

# ***PENSER L'ÉDUCATION***

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

*N° 20 - Décembre 2006*

### ***Coordination scientifique de la revue***

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

### ***Assistance technique et scientifique***

Loïc CHALMEL, Université de Rouen  
Marie-Françoise DUFRESNE, Université de Rouen

### ***Choix des articles***

Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires. Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte. Les projets doivent être adressés à Jean Houssaye, UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation, Laboratoire Civiic, B.P. 108 - 76821 MONT-SAINT-AIGNAN Cedex, avec une disquette informatique jointe.

### ***Adhésion à la revue comme université partenaire***

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

Pour tout renseignement complémentaire  
vous pouvez joindre Loïc Chalmel ou Marie-Françoise Dufresne au 02 35 14 64 38

Impression : Groupe Morault - imp. Lecercf Rouen-Offset

N° imp. : 1794 - Dépôt légal : 2<sup>e</sup> semestre 2006

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

**Sommaire - N° 20 - Décembre 2006**

Question laïque et éducation péri/postscolaire/mouvements de jeunesse pendant la période de l'entre-deux-guerres : <i>quel lien ?</i>	Audrey BAUDEAU	<b>5</b>
L'incontournable "exigence d'individualisation" dans l'enseignement de l'écrire	Luc BAPTISTE	<b>27</b>
L'antipédagogisme contemporain	Arnaud CADY	<b>43</b>
René Barbier de la Serre (1880-1969) : <i>L'expression d'une vision chrétienne de l'éducation physique et des sports au sein de l'U.G.S.E.L</i>	François HOCHÉPIED	<b>59</b>
Penser la créativité avec Winnicott	Sylvie ZÉRILLO Jean-Bernard PATURET	<b>83</b>
De la forme scolaire à la relation pédagogique	Michel PERRIER	<b>95</b>
Auscultation politique de conseils d'élèves en maternelle	Martine RAIMONDI-JANNER	<b>111</b>
L'histoire de l'éducation par les figures : <i>une histoire dans l'histoire de l'éducation</i>	Micheline VINCENT-NKOULOU	<b>127</b>

**RECENSION**

GALICHET François, <i>L'école, lieu de citoyenneté</i>	Constantin XYPAS	<b>140</b>
PAUL (M), 2004, <i>L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique</i>	Guy Le BOUEDEC	<b>143</b>



# QUESTION LAÏQUE ET ÉDUCATION PÉRI/POSTSCOLAIRE/MOUVEMENTS DE JEUNESSE PENDANT LA PÉRIODE DE L'ENTRE-DEUX-GUERRES : quel lien ?

**Audrey BAUDEAU**

Doctorat en Sciences de l'Éducation  
de l'UNIVERSITÉ DE PARIS V – SORBONNE

*La question laïque dans le domaine scolaire en France pendant l'entre-deux-guerres étudiée sous l'angle des débats à la Chambre des députés permet de révéler et de confronter la pensée des hommes politiques sur cette question. Cette thèse est centrée sur la mise en lumière des débats critiques, peu connus jusque-là, relatifs à l'application des lois laïques après plus de quarante ans de mise en œuvre.*

*Notre recherche propose une lecture synchronique qui permet de confronter la laïcité aux différents temps gouvernementaux ; et une lecture diachronique et thématique qui permet d'étudier l'évolution des questionnements laïques (enseignement laïque de la morale, financement des écoles libres, statut de l'Alsace et de la Moselle ...) entre 1919 et 1939. De plus, l'étude de certaines revues spécialisées d'éducation (Bulletin de la Ligue de l'Enseignement, Journal des Instituteurs et des Institutrices, Revue pédagogique) permet de mettre en perspective les débats des députés et d'effectuer une comparaison.*

*Cette recherche met en avant, également, un aspect original de la période : l'essor des mouvements de jeunesse, de l'éducation péri et postscolaire en le liant à la querelle laïque. Le conflit laïque propre à l'école s'étend-il au domaine périscolaire ?*

*Comment l'idée laïque évolue-t-elle dans cette période d'instabilité politique ? Notre recherche met en lumière le fait que la laïcité, loin d'être un principe immuable, est plutôt une notion aux formes multiples. Or, c'est pendant la période de l'entre-deux-guerres que se noue de façon irréductible cette multiplicité de la laïcité.*

*Mots clés : Laïcité - Entre-deux-guerres - Éducation - Débats/Chambre des députés - Revues spécialisées d'éducation - Mouvements de jeunesse/péri et postscolaire.*

Les questionnements mais aussi les querelles qui composent l'histoire de la laïcité sont essentiellement présents sur le terrain de l'école. Il ne faut pas oublier, pour autant, l'essor des mouvements de jeunesse et le développement de l'éducation péri et postscolaire qui prennent une place importante dans la société des années 1920.

Les organisations de jeunes, qu'elles soient à caractère confessionnel ou éducatif, naissent bien souvent sous la coupe de l'Eglise ou de l'Ecole jusqu'en 1939. Le fait que l'Etat n'ait un rôle réglementaire qu'après la seconde guerre mondiale favorise ce lien entre Ecole ou Eglise et mouvements de jeunes. Les organisations de jeunes sont indéniablement liées à ces deux entités en opposition pour des raisons financières ; elles sont liées également par leurs objectifs.

Le conflit laïque propre à l'école s'étend-il au domaine périscolaire ? La querelle laïque est-elle aussi intense lorsqu'il s'agit d'organisations de jeunes ? Dans l'affirmative, diverses interrogations se posent alors : quelle est la nature de ce conflit ? Regroupe-t-il les mêmes défenseurs et pourfendeurs de la laïcité scolaire ou fait-il apparaître de nouveaux acteurs ? Dans la négative, pourquoi Ecole et Eglise ne s'affronteraient-elles pas sur ce terrain plus général de la jeunesse ?

La période de l'entre-deux-guerres présente un intérêt majeur : celui d'avoir été peu étudié en ce qui concerne la question laïque. La raison est simple : les priorités politiques de cette période, enclavée entre deux guerres, sont d'ordre économiques, sociales et financiers. L'heure est à la reconstruction du pays. Cependant la question éducative demeure présente ainsi que celle laïque, qui sont encore très souvent liées entre 1919 et 1939. Progressivement, les associations laïques et confessionnelles, qui s'affrontent moins sur le terrain scolaire désormais aux mains de l'Etat, investissent le domaine péri et post scolaire. Ce domaine autour de l'école n'est pas encore, entre 1919 et 1939, contrôlé et réglementé par l'Etat.

## **1919-1924 : UN TEMPS GOUVERNEMENTAL « NEUTRE » SUR LA QUESTION DES ŒUVRES PÉRI, POSTSCOLAIRES ET SUR LES MOUVEMENTS DE JEUNESSE EN DÉPIT D'UNE NÉBULEUSE ACTIVE.**

### ***L'éducation post scolaire et la laïcité : un appel sans écho à la Chambre des députés.***

Jusqu'en 1936, les jeunes sont scolarisés jusqu'à 13 ans ; mais ensuite ils ne fréquentent pas, nécessairement, le lycée, le collège, l'Ecole Primaire Supérieure ou un établissement technique. L'éducation populaire essaye de prolonger l'action de l'école au delà du terme légal, en créant des cours ou des conférences pour adultes. C'est une formation qui doit permettre, d'une part, de poursuivre la formation personnelle, et d'autre part, d'améliorer la qualification de la main-d'œuvre par une formation professionnelle complémentaire. Comme Antoine Prost le précise dans *l'Histoire générale de l'Enseignement et de l'Education*<sup>1</sup>, de nombreux essais d'éducation populaire ont été décevants. La période de l'entre-deux-guerres connaît un déclin de l'enseignement post scolaire, déjà amorcé avant

1914, et pourtant, on peut noter un intérêt plus visible tant du côté des initiatives individuelles et associatives que des pouvoirs publics. Marc Sangnier<sup>2</sup> lance un appel, lors de la discussion du budget de l'Instruction publique en décembre 1922, qui soulève, cependant, peu de réactions. Il défend, dans un premier temps, l'éducation postscolaire pour une instruction à la fois technique, du dessin, de la sténographie. Il ajoute :

« Mais il serait peut-être intéressant que les jeunes Français, appelés dans quelques années à voter, sussent au moins quels sont les principes essentiels sur lesquels reposent leurs devoirs de citoyens : de cela, on parle très peu. Quels sont les devoirs du citoyen ? Qu'est-ce que la République ? Qu'est-ce que la démocratie ? Il faut que l'éducation postscolaire soit renforcée. Cette éducation n'aura toute sa valeur que si elle est très riche d'idées et si certaines conceptions erronées de la neutralité ne lui imposent pas une attitude passive. Il y a deux sortes de neutralité : la neutralité négative consiste à dire : nous ne traiterons jamais aucune des questions sur lesquelles nous sommes divisés, et comme de plus en plus nous sommes divisés sur un grand nombre de points, on ne donne en fait d'idées sur rien et on n'aboutit à aucune formation intellectuelle et morale ; la neutralité positive consiste à dire : nous respecterons la sincérité des opinions de chacun. Nous maintiendrons le minimum d'idées communes. C'est cela seul que nous considérerons avoir le droit d'enseigner dans nos écoles. Voilà la laïcité, voilà la neutralité. Voilà dans quel sens nous devrions comprendre les œuvres d'éducation postscolaire. »<sup>3</sup>

Pour Marc Sangnier, le budget ne doit pas seulement se contenter de relever l'éducation postscolaire, plutôt décadente depuis bien des années, mais également lui donner une âme laïque. Cette incitation à la neutralité positive ne suscite pas de réaction de la part du ministre de l'Instruction publique. Bien que l'appel de Marc Sangnier ne provoque pas d'enthousiasme à la Chambre, d'autres députés sont conscients de l'enjeu que représente la jeunesse en dehors du terrain scolaire. Dès 1920, l'action laïque renaît, notamment, avec la fondation du Groupe départemental de l'enseignement laïque du Rhône (GDEL). Edouard Herriot et Claude Bador sont présidents d'honneur. La présidence active revient à François Vermare (candidat en 1920 sur la liste du Parti radical). Edouard Herriot juge indispensable d'organiser la riposte devant « le succès des groupes cléricaux » du gouvernement du Bloc national, et souhaite créer un organisme capable de prendre des initiatives pour reconquérir la jeunesse et assurer le renouveau de l'unité laïque. La présence radicale, sans être exclusive, doit être soulignée<sup>4</sup>. Cependant, ce type d'initiative demeure associatif, et ne fait pas l'objet d'une décision gouvernementale.

Si, comme le pense Marc Sangnier, l'éducation postscolaire est composée d'instruction et d'éducation, et que l'éducation doit comprendre l'enseignement des devoirs de citoyens, de la République, de la démocratie, tout cela dans une neutralité positive, alors il pourrait être possible de retrouver les mêmes conflits laïques de l'école publique dans l'organisation de l'éducation postscolaire. Cette dernière a un rapport direct avec l'école, puisque

l'éducation postscolaire a pour but de prolonger l'action de l'école. L'éducation périscolaire, elle, se détache du terrain scolaire, et pour cette raison elle est un enjeu important pour les catholiques (qui ont perdu le terrain de l'école).

### ***Les œuvres complémentaires de l'école à travers l'exemple de l'action militante de la Ligue de l'Enseignement.***

Il est intéressant de prendre comme exemple la Ligue de l'Enseignement parce qu'elle est, dans l'entre-deux-guerres, l'association qui fédère le plus grand nombre d'œuvres complémentaires de l'école ; bien sûr, elle n'est pas le seul mouvement péri et postscolaire.

Créée en 1866, pour répondre aux appels lancés par Jean Macé les 25 octobre et 15 novembre, la Ligue de l'Enseignement a pour but de rassembler les individus désireux de contribuer personnellement au développement de l'instruction dans leur pays. Des initiatives privées et publiques, d'origine philanthropique et bourgeoise, mais aussi municipale ou étatique, traduisent tout au long du XIX<sup>ème</sup> siècle un intérêt constant pour l'éducation des adultes, sous forme de cours du soir, de conférences, de bibliothèques. Ces initiatives visent à compenser les lacunes de l'école primaire ou de la formation professionnelle, et plus encore à « moraliser les populations »<sup>5</sup>. Des créations ouvrières s'y ajoutent ensuite. La Ligue de l'Enseignement n'a pas d'emblée la prétention de concurrencer ce potentiel, elle se contente de juxtaposer ses propres activités. Aux origines de la Ligue de l'Enseignement, Jean Macé défend ardemment l'enseignement obligatoire et gratuit. Son premier objectif est d'obtenir l'institution publique indispensable : l'école primaire gratuite et obligatoire. Bien que le thème de la laïcité n'est pas celui défendu de prime abord, la Ligue s'inscrit à partir des années 1871 dans la lutte laïque.<sup>6</sup> Après la promulgation des lois fondamentales de 1882-1883-1886, la Ligue s'emploie à les faire appliquer, d'une part, en aidant matériellement élèves, familles et écoles, d'autre part, en diffusant les principes et l'idéal de l'enseignement public.<sup>7</sup>

Le lien entre la Ligue de l'Enseignement et l'école publique est précis, et a un rapport évident avec la laïcité. La Ligue de l'Enseignement était convaincue que la gratuité et l'obligation de la scolarité étaient peu à peu acceptées et même appréciées par la plupart des Français, alors que son caractère laïque restait contesté voire combattu. La Ligue fut, de ce fait, amenée à concentrer son effort sur la défense et l'illustration des institutions et de l'esprit laïques. D'une façon générale, l'essor des œuvres péri et postcolaires est lié au besoin, pour les maîtres et les amis de l'école publique, de se grouper autour de l'école que la loi venait d'instituer. Ceux qui l'avaient combattue n'avaient pas capitulé après leur défaite législative. La lutte s'était transportée dans bon nombre de communes, plus ouverte et plus vive dans certaines régions de France, à l'Ouest principalement. Ce regroupement

donnait de l'assurance aux maîtres pour se défendre des attaques portées contre eux et, au-delà, ces œuvres répondaient à la nécessité de renforcer et de prolonger l'action éducative avec une nouvelle force. Cette force nouvelle, c'est la morale en action. Le lien entre l'école publique, la Ligue de l'Enseignement ou, d'une façon générale, l'éducation péri et post-scolaire et la laïcité se situe notamment dans la morale laïque.

Combattant les œuvres catholiques, les laïques vont trouver de nouveaux moyens d'affirmer la nouvelle morale de la Raison. Les ramifications en sont multiples, qu'il s'agisse des bibliothèques communales ou scolaires, des cours populaires qui nécessitent des bibliothèques populaires chargées aussi de combattre la littérature de colportage et le roman commercial, des patronages laïques, des cours d'adolescents et des cours d'adultes, des associations d'anciens et d'anciennes élèves de l'école laïque, des colonies de vacances issues très souvent des caisses des écoles, des conférences populaires et des cercles d'études laïques, des sociétés d'instruction populaire, des universités populaires, et par la suite des mouvements de jeunesse laïques, des auberges de jeunesse laïque, etc.

### ***Les mouvements de jeunesse : aux prémices d'une laïcité "ouverte" ?***

La période de l'entre-deux-guerres dispose de la particularité de voir, non pas naître, mais émerger les mouvements de jeunesse. Il est intéressant de s'interroger sur le lien qu'il y a pu avoir ou non entre la question laïque et l'essor des mouvements de jeunesse. La question des mouvements de jeunesse ne fait pas l'objet de débats à la Chambre des Députés entre 1919 et 1924. Leur essor a, davantage, lieu dans les années 1930. Il est, cependant, utile de présenter quelques points de l'histoire des mouvements de jeunesse antérieurs à cette période, afin de comprendre comment s'inscrit à la base l'opposition apparente entre ceux confessionnels et ceux laïques.

### ***Un combat évident à la base de la naissance des mouvements de jeunesse : pour ou contre « la laïque ».***

Les premiers patronages laïques et confessionnels datent d'avant guerre et particulièrement des années 1880-1890 ; et parce qu'ils se définissent comme « patronages laïques » ou « patronages confessionnels », il est possible de constater d'emblée cette distinction considérée et reprise. L'Eglise, qui songe à la jeunesse, incite à l'organisation de patronages confessionnels afin de perpétuer la foi chrétienne chez les jeunes Français ; ce qui inquiéta suffisamment la Ligue de l'Enseignement pour que, à son tour, elle se mette à créer des patronages, laïques évidemment, avec des instituteurs comme cadres ou animateurs.<sup>8</sup> Il y avait une lutte au quotidien entre ces patronages qui avaient comme challenge implicite d'encadrer le plus grand nombre de jeunes.

Les patronages confessionnels ont, en effet, précédé les œuvres laïques similaires. Les lois de Jules Ferry de 1882 leur ont donné une nette impulsion car, pour le clergé qui s'est investi massivement après avoir été chassé de l'école publique, il s'agit d'une œuvre de reconquête.<sup>9</sup>

Du côté laïque, les patronages avaient comme préoccupation première d'enlever l'enfant de la rue en dehors des heures de classes. Le rapport à l'école publique est simple : les patronages laïques étaient la conséquence des lois de Jules Ferry de 1882 et servaient à garder les enfants le jour où ils n'allaient pas à l'école. Ainsi, ils avaient tout intérêt à se développer dans la mesure où le jour de repos, prévu par l'école publique, servait pour les catholiques à diffuser l'instruction religieuse. Que faisaient les enfants qui ne recevaient pas d'instruction religieuse le jour vacant ? C'est en créant des espaces pour les enfants qui ne recevaient pas l'instruction religieuse, que les patronages laïques s'inscrivaient dans la défense laïque.

Du côté confessionnel, le mouvement le plus influent, dès sa création et pendant l'entre-deux-guerres, est l'Association Catholique de la Jeunesse Française (ACJF). Son premier président, Robert de Roquefeuil, ne peut oublier qu'il a été dans l'obligation d'interrompre sa scolarité afin de rester fidèle à ses maîtres jésuites, à qui les décrets des 29 et 30 mars 1880 ont interdit de « diriger un établissement d'enseignement public ou privé »<sup>10</sup>. Le souvenir de ce « collègue d'exil » et de la ferveur des congrégations mariales auxquelles ils se sont alors agrégés, marque les premiers pas de l'ACJF, au point que la date du 29 mars 1886 sera choisie par plusieurs d'entre eux pour leur engagement dans l'ACJF :

« [...] parce que nous avons un vieux compte à régler avec Jules Ferry et les décrets du 29 mars qui avaient marqué d'une boule noire notre entrée dans la vie étudiante en 1880 [...] Notre pensée de créer à notre tour, parmi notre génération, une contre-offensive catholique, est née de ces circonstances ».

Antoine Prost dans *l'Histoire générale de l'Éducation et de l'Enseignement. Tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation*<sup>11</sup> fait également le constat qu'il y avait la volonté, pour de nombreux mouvements de jeunesse catholique, de réagir face à l'école laïque. Qu'il s'agisse des patronages laïques et de leurs liens au jour vacant, ou bien de l'ACJF et des circonstances de sa création, il est possible de constater la marque du clivage laïque/confessionnel.

Le début des mouvements de jeunesse est caractérisé, également, par les colonies de vacances : on peut citer d'un côté, l'Union nationale des colonies de vacances créée en 1909 qui devient en 1912 une organisation catholique ; et de l'autre côté, la Fédération nationale des colonies de vacances constituée en 1912 d'esprit laïque. Comme le précise Antoine Prost, cette distinction marque un clivage laïque à considérer comme tel.<sup>12</sup> Même si la préoccupation première des colonies de vacances était d'ordre hygiénique et médicale (lutter contre la tuberculose ou le rachitisme en offrant un bol d'air à de petits citadins), on

est bien obligé de faire le constat que deux mouvements se sont créés, l'un confessionnel et l'autre laïque.

Il est donc possible de constater, à la naissance des mouvements de jeunesse, une entrée de ceux-ci dans l'opposition laïque/confessionnel. Ils relayent ainsi le clivage, mais ne créent nullement une nouvelle querelle laïque.

### ***L'évolution des mouvements de jeunesse révèle une distance par rapport à l'école publique.***

Une évolution certaine est à constater, dans la mesure où les patronages laïques se sont organisés autour de l'école, pour combler, par exemple, ce manque lors du jour vacant. A l'inverse des oeuvres péri et postscolaire, les mouvements de jeunesse, en général, ont évolué en parallèle, voire en opposition, à l'école publique. C'est la pensée d'Antoine Prost et de Gérard Cholvy. Ce dernier précise qu'il y a entre l'école publique et le mouvement de jeunesse « une double antinomie, antinomie de méthode et antinomie de terrain. »<sup>13</sup> C'est, entre autre, ce qui distingue les mouvements de jeunesse des oeuvres péri et postscolaires.

Concernant les mouvements scouts, même si en 1918, Paul Lapie, directeur de l'Enseignement primaire, attirait l'attention sur ses heureux effets et les recommandait au personnel enseignant, peu d'hommes politiques ne leur témoignent de l'intérêt.<sup>14</sup> Dans le scoutisme, il y a des sections laïques et d'autres d'inspiration spirituelle. Cependant même les Eclaireurs de France, mouvement laïque du scoutisme, a été créé par des catholiques notoires et doit son développement à André Lefèbvre, tertiaire de saint François. Les Eclaireurs de France se déclarent « laïques comme l'école publique » française. Ce qui signifie, pour eux, qu'ils sont ouverts à tous, sans distinction d'origine, de race, de croyance, qu'ils ne relèvent d'aucun parti ni d'aucune Eglise et qu'ils interdisent en leur sein toute propagande politique ou religieuse.<sup>15</sup> Le choix de cette définition est marquante, parce qu'elle est celle de la « laïcité institutionnelle ». C'est, notamment, en ces termes que se définit la laïcité de l'Etat. Le mouvement ne fait pas le choix de mener une politique de « défense laïque » ; jamais il n'en est question. Les Eclaireurs de France reprennent les valeurs de neutralité, de respect des croyances. S'ils reprennent les valeurs laïques, en revanche, ils ne s'engagent pas particulièrement dans la « défense laïque ».

Pour les scouts catholiques ou protestants, le but n'est pas tant de perpétuer la foi chrétienne en France, que « d'intégrer le monde ouvrier dans la communauté nationale et d'établir un contact permanent avec d'autres familles d'esprit souvent opposées »<sup>16</sup>. Ils font le choix d'être des mouvements confessionnels, c'est donc que la religion a son importance. Cela signifie, surtout, qu'ils ne choisissent pas d'être des mouvements laïques. On retrouve donc cette opposition laïque/confessionnel.

Cependant, même si différentes branches existent dans le scoutisme français, toutes prônent la tolérance. Elles recherchent « l'entente et la compréhension universelle. De la notion de fraternité à la notion de paix. » Les différentes branches du scoutisme en France ne se querellent pas, en ce qui concerne leur distinction spirituelle, car elles semblent adhérer, à la base, à un système de valeurs plus fort qui est le développement de l'individu et une volonté de paix internationale. Bien que les valeurs développées soient celles de la neutralité et du respect des croyances, la laïcité n'est pas nommée mais englobée de fait. N'est-elle pas un peu dépassée et comme en amorce d'une laïcité que certains nommeront bien des années plus tard une laïcité "ouverte" ou une laïcité "tolérance" ?

Ainsi, l'éducation post-scolaire et périscolaire marque un lien réel avec la question laïque, en prolongeant l'action de l'école publique et laïque. L'encadrement de la jeunesse, d'un point de vue scolaire, est peut-être une question réglée, mais il reste à investir le domaine du temps libre. Si les deux camps, laïque et confessionnel, ont compris les enjeux que représentait ce domaine, les pouvoirs publics ne le saisissent qu'à partir des années 1924-1925.

Les mouvements de jeunesse connaissent, à leur naissance, une opposition et un conflit entre initiatives laïques et confessionnelles, mais ils ne créent pas une querelle laïque aussi forte que celle dans le domaine scolaire. Bien que la plupart des mouvements scouts ait des sections laïques et d'autres des sections confessionnelles et fassent donc le choix de ce clivage, ce premier temps de l'entre-deux-guerres voit une évolution vers les valeurs de tolérance, d'ouverture aux autres. Ils ne créent pas une nouvelle querelle laïque, et ne s'inscrivent que partiellement dans celle, connue, pour l'école publique.

## **1924-1928 : UN INTÉRÊT GRANDISSANT POUR LES ŒUVRES QUI SE DÉVELOPPENT AUTOUR DE L'ÉCOLE.**

### ***Un intérêt officiel du gouvernement du Cartel des gauches pour l'éducation post-scolaire.***

Edouard Herriot adresse aux Préfets et aux Inspecteurs d'académie une circulaire ministérielle, le 4 décembre 1926, relative à l'enseignement post-scolaire<sup>17</sup>. Selon lui, l'enseignement post-scolaire devrait faire collaborer les deux formes qu'il a jusqu'à présent : les cours d'adultes (qui ont pour but l'enseignement général) et les cours professionnels (qui ont pour but l'enseignement technique). Edouard Herriot appelle à l'imbrication des cours professionnels et des cours d'adultes afin d'organiser d'une façon méthodique et complète l'enseignement post-scolaire. A travers cette circulaire, Edouard Herriot défend, également, la vocation émancipatrice que tout enseignement doit permettre. Le combat, que mènent les intéressés de l'enseignement post-scolaire, s'inscrit dans celui de la justice et de l'égalité devant l'instruction.

Hippolyte Ducos, rapporteur du budget de l'Instruction publique, à la Chambre des députés, en novembre 1924, propose, lors de la présentation de son plan d'ensemble, la création d'un office national d'enseignement post-scolaire qui comprend trois sections : section d'enseignement professionnel, section d'enseignement général et section d'enseignement physique. Hippolyte Ducos souhaite faire comprendre l'enjeu que représente, en terme d'éducation, le post-scolaire, et il laisse entendre que si l'initiative privée peut être, d'un côté, réalisée par la Ligue de l'enseignement, elle peut l'être, tout autant, par des organisations confessionnelles.

A l'époque du Cartel des gauches, différentes mesures peuvent permettre d'affirmer que les œuvres autour de l'école sont prises en considération, qu'il s'agisse des œuvres complémentaires de l'école ou bien des mouvements de jeunesse.

### ***La reconnaissance d'utilité publique.***

A partir de 1925, l'intérêt pour tout œuvre ou mouvement encadrant la jeunesse est marqué par l'obtention de la reconnaissance d'utilité publique. C'est le cas pour les Eclaireurs de France, leur action mérite la reconnaissance d'utilité publique reconnue par décret du 6 août 1925. C'est l'affirmation officielle de l'activité bienfaitrice et complémentaire de ce mouvement autour de l'école publique. Il ne s'agit pas de reconnaître l'utilité d'œuvres qui ne sont pas groupées autour de l'école et dans son prolongement. Les Eclaireurs de France se déclarent « laïques comme l'école publique » ; il n'est donc pas étonnant que ce soit cette section des scouts qui reçoive la reconnaissance d'utilité publique.

La Fédération nationale des colonies de vacances constituée en 1912, d'esprit laïque, se transforme en 1924 en Comité national et obtient, elle aussi, la reconnaissance d'utilité publique par le décret du 30 juin 1926. Alors qu'il existe l'Union nationale des colonies de vacances, organisation catholique, le Comité national accepte de subventionner les colonies de vacances catholiques. Le clivage laïque ne semble pas, à ce moment, préoccuper le Comité national. Mais la réaction laïque ne tarde pas, puisque la Ligue de l'Enseignement crée en 1933 l'UFOVAL (Union fédérale des œuvres de vacances laïques), pour ne regrouper que des œuvres laïques, et l'organisation catholique devient l'UFCV (Union française des colonies de vacances).

Il est certain que l'époque du Cartel des gauches est, tout autant, l'occasion pour les organisations laïques de se mobiliser. C'est, notamment, le cas des Jeunesses politiques indépendantes des partis que sont les Jeunesses Laïques et Républicaines qui se réorganisent, précisément, en 1924.

La Fédération des Jeunesses Laïques de France est née en 1902 ; son activité est arrêtée par la guerre, et elle ne réussit pas à se reconstituer dès la fin de la guerre. En 1924, elle se

réorganise par le rapprochement de la Fédération des Jeunesses Laïques, de l'Union des Jeunesses Républicaines et de divers petits groupes de gauche. Ce mouvement prend le nom de « Jeunesses Laïques et Républicaines » ; il a pour but d'encadrer la jeunesse dans le droit fil de l'enseignement de l'école républicaine et laïque. Il fonde son contenu idéologique sur « le principe du libre examen, ayant pour but de favoriser le développement intégral de la personnalité humaine et l'avènement d'une société meilleure »<sup>18</sup>. Il se veut dégagé de tout esprit dogmatique. Il déclare respecter le sentiment religieux, mais refuse aux religions le droit de gouverner l'humanité. Les Jeunesses Laïques et Républicaines présentent comme leurs « sœurs aînées » les Loges franc-maçonnnes, la Ligue des Droits de l'Homme, la Ligue de l'Enseignement et la Libre pensée.

Les Jeunesses Laïques et Républicaines croient à la supériorité de la morale laïque et organisent des conférences sur la morale laïque et l'école laïque (en juillet 1927 à Evreux). Elle fait le choix de la défense laïque par le biais de conférences. Mais dès 1926, la lutte contre le péril fasciste devient la priorité. Les années 1926-1928 marquent l'apogée de cette organisation : elle compte 5 000 adhérents en 1924 et 75 000 en 1927.

Dans le monde des facultés et des lycées, il est possible de citer la Ligue d'action universitaire républicaine et socialiste (L.A.U.R.S.) qui naît également en 1924, dont le jeune Pierre Mendès-France est successivement le secrétaire général et le président.

Ces deux exemples témoignent de l'impulsion que crée le Cartel des gauches en 1924, au cœur de laquelle on retrouve souvent la défense laïque. Cependant, pour reprendre ces exemples, si les organisations indépendantes des partis<sup>20</sup> demeurent des pôles d'attraction au moins jusqu'en 1933-1935, leur rôle diminue ensuite. La période du Cartel des gauches connaît une impulsion pour les mouvements de jeunesse, mais le camp laïque semble parfois s'affaiblir. La République et son principe laïque ne sont plus considérés ni en danger ni comme une priorité de la période.

Ainsi le clivage laïque/confessionnel est tout à fait apparent en ce qui concerne, par exemple, l'éducation physique. L'enjeu pour les défenseurs de la laïcité est de perpétuer l'esprit laïque à travers tous ces œuvres et mouvements qui encadrent la jeunesse en dehors de l'école ; du côté catholique, l'enjeu est de « regagner du terrain » puisque celui de l'école est relativement perdu. Œuvres et mouvements sont, pour les catholiques, le terrain à conquérir pour « rechristianiser » la France.

### ***L'émergence des mouvements de jeunesse chrétiens et l'évolution des mentalités d'une partie des catholiques créent une nouvelle donne.***

René Rémond, dans « Evolution de la notion de laïcité entre 1919 et 1939 », article écrit dans les *Cahiers d'Histoire*, explique que, à partir de 1926, une évolution d'une extrême rapidité s'opère dans les esprits, ce qui entraîne une révision des positions

traditionnelles sur la laïcité. Cette évolution est plus marquante du côté catholique ; elle l'est assez pour qu'en avril 1929, la revue *Ecole et Famille*, organe des Associations catholiques de chefs de famille, qui se voue à la défense de la famille, de l'enseignement libre et des valeurs traditionnelles, le relève en le déplorant : elle constate que la campagne pour la Représentation Proportionnelle Scolaire est abandonnée. « Non seulement on a moins de zèle pour combattre la laïcité, mais on envisage de pactiser avec elle. »<sup>21</sup> Cette évolution, selon René Rémond, ne se traduit pas par un renoncement à la doctrine chrétienne. Cependant, une partie des catholiques insiste, désormais, moins sur la nécessité des institutions chrétiennes que sur le devoir des chrétiens d'être présents dans les institutions neutres pour les animer.

« Le souci, souvent exclusif, de la défense catholique contre les impies s'efface devant la préoccupation, plus pressante, de la conquête ou du rayonnement, au-delà des frontières de l'Eglise visible : le relâchement de la lutte contre la laïcité de l'Etat ou de l'école va de pair avec l'essor des mouvements d'Action catholique. Plutôt que de mobiliser les catholiques dans une organisation confessionnelle pour peser sur les pouvoirs publics (Fédération nationale catholique), on les convie à agir en chrétiens dans le milieu où ils sont placés.»<sup>22</sup>

Les propos de René Rémond semblent être confirmés par l'évolution des mouvements de jeunesse chrétiens. En effet, avec l'affaiblissement de la lutte contre la laïcité va l'essor des mouvements d'action catholique.

