neuf ans plus tard, Cerise parle de névrose prothéiforme avant que Sandras, en 1850, se satisfasse du terme de maladie nerveuse ou que Bouchut, en 1860, se contente de celui de nervosisme. Il faudra attendre 1868 pour que Beard réactualise le terme de neurasthénie.

⁴ En 1888, Marion, professeur à la Sorbonne, participe aux travaux de la Commission pour les améliorations à introduire dans le régime des établissements d'enseignement secondaire.

⁵ C'est ainsi qu'en 1942, Baquet affirme dans *L'éducation sportive*, que le sport a des vertus *sui generis* susceptibles d'être enseignées.

⁶ En 1913, Hébert développe sa *Méthode naturelle* qu'il oppose au sport compétitif jugé trop spécialisé et soupçonné de flatter la vanité.

⁷ Si Ribot n'est pas nécessairement un défenseur de la thèse darwinienne selon laquelle les individus les plus forts résistent à la sélection naturelle, son époque, par contre, est réceptive à la thèse néo-darwinienne de l'eugénisme qui permet de croire à la sélection d'hommes sains et moraux par des moyens appropriés.

WATSON ET LES RÉCITS DE L'ENQUÊTE : QUELQUES QUESTIONS AU PARADIGME INDICIAIRE

Dominique MEYER-BOLZINGER

Maître de conférences en littérature française (XX^e siècle)
Institut des langues et littératures européennes (Ille) - EA 4363
Université de Haute-Alsace
dominique.meyer-bolzinger@uha.fr

Marc WEISSER

Professeur des universités en sciences de l'éducation
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation
et de la communication (Lisec) – EA 2310
Université de Haute-Alsace
marc.weisser@uha.fr

DE SHERLOCK HOLMES AU CHERCHEUR EN SCIENCES HUMAINES¹

Laissez-moi vous retracer les principales étapes. Nous avons abordé l'affaire, vous vous en souvenez, l'esprit totalement vierge, ce qui est toujours un avantage. Nous n'avions pas élaboré de théories. Nous n'étions là que pour observer et tirer des déductions de nos observations. Qu'avons-nous vu pour commencer ? Une demoiselle tout à fait tranquille [...] (Doyle, 2009, p. 1081)

C'est par ces mots que Holmes entreprend de retracer la solution de l'énigme de *La Boîte en Carton* (3, p. 1081)². Il est de ces enquêteurs fictifs qui revendiquent une méthode, qui l'exposent complaisamment, et qui permettent ainsi qu'on lise le roman policier comme un questionnement sur les modalités d'apparition / de production de la connaissance requise. Ses investigations apparaissent comme des « contes épistémologiques qui interrogent les valeurs et la construction du savoir, sous les auspices de l'élaboration d'un récit » (Meyer-Bolzinger, 2008). C'est la réflexion que nous entendons mener dans la présente étude, les textes de fiction nous servant de pierre de touche pour éprouver les caractéristiques des publications en Sciences Humaines : qu'est-ce que les nouvelles de Conan Doyle nous disent de l'activité rédactionnelle du chercheur ?

Ces enquêtes nous apparaissent à la fois comme un parcours, du crime initial à la résolution finale, et comme un discours, puisque le détective explique comment il a dénoué l'affaire. Il produit pour ce faire un commentaire de son récit, qui valide et décrit son élaboration, il articule le dire et le faire : écouter un client, examiner le terrain, attraper le coupable. Il s'agit de faire apparaître *a posteriori* des raisons et des motivations en réorganisant par le truchement du narrateur une série d'indices, d'évènements dépourvus de signification tant qu'ils restent isolés. Le raisonnement sert à établir des connexions : il faut « raisonner à rebours » (*Une Étude en rouge*, 1, p. 187), nous dit Holmes.

Dans la très grande majorité des cas,

le roman policier fonctionne [...] selon deux moments successifs [...]. Un moment d'ouverture du sens qui tend à multiplier les pistes et les solutions [...], un moment de fermeture du sens, qui condamne brutalement les différentes possibilités au bénéfice d'une seule, chargée d'éclairer à rebours l'ensemble des énigmes posées (Bayard, 1998, p. 87).

La force probatoire de l'interprétation est liée à la cohérence de la méthode capable de retenir tous les aspects d'une description empirique. L'image de la vérité dans le roman policier, c'est un récit complet et articulé. Mais est-on sûr que toutes les hypothèses sauf une ont été invalidées ? N'en a-t-on pas laissé quelques-unes sur le bord du chemin ? Construire après-coup une interprétation plausible n'est pas induire la loi prédictive qui s'appliquerait aux indices collectés. Les a-t-on d'ailleurs tous relevés ? Genette (1972, p. 92) nomme paralipse la faculté qu'a le texte d'omettre une partie de la situation : on tait un détail, volontairement ou pas, auquel le récit peut éventuellement faire appel par la suite, ou pas.

Interrogeons-nous plus avant sur ce « on » qui sélectionne ce qu'« il y a à dire ». Dans l'entourage de notre fin limier, c'est au Docteur Watson qu'échoit la fonction de narrateur. « [...] je me tourne à présent vers mes notes sur ce qui s'avéra une étrange, bien que singulièrement terrible, succession d'évènements. C'était par une journée particulièrement chaude du mois d'août [...] » : c'est ainsi que commence la nouvelle qui nous a déjà servi d'exemple (3, p. 1057). Watson raconte la recherche, avec tous ses rebondissements, toutes ses péripéties, qui s'achève lorsqu'il présente Holmes racontant le crime (voir ci-dessus).

Récits enchâssés donc, comme sur le versant scientifique s'y livre Freud, dans le cas de *L'Homme aux Loups* :

Je ne puis écrire l'histoire de mon patient, ni au point de vue historique, ni au point de vue pragmatique. Je ne puis faire un récit suivi ni de l'histoire du traitement, ni de celle de la maladie, mais je serai contraint de combiner les deux sortes d'exposé (Freud, 1989, p. 329).

Rivalité, aussi, entre enquêteur et narrateur : qui sait ? qui dit ? Et qui tourne au profit du premier : Watson se voit amené à témoigner des moments où il se trompe, où le détective le tourne en ridicule : « Qu'est-ce que cela veut dire, Holmes ? m'écriai-je. Voilà qui dépasse mon imagination. » (*La Boîte en Carton*, 3, p. 1059) ; « Il se mit à rire devant ma perplexité » ; « J'avoue que je suis tout aussi ébahi qu'auparavant » (p. 1063) ;

[Holmes] s'arrêta ; je le vis non sans surprise considérer avec une intensité singulière le profil de Mlle Cushing. Un éclair d'étonnement et de satisfaction passa sur son visage ; mais lorsqu'elle leva les yeux pour découvrir la cause de son silence, il était redevenu impassible. Je me mis alors à étudier les cheveux plats et grisonnants de notre hôtesse, son petit bonnet propre, ses boucles d'oreilles, sa physionomie placide, sans voir ce qui avait pu provoquer l'émotion de mon compagnon... (p. 1073).