Dans cet esprit, se créent, à partir de 1927, les mouvements d'Action catholique. Les différentes branches des Jeunesses Chrétiennes opposent, aux catholiques conservateurs de droite, les chrétiens sociaux de gauche. La Jeunesse Ouvrière Chrétienne, JOC, est la première section spécialisée à voir le jour en 1927, grâce à l'initiative de Guérin, nommé à la paroisse Saint Vincent de Paul de Clichy, et qui découvre les publications de la JOC belge. Le but de la JOC est de former des militants jeunes, ouvriers, chrétiens qui aient des âmes de " chefs ", " d'entraîneurs ", de " preneurs d'âmes " pour qu'ils puissent agir dans le milieu du travail : dans l'atelier, l'usine, le quartier afin que le " lieu providentiel " ne soit plus pour autant d'âmes un instrument de mort, mais un moyen de salut ; pour que du moins ce milieu devienne plus humain, plus supportable, plus chrétien, qu'il ne soit plus nécessaire d'être des héros pour y vivre honnêtement. La JOC se propose de contribuer efficacement au relèvement, à la grandeur, au vrai bonheur des jeunes salariés en complétant leur éducation après leur départ de l'école. Elle donne la première place, dans ses préoccupations, à l'éducation religieuse et morale des jeunes employés et ouvriers. Elle souhaite compléter l'éducation religieuse et morale de ses militants par une formation sociale basée sur les enseignements de l'Eglise.<sup>23</sup> Si ce premier mouvement spécialisé n'est pas une initiative de l'Association Catholique de la Jeunesse Française, il entre, quelques années plus tard, comme mouvement au sein de l'ACJF.

Il n'est pas pertinent de détailler tous les mouvements d'action catholique<sup>24</sup>; mais la Jeunesse Etudiante Chrétienne mérite un regard un peu plus attentionné puisque ce mouvement se préoccupe du milieu scolaire.

La Jeunesse Etudiante Chrétienne, créée en mai 1929, se positionne davantage en marge des habitudes politiques des catholiques. La JEC, c'est d'abord la volonté d'un groupe d'une vingtaine d'étudiants, refusant " la politique de Maurras " <sup>25</sup>, d'un mouvement organisé par des partisans de la laïcité (ce sont des aumôniers partisans de la laïcité de l'Etat et de l'école publique). Trois courants se rencontrent en 1928 : des lycéens et l'abbé Flory (partisan de la laïcité de l'Etat et qui fait le choix de l'école publique laïque), des lycéens et le jésuite Valensin (qui s'intéressent à la question de l'incroyance qui se développe) et des lycéens et le jésuite Dieuzayde (qui lutte contre une Eglise conservatrice ; " ce jésuite rouge " qui fait lire Auguste Comte et Karl Marx).<sup>26</sup> La JEC a pour but de rendre chrétiens les élèves des écoles primaires supérieures, des écoles techniques, des lycées, des collèges, des écoles spéciales, ... La JEC est marquée par l'incroyance qu'elle attribue au comportement contraire à l'Evangile de ceux qui se disent des chrétiens. Elle se crée dans un contexte certain : à droite, les ligues conservatrices et nationalistes<sup>27</sup> tiennent le haut du pavé, l'ACJF existe depuis 1886 ; les jeunes de la JEC veulent bousculer précisément tout ce contexte d'une droite chrétienne dans laquelle ils ne se retrouvent pas. Dans le document *Recherches JEC 50 ans de mouvement : Histoire à plusieurs voix*, qui est intéressant dans la mesure où il est fait de témoignages de membres de la JEC, il est précisé que la JEC s'adresse en priorité aux élèves des lycées et que, dans l'enseignement libre, l'opposition des responsables des établissements est extrême. Il y a une opposition constante avec la Fédération des étudiants catholiques, conservatrice.

Alors que le mouvement souhaite " refaire chrétiens les frères ", il n'est pas apprécié dans l'enseignement libre. Cela peut se comprendre puisque dans les établissements d'enseignement libre, les chefs d'établissement n'ont pas besoin de l'aide de ce mouvement : c'est déjà le but de leur enseignement. Au contraire, le fait de penser la place du chrétien dans une société sécularisée va à l'encontre des doctrines conservatrices de certains établissements libres. Est-ce la vision de la religion chrétienne de la JEC qui déplaît à l'enseignement libre, ou bien sa volonté de prendre part aux luttes sociales et de bousculer la droite conservatrice ?

Le document *Recherches JEC 50 ans de mouvement : Histoire à plusieurs voix* insiste sur cette opposition à l'enseignement libre en ce qui concerne, également, la Jeunesse Etudiante Chrétienne Féminine, créée en 1930, et celle de l'enseignement libre, créée en 1936.

" L'enseignement libre est un milieu fermé sur lui-même, hostile à l'enseignement public, lieu de perdition. Il ne pouvait être question qu'un mouvement de jeunesse étudiante, non spécifique, œuvre dans ce type d'établissement. La JECF n'avait des

chances d'être acceptée que pensée pour et par des filles issues de l'enseignement libre. De fait, le mouvement y a vécu et s'est développé assez largement, se heurtant parfois aux enseignants en place, faisant évoluer bien des situations, formant de nombreuses militantes mais restant d'une grande timidité sur le plan des options politiques et sociales. <sup>11 28</sup>

Il ne semble pas aisé, même pour ce mouvement confessionnel, de se faire accepter dans l'enseignement libre.

C'est également la pensée d'Antoine Prost sur la question des mouvements d'action catholique :

" Le gros du scoutisme comme les mouvements d'action catholique tiraient leur légitimité de la religion. Ils réclamaient les jeunes aux familles pour la meilleure des causes possibles, celle qui justifie les martyres : la Foi. Et le côté strictement laïque, voire hostile à l'école publique a sans doute été, par réaction, l'une des causes de leur développement. On voit par exemple la JECF apparaître dès 1930 dans les EPS, tandis qu'elle attend 1937, pour naître dans les écoles libres. La volonté de réagir, face à l'école laïque, a également facilité l'adoption de méthodes non scolaires. <sup>11 29</sup>

Il n'est pas aisé de trancher sur l'opposition réelle entre ces mouvements d'action catholique et l'école laïque. Gérard Cholvy apporte juste la précision suivante : la JECF, en 1937, affirme qu'il n'y a pas de conflit entre la science et la foi. La science peut mener à Dieu. La JECF rejette les deux excès qui sont d'une part la science considérée comme seule maîtresse de vérité, et le fidéisme d'autre part. Il faut noter également qu'il n'y a pas, dans les revues de la JEC : Messages (destiné aux militants) et l'Appel (journal de masse), d'articles qui permettent de penser que la JEC était en opposition à l'école laïque. Le constat est le même en ce qui concerne les revues de la JECF.

Par ailleurs, le fait qu'en 1933, la droite catholique et les dirigeants du patronat fassent pression sur les évêques pour " remettre au pas " la JEC, ne donne pas de précision sur la cause de cette " remise aux pas " : est-ce pour sa conception de la religion, ou bien pour son engagement dans les questions sociales ? A priori, le fait que ce soit la droite catholique et les dirigeants du patronat (qui font pression) laisse à penser que c'est davantage pour des raisons politiques (économiques et sociales) que religieuses.

Il y a, de toute façon, une opposition entre ceux qui souhaitent perpétuer l'idéal laïque, celui qui conduit à l'émancipation des individus, et ceux qui souhaitent perpétuer la foi chrétienne, vérité révélée qui conduit à la seule morale possible, par le biais des œuvres complémentaires de l'école et des mouvements de jeunesse. Cependant, il n'existe plus, durant ces années 1925, deux blocs bien définis. L'évolution d'une partie des catholiques qui se coupe de la droite conservatrice, même si cela existait déjà, devient tout à fait visible, et témoigne de ces tendances qui prennent leur place entre les camps laïque et anti-laïque.

## **1929-1939 : INITIATIVE ASSOCIATIVE ET RÉGLEMENTATION DE L'ÉTAT.**

### ***L'initiative associative et la lutte laïque/confessionnel.***

Dans les années 1930, la lutte entre les œuvres confessionnelles et les œuvres laïques se poursuit autour de l'école sur de nouvelles activités comme le plein air, le sport, le cinéma, la radio, ... que chaque camp tente de développer plus que l'autre.

La création des différentes UFO : UFOLEA (Union Fédérale des œuvres laïques d'éducation artistique), UFOLEP (Union Fédérale des œuvres laïques d'Education physique), UFOCEL (Union Fédérale des œuvres du cinéma éducatif laïque) témoigne de cette volonté de la Ligue de l'Enseignement, entre autres, de s'emparer et de couvrir les nouveaux centres d'intérêts de la société.

Il s'agit d'investir les nouveaux domaines, les nouvelles techniques mais aussi de renforcer ceux qui existent. C'est le cas par exemple avec la création de l'UFOVAL, l'Union Fédérale des Œuvres de vacances laïques. Cette nouvelle section a pour objectif premier de regrouper et de rationaliser l'ensemble des œuvres de vacances, et de faire pression sur le gouvernement pour qu'il s'engage dans la réglementation de ce domaine. Mais il existe également la volonté d'établir un véritable pouvoir laïque dans ce champ périscolaire. Initialement, existaient, d'un côté, l'Union nationale des colonies de vacances catholiques qui devient l'UFCV et, de l'autre côté, la Fédération nationale des colonies de vacances et des œuvres de plein air, " d'esprit laïque ouvert et tolérant ". A partir de 1933, la Ligue de l'Enseignement étudie la question des colonies de vacances et fait un certain nombre de constats : insuffisance des œuvres laïques (dans lesquelles aucun exercice religieux n'est prévu) à côté de celles neutres (où les enfants peuvent suivre les exercices d'un culte de leur choix) et de celles confessionnelles (où les enfants sont tenus d'assister aux exercices d'un culte déterminé). Selon la Ligue, cette insuffisance des œuvres laïques ne peut avoir comme conséquence que l'envoi des enfants dans les œuvres confessionnelles. Par ailleurs, la Fédération nationale " d'esprit laïque ouvert et tolérant ", devenue le Comité national, ne présenterait pas les garanties laïques suffisantes et comprendrait en son sein des organisations confessionnelles. En 1934, le Comité national propose à la Ligue de l'Enseignement de s'associer, mais cette dernière décline l'offre qu'elle qualifie d' " Union sacrée " pour les vacances des enfants.<sup>32</sup> Par ailleurs, le SNI et la CGT n'ont pas adhéré au Comité national et sont prêts à soutenir la Ligue de l'Enseignement pour le développement d'une nouvelle section laïque. C'est ainsi qu'est créée l'UFOVAL ; elle ne se développe qu'à partir de 1936.

La Ligue de l'Enseignement poursuit ses revendications et, dans le souci d'assurer la garantie laïque des œuvres et d'obtenir une réglementation, elle demande que les services des colonies de vacances soient transférés du ministère de la Santé Publique à celui de l'Education Nationale.<sup>33</sup>

Le principe laïque est également en jeu lorsqu'il s'agit pour la Ligue de l'Enseignement de récupérer les Eclaireurs de France : le scoutisme neutre. Pour les deux mouvements, différentes raisons qui ne sont pas d'ordre laïque interviennent pour la conclusion d'un accord : l'effectif des Eclaireurs de France stagne et, si l'accord n'est pas conclu, la Ligue créera sa propre organisation scoutie concurrente. En est-elle vraiment capable ? Quelques réticences de la Ligue pour parvenir à cet accord sont, néanmoins, d'ordre laïque : l'aspect militaire que revêt, en apparence, le scoutisme ; la neutralité positive (qui ne semble pas assez définie selon la Ligue) ; la présidence du mouvement assurée par Georges Berthier, directeur d'une école privée.<sup>34</sup> Le congrès confédéral de 1931 exige deux conditions pour aboutir à une entente : la neutralité, c'est-à-dire, l'interdiction absolue de toute propagande religieuse ou politique au sein de la Fédération des Eclaireurs, et l'engagement de servir la paix. L'assurance est donnée et l'accord est conclu.

Un dernier exemple témoigne de la volonté des militants laïques d'affirmer plus que jamais le caractère laïque de leurs œuvres, face au développement du camp confessionnel. En juin 1933, le Centre laïque des Auberges de Jeunesse est fondé. Le CLAJ est probablement la seule organisation laïque que l'on peut qualifier de mouvement de jeunesse. Le SNI et la Ligue de l'Enseignement participent à son organisation. Le projet initial envisage la participation de la Ligue Française des Auberges de Jeunesse (LFAJ) créée par Marc Sangnier en 1929. Le SNI pose comme condition à toute adhésion le caractère laïque. Il souhaite que le Comité d'honneur de la Ligue de Marc Sangnier qui comprend, entre autres, le Cardinal Verdier et l'abbé Viollet, soit recomposé, et qu'aucune auberge ne puisse afficher un caractère confessionnel. Aucun accord n'aboutit. Le 9 juin 1933, au siège du SNI, est constitué le CLAJ avec pour associations fondatrices : la CGT, la Ligue de l'Enseignement, le SNI, la Fédération générale de l'Enseignement, la Fédération nationale des municipalités socialistes, et l'Union des villes et des communes de France.<sup>35</sup>

La question laïque revient en discussion lorsque le CLAJ souhaite devenir membre de la Fédération internationale des auberges de jeunesse. La Fédération internationale ne souhaite voir se constituer dans chaque Etat qu'une institution unique des Auberges de jeunesse pour éviter la dispersion des efforts. Or la LFAJ est déjà reconnue. La Fédération internationale conseille aux deux mouvements de reprendre les pourparlers et de réaliser une collaboration, aucune entente n'est possible. Le CLAJ préfère à la coopération internationale le principe laïque. L'opposition, dès le début, entre le CLAJ et la LFAJ a probablement anéanti toute entente possible.

Il est intéressant de constater que non seulement la Ligue de l'Enseignement veut affirmer le caractère laïque de ses œuvres face au camp catholique, mais également face à deux organisations, les Eclaireurs de France et Ligue Française des Auberges de Jeunesse, qui sont " neutres " aussi. S'agit-il réellement de vouloir faire apparaître le terme " laïque "

plutôt que " neutre " ou " tolérant " ? Ou bien la laïcité est-elle un outil pour batailler sur le " marché des œuvres périscolaires " ? Ou bien, est-ce encore une réelle volonté de regrouper, en intégrant en son sein, les différents mouvements pour une meilleure action ?

Le partenariat entre la CGT, le SNI et la Ligue de l'Enseignement correspond, notamment, à la volonté d'opposer aux forces cléricales, réactionnaires et patronales, un bloc d'éducation populaire laïque.<sup>36</sup>

### ***L'initiative des pouvoirs publics.***

En 1936, une notion presque nouvelle, celle des loisirs apparaît dans les préoccupations des législateurs. Elle se concrétise dans les diverses lois sociales qui sont votées : loi sur la limitation de la durée du travail hebdomadaire obligatoire (40 heures), loi sur le régime des congés annuels (congés payés obligatoires de quinze jours). La relative " vacuité " que créent ces dispositions mérite, aux yeux du Gouvernement, d'être comblée moralement, intellectuellement et physiquement. C'est dans ce but qu'est créé, en 1936, un sous-secrétariat aux Sports et aux loisirs. Léo Lagrange, chargé de ce sous-secrétariat, a pour objectif de faciliter les loisirs et la culture populaire, en dehors de l'école, mais sur la base des principes laïques.

L'intervention de l'Etat a pour but à la fois de réglementer voire coordonner, et de donner une impulsion. C'est l'action conjuguée de trois hommes qui rend cette action efficace : celle de Léo Lagrange pour l'organisation des sports et des loisirs, celle de Henri Sellier, ministre de la Santé, et du sous-secrétaire d'Etat à la protection de l'enfance et de Jean Zay, ministre de l'Education Nationale. Il convient de distinguer ce qui est réalisé, d'une part, pour l'éducation post-scolaire et d'autre part, pour les loisirs. Si le Front populaire porte un intérêt particulier au développement des loisirs (auberges, colonies de vacances, Jeunesse au Plein Air, sports, ...), en revanche il ne se préoccupe pas autant de l'éducation post-scolaire. Comme le souligne Antoine Prost à propos du Front populaire :

" [...] s'il est le grand moment du sport et du loisir populaires, il n'est pas celui de l'éducation populaire. "<sup>37</sup>

Il est possible de noter, tout de même, les instructions ministérielles du 24 août 1936, relatives aux constructions et aménagements des écoles primaires élémentaires, qui stipulent qu'elles devront disposer d'une salle commune à usage scolaire, péri et post-scolaire, et que les municipalités pourront être subventionnées.<sup>38</sup>

Jean Zay, par décret du 1er juin 1937, nomme une Direction du premier degré et de l'éducation post-scolaire. En réponse au vœu de la Ligue, lors du Congrès d'Avignon en 1933, concernant l'utilisation des locaux scolaires par les œuvres post-scolaires (qui peut être refusée par le Maire, même si le Préfet est favorable), les circulaires du 22 janvier 1937 et 24 mai 1937 précisent que, faute d'autre local convenable dans leur école, ou en

attendant qu'ils puissent disposer d'une salle spéciale, les directeurs d'école ont la possibilité d'utiliser les salles de classes pour réunir les membres des œuvres post et périscolaires.

Alors que le principe d'obligation n'est inscrit jusque là que dans la loi Astier en ce qui concerne l'enseignement technique, le décret du 24 mai 1938 impose l'obligation aux enfants de 14 à 17 ans employés dans l'industrie ou dans le commerce, de recevoir " une éducation professionnelle pratique et théorique, sans préjudice d'un complément de culture générale. <sup>39</sup> " L'idée d'une post-école obligatoire est régulièrement énoncée : le projet Viviani en 1917 succédant aux projets Steeg et Ferdinand Buisson de 1911 et de 1913, les projets Ducos, de 1921 et de 1925, et Daladier de 1926 n'ont jamais été discutés. En 1938, enfin, est votée l'obligation d'une éducation post-scolaire.

Du côté des loisirs, la priorité est donnée au développement des auberges de jeunesse (en 1938, plus de 7 millions sont consacrés aux auberges de jeunesse sur le budget de l'Etat), ainsi qu'au développement des colonies de vacances. Le décret-loi du 17 juin 1938 fixe, notamment, un cadre réglementaire aux colonies de vacances. L'abbé Jean Desgranges se fait l'interprète de l'émotion de sa hiérarchie auprès du président du Conseil, le 13 juillet 1938 dans la mesure où certaines colonies de vacances ne peuvent se plier à toutes les dispositions du décret-loi dans l'immédiat, et il demande un report de son application. <sup>40</sup>

Il est possible de retrouver, dans le développement des loisirs et du sport, cette idée particulièrement développée par le gouvernement du Front populaire selon laquelle tout ce qui est réglementé par l'Etat est forcément laïque. La réglementation devient alors " défense laïque ". En même temps, le camp laïque demeure très partagé sur l'action laïque ou la non action laïque du Front populaire. L'ambiguïté se présente ainsi : en réglementant, l'Etat assure de fait le principe laïque des mouvements de jeunes et d'éducation péri et postscolaire, mais n'anéantit-il pas aussi toute lutte laïque de leur part ? <sup>41</sup>

Pour conclure, n'est-il pas possible d'élargir l'expression de Jules Simon dans son livre *L'Ecole* <sup>42</sup> " qui tient l'école tient les véritables forces de l'avenir " ainsi : " qui tient la jeunesse tient les véritables forces de l'avenir ", si l'on considère aussi le domaine périscolaire ? On n'aurait de l'école publique française qu'une idée bien incomplète et comme mutilée, si on négligeait cet aspect si original de cette action qui déborde largement le cadre strictement scolaire. Le périscolaire, c'est-à-dire tout ce qui est autour de l'école, qui a trait à l'éducation mais qui n'entre pas dans le cadre scolaire à proprement parler, est considéré avec attention par de nombreuses associations qui, tantôt s'intéressent au postscolaire, tantôt au périscolaire (bibliothèque, cinéma éducatif, ..).

Différentes analyses existent sur les mouvements de jeunesse et l'éducation périscolaire, mais aucune n'a pour objet de les croiser avec la seule question laïque. Le lien entre le périscolaire et la question laïque apparaît de manière plus ou moins évidente selon les

moments. Lorsqu'en 1934, la Ligue de l'Enseignement refuse de s'associer avec le Comité national des colonies de vacances parce qu'il ne présente pas les " garanties laïques suffisantes " rejetant cette " Union sacrée pour les vacances des enfants ", le trio laïcité/école/politique peut se décliner ainsi : laïcité/périscolaire/politique.

Il existe une opposition laïque/confessionnel évidente à la base de la naissance des mouvements de jeunesse ; mais, dès les années 1920, avec le développement du mouvement scout, les notions de tolérance parmi les options spirituelles et de paix internationale prennent le dessus sur la laïcité. Même si différentes branches existent dans le scoutisme et marquent, de fait, le clivage laïque/confessionnel entre les scouts catholiques ou protestants et les Eclaireurs de France, la volonté commune du mouvement scout est celle de la tolérance.

La complexité à identifier le lien réel entre le périscolaire et la question laïque réside dans le fait que, à la fois, les domaines autour de l'école prolongent la dualité laïque/confessionnel mais font aussi le choix de développer les notions de tolérance et de paix internationale plutôt que de laïcité.

En réalité, l'éducation postscolaire prolonge la dualité laïque/confessionnel dans la mesure où elle s'inscrit dans le prolongement de l'école publique. Les hommes politiques, à plusieurs reprises, marquent la volonté de ne pas la laisser aux mains du camp catholique.

Ceci est moins vrai pour les mouvements de jeunesse. Faut-il y voir l'annonce d'une laïcité dite " ouvert " ?

Au final, il est possible de constater une querelle laïque/confessionnel, à la fois latente et patente, mais qui ne constitue pas une lutte permanente et virulente. La jeunesse de l'entre-deux-guerres ne reprend pas le "combat laïque" de ses aînés du début du siècle tout en prolongeant la dualité mouvements laïques/ confessionnels.

Aucun mouvement laïque, pas même la Ligue de l'enseignement, ne réussit à constituer un bloc d'éducation populaire laïque comme le souhaitent la CGT et le SNI à cette époque. Aujourd'hui encore se pose la question d'un bloc d'éducation populaire qui réunirait dans un projet commun l'ensemble des associations et mouvements d'éducation populaire. Se pose, aussi, comme autrefois la question de la relation entre réglementation/contrôle de l'Etat et transformation sociale quelle qu'elle soit.<sup>43</sup>

## NOTES

<sup>1</sup> PROST A. *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Education en France, Tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, p.589.

<sup>2</sup> Marc Sangnier est un député appartenant au groupe des non inscrits. Il entre au Palais-Bourbon en 1919 et est intéressé particulièrement par les questions du périscolaire, du postscolaire et des

mouvements de jeunesse. Il fonde la première auberge de jeunesse en France en 1929.

- <sup>3</sup> *Journal Officiel*, Chambre des députés, séance du 9 décembre 1922, p. 4016.
- <sup>4</sup> SEVILLA N. *La Ligue de l'enseignement – Confédération générale des œuvres laïques 1919-1939*, thèse de doctorat de l'IEP de Paris, sous la direction de Jean-François SIRINELLI, Paris, 2004, pp. 44-45.
- <sup>5</sup> MARTIN J. P. *La Ligue de l'Enseignement et la République: Des origines à 1914*, Thèse d'Etat sous la direction de Jean Marie MAYEUR, 1992, Paris, FNSP, p.27.
- <sup>6</sup> *Ibidem*, p. 29 à 37. Jean Paul MARTIN met en avant l'hésitation de Jean Macé à parler d'enseignement " laïque ", il préfère le mot de " neutralité ". A partir d'octobre 1871, le Cercle Parisien de la Ligue organise une pétition massive en faveur de la gratuité et de l'obligation de l'école publique mais le thème de la laïcité est ajouté tardivement. Si Jean Macé ne se fait guère d'illusion quant à la collaboration de l'Eglise, il ne souhaite pas endosser la rupture avec le catholicisme. C'est d'ailleurs l'Eglise qui entame la rupture en dénonçant de manière virulente en 1868 et 1869, la " maçonnique " Ligue ou la Ligue " athée ". C'est dans ces conditions que se produit la radicalisation anticléricale de la Ligue. On ne peut soutenir que la Ligue naisse dans la " ferveur laïque ", mais cet état d'esprit prévaut peu à peu. La référence à la laïcité reste le cœur de l'identité de la Ligue même si elle a varié, au cours de l'Histoire.
- <sup>7</sup> Institut Pédagogique National *Encyclopédie pratique de l'Education en France*, Institut pédagogique national et Société de Dictionnaires et Encyclopédies, Paris, 1960, p. 986.
- <sup>8</sup> Commission Internationale d'Histoire des mouvements sociaux et des structures sociales, *La jeunesse et ses mouvements. Influence sur l'évolution des sociétés aux XIX et XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Editions du CNRS, 1992, p. 100.
- <sup>9</sup> Les patronages religieux s'adressent notamment aux élèves de l'école laïque pour " compléter " et " au besoin corriger la formation qu'on y reçoit ". L'influence perdue au niveau de l'école sera ainsi retrouvée sur le terrain du " hors-scolaire ".
- <sup>10</sup> CHOLVY G. *Mouvements de jeunesse. Chrétiens et juifs : sociabilité juvénile dans un cadre européen 1799-1968*, Paris, Editions du CERF, 1985, p. 104.
- <sup>11</sup> PROST A. *Histoire générale de l'Education et de l'Enseignement... op.cit.*, p.495.
- <sup>12</sup> *Ibidem.*, p.486.
- <sup>13</sup> CHOLVY G. *Mouvements de jeunesse ... op.cit.*, p. 112.
- <sup>14</sup> Institut Pédagogique National *Encyclopédie pratique de l'Education en France*, Institut pédagogique national et Société de Dictionnaires et Encyclopédies, Paris, 1960, p. 1005.
- <sup>15</sup> *Ibidem*, p.990.
- <sup>16</sup> BASDEVANT A. Chapitre XXXVIII Le scoutisme in Institut Pédagogique National *Encyclopédie pratique de l'Education en France ... op.cit.*, p. 998.
- <sup>17</sup> " Textes et documents, circulaire ministérielle du 4 décembre 1926 ", *Revue pédagogique* 90, janvier-juin 1927, p. 330.
- <sup>18</sup> SAGNES J. *Les jeunesses laïques et républicaines de l'Hérault durant l'entre-deux-guerres*, Actes du 110<sup>ème</sup> Congrès des Sociétés Savantes, Section d'Histoire moderne et contemporaine, Tome II, Paris, C.T.H.S., 1985, pp. 385 à 394.
- <sup>19</sup> MAITRON J. (sous la dir.) *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français, 4<sup>ème</sup> partie : 1914-1939*, Tome XVII, Paris, les Editions ouvrières, 1993. (Biographie de Pierre FRAYSSE, membre de la Fédération des jeunesses laïques et républicaines).

- <sup>20</sup> Les Jeunesse Laïques et Républicaines sont considérées et se considèrent comme des organisations indépendantes des partis politiques, dans le sens où elles ne sont pas directement liées à un parti politique comme la Jeunesse socialiste. Cependant, elles annoncent clairement qu'elles se situent entre le Parti radical, la SFIO et le parti républicain-socialiste. Elles se présentent volontiers comme " la conscience du parti radical à qui il est nécessaire de rappeler son programme et ses engagements ". Elles accueillent, d'ailleurs, très mal le glissement de gauche à droite du parti radical, lorsque celui-ci se rallie à Raymond Poincaré de 1926 à 1928. Elles se rapprochent du parti socialiste à partir des années 1930. SAGNES J. *Les Jeunesses Laïques et Républicaines de l'Hérault durant l'entre-deux-guerres ... op.cit.*, pp. 390 à 392.
- <sup>21</sup> REMOND R. " Evolution de la notion de laïcité entre 1919 et 1939 ", *Cahiers d'Histoire* Tome IV, n°1, 1959, p. 80. Marcel LAUNAY, dans l'ouvrage collectif *Univers scolaires et religions*, au Chapitre V L'Eglise catholique et l'école en France XIXe-XXe, p. 118, ainsi que Andrieu DANSETTE, dans *Histoire religieuse de la France contemporaine sous la IIIe république*, au Chapitre II L'évolution du catholicisme français au lendemain du 1er conflit mondial, p. 530 à 563, défendent cette idée d'une évolution d'une partie des catholiques vers une acceptation de l'école publique laïque.
- <sup>22</sup> REMOND R. " Evolution de la notion de laïcité entre 1919 et 1939 " ... *op.cit.*, p. 84.
- <sup>23</sup> POULAT E., DEBES J. *L'appel de la J.O.C. (1926-1928)*, Paris, Editions du CERF, 1986.
- <sup>24</sup> Jeunesse Ouvrière Chrétienne (1927), Jeunesse Ouvrière Chrétienne Féminine (1928), Jeunesse Etudiante Chrétienne et Jeunesse Agricole Chrétienne (1929), Jeunesse Maritime Chrétienne (1930), Jeunesse Etudiante Chrétienne Féminine (1930), Jeunesse Agricole Chrétienne Féminine (1933), Jeunesse Indépendante Chrétienne en 1935 et Jeunesse Etudiante Chrétienne Féminine de l'enseignement libre (1936).
- <sup>25</sup> Gérard Cholvy explique, dans *Histoire religieuse de la France contemporaine*, que les catholiques se partagent entre quatre grandes tendances (à l'intérieur desquelles se précisent également des tendances) : à l'extrême droite, ceux qui affichent des sentiments royalistes, nationalistes antisémites et antiparlementaires sous l'égide de Charles Maurras ; à droite, en la personne du Général de Castelnau, un vaste mouvement s'affirme nationaliste, anti-allemand, anticommuniste mais social et agit dans le cadre des institutions républicaines. Il est largement représenté à la Chambre par des députés de droite de la Fédération républicaine, voire de l'Alliance démocratique ; au centre, le petit Parti démocrate populaire créé en 1924 s'affirme petit à petit ; et à gauche, avec Marc Sangnier, les membres de la Jeune République et du groupe Esprit sont peu nombreux mais présents. Ce pluralisme politique doit être pris en compte car il serait faux d'assimiler les croyants catholiques à une seule droite cléricale et conservatrice. CHOLVY G., HILAIRE Y. M. *Histoire religieuse de la France contemporaine*, Paris, Bibliothèque Histoire Privat, 1988, p.37.
- <sup>26</sup> Jeunesse Etudiante Chrétienne *50 ans de mouvement : Histoire à plusieurs voix*, Recherches JEC n°28, Paris (BNF), avril 1979. pp. 15 à 63.
- <sup>27</sup> Face à ces Jeunesses Chrétiennes, il ne faut pas oublier de considérer que Maurice Barrès a une certaine influence sur une partie de la jeunesse. Zeev Sternhell précise que : " Barrès a été et est resté avant tout, pour lui-même comme pour tous ceux qui ont découvert en lui une source d'inspiration, le théoricien du nationalisme dur, le nationalisme de combat qui depuis l'Affaire Dreyfus jusqu'à Vichy n'a cessé de prêcher la guerre à la société ouverte et laïque. Voilà pourquoi les révoltés de l'entre-deux-guerres, ces " révolutionnaires conservateurs " qui honnissaient la démocratie libérale s'employaient à prêcher un retour à Barrès, retour à l'homme de la Terre et des Morts, du Sang et du Sol, qui à travers le boulangisme, l'antidreyfusisme et l'antisémitisme

symbolisait la grande révolte populaire contre les Lumières françaises. " STERNHELL Z. *Maurice Barrès et le nationalisme français*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2000, p. 13. Notons que la jeunesse catholique est divisée : aux extrémités, s'opposent la jeunesse nationaliste de "Maurice Barrès" à celle, internationaliste, de "Marc Sangnier".