Watson-narrateur se représente en ignorant, mais l'écrivain a caché dans ce passage un indice essentiel... Quelle confiance accorder à Watson ? Au moment de rédiger son compte-rendu, il connaît ses errements passés ; son récit n'en subit-il pas l'influence ?

Du point de vue du travail du chercheur en Sciences Humaines, la situation peut paraître radicalement autre, voire non comparable, puisqu'il n'y est pas question de personnages mais de personnes, puisque enquêteur et narrateur sont confondus. Mais dans l'écriture d'un texte scientifique, le chercheur ne se livre-t-il pas lui aussi à une refiguration narrative *a posteriori* ? Ne va-t-il pas à l'occasion jusqu'à mettre en scène ses ignorances passées, alors qu'il sait déjà à quoi sa réflexion a finalement abouti ? Nous allons dans ce qui suit tenter de justifier l'analogie qui nous sert de cadre à travers les questions qu'elle soulève.

Relevons pour commencer que ce sont les chercheurs eux-mêmes qui, à l'occasion de réflexions épistémologiques, soulignent la proximité avec l'enquête policière. Chez les historiens, Ginzburg (2010) analyse « ces détails caractéristiques qui trahissent un artiste donné, comme un criminel est trahi par des empreintes digitales » (Ginzburg, 2010, p. 222).

Il lie le paradigme scientifique qu'il expose et la méthode indiciare attribuée à Holmes par Conan Doyle : « Le connaisseur d'art est comparable au détective qui découvre l'auteur du délit (du tableau) sur la base d'indices imperceptibles à la plupart des gens » (*ibid.*). Il est aisé de voir de la même façon que l'enquête holmésienne se fonde sur le déchiffrement des indices, de préférence minuscules et extraordinaires, insignifiants mais décisifs : « Les petites choses sont de très loin les plus importantes » (*Une Affaire d'identité*, 1, p. 495) déclare le locataire de Baker Street. Il les prélève au sein de la situation vécue, par arrachement ou fragmentation, c'est-à-dire par la rupture parfois brutale d'une continuité (Meyer-Bolzinger, 2012, p. 76) : détacher, extraire, donc indexer. Mais comment, dans la profusion des détails perçus, choisir le bon indice ?

La difficulté principale dans votre affaire [...] vient de ce qu'il y avait trop d'indices. L'essentiel était recouvert et masqué par ce qui était sans rapport. Il nous fallait, parmi tous les faits qui se trouvaient à notre disposition, choisir ceux que nous trouvions essentiels et les ordonner pour reconstituer cette remarquable suite d'évènements (*Le traité Naval*, 2, p. 257).

Le parallèle avec le métier d'historien est aisé à mener. Ce dernier, étudiant des faits passés qu'il est dans l'impossibilité de constater par lui-même, se trouve à leur égard « dans la situation d'un juge d'instruction qui s'efforce de reconstituer un crime auquel il n'a pas assisté » (Bloch, 1993, p. 67). « Le vécu, tel qu'il ressort des mains de l'historien, n'est pas celui des acteurs ; c'est une narration, ce qui permet d'éliminer les faux problèmes. Comme le roman, l'Histoire trie, simplifie, organise » (Veyne, 1996, p. 14).

Mais qui a autorité pour arrêter un choix, construire des classes, tisser une intrigue ? Les textes littéraires ou scientifiques fonctionnent-ils de la même façon de ce point de vue ?

Holmes en tout cas « [se fait] une règle de n'avoir aucun préjugé et de suivre docilement la voie que [lui] ouvrent les faits » (*Les Propriétaires de Reigate*, 2, p. 77). Il aborde ses enquêtes avec cet « esprit totalement vierge » dont nous avons déjà fait état. Cette attitude n'est-elle pas le reflet du positivisme dominant en cette fin de XIX^e siècle, et depuis fortement contesté ?

Dans le parallèle que nous avons choisi de mener, nous aurons donc à traiter du statut de l'indice, de son intégration dans un récit qui lui donne sens et finalement de la

fonction du narrateur. Approfondissons pour l'instant notre compréhension des ressorts du récit.

SÉDUCTION DE L'INTRIGUE

Dans notre exemple, le suspens réside dans l'enchâssement de deux histoires : la narration de l'enquête inclut celle du crime. Le lecteur assiste pas à pas à la collecte d'indices qu'il faudra bien, finalement, que quelqu'un remette en ordre. Et il s'y essaie lui-même, son succès éventuel témoignant de son expertise en matière de fiction policière. Nous voulons dans ce chapitre identifier les ressorts de cette captation de l'esprit par l'intrigue, qui nous entraîne dans son monde et qui nous guide par sa logique propre.

Quel que soit le texte, la narration nous séduit, qui « stimule notre désir d'aventures référentielles » (Pavel, 1988, p. 95). Il s'établit une complicité entre l'auteur et son lecteur, ce dernier étant sollicité pour achever l'œuvre écrite (Ricœur, 1983, p. 145), pour en combler les lacunes (Eco, 1985, p. 61). Mais cet accord tacite, pacte narratif non écrit et cependant indispensable au bon fonctionnement du texte, a des conséquences redoutables en termes d'illusion référentielle. Le roman réussit, à partir de quelques détails vrais historiquement ou sociologiquement, à étendre à l'ensemble de son texte cette impression de vérité, comme par contagion (Passeron, 1991, p. 207). En va-t-il de même dans le texte scientifique ? Le chercheur, et plus encore son lecteur, ne risquent-ils pas de se laisser entraîner par le confort de la mise en intrigue ?

La question mérite à notre sens d'être posée, ne serait-ce que pour renforcer notre vigilance épistémologique en Sciences Humaines. Qu'est-ce qui distingue en effet un texte de fiction d'un texte scientifique ? Avançons quelques remarques ponctuelles, avant des développements plus conséquents. Pour Schaeffer (1999, p. 11), la fiction se caractérise par la feintise ludique, un « faire comme si » qui implique la suspension volontaire de l'esprit critique du récepteur. Il s'agit donc d'un accord avant lecture, d'un indicateur pragmatique (au sens de linguistique pragmatique) et non de propriétés intrinsèquement textuelles. Le danger existerait alors, de façon symétrique, de « faire comme si » un écrit était un texte scientifique : une décision préalable à sa lecture suffirait à le garantir, au travers d'éléments paratextuels comme la parution dans une revue réputée, ou la signature d'auteurs reconnus, etc.