- <sup>28</sup> Jeunesse Etudiante Chrétienne *50 ans de mouvement ... op.cit.*, p. 19.
- <sup>29</sup> PROST A. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, p. 558.
- <sup>30</sup> CHOLVY G. (dir.) *Mouvements de jeunesse. Chrétiens et juifs : sociabilité juvénile dans un cadre européen 1799-1968*, Paris, Editions du CERF, 1985, p. 215.
- <sup>31</sup> Jeunesse Etudiante Chrétienne *50 ans de mouvement ... op.cit.*, p. 28.
- <sup>32</sup> SEVILLA N. *La Ligue de l'enseignement ... op.cit.*, p. 247.
- <sup>33</sup> *Ibidem*, p. 249.
- <sup>34</sup> *Ibidem*, p. 266.
- <sup>35</sup> SEVILLA N. *La Ligue de l'enseignement ... op.cit.*, p. 270.
- <sup>36</sup> SEVILLA N. *La Ligue de l'enseignement ... op.cit.*, p. 562.
- <sup>37</sup> PROST A. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France ... op.cit.*, p. 590.
- <sup>38</sup> *L'Action laïque*, mars 1937.
- <sup>39</sup> BOUGLE C. *Encyclopédie française. Tome XV : Education et instruction*, Société de gestion de l'encyclopédie française, Paris, Librairie Larousse, 1939, p. 15'46-9.
- <sup>40</sup> MAYEUR J-M. *La question laïque 19<sup>ème</sup> - 20<sup>ème</sup> siècles*, Espace du politique, Paris, Editions Fayard, 1997, p. 143.
- <sup>41</sup> La lutte laïque peut comprendre la revendication d'avancées laïques (introduction de la législation laïque en Alsace et en Moselle, réglementation de l'enseignement privé, ...) qui peut être mise de côté par les organisations de jeunes, désormais, subventionnées et réglementées par l'Etat.
- <sup>42</sup> LELIEVRE C., WALTER E. *La presse picarde, mémoire de la République*, CURSA n°12, Amiens, 1983, p.53.
- <sup>43</sup> Si l'on en croit les conclusions de l'avis du jury d'une conférence de consensus organisé par la Ville de Paris les 11 et 12 mai 2006 dont le thème était " *Quelle place pour l'éducation populaire aujourd'hui à Paris ?* "



# ***L'incontournable "exigence d'individualisation" Dans l'enseignement de l'écrire***

**Luc BAPTISTE**

Doctorat en Sciences de l'Éducation  
de l'UNIVERSITÉ DE PARIS V – SORBONNE

*Depuis l'invention de la rédaction, la prescription en matière d'enseignement de l'écrire oscille entre neutralisation de l'expérience personnelle de l'écrivain et recours à l'écriture de soi. Cela s'explique si l'on considère que l'apprentissage de l'écrire répond à une double fonction : d'une part la maîtrise de la langue, d'autre part l'instauration de l'individu dans le social.*

*L'école républicaine a charge d'imposer l'individu : elle est porteuse d'une "exigence d'individualisation" (Gauchet). Cette exigence se heurte, concernant l'écrire, à une puissante tradition scolaire de neutralisation de la personne, que reconduisent et confirment les procédures de la didactique.*

*A rebours de cette tradition, la prise en compte de l'exigence d'individualisation conduit à voir dans l'écriture — activité de production symbolique — le lieu et l'occasion pour l'écrivain de s'instituer dans et par le langage comme sujet. L'écriture a fonction d'instauration : évènementialisation du réel par la pratique narrative (Ricoeur), instauration de soi comme agent par "discours à l'égard de soi-même" (Bronckart), polémique avec les normes par les expériences de pensée auxquelles conduit la narration (Ricoeur, Bruner).*

*Cette approche prend pour acquis qu'il n'y a pas d'alternative aujourd'hui à la construction, dès l'école, de l'individu. La socialisation de l'individu est en effet à la mesure de son autonomie et de son activité. Quand elle est élaboration narrative du donné ou de l'imaginé, l'écriture est tout particulièrement le lieu de ce travail de construction de soi.*

**Mots clés :** didactique de l'écrire - écriture de soi - identité - individu - programmes scolaires - rédaction.

## **1 - INTRODUCTION**

Il faut, lit-on dans les instructions de 1938, "se demander quel est le but des exercices de rédaction"<sup>1</sup>. Depuis les années 1880 les instructions officielles répètent combien

importe l'apprentissage de l'écriture. En 1992, dans *La maîtrise de la langue à l'école*, il est rappelé que "l'accès à la langue écrite est [...] prioritairement, un accès à la production de textes" et que c'est "la grande affaire de l'école". Au début du siècle, on considérait la rédaction comme le "point d'aboutissement naturel de tous les exercices scolaires"<sup>2</sup>. Mais les instructions, longtemps et régulièrement, disent combien cet apprentissage est un échec. C'est Jules Ferry qui écrit : "Nul enseignement n'a une importance aussi considérable [...] et nul [...] n'est en souffrance au même degré"<sup>3</sup>. Dans les programmes de 1972 encore, à l'heure de la grande rénovation de l'enseignement du français, on évoque "l'une des tâches les plus importantes, l'une des plus difficiles qui incombent à l'école élémentaire" et on évoque "beaucoup de déception", tout en reconnaissant que la majorité des adultes "[ne] parvient qu'avec peine" à écrire.

L'examen des textes officiels, depuis les années 1880 jusqu'aux instructions contemporaines, révèle une succession de modèles de l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Ces modèles s'opposent parfois nettement, mais plus souvent cohabitent voire se superposent. Au-delà des consignes adressées aux maîtres, ils sont autant de réponses à la question apprendre à écrire, c'est apprendre quoi ?<sup>4</sup>. Une chose est frappante, quand on observe sur le long terme la prescription : c'est le balancement entre, d'un côté, le souci de neutraliser l'expérience personnelle de l'élève écrivant, cette neutralisation permettant de penser le savoir-écrire comme un savoir-faire, comme étant donc de l'ordre de la technique ; et, de l'autre côté, le recours à une écriture investie, à ce qu'on peut appeler l'écriture de soi. Il semble que l'école tour à tour soit en quête d'une écriture neutre, efficace, désinvestie, et, tout autant, d'un engagement de l'écrivain et d'une mesure personnelle donnée à l'écriture. La prescription oscille entre ces deux pôles. Cela incite à poser le problème suivant : comment expliquer ce balancement, cette alternance entre ces deux directions antagonistes dans les instructions officielles ? En d'autres termes, comment expliquer que l'écriture de soi, fermement et régulièrement maintenue hors-champ, ne cesse de revenir ?

Ce balancement peut s'expliquer — telle est l'hypothèse soutenue — si l'on reconnaît que l'apprentissage de l'écrire à l'école répond à une double fonction :

- D'une part, est visée ce que l'on a coutume de nommer l'entrée dans l'écrit ; c'est la fonction visible, évidente, celle à laquelle se rapportent les travaux qui touchent à la question de l'apprentissage de l'écrire. L'écriture est moyen d'acquérir la maîtrise de la langue.
- D'autre part, se joue dans l'apprentissage de l'écrire ce que nous proposons de nommer l'instauration de l'individu dans le social. C'est ce second aspect qui, seul, sera objet de réflexion dans les pages qui suivent, et sous un aspect théorique uniquement. Il ne peut s'agir ici que d'ébaucher un cadrage historique et conceptuel, ceci en rapprochant des réflexions issues de différents champs, avec l'ambition de

proposer, sur la question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, un angle de vue qui n'est pas l'angle habituel de la didactique.

## 2 - UN RAPIDE PANORAMA SUR LES TEXTES OFFICIELS

La question de l'enseignement de l'écriture à l'école primaire — précisément comment enseigner à écrire ? — s'est posée bien avant les années 1880 et elle a donné lieu à débat dès le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle dans des revues destinées aux enseignants<sup>5</sup>. Deux positions s'affrontent alors. D'un côté, le Manuel général de l'instruction primaire entend adapter au primaire des façons de faire de l'enseignement secondaire. De l'autre côté le Bulletin de l'instruction primaire prétend que c'est dans son expérience que l'élève doit puiser pour construire un discours. D'un côté donc priment les formes et les convenances langagières formalisées dans des procédures rhétoriques, de l'autre le recours à l'expérience personnelle. Ce débat ranimait en fait une discussion qui avait eu lieu avec une acuité particulière dans les décennies d'avant la Révolution, dans le contexte de l'Encyclopédie. Ainsi, dans le sillage du virulent article Collèges signé par D'Alembert, le retentissant Essai d'éducation nationale de La Chalotais recommandait en 1763, contre des Humanités qui ne servaient à rien, que les enfants écrivent "sur ce qui leur est arrivé effectivement, sur leurs occupations, leurs divertissements, leurs peines ; ils feront le récit d'une cérémonie, d'une fête à laquelle ils auront assisté"<sup>6</sup>. A observer les instructions officielles depuis Jules Ferry, on s'aperçoit que ce débat n'a jamais cessé.

Certes la rédaction, introduite en 1882, brouille les pistes : le conflit entre les deux positions est masqué et cela fera sa force : elle sera discutée mais demeurera une matrice jusqu'aux années 1970, donc durant près d'un siècle. La rédaction fait appel à l'expérience de l'écrivain mais c'est pour en abstraire par l'observation des éléments de connaissance qu'il s'agit de transcrire dans des formes et dans un vocabulaire extrêmement normés. Il n'y a pas de place pour une narration personnelle et singulière de l'expérience. La rédaction s'impose comme la transcription d'un savoir public et d'une morale collective. S'y joue l'intériorisation des normes langagières et sociales. Durant des décennies, l'imagination est condamnée comme un vice. Est banni tout souci d'originalité dans le vocabulaire et dans la forme. La tentation littéraire n'est pas de mise. La rédaction exige de l'élève qu'il expose sa sphère privée mais c'est pour la soumettre aux exigences de la sphère publique. D'un côté, la rédaction contraint l'élève à un devoir d'investigation et d'évaluation sur sa propre existence et sur ses propres expériences : elle réclame donc de l'écrivain un investissement personnel. Mais d'un autre côté, la rédaction exige que soit neutralisée la singularité de cette expérience propre. On sait le caractère extrêmement stéréotypé des rédactions.

Les programmes de 1923 placent l'apprentissage de l'écriture sous le signe de l'expression. Dans une vive polémique avec les instructions précédentes, ils évoquent

“l'éclosion” des pensées personnelles de l'enfant. L'élève ne peut être réduit à ce que l'école attend de lui : il est plus que ce qu'on lui demande d'être ou de faire. Elève, il demeure enfant, et ne peut devenir ce qu'il est que si lui est laissée une liberté d'écrire. L'imagination cesse d'être bannie : “nous ne verrions aucun inconvénient, si des enfants montrent [...] un certain goût pour l'invention, à les laisser raconter à leur guise les histoires dues à leur imagination”. C'est une sorte de nécessité intérieure qui, pouvant s'exprimer, permet à l'enfant de s'instituer parmi ses pairs comme l'être d'une histoire singulière. Et le texte est explicite : “il conviendra d'éviter qu'aucune préparation collective trop directe et trop précise [des sujets de rédaction] enchaîne [...] la liberté des écoliers”. La neutralisation de la singularité des enfants n'est plus de mise et l'écriture peut s'appuyer sur l'expérience propre de l'écrivain. Les programmes de 1923 seront cependant peu suivis et la rédaction demeurera, sous le régime des programmes de 1938, et jusqu'aux années 1970, la principale modalité d'accès à l'écriture.

Un changement de cap se produit à partir de 1971, à la suite du Plan de Rénovation de l'enseignement du français, puis de 1972, quand paraissent de nouveaux programmes qui ramènent au premier plan la nécessité de l'expression. Ainsi, “on ne peut négliger le désir et le goût qu'ont certains enfants de laisser, sans le moindre souci d'un lecteur, une trace écrite de leur activité, de leurs rêves, de leur personnalité”<sup>7</sup>. Est abolie la coupure réel-imaginaire qui, en dépit des instructions de 1923, demeurait un des fondements de la pédagogie de l'apprentissage de l'écriture (même C. Freinet n'avait pas, loin s'en faut, promu l'imagination en matière d'écriture) : les sujets de rédaction sont dans “tout ce qui est vécu ou imaginé par les enfants” et il faut que “l'enfant puisse essayer ses propres formulations”<sup>8</sup>.

Les programmes de 1985 font volte-face. L'expression personnelle n'est plus de mise, dans une école qui vise “l'instruction”. Est promue “la pratique réglée de la langue”. La didactique de l'écriture, qui connaît un très grand développement dès le début des années 1980, conduira à une pratique de l'écriture que l'on peut dire désinvestie, jusqu'à l'oubli du sujet écrivain. Cette orientation sera durable. La Maîtrise de la langue à l'école, en 1992, qui met en avant la “clarté cognitive” de l'élève, définit ainsi ce qu'est enseigner : “conduire, de façon formelle, des apprentissages systématiques et ordonnés”. Ecrire ne doit plus dépendre de l'aléatoire des capacités individuelles et des expériences personnelles. Les pratiques d'écriture visent dorénavant, comme l'écrit B. Schneuwly en 1995, à “construire chez l'élève une large gamme de capacités d'action langagière”<sup>9</sup>. On trouve alors, sous la plume des didacticiens, des formulations qui donnent à entendre que le texte ne doit rien receler qui ne soit justifiable, rien dont l'élève ne puisse rendre raison. La didactique de l'écrire veut identifier et construire les compétences scripturales en rationalisant les tâches que l'élève doit être en mesure d'accomplir.

Dès le milieu des années 1990 pourtant, des didacticiens s'interrogent sur un

enseignement de l'écriture qui, dans les classes, tend à se réduire à des exercices ; la multiplication des contraintes et des normes transforme l'activité d'écriture en un jeu d'obstacles qui rappelle l'accumulation des exercices de grammaire de jadis et éloigne l'élève de l'écriture plus qu'il ne l'en rapproche. On redoute que cet enseignement ne devienne une sorte de grammaire du texte. Ce questionnement acquiert une visibilité particulière lorsqu'on en vient à s'interroger sur la littérarité de l'écriture<sup>10</sup>. Le poids des contraintes textuelles, les exigences de rationalisation des procédures, celles de l'évaluation apparaissent contradictoires avec "l'investissement du sujet dans son discours", selon une formulation de Y. Reuter<sup>11</sup>. En proposant une approche expérientielle de l'écriture littéraire, M. C. Penloup se détourne de ces procédures qui reconduisent et confirment l'élimination de l'expérience personnelle de l'écrivain, ce qu'elle nomme le "contrat de neutralisation pédagogique"<sup>12</sup>. Nous devons reconnaître, selon M. C. Penloup, qu'une écriture "singulière et originale"<sup>13</sup> exige que liberté soit laissée à l'écrivain de "penser l'écrire"<sup>14</sup>. Cette écriture ne peut qu'être enracinée dans une expérience personnelle propre. Elle représente un enjeu personnel fort pour l'écrivain parce que s'y joue quelque chose qui est de l'ordre de la construction de soi. La construction de soi ne peut se jouer si, au principe de la posture scripturale, est établie l'élimination de l'expérience personnelle. On est loin des exercices d'écriture que proposent les manuels.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Les programmes de 2002 pour l'école élémentaire recourent à la littérature et entendent promouvoir une écriture littéraire mais il n'y a rien, dans ces programmes, qui fasse entendre que l'expérience personnelle et singulière de l'écrivain peut être une ressource pour écrire<sup>15</sup>. Ainsi ces programmes ne font à aucun endroit mention de la possibilité d'une écriture libre. A cet égard, ils s'inscrivent dans la tradition scolaire de refoulement de l'expérience privée qu'a désignée M.-C. Penloup. La question de l'investissement du sujet dans son texte est éludée.

### **3 - "EXIGENCE D'INDIVIDUALISATION" ET NEUTRALISATION SCOLAIRE DE L'IDENTITÉ DE L'ÉLÈVE**

L'entrée des Français dans la culture écrite est le produit d'une évolution lente entre le 17<sup>ème</sup> siècle et la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. F. Furet et J. Ozouf en ont établi la genèse en la décrivant comme le "passage d'une alphabétisation restreinte à une alphabétisation de masse"<sup>16</sup>. Ce qui caractérise l'alphabétisation restreinte c'est le statut de l'écrit qui, sacré, devant être décrypté ou chanté, "n'existe que pour être transposé dans le registre de l'oral"<sup>17</sup>. L'émergence du protestantisme et la concurrence religieuse transforment la lecture en l'individualisant, en la détachant de la tradition orale et de la célébration. La possibilité d'un rapport silencieux à l'écrit s'instaure, "à l'intérieur duquel l'individu s'aménage une sphère privée et libre"<sup>18</sup>. Dans un contexte de généralisation de l'écrit, l'écriture "constitue

l'individuel dans le social"<sup>19</sup>. On sait par ailleurs que la constitution de cette sphère privée est consubstantielle à la formation de l'espace public moderne<sup>20</sup>. L'espace public démocratique — entendu comme espace de confrontation des discours sous le régime d'une égalité des points de vue — progresse avec la reconnaissance de la personne et de l'individu.

De ce surgissement de l'individu, l'enseignement, dès Jules Ferry, est tributaire. C'est une tâche de l'institution scolaire républicaine dès les années 1880 que de constituer cette sphère privée. Cela passe, certes pas exclusivement mais de façon essentielle, par l'enseignement de l'écrire, qui prend dans les années 1880 et pour longtemps la forme de la rédaction. La rédaction s'inscrit dans ce que M. Gauchet nomme "l'exigence d'individualisation"<sup>21</sup>.

L'institution scolaire a dès l'origine charge d'imposer l'individu. La contrainte sociale exercée par l'école de la République vise la promotion de l'individu. C'est le paradoxe originel de l'institution scolaire : elle a des "finalités individualistes"<sup>22</sup> mais ces finalités sont masquées par une forte dimension d'imposition sociale. Ainsi "l'exigence d'individualisation" n'est pas d'emblée visible. C'est quand les novateurs pédagogiques opèrent "un recentrage [...] sur les appétances et les capacités, l'expression et l'épanouissement des sujets singuliers"<sup>23</sup> que les finalités individualistes de l'école deviennent visibles. On en oublie la ferme volonté sociale qui les a promues. Ce que donne à comprendre M. Gauchet, c'est que ces "finalités individualistes" sont en fait présentes dès l'origine, quoiqu'elles soient méconnues comme telles. Elles sont constitutives de l'entreprise de scolarisation. Ainsi "l'exigence d'individualisation", dont la visibilité est allée croissant au cours du 20ème siècle, n'a rien d'un "maléfice" contemporain qui pèserait sur l'école ; elle n'est pas cette dérive que stigmatisent, au nom des valeurs républicaines, les opposants à la pédagogie ; elle n'est pas une déperdition du sens originel de l'école, elle est en réalité "l'explicitation du principe natif [...] de la pédagogie des modernes"<sup>24</sup>. Elle était en germe dès les origines, sous le paradoxe d'une institution qui a charge de retourner "l'exercice de la contrainte collective au service de son contraire : la promotion de l'individu"<sup>25</sup>.

Cette exigence d'individualisation, portée par l'institution scolaire, s'est cependant continuellement heurtée à une lourde tradition de neutralisation de la personne et de refoulement de l'expérience, celle qu'invoque M. C. Penloup. C'est même à travers cette tradition que s'est façonné un imaginaire social de l'école. On peut caractériser cette tradition à partir de ses origines et de ses composantes. L'impératif laïque sans aucun doute commande la mise à distance de la sphère privée. L'école de la République est une zone neutre dans laquelle les différences individuelles sont réputées abolies. L'enfant, devenu élève, est, comme l'écrit la sociologue du droit D. Schnapper, un "individu abstrait, sans identification et sans qualification particulières, en-deça et au-delà de toutes ses

déterminations concrètes”<sup>26</sup>. La citoyenneté, dans notre conception républicaine, transcende les appartenances particulières. Mais cette tradition de neutralisation a aussi partie liée avec un certain nombre de références culturelles fortes qui ont structuré l’imaginaire social.

Ainsi la “neutralisation” scolaire de l’identité de l’élève peut être appréhendée à la lumière de Condorcet pour qui “l’éducation publique doit se borner à l’instruction”<sup>27</sup>, c’est-à-dire à faire acquérir des connaissances. L’acquisition de connaissances produit l’autonomie de la raison. C’est la finalité de l’instruction. L’école, pour Condorcet, ne distribue que des connaissances, et pas des vérités. N’étant dépositaire d’aucune vérité, la puissance publique ne saurait en imposer une : elle n’a pas à se mêler d’éducation. Si l’école doit armer contre l’erreur, il ne lui revient pas de faire le partage entre ce qui est vérité et ce qui est erreur. Cette vision rigoriste de ce que doit être l’ambition scolaire développe l’utopie d’une école capable d’instituer un homme libre de dépendance et, ce, par un déroulement rationalisé du savoir. Il n’y a pas de place pour la singularité de l’enfant qui, dès lors qu’il est élève, a statut d’être rationnel : pas de place pour ce que M.C. Penloup nomme le “trajet de vie de l’élève”.

Pour Alain non plus il ne revient pas à l’école de s’approcher de l’enfant. “Toute l’enfance se passe à oublier l’enfant qu’on était la veille”, écrit-il<sup>28</sup>. L’enseignement s’inscrit dans cette dynamique. L’école n’a pas à considérer l’enfant autrement que du point de vue de ce qu’elle lui apporte. Elle n’a pas à considérer ce qu’il est en amont de l’école, dans la singularité de son parcours et de son histoire. Cette “neutralisation” de la dimension existentielle de l’élève s’adosse à une définition en quelque sorte verticale de la culture : ce qui lie les hommes, ce n’est pas ce qu’ils font ensemble, attelés aux tâches de leur temps, c’est le culte qu’ils vouent à ce que l’humanité a réalisé. C’est dans la considération des grandes œuvres de l’humanité qu’est l’horizon de l’éducation, et non pas dans une préparation aux contingences de l’ici-bas. Il y a dans la conception d’Alain une divinisation toute comtienne d’une humanité grandie par la culture, et une répulsion à l’égard des contingences qui font l’homme — l’élève — particulier. L’éducation est d’emblée élévation, elle ne peut procéder de la considération de ce qui est. Car alors l’élève “se borne à sa propre garde, et à la garde du camp, aux cris d’alarme et de colère, à ce que le corps produit sous la pression de choses qui l’entourent, le voilà animal, cherchant pâtée, et bourdonnant à l’obstacle, comme font les mouches”<sup>29</sup>.

Alain s’inscrit, à cet égard du moins, dans la vieille tradition des Humanités qui a marqué de son empreinte l’institution scolaire. La culture est constituée d’un répertoire de références, à grande distance du vécu des élèves. L’élève assimilera par l’exercice ce que l’expérience de l’existence, d’emblée congédiée, ne saurait faire voir. La culture est ce qui ne change pas, ce à quoi on ne peut changer sa relation sans en changer le statut. L’école, gardienne de la culture, est gardienne du statut de la culture. Il y a là une matrice

théologique : la culture, qui a destitué à partir de la Renaissance la religion comme pourvoyeuse de sens et de perspectives, est pensée dans le cadre d'un schéma théologique qui renvoie les aléas de l'ici-bas à un au-delà qui leur donne sens. La singularité de l'individu, sa subjectivité, son expérience propre sont abolies devant ce que J. Houssaye décrit comme un "ensemble de significations et de valeurs qui transcendent les circonstances et les particularités"<sup>30</sup>.

Ce bref tour d'horizon montre assez que la neutralisation de l'expérience privée est au cœur de notre tradition éducative<sup>31</sup>. Mais il faut ajouter cela : le recours à une dimension personnelle dans l'écriture se heurte aussi à des impératifs de type technique, ou réputés tels. L'écriture de soi apparaît au regard de la didactique — engagée dans une technicisation qui a vocation à instrumenter l'élève dans ses pratiques langagières —, comme impraticable quand il s'agit de faire adopter à l'élève une posture réflexive à l'égard du langage. Cette posture de distance est considérée comme difficile à mettre en œuvre si le scripteur est par trop engagé dans ce qu'il écrit<sup>32</sup>. Il y a d'autre part, au fondement du développement de la didactique, cette idée que l'écriture (et plus généralement l'usage du langage) est "pour autrui" — nous reprenons la terminologie des instructions de 1978 —, c'est-à-dire qu'elle sert à communiquer avec autrui ou à agir sur autrui, en l'occurrence sur un lecteur.

#### **4 - RECONNAÎTRE CETTE EXIGENCE D'INDIVIDUALISATION, C'EST RECONNAÎTRE QUOI ?**

L'exigence d'individualisation est inscrite dans l'entreprise de scolarisation républicaine. Cela explique — c'est la position défendue ici — la résurgence répétée dans les programmes de la nécessité d'une dimension personnelle de l'écriture. Reconnaître pour telle cette nécessité, prendre la mesure de cette exigence, en faire l'assise d'une réflexion sur l'écrire plutôt qu'une annexe, ainsi pourrait être signifiée l'ambition de notre contribution. Il s'agit de formuler quelque chose qui serait de l'ordre d'un cadrage conceptuel permettant tout autant de définir une posture en matière d'enseignement de l'écrire et d'ouvrir un champ de recherche pour la réflexion didactique.

##### **5.1 - RECONNAÎTRE QUE L'ÉCRIVANT EST UNE PERSONNE**

D'une part, doit être reconnu le fait que l'élève écrivain est une personne singulière : il est le produit d'un contexte familial, social, culturel, économique. S'il s'efforce en écrivant d'être élève et d'adopter la posture que l'école attend de lui, il n'en demeure pas moins une personne sur laquelle pèsent de multiples déterminations<sup>33</sup>. Ces déterminations constituent sans doute des obstacles à l'adoption de la posture réflexive et distanciée que réclame l'école. Mais l'écriture est une activité de production symbolique et pas seulement

— et sans doute pas essentiellement — une activité de communication. C'est du moins ce que reconnaissent les programmes de 2002 pour l'école élémentaire qui veulent promouvoir une écriture littéraire. Et c'est ce que reconnaissent les didacticiens quand ils s'interrogent sur "l'investissement du sujet dans son discours" et sur la question de la littérarité. Or peut-on d'un côté réclamer l'investissement du sujet dans ses écrits et de l'autre continuer d'exiger que le sujet oblitère ce qui l'a fait tel qu'il est. Cette oblitération, aujourd'hui sous le couvert d'une médiation didactique qui entend expliciter les enjeux de communication, objectiver les situations et rationaliser les tâches, est-elle même possible dans l'apprentissage de l'écrire ? "Notre didactique [...] parvient-elle à surmonter le poids des imprégnations initiales ?", s'interroge J. F. Halté<sup>34</sup>.

Ces imprégnations seraient des obstacles. Mais, à rebours de cette approche négative, on peut considérer qu'elles constituent le matériau sur lequel l'apprentissage de l'écrire peut se fonder et duquel l'élève fera "œuvre de [lui]-même"<sup>35</sup>. A l'inverse de cette sorte de *tabula rasa* à laquelle prétend la didactique quand elle reconduit, sous prétexte d'efficacité, la neutralisation identitaire de l'élève, l'exigence d'individualisation commande de reconnaître dans le texte le lieu d'affleurement de ces déterminations et surtout le lieu de leur possible dépassement. Le texte cesse alors d'être le lieu de leur oblitération voire de leur négation. C'est le sens de cette injonction — qui pourrait résonner comme un programme en didactique de l'écrire — de J. P. Bronckart : "Les cadres culturels et familiaux, les caractéristiques socio-affectives des élèves constituent l'obstacle majeur du développement, ou si l'on préfère, le terrain même de ce développement. C'est dans la compréhension, la négociation et l'exploitation même de ce terrain que doit s'orienter la recherche de solutions didactiques"<sup>36</sup>.

## 5.2 - RECONNAÎTRE LA "FONCTION D'INSTAURATION" DE L'ÉCRITURE

Apprendre à écrire, dans cette perspective, c'est apprendre à s'établir dans le langage, à fonder des significations et à se fonder dans une pratique du texte. Adopter cette posture, c'est reconnaître à l'écriture une "fonction d'instauration". Nous reprenons là une conceptualisation de P. Ricœur lorsqu'il veut rendre compte de la fonction des mythes. Un mythe donne à voir des relations entre des personnages et des faits. Il donne à voir un ordre et une causalité. Il a fonction de miroir pour ceux qui le produisent et le reconduisent. Il sert à identifier des puissances, des valeurs, des significations. Il conjure, en l'élaborant, l'angoisse du désordre ou de la non-signifiante. L'angoisse est formulée symboliquement et elle est projetée dans des représentations. Cela étant, si l'on admet que le mythe formule du sens, donc qu'il dit "quelque chose sur quelque chose", quel est ce "dit du dire" ? Telle est la question que pose P. Ricœur quand il veut avancer une "interprétation philosophique" du mythe<sup>37</sup>. P. Ricœur est conduit à cette position : "La fonction fabulatrice [...] a valeur prémonitoire et exploratoire à l'égard de quelque dimension de la vérité qui ne s'identifie

pas avec la vérité scientifique". Le mythe instaure langagièrement l'évènement fondateur, ce à partir de quoi une temporalité et une causalité deviennent possibles. Il instaure la possibilité d'une élaboration narrative du vécu. L'établissement symbolique d'une origine est l'acte de naissance du discours. C'est ce que P. Ricœur nomme la "fonction d'instauration" du mythe.

Il paraît possible et opératoire de transférer à la pratique textuelle cette caractérisation fonctionnelle du mythe. Dans le texte, pour peu que soit installée une liberté d'écrire, l'élève capte, sous des formes plus ou moins élaborées et plus ou moins consciemment, l'indicible de son histoire et de sa situation : ce qui n'a pas place dans la réalité langagière communicationnelle. Faisant œuvre de symbolisation, même si celle-ci est rudimentaire, aléatoire, inachevée, il construit ce que nous pourrions nommer sa mythologie personnelle. Le texte est alors une élaboration langagière en laquelle n'importe pas la vérité ou la vraisemblance. Ce qui importe c'est la mise en ordre, et d'abord la mise en cause, que le texte opère ; c'est cette capacité d'exploration que l'ordonnement des mots et des phrases induit. Se livrant à une sorte d'expansion de lui, de son identité, travestissant dans la symbolisation ce qui le détermine, l'enfant écrivant prend possession de lui-même par le langage et instaure la possibilité d'en appeler au langage et de faire jouer le langage pour exister.

### **5.3 - INSTAURATION DE QUOI ?**

Il faut en convenir : cette notion d'instauration, pour séduisante qu'elle soit, n'est pas, dans l'article de P. Ricœur, descriptive. Nous l'adoptons comme un cadre de réflexion permettant d'intégrer un certain nombre de travaux qui nous semblent de grande portée et qui nous paraissent susceptibles d'offrir des perspectives à la réflexion didactique.

#### ***L'évènementialisation du réel***

P. Ricœur, dans *Soi-même comme un autre*, explique que c'est par la fiction que nous appréhendons la vie réelle. C'est la narration qui permet de découper dans le continuum de l'existence. Ce sont les contraintes de la narration qui dotent les évènements de la vie réelle et vécue d'un début et d'une fin, donc qui en font des évènements, identifiables et désignables comme tels<sup>38</sup> : c'est le fait de raconter, c'est le fait de construire un récit. La narration évènementialise le réel, elle permet de distinguer des suites d'évènements. Ainsi trouve-t-on dans la narration moyen de saisir et de rendre intelligible notre existence. Un récit est en quelque sorte un modèle (le produit d'une modélisation) par lequel des faits sont identifiés, c'est-à-dire construits comme tels, et agencés. Cet agencement construit une signification, c'est-à-dire une continuité, un enchaînement, en somme une unité et donc la possibilité d'une compréhension, non pas seulement rétrospective, mais prospective. C'est

par la narration, par l'intelligence des situations que nous procure et à laquelle oblige la narration, que nous faisons de notre vie un récit ou une histoire.

### ***L'instauration de soi comme agent***

Des analyses de J. P. Bronckart<sup>39</sup> ont montré que l'activité langagière est moyen de se construire comme agent. Se plaçant dans le cadre de l'interactionisme social, J. P. Bronckart appréhende le texte comme une "action humaine". Résumons à gros traits. Une "action humaine"<sup>40</sup>, est une séquence de comportement, isolable par le fait qu'elle peut être attribuée à un agent. L'environnement social, cherchant de la signification, peut imputer de la responsabilité à un agent singulier, lequel se construit secondairement une représentation de cette responsabilité, ou intériorise cette responsabilité. Ainsi le texte est le fait d'un individu qui, écrivant, s'institue comme sujet dans un processus social. Le langage devient, écrit remarquablement J. P. Bronckart, "un discours à l'égard de soi-même, un instrument d'action sur ses propres représentations"<sup>41</sup>. S'y joue la possibilité de ce que P. Clanché a nommé un "réglage social"<sup>42</sup> : l'écriture permet d'opérer un travail de manipulation et d'intégration des liens sociaux.

### ***La polémique avec les normes***

L'écriture est, quand elle est analyse narrative de la réalité, un travail d'intelligence pratique du récit, une manière de mettre en œuvre et d'évaluer actions et personnages et donc le lieu et l'occasion d'appréhension — approbation ou contestation — des normes. Cette polémique avec les normes — c'est l'aspect éthique de la narrativité — a été soulignée par J. Bruner : "Toutes les histoires [...] sont des justifications par rapport à une norme"<sup>43</sup> et par P. Ricœur : "La littérature est un vaste laboratoire où sont essayés des estimations, des évaluations, des jugements d'approbation et de condamnation par quoi la narrativité sert de propédeutique à l'éthique"<sup>44</sup>. Que l'écriture narrative des enfants soit ou non littérature n'importe pas ici ; on peut reconnaître qu'elle est pour l'écrivain occasion de faire des expériences de pensée par lesquelles s'appréhendent et se construisent les significations éthiques.