« Qu'ils représentent des variantes véridiques du monde réel ou qu'ils introduisent une altérité radicale, les mondes fictionnels ont tendance à gommer la distinction entre lois en vigueur dans notre monde et petits miracles propres à la fiction » (Pavel, 1988, p. 134). Cette faculté vertigineuse de la narration est exploitée par ce qui a été récemment

baptisé du nom de *storytelling* (Salmon, 2007). Il s'agit d'une façon de concevoir le management, ou la politique, bref, la gestion des groupes humains au travers d'histoires que l'on (se) raconte et qui « sont devenues si convaincantes que des critiques craignent qu'elles deviennent un substitut dangereux aux faits et aux arguments rationnels » (Salmon, 2007, p. 11). Ces récits faciliteraient l'explicitation et le partage d'une vision du monde, la mobilisation des émotions supplantant l'analyse de tableaux de bord, d'indicateurs quantitatifs ou qualitatifs, l'action sur le *pathos* évinçant le recours au *logos* (Reboul, 1991, p. 59). Ce phénomène n'est pas négligeable tant il semble avéré de nos jours que « l'audience pourrait zapper si l'attention était requise, l'argument développé » (Debray, 1992, p. 437). Le discours des Sciences Humaines est certes rhétorique ; mais l'argumentatif reste rationnel, comme le démonstratif : quand le vrai est hors d'atteinte pour des raisons épistémologiques (historicité du sujet humain ; non reproductibilité des phénomènes ; etc.), le vraisemblable est à rechercher (Reboul, 1991, p. 5). Nous ne voulons finalement en ces quelques lignes qu'étendre à la réflexion sur la science la position que Sarraute (1950) préconise envers le roman : « [Cette évolution] témoigne, à la fois chez l'auteur et chez le lecteur, d'un état d'esprit singulièrement sophistiqué. Non seulement ils se méfient du personnage, mais, à travers lui, ils se méfient l'un de l'autre. [...] Nous sommes entrés dans l'ère du soupçon » (Sarraute, 1950, p. 60).

Cette défiance s'organise selon deux axes que nous voudrions rapidement présenter avant de les développer dans les chapitres suivants. Le premier pose la question de la référentialité, du fonctionnement de l'indice. Le danger de surinterprétation est toujours présent : une fois que le chercheur a usé son attention et sa patience à vérifier l'authenticité, l'exactitude d'un fait, lui reste-t-il assez de lucidité pour en surveiller le commentaire (Veyne, 1996, p. 274) ? La signification d'un indice lui est conférée par sa mise en intrigue, par la place qu'il trouve (qu'on lui attribue) dans une chaîne d'éléments hétérogènes reconstituée *a posteriori* par le chercheur / enquêteur. Mais « la consonance narrative imposée à la dissonance temporelle est l'œuvre de ce qu'il convient d'appeler une violence de l'interprétation » (Ricœur, 1983, p. 138). Le risque engendré par cette soumission à la causalité narrative est de voir le texte scientifique sacrifier la cohérence à la cohésion, la première étant définie comme une mise en relation du discours avec ses conditions d'énonciation (*i.e.* « un jugement qui prend appui sur la connaissance de la situation et les savoirs lexicico-encyclopédiques des sujets »), la seconde comme « l'ensemble des moyens linguistiques qui assument les liens intra- et inter-phrastiques » (anaphores, connecteurs, succession des temps verbaux, etc.) (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 99).

Or cette préférence est le fait de l'instance responsable de la mise en intrigue. Appelons-la « narrateur » pour l'instant. C'est précisément sur son statut que s'interroge

notre deuxième axe de réflexion. Tout texte narratif, en particulier de fiction mais pas exclusivement, substitue à l'ordre chronologique une causalité narrative (Adam, 1992, p. 46), par laquelle la succession des épisodes narrés obéit à la logique du récit et non à la chronologie de l'histoire telle qu'elle s'est passée. Non seulement la durée des phénomènes ne préjuge en rien de la durée de leur narration, mais leur ordre lui-même peut être modifié, le « temps de l'œuvre » remplaçant celui des événements du monde (Ricœur, 1983, p. 80). Dans ces conditions, le narrateur endosse la pleine et entière responsabilité de la signification qui se dégage du texte, ses divers épisodes devenant du fait de leur position au sein de l'intrigue les causes de ceux qui leur succèdent (Veyne, 1996, p. 128).

Notre problématique consiste donc à nous interroger sur les précautions à prendre par le chercheur afin que « le savoir historique [et plus largement en Sciences Humaines] procède de la compréhension narrative sans rien perdre de son ambition scientifique » (Ricœur, 1983, p. 166). En effet, nombre de travaux en Sciences de l'Éducation (Histoire, sociologie, ethnologie, etc.) relèvent du paradigme indiciaire, d'une épistémologie herméneutique (Weisser, 2005) dans lesquels les traits singuliers d'un phénomène sont analysés comme porteurs de sens, à la fois et bien entendu pour les acteurs concernés, mais aussi du point de vue du lecteur intéressé par des possibilités de transfert à de nouvelles situations. L'alternative devant laquelle nous sommes régulièrement placés est ainsi résumée par Ginzburg (2010) : « Ou bien assumer un statut scientifique faible pour arriver à des résultats marquants, ou bien assumer un statut scientifique fort pour arriver à des résultats négligeables, en particulier aux yeux des personnes impliquées dans les événements étudiés » (p. 292).

Nous avons montré ailleurs (Weisser, 1998) combien l'approche nomothétique requerrait de perte d'information : de l'évènement à son classement, des classes à leur typologie, de la typologie à la recherche de corrélations, et enfin à l'établissement d'une loi, une succession de synecdoques mène le chercheur à négliger tout ce qui fait la chair des comportements humains. La réalité empirique que nous étudions s'avère être d'une diversité telle qu'elle empêche la neutralisation des variables parasites, et même leur simple identification exhaustive.

C'est seulement par la distinction conceptuelle de la diversité et de la régularité que la réalité peut devenir rationnelle. Le continu peut être maîtrisé conceptuellement à partir du moment où il est homogène, et l'hétérogène devient concevable si nous le sectionnons, c'est-à-dire si nous transformons sa continuité en une discrétion [nos indices]. Ainsi s'ouvrent à la science deux directions absolument

opposées pour la formation des concepts. Nous transformons le contenu hétérogène inhérent à toute réalité soit en continu homogène [sciences de la nature], soit en discret hétérogène [sciences de la culture] (Rickert, 1997, p. 61).

Seulement, ce qui permet de mettre en forme ce discret hétérogène, c'est encore et toujours la narration, que le paradigme indiciaire partage avec la fiction littéraire (Ricœur, 1983, p. 287). Et le risque de confusion des genres est présent aux deux extrémités du processus de diffusion du savoir scientifique. Lors de l'émission du message, « la tentation littéraire qui se glisse au cœur de l'écriture du sociologue représente pour le travail scientifique un danger [...] insidieux », le passage de la description d'indices à leur interprétation ne devant s'opérer que de façon méthodologiquement contrôlée (Passeron, 1991, p. 224) ; lors de la réception, il convient symétriquement de se prémunir contre ce « mouvement qui conduit le lecteur en toute ingénuité d'un effet de texte réaliste à la croyance en sa vérité référentielle tous azimuts » (Passeron, 1991, p. 208).

Pour clarifier cette problématique, nous traiterons successivement du statut de la narration en tant que lieu d'intersection du récit de fiction et du rapport de recherche, de la question de la référentialité à travers les rôles que l'on fait jouer à l'indice, et enfin de l'identité et de la responsabilité de l'instance énonciatrice du récit.

LA NARRATION, ENTRE FICTION ET SCIENCE

« Le temps humain n'est autre que le temps raconté » (Ricœur, 1985, p. 185), « par la vertu de l'intrigue, des buts, des causes, des hasards sont rassemblés sous l'unité temporelle d'une action totale et complète » (p. 9).

C'est ainsi par une relecture *a posteriori* que les Sciences Humaines visent l'élucidation des conduites, en tissant entre eux des éléments discrets hétérogènes. Cette mise en ordre d'indices pointant tous vers une même signification est en elle-même un argument, l'auteur faisant cheminer ses lecteurs à ses côtés, « par les voies et les étapes qu'il a choisies, [pour les amener] au but qu'il a lui-même posé » (Reboul, 1991, p. 71). Sans intrigue, il est impossible de proposer une compréhension, de mettre en lumière ce qu'un cas singulier a de spécifique et donc de transférable.

Mais la narration, nous l'avons signalé plus haut, est un bien que le paradigme indiciaire partage avec la fiction, ce qui pose la question de « la distance et de la ressemblance entre littérature et réalité » (Pavel, 1988, p. 15). Pour certains auteurs, la fiction se caractériserait par des traits textuels spécifiques. Cohn (2001, p. 9) en distingue trois : la

possibilité de restituer les sentiments des personnages, la mise en œuvre d'un modèle à deux niveaux qui distingue histoire et récit, des voix narratives dont l'auteur n'endosse pas forcément la responsabilité. Pour d'autres au contraire, seule compte « la posture illocutoire de l'auteur » (Schaeffer, 1999, p. 210), qui déclare d'entrée de jeu à son lecteur qu'il lui soumet une œuvre de fiction afin que celui-ci suspende momentanément tout questionnement référentiel.

Commençons par l'examen de cette dernière position, dépendant donc de la seule approche pragmatique. Le problème de la vérité des détails rapportés ou de la succession des événements ne s'y pose pas, par principe. Avant même que la lecture ne commence, le récepteur du texte de fiction a décidé qu'il considérerait avec la même bienveillance des indices qu'il peut lui-même vérifier dans son monde quotidien et d'autres éléments qui à l'évidence ne se rencontrent que dans le monde de la fiction. Nous ne déployons pas le même système d'attentes selon que nous ouvrons un roman ou une revue scientifique ; mais ce qui distingue alors ces deux domaines ne relève pas de l'organisation du texte, seulement de notre « attitude intentionnelle » (Schaeffer, 1999, p. 209).

Les caractéristiques internes au texte sont-elles plus décisives ? Concentrons-nous sur la première des trois empruntées à Cohn ci-dessus (2001), à travers la notion de personnage, celui dont seule la fiction pourrait nous faire connaître les pensées les plus secrètes.

L'occurrence d'un nom propre induit chez le lecteur une thèse d'existence (Schaeffer, 1999, p. 137), mais sur la base d'un sens privé de dénotation. Cette absence de visée référentielle se renforce dans les cas où le nom du narrateur en première personne diffère de celui de l'auteur (Cohn, 2001, p. 97). Un tel texte serait alors typiquement fictionnel. Qu'en est-il d'un article scientifique ? Fréquemment, c'est un « nous » qui parle. Mais à qui se réfère-t-il ? Au chercheur (ou au groupe) qui écrit ? A celui qui a fait la recherche ? A celui qui a suivi la recherche ? En quoi peut-on affirmer qu'il s'agit des mêmes personnes ? Si donc la dénotation des noms propres est inexistante dans le monde de la fiction, celle des anaphoriques renvoyant au narrateur dans les textes factuels peut sembler au moins incertaine ou fluctuante.

Ce flottement s'étend au vocabulaire technique du chercheur :

Le statut sémantique des concepts sociologiques [...] se présente comme un statut mixte, intermédiaire entre le nom commun et le nom propre. [...] Le concept ne se réduit ni à une simple énumération en extension, ni à une addition analytique de propriétés commune à ces cas. (Passeron, 1991, p. 379)

Les notions auxquelles nous faisons appel reposeraient elles aussi en partie sur un postulat d'existence par le simple fait qu'elles sont désignées par un nom, comme le héros de la fiction. Ce point nous renvoie au débat déjà esquissé à propos de la richesse et de la diversité des phénomènes humains : « Le contexte d'une mesure ou d'une observation portant sur le monde historique [*i.e.* celui des Sciences Humaines] ne peut être épuisé par une série finie de propositions » (Passeron, 1991, p. 368 ; Rickert, 1997, p. 72). Ce qui a deux conséquences au moins : d'une part, que toute recherche en Sciences Humaines reste attachée à une situation que l'on peut désigner mais non définir exhaustivement ; d'autre part, que deux contextes peuvent être comparés à partir de la liste des traits qui composent leur intersection, mais qu'ils ne seront jamais identiques. Le corollaire en est l'impossibilité d'établir des lois prédictives « toutes choses égales par ailleurs », cet ailleurs étant incommensurable. Le discours des Sciences Humaines flotte-t-il alors au-dessus d'un référent qu'il peine à qualifier de façon complète ? On se rapprocherait dans ce cas dangereusement du fonctionnement des mondes possibles de la fiction, qui empruntent çà et là quelques éléments au monde du quotidien pour créer un effet de réel. Nous y reviendrons.

Restons-en pour l'instant à notre réflexion autour du nom propre. L'Histoire, quand à l'occasion elle s'intéresse aux personnes, ne le fait que pour ce qu'elles présentent de spécifique (Veyne, 1996, p. 81). Ce terme est à prendre au sens premier, aristotélicien, et renvoie à l'idée de différence spécifique, qui définit deux sous-groupes complémentaires à l'intérieur d'un genre commun. Là encore, l'intelligibilité s'arrête au seuil de l'individu, que l'on peut nommer mais dont on ne peut épuiser la définition. La fiction ne remplit-elle pas la même fonction ? Elle « élabore en fait un modèle cognitif dont la validité excède la réalité qu'il imite, au sens où il en abstrait la structure actancielle profonde susceptible de donner lieu à des incarnations empiriques multiples et variables selon les contextes » (Schaeffer, 1999, p. 58). Ses héros seraient à leur tour des représentants de différentes espèces, mais dont on nous parlerait sur un registre plus mimétique que rationnel, sans recours à des concepts généraux explicites et constitués en réseau théorique.

La balle semble donc bel et bien dans le camp de la fiction. Elle se reconnaît lorsqu'elle exploite pleinement ses possibilités, ici celles de la focalisation interne qui donne accès aux sentiments de personnages dont elle invente manifestement l'identité. Mais elle se distingue plus difficilement du texte factuel quand elle y renonce. Le romancier adepte de la focalisation externe, comme l'historien, va devoir recourir à la modalisation : « X a dû se dire que ... », « il est fort probable que Y ait pensé que ... ».

Et que dire des cas où il renonce à nommer son héros, comme K dans *Le Château* de Kafka (2003), ou comme le narrateur en première personne de *L'Amant* de Duras (1984), dont on ne sait à qui il prête sa voix ? Un roman plus récent *Maudit soit Dostoïevski* (Rahimi, 2011) va jusqu'à donner la parole à un narrateur-personnage qui sur la même page parle de lui à la troisième personne (focalisation externe : « Rassoul reste interdit, visage crispé »), puis à la première (focalisation interne : « Je ne peux même plus crier mon désespoir »), et dès la ligne suivante, à la deuxième personne : « Alors, crie l'espoir, la joie, la sérénité » (p. 77).