Mais pourquoi l'école devrait-elle cultiver le mode narratif, pourquoi faudrait-il que les élèves apprennent à appréhender et à construire ce qui se trame dans les récits, pourquoi faudrait-il tant d'attention au fait qu'ils apprennent à s'orienter à travers des significations multiples et à construire avec ? La raison donnée par J. Bruner est extrêmement simple et elle est convaincante : c'est parce que "nous vivons au milieu d'un océan de récits"<sup>45</sup>. Sans cesse, écrit-il, "nous avons à choisir entre des récits et des histoires concurrentes"<sup>46</sup>. En somme, c'est au travers de récits et d'histoires que s'établissent liens et contraintes sociales et c'est au travers de récits et d'histoires que s'établit l'identité personnelle. Or l'école,

selon J. Bruner, si elle se préoccupe d'enseigner la rationalité, néglige voire ignore l'intelligence narrative. Elle ignore que "l'enfant est un penseur"<sup>47</sup>, qu'il n'est pas vide de pensée, qu'il est déjà lesté de croyances, de théories, et qu'il construit son histoire.

## **6 - MAIS N'EST-CE PAS TOTÉMISER L'IDENTITÉ DE L'ENFANT ?**

Reconnaître que l'élève est une personne singulière, qu'il est agi par un ensemble de déterminations mais qu'il est aussi porteur d'une capacité toute singulière à les dépasser, accepter que dans l'apprentissage de l'écriture affleurent ces déterminations, accepter que l'écriture soit pour l'écrivain le lieu et l'occasion de faire avec ce qu'il est, reconnaître donc dans l'écriture une occasion de construction identitaire, n'est-ce pas totémiser l'identité de l'enfant ? N'est-ce pas prendre pour établi ce qui est en gestation ? C'est sans nul doute une critique qui surgira à l'encontre de notre raisonnement. Elle n'est pas fondée si l'on veut bien considérer, avec F. Dubet, que "[...] les identités ne sont pas des êtres, des natures, mais des tensions et du 'travail', celui que les individus réalisent sur eux-mêmes afin de se construire"<sup>48</sup>.

La réflexion sur l'enseignement ne peut ignorer le monde dans lequel l'école a vocation à faire entrer l'enfant. En quelques décennies, le mouvement de sécularisation, qui a pris l'aspect d'une révolution individualiste, a transformé en profondeur la société. G. Lipovetsky nomme sécularisation le "dégagement des individus de l'obligation de se plier aux règles prétracées des rites et traditions définissant, sans choix ni délibération, les rôles et places de l'unité individuelle dans l'ensemble collectif"<sup>49</sup>. Les récits et référents qui inscrivait la vie individuelle dans les termes d'un destin collectif ont été dilués ou effacés. L'existence personnelle ne peut plus se projeter dans un avenir collectif dont nous savons bien que nous n'en pouvons rien savoir. Il n'y a ni autorité ni destin qui assigne à l'individu une place dans l'univers social. La modernité délisse les individus et, ce faisant, les projette dans une situation d'incertitude identitaire, tout en exigeant de chacun une capacité toujours plus grande d'autonomie et d'action. "Nous vivons, écrit le sociologue A. Ehrenberg qui s'attache à construire une anthropologie du sujet démocratique, avec cette croyance et cette vérité que chacun devrait avoir la possibilité de créer par lui-même sa propre histoire au lieu de subir sa vie comme un destin"<sup>50</sup>. Il revient à chacun de trouver son rôle et sa place, de faire œuvre de lui-même et de se construire comme personne. Nous sommes dans un monde qui n'est plus dominé par aucune transcendance, "nous en avons fini avec le roi ; nous voilà devenus chacun roi"<sup>51</sup>.

## **7 - INDIVIDU ET SOCIÉTÉ**

Dans le contexte de dynamique égalitaire de la société démocratique, il n'y a pas d'alternative à cette reconnaissance de l'individu. La vie individuelle est désormais une

histoire qu'il faut déployer dans un monde de récits pluriels et concurrents. Ce déploiement est l'horizon et la mesure de l'existence individuelle. L'individu n'est tel qu'à proportion de son activité propre. La capacité d'initiative est pour l'individu la condition pour se maintenir dans la socialité et elle est la norme de socialisation : tel est le mode contemporain d'institution de la personne. L'école ne peut ignorer cette évolution : elle est, nécessairement, "ce qui [...] procure les moyens d'être un individu"<sup>52</sup>. Elle a charge de produire des individus. La rapidité de l'évolution sociale et culturelle donne aujourd'hui à cette exigence une lisibilité particulière. Pour autant, répétons-le, cette "exigence d'individualisation" n'est pas, dans son principe, nouvelle. Elle est à l'œuvre dans l'enseignement de l'écriture depuis l'invention de la rédaction. Elle est incontournable. Elle est visible chaque fois que resurgit dans les programmes la nécessité d'un engagement personnel de l'écrivain.

Mais alors, pourquoi avons-nous tant de difficulté à en prendre la mesure et à la voir pour telle ? Cela tient sans doute à une réelle difficulté à penser ensemble le développement de l'individu singulier et son inscription sociale, qu'il faut référer à l'exigence de cohésion sociale. La représentation commune de l'individualisme oppose comme des substances individu et collectivité. Contre cette représentation, qui ne permet pas de saisir et d'expliquer les relations de l'individu au corps social dans les sociétés contemporaines, nous devons comprendre le caractère social de l'individualisme. L'individualisme est une configuration de l'être-ensemble. Tocqueville énonçait dès la première moitié du 19<sup>ème</sup> siècle qu'il n'y avait pas d'antagonisme entre promotion de l'individu et construction du lien social. L'individualisme est inscrit dans l'égalité démocratique. La société démocratique est, dans son principe, une société d'individus et l'individu "est une question d'institution, et non de subjectivité"<sup>53</sup>. Il n'y a pas de contradiction entre le développement de l'individu et la contrainte collective en laquelle se maintient l'exigence de construction du lien social, puisque la subjectivation de l'existence est aujourd'hui le processus social d'inscription dans l'être-ensemble.

#### **PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS CITÉS :**

André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. Tome 2, 1880-1939, Paris, I.N.R.P.-Economica, 1995 ; tome 3, 1940-1995, Paris, I.N.R.P.-Economica, 1995.

- "Instructions sur l'application des programmes d'enseignement dans les écoles normales" (1881), t. 2, p. 90.
- "Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires" (1923), t. 2, p. 313.
- "Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938", t. 2, p. 369.
- "Plan de rénovation de l'enseignement du français" (1971), t. 3, p. 199.
- "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire" (1972), t. 3, p. 208.
- "Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle élémentaire de l'école primaire"

(1978), *Ens. du fr.*, t. 3, p. 308.

- "Programmes et instructions à l'école élémentaire" (1985), t. 3, p. 373.

- "La maîtrise de la langue à l'école" (1992), t. 3, p. 425.

## LUC BAPTISTE

- Professeur des écoles, maître-formateur.

- Docteur en Sciences de l'éducation. Qualifié Maître de Conférences.

- Travaux sur l'enseignement de l'écrire :

- Apprendre à écrire à l'école primaire. *Modélisation et significations des démarches scolaires d'enseignement de l'écriture de Jules Ferry jusqu'à nos jours* (thèse de doctorat, Univ. Lumière-Lyon 2, 2002).

- Apprendre à écrire à l'école primaire : le retour de l'imitation, *Le Français aujourd'hui*, n° 148, fév. 2005.

- Pratique littéraire de l'écriture à l'école primaire : qu'est-ce qui est en jeu ? *Le Français aujourd'hui*, n° 149, mai 2005.

- Apprendre à écrire dans les programmes 2002 de l'école élémentaire : le recours à la littérature, *Les sciences de l'éducation. Pour 1<sup>ère</sup> nouvelle*, vol. 38, n° 4, 2005, CERSE, Caen.

- Auteur d'ouvrages de littérature :

- *Le Village et enfin, récit*, éd. *Bleu Autour*, 1997

- *La Position de Juste, récits*, éd. *Bleu Autour*, 2000.

## NOTES

<sup>1</sup> Les références précises des programmes et instructions cités sont données en fin d'article. Nous avons utilisé : André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. Tome 1, 2 et 3. Paris, I.N.R.P.-Economica, 1993, 1995. Dans les notes, nous désignons l'ouvrage par *Ens. du fr.*

<sup>2</sup> "Rapport sur la composition française au Troisième Congrès des amicales d'instituteurs et d'institutrices" de 1903, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 209.

<sup>3</sup> "Instructions sur l'application des programmes d'enseignement dans les écoles normales", 1881, signées de J. Ferry, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 90.

<sup>4</sup> Luc BAPTISTE, *Apprendre à écrire à l'école primaire. Modélisation et significations des démarches scolaires d'enseignement de l'écriture de Jules Ferry jusqu'à nos jours*. Thèse de doctorat, Univ. Lumière-Lyon 2, 2002.

<sup>5</sup> Voir : Anne-Marie CHARTIER et Jean HEBRARD, "Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIX<sup>ème</sup> siècle", in Y. REUTER (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 1994.

<sup>6</sup> Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse, de R. L. de CARADEUC de la CHALOTAIS. Cité par D. JULIA, Une réforme impossible, le changement des cursus dans la France du 18<sup>ème</sup> siècle, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, juin 1983, p. 57.

<sup>7</sup> "Plan de rénovation de l'enseignement du français", *Ens. du fr.*, t. 3, p. 199.

<sup>8</sup> Instructions de 1972, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 208.

<sup>9</sup> Bernard SCHNEUWLY, "Enseigner à écrire des textes", in *Parole, écrit, image. Les entretiens Nathan, Actes III*, Paris, Nathan, 1993, p. 145.

<sup>10</sup> Voir en particulier : Catherine TAVERON, "Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision :

quelle place pour l'écriture littéraire ?", in *Repères*, n° 13, 1996 ; Yves REUTER, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture", in *Pratiques*, n° 89, mars 1996.

<sup>11</sup> Yves REUTER, "Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture", *op. cit.*, p. 32.

<sup>12</sup> Marie-Claude PENLOUP, *L'écriture extra-scolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, E.S.F., 1999, p. 65.

<sup>13</sup> C'est la définition que donne C. Tauveron d'une écriture littéraire. Voir : Catherine TAUVERON, "Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ?", *op. cit.*

<sup>14</sup> Marie-Claude PENLOUP, *L'écriture extra-scolaire des collégiens, op. cit.*, p. 69.

<sup>15</sup> Luc BAPTISTE, "Apprendre à écrire dans les programmes 2002 de l'école élémentaire : le recours à la littérature", in *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°4, 2005, CERSE, Caen.

<sup>16</sup> François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, t. 2, Paris, Minuit, 1977, p. 353.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 353.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 358.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 362.

<sup>20</sup> Voir : Dominique WOLTON, *Penser la communication*, Paris, Flammarion, 1997.

<sup>21</sup> Marcel GAUCHET, "L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique", in *Le Débat*, n° 37, novembre 1985.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>26</sup> Dominique SCHNAPPER, "Citoyenneté, culture commune et rôle de l'École", in H. Romian (dir.), *Pour une culture commune*, Paris, Institut de recherches de la FSU, Hachette éducation, 2000, p. 33.

<sup>27</sup> CONDORCET, *Ecrits sur l'instruction publique*, vol. 1 : Cinq mémoires sur l'instruction publique (C. Coutel et C. Kintzler éd.), Paris, Edilig, 1989. Premier mémoire : Nature et objet de l'instruction publique, p. 58.

<sup>28</sup> ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 15<sup>ème</sup> éd., 1972, XII, p. 12.

<sup>29</sup> *Ibid.*, LXX, p. 176.

<sup>30</sup> Jean HOUSSAYE, "Valeurs et éducation", in J. Houssaye, *Education et philosophie, approches contemporaines*, Paris, ESF éditeur, 1999, p. 248.

<sup>31</sup> Mais on peut aussi bien dire que le recours à l'expérience personnelle de l'enfant et la sollicitation de l'enfant comme personne singulière sont également au cœur de notre tradition éducative. On peut invoquer, à l'envers de la tradition de neutralisation, la tradition pédagogique, à laquelle, d'une façon ou d'une autre, les réformateurs ont toujours fait appel, à commencer par Jules Ferry. La pensée éducative, depuis des lustres, se nourrit de cette bipolarité.

<sup>32</sup> C. Tauveron écrit que le récit d'histoire vécue "pourrait bien constituer un obstacle au développement de capacités d'écriture plus fines". Catherine TAUVERON, *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1995, p. 78. Bien avant, J. Ricardou voyait dans l'idéologie de l'expression et de la représentation "une entrave à l'enseignement de l'écriture". Jean RICARDOU, "Ecrire en classe", in *Pratiques*, n° 20, 1978, p. 35.

<sup>33</sup> Voir : Bernard SCHNEUWLY, *L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse*, in *Pratiques*, n° 115-116, déc 2002.

- <sup>34</sup> Jean-François HALTE, "Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle", in *Pratiques*, n° 115-116, déc. 2002, p. 19.
- <sup>35</sup> Michel SÖETARD, Nature et liberté en éducation, in J. Houssaye, *Education et philosophie, op. cit.*, p. 129.
- <sup>36</sup> Jean-Paul BRONCKART, "Développement, compétences et capacités d'action des élèves", in J. L. Chiss, J. David, Y. Reuter (dir.), *Didactique du français, état d'une discipline*. Paris, Nathan, 1995, p. 170.
- <sup>37</sup> Paul RICCEUR, "Mythe, L'interprétation philosophique", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 15, p. 1041.
- <sup>38</sup> Paul RICCEUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Points-Seuil, 1990, 6<sup>ème</sup> étude, p. 192.
- <sup>39</sup> Voir : Jean-Paul BRONCKART, Lecture-écriture: éléments de synthèse et de prospective, in REUTER Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture, op. cit. ; Activité langagière, textes et discours, pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1996.
- <sup>40</sup> Jean-Paul BRONCKART, "Lecture-écriture : éléments de synthèse et de prospective", *op. cit.*, p. 383.
- <sup>41</sup> Jean-Paul BRONCKART, *Activité langagière, textes et discours, pour un interactionisme socio-discursif, op. cit.*, p. 58.
- <sup>42</sup> Pierre CLANCHE, *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion, 1988, chap. 9.
- <sup>43</sup> Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996, p. 121.
- <sup>44</sup> Paul RICCEUR, *Soi-même comme un autre, op. cit.*, 5<sup>ème</sup> étude, p. 139.
- <sup>45</sup> Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture, op. cit.*, p. 183.
- <sup>46</sup> *Ibid.*, p. 117.
- <sup>47</sup> *Ibid.*, p. 76.
- <sup>48</sup> François DUBET, A l'école des individus, *Libération*, 20-8-03.
- <sup>49</sup> Gilles LIPOVETSKY, in *Esprit*, n° 7-8, juillet-août 1984, p. 69.
- <sup>50</sup> Alain EHRENBERG, *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob, 1998, p. 235.
- <sup>51</sup> Comme l'écrit J.-P. Lebrun, qui voit dans la disparition de la transcendance théologico-politique une mutation anthropologique. Jean-Pierre LEBRUN, Des incidences de la mutation du lien social sur l'éducation, *Le Débat*, n° 132, nov.-déc. 2004.
- <sup>52</sup> Marcel GAUCHET, La redéfinition des âges de la vie, *Le Débat*, n° 132, nov.-déc. 2004, p. 37.
- <sup>53</sup> Alain EHRENBERG, *La fatigue d'être soi, op. cit.*, p. 243.

# L'ANTIPÉDAGOGISME CONTEMPORAIN

**Arnaud CADY**

Docteur en sciences de l'éducation

Université de Nantes

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

arnaucady@yahoo.fr

*Philippe Meirieu écrivait dans l'éditorial du numéro d'avril 1990 des Cahiers Pédagogiques que selon toute vraisemblance les discours antipédagogiques des années 84 étaient désormais enterrés, signifiant ainsi un retour à ce qu'il nommait alors « la sagesse éducative ». Manifestement l'auteur avait fait preuve d'un optimisme que l'avenir éditorial s'est chargé de décevoir puisque ces discours n'ont cessé de se multiplier, critiquant avec plus ou moins de véhémence et de talent l'évolution du système éducatif. Leurs auteurs (des intellectuels français, le plus souvent philosophes) dénoncent entre autre la prétendue baisse catastrophique du niveau des élèves ou la chute démagogique des exigences, autant de maux que l'école doit, selon eux, aux réformes inspirées depuis une trentaine d'années par les experts pédagogues. Et c'est bien cette dénonciation de la pédagogie, au-delà des différences d'argumentation, qui fait le point commun de tous ces discours. Au fronton de l'école que nous proposent les antipédagogues on peut lire cet adage définitif : « Nul n'entre ici s'il est pédagogue ».*

**Mots clés :** discours - pédagogie - pédagogisme - applicationisme - art pédagogique.

**M**ais ce refus de la pédagogie est-il aussi simple à interpréter qu'il y paraît ? Le terme même de pédagogie serait-il strictement banni des conceptions et des réflexions éducatives de ceux que l'on nomme les antipédagogues ? Le pédagogue serait-il pour eux tel l'ennemi mortel du jeune sorcier Harry Potter, celui-dont-on-ne-doit-pas-prononcer-le-nom ? A lire rapidement ces contributions souvent pamphlétaires, telle est bien l'impression que l'on peut avoir : pas plus que l'enseignant ne peut être « pédagogue », l'école ne peut être « pédagogique ». Et pourtant, en rester à une telle interprétation serait

tout à fait préjudiciable à la compréhension de ces discours. En effet, on y retrouve des passages qui laissent entendre très clairement que le pédagogue et la pédagogie ont parfaitement leur place dans une école digne de ce nom ; ainsi Gustave Choquet (1991) affirme-t-il que « *la formation pédagogique [...] doit être évidemment développée dans les IUFM* » (p. 58) ; Jacques Muglioni (1993) lui-même, qui n'a pourtant pas de mots assez durs envers ceux qu'il nomme ironiquement les « *savants pédagogues* », affirme que le bon enseignant a un « *projet pédagogique* » (p. 30) et reconnaît même qu'il doit faire preuve « *d'efficacité pédagogique* » (p. 58). Chassée par la porte on voit donc que la « *pédagogie* » est étrangement invitée à revenir par la fenêtre. Pourquoi ? Comment les antipédagogues peuvent-ils faire des pédagogues leurs souffre-douleurs et en même temps regretter par exemple comme Charles Coutel (1991, p. 29) le manque de liaison entre la recherche pédagogique et l'université ?

C'est qu'en réalité les mots ne doivent pas tromper : il y a bien selon les antipédagogues deux manières de concevoir la pédagogie. La mauvaise d'abord, ce pédagogisme (selon le mot de Charles Coutel (1999) qui sacrifie les contenus aux méthodes et qui, en s'incarnant dans les sciences de l'éducation, prétend déduire les pratiques d'enseignement de la recherche scientifique. Et puis la bonne, la saine pédagogie qui ne se définit que relativement au contenu à enseigner et qui ne relève, en dernière instance, que de l'ordre de l'art.

## I) LE DOUBLE ECUEIL DU PEDAGOGISME

### 1°) La substitution des méthodes aux contenus

La première chose que craignent les antipédagogues lorsqu'ils évoquent le pédagogisme c'est la substitution des méthodes d'apprentissage aux contenus eux-mêmes et Jacques Muglioni, lors du colloque *Philosophie / école même combat (1984)*, dit ainsi qu'aujourd'hui, « *l'enseignement vaut moins par son contenu que par ses procédés ou procédures* » (p. 26). Le pédagogisme c'est alors selon Charles Coutel « *l'art de multiplier les préalables inutiles à l'acte d'apprendre et à l'acte d'enseigner* » (1999, p. 13), ce qui ramène cette face obscure de la pédagogie à une simple somme de « *techniques et de procédés* » (Gérard Guest, 1984, p. 84) parfaitement extérieurs aux disciplines d'enseignement. Conséquence évidente, le pédagogue est celui qui maîtrise les méthodes d'enseignement mais pas les contenus, celui qui sait enseigner mais pas « *quoi* » enseigner et donc, comme le prétend Jacques Muglioni (1993), « *quand on ne sait ni les mathématiques ni l'histoire, il reste la pédagogie, ce palliatif universel* » (p. 64). On comprend donc que les antipédagogues opposent le pédagogisme à l'enseignement comme on oppose la forme au fond, les méthodes de transmission au savoir transmis.

Le pédagogue, que l'on pourrait qualifier de technicien-ignorant, ou comme Alain Morvan (1991) de « *technopédagogue* » (p. 19), n'a donc aucune légitimité dans une école tout entière vouée à un enseignement qui ne doit rien à des techniques qui lui seraient par nature extérieures. Le discours antipédagogues fait alors de ces spécialistes du vide<sup>1</sup> des savants ratés. Privé d'un véritable savoir disciplinaire qu'il n'a pu acquérir faute de réelles aptitudes intellectuelles, le pédagogue incapable d'enseigner quelque chose ne peut que se rabattre sur les formes et les méthodes de la transmission :

« De médiocres intellectuels, aigris par un système universitaire qui ne leur a pas décerné la reconnaissance qu'ils en attendaient, n'ont pas accepté pour autant d'abandonner le rêve d'être au sommet de la hiérarchie académique. » (Altschull, 2002, p. 62<sup>2</sup>).

Daniel Hameline (in Houssaye, 1994) nous rappelle que ce mépris<sup>3</sup> est déjà une réalité au vingtième siècle où le pédagogue c'est l'imbécile qui s'ignore :

« La "pédagogie", n'est-ce pas l'esprit de sérieux, le jargon besogneux, la solennité imbécile des évidences habillées en sentences profondément pensées ? La pédagogie c'est Diafoirus. Ce sont Bouvard et Pécuchet. » (p. 331)<sup>4</sup>

Mais plus encore que la dérive pédagogue en elle-même, ce que craignent les antipédagogues c'est son extension progressive à l'ensemble du système éducatif, du niveau primaire à l'enseignement supérieur en passant par la formation des maîtres, Charles Coutel (1999) parlant même d'un « *état pédagogue* » (p. 27) avec l'arrivée de la loi d'orientation de 1989. Les discours antipédagogues sont ainsi traversés de références qui soulignent l'omniprésence du pédagogisme comme une déferlante que rien ne semble pouvoir arrêter ; Jean-Claude Milner (1984) écrit en ce sens que :

« Toute personne qui parle de l'école tient pour obligée la référence pédagogique. Il n'est question que d'acte pédagogique, d'innovation pédagogique, de technologies pédagogiques, de pédagogie, etc. » (p. 71)

Le péril se serait donc le pédagogisme partout et pour tous : à l'école pour les élèves mais également dans le cadre de la formation des enseignants. L'ouvrage *Main basse sur l'éducation* (1991) illustre cette crainte d'une extension infinie du pédagogisme par le biais des IUFM ; Charles Coutel fait d'ailleurs de « *la montée du pédagogisme* » (1991, p. 26) l'une de ses sept inquiétudes. Elisabeth Altschull (2002) s'en prend quant à elle directement à Philippe Meirieu qu'elle accuse de vouloir prendre « *le contrôle de la formation des professeurs du secondaire, comme l'ont fait ses homologues aux États-unis* » (p. 62).

Or, de la prolifération du pédagogisme à sa substitution aux savoirs il n'y a qu'un pas que les antipédagogues imaginent rapidement franchi. Car si enseignement et pédagogisme sont distincts comme le jour et la nuit il est bien évident, pour les auteurs qui nous occupent, qu'à la fois dans les pratiques éducatives et dans la formation des maîtres c'est bien le second – en pleine extension – qui prendra progressivement la place du premier. A l'école cela se traduit par des pratiques qui ne font que retarder, et finalement disparaître, l'apprentissage des savoirs :

« Cela va toujours dans le même sens : l'élève perd du temps et n'apprend pas. L'enfant pédagogue, sociologue et psychologue remplace l'élève attentif et studieux. Il mène des enquêtes sur le terrain au lieu de s'instruire ! » Coutel, 1999, p. 34.

On comprend donc que, puisque les doctrines du pédagogisme, pour pouvoir se diffuser dans l'ensemble du système scolaire, doivent avant tout être acceptées par ceux qui les mettront en œuvre, la question de la formation des enseignants – notamment par le biais des IUFM après leur création – soit particulièrement présente dans l'argumentation des antipédagogues. Alain Morvan (1991) est certain de voir alors dans ces instituts des lieux où l'on privilégie « *la méthode par rapport aux contenus* » (p. 16) ; Alberte Jacquetin (1991) citera quant à elle un article co-écrit par « *un groupe d'intellectuels<sup>5</sup> connus pour leurs prises de position intelligentes et généreuses* » (p. 98) paru dans le Monde du 25/26 novembre 1990 et qui souligne à son tour cette marginalisation des contenus disciplinaires :

« Encore faut-il [...] cesser de déqualifier les futurs professeurs pour en faire de bons enseignants, comme c'est le cas dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), où, sous prétexte de "professionnalisation", l'enseignement de la psychologie, de la pédagogie et de la communication marginalise l'enseignement des disciplines. » (p. 99).

Certains auteurs vont même plus loin en évoquant non pas la marginalisation des disciplines mais leur remplacement pur et simple par le rouleau compresseur pédagogue car pour Laurence Plazenet (1991), « *il ne s'agit même plus [à l'IUFM] d'étudier les disciplines qu'on enseignera, mais les méthodes les plus rentables d'enseigner* » (p. 53).

On comprend donc que ce que craignent les antipédagogues à travers la formation « pédagogique » que dispense les IUFM c'est la remise en cause de la compétence des enseignants qui, selon eux, dépend essentiellement de leur maîtrise disciplinaire. Bernard Bourgeois (1984) écrit ainsi que « *c'est en apprenant bien la chose à enseigner qu'on apprend d'abord à bien l'enseigner* » (p. 184). On retrouve ici Alain, pourfendeur des pédagogues, pour qui le tout, en matière de pédagogie, est de savoir : « *Savoir, donc, et*

de première main, toute la pédagogie se termine là » (1970, Propos N° 419 du 15/10/1924). Poussant une telle logique jusqu'au bout, Bernard Bourgeois (1984) illustre de manière particulièrement vive - et dans un texte antérieur à la création des IUFM - la nécessité d'une formation des maîtres qui ne soit qu'une amélioration des connaissances de ceux-ci. L'idée de formation « pédagogique » est alors récusée et le philosophe va jusqu'à recommander de ne sélectionner les candidats que le plus tard possible :

« l'objectif d'une formation continue des maîtres ne peut être que de corriger et parfaire [la] formation initiale, loin du discours formaliste indéfini, aujourd'hui à la mode, sur la formation des formateurs de formateurs...

L'impérieux devoir de former et choisir les meilleurs maîtres pour tous les élèves est ainsi l'impérieux devoir général d'instruire le mieux tous les élèves et, parmi eux, de choisir les plus instruits de ceux qui ont la vocation d'enseigner. Ce qui signifie les choisir, non pas précocement, pour les enfermer dans des instituts "pédagogiques", mais le plus tard possible dans le cours des études. » (p. 185).

Le pédagogisme qui substitue les méthodes au savoir représenterait donc au niveau de la formation des enseignants la substitution d'un enseignant / professionnel à un enseignant / savant.

Les considérations des antipédagogues sont donc sans ambiguïté : par le biais du pédagogisme le système éducatif dans son ensemble serait soumis au diktat de l'« apprendre à apprendre » : les élèves, d'une part, conviés à acquérir une posture intellectuelle qui leur permette de s'approprier eux-mêmes le savoir ; les enseignants, d'autre part, qui doivent apprendre, non pas la chose à enseigner, mais « comment » enseigner : l'enseignant-pédagogue est dans le « savoir-faire » et non plus dans le « faire-savoir », de même que l'élève-pédagogisé est dans le « savoir-apprendre » et non plus dans l'« apprendre à savoir ». Dans les deux cas selon les antipédagogues on n'apprend et on n'enseigne plus rien, le pédagogisme est une machine infernale, « *une machine tournant à vide, une machine qui s'emballe et ne produit aucun travail* », un « *danger de stérilisation intellectuelle* » (Alain Morvan, 1991, p. 18) dont il convient de se défier.

## 2°) La crainte de la pédagogie « scientifique ».

Mais si la substitution des méthodes aux savoirs est, selon les antipédagogues, la caractéristique fondamentale du pédagogisme, celui-ci se définirait également par sa prétention à faire découler les pratiques qu'il promeut de la formalisation scientifique. C'est bien ce qui inquiète par exemple Jean-Claude Milner (1984) quand il écrit que « *la pédagogie est la théorie scientifique de l'acte d'enseignement* » (p. 72). Le pédagogisme prétend ainsi, aux yeux des antipédagogues, mettre en place des pratiques d'enseignement

à partir d'une approche purement scientifique : après le spectre de la substitution voilà que se dévoile celui de la « scientification » de l'enseignement, « *comme s'il existait une science, ou des sciences, pouvant servir à fonder l'institution des enfants* » ainsi que le dit Jacques Honoré au colloque de Sèvres : « Philosophie, école, même combat » des 6, 7 et 8 mars 1984 (1984, p. 127). Cette « pédagogie » scientifique - qui s'incarnerait dans les sciences de l'éducation - basée sur des sciences humaines d'ailleurs largement récusées par les antipédagogues lorsqu'elles prétendent porter leur regard vers l'école<sup>6</sup>, prend alors la coloration d'une activité positive qui ne peut induire chez ses zélotes qu'une attitude dogmatique teintée de l'espoir démiurgique de produire des pratiques éducatives universelles qui assureraient la réussite de l'entreprise à chaque tentative et pour chaque enfant. Pédagogisme rime alors avec mécanisme :

« [la pédagogie] articule des propositions générales, indépendantes des contenus enseignés, des sujets qui enseignent et des sujets à qui l'on enseigne (pédagogie théorique) ; de là s'autorisent des techniques applicables à tous, à tout et en toutes circonstances (pédagogie pratique). » Milner (1984, p. 72).

Et l'on comprend aisément qu'une telle perspective provoque le doute et appelle une nécessaire contestation car l'éducation et l'enseignement s'adressant à des individus, toute pratique reposant sur des considérations mécanistes est vouée à l'échec essentiellement parce que si l'acte éducatif est profondément tiraillé entre l'assujettissement nécessaire de l'enfant aux valeurs d'un monde qui le précède nécessairement<sup>7</sup> et la reconnaissance de la liberté fondamentale de celui-ci, il ne peut être qualifié d'éducatif que s'il respecte justement cette liberté première consubstantielle à l'individu éduqué. L'apport de Locke pour penser cette possibilité d'une sujétion de l'enfant concomitante à la reconnaissance de sa liberté est essentiel comme le souligne Alain Renaut (2002) : selon le philosophe empiriste la soumission à l'autorité parentale n'est pas incompatible avec la liberté du jeune enfant tant qu'elle vise l'avènement de celle-ci et qu'elle n'est pas à elle-même sa propre fin. C'est parce que nous reconnaissons que l'enfant est « *porteur d'une liberté semblable à la nôtre et différente d'elle* » (p. 203) et que nous lui attribuons ainsi son humanité que l'éducation comme activité distincte du dressage est possible. Or, supposer des pratiques éducatives qui devraient fonctionner mécaniquement c'est indéniablement penser l'éducation comme dressage. En effet l'idée de mécanisme appliquée à des situations éducatives qui porteraient alors bien mal leur nom suppose le principe du stimulus-réponse qui évacue bien sûr toute forme de prise de décision de la part du sujet et donc d'autonomie. Que des pratiques axées autour de ce modèle puissent fonctionner cela ne fait pas de doute mais elles supposent de considérer ceux qui y seraient soumis non comme des hommes à éduquer mais bien plutôt comme des animaux à dresser : la liberté posée tout à la fois comme « déjà-là » et « à venir » chez l'enfant est rigoureusement incompatible avec une pédagogie mécaniste, une pédagogie du dressage.

Le pédagogisme compris comme l'applicationnisme de principes scientifiques est donc une erreur en ce sens qu'il réduit l'individu à éduquer à une somme de comportements observables et objectivables niant de ce fait la fondamentale reconnaissance de sa liberté. Ainsi, le pédagogisme qui tire strictement ses pratiques de la science se focalise-t-il exclusivement sur la production de comportements déterminés en vue de la réussite d'une action précise qui est en elle-même sa propre fin. C'est à une telle conclusion que parvient Jacques Muglioni (1993) lorsqu'il s'en prend à la pédagogie par objectifs dans laquelle il voit l'apport principal des sciences de l'éducation et donc l'applicationnisme scientifique le plus représentatif du pédagogisme<sup>8</sup>. Cette pédagogie, basée sur « *une psychologie du comportement* » (p. 170) et qui veut laisser croire que ses fondements sont scientifiques, vise à « *décomposer [et à] ordonner les objectifs, c'est-à-dire d'envisager l'enseignement et son évaluation comme une somme de procédures parcellaires* » (p. 170) ; il s'agit alors d'évaluer les apprentissages en les décomposant en autant de tâches observables. Sans douter qu'une telle approche « *puisse convenir, au moins partiellement, à certains apprentissages et à certains types d'évaluation* » (p. 170), le philosophe souligne qu'elle est tributaire de trois « *limites* » qui la rend caduque. Tout d'abord il y a des apprentissages dont l'acquisition par l'élève ne peut être simplement mesurée par l'évaluation de micro-objectifs déterminés a priori. En effet, il est des savoirs qui ne sont pas réductibles « *à une somme de procédures* », il y a des « *tout* » dont la maîtrise n'est pas réductible à celle de leurs « *parties* ».