Nous élargirons plus loin notre questionnement à la position de ce personnage particulier, le narrateur. Mais revenons-en tout d'abord à cet autre élément pivot entre fiction et science, qui a initié notre réflexion à travers la lecture de Doyle, nous voulons parler de l'indice.

DE L'INDICE À LA RÉTRODICTIION

On se le rappelle, Ginzburg (2010) propose l'homologie entre l'indice sur lequel s'appuie l'historien de l'art pour reconnaître le style d'un peintre et celui qu'observe l'enquêteur pour identifier un criminel. Comment alors l'indice réfère-t-il au monde, à un monde ? Ce renvoi opère-t-il de la même façon dans les textes de fiction et dans ceux qui se réclament de la science ?

Pour certains théoriciens de la fiction, la question ne se pose pas, la littérature se présentant d'emblée comme un récit non référentiel (Cohn, 2001, p. 8). Pour d'autres au contraire, « il faut abandonner l'idée selon laquelle il existerait deux modalités de représentation, l'une qui serait fictionnelle et l'autre qui serait référentielle : il n'en existe qu'une seule, à savoir la modalité référentielle » (Schaeffer, 1999, p. 153). Nos remarques précédentes sur le nom propre et la désignation des concepts en Sciences Humaines nous poussent à nous ranger à ce second avis. Le fait de nommer quelque chose, qu'il s'agisse d'un personnage, d'une personne, d'un fait, d'une idée, l'amène à être, d'une certaine façon. C'est l'existence ou non d'une dénotation qui fait la différence. Ce qui distingue le roman de l'Histoire, c'est que cette dernière est lestée par l'archive (Ricœur, 1985, p. 260), propriété que nous avons identifiée sous le nom de cohérence. Et effectivement, Peirce (1978) définit l'indice comme un signe qui entretient une « relation réelle avec l'objet qu'il représente » (p. 32), qui est « réellement affecté par lui » (p. 140) : la trace de pas ne peut être observée que si quelqu'un est passé par là, si le sol meuble a été « réellement affecté » par la semelle d'une chaussure. Un indice est donc un signe qui inspire confiance, en ce qu'il n'a rien d'arbitraire, de conventionnel, mais qu'il semble

bien plutôt résulter de lois physiques objectives. L'indice prouverait donc que le référent dénoté existe. Mais cette preuve d'existence vaut-elle signification ? Et signification non seulement de l'objet auquel il réfère, mais aussi de son insertion dans une chaîne d'évènements intelligible ? L'indice « renvoie à son objet non pas tant parce qu'il a quelque similarité ou analogie avec lui [...] que parce qu'il est en connexion dynamique [avec cet objet] » (Peirce, 1978, p. 158) : comme la trace de pas ne ressemble pas à l'assassin mais a seulement été causée par lui (ou par quelqu'un d'autre), le danger de surinterprétation hâtive guète l'enquêteur.

Comment alors tisser des indices les uns avec les autres (cohésion) pour confier à l'ensemble un sens pertinent par rapport à la réalité étudiée (cohérence) ?

Un premier pas de réflexion nous amène des indices aux mondes dans lesquels ils ont été prélevés. Le récit fictionnel crée son univers, clos sur lui-même (Cohn, 2001, p. 7). Mais c'est un monde parasite, qui vit forcément aux crochets du monde réel. Et ce pour deux raisons. La première relève de l'intérêt bien compris. Dans un roman, l'effet de réel produit par des œuvres (réelles) qu'un personnage aurait contemplées « profite au statut ontologique du héros lui-même » (Schaeffer, 1999, p. 139). De tels emprunts rendent l'intrigue romanesque plus crédible, surtout aux yeux d'un lecteur qui a volontairement fait le deuil de son esprit critique. Le cas limite nous semble être illustré par le récit d'Eco (2011), *Le Cimetière de Prague*, dont « tous les personnages [sauf le narrateur-héros] ont réellement existé et ont fait et dit ce qu'ils font et disent dans le roman » (p. 545).

C'est la nécessité qui sous-tend la seconde raison. Le texte de fiction ne peut s'encombrer de descriptions interminables. Il va donc transférer du monde réel à son monde propre toutes les caractéristiques présumées des êtres qui le meublent (Eco, 1985, p. 168). Le lecteur de Doyle accepte que Holmes ait deux bras et deux jambes sans que cela lui soit explicitement annoncé. A l'inverse, la recherche scientifique vise à énoncer l'ensemble des propriétés des situations qu'elle étudie, avec les limites que nous avons mentionnées précédemment.

Il convient ensuite d'organiser l'exploration de ces mondes fictif ou réel de façon à soumettre au lecteur un parcours qui fasse sens. La théorie littéraire propose la distinction entre histoire (succession chronologique des évènements auxquels on se réfère) et récit (manière dont le texte présente ces évènements). Pour Cohn (2001, p. 170), la science (l'Histoire dans son exemple) s'intéresserait davantage à deux stades antérieurs à la mise en intrigue, à savoir celui des évènements et celui des documents qui en attestent. La

réflexion méthodologique porterait principalement sur le contrôle de l'authenticité des sources. Il est vrai que la fiction, se présentant d'emblée comme non référentielle, n'a pas à assurer le lecteur de la validité de ce qu'elle avance, même si elle ne rechigne pas à étendre un effet de réel de manière induite.

Mais l'épistémologie va plus loin. Rickert (1997, p. 22) rappelle que la distinction entre sciences de la nature et sciences de la culture « ne devient visible que là où il s'agit d'ordonner et de traiter le matériau en vue de sa représentation scientifique et où un tel processus est parvenu à son terme ». Ricœur (2000, p. 304 et 317) va dans le même sens quand il avance que la mise en texte a pour but d'articuler des éléments hétérogènes (nos indices) fournis soit par des recherches explicatives, nomothétiques, soit par des approches compréhensives, herméneutiques (pour une spécification aux Sciences de l'Éducation, voir Weisser, 2005).

Veyne (1996, p. 24) opère une première synthèse de ces positions, en distinguant trois moments dans l'activité du scientifique : la lecture du document, sa critique, la rétrodiction. Seule cette dernière, fondée sur la mise en série d'indices, peut leur apporter une signification. Une trilogie approachante est proposée par Ginzburg (2010, p. 233) : prélèvement d'indices, identification, interprétation. Mais ces cheminements, dans la présentation brève que nous en fournissons, peuvent paraître trop linéaires, comme la méthode holmésienne qui nous semblait témoigner du positivisme de la fin du XIX^e siècle. Passeron (1991, p. 229-238) organise ces trois temps d'une façon différente. Le premier consiste en l'énonciation d'informations minimales sur le monde empirique. Nous retrouvons là nos indices, vérifiables et vérifiés pour conserver la cohérence du texte futur en nous assurant de l'existence du dénoté de chacun d'entre eux. Ces énoncés existentiels singuliers qui décrivent certaines propriétés des individus étudiés sont ensuite mis en relation les uns avec les autres (comparaison, classement, hiérarchisation,...) et soumis à un traitement guidé par des réseaux conceptuels théoriques. Ce qui amène régulièrement à les re-catégoriser, ou encore à retourner à l'empirie avec de nouvelles questions à lui poser. Le troisième stade enfin (appelé ci-dessus mise en intrigue, ou rétrodiction) vise à produire des effets d'intelligibilité en associant dans une même énonciation les connaissances élaborées précédemment, à « parler du monde autrement que par des noms propres et des énoncés singuliers » (Passeron, 1991, p. 238). Le deuxième moment de cette démarche scientifique nous garde autant que faire se peut d'une posture strictement positiviste, dans laquelle il suffirait de regarder pour voir, et de voir pour comprendre. C'est en effet en revenant au monde réel avec de nouvelles hypothèses à tester que le prélèvement d'indices inédits finit par s'effectuer de façon non-intuitive, systématique.

Les conclusions livrées par ces narrations restent cependant toujours de l'ordre de la présomption (Passeron, 1991, p. 383), garanties tout au plus par la quantité d'indices vérifiés que le texte peut intégrer à son argumentaire (Ginzburg, 2010, p. 242). Les événements composent alors une intrigue où tout est explicable, mais inégalement probable (Veyne, 1996, p. 198). Holmes n'éprouve pas ce problème de rétrodiction. Quand il développe sa solution de l'énigme initiale, on n'a disposé pour lui dans son monde fictif que l'ensemble des indices nécessaires et suffisants à son récit. Tout au plus aura-t-on laissé subsister quelques détails inutiles dans le but d'envoyer Watson sur une fausse piste. Or les Sciences Humaines ont à s'interroger différemment : un événement s'étant produit, quelles en sont les causes possibles ? probables ? Il y a lieu alors d'affronter la polysémie potentielle de chaque indice. Bayard (1998) s'y est même ingénié dans le cas d'un roman policier, essayant de montrer qu'Hercule Poirot s'est trompé et qu'une autre intrigue rend compte de façon plus satisfaisante encore du déroulement des événements. Ce qui nous mène finalement à nous interroger sur la responsabilité de celui qui assure la mise en texte.

L'ÉNONCIATEUR ET DES AVATARS

L'exemple de *La Boîte en Carton* nous a montré toute l'ambiguïté de la position de narrateur dans le texte de fiction : Watson raconte comment Holmes raconte comment il a résolu le mystère ; mais le premier raconte aussi tout le cheminement de l'enquête du second, qui inclut ses propres errements. Le manque de discernement de Watson-personnage laisse ainsi planer un doute sur les compétences de Watson-narrateur : peut-on être à la fois piètre détective et bon écrivain ?

Utilisons ces remarques pour alimenter notre réflexion épistémologique. Prenons le cas du chercheur qui met en scène les avis divergents ou complémentaires de ses collègues au moment où il rédige un chapitre de problématisation initiale. Notre auteur ne parle pas en son nom, il en fait dialoguer d'autres en les citant ou en les paraphrasant. Si c'est bien lui qui tient la plume, la responsabilité des propos rapportés incombe malgré tout aux différents locuteurs qu'il convoque. Il intervient cependant dans le choix qu'il fait de ses références théoriques (sauf à être exhaustif) ; il intervient cependant dans la disposition qu'il adopte, dans la mise en intrigue, ici non d'indices, mais de savoirs publics reconnus par la communauté. Responsabilité partagée alors, ou diluée. Dans cet ordre d'idées, la littérature connaît le style indirect libre, qualifié tantôt d'« intrusion discrète de la subjectivité du narrateur » (Pavel, 1988), tantôt de « procédé insidieux » (Cohn, 2001, p. 50).

Si nous élargissons notre propos à l'ensemble d'un processus de recherche, la responsabilité du texte scientifique peut être attribuée au chercheur-lecteur qui constitue sa bibliographie et en tire sa problématique, à l'ingénieur qui met au point les outils

méthodologiques et en dépouille les résultats, à l'enquêteur de terrain, à l'auteur qui agence les connaissances en texte... et ce même et surtout s'il s'agit d'une unique personne qui endosse les différents rôles. Les recherches en littérature identifient la même équivoque :

Qu'il s'agisse de l'écrivain comme individu, de la voix de l'auteur, du narrateur, des voix des personnages, distinctes l'une de l'autre ou au contraire plus ou moins amalgamées, la variété des possibilités rend vaine toute tentative d'attribuer au discours de fiction un point d'origine bien marqué. (Pavel, 1988, p. 34)

Certains vont même plus loin et accusent l'auteur d'enfreindre sciemment les règles implicites du pacte de lecture, en choisissant par exemple de cacher le coupable sous les traits du narrateur, le rendant ainsi insoupçonnable, tant on le conçoit comme le porte-parole de l'auteur, insoupçonnable lui aussi bien entendu (Bayard, 1998). Il existerait donc une catégorie de narrateurs indignes de confiance dont les opinions ne reflètent par celles de l'écrivain (Cohn, 2001, p. 57), soit volontairement, soit parce que ce dernier s'y contraint sous la pression de l'intrigue qui avance, ou des attentes de son lectorat.

Il nous semble que la même remarque peut être faite dans le cas du chercheur : quand il se fait narrateur de sa recherche, il se plie bon gré, mal gré aux impératifs méthodologiques auxquels il a souscrit, à la ligne éditoriale de la revue qu'il vise, et peut-être même à des façons politiquement correctes de choisir un thème d'étude porteur ou de s'inscrire dans un paradigme dominant. La science est produite et non découverte (Houssaye, 1991).

Et que dire des cas où le chercheur paraphrase explicitement l'un de ses collègues pour mieux contre-argumenter ensuite ? Tous ces points posent d'ailleurs problème s'agissant des citations bibliographiques : quand quelques lignes sont extraites d'un texte, est-on bien sûr qu'il s'agit là de la position de l'auteur auquel on va les référer ?

La question du degré d'implication dans sa recherche, surtout au moment final de l'attribution de sens aux indices prélevés sur le terrain, se pose ainsi au chercheur. Est-il dans la position du narrateur-personnage, immergé dans la situation ? Ou dans celle du narrateur omniscient qui n'habite pas le monde de fiction des personnages ? La seconde position, enviable, ne nous paraît guère tenable en Sciences Humaines. Ne resterait donc qu'à endosser les habits de Watson, dont les qualités de scripteur sont finalement reconnues par Holmes « Je commence à me rendre compte que les affaires doivent être présentées de façon à éveiller l'intérêt du lecteur » (*Le soldat blafard*, 3, p. 667) et par la critique (Meyer-Bolzinger, 2012, p. 154-166).

EN CONCLUSION : QUELQUES MESURES DE SAINTE PROPHYLAXIE

Dans les développements qui précèdent, nous avons choisi de considérer l'enquête holmésienne et plus encore le récit qui en est fait comme une métaphore du paradigme indiciaire. Quelles sont les zones à risques identifiées grâce aux vertus heuristiques de ce rapprochement ? Nous en retiendrons six, que l'on rapprocherait sans difficultés des péroraisons méthodologiques du fameux détective, lui qui préconise la suspicion à l'égard de l'évident, l'articulation du global et du détail, et fait de ses conversations amicales avec son second le pendant indispensable de ses minutieuses observations (Meyer-Bolzinger, 2012 p. 177-189).