Deuxièmement, la pédagogie par objectifs, par sa volonté de mesurer des comportements observables, met de côté « *la finalité et [...] le sens* » (p. 170) car elle est mise en œuvre indépendamment d'une réflexion sur « *l'homme considéré comme fin ou se proposant lui-même des fins conscientes et réfléchies* » (p. 25). Ainsi, l'homme n'est considéré que comme un moyen « *soumis à des procédures de contrôle* » (p. 26). Or, les performances mesurées pour elles-mêmes puisque indépendantes d'un projet plus large qui les dépasserait en leur donnant sens peuvent n'identifier que des compétences stériles.

Enfin, et plus profondément, mesurer la performance des élèves par leur maîtrise des micro-objectifs c'est confondre l'utilisation - même judicieuse - d'un savoir-faire en réponse à une situation avec la compréhension de cette même situation. La guerre contre le sens menée par la pédagogie par objectifs empêche de former l'élève à la compréhension des choses qui n'est pas la simple réponse à un stimuli.

C'est ainsi que le mariage de l'enseignement et des sciences voit naître le pédagogisme ou, pour reprendre une expression de Jean-Claude Milner (1984), « *la science pédagogique* » (p. 73), sorte de monstruosité conceptuelle qui relègue à l'arrière plan la réflexion sur les fins de l'éducation et nie du même coup la liberté de l'individu réduisant l'acte d'éduquer à un pur et simple dressage.

On notera cependant que sur la question de la pédagogie par objectifs, les antipédagogues ignorent la plupart du temps<sup>9</sup> que les sciences de l'éducation elles-mêmes

ne se dispensent pas d'adopter à son égard une posture critique. Le discours des antipédagogues laisse au contraire cette impression d'une pédagogie définitivement idéologique et rétive, par essence, à l'autocritique aussi bien vis-à-vis des principes qu'elle suppose que des pratiques qu'elle met en place.

## II) LA PÉDAGOGIE DES ANTIPÉDAGOGUES.

### 1°) Une pédagogie des contenus.

Mais alors, quelle serait donc une pédagogie digne de ce nom selon ceux qu'il faudrait plutôt appeler antipédagogistes qu'antipédagogues ? Au-delà de leurs critiques virulentes sur la substitution du savoir-faire au savoir et sur le scientisme pédagogue, comment définissent-ils la saine pédagogie ?

Signalons tout d'abord qu'on ne trouve pas véritablement dans les textes antipédagogues une définition élaborée et fixe de la pédagogie. Ceci a pour conséquence de faire produire aux auteurs de multiples considérations sur sa nature ; considérations parfois extrêmement vagues comme lorsque Charles Coutel (1999) écrit que « *la "vraie" pédagogie est l'art de réconcilier en permanence l'élève avec l'école* » (p. 70). Mais malgré ces approximations on retrouve dans ces textes une certitude commune vis à vis de la pédagogie : elle appartient strictement à l'ordre de la pratique. Jamais elle n'est pensée dans un rapport quelconque à la théorie qui lui serait même rigoureusement incompatible si l'on en croit Jacques Muglioni :

« Osons dire que le doute, méthode philosophique par excellence, ne vaut rien en pédagogie, qui n'est pas d'ordre spéculatif mais directement pratique. » p. 95.

Mais alors que la pédagogie comprise par exemple comme théorisation de la pratique peut se référer, notamment, aux sciences de l'éducation, de quoi se nourrit la pédagogie des antipédagogues ? Ce serait une erreur de vouloir répondre à cette question en prenant la pédagogie comme objet d'étude en tant que tel, comme l'ont fait par exemple Jean Houssaye, Michel Soëtard, Daniel Hameline et Michel Fabre (2002). Car pour les antipédagogues, la pédagogie ne peut être pensée indépendamment du contenu à enseigner, elle lui est tout entière consubstantielle, ce qui fait écrire à Bernard Bourgeois que « *c'est bien le contenu enseigné qui est le pédagogue primordial* » (1984, p. 184). Le colloque *Philosophie, école : même combat* (1984) développe largement de telles considérations en prenant bien sûr pour exemple l'enseignement de la philosophie : Gérard Guest (1984, pp. 79-98) affirme ainsi que les problèmes pédagogiques qui peuvent naître dans cet enseignement doivent être réglés non par ce qu'il appelle la « *présupposition pédagogique* » mais par la philosophie elle-même signifiant ainsi qu'en

cas de difficulté pédagogique dans le cadre d'un cours, la philosophie doit être à elle-même son propre recours :

« la solution à une difficulté pédagogique inhérente à l'enseignement philosophique ne doit-elle pas, bien plutôt, être issue *de la philosophie elle-même* ? [...] Il s'agit donc, autrement dit, de soutenir que l'enseignement philosophique, du fait même de la présupposition *philosophique* qui est la sienne, doit assumer *une exigence pédagogique qui lui soit propre*. L'enseignement philosophique, s'il doit être philosophique, est à lui-même sa propre pédagogie. » pp. 84-85.

Si la pédagogie a, au cours de son histoire, eu à subir de constantes contestations de sa spécificité de la part des sciences de l'éducation, de la philosophie, de la psychologie ou de la sociologie, on assiste dans la pensée des antipédagogues à une assumption des contenus à transmettre sur la pédagogie<sup>10</sup>. La pédagogie des antipédagogues, sourde aux éclairages des sciences humaines, ne se construit donc qu'en lien nécessaire avec les contenus d'enseignement, elle n'a aucune légitimité comme concept indépendant de ceux-ci. La pédagogie n'existe que relativement aux disciplines ou, comme le dit Henri Penar Ruiz<sup>11</sup> en reprenant l'exemple de l'enseignement de philosophie, « *la présupposition philosophique implique l'exigence pédagogique* [...]. *Sous le primat d'une telle présupposition, l'ordre du pédagogique peut dès lors prendre un sens – puisqu'il ne manifeste pas autre chose que la vie d'un contenu* » (p. 152). Conséquence logique, l'idée même d'une pédagogie générale, donc indépendante des savoirs, qui viendrait se superposer de l'extérieur aux exigences proprement disciplinaires est récusée puisqu'elle ne peut être qu'une somme de principes tournant à vide, sans référence aux savoirs à transmettre. A l'inverse il convient de rappeler l'autonomie pédagogique des disciplines. Ce que l'on retrouve à travers ce rappel de la prévalence de l'autorité disciplinaire en matière de pédagogie c'est la crainte d'une substitution des savoirs par le pédagogisme, cette coquille vide et donc illusoire :

« il s'agit de contester la prétention propre à la présupposition pédagogique dont nous parlons, et qui consiste à dénier aux enseignements préalablement dits « disciplinaires » l'autonomie pédagogique qui leur revient de droit, au nom d'une instance « inter- » ou « trans-disciplinaire » qui devrait encore rendre raison d'elle-même, mais qui n'accepte pas toujours de bon gré de le faire en répondant aux interrogations philosophiques. » (Gérard Guest, 1984, p. 84).

Alors, puisque la résolution des difficultés pédagogiques qui peuvent se poser lors d'un cours ne dépend finalement que d'une logique disciplinaire, la définition du bon pédagogue est évidente : c'est celui qui maîtrise bien sa discipline.

Mais alors, le bon pédagogue, le bon enseignant, serait-il tout simplement le savant ? Après ce que nous avons pu dire de la conception que les antipédagogues nous proposent de la pédagogie on pourrait être tenté de le penser : si celui qui enseigne bien est celui qui maîtrise sa discipline et que les problèmes pédagogiques sont solubles à partir de considérations purement disciplinaires alors plus l'enseignant est savant mieux il sera à même de les régler. Cependant un tel rabattement du pédagogue sur le savant soulève une difficulté : comment expliquer que des enseignants dont on ne peut douter du niveau de compétence « scientifique » puisse être pourtant de mauvais maîtres ? Les antipédagogues, malgré leur remarquable cohérence argumentative, ne peuvent échapper à cette réalité et faire comme si, dans chaque classe de chaque établissement français les bons et les mauvais pédagogues se distribuaient selon la maîtrise plus ou moins solide qu'ils ont des contenus à transmettre.

Cette limite n'est pas ignorée par les antipédagogues et on la retrouve exprimée notamment par Jacques Muglioni (1993) lorsqu'il dit que « *l'enseignement, c'est la classe où l'on enseigne ce que l'on a été capable d'apprendre soi-même. Cette capacité d'apprendre soi-même pour être ensuite capable d'apprendre aux autres, c'est presque toute la pédagogie* » (p. 64). C'est dans le « presque » que se situe toute la restriction : l'adverbe laisse clairement entendre qu'on ne peut réduire complètement la pédagogie à la capacité d'apprendre soi-même pour être ensuite capable d'apprendre aux élèves. Mais quel est donc ce « résidu » qui peut manquer au savant pour devenir un bon pédagogue ? Bernard Bourgeois (1984) qui pressent également les difficultés de l'affaire tente bien de donner à « *l'engagement pédagogique* » une autre condition que la seule maîtrise disciplinaire : celle de « *la capacité [...] de nouer un rapport direct avec autrui* » (p. 184). Mais une telle capacité, générale et très floue dans sa définition<sup>12</sup> paraît insuffisante à définir les nécessités qui font le bon pédagogue.

Comment, dès lors, les antipédagogues qui, nous l'avons vu, placent la pédagogie dans la sphère de la pure pratique, peuvent-ils rendre compte de cette incomplétude fondamentale qui est le lot du pédagogue et qu'ils reconnaissent sans ambiguïté ? En fait, ils ont recours pour cela à un concept qui confirme leur rejet d'une approche scientifique des questions scolaires : celui d'art.

## 2°) L'art pédagogique.

Le texte de Bernard Bourgeois (1984) illustre particulièrement bien la nécessité de ce recours. En effet, alors que l'auteur affirme sans détour que seules deux conditions (maîtrise disciplinaire et capacité à nouer des relations) sont suffisantes à l'engagement pédagogique, il ne peut, in fine, réduire la pédagogie à cette double nécessité puisqu'il écrit que « *si la "pédagogie" est une science, c'est, à coup sûr, la science d'un art* »

(p. 184). Martine Verlhac (1991, p. 69), tout en considérant que le bon enseignant doit dominer son propos et exposer clairement le savoir, signifie également que la pédagogie ne se limite pas à cela mais qu'elle implique un tiers, « le reste » dit-elle, qui « est un art tel la médecine » (p. 69). De même, chez Jacqueline de Romilly (1984) on retrouve sans équivoque cette idée :

« L'art de dominer une question, [...] l'art de répondre vite aux questions [...] l'art de se mouvoir avec aisance dans ce que l'on enseigne [...] cet art-là ne s'acquiert pas sans la grande familiarité avec la connaissance que seules peuvent donner des études suffisantes. »

Mais alors, dans une telle perspective, qu'en est-il de la possibilité d'une formation pédagogique et plus généralement de la formation des enseignants ? Si la pédagogie relève en dernière instance de l'art et qu'elle ne saurait être que de l'ordre de la pure pratique, comment peut-on devenir enseignant ? Certes, les antipédagogues insistent avant tout sur la nécessaire maîtrise des contenus à enseigner. Ainsi pour Bernard Bourgeois (1984), « former le futur maître, c'est instruire l'élève qu'il est d'abord » (p. 184) ; de même Jacques Muglioni (1993) découvrira-t-il lors de ses premières années d'enseignement qu'il n'y a « aucune différence entre s'instruire et enseigner » (p. 14). Mais une fois cette évidence passée, et parce que même les antipédagogues ne peuvent réduire totalement le bon enseignant au savant, qu'en est-il de ce résidu, de cet « au-delà » de la compétence disciplinaire qui fait de la pédagogie un art ? Peut-on s'y former et s'y perfectionner ?

Force est de reconnaître que le discours des antipédagogues donne assez peu de pistes pour répondre à ces questions. En réalité ce relatif silence autour de la formation pédagogique des enseignants doit nous alerter sur un possible glissement de l'art du pédagogue vers le don pédagogique. En effet, l'idée d'un art pédagogique strictement soumis à l'ordre de la pratique laisse planer un doute sur la possibilité d'apprendre le métier même d'enseignant : s'il faut être un savant pour être un bon maître, cette condition nécessaire n'est cependant pas suffisante. Les antipédagogues ne diront rien d'autre. Mais c'est presque en vain que l'on cherchera dans leurs écrits comment l'on se forme à cet au-delà de la maîtrise disciplinaire, comment on devient pleinement enseignant. Si Bernard Bourgeois parle bien, comme nous l'avons vu, d'une aptitude à nouer un rapport direct avec autrui, celle-ci dépend cependant uniquement de l'enfance du maître, elle n'est acquise qu'à travers son existence sociale et familiale originelle, elle ne relève donc pas d'une formation propre au métier d'enseignant. Cette absence de référence laisse à penser que fondamentalement on ne devient pas enseignant et que, par conséquent, celui qui excelle dans cet art le doit essentiellement à un don qu'il serait vain de vouloir acquérir si le destin ne nous en a pas pourvu. L'art pédagogique des antipédagogues a la couleur de l'inné.

Il convient d'autre part d'ajouter que dans certains discours antipédagogiques, ce nécessaire don est en lui-même insuffisant à faire le bon maître, encore faut-il que celui-ci soit animé de la passion d'enseigner que nécessite l'engagement pédagogique ; avoir un don pour transmettre les savoirs n'est rien si l'envie est absente, si l'on n'a pas en soi cette conviction que l'on est fait pour enseigner et qu'en conséquence l'enseignement doit être le reflet de cette conviction. Ainsi Elizabeth Altschull (2002) écrit que le goût des disciplines ne peut venir aux élèves que si – entre autre – l'enseignant a « *l'amour de sa matière* ». Jacques Muglioni (1993) a quant à lui cette formule qui fait de l'enseignement un quasi acte de foi :

« il y a en tout enseignement réel un élément de passion et [...] la pensée la plus abstraite, la plus spéculative, [doit] être enseignée avec cœur. » (p. 15).

Etrange lyrisme lorsque l'on sait que les antipédagogues en appellent en même temps à un enseignant qui fasse taire ses préférences et ne parle que la voix de la raison<sup>13</sup>, celle qui s'incarne dans la classe et ne doit rien aux passions de l'homme. Mais peut-être peut-on excuser ces « débordements affectifs » si l'on veut bien comprendre que cet appel à l'enthousiasme vise finalement moins l'enseignement lui-même que les savoirs transmis. On voit en effet qu'à travers nos deux exemples ce sont les contenus qui doivent être l'objet de l'amour et de la passion du maître et non pas l'acte de transmettre en lui-même. L'hommage de Régis Debray (1991) à Jacques Muglioni en est le signe involontaire car si le maître y est présenté comme un enseignant austère qui ne soulève guère l'enthousiasme et qui garde « *cette distance, cette retenue un peu sévère* » (p. 16), il vit pleinement et pour lui-même le savoir qu'il enseigne à ceux auxquels il ne prête même aucun regard, témoignant ainsi d'une attention aussi exclusive que finalement passionnée pour l'objet de son discours :

« Il se parle, laborieusement, régulièrement, phrase après phrase. Comme un athlète à l'exercice, dans un stade désert au petit matin, et chaque mot semble lui coûter un effort intime, quasiment musculaire. Cet homme transpire idée après idée, dans l'ahan rythmé d'un batelier de la pensée, tirant après lui trois mille ans de raison. Il ne dicte pas. Il réfléchit à voix haute devant témoins, sans prendre personne à témoin, comme si, au fond, il était seul. » (p. 13).

L'enthousiasme des antipédagogues n'est pas dans l'enseignement mais dans le rapport du savant à son savoir<sup>14</sup>.

L'art pédagogique, donc, ne saurait s'apprendre si l'on pousse à fond les considérations des antipédagogues. Nécessitant des qualités innées et une véritable passion pour la transmission des connaissances, on ne peut le faire sien en se formant dans des instituts

dont l'adjectif « pédagogique » sent le scientisme et le vide disciplinaire. Cet innéisme paraît donc inévitable pour une pensée qui refuse de penser une formation proprement pédagogique qui puisse viser un accompagnement du futur enseignant ; accompagnement qui n'a d'ailleurs aucun sens si l'on considère que l'on naît enseignant.

Mais si l'enseignant ne peut être guidé sur le difficile chemin de l'art pédagogique ne peut-il au moins s'y perfectionner ? Ou bien le maître est-il condamné à ne jamais pouvoir améliorer sa pratique ? La réponse à cette question est difficile à donner car une nouvelle fois les antipédagogues sont peu prolixes sur ce sujet. On peut cependant supposer que l'idée d'un perfectionnement dans l'art d'enseigner n'est pas inenvisageable pour les antipédagogues car si celui-ci est inné, la référence exclusive à la pratique fonde tout de même l'espoir d'un perfectionnement qui passe par l'expérience mais uniquement par elle. C'est en tout cas sans l'ombre d'un doute l'avis de Jacques Muglioni (1993) quand il écrit :

« Pour le reste les progrès que l'on peut faire relèvent de l'expérience : ici comme ailleurs *fabricando fit faber*, ce qui dispense de tous les stages sans responsabilité. »  
(p. 108).

On aura reconnu une nouvelle fois ici l'ombre d'Alain et de son « vieil instituteur », ce « *philosophe rustique, mûri par la guerre* » (1998, *Propos* 63, pp. 158-159) qui n'a de leçons à recevoir ni des théoriciens de l'éducation, ni de l'inspecteur<sup>15</sup>.

## **Conclusion**

L'antipédagogisme contemporain qui s'est développé à partir du milieu des années 80 se porte bien aujourd'hui encore. Sans doute – mais tel n'était pas l'objet de notre développement – doit-on examiner avec une réserve certaine les arguments qu'il développe et notamment ceux que nous avons évoqués. Ainsi, et pour ne prendre qu'un seul exemple, on peut douter que les savoirs aient déserté l'école ou l'esprit des maîtres : les programmes d'enseignement du secondaire, les sujets d'examen du baccalauréat ou encore ceux des concours de recrutement des maîtres, par exemple, restent incontestablement articulés à une logique disciplinaire. Que des expériences pédagogiques malheureuses aient pu, ou puissent encore, avoir pour effet de marginaliser les savoirs cela est bien entendu évident. Mais considérer que ces tristes exemples ponctuels et limités fassent le quotidien du système éducatif français dans son ensemble, cela est tout simplement absurde<sup>16</sup>. Fort heureusement l'école reste un lieu de savoir et les enseignants des spécialistes de leur discipline. De ce point de vue, et autour de l'opposition savoir / méthodes, sans doute les arguments des antipédagogues mériteraient-ils d'être profondément interrogés et remis en question.

Mais quoi qu'il en soit de leurs approximations argumentaires, les discours antipédagogues continuent de rencontrer un certain succès : pour preuve les étales des libraires qui accueillent chaque année leur lot de textes à la tonalité catastrophiste ; autant d'ouvrages où les pédagogues sont mis au ban des accusés, convaincus de trahison envers une école qui serait devenue incapable, à cause de leurs conceptions éducatives et de leur influence, d'assurer correctement la formation des jeunes dont elle a la charge et donc d'instituer des citoyens responsables.

Néanmoins, comme nous l'avons vu, la mise en accusation de la pédagogie ne signifie pas un refus du pédagogique<sup>17</sup>, elle marque plutôt la contestation d'une certaine conception de celle-ci comprise comme la substitution de la méthode aux savoirs et comme la tentation d'une scientification de l'enseignement. D'autre part, on voit à travers leur conception d'une pédagogie qui serait digne de ce nom que leur préoccupation principale est celle du savoir : leur pédagogie est sans contestation celle des contenus et leur pédagogue celui qui les maîtrise. Même si cette maîtrise ne suffit pas à faire le bon pédagogue, si le concept d'art vient à la rescousse pour mettre un nom sur de l'insaisissable, il reste que la compétence disciplinaire étant le seul facteur maîtrisable dans la définition du bon enseignant c'est *in fine* celle-ci qui représente le critère déterminant qui permet de juger de la qualité d'un maître. D'ailleurs, comme le dira avec beaucoup de justesse Bernard Bourgeois (1984), « *La compétence « scientifique » ne suffit pas, certes, à faire le bon maître, mais son absence fait nécessairement le mauvais* ». Une telle assertion – qu'en tant que telle on ne peut qu'approuver – sonne ici comme une sentence définitive, reléguant dans la sphère du grotesque et du ridicule toute formation pédagogique qui ne passerait pas exclusivement par l'expérience. C'est bien à partir de la question du savoir (celui qui fait le maître et celui qui est enseigné aux élèves) que s'élaborent les considérations des antipédagogues à propos de la pédagogie. Mais au-delà même de cette référence exclusive il convient de souligner que la pédagogie des antipédagogues est également celle qui refuse de considérer l'enfant comme autre chose qu'un sujet de droit<sup>18</sup> et qui ne peut donc accepter l'idée que les recherches en sciences humaines puissent apporter un éclairage propre à renouveler la réflexion et les pratiques pédagogiques. Cet étrange aveuglement envers les réalités scolaires contemporaines et les connaissances dont on dispose à leur propos laisse largement dubitatif puisqu'il ramène la pédagogie à une simple affaire de bon sens. Étrange considération quand on sait que les antipédagogues sont le plus souvent des philosophes dont le questionnement des évidences n'est pas – en règle général – la moindre des vertus.

## **BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE**

ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris : PUF, 1998

ALAIN, *Propos II*, Paris : Pléiade, NRF, 1970

ARENDT, HANNAH, *La crise de la culture*, Paris : Folio, 2000

- BEILLEROT, JACKY, Contribution à l'analyse de la notion de pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, N° 64, 1983, P. 7-12.
- HAMELINE, DANIEL, L'école, le pédagogue et le professeur, in Houssaye, Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1994.
- HOUSSAYE, JEAN et all., *Manifeste pour les pédagogues*, Paris : ESF, 2002.
- MEIRIEU, PHILIPPE, Attention chapelles !, *Cahiers Pédagogiques*, N° 283, avril 1990
- RENAUT, ALAIN, *La libération des enfants*, Paris : Calmann-Lévy, 2002

### **BIBLIOGRAPHIE DES TEXTES « ANTIPÉDAGOGUES »<sup>19</sup>**

- ALTSCHULL, ELISABETH, *L'école des ego*, Paris: Albin Michel, 2002
- Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement, *Main basse sur l'éducation*, Editions universitaires, 1991.
- BOILLOT, HERVÉ et Le DU MICHEL, *La pédagogie du vide*, Paris : PUF, 1993
- BOURGEOIS, BERNARD, L'école, sans sa république ? in Colloque philosophique de Sèvres, *Philosophie, école, même combat*, Paris : PUF, 1984
- CHOQUET, GUSTAVE, Comment recruter des instituteurs, in Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement, *Main basse sur l'éducation*, Editions universitaires, 1991.
- COUDEL, CHARLES, *Que vive l'école républicaine !*, Paris : Textuel, 1999
- COUDEL, CHARLES, IUFM : Sept raisons de s'inquiéter, in Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement, *Main basse sur l'éducation*, Editions universitaires, 1991.
- DEBRAY, RÉGIS, Eloge de nos maîtres, in Baudart, Anne et Pena-Ruiz, Henri (dir.), *Les préaux de la république*, Paris : Minerve, 1991
- GUEST GÉRARD, La présupposition philosophique, in Colloque philosophique de Sèvres, *Philosophie, école, même combat*, Paris : PUF, 1984
- JACQUETIN, ALBERTE, Les IUFM : revue de presse, in Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement, *Main basse sur l'éducation*, Editions universitaires, 1991.
- JUMILHAC, MICHEL, *Le massacre des innocents*, Paris : Plon, 1984
- MILNER, JEAN-CLAUDE, *De l'école*, Paris : Seuil, 1984
- MORVAN, ALAIN, L'imposture des IUFM, in Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement, *Main basse sur l'éducation*, Editions universitaires, 1991.
- MUGLIONI, JACQUES, *L'école ou le loisir de penser*, Paris : CNDP, 1993
- Philosophie, école, même combat*, Actes du colloque philosophique de Sèvres, Paris : PUF, 1984
- PLAZENET, LAURENCE, Les IUFM et la maîtrise des universités, in Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement, *Main basse sur l'éducation*, Editions universitaires, 1991.
- ROMILLY, JACQUELINE de, *L'enseignement en détresse*, Paris : Julliard, 1984
- VERLHAC, MARTINE, Doit-on laisser faire les pédagogues ? Un exemple à l'IUFM de Grenoble, in Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement, *Main basse sur l'éducation*, Editions universitaires, 1991.

## NOTES

- <sup>1</sup> On retrouve notamment cette considération dans l'ouvrage de H. Boillot et M. Le Du (1993).
- <sup>2</sup> Elisabeth Altschull parle ici plus spécifiquement des chercheurs en sciences de l'éducation.
- <sup>3</sup> Jacky Beillerot souligne également cette assimilation du pédagogue à l'ignorant dans son article « Contribution à l'analyse de la notion de pédagogie », *Revue Française de Pédagogie*, N° 64, 1983, pp. 7-12.
- <sup>4</sup> On retrouve ce rapprochement entre Diafoirus et les pédagogues chez Elisabeth Altschull (2002, p. 66) ainsi que chez Michel Jumilhac (1984, p. 117).
- <sup>5</sup> En l'occurrence Elisabeth Badinter, Régis Debray, Alain Finkielkraut, Elisabeth de Fontenay et Catherine Kintzler.
- <sup>6</sup> on peut citer pour l'exemple Jacques Muglioni (1993) qui s'en prend – entre autres – aux sociologues, ces « charlatans de la statistique » (p. 10)
- <sup>7</sup> Comme le souligne Hannah Arendt (2000)
- <sup>8</sup> On trouve également dans l'ouvrage de Hervé Boillot et Michel Le Du (1993) une critique développée de la pédagogie par objectif (pp. 183-193)
- <sup>9</sup> On notera l'exception que représentent Hervé Boillot et Michel Le Du (1993) qui soulignent les interrogations de Daniel Hameline vis-à-vis de la pédagogie par objectifs.
- <sup>10</sup> Gérard Guest (1984) évoque ainsi « *l'assomption résolue de la présupposition philosophique* » (p. 84).
- <sup>11</sup> Dans une contribution au débat lors du colloque « Philosophie, école, même combat » (1984) à Sèvres les 6, 7 et 8 mars 1984
- <sup>12</sup> « *elle renvoie principalement aux conditions psycho-socio-politiques de l'existence familiale* » (p. 184).
- <sup>13</sup> Muglioni (1993) écrit ainsi que « *le maître d'école ne se réfère pas à sa province, à son terroir, mais au genre humain* » (p. 45).
- <sup>14</sup> Daniel Hameline (*In* Houssaye, 1994, pp. 331-332) rappelle à ce propos que l'enseignant fait de l'enseignement sa profession au sens d'un métier « vocationnel » et non pas mercantile, qu'il « professe » donc, et que, se faisant, « *il y engage ses convictions, au sens de " profession de foi"* ».
- <sup>15</sup> On pourra se référer au propos sur l'éducation N° 43 où Alain (1998) marque son mépris pour l'inspecteur que le métier rend « *stupide et ignorant* ».
- <sup>16</sup> Ainsi, l'auteur anonyme de l'introduction de l'ouvrage collectif *Main basse sur l'éducation* puis Alain Morvan (1991) évoquent respectivement des cours de « *danse roumaine* » (p. 10) et des séances d'« *apprentissage de la pâte à crêpe* » (p. 18) dans les IUFM. Que des activités de ce genre amènent à se questionner cela est une évidence mais laisser entendre qu'il s'agit là de pratiques courantes et exemplaires qui sont le commun de la formation en IUFM relève d'une généralisation abusive.
- <sup>17</sup> Mise en accusation dont on a parfois l'impression qu'elle tourne à la haine.
- <sup>18</sup> Jacques Muglioni (1993) dit en ce sens que « *l'école véritable [...] tend par essence à abolir la complexité des liens sociaux. Les écoliers sont entre eux des camarades et cette relation fraternelle qui égalise doit suffire* » (p. 42).
- <sup>19</sup> Cette liste n'est bien entendu pas exhaustive, elle rassemble seulement les ouvrages utilisés pour les besoins de cet article.

# **RENÉ BARBIER DE LA SERRE (1880-1969) : L'expression d'une vision chrétienne de l'éducation physique et des sports au sein de l'U.G.S.E.L.**

**François HOCHEPIED**

Docteur en Sciences de l'Education

Institut Libre d'Education Physique Supérieur (Institut catholique de Paris)

*Rencontrer René Barbier de la Serre (1880-1969) c'est découvrir un spectateur engagé qui a vécu de l'endroit où il effectuait son sacerdoce tous les drames et tous les bouleversements qui ont marqué durant le XX<sup>e</sup> siècle la vie de l'Eglise et celle des nations.*

*Certes, il ne s'agit pas d'un protagoniste majeur de l'histoire mais nous avons cherché à le considérer comme un témoin privilégié pour poser un regard critique sur le paysage politique, intellectuel, social et religieux dans lequel l'Eglise, à laquelle il a consacré toute sa vie, évoluait.*

*Cet article n'est néanmoins pas considéré ici comme une approche exhaustive de sa vie sacerdotale ; en revanche, l'investissement conséquent qu'il a accompli au sein de l'U.G.S.E.L.(Union Gymnastique et Sportive de l'Enseignement Libre), comme membre lors de l'assemblée générale constitutive de l'association en 1911, puis en tant que président à partir des années vingt jusqu'au milieu des années 1950, fait de lui un acteur et un théoricien de l'éducation physique et des sports que nous pouvons considérer comme original et intéressant dans le paysage général du sport catholique de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.*

*Il s'agit moins ici de raconter une vie que d'étudier un cas et un discours idéologique les souhaitant les plus instructifs possibles pour les Sciences de l'éducation dans le domaine des pratiques corporelles.*

**Mots clés :** Sports - éducation physique - U.G.S.E.L. - maison d'éducation chrétienne - éducation intégrale - homme nouveau - mysticisme.

## **I. - LES PRÉMICES D'UNE AVENTURE HUMAINE :**

La vie sacerdotale de René Barbier de la Serre ne s'épuise certes pas dans le domaine de l'éducation physique et des sports<sup>1</sup>, mais l'investissement conséquent qu'il accomplit au sein de l'U.G.S.E.L.(Union Gymnastique et Sportive de l'Enseignement Libre), comme

membre lors de l'assemblée générale constitutive de l'association en 1911<sup>2</sup>, puis en tant que président à partir des années vingt jusqu'au milieu des années 1950, fait de lui un acteur et un théoricien de ces genres respectifs, que nous pouvons considérer comme original et intéressant dans le paysage général du sport catholique de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

René Barbier de la Serre avait, en effet, accepté de suivre à la rentrée d'octobre 1910 son plus fidèle ami, Pierre Petit de Julleville, rencontré au Grand séminaire Saint-Sulpice, à qui le Cardinal Amette, archevêque de Paris, avait confié la reprise en main du collège Sainte-Croix de Neuilly fondé en 1856 par les Pères de Sainte-Croix.

René Barbier de la Serre y occupe alors les fonctions de préfet des études et collabore intimement à la direction de l'établissement (1910-1927), dont la succession, après la loi de 1901, ne s'était pas effectuée avec efficacité dans les domaines de l'instruction, de l'éducation et, évidemment, du recrutement des élèves. C'est donc en tant que représentant de ce collège en restructuration qu'il participe, le 10 février 1911, à l'assemblée générale constitutive de l'*U.G.S.E.L.* dans les locaux de la *F.G.S.P.F.* (Fédération Gymnastique et Sportive des Patronages de France)<sup>3</sup>.

Cette création ne correspondait certes pas à l'émergence du sport dans l'enseignement libre secondaire ; elle traduisait néanmoins le patient combat du Docteur Michaux, fondateur de la *F.G.S.P.F.*, pour donner vie à son utopique souhait initial, à savoir réunir la jeunesse ouvrière et la jeunesse "instruite" au sein de la fédération, à la fois au regard de l'universalité ambitionnée de son œuvre mais aussi, de la nécessité de recruter des cadres pour son mouvement.

Les statuts de la filiale<sup>4</sup> sont votés et M. Mativet, directeur de l'Ecole Sainte-Geneviève, rue des postes à Paris et vice-président du *Syndicat de l'Enseignement Libre Supérieur et Secondaire*<sup>5</sup>, devient le premier président de l'Union.