Un premier garde-fou à poser concerne la contagion des effets de réel. Le fonctionnement de la fiction apprend au scientifique que la vérification des indices qui composent son texte ne peut être fragmentaire. Tout élément asserté aura été passé au crible de la critique méthodologique, sous peine de perte de cohérence de la recherche.

En suivant cette idée, on rappellera ensuite les dangers de la dénomination. Notre analogie nous a montré que le fait de donner un nom, par exemple à un personnage, nous pousse à le considérer comme existant quand nous lisons un roman. Mais uniquement au niveau de sa signification, pas de sa dénotation. Il devient donc possible d'en jouer intellectuellement, mais sans garantie d'une quelconque pertinence eu égard à un référent. Nous avons indiqué de surcroît que les concepts qui ont cours en Sciences Humaines ne sont pas entièrement définissables, ce qui les rapproche justement des noms propres.

Notre troisième point concerne encore les indices, mais cette fois du point de vue du moment de leur prélèvement. La fiction policière en fait l'étape initiale de l'enquête. Nos réserves par rapport au positivisme inhérent à une telle position nous poussent à insister sur l'importance de la soumission de l'objet à la théorie invoquée. Une étude exploratoire peut certes s'adresser directement au terrain, mais sans s'interdire ensuite à la fois de recatégoriser ces indices à la lumière des opérations faites sur l'ensemble d'entre eux, et encore moins de revenir à l'empirie avec de nouvelles questions, plus systématiques au plan méthodologique.

Passons ensuite à la mise en récit de ces indices. Le monde de la fiction étant un monde clos, un monde *ad hoc* pourrions-nous dire, il ne présente strictement que les éléments indispensables à la résolution de l'énigme. La refiguration narrative n'a donc qu'à les relier

les uns aux autres. Le monde réel offre à la question initiale du chercheur une diversité beaucoup plus grande, le tri de l'utile et du négligeable reste à faire. La prise en compte de la polysémie potentielle de chaque indice pris de façon isolée guide ensuite le chercheur, plusieurs possibilités de récit s'ouvrant devant lui. L'exemple de *Qui a tué Roger Ackroyd ?* nouvelle dont l'issue peut sembler contestable, le montre à l'envi (Bayard, 1998).

Cinquième proposition : ne pas se contenter d'une narration, séduisante par sa cohésion interne, mais la soumettre à la critique théorique. La causalité narrative n'obéit pas aux mêmes ressorts que la logique argumentative. Seule cette dernière prend le soin de renvoyer les assertions de l'auteur à ce qui se dit par ailleurs dans la communauté scientifique. L'objectivité n'étant visée que de façon asymptotique en Sciences Humaines, il convient de ne pas se priver de plus de l'intersubjectivité entre chercheurs. Bien entendu, développer son argumentation en mêlant sa voix à celle des pairs dans un dialogue permanent requiert de la part du lecteur attention et ténacité.

Terminons par la question, cruciale, de l'instance énonciative. Le postulat de l'unicité du sujet parlant ne tient pas s'agissant de la fiction, le cas limite du narrateur indigne de confiance le prouve. Il en va de même dans le compte-rendu de recherche, mais pour des raisons différentes. En voici deux. Tout texte scientifique tisse des voix multiples, ne serait-ce qu'au moment où il fait le tour de la question théorique pour rappeler quelles sont les positions qui ont cours dans la communauté des chercheurs à un moment donné. La citation directe, la paraphrase constituent autant de façons de se référer. Tout texte scientifique s'insère également dans un dialogue, en ce qu'il reprend des questions vives déjà débattues, en ce qu'il appelle des réactions parce qu'il a vocation à être lu et à être discuté. La responsabilité de son contenu est donc partagée entre le chercheur (lors du processus de recherche) et l'auteur (lors du processus de rédaction), même s'il s'agit d'une unique personne physique. Mais aussi avec les éventuels commanditaires de la recherche, qui ont décidé que ce sujet méritait attention, ou avec les promoteurs de telle ou telle démarche méthodologique, en ce qu'elle prétend garantir la cohérence du texte final. Et enfin avec le lecteur expert ou intéressé, grâce à sa culture et à son esprit critique.

BIBLIOGRAPHIE

- * Adam, J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris, France : Nathan.
- * Aristote (1990). *Poétique*. Paris, France : Librairie Générale Française.
- * Bayard, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris, France : Editions de Minuit.
- * Bloch, M. (1993). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris, France : Armand Colin.

- * Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, France : Seuil.
- * Cohn, D. (2001). *Le propre de la fiction*. Paris, France : Seuil.
- * Debray, R. (1992). *Vie et mort de l'image*. Paris, France : Folio.
- * Doyle, A. C. (2005). *Les aventures de Sherlock Holmes*. (Vol. 1). Paris, France : Omnibus.
- * Doyle, A. C. (2006). *Les aventures de Sherlock Holmes*. (Vol. 2). Paris, France : Omnibus.
- * Doyle, A. C. (2007). *Les aventures de Sherlock Holmes*. (Vol. 3). Paris, France : Omnibus.
- * Doyle, A. C. (2009). *Les aventures de Sherlock Holmes*. (Vol. 3). Paris, France : Omnibus.
- * Duras, M. (1984). *L'amant*. Paris, France : Editions de Minuit.
- * Eco, U. (1985). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris, France : Librairie Générale Française.
- * Eco, U. (2011). *Le cimetière de Prague*. Paris, France : Grasset.
- * Freud, S. (1989). *Cinq psychanalyses*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris, France : Seuil.
- * Ginzburg, C. (2010). *Mythes, emblèmes, traces : morphologie et histoire*. Lagrasse, France : Verdier.
- * Greimas, A. J., & Courtès, J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris, France : Hachette.
- * Houssaye, J. (1991). Valeurs : les choix de l'école. *Revue française de pédagogie*, 97, 31-51.
- * Kafka, F. (2003). *Le château*. Nantes, France : Editions du Temps.
- * Meyer-Bolzinger, D. (2008, février). Enquête et modèle clinique. Dans C. Couleau et A. Del Lungo (dir.), *Signe, déchiffrement et interprétation*. Séminaire interdisciplinaire sur le XIX^e siècle organisé entre 2003 et 2007, Paris. Récupéré du site Fabula : <http://www.fabula.org/colloques/document931.php>
- * Meyer-Bolzinger, D. (2012). *La Méthode de Sherlock Holmes. De la clinique à la critique*. Paris, France : Campagne Première.
- * Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris, France : Nathan.
- * Pavel, T. (1988). *Univers de la fiction*. Paris, France : Seuil.
- * Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris, France : Seuil.
- * Rahimi, A. (2011). *Maudit soit Dostoïevski*. Paris, France : P.O.L.
- * Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- * Rickert, H. (1997). *Science de la Culture et Science de la Nature*. Paris, France : Gallimard.
- * Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Tome I. Paris, France : Seuil.
- * Ricœur, P. (1984). *Temps et récit*. Tome II. Paris, France : Seuil.
- * Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*. Tome III. Paris, France : Seuil.
- * Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, France : Seuil.
- * Salmon, C. (2007). *Storytelling : la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris, France : La Découverte.
- * Sarraute, N. (1950). *L'ère du soupçon*. Paris, France : Folio.

- * Schaeffer, J. M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris, France : Seuil.
- * Veyne, P. (1996). *Comment on écrit l'Histoire*. Paris, France : Seuil.
- * Weisser, M. (1998). Non pas prouver, mais donner à réfléchir : plaidoyer pour une épistémologie herméneutique. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 49-63.
- * Weisser, M. (2005). Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'Éducation*, 18, 115-129.

NOTES

¹ Cet article est rédigé en orthographe rénovée selon les recommandations de l'Académie Française.

² Les références aux nouvelles écrites par Conan Doyle renvoient à l'édition intégrale bilingue publiée chez Omnibus (Arthur Conan Doyle, *Les Aventures de Sherlock Holmes*, vol 1 : 2005 ; vol 2 : 2006 ; vol 3 : 2007, 2009). Les références donnent le n° du volume puis celui de la page.

RECENSION

**ROUSSEAU ET L'IDÉE D'ÉDUCATION.
ESSAI SUIVI
DE PESTALOZZI JUGE DE JEAN-JACQUES.
MICHEL SOËTARD (2012)
PARIS : HONORÉ CHAMPION, COLLECTION «CHAMPION ESSAIS»**

Marie VERGNON

Doctorante au Lisec
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication - EA 2310
Université de Lorraine
Chercheur associé au Civiic - EA 2657
Université de Rouen
marie.vergnon@univ-rouen.fr

A l'occasion du 250^{ème} anniversaire de la parution de l'Émile et du tricentenaire de la naissance de Jean-Jacques Rousseau, Michel Soëtard nous offre un nouveau volume consacré à l'idée d'éducation chez le pédagogue genevois, mais aussi à la pratique qu'elle inspira à Johann-Heinrich Pestalozzi. Dans le prolongement des nombreux ouvrages qu'il a déjà consacrés à ces deux suisses renommés, il entreprend ici une étude problématisée de la pensée pédagogique de Rousseau et nous livre un essai sur la construction de la raison éducative qui fonde sa réflexion.

Michel Soëtard examine l'idée d'éducation au cœur des paradoxes qui « écartèlent » la pensée de Rousseau en même temps qu'ils la structurent. L'éducation est ainsi considérée comme l'idée qui permet de « venir à bout » de ces contradictions, de faire converger ces idées *a priori* paradoxales dans le projet éducatif. Ainsi se penche-t-il en premier lieu sur le diptyque liberté/société, « le choc de la nature et de l'ordre social » considéré comme « inéluctable ». D'une philosophie générale de l'éducation à la multiplicité des possibles dans l'application concrète, c'est la pédagogie, l'« action réfléchie », qui permet dans l'école qui socialise l'accomplissement individuel dans le respect de la liberté.

À partir de ce postulat, M. Soëtard développe ensuite ce qu'il présente comme la « pédagogie du contrat social », mettant en perspective l'Émile et le *Contrat social*, deux ouvrages qui, originellement enchâssés l'un dans l'autre, témoignent par là même de l'étroite association de l'exercice de la liberté et l'inscription dans la société dans la

pensée du philosophe. Le deuxième développement est donc consacré à cette « pédagogie de la citoyenneté qui fait de l'éducation le lieu même d'intégration de la liberté et de la contrainte légale ». A travers l'éducation citoyenne, c'est « l'homme moral » qui émerge.

Mais le principe moral s'appuie aussi sur la conscience, ce qui amène M. Soëtard à interroger, dans un troisième chapitre, l'articulation entre la raison éducative développée précédemment et la foi, foi du philosophe d'abord, foi pédagogique ensuite. M. Soëtard se penche sur la « religion naturelle » affirmée par Rousseau, dont il nous précise les contours dans la compréhension de l'idée de nature chez le philosophe suisse. À travers la *Profession de foi du vicaire savoyard*, la place dévolue à la foi dans le projet éducatif se fait jour : la foi pédagogique est considérée comme nécessaire en éducation, dans la distance qui sépare théorie et pratiques.

La « Théorie de l'action pédagogique », clôturant la première partie de cet ouvrage, éclaire à cet égard le paradoxe apparent que constitue en lui-même *l'Émile*, véritable « biographie éducative », sous la plume de celui qui « n'accepte pas de se mêler de pratique pédagogique ». Renonçant à jeter des ponts entre théorie et pratiques, Rousseau entre ici dans le domaine d'une « rêverie » où les devoirs d'éducation et d'humanité se conjuguent en un « devoir de pédagogie » qui place la démarche elle-même au centre du projet.

Sur le modèle du retour critique effectué par Rousseau dans le troisième tome des *Dialogues* (Rousseau juge de Jean-Jacques), Michel Soëtard nous propose ensuite un examen de cette philosophie de l'éducation selon Rousseau à travers le regard et l'expérience de celui qui tenta de la mettre à l'épreuve de la pratique : Pestalozzi. Rousseau est en effet placé au rang des pédagogues, bien qu'il ne mis jamais ses idées en œuvre. C'est à cette critique que M. Soëtard cherche ici à répondre en convoquant le pédagogue zurichois qui chercha toute sa vie à incarner l'idéal pédagogique de Rousseau.

S'employant dans un premier temps à appliquer la pédagogie de Rousseau « à la lettre », Pestalozzi se trouve confronté aux contradictions qui fondent la réflexion de son compatriote et aux impasses pratiques qui leur sont corrélées. À l'issue du dialogue que le pédagogue engage avec son inspirateur sur cette pensée pédagogique, M. Soëtard distingue une rupture dans le rapport que Pestalozzi entretient avec l'œuvre du maître : celui-ci revient alors à « l'esprit » de l'éducation selon Rousseau, et s'efforce, dans la distance qui sépare théorie et pratique, de maintenir cet « esprit à l'horizon de [son] action ». C'est dans cette conception que l'auteur de cet essai postule l'éducation comme « une philosophie en action ».

Certes, dans cet ouvrage qui « prétend ouvrir franchement [la discussion sur l'héritage de Jean-Jacques Rousseau] sur une nouvelle perspective, celle de l'éducation », on aurait

apprécié une mise en perspective de la réflexion présentée avec les travaux existant, soulignant la spécificité de la démarche ici adoptée car, comme nous le rappelle l'auteur, *Émile* fit couler de l'encre dès sa parution.

Mais, replaçant l'ouvrage de 1762 et l'idée d'éducation dans le contexte des autres écrits de Rousseau, comme l'auteur lui-même le concevait, M. Soëtard nous livre ici un essai dépassant l'exégèse du seul *Émile* pour ouvrir la réflexion sur le projet éducatif en soi, ce qui, il faut bien le dire, reste rare.