Parmi les acteurs de ce premier rendez-vous se trouvent, entre autres, Henri de Gaulle, professeur de philosophie et de littérature française, directeur du cours Fontanes à Paris et père du "Général", et aussi Charles Simon, alors secrétaire général de la *F.G.S.P.F.* et créateur, en mars 1907, du *C.F.I.* (Comité Français Interfédéral), initiative essentielle au demeurant car cette structure devint, plus tard, la Fédération française de football (1917).

Au cours de cette présidence, dont l'œuvre majeure se déroule dans le contexte de l'entre-deux-guerres et des prémices de la IV<sup>e</sup> République<sup>6</sup> et qui servira, d'ailleurs, de cadre à notre propos, René Barbier de la Serre forgera l'identité de l'association, lui fera traverser de multiples crises (recrutement de cadres, fragilité des financements, difficultés d'harmonisation nationale des initiatives des Unions régionales, pertes humaines lors de la seconde guerre mondiale...) pour la conduire vers la maturité et lui offrir, grâce à un sens aigu de l'éducation de la jeunesse, son assise et son essor à une époque où la place de l'éducation physique et des sports était plus que modeste dans l'enseignement secondaire catholique.

Dans le cadre de cet article, nous ne nous intéresserons pas à la biographie exhaustive de cet homme, qui nous permettrait de découvrir aussi, de sa naissance en 1880 à sa mort en 1969, l'ancien brillant élève de l'école jésuite de la rue de Madrid, l'ami intime du cardinal Pierre Petit de Julleville, rencontré au Séminaire de Saint-Sulpice (1898-1904), le docteur en théologie, professeur de dogme chez les "Messieurs" de Saint-Sulpice (1906-1910), l'aumônier de la F.F.E.C. (Fédération Française des Etudiants Catholiques) (1942-1951) et aussi des Guides de France (1942-1947), le président de la F.I.S.E.C. (Fédération Internationale Sportive de l'Enseignement Libre) (1948-1951) mais également le pro-recteur de l'Institut catholique de Paris, sous le mandat du cardinal Baudrillart (1927-1938). Ce parcours constitue assurément un aspect privilégié pour l'histoire de l'Eglise, puisque René Barbier de la Serre a vécu, de l'endroit où il exerçait son sacerdoce, tous les drames et tous les bouleversements qui ont marqué, durant le XX<sup>e</sup> siècle, la vie de celle-ci, et aussi celle des nations ; mais nous nous consacrerons essentiellement, ici, c'est à la fois l'objectif et la limite de cet article, à ses réflexions en matière d'éducation physique et de sports, dont l'U.G.S.E.L. sera porteuse, sous son autorité politique, morale et spirituelle, au delà des actions concrètes qu'il impulse pour faire vivre au quotidien cette structure associative (stages de formation continue des cadres, créations de brevets sportifs spécifiques, organisation de rencontres nationales et internationales, impulsion et suivi dans la mise en œuvre des écoles de cadres de l'enseignement privé catholique...).de rédaction"<sup>1</sup>

## II. - UNE APPROCHE ÉDUCATIVE EMPREINTE DE MYSTICISME :

*N'éteignez pas l'Esprit, disait Saint-Paul à ses premiers fidèles. Qu'est-ce à dire sinon d'abord qu'il y a un monde, celui de la pensée, qui est complet, intéressant et suffisant par lui même, parce qu'il débouche sur Dieu et sur l'Absolu : c'est le monde des choses invisibles*<sup>7</sup>. Cette affirmation de René Barbier de la Serre place immédiatement la réflexion et le débat sur l'éducation physique et les sports dans sa véritable dimension. Témoigner pour l'esprit, c'est ainsi professer que le monde invisible est supérieur à l'autre ; les qualités de l'âme sont au dessus de celle du corps :

*Mieux vaut l'idée que la matière, mieux vaut un cœur généreux qu'une musculature puissante, mieux vaut la fidélité que la fortune, mieux vaut la conscience que la santé, mieux vaut l'honneur que le succès, mieux vaut le dévouement au pays que la liberté, mieux vaut le service de Dieu que la vie même*<sup>8</sup>.

Par l'esprit, nous accédons, pour René Barbier de la Serre, au domaine de l'absolu et du définitif :

*C'est par lui que nous atteignons le réel, ce qui est, ce qui demeure objet de certitude, objet d'amour, but légitime des adhésions totales. Devant l'esprit, devant la réalité supérieure de l'invisible et de l'absolu, devant tout ce qui fonde la justice et*

*la vérité intangibles, toute ambition avorte, tout mensonge échoue, toute brutalité casse [...] Il faut de l'humilité, sans doute, pour reconnaître cette dépendance et se soumettre à cette recherche, mais c'est là aussi notre privilège humain et notre plus haute gloire<sup>9</sup>.*

Pour l'éducateur chrétien, qu'il est les positions sont très explicites : être est plus fondamental qu'agir ; l'action ne vaut pas par elle-même, mais en dépendance d'une règle de vérité :

*Il y a une vie de la pensée qui se consomme au ciel par la contemplation amoureuse et se prépare ici-bas par la méditation<sup>10</sup>.*

Néanmoins, ce primat de l'esprit ne peut se concevoir sans une ascèse corporelle de tous les instants :

*On a assez souvent souligné les répercussions du physique sur le moral, insisté sur l'unité de l'âme, à la fois directrice du corps qu'elle façonne et conduit et agent de la vie spirituelle<sup>11</sup>.*

Dans les rapports entre le corps et l'âme, le geste et la pensée, les mouvements de l'un à l'autre sont tantôt de condensation, tantôt de rayonnement. Il serait donc difficile de distinguer absolument ce qui assure la formation de l'esprit par l'action matérielle de ce qui vise à traduire extérieurement l'idée ou le sentiment<sup>12</sup>.

Ce faisant, comment cette sauvegarde de l'esprit doit-elle s'opérer ? Par quelles activités peut-on envisager de contribuer à empêcher l'esprit de s'éteindre ? Parce qu'ils vont permettre à la fois de lutter contre les causes de la dégénérescence et les fléchissements organiques, d'accroître la puissance de travail et de former également à l'exercice de la volonté, l'éducation physique et les sports apparaissent, à ses yeux, comme des moyens privilégiés pour mettre le corps en harmonie avec l'esprit et permettre ainsi un accroissement de la valeur individuelle au service des devoirs envers Dieu :

*Celui qui s'est discipliné dans la recherche régulière de la vigueur corporelle n'a pas pu ne pas expérimenter l'effort, se décider à vouloir, acquérir du cran, augmenter son énergie morale<sup>13</sup>.*

Cette appréhension des relations dialectiques corps-esprit situera toujours René Barbier de la Serre dans le camp des militants de la pratique physique au sein des maisons d'éducation chrétienne, dont il ne manquera jamais, d'ailleurs, d'interpeller les réticences récurrentes et d'exhorter au changement radical de politique.

Cette véhémence, empreinte aussi, il est vrai, d'une certaine désillusion, se retrouve ainsi exprimée lors d'une communication faite au Congrès de l'Alliance des maisons d'éducation chrétienne en 1949, quelques années avant la fin de son mandat :

*Voilà bien des années que l'éducation physique figure au programme des diverses réunions des directeurs de collèges. Ce fut souvent, avouons le, contre leur gré. Elle apparût d'abord usurper la place des débats plus essentiels et des disciplines plus nobles, celles qui veillent à la formation de l'esprit. On lui reprochait d'augmenter les frais généraux par les traitements des moniteurs, des sorties lointaines, l'aménagement des cours de récréation, l'installation de sautoirs et de pistes. Ceux des jeunes prêtres qui lui voulaient du bien semblaient désertier leurs véritables devoirs, pactiser avec la paresse, transposer dans leurs responsabilités d'éducateurs un besoin mal dissimulé et inassouvi d'agitation personnelle ou de survivances du service militaire. Elle fut considérée comme responsable du déclin des études classiques, des manques de tenue de la jeunesse, de l'argot envahissant, des groupes fermés où se perdait l'unité d'action et d'influence. Une bonne petite gymnastique aux appareils, à raison d'une demi-heure par semaine semblait devoir suffire amplement, avec les jeux classiques, à assurer le développement physique de nos jeunes gens et de nos enfants, sans recourir aux mensurations et aux fiches de santé, aux sports, aux compétitions, au contrôle des performances, à l'utilisation, voire à l'établissement de terrains spéciaux au prix de lourdes dépenses<sup>14</sup>.*

### **III. - LE SENS DES ORIENTATIONS DE RENÉ BARBIER DE LA SERRE :**

C'est donc au sein de l'*U.G.S.E.L.* que René Barbier de la Serre va tenter de faire vivre ses certitudes en matière d'éducation et d'éducation corporelle. Au-delà des actions concrètes de son mandat, c'est toute la place de son association dans l'enseignement chrétien qu'il ne cessera d'interpeller et une véritable politique nationale unifiée et cohérente de développement de l'éducation physique et sportive qu'il ne cessera d'énoncer et de chercher à promouvoir.

Pour faire vivre cette politique, les sports pratiqués avec modération et conscience, que ce soit au sein de la leçon d'éducation physique ou dans le cadre des manifestations compétitives inter-établissements gérées par l'association, apparaissent toujours, à ses yeux, comme des moyens essentiels. Pour l'accomplissement de ces pratiques sportives, le corps doit, en effet, se soumettre à une discipline rigoureuse, souvent dure, qui le domine et le tient dans une vraie servitude au service des devoirs envers Dieu :

*Tandis que le païen ne s'assujettissait à un austère régime sportif que pour obtenir une couronne périssable, le chrétien s'y soumet en vue d'une fin plus haute, d'une récompense immortelle<sup>15</sup>.*

Ainsi compris, les sports ne sont pas considérés comme une fin en soi. Comme tels, ils doivent rester orientés vers leur fin, c'est à dire vers la formation et l'éducation parfaite et équilibrée de tout homme. Dans l'éditorial de mai 1946 de la revue officielle de l'*U.G.S.E.L*<sup>16</sup>, René Barbier de la Serre déclare qu'il ne s'agit pas de former des *spécialistes, des champions exigeants et égoïstes, des fanatiques du succès par tous les moyens, des asservis d'un sport ou d'un club. En revanche, il veut faire émerger des hommes complets en qui s'épaulent toutes les compétences, celles du sens religieux de la vie comme celle du ballon rond, celle du goût comme celle de la résistance physique, celle de l'intelligence comme celle du jeu, celle du dévouement comme celles des techniques du sport, celle d'un style de vie comme celle d'un style de saut*<sup>17</sup>.

Au regard de cette conception de l'homme qui est à la fois âme et corps, matière et esprit, l'éducation physique et les sports n'apparaissent donc pas superflus dans la vie de l'élève. L'éducation physique<sup>18</sup> est d'abord un enseignement qui doit certes être donnée, pour lui, de manière rationnelle sous la surveillance du corps médical et son couronnement est, bien sûr, le sport pour reprendre l'expression du *Règlement Général d'Education physique, méthode française*<sup>19</sup>.

René Barbier de la Serre est, à cet égard, en parfaite harmonie avec les discours dominants dans le genre, entre les deux guerres, des médecins qui prônent une approche scientifique de la recherche de la santé par la pratique sportive, à condition d'être précédée d'une solide éducation physique analytique. C'est dans le *Manuel Scientifique d'Education Physique* du Docteur M. Boigey, publié en 1922, qui fait le lien entre les années 1930 et les années 1880 et dont *l'imposante bibliographie nous montre qu'il est au cœur de toutes les recherches et discours et fait la synthèse de ses confrères*<sup>20</sup>, que les propos de René Barbier de la Serre sur l'éducation physique et sportive trouvent une caution très répandue dans ce contexte de l'entre-deux-guerres :

*Entre 1918 et 1958,[...] tandis que l'influence militaire est en perte de vitesse, les médecins conquièrent une place prépondérante [...] L'éducation physique est mise au service de la santé et de la régénération de la race française. Un certain nombre d'historiens utiliseront la notion de monopole médical pour caractériser cette conjoncture. Pierre Arnaud évoque même une médicalisation de l'éducation physique. Plus précisément, on peut parler d'éclectisme sous tutelle médicale : l'éducation physique s'appuie alors sur un réel éclectisme de contenus et de méthodes, mais les références théoriques sont données par les médecins*<sup>22</sup>.

Certes, tous deux se préoccupent plus de la santé pour le premier et des âmes pour le second, mais il est aussi vrai, que pour le premier comme pour le second, le sport peut illustrer, mieux que d'autres "méthodes", la santé des corps et des âmes.

Cependant, entré dès 1911 par l'organisation du sport des scolaires au sein de l'*U.G.S.E.L.*, René Barbier de la Serre ne peut absolument pas être insensible, au début des années trente, aux travaux du Docteur Bellin du Coteau<sup>22</sup>, qui écrit un *plaidoyer pour l'intégration du sport dans l'éducation physique, dans lequel il montre que, dans le cadre de l'éclectisme médical, le sport peut prétendre perfectionner le corps humain au même titre que les autres méthodes*<sup>23</sup>. Bellin du Coteau s'attache ainsi à rationaliser son enseignement en initiant les principes fondamentaux d'une "méthode sportive".

Mais il est tout aussi évident que René Barbier de la Serre légitime le sport des scolaires et/ou le sport au sein de la leçon d'éducation physique moins au regard des contenus des pratiques stricto-sensu ou d'une quelconque implication personnelle à une guerre des méthodes, que pour promouvoir un modèle éducatif sous-jacent d'inspiration anglaise, fait de liberté apparente, de responsabilité partagée, de discipline intégrée, de respect, de dynamisme, qui se sert du sport et, ainsi, propose une référence pour tous ceux qui veulent réformer la formation des élites dont la nation a besoin.

Ces modèles culturels et éducatifs anglais sont, aux yeux de la bourgeoisie libérale et conservatrice française, à prendre en considération : l'Angleterre fournit, en effet, l'image d'une nation forte, dynamique, moderne et le modèle anglais représente une manière de vivre, une attitude et un style de vie qui provoque un attrait irrésistible.

Mais, à vrai dire, les orientations des contenus de l'éducation physique peuvent changer ; René Barbier de la Serre pourrait faire sienne, dans une autre perspective, cette phrase de Boigey : *toutes les méthodes se ressemblent et emploient les mêmes procédés. Il faut absolument abandonner les schémas simplistes sur les méthodes* ; peu importe, même si les sports méritent d'être pris en considération, il s'agit d'abord et avant tout de chercher à préserver ce climat à l'aide duquel l'âme de l'enfant s'ouvrira à la grâce divine. René Barbier de la Serre affirme que ce sont ces réalités supérieures qui sont en jeu dans ce problème de la place de l'éducation physique et des sports au sein de l'enseignement secondaire libre. Il se situe ainsi pleinement parmi les défenseurs d'une éducation physique et sportive catholique qui vantent ses qualités apostoliques.

Après avoir pris en charge, dès 1911, les sports des scolaires, l'*U.G.S.E.L.* nationale, sous son autorité, se situe pleinement du côté des partisans d'une intégration dosée du sport comme élément d'éducation physique et essaye modestement de contribuer à la rationalisation de l'utilisation du sport dans le cadre de la leçon d'éducation physique et du déroulement de la vie scolaire quotidienne.

Mais force est aussi de reconnaître que l'*U.G.S.E.L.* s'investit pleinement dans d'autres directions. Il s'agit là, même, d'une contribution, certes plus utopique que réaliste, à l'évolution des visions chrétiennes du sport : le sport, encore objet de méfiance parce qu'il véhiculait une valorisation excessive du corps au détriment des préoccupations intellectuelles, reçoit peu à peu une tout autre considération :

*Utilisé d'abord comme une occasion de promouvoir un ordre social chrétien, puis de favoriser d'éventuels élans spirituels, le sport est peu à peu découvert comme porteur d'une validité intrinsèque, susceptible de donner lieu à une pratique spécifiquement chrétienne<sup>24</sup>.*

Mais comment donner sens et visibilité à ce sport éducatif catholique quand on sait qu'il se distingue déjà assez mal lui même à cette époque, sans ce qualificatif de catholique, du sport non scolarisé, décrié par les médecins, mal surveillé, orienté vers la spécialisation précoce, le rendement et le record à tout prix.

Comme le remarque G. Andrieu, *ces deux sports se ressemblent comme deux frères jumeaux et la confusion s'enracine dans la nature même des exercices [...] S'ajoute à cela que le sport qui plait le plus, ce n'est pas le sport éducatif mais le sport total, le sport vedette<sup>25</sup>.*

Bien plus, la distinction souvent évoquée entre sport et éducation physique, et parfois défendue avec ardeur par les partisans de la cause éducative, relève de louables ambitions, mais paraît très artificielle :

*Un seul sport semble exister dans les pratiques. Les qualifications d'éducatifs scolaires et/ou de haut niveau ne paraissent pas en modifier les mises en oeuvre<sup>26</sup>.*

L'imprégnation naturelle entre la leçon d'éducation physique et l'association sportive scolaire par le biais des contenus les plus attractifs et la substitution du sport à toute autre forme d'enseignement semble prévaloir de plus en plus aussi au sein des maisons d'éducation chrétienne.

Qui plus est, ce n'est qu'à partir de novembre 1944 que la première école de moniteurs et de professeurs d'éducation physique de l'enseignement catholique (*Institut Libre d'Education Physique Supérieur*) verra le jour<sup>27</sup>. Jusqu'alors, seuls des stages de formation permettaient aux cadres de l'éducation physique des maisons d'éducation chrétienne de recevoir des éléments de perfectionnement de leurs pratiques professionnelles et, à n'en pas douter, comme en témoigne l'intervention de René Barbier de la Serre au Congrès de l'U.G.S.E.L. de 1939, le modèle du sport fédéral reste le moteur essentiel et recherché de ces modules de formation :

Plusieurs maisons d'éducation ont demandé les visites et les suggestions de notre infatigable secrétaire général ; des démonstrations ont été faites, dont la plus éclatante a été celle de Bordeaux. Elles ont indiqué par film et grâce aussi à la présence d'athlètes comme Joye<sup>28</sup> ou d'équipes de jeunes gens bien entraînés dans quel sens orienter les efforts des moniteurs et des élèves pour assurer le succès et travailler utilement<sup>29</sup>.

Quelle est donc cette pratique sportive spécifiquement chrétienne qui cherche à s'inscrire dans les Institutions et Collèges de l'Enseignement libre à l'instigation de René Barbier de la Serre et dont l'aumônier général de l'U.G.S.E.L., le Père A. Maucorps, brosse les contours :

*Cet effort de réflexion ne doit pas consister dans un essai d'harmonisation factice entre les règles sportives et les exigences de la morale chrétienne. Nous ne devons pas nous contenter de baser notre recherche d'une conception du sport sur les conventions internationales qui régissent la pratique du sport dans tous les pays. Ce serait nous limiter au niveau de la moralité naturelle et nous interdire tout progrès. La question doit être envisagée à partir de Dieu. C'est la considération de la vocation surnaturelle de l'homme qui doit nous permettre d'infuser un esprit et des idées nouvelles dans ce domaine de l'activité humaine<sup>30</sup>.*

Contrôler les énergies des adolescents, préparer les fils de la classe dirigeante à leur rôle de commandements, tremper les âmes en les détournant des facilités de la civilisation industrielle sont, à n'en pas douter, des éléments significatifs d'un condensé de ce que peut et doit contribuer à apporter un modèle éducatif où le sport prend sa place ; mais cet objet commun, qu'est le sport, nécessite un traitement particulier, je n'oserais dire didactique, pour être au service des Maisons d'éducation chrétienne. Pour René Barbier de la Serre, l'U.G.S.E.L. nationale se doit donc d'être un milieu de recherche et l'expression d'un modèle éducatif "particulier", qui prône et valorise un objet "commun", le sport.

S'il est bien difficile dans ses propos et ceux de ses compagnons de recueillir des traces d'illustrations concrètes de pratiques spécifiques pour identifier des contenus propres au genre éducation physique et sportive catholique, force nous est plutôt donnée à voir un ensemble d'attitudes et de postures souhaitées, qui sont censées traduire l'efficacité de l'apostolat par et au moyen du sport et de l'éducation physique :

*Si je vous demandais ce qu'il représente à vos yeux [ le sigle U.G.S.E.L. ], la plupart répondrait que c'est le nom abrégé de la Fédération sportive de l'Enseignement libre [...] L'U.G.S.E.L. c'est bien un peu ce que vous pensez. Ce n'est pas tout à fait cela [...] Au-delà, l'U.G.S.E.L. s'est proposée un but idéal : il lui appartient de mettre au point une doctrine des disciplines actives et un code sportif en accord avec nos idées chrétiennes de pudeur, de modestie, d'humilité, de charité. C'est à résoudre ce problème qu'elle s'emploie<sup>31</sup>.*

Quatre orientations fortes, qui guideront, par ailleurs, la suite de notre article, expriment, au delà des contenus spécifiques bien difficiles à appréhender, ce que René Barbier de la Serre vise dans l'utilisation du sport comme moyen d'éducation et

d'éducation physique catholique tout au long de son parcours au sein de l'*U.G.S.E.L.* nationale : la dénonciation virulente du sport professionnel, la création de l'homme nouveau, l'éducation à la réussite et l'accès à l'expérience religieuse par le biais de la pratique physique.

#### **IV. - LE SPORT PROFESSIONNEL OU L'EXPRESSION DU MAL :**

Le sport constitue donc ainsi, pour René Barbier de la Serre, un moyen incontournable. En revanche, c'est à la recherche d'un sport mythique qu'il se consacre : un sport pur, un sport vrai, celui qui n'a pas encore été dévoyé par ce grand corrupteur qu'est l'argent .

Y. Bouvyer<sup>32</sup>, secrétaire général de l'*U.G.S.E.L.* et son plus fidèle collaborateur en matière de sports et d'éducation physique, se lance dans un véritable réquisitoire, au lendemain de la Libération, contre le sport-spectacle, qui est en plein essor depuis les années 1920<sup>33</sup>.

Quand le sport secrète autant de maux et produit un esclavagisme des temps modernes, que reste-t-il des vertus célébrées ?

*Depuis un demi-siècle, date de leur renaissance, les sports ont glissé lentement pour aboutir à la forme que nous connaissons. Il n'est plus de champion de premier plan qui ne soit payé directement ou indirectement pour son geste sportif. Celui-ci n'est plus désintéressé. Dans ce cas le plaisir procuré par le sport diminue ; il n'a plus même valeur. L'homme n'est plus libre non plus, il devient esclave [...] Pourtant il a une âme. Et n'est-ce pas justement pour libérer les esclaves que le Christ est venu sur terre ? [...] Alors, comprenons enfin qu'il y a des excès auxquels un homme ne doit pas souscrire, surtout pas un enfant, à plus forte raison un chrétien<sup>34</sup>.*

En ce sens, la revue de l'*U.G.S.E.L.*, dont René Barbier de la Serre dirige, bien sûr, la ligne éditoriale, se retrouve dans l'ambiance consensuelle qui traverse, d'ailleurs, les sphères politiques sur cette question au lendemain du second conflit mondial et des débuts de la IV<sup>e</sup> République. En effet, *les adversaires du professionnalisme, sans l'emporter par le nombre, disposent d'un atout décisif : l'appui des forces politiques dans leur ensemble, communistes exclus. Tous les autres partis s'accordent [...] à dénoncer l'imposture du "sport faux" et refusent que l'Etat intervienne<sup>35</sup>.* Toujours sous la plume d'Y. Bouvyer, l'*U.G.S.E.L.* dénonce la cupidité des hommes et ses conséquences sur le monde des pratiques sportives :

Les vedettes du sport étant payées, les "espoirs", ceux sur qui les dirigeants de grands clubs (la plupart transformé en organisateurs de spectacles commerciaux) ont les yeux fixés, sont tentés à leur tour et parfois succombent . Des étudiants sont dévoyés de leur chemin, de leur mission et parfois de leur apostolat. Des hommes, attirés par l'argent, sans songer au lendemain, s'engagent dans la même voie et, leur valeur physique diminuant, se retrouvent dans la vie sans métier appris ; ils sont des laissés-pour-compte<sup>36</sup>.

Ce réquisitoire contre le sport spectacle, très répandu dans les milieux officiels, ne reconnaît pas aux sportifs de haut niveau un talent artistique. Mais *le spectacle sportif est, et cette existence défie les censeurs, se moquant, à travers les âges et les continents, des incantations vertueuses [...] Prisonnière de son discours, la République se réfugie dans le silence, ignorant le discrédit que lui infligent, jour après jour, masse et héros, bien réels ceux là*<sup>37</sup>. René Barbier de la Serre participe à cette auto-célébration naïve, ou démagogique, d'un sport considéré comme moralement pur, le sport amateur. C'est le temps des illusions plus ou moins complices :

*Violence, dopage, corruption, voilà le quotidien du sport vrai [...] Réalité peu glorieuse, que les fédérations tentent, aujourd'hui encore, d'escamoter [...] On se bat sur le terrain et dans les tribunes ; des pilules, des enveloppes et des seringues circulent ; des cadeaux attendent les plus doués à la sortie des vestiaires. Mais on se tait*<sup>38</sup>.

Il poursuit pourtant son combat pour un sport amateur pur et dur, se référant à une Antiquité parfaitement imaginaire.

Méprisants à l'égard des "héros sportifs" que la France se donne, autistes face aux discrédits que leur infligent chaque jour la réalité passionnée et passionnante des spectacles sportifs, les éditorialistes de L'*U.G.S.E.L.* restent encore pleins de morgue à l'aube des années 1950 et s'obstinent, peut être avec lucidité et honorabilité, à nier l'évidence :

*Que devient sous nos yeux le sport, cet idéal proposé à toute une jeunesse ? Un métier de bas étage. Regardons-les bien, nos champions. Que sont-ils, dieux du stade, seigneurs des courts, géants de la route, idoles du ring ? Guère plus que des saltimbanques doués par la nature, et utilisés aux jeux du cirque par des maquignons internationaux*<sup>39</sup>.

Cependant, pour René Barbier de la Serre, le sport catholique doit aussi être un ambassadeur. Cette dimension de représentation nationale s'ancre évidemment sur une solidarité sans faille avec la vulgate olympique : amateur envers et contre tout, sans souci de la défaite. Certes, ce sont bien les hymnes et les drapeaux qui martèlent le niveau. Mais cela ne semble pas vraiment être le souci majeur de L' *U.G.S.E.L.* ; d' ailleurs, si les Jeux olympiques<sup>40</sup> de Londres reçoivent un témoignage d' approbation, c' est, d' abord et avant tout, pour la rupture avec la perfection mécanique de Berlin [...], *la religion de la force brutale et le culte absolu du corps, qui constituèrent, en 1936, les arguments-force du Reich en sa capitale berlinoise*<sup>41</sup>.

Les médiocres résultats des Français aux épreuves de Londres sont, d'ailleurs, paradoxalement analysés à l'aune de l'absence de sérieux de leur préparation, mais

également attribués à l'excès d'importance accordée à ces manifestations : excès, en ce sens que certains de nos champions ont cru à la nécessité de régimes spéciaux et d'autres procédés de laboratoire pour atteindre à des résultats supérieurs ; d'autres ont été diminués par une véritable obsession<sup>42</sup>.

Dans ces conditions, s'il faut reconnaître un mérite à ces rassemblements internationaux, il n'en demeure pas moins vrai que la décadence ne pourra qu'être l'issue ultime de ces épreuves olympiques si les organisateurs n'imprègnent pas le sport de spiritualité :

*Les Jeux olympiques ont donné lieu à des manifestations de plus en plus imposantes, dont l'apothéose fut marquée par les derniers Jeux de Berlin en 1936. Aucun pays organisateur des Jeux olympiques n'a pris l'initiative de prévoir quelque manifestation religieuse [...] à l'occasion de ces festivités sportives. Aucun concurrent, aucune délégation de quelque pays n'a osé exiger ce geste capable de placer les Jeux du stade dans une ambiance spirituelle, hors de laquelle, ils feraient fausse route<sup>43</sup>.*

Mais, au nom d'une France catholique, L'U.G.S.E.L. fait preuve d'un volontarisme exacerbé, qui perdure au delà du contexte porteur des années d'après-guerre<sup>44</sup>. En effet, la crise des mouvements de jeunesse des années 1950 voit se déliter les exigences religieuses élevées : la concurrence des sociétés laïques, des clubs d'usine ou d'école qui offrent de nombreux avantages comme des adhésions ou des équipements gratuits est bien trop vive : l'identité religieuse de structures associatives comme la F.G.S.P.F. est d'ailleurs souvent remise en cause :

*Dès 1945, et l'enquête fédérale est significative à cet égard, se pose le problème de la vocation religieuse de la fédération sportive catholique. Certains souhaitent et pas seulement l'abbé Michonneau, que soient redéfinis les rôles du prêtre-directeur et des laïcs dans les patronages. Dans cet après-guerre, les aumôniers ont parfois de grandes difficultés à retrouver leur autorité<sup>45</sup>.*

C'est la raison pour laquelle René Barbier de la Serre rappelle, et rappellera sans cesse, que l'U.G.S.E.L. puise dans l'Evangile l'essence de sa doctrine et la base de ses conceptions métaphysiques et sociales. Il se rebelle et refuse de capituler si vite ; le sport catholique, porteur de renouveau, dira le premier que la France catholique est toujours debout :

*Les sportifs de l'U.G.S.E.L. ont le devoir impératif de replacer sans cesse les sports à leur place, dans un cadre spirituel. C'est aussi le devoir des autres sportifs catholiques de notre pays. C'est celui des sportifs catholiques du monde entier. Seuls, nous ne pourrions sans doute soulever cette montagne. Nous demandons aux hommes de sport chrétiens d'autres pays de s'atteler à cette même tâche, dans leurs patries*

*respectives. [...] La conclusion de rencontres sportives internationales [...] ne doit pas refléter le caractère habituel, [...] les matches ne doivent pas être empreints du désir féroce de gagner [...] Ce doit être une confrontation de talents rigoureuse mais humaine, exacte, mais aimable, marquée du coin des vertus chrétiennes [...] dans la croisade de conquête du monde au Christ <sup>46</sup>.*

## **V. - L'HOMME " NOUVEAU " :**

Voir dans la pratique sportive un élément de formation de l'homme équilibré et complet, tel est le credo de René Barbier de la Serre. Cette posture trouve ses racines dans l'émergence, à la fin du XIX<sup>e</sup>, des sports anglais au sein des lycées élitistes parisiens et parmi ceux qui, à l'instar de G. de Saint-Clair <sup>47</sup>, ayant découvert le "système" éducatif anglais et le rôle qu'y joue le sport, veulent en faire un instrument de progrès social et d'éducation morale. Instrument également dans la philosophie de René Barbier de la Serre où le sport n'est qu'au service de l'âme, à laquelle tout éducateur chrétien doit d'abord et avant tout s'intéresser : nous retrouvons là, bien sûr, cette préoccupation d'éducation intégrale bien définie dans l'ouvrage de F. Hébrard <sup>48</sup>, publié en 1930, *Soigne ton corps, forme ta volonté* <sup>49</sup>.

Arguant d'une faiblesse française supposée <sup>50</sup> dans la pratique des sports, c'est le modèle anglais qui sert donc de référence à René Barbier de la Serre et aux différents éditorialistes et rédacteurs de l'*U.G.S.E.L.* dans la quête de cet "homme nouveau" :

*La France est-elle sportive ? Oui, si l'on en croit les journaux, mais si l'on y regarde de près [...] notre jeunesse n'est-elle pas plutôt une jeunesse de boulevards et de cinéma ? N'est-ce pas elle qui représente la France d'aujourd'hui ? [...] Faites la proportion, combien de jeunes Français pratiquent véritablement le sport ? Mettez 10 %, et à côté, combien d'Anglais, plus de 60 %. Il faut prêcher pour le Stade, pas pour la tribune, mais pour la pelouse et la piste ; il faut prêcher le sport pratiqué avec méthode <sup>51</sup>.*

Mais proclamer avec véhémence l'urgence d'un intérêt pour les pratiques corporelles ne suffit pourtant pas ; ce pari peut-il, d'ailleurs, être gagné ? Même s'il est difficile de percevoir l'ensemble des réalisations dans le domaine des sports et de l'éducation physique dans les maisons d'éducation secondaire chrétiennes par l'unique biais des avancées et des combats de l'*U.G.S.E.L.* nationale, force est néanmoins de reconnaître que les constats amers de René Barbier de la Serre, lors d'un des derniers congrès de sa présidence en 1952, laissent également place à un certain désappointement :

*Garanties, bénédictions, souhaits...Il n'empêche que, de fait, ce sont toujours les mêmes personnes, ou à peu près, qui nous sont réellement et activement favorables. Pratiquement, 12% seulement des maisons d'éducation chrétienne et de nos*

*collèges (du Nord et du Midi aussi bien que de Paris) s'intéressent à ce que nous faisons et utilisent ce que nous proposons*<sup>52</sup>.

Il faut, cependant, bien admettre que, dans le contexte national économique de ces années là, l'enseignement privé catholique ne recevait plus aucune subvention<sup>53</sup>; difficile, dans ces conditions, pour l'U.G.S.E.L. , en dépit d'une passion proclamée et d'efforts méritoires, de prévoir, de planifier et d'évoluer autant que souhaité :

*Au lendemain de la Libération en mars 1945 l'assemblée consultative provisoire, où une majorité laïque s'est aussitôt reformée supprime toutes les subventions accordées par le régime de Vichy. C'est le retour à une réalité difficile pour les défenseurs de l'école libre. La constitution de la IV<sup>e</sup> République de 1946 ne mentionne pas non plus la liberté de l'enseignement [...] Cependant en 1950-1951 il [ l'enseignement catholique ] représente encore 17,5% dans le primaire et 41,3% dans le secondaire. Financièrement cet enseignement est aux abois. Il ne peut accorder aux maîtres qu'il emploie que des salaires dérisoires, en particulier aux maîtres laïcs de plus en plus nombreux*<sup>54</sup>.

## **VI. - LA FONCTION SOCIALE DU CHAMPION :**

Manifestation de l'excellence, le champion vit dans une société qui le connaît et le reconnaît. Il est porteur d'une puissance médiatique et véhicule des symboles qui dépassent largement le cadre sportif. Le spectacle sportif connaît un essor important au tournant des années 20 ; la presse écrite et, à partir des années trente, radiophonique, tisse de véritables épopées et constitue des légendes autour des héros sportifs de cyclisme, de boxe, de foot-ball, d'athlétisme et de tennis.

René Barbier de la Serre ne se satisfait absolument pas de cette réalité et dénonce régulièrement *cette jeunesse française qui pénètre sur le stade moins pour y courir que pour s'y asseoir et regarder*<sup>55</sup>. Mais, en contrepoint, parce que son projet n'est pas exclusivement sportif, il promeut un discours volontariste sur l'éducation à la victoire que peut offrir la pratique sportive chrétienne. Mission est alors absolument donnée aux cadres du mouvement sportif catholique de chercher à exploiter la réussite et la victoire sportive dans une perspective d'éducation chrétienne.

Trois orientations majeures peuvent caractériser le discours dominant vis à vis des victoires sportives catholiques. Il s'agit, en premier lieu, de la mise en exergue des valeurs d'humilité et de modestie :

*Si j'ai reçu plus de talents, ai-je le droit de m'en glorifier ? [...] Or s'il est une prière que Dieu n'admet pas, c'est celle qui dit " Mon Dieu, je vous remercie de ce que je ne suis pas comme les autres hommes<sup>56</sup>.*

Le champion doit, par ailleurs, mettre très haut son idéal et se plier, de son plein gré, voire avec joie, aux dures exigences de son nouveau statut :

*Non seulement l'anonymat ne lui est plus permis, mais il devient l'homme admiré, l'homme qui donne le ton ; sa seule performance l'a investi chef et, dès lors, il a le devoir de se considérer et de se conduire comme tel ; par conséquent, se consacrer au service d'autrui car, comme le Maître, le chef est destiné à servir<sup>57</sup>.*

Pour finir, une conscience professionnelle de tous les instants doit conduire le champion à une quête infinie de l'excellence :

*Le champion [...] est engagé sur la voie du progrès indéfini [...] et doit craindre plus qu'aucun autre le reproche de mauvais et paresseux serviteur encouru par ceux qui, au jugement dernier, auront négligé de faire fructifier les talents reçus<sup>58</sup>.*

C'est au service de l'idéal chrétien que le sport devient ainsi une véritable méthode de formation sociale ; mais, dans ces conditions, il est impérativement nécessaire de le sauver d'un double péril : d'une part, celui qu'engendrent les excès du professionnalisme mais aussi celui, de manière diamétralement opposée, qui génèrent l'amusement et le désintéret dans la pure lignée des pratiques qui ont émergé dans les premiers clubs mondains de la haute société parisienne de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup>.

Elite sportive, élite sociale, élite chrétienne : ainsi entendu, le titre de champion de l'*U.G.S.E.L.* oblige son bénéficiaire dans son quotidien :

*Ainsi encore parviendrons-nous à former une élite aguerrie aux tentations de la puissance et de la gloire. Et si l'on déclare que le risque est trop grand, nous répondrons que nous préférons, même au prix de quelques échecs douloureux réussir l'éducation de quelques chrétiens complets et rayonnants, en prise sur la société de leur temps, plutôt que de préserver en une serre chaude bien abritée, les médiocres exemplaires d'un monde révolu<sup>59</sup>.*

Il s'agit alors de défendre, contre vents et marées, la valeur éducative du sport face aux assauts et dégradations qu'il subit ; et c'est en véritable gardien du temple et de la mémoire d'un sport "pur et vrai" que se pose son *U.G.S.E.L.* :

*Nous savons bien, dans ce désordre, ce que signifierait notre démission [car il ne s'agit pas seulement] des champions en herbe, mais de tous ceux qui subiront sans antidote l'influence néfaste d'une telle contre formation donnée par la société contemporaine. Voilà quelle a été, quelle doit rester la mission de l'U.G.S.E.L.<sup>60</sup>.*

## **VII. - LA PRODUCTION D'UN DISCOURS IDÉOLOGIQUE - LE SPORT EST UN MOYEN D' EXPÉRIENCE RELIGIEUSE OU UNE APPROCHE DE L'ÉDUCATION SPORTIVE EMPREINTE DE MYSTICISME :**

René Barbier de la Serre met en valeur "le nouveau" type d' homme, parfaitement adapté à la société industrielle, qu'il s'agit de façonner : un homme qui doit avoir un caractère bien trempé, une énergie virile, le sens des responsabilités, et soit capable d'affronter toutes les concurrences.

Pour ce faire, le sport est présenté en mettant surtout en valeur le rapport privilégié à la souffrance qu'il offre au delà de toutes les autres caractéristiques :

*Jeune athlète ne reste pas dans ton coin, loin des difficultés, hors de la grande route où l'on peine, mais où l'on s'élève. Ne boude pas ; écoute l'appel de la piste sur laquelle on souffre d'une souffrance qui porte en elle sa joie, autour de laquelle on s'apaise en priant où l'on trouve le calme, l'équilibre, la paix<sup>61</sup>.*

A cette véritable allégorie en hommage aux souffrances provoquées et recherchées par les pratiques sportives, René Barbier de la Serre associe la mise en exergue de la valeur symbolique du corps, qui est solidaire de l'âme et signe de l'état intérieur. Le corps a, par ses gestes et ses attitudes, un langage infiniment riche et universellement compréhensible. Il doit ainsi être la traduction d'un idéal spirituel car l'objectif ultime et divin de "l'éducateur chrétien-entraîneur" est de chercher à obtenir non pas des résultats probants sur le terrain mais bien plus cette symbiose parfaite :

*Le sport peut être un moyen d'expérience religieuse pour vérifier la profondeur et la solidité de ses principes religieux et constater la concordance des exigences évangéliques et des obligations sportives<sup>62</sup>.*

C'est la quête de la symbiose corps-âme qui s'avère être le combat permanent et la réelle mission divine de "l'éducateur chrétien-entraîneur" : d'une part, au niveau de la gestion de la vie quotidienne de "son" athlète, *puisque' il s'agit de se faire une âme à ce point claire et rayonnante qu'elle transfigure le corps et le fasse parler de Dieu<sup>63</sup>*; d' autre part, au niveau de la réflexion purement théologique, puisque *le travail de pensée n'a pas encore*

*été fait et est terriblement éprouvant. Nous ne possédons que des notions éparses sur le caractère sacré du corps, sur ses rapports avec l'âme, sur sa valeur de signe, sur sa destinée glorieuse dans le monde ressuscité, sur sa mission sacramentelle d'union et d'expression*<sup>64</sup>.

L'athlète de l'*U.G.S.E.L.*, pour René Barbier de la Serre et ses collaborateurs, ne doit donc surtout pas être un athlète comme tous les autres ; c'est un athlète de Dieu car *les qualités de nageur et d'athlète sont innées ; il [l'athlète] n' y est pour rien*<sup>65</sup>. En revanche, *il lui est possible de se sublimer s'il n'oublie pas que, sur le stade, à la piscine, [...] il faut lutter avec persévérance [...] mais surtout avec l'aide du grand entraîneur : Dieu*<sup>66</sup>. Dans ces conditions, l'athlète peut s'imprégner de l'idée que Dieu, véritablement, *compte sur les sportifs pour régénérer le monde*<sup>67</sup>. Le sport intelligent, de qualité<sup>68</sup>, va donc dans le sens du christianisme. L'expérience sportive peut aider à la réalisation de l'oubli de soi, au passage du plan physique au plan spirituel. Il s'agit, d' ailleurs, de faire prendre conscience du contenu spirituel de tout geste humain et, plus particulièrement, du geste sportif :

*Il y a, dans la technique de la culture physique un rythme de mort et de vie, d'oubli et de conscience de soi, de ruine et de reconstruction qui peut disposer l'âme à entrer dans les vues évangéliques [...] N'hésitons pas à dire : l'oubli indispensable au perfectionnement du corps invite à l'oubli de soi, nécessaire à la vie de l'âme*<sup>69</sup>.

Pour les dirigeants de l'*U.G.S.E.L.* nationale, c'est cette seule et unique approche du sport qui permet d'en faire un moyen crédible. En un mot, le christianisme ne doit pas se régler sur le sport, mais il doit l'enrichir et le perfectionner ; tel est donc le but ultime pour l'équipe de René Barbier de la Serre : il est essentiellement éducateur et religieux. Pourquoi l'*U.G.S.E.L.* ? *Parce qu' elle peut être une des voies qui mènent à Dieu*<sup>70</sup>. Et tous ceux qui imaginent que l'intérêt des gestes sportifs se trouvent soit dans l'agrément de jeux en compagnie d'aimables camarades ou même encore dans l'égoïsme de la victoire *n'ont strictement rien compris [...] L'intérêt des sports que vous pratiquez chaque semaine réside en partie dans la confrontation de votre valeur personnelle avec celle d'autrui [...] L'U.G.S.E.L. est une Fédération [...] dont les athlètes sont de qualité, savent combattre loyalement pour le plaisir de développer leur corps avec la volonté de le dompter au service d'une âme sous l'heureuse inspiration de l'intelligence*<sup>71</sup>.

## **VIII. - RENÉ BARBIER DE LA SERRE : UN ÉDUCATEUR CHRÉTIEN NOVATEUR?**

Que ce soit dans le domaine de l'éducation physique ou des sports , René Barbier de la Serre est, à n'en pas douter, porteur d'une sensibilité novatrice. Il promeut et cherche à

pérenniser sur ces questions des choix qui n'entrent pas forcément dans les attentes et les projets de l'enseignement secondaire catholique. Cet appel à la combativité sportive, qui le rapproche, par certains aspects du Père Didon, se retrouve aussi dans son souci de faire vivre, dès son apparition, le scoutisme qui, lui aussi, divisait profondément la communauté catholique.

Education physique, sport, scoutisme, il ne faut pas non plus occulter sa participation active à certaines expressions de l'Action catholique et à l'aumônerie des Guides de France<sup>72</sup>. Sur ces registres aussi, il ne saurait être question de le considérer comme étranger, bien au contraire, à toute sensibilité novatrice qui s'exprime au sein de l'Eglise catholique.

Mais ces marques fortes s'opposent, en revanche, à des expressions de conservatisme dans le domaine de la famille, de l'école, de la politique et de l'organisation de la société.

Son projet éducatif s'inscrivait, bien sûr, dans un projet global de société, qui lui donnait sens et valeur. Il s'appuyait sur une vision du catholicisme qui constituait un système complet, dont la cohérence apparaissait comme une preuve de sa vérité et qui avait réponse à tout. En ce sens, le catholicisme dont René Barbier de la Serre est porteur ne fait plus système aujourd'hui.

Et, assurément, cet homme né au XIX<sup>e</sup> ne pouvait qu'éprouver de la nostalgie face aux évolutions de la société française qui suivirent la seconde guerre mondiale.

Il est, à ce titre, emblématique de l'expression de la crise qui couve au sein de l'Eglise catholique et que les travaux de Vatican II allaient mettre en lumière. Mystique et engagé dans le monde, conservateur et novateur, cette double opposition, d'où peut jaillir la compréhension du parcours de René Barbier de la Serre, fonde tout l'intérêt du personnage et en fait ainsi un acteur original au sein de l'Eglise catholique. Finalement, cette dualité qui traverse le personnage n'est-elle pas à l'image de l'action spécifique de l'Eglise dans l'art de concilier des choses apparemment inconciliables ? René Barbier de la Serre montre en tout état de cause que le conservatisme n'est pas exclusif de la novation, mais est parfaitement compatible avec elle.

Toute l'œuvre de René Barbier de la Serre est finalement imprégnée par une triple tension du fait de l'époque à laquelle il a vécu : entre l'universalisme chrétien et le particularisme national, exacerbée par les deux guerres dont il a été le témoin ; entre la pédagogie classique, centrée sur le combat contre les séquelles du pêché originel, et l'Education Nouvelle, dont il craint certains principes mais adopte certaines pratiques ; enfin, entre la conduite d'une éducation chrétienne plénière et explicite et les limites et obstacles que lui opposait une société sécularisée et post-conciliaire, dont il redoutait les dérives.

Dans le domaine du sport et de l'éducation physique, son investissement est celui d'un *prêtre-militant*. Mais la littérature du genre d'une guerre à l'autre, qu'a parfaitement dépouillée dans sa thèse F. Groeninger<sup>73</sup>, montre par ailleurs à l'évidence que des résistances multiples se sont orchestrées au sein même de l'environnement catholique pour

dénoncer l'apport des sports et de l'éducation physique au développement de l'éducation morale et intellectuelle et, de ce fait, condamner les illusions de " l'éducation intégrale " dont René Barbier de la Serre était un porteur particulièrement emblématique.

D'autre part, il s'agirait également d'essayer de mesurer l'impact de ses orientations nationales sur les lecteurs de sa revue, les pratiquants et ceux qui conduisent les projets de l'*U.G.S.E.L.* dans les régions : n'y-a-t-il pas, en effet, des décalages entre les ambitions, voire les nécessités contextuelles, des discours théoriques des dirigeants, le volontarisme de leurs propos, la foi qui les anime, et les réalités des terrains où des éducations physiques et des sports s'expriment ? L'éducation intégrale et l'éducation physique et sportive catholique telles que René Barbier de la Serre les promeut, avec son équipe rapprochée, ne seraient-elles pas, peut-être, que de simples utopies ? Sans doute, ne reçut-il pas les moyens matériels et les ressources humaines à la hauteur de ses ambitions et de son projet.

Mais, par ailleurs, en suivant les analyses d'A. Rauch et de G. Vigarello, nous observons bien également que ces thèmes qui structurent la pensée de René Barbier de la Serre pour caractériser l'éducation physique catholique ou du moins chrétienne parcourent aussi la plupart des réflexions sur l'éducation physique et sportive dans l'enseignement public laïc. D'où la question, ces valeurs sont-elles vraiment chrétiennes ou bien caractérisent-elles aussi la morale laïque qui s'installe en France à partir des années 1980 ?

En revanche, il est également vrai qu'en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle certains aspects de son discours restent porteurs de débats et de réflexions à la fois dans le contexte réel de l'éducation physique et sportive des établissements d'enseignement catholique mais aussi sur la scène politique nationale où la République laïque s'époumone encore et toujours à vainement proclamer les valeurs d'un " sport-spectacle " structurellement gangrené par le dopage scientifique, la corruption, l'argent, la violence et le racisme.

## NOTES

<sup>1</sup> HOICHEPIED F., *René Barbier de la Serre (1880-1969) : un éducateur chrétien conservateur face à la modernité*, Thèse pour le doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de Monsieur Pierre Clanché, Université de Bordeaux 2 Victor-Ségalen, mars 2006.

<sup>2</sup> HOICHEPIED F., *René Barbier de la Serre : l'ancrage identitaire de l'U.G.S.E.L.* in LEBECQ P-A (sld), *Sports, éducation physique et mouvements affinitaires au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, L'Harmattan, 2004, 2 tomes, tome 2, *Valeurs affinitaires et sociabilité p.?*

<sup>3</sup> Pour l'histoire de la *F.G.S.P.F.* voir GROENINGER F., *Sport, religion et nation – La Fédération des patronages de France d'une guerre mondiale à l'autre*, Paris, L'Harmattan, 2004.

<sup>4</sup> Si l'*U.G.S.E.L.* est, en effet, assimilée administrativement à une Union régionale de la *F.G.S.P.F.*, elle se subdivise à son tour par régions.

<sup>5</sup> Ce syndicat, créé en 1902, est présidé par A. de Lapparent : *Son but, comme son nom l'indique, est d'organiser le personnel des enseignements supérieurs et secondaires ; il laisse à la S.G.E.E (Société Générale d'Education et d'Enseignement) le soin d'organiser le primaire*, A. Lanfray, *Syndicats d'enseignants catholiques de 1900 à 1950, in Dictionnaire historique de l'éducation*

- chrétienne d'expression française, Editions Don Bosco, collection des Sciences de l'éducation dirigée par G. Avanzini, 2001, p. 648.
- <sup>6</sup> Pour une approche spécifique de la période de l'occupation voir : F. HOICHEPIED, *Le Congrès de l'U.G.S.E.L.-Pentecôte 1942*, in ARNAUD (P.), TERRET (T.), SAINT-MARTIN (J.) et GROS (P.) (sld), *Le sport et les Français pendant l'occupation*, Paris, L'Harmattan, 2002, 2 tomes, tome 2.
- <sup>7</sup> BARBIER DE LA SERRE R., (Mgr) *Messe des championnats de France U.G.S.E.L.*, Pentecôte 1942, archives personnelles de René Barbier de la Serre.
- <sup>8</sup> Idem.
- <sup>9</sup> Ibid.
- <sup>10</sup> BARBIER DE LA SERRE R., (Mgr) *L'éducation générale*, Aux éditions de l'U.G.S.E.L. , 1942, p. 16.
- <sup>11</sup> Idem, p. 18.
- <sup>12</sup> Ibid, p. 17.
- <sup>13</sup> Ibid, p. 19.
- <sup>14</sup> BARBIER DE LA SERRE R., (Mgr) *Communication faite au Congrès de l'Alliance des maisons d'éducation chrétienne*, Bordeaux, 26 juillet 1949, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>15</sup> S. S. Pie XII, *Discours du 20 mai 1948 à l'intention des dix mille jeunes gens appartenant à diverses formations sportives*, in *Revue L'U.G.S.E.L.* , novembre-décembre 1948, archives de l'U.G.S.E.L.
- <sup>16</sup> Le 1<sup>er</sup> numéro est daté de février 1946 et est vendu au prix de 6 francs : communications de résultats sportifs, résumés des principales manifestations sportives des fédérations, informations relatives aux divers règlements scolaires et fédéraux, analyses des textes officiels, articles techniques, conseils d'entraînements, chroniques régionales, tribunes libres et éditoriaux constituent la matière essentielle de cette revue.
- <sup>17</sup> BARBIER DE LA SERRE R., (Mgr) *Entraînement*, in *Revue L'U.G.S.E.L.* , mai 1946, archives de l'U.G.S.E.L.
- <sup>18</sup> Nous partageons avec Fabien Groeninger le choix de la définition que donne le docteur Mesnard en 1913 pour identifier au sens large l'éducation physique catholique : *l'éducation physique est cette partie de l'éducation générale qui a pour but d'aider au développement normal du corps et de maintenir un équilibre harmonieux entre les différentes fonctions de notre organisme (Les Jeunes, 21 Août 1932, p. 518.). Or, les principaux moyens dont dispose l'éducation physique intégrale sont la gymnastique et les sports (Les Jeunes, 30 Août 1932, p. 627.)*, in GROENINGER F., *Sport, religion et nation – La Fédération des patronages de France d'une guerre mondiale à l'autre*, op. cit. , p. 39.
- <sup>19</sup> Paul Painlevé, *Président du Conseil et ministre de la guerre, signe en 1925, le Tome 1 de la version définitive [...] qui est diffusé sous l'égide du Ministère de la guerre. Comprenant 3 parties (bases physiologiques, bases pédagogiques, pédagogie appliquée), ce règlement réalise une synthèse, appelée "méthode française", permettant d'organiser l'éducation physique de la petite enfance jusqu'à l'âge mûr [...] Le tome II, qui s'intitule "L'entraînement sportif, les sports individuels, sports collectifs, organisations diverses" paraît en 1931 sous l'égide du Sous-secrétariat de l'Education physique. Le troisième tome, qui traite de "L'éducation physique militaire" paraît quant à lui, en toute logique, sous la responsabilité du Ministère de la Guerre, TRAVAILLOT Y. , TABORY M. , *Histoire de l'éducation physique – genèse d'une discipline*, Pau, MyT2, 2001, p. 111.*
- <sup>20</sup> ANDRIEU G., *L'éducation physique au XX<sup>e</sup> siècle : une histoire des pratiques*, Paris, Seuil, 1999, p. 45.
- <sup>21</sup> TRAVAILLOT Y., TABORY M., *Histoire de l'éducation physique*, op. cit. , p. 108.

- <sup>22</sup> Belin du Coteau a été champion et recordman de France du 400 m en 1904 et finaliste aux Jeux Olympiques d'Athènes en 1906 ; il a été aussi capitaine de l'équipe de France de Hockey, puis, après la guerre, président de cette même fédération.
- <sup>23</sup> BELLIN DU COTEAU M., (Dr), *La méthode sportive*, in *Traité d'éducation physique*, sous la direction de M. Labbé, tome 2, Doin, 1930, p. 305-433, cité par TRAVAILLOT Y., TABORY M., *Histoire de l'éducation physique*, op. cit. , p. 134.
- <sup>24</sup> AVANZINI G., *Ya-t-il une vision chrétienne du sport* in *Sport, culture et religion : les patronages catholiques (1898-1998)*, Centre de recherche bretonne et celtique, Brest, 1999, p. 343.
- <sup>25</sup> ANDRIEU G., *L'éducation physique au XX<sup>e</sup> siècle : une histoire des pratiques*, op. cit. , p. 88-89.
- <sup>26</sup> ATTALI M., SAINT-MARTIN J., *La sportivisation de l'éducation physique est-elle une réalité historique*, Revue EPS, n°310, novembre-décembre 2004, p. 52.
- <sup>27</sup> De 1943 à 1945 une première école de cadres féminine, à l'existence éphémère, vit le jour. Voir pour cette question : F. HOICHEPIED, *L'école normale d'éducation physique féminine catholique – 1943-1945*, in BUSSARD (J-C.) et ROTH (F.) (sld), Actes du colloque international de l'ASEP : quelle éducation physique pour quelle école ? , Neufchâtel (Suisse), ASEP/SVSS Verlag, 1999.
- <sup>28</sup> Prudent Joye, champion d'Europe du 400 m haies et moniteur à l'Ecole Supérieure de Joinville.
- <sup>29</sup> BARBIER DE LA SERRE R., (Mgr) *Allocution d'accueil*, Congrès de l'U.G.S.E.L., Pentecôte 1939, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>30</sup> MAUCORPS A., *Pourquoi l'U.G.S.E.L.* in Revue L'U.G.S.E.L. , juillet 1948, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>31</sup> BOUVYER Y., *Déchiffrages d'initial*, in Revue L'U.G.S.E.L., avril 1946, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>32</sup> A l'âge de soixante quatre ans, René Barbier de la Serre, principal inspirateur de l'édification de l'I.L.E.P.S., nomma Yves Bouvyer, alors secrétaire général de l'U.G.S.E.L. , à la direction technique de l'école et se contenta d'alimenter ses réseaux pour satisfaire aux exigences du recrutement et des financements : *Quant à l'école masculine, le programme et les professeurs me vont. S'il fallait revenir en poste fixe à Paris, cela demanderait réflexion. Mais peut-être s'agit-il surtout d'une présence continue au départ de deux ou trois rendez-vous par mois avec les élèves et un peu plus par moment avec les maîtres si l'entente tardait à se faire. De cela, je suis encore capable dans les conditions normales de circulation*, BARBIER DE LA SERRE R. (Mgr), *Lettre à Y. Bouvyer*, 12 juillet 1944, in HOICHEPIED F. , *René Barbier de la Serre (1880-1969) : un éducateur chrétien conservateur face à la modernité*, Thèse pour le doctorat en Sciences de l'éducation op. cit. , p. 216.
- <sup>33</sup> *Le spectacle sportif s'enracine quelque peu dans la culture au cours de l'entre-deux-guerres, et ce, malgré les tricheries, violences, corruptions, dopage, amateurisme marron et fait de professionnalisme, chauvinisme et nationalisme, qui alimentent les rubriques des journaux spécialisés* , TRAVAILLOT Y. , TABORY M. , *Histoire de l'éducation physique – genèse d'une discipline*, op. cit. , p. 131.
- <sup>34</sup> BOUVYER Y., *Marché d'esclaves*, in Revue L'U.G.S.E.L. , décembre 1948, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>35</sup> AMAR M., *Nés pour courir : sports, pouvoirs et rébellions, 1944-1958*, Grenoble, PUG, 1987, p. 84.
- <sup>36</sup> BOUVYER Y., *Marché d' esclaves*, in Revue L'U.G.S.E.L. , op. cit.
- <sup>37</sup> AMAR M., *Nés pour courir : sports, pouvoirs et rébellions, 1944-1958*, op. cit. , p. 75.
- <sup>38</sup> Idem, p. 91.
- <sup>39</sup> HUET P., *Milieu de siècle*, in Revue L'U.G.S.E.L. , février 1950, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>40</sup> Durant les *années folles du sport*, pour reprendre l'expression de P. ARNAUD et T. TERRET, la presse spécialisée est en pleine croissance ; elle contribue à développer certains événements sportifs et assure, entre autres, le succès des Jeux Olympiques, qui commencent à être le rendez-

- vous sportif le plus prestigieux sur le plan international.( P. ARNAUD et T. TERRET, *Les heures glorieuses du stade (1919-1938)* in *Les jeux du stade. Colombes, temple du sport français* sous la direction de F. PIZZORNI ITIE, Ed de l'Albaron, 1993, p. 46-57.
- <sup>41</sup> BOUVYER Y., *Londres - Monaco - Rome : des Jeux Olympiques aux fêtes du Jubilé Papal*, in *Revue L' U.G.S.E.L.*, août-septembre 1948, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>42</sup> Idem.
- <sup>43</sup> Bouvyer Y., *Tu seras meneur d'hommes*, in *Revue L'U.G.S.E.L.* , octobre 1946, archives de l' U.G.S.E.L. .
- <sup>44</sup> Le préambule de la Constitution de 1946 consacre, en effet, la santé, le développement physique et intellectuel comme des droits inaliénables : c'est un véritable nouveau siècle des Lumières qui s'annonce et prépare l'avènement d'un homme nouveau, plus complet, plus proche de l'idéal antique- corps, culture et perfection – Le sport, bien sûr, est invité à la fête ; il brisera la dictature de l'intelligence, afin de réhabiliter le corps et toutes ses vertus, AMAR M., *Nés pour courir : sports, pouvoirs et rébellions*, 1944-1958, op. cit. , p. 43.
- <sup>45</sup> GROENINGER F., *Sport, religion et nation – La Fédération des patronages de France d'une guerre mondiale à l'autre*, op. cit. , p. 51.
- <sup>46</sup> Bouvyer Y., *Tu seras meneur d'hommes*, in *Revue L'U.G.S.E.L.* op. cit.
- <sup>47</sup> Georges de Saint-Clair , diplomate, élevé en partie en Angleterre et premier consul à Edimbourg est, pour P. ARNAUD, le véritable fondateur du sport en France ( P. ARNAUD, *Quand les réformes étaient dans l'air...jeux, sports, éducation physique et naissance de l'éclectisme en 1891*, in *Une histoire de l'éducation physique. Enseignement primaire et secondaire 1880-2000*, Spirales, n° 13-14, 1998, p. 123-163. )
- <sup>48</sup> Professeur à l'Institut catholique de Paris, François Hébrard a une estime particulière pour René Barbier de la Serre, pro-recteur de ce même Institut de 1927 à 1938 : " Ce n'est pas seulement sa plume que Mgr de la Serre met au service des jeunes. Je pourrai citer telle ou telle rubrique créée par son initiative, telle ou telle amélioration provoquée par ses remarques toujours pleines de bon sens et de fine psychologie. Faut-il également rappeler l'appui qu'il nous a apporté quand il s'est agi de réaliser le projet d'organisation de nos journées de cadres ", Hébrard F.( Président général de la F.G.S.P.F. ), in *Revue Les Jeunes*, novembre 1927.
- <sup>49</sup> L'ouvrage "reçut de la presse un excellent accueil et fut un succès de librairie. Dans son journal, François Hébrard note que les cinq mille premiers exemplaires furent épuisés en quelques semaines. L'Académie française lui décerna le "prix Fabien" en juillet 1931. L'auteur, qui a peut être été influencé par l'essai de J. Gotteland ["Pour l'éducation intégrale, physique, intellectuelle, et morale"] y apparaît comme un guide [...] Mais, indirectement, cette œuvre s'adresse aussi à tous les sceptiques, réticents au développement des activités physiques dans les patronages catholiques. Il s'agit de les convaincre de l'utilité de l'éducation intégrale ", Groeninger, F., *Sport, religion et nation – La Fédération des patronages de France d' une guerre mondiale à l'autre*, op. cit. , p. 138.
- <sup>50</sup> "Il n'est guère aisée de quantifier le volume des pratiques sportives car bien des attitudes échappent aux statistiques, [mais] pour qui rêve de transformer le stade en nouvelle école de la République, la tâche s' annonce donc rude car, aux yeux des Français, le sport demeure un aimable divertissement. Il le restera", Amar M., *Nés pour courir : sports, pouvoirs et rébellions*, 1944-1958, op. cit. , p. 69.
- <sup>51</sup> La Bruyère (pseudonyme), *Stade*, in *Revue L' U.G.S.E.L.* , janvier 1947, archives de l' U.G.S.E.L. .
- <sup>52</sup> Barbier de la Serre R., (Mgr) *Faisons le point*, in *Revue L' U.G.S.E.L.* , janvier 1952, archives de l' U.G.S.E.L. .

- <sup>53</sup> "Sous l'influence de la Ligue, à la suite d'un Congrès à Angers, il fut alors déclaré inadmissible de subventionner l'Enseignement libre, d'une façon lointaine, en acceptant les licences de l'U.G.S.E.L. comme valable pour les compétitions de l'O.S.S.U. C'était une attitude de retrait, d'hostilité peut-on dire, dont nous savions l'inspiration. J'ai alors décidé que nous ne prendrions plus part à ces compétitions (1947). Nous ne voulions pas que nos garçons aient à payer deux Licences uniquement parce que la Ligue – qui n'a rien à voir avec les organisations sportives - est venue mettre le nez dans les affaires de l'O.S.S.U. et dans les nôtres par ricochet" , Barbier de la Serre R., (Mgr) *Faisons le point*, in Revue L' U.G.S.E.L., idem.
- <sup>54</sup> LAUNAY M., *L'Eglise et l'école en France, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Desclée, 1988, p. 109.
- <sup>55</sup> BARBIER DE LA SERRE R., (Mgr) *Entraînement*, in Revue L'U.G.S.E.L. , mai 1946, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>56</sup> DEFIVES J. , *Responsabilité du champion*, in Revue L'U.G.S.E.L. , mars 1950, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>57</sup> Idem.
- <sup>58</sup> bid.
- <sup>59</sup> HUET P. , *Pourquoi faire des champions ?* , in Revue L'U.G.S.E.L. , archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>60</sup> HUET P. , *Milieu de siècle*, in Revue L'U.G.S.E.L. , février 1950, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>61</sup> BOUVYER Y., *Tu seras meneur d'hommes*, in Revue L'U.G.S.E.L. , op. cit.
- <sup>62</sup> MAUCORPS A., *Pourquoi l'U.G.S.E.L. ?* , in Revue L'U.G.S.E.L. , op. cit.
- <sup>63</sup> MAUCORPS A., *Sommes nous prêts ?*, in Revue L'U.G.S.E.L., mai 1948, archives de l' U.G.S.E.L. .
- <sup>64</sup> MAUCORPS A., *Pourquoi l'U.G.S.E.L. ?* in Revue L'U.G.S.E.L. , op. cit.
- <sup>65</sup> *Vacances*, non signé, in Revue L'U.G.S.E.L., septembre 1946, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>66</sup> Idem.
- <sup>67</sup> BOUVYER Y., *Pourquoi pas toi*, in Revue L'U.G.S.E.L., juillet 1946, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>68</sup> MAUCORPS A., *Le bienfait de l'oubli*, in Revue L'U.G.S.E.L. , avril 1948, archives de l'U.G.S.E.L. .
- <sup>69</sup> Idem.
- <sup>70</sup> MAUCORPS A., *Pourquoi l'U.G.S.E.L. ?* , in Revue L'U.G.S.E.L. , op. cit.
- <sup>71</sup> BOUVYER Y., *En plein championnat*, in revue L'U.G.S.E.L. , mars 1946, archives de l' U.G.S.E.L. .
- <sup>72</sup> Voir pour cette question : F. HOCHÉPIED, *Le genre féminin : une énigme pas très catholique ?* , in SAINT-MARTIN (J.), TERRET (T.), (sld), *Sport et genre*, Paris, L'Harmattan, 2005, 4 volumes, volume 3, *Apprentissage du genre et institutions éducatives*.
- <sup>73</sup> GROENINGER F., *Sport, religion et nation : La fédération des patronages de France d' une guerre mondiale à l' autre*, op. cit.



# **PENSER LA CRÉATIVITÉ AVEC WINNICOTT.**

**Sylvie ZÉRILLO** Maître de Conférences,  
Université Paul-Valéry Montpellier III.  
**Jean-Bernard PATURET** Professeur,  
Université Paul-Valéry Montpellier III.

*Pour Winnicott, vivre créativement est le propre de l'homme. Chacun à sa manière et dans l'expérience qui lui est personnelle, peut s'inscrire dans le processus créatif. L'aire transitionnelle qui s'élabore avec la mère particulièrement à travers son regard, est nécessaire à la structuration de l'enfant pour qu'il puisse surmonter la crainte primitive de l'effondrement et l'« angoisse disséquante » ontologique, consécutive à la rupture de la naissance. Cette aire transitionnelle se poursuit durant toute la vie humaine dans l'aire culturelle comme prolongement de l'illusion première et espace de créativité.*

**Mots clés :** Créativité, Création, Illusion, Aire transitionnelle, Aire culturelle, Agonie primitive.

**A** l'instar de Mélanie Klein et d'Anna Freud, Winnicott éclaire une période du développement précoce difficile d'accès où peu de psychanalystes français osent encore s'aventurer.

Sa position théorique en marge des mouvements psychanalytiques existants à cette époque, laisse place à une œuvre d'une grande originalité de pensée dont « l'effet paradoxal » garantit la profondeur et la richesse.

Conduits à travailler, dans le cadre d'un enseignement en sciences de l'éducation, la problématique de la créativité, nous nous sommes tournés vers Winnicott dans l'œuvre duquel ce concept est central. Sa manière d'aborder la créativité paraît tout à fait originale et fort différente de celle d'autres analystes.

Le cheminement de Winnicott a pour point de départ l'idée selon laquelle au tout début de sa vie, le bébé ne fait pas de distinction entre moi et non-moi. Certes, il s'agit là d'une

expérience indicible, puisque hors langage, ne pouvant être pensée que dans l'après-coup de l'inscription signifiante...Winnicott suggère que peut-être seule la poésie pourrait en rendre compte<sup>1</sup>.

Puis déroulant le fil de l'existence, Winnicott inscrit la créativité comme définissant l'être humain, au cœur même d'une réflexion ontologique. Il nous plonge ainsi dans la profondeur de l'être, peut-être vers un début... une origine...

## 1 - AU COMMENCEMENT ÉTAIT...« L'AGONIE » PRIMITIVE !

Il n'est sans doute pas exagéré de penser que, pour Winnicott, tous les enfants humains sont en proie à « un malaise métaphysique » qui s'expérimente dès les stades les plus précoces de la vie, voire *in utero*. Ce malaise peut être entendu comme un « malêtre » relié à l'abîme de l'existence<sup>2</sup>, c'est-à-dire à une expérience universelle nous renvoyant aux questions de vie et de mort, parce qu'elle est rupture ontologique<sup>3</sup>, effraction dans la continuité de l'être et que, de surcroît, l'immaturation de *l'infans* n'a pas la capacité de contenir<sup>4</sup>. Pour désigner ce « malêtre » initial, Winnicott parle radicalement « d'agonies primitives », « d'angoisses disséquant », « impensables », « inimaginables » manifestées sous la forme de crainte de l'effondrement, de la mort, du vide. Ces agonies, « l'angoisse ne serait pas ici un mot assez fort »<sup>6</sup>, n'ont pas trouvé de contenant, ne se sont inscrites dans aucune topique psychique au moment où elles ont eu lieu et la crainte de la réapparition de cet effondrement inquiète perpétuellement le sujet. L'expérience originelle de l'agonie primitive ne peut être reçue par le moi encore trop immature, incapable alors d'englober cet éprouvé, de l'accueillir dans sa propre expérience du temps présent<sup>7</sup>. Ainsi, comme le dit J.B. Pontalis<sup>8</sup>, « Quelque chose a eu lieu qui n'a pas de lieu (...). Ce qui n'a pas été vécu, éprouvé, ce qui échappe à toute possibilité de mémorisation est au creux de l'être ». Une ombre de souvenir sans mémoire, pourrait-on dire.

« Interruption de l'être », « agonie primitive » ou malaise métaphysique renverraient alors bien à une expérience ontologique de non-être qui, selon Winnicott, précède toute expérience d'être : « ...ce n'est que de la non-existence que l'existence peut commencer »<sup>9</sup>.

Cet état primordial de non-intégration<sup>10</sup> fonde le vide qui nous soutient et, à côtoyer les poètes, nous le rencontrons chanté de diverses façons : « Le mystère de la vie nous meurtrit et nous effraie de multiples manières. Il s'avance parfois vers nous comme un fantôme indistinct et notre âme tremble de la peur la plus affreuse -celle de voir s'incarner monstrueuse le non-être. D'autre fois, il se trouve derrière nous, visible seulement si l'on ne se retourne pas pour voir et c'est la vérité tout entière qui révèle son horreur insondable -celle de nous rester inconnue »<sup>11</sup>.

Face à cette crainte de la mort éprouvée phénoménalement<sup>12</sup>, s'ouvrent deux voies possibles pour l'auteur : soit la mère s'offre comme contenant et permet à l'enfant

d'assumer cette effraction, soit l'absence de contenant a pour conséquence une réaction défensive dont, au pire, la psychose devient une des formes.

Winnicott montre ainsi l'importance cruciale de l'environnement dans la formation et le devenir de la personne en considérant particulièrement les réactions aux empiètements. En effet, de la situation fœtale à la prime enfance, l'organisme humain se trouve exposé aux effets d'éléments extérieurs qui le forcent à réagir dans le but de se protéger<sup>13</sup>. Lorsque ce « besoin de réagir » se prolonge au-delà d'un seuil supportable par le bébé, il entraîne alors la perte du sentiment de continuité de l'existence personnelle et devient, dès lors, une perturbation qui distrait l'enfant de son état « d'être en devenir ».

Nous comprenons mieux alors l'insistance de Winnicott à souligner la nécessaire instauration d'une continuité<sup>14</sup> entre la vie intra-utérine et l'environnement. Cette adéquation parfaite relevant d'abord de la préoccupation maternelle primaire est assurée par une mère suffisamment bonne qui, « sans contrainte et sans éprouver de ressentiment »<sup>15</sup>, s'occupe de l'enfant afin d'éviter toute rupture néfaste à la construction de son sentiment d'existence.

Au sens littéral de l'anglais, la « good enough mother » n'est ni la bonne, ni la mauvaise mère, mais, souligne Pontalis<sup>16</sup>, « celle qui vous suffit, celle qui vous convient assez pour que, le moment venu, on puisse s'en passer. Mais pour pouvoir s'en passer, encore faut-il qu'elle soit là : encore un paradoxe ! ». La mère suffisamment bonne est celle qui va d'abord s'adapter activement aux besoins de son enfant pour progressivement « devenir défaillante » au fur et à mesure que l'enfant est capable de supporter les situations de frustration. Winnicott n'associe pas la mère suffisamment bonne à une quelconque idée de perfection. Il nous renvoie à une mère ordinaire « ordinary devoted mother », plutôt « passable » comme on dirait qu'une eau est « potable » ou une nourriture « mangeable »<sup>17</sup>.

Cette attitude de la mère n'a rien à voir avec un quelconque savoir-faire ou des connaissances intellectuelles, mais avec son dévouement. « La mère suffisamment bonne commence par témoigner d'une adaptation presque totale aux besoins de son bébé puis, avec le temps, cette adaptation se fait de moins en moins sentir, cette diminution étant fonction de la capacité croissante qu'acquiert l'enfant de faire face à la défaillance maternelle »<sup>18</sup>.

Le dévouement de la mère suffisamment bonne passe par le renoncement à soi, c'est-à-dire à sa propre identité pour laisser l'autre ETRE. Elle est capable d'entrer dans les fantasmes de son enfant pour lui offrir cette continuité d'être dont il a besoin pour exister. Cette attitude d'abnégation permet à la mère de s'offrir comme miroir pour l'enfant. En effet, lorsque le bébé regarde le visage de la mère, que voit-il ? « Généralement ce qu'il voit, c'est lui-même »<sup>19</sup>. Si la mère est dans un retrait d'elle-même suffisant, elle laisse le bébé se trouver lui-même, alors son regard ne reflète que lui, et dans le croisement des regards, elle rêve<sup>20</sup> son enfant, elle le façonne de son amour.

Dans le cas contraire, poursuit Winnicott lorsque la mère reflète ses propres états d'âme ou la rigidité de ses défenses, l'enfant ne peut recevoir en retour ce qu'il a donné. « Ceux-là regardent mais ne se voient pas eux-mêmes ». Ceci n'est pas sans conséquence : atrophie de la capacité créative et modification du rapport à l'environnement. Devant la défaillance maternelle relative « le bébé apprend rapidement à faire une prévision qu'on pourrait traduire ainsi : « mieux vaut oublier l'humeur de la mère, être spontané. Mais dès le moment où le visage de la mère se fige ou que son humeur s'affirme, alors mes propres besoins devront s'effacer, sinon ce qu'il y a de central en moi sera atteint »<sup>22</sup>.

Ainsi, s'ébauchent depuis un vide, un néant, les premiers traits d'une existence humaine qui, progressivement et grâce à un environnement facilitant assumant sa fonction contenante, garantira à l'enfant la sensation de se sentir réel et le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue. L'environnement adéquat assure de la sorte, cette nécessaire continuité de l'existence personnelle.

En revanche, lorsque cette adéquation fait défaut, les rencontres irruptives avec les agressions extérieures contribuent à la formation d'un faux-self qui, pour autant qu'il permette une adaptation préventive à la réalité, neutralise toute communication avec le self. La défaillance de l'environnement empêche donc le développement du self et du sentiment de se sentir réel qui en découle, et Winnicott de préciser : « Se sentir réel, c'est plus qu'exister, c'est trouver un moyen d'exister soi-même, pour se relier aux objets en tant que soi-même et pour avoir un soi où se réfugier afin de se détendre »<sup>23</sup>.

## **2 - AU FONDEMENT DE LA CULTURE : L'ILLUSION.**

Réfléchissant à la question de la réalité, Winnicott en vient à la définir comme « l'ennemi par excellence de la spontanéité, de la créativité et du sentiment du réel »<sup>24</sup> « le principe de réalité est vraiment une sale histoire »<sup>25</sup>. Toujours selon l'auteur, l'évolution des mécanismes psychiques permettra à l'enfant « de faire front contre cette offense. Car il s'agit bien là d'une offense »<sup>26</sup>. Avant le développement de ces mécanismes psychiques, l'enfant a besoin de l'accompagnement d'une mère productrice d'illusion créatrice. En effet, reprenant la distinction freudienne du principe de plaisir et du principe de réalité, Winnicott affirme que l'enfant n'est pas en capacité de passer de l'un à l'autre « hors la présence d'une mère suffisamment bonne »<sup>27</sup>, cette mère n'étant pas nécessairement la mère biologique, mais « celle qui s'adapte activement aux besoins de l'enfant »<sup>28</sup>.

L'adaptation de la mère permet à l'enfant de croire à sa toute-puissance créatrice, de faire l'expérience de son omnipotence en ayant l'illusion d'« être Dieu » et de créer le monde.

L'omnipotence place l'enfant dans le fantasme d'un « contrôle magique »<sup>29</sup>, et de globalité, il va ainsi créer le sein pour autant que la mère le présente à l'instant opportun. L'expérience de totalité laisse croire à l'enfant au départ de sa vie, qu'il suffit de désirer pour obtenir l'objet de son désir, il n'a encore aucun sentiment de la réalité, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'extériorité pour lui. Celle-ci s'élaborera avec le soutien de la mère dont Winnicott nous indique la fonction contradictoire : d'une posture d'entière disposition, elle doit se rendre de moins en moins disponible et faire entrer progressivement l'enfant dans la frustration.

L'enfant commence à introjecter sa mère, il croit que le lait qu'il reçoit d'elle, lui appartient ; celle-ci maintient donc pour un temps l'enfant dans cette illusion en s'adaptant « presque à 100% »<sup>30</sup>. Cependant, il devient nécessaire que l'enfant aille contre cette introjection par le mécanisme de la projection. Pour ce faire, la mère doit changer son comportement par les résistances qu'elle va lui opposer : progressivement, elle altèrera l'harmonisation à un rythme que le bébé est capable de tolérer.

Ainsi la mère suffisamment bonne n'est pas la mère parfaite mais au contraire, celle qui va opposer des résistances, de telle sorte que l'enfant puisse distinguer dedans/dehors, moi/non-moi. Cette position maternelle est particulièrement difficile puisque la mère peut être en permanence tentée de ne pas maintenir la distance entre elle et le bébé. Mais pour Winnicott, l'aire de l'illusion doit se maintenir malgré tout comme espace-tampon entre le moi et le principe de réalité.

Cette aire de l'illusion devient ce que Winnicott appelle l'aire transitionnelle,<sup>31</sup> « une troisième aire, qui assure une transition entre moi et non-moi, la perte et la présence, l'enfant et sa mère »<sup>32</sup>, qu'il ne faut réduire ni à l'objet ni aux phénomènes transitionnels. Le concept d'espace transitionnel décrit l'aire intermédiaire de l'expérience humaine entre la réalité intérieure et le monde extérieur. Le prototype en est l'objet transitionnel, c'est-à-dire la première possession « non-moi » du bébé. En effet, l'enfant qui au départ, n'a aucun sentiment de la réalité, c'est-à-dire qu'il n'a pas d'extériorité, comprendra qu'il existe autre chose, qui n'est pas lui, grâce au transitionnel : « L'objet et les phénomènes transitionnels apportent dès le départ à tout être humain quelque chose qui sera toujours important pour lui, à savoir une aire neutre d'expérience qui ne sera pas contestée »<sup>33</sup>.

Etre homme, en effet, c'est être capable d'opposer une extériorité à une intériorité et en même temps de disposer entre les deux d'une zone intermédiaire d'expérience à laquelle « on ne demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure »<sup>34</sup>.

Cette aire médiatrice est un « lieu de repos » car elle permet à l'humain de sortir du rapport dialectique à l'autre dans lequel il est continuellement immergé et de suspendre ainsi le questionnement : « Qu'est-ce que je suis ? Qu'est-ce qui n'est pas moi ? Qu'est-

ce qui vient de moi ? Qu'est-ce qui vient de l'autre ? ». On peut comprendre dès lors l'apaisement du bébé lorsqu'il se saisit de son objet transitionnel et qu'il entre dans le même temps dans cet espace « neutre d'expérience ». On peut comprendre de la même façon les réactions « violentes » des gens, lorsque l'on touche à leurs « aires de repos » comme la religion par exemple.

En parcourant Winnicott, nous avons essayé de mettre en évidence la nécessité incontournable d'un environnement facilitant pour amortir l'angoisse disséquante initiale du nouveau-né. La mère suffisamment bonne prolonge l'illusion première par une adaptation adéquate aux besoins de l'enfant qui a alors l'impression de créer ce qui existe réellement. Cette immersion dans le « royaume de l'illusion »<sup>35</sup> constitue la base de l'initiation de l'expérience transitionnelle en tant que support dans le cheminement vers la désillusion. De même que se substitue progressivement l'aire transitionnelle à l'espace d'illusion, de même l'aire culturelle viendra à son tour prendre la place de l'aire transitionnelle à travers « les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif »<sup>36</sup>.

Interrogeant la topique freudienne de la psyché, Winnicott constate la place moindre offerte à l'expérience des choses culturelles et l'absence de désignation de lieu psychique pour en rendre compte. La pensée de Winnicott développera précisément cette question en désignant l'espace potentiel entre l'individu et son environnement comme lieu de localisation de l'expérience culturelle.

A la différence de Mélanie Klein qui considère que l'expérience culturelle ne survient que quelques semaines ou quelques mois après la naissance comme réponse réparatrice à la position dépressive, Winnicott au contraire, estime que cette même expérience commence dès l'origine de la vie du bébé parce qu'elle est partie intégrante de la nature humaine. D'abord repérable dans la période d'illusion où elle s'exprime principalement dans le mouvement « créé-trouvé » du nourrisson<sup>37</sup>, elle se manifeste plus tard dans le jeu, désigné par Winnicott comme « play » renvoyant proprement au jeu qui se déploie librement ou « playing » en référence à un processus en train de se faire, à un mouvement dans lequel s'inscrit une capacité. Cette expérience culturelle ne peut être réellement favorable que si le bébé éprouve un sentiment de confiance dans les éléments extérieurs, confiance indispensable pour que l'espace potentiel puisse progresser de l'aire de l'illusion (bébé-mère) à l'espace transitionnel (enfant-environnement) pour entrer dans l'expérience culturelle (individu-monde).

Comme l'aire transitionnelle, l'expérience culturelle est un espace neutre et lorsque Winnicott s'interroge, « Où sommes-nous quand nous prenons du plaisir à ce que nous faisons ? », il en vient, là encore à poser l'existence possible d'un lieu sans dedans ni dehors, source de créativité. L'expérience culturelle se donne donc comme le prolongement, par le jeu et les diverses formes d'activités créatrices, de l'illusion initiale.

« Selon moi, « jouer » conduit naturellement à l'expérience culturelle et même en constitue la fondation »<sup>38</sup>.

### 3 - « CRÉER LE MONDE » OU LE PROPRE DE L'HOMME.

Si pour Freud, la créativité est pensée par le biais de la théorie de la sublimation et par Mélanie Klein comme réaction à la position dépressive, elle n'est pas pour Winnicott une posture réactive mais une donnée naturelle de l'humain, une potentialité intrinsèquement liée à la vie du nourrisson. Cette créativité chez Winnicott, depuis le début de la vie<sup>39</sup> est active et dynamique que ce soit dans l'espace culturel, transitionnel mais aussi dans l'espace d'illusion où s'origine la capacité de l'enfant à créer les objets qui lui sont offerts. C'est bien le rapport actif de l'enfant à l'illusion première qui engendre la créativité. Cette attitude active se poursuit tout au long de l'existence comme « coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure ».<sup>40</sup>

Loin d'être une position de soumission envers l'environnement, la créativité est ce qui donne à l'individu le « sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue »<sup>41</sup> ainsi que la capacité « de digérer l'offense »<sup>42</sup> ; c'est donc « conserver tout au long de la vie une chose qui, à proprement parler, fait partie de la première enfance : *la capacité de créer le monde* ».

Ainsi, être créatif c'est d'abord avoir confiance en la vie, ne pas être passif, soumis, une sorte d'état où pour l'individu tout est égal, où rien n'a d'importance.

Vivre créativement n'est pas, pour Winnicott, l'exclusivité de l'artiste mais appartient à tout un chacun, car « dans toute situation, il y a toujours moyen pour quelqu'un de vivre créativement »<sup>44</sup>.

Winnicott applique à tous les champs de la vie cette façon de vivre : dans la nature du regard porté autour de soi, dans les relations à autrui, dans l'espace professionnel, dans les diverses activités de la vie quotidienne. « Quand on vit créativement, on voit que tout ce que l'on fait renforce le sentiment que l'on est vivant, que l'on est soi-même »<sup>45</sup>.

En affirmant d'une part que la créativité n'est pas l'apanage du seul artiste et que d'autre part elle s'enracine de manière innée dans la vie du bébé, il fait de la créativité une véritable question ontologique. Ce qui supporte et qui précède le « faire » de la créativité est pour Winnicott l'« être », en même temps que derrière le « faire » doit se développer l'« être ». Pour être dans la créativité, « l'individu doit exister et sentir qu'il existe : ce n'est pas un sentiment conscient, c'est simplement une base à partir de laquelle il agit. La créativité, c'est donc le « faire » qui dérive de l'« être ». Elle montre que celui qui est, est vivant »<sup>46</sup>.

La différence entre les personnes créatives et non-créatives réside dans la manière dont elles ont vécu les premières expériences de la vie dans un environnement plus ou moins

facilitant constitué par la mère dans les premiers mois. La créativité serait un des dénominateurs communs aux hommes et aux femmes malgré leurs dissemblances en d'autres domaines, en particulier dans la distinction que fait Winnicott entre éléments féminins purs et éléments masculins purs.<sup>47</sup> Il oppose en effet, éléments féminins qui prennent place au début de la vie lorsque le bébé et la mère sont liés l'un à l'autre et ne sentent pas qu'ils « font un », parce qu'ils « sont un », aux éléments masculins qui témoignent d'une capacité de différenciation. La séparation caractérise la masculinité : dès que l'enfant prend conscience de lui-même en distinguant moi/non-moi, il rencontre la colère résultant de la frustration. Masculinité/colère/séparation sont trois termes liés l'un à l'autre de manière indissociable.

Là encore la question ontologique fait retour, en effet Winnicott nous amène aux racines même de l' « Etre » et du « Faire » en montrant que l' « Etre », parce qu'il est premier, relève de l'élément féminin, tandis que le « Faire », parce qu'il vient dans un second temps, appartient à l'élément masculin.

Nous voyons donc l'importance de la question de l'Etre dans le processus de subjectivation chez Winnicott. Le sentiment d'ETRE est le fondement de toute identité et si le verbe ETRE a tant de valeur pour lui, c'est parce qu'il exprime à l'origine cette identité entre la mère et l'enfant : l'objet subjectif. Winnicott distingue élément masculin et élément féminin. Le premier relève de l'instinct, de la pulsion, c'est-à-dire du fait de se situer dans le mouvement, de se relier à ce dont on est séparé. L'autre, le féminin n'est caractérisé par aucun mouvement ni déplacement, le bébé EST le sein, il EST la mère. Ainsi l'objet EST alors le sujet. L'ETRE est ce qui est premier. S'il fallait décrire une genèse de l'identité d'après Winnicott, elle irait de l'objet subjectif (élément féminin) au sujet objectif. Ainsi, aucun sentiment de soi ne peut s'identifier sans s'appuyer sur le sentiment d'ETRE. L'avènement du sujet ne peut avoir lieu sans le support d'une expérience antérieure qui est l'expérience féminine par excellence : l'expérience d'ETRE, cela implique que nous avons tous commencé par l'ETRE<sup>48</sup>, telle est l'expérience commune à l'espèce humaine.

Pour pouvoir découvrir qu'il est un sujet, l'enfant doit pouvoir s'appuyer sur une expérience antérieure qui est l'expérience féminine par excellence, sans cela, il ne peut accéder à la conscience de sa subjectivité.

Ainsi, lorsque la mère offre à l'enfant suffisamment d'éléments féminins, le bébé n'a pas d'envie de sein car il EST le sein. Winnicott en tire la conséquence qu'aucun mouvement pour prendre le sein, aucun instinct, aucune pulsion n'apparaissent. Si tout se passe dans l'élément féminin, le bébé ne peut envier le sein, puisque le sein est le soi et le soi est le sein. L'élément masculin engendre la rupture dans l'Etre et introduit le bébé dans le Faire, dans le mouvement.

Etre soi exprime le féminin à l'état pur, ce par quoi tout commence, base sur laquelle le « Faire » pourra se poser : « After being –doing and being done to. But first, being », « Après être –faire et accepter qu'on agisse sur vous. Mais d'abord, être ». <sup>49</sup>

Tout part ainsi de l'Être et du féminin et comme nous l'avons dit précédemment, du regard posé sur l'enfant. « Quand je regarde, on me voit, donc j'existe. Je peux alors me permettre de regarder et de voir. Je regarde alors créativement et, ce que j'aperçois (aperception), je le perçois également ». <sup>50</sup> L'enfant ne peut entrer dans la créativité que s'il a été regardé créativement, dès lors, la créativité est une « expérience universelle » <sup>51</sup>. Cette position conduit Winnicott à distinguer vie créatrice et création artistique. Cette dernière suppose un « talent particulier » qui n'est pas nécessaire dans la vie créatrice puisque, souligne Winnicott, même un « schizophrène grabataire, en retrait, peut vivre créativement dans une activité mentale secrète, et être heureux en un sens ». <sup>52</sup> A l'inverse, tout un chacun peut faire l'expérience d'une absence de créativité à certains moments de sa vie, en tant que manque de ce qui est essentiel à l'humain, lors de phases dépressives où l'on perd le sentiment aigu d'être réel, d'être vivant.

On pourrait donc faire l'hypothèse que la création est de l'ordre de la production sans être forcément toujours créatrice et que la vie créatrice n'entraîne pas nécessairement une production. <sup>53</sup>

Dans son texte sur *L'attente de Dieu*, Simone Weil apporte un éclairage particulier à la question de la créativité, en distinguant celle de *premier ordre* qui est *renoncement à soi* et celle de *second ordre* qui est *expansion de soi* <sup>54</sup>. Pour illustrer son propos, elle s'appuie sur la parabole évangélique du « bon samaritain » qui croise sur sa route un juif blessé et le soigne, alors que juifs et samaritains ne pouvaient pas « se voir » et se méprisaient. Le bon samaritain a été capable de porter son attention au-delà de ce clivage, ce qui vient dire que seul un degré d'attention et de renoncement à soi suffisant, permet de voir dans l'autre ce qui le constitue comme autre. Ainsi, le juif blessé existe parce qu'en se retirant de lui-même, le bon samaritain lui permet d'être.

La véritable attention est créatrice parce qu'elle permet à l'autre d'être. Le propre de la créativité de premier ordre consiste en la découverte de quelque chose jamais rencontré auparavant et transforme totalement la vision du monde. C'est par retrait de sa subjectivité que l'artiste met au monde une œuvre d'art de premier ordre. Ce qui faisait dire à Cézanne <sup>55</sup> : « Toute la volonté de l'artiste doit être de silence, il doit devenir un écho parfait ». L'artiste se bat pour être le silence qui fait éclore l'autre. A l'opposé, « un artiste peut avoir beaucoup de succès et pourtant avoir échoué à trouver le soi qu'il recherche. Le soi ne saurait être trouvé dans ce qui dérive des produits du corps ou de l'esprit, si valables que puissent être ces constructions, du point de vue de la beauté, de l'habileté déployée ou de l'effet produit. Si l'artiste –quel que soit le matériau utilisé– est en quête de soi, on peut avancer, selon toute probabilité, qu'il y a pour lui déjà une faille dans le domaine de sa vie créative. La création achevée ne suffira jamais à remédier au manque sous-jacent du sentiment de soi » <sup>56</sup>.

Pour Winnicott, la pulsion créatrice est présente en chacun de nous et dépend en grande partie de la manière dont les premières expériences de la vie ont été vécues, il met en effet particulièrement l'accent sur l'environnement constitué par la mère en précisant que lorsque le bébé regarde sa mère, il lit dans ses yeux tout ce que cette mère éprouve pour lui. Si le regard de la mère est renoncement à soi, l'enfant entre dans la créativité, donne sens à ce qui l'entoure et construit son « vrai-self ». Cette expérience du regard maternel comme retrait de la subjectivité qui a inscrit l'enfant dans la créativité se prolonge dans la vie adulte et soutiendra le sujet dans le sentiment d'être réel et vivant.

## NOTES

- <sup>1</sup> Winnicott, D.W., *Jeu et réalité*, NRF Gallimard, 1975, p.154. « Pour répondre à cette expérience nous devons faire appel à notre expérience avec les analysés qui font retour à des phénomènes très précoces et qui, néanmoins, ne parviennent pas à verbaliser sans porter atteinte à la délicatesse de ce qui est préverbal, non verbalisé, non verbalisable, sinon, peut-être, par l'intermédiaire de la poésie ».
- <sup>2</sup> Legendre, P., *La 901<sup>ème</sup> conclusion*, Fayard, 1998. *La fabrique de l'homme occidental*, Mille et une nuits, 1996 : « ...derrière les emblèmes, les images, les miroirs : un vide, le gouffre, l'abîme de l'existence humaine ». p. 12.
- <sup>3</sup> Winnicott nous laisse supposer une question véritablement philosophique et ontologique, que lui-même n'a pas développée.
- <sup>4</sup> Schneider, M., *Big mother*, Odile Jacob, 2002. « Le premier rôle de la mère est d'apaiser la souffrance d'être... ». p. 61.
- <sup>5</sup> Winnicott en établit la liste : « Cette angoisse inimaginable n'a que quelques variantes, chacune donnant la clé de l'un des aspects d'une croissance normale : se morceler, ne pas cesser de tomber, ne pas avoir de relation avec son corps, ne pas avoir d'orientation. » dans *Processus de maturation chez l'enfant*, Payot, 1970, p.11
- <sup>6</sup> Winnicott, D.W., *La crainte de l'effondrement*, Nouvelle Revue de Psychanalyse, n°11, 1975, « Figures du vide », p. 38.
- <sup>7</sup> Ce temps était le présent au moment où l'expérience primitive a eu lieu, elle est aujourd'hui pour le sujet, un passé présentifié, c'est-à-dire présent en permanence.
- <sup>8</sup> Dans la préface de *Jeu et réalité*, NRF, Gallimard, 1975, p.XII.
- <sup>9</sup> *La crainte de l'effondrement*, Nouvelle revue de psychanalyse, n°11, année 1975, *Figures du vide*, p.43.
- <sup>10</sup> *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1969, pp. 37-38.
- <sup>11</sup> Pessoa, F., *Le livre de l'intranquillité*, Christian Bourgois éditeur, 1999 pour la traduction française, p.74.
- <sup>12</sup> *La crainte de l'effondrement*, Nouvelle revue de psychanalyse, n°11, année 1975, *Figures du vide*, p.41  
C'est à un de ses patients que Winnicott doit l'expression « Mort phénoménale ».
- <sup>13</sup> Winnicott développe particulièrement la notion de « vrai-self » qui prend vie avec la « good enough mother » et celle de « faux-self » liée à l'incapacité de la mère à réaliser la toute-puissance de l'infans. Le « faux-self » devenant alors celui qui protège le self. Plus tard, il précise dans son article, « De la communication et de la non-communication » (1963) : « Je pense que,

chez l'individu bien portant, il y a un noyau de la personnalité qui correspond au vrai-« self » de la personnalité morcelée. Je pense que ce noyau ne communique jamais avec le monde des objets perçus et que l'individu sait qu'il ne doit jamais entrer en communication et qu'il ne doit pas être influencé par la réalité extérieure (...). Au cœur de chaque personne se trouve un élément de non-communication qui est sacré et dont la sauvegarde est très précieuse », dans *Processus de maturation chez l'enfant*, Payot, 1970, p. 161.

<sup>14</sup> Probablement est-ce une des questions soulevées par Winnicott : celle de la continuité et celle de la contiguïté dans le rapport mère-enfant puisqu'il s'agit progressivement de passer d'une continuité sans limite entre deux corps et deux êtres à une continuité entre deux êtres contigus. La continuité est confusion entre deux choses indistinctes, la contiguïté implique séparation et bords. Deux choses sont contiguës c'est-à-dire qu'elles sont jointes et peut-être réunies mais elles peuvent être disjointes ou séparées sans porter atteinte à leur identité car la contiguïté implique séparation, interstice, vacance et une certaine béance. Or, c'est précisément la question soulevée par Winnicott dans ses observations sur les bébés : comment passer de la continuité à la contiguïté puis à l'indépendance du petit enfant sans trop de risque traumatique ?

<sup>15</sup> *Jeu & Réalité*, p. 20.

<sup>16</sup> *Le paradoxe de Winnicott*, A. Clancier et J. Kalmanovitch, In press, 1999, pp. 193-198.

<sup>17</sup> Gribinski, Note du traducteur, p. 73 de *Lettres Vives*.

<sup>18</sup> *Jeu et réalité* p.20.

<sup>19</sup> *ibidem* p.155.

<sup>20</sup> Bion, W. R., *Aux sources de l'expérience*, PUF, 1979, « J'en arrive à penser que son amour (de la mère) s'exprime par la rêverie », p. 53.

<sup>21</sup> *Jeu et réalité* p.155.

<sup>22</sup> *ibidem* p.156.

<sup>23</sup> *ibidem* p.161.

<sup>24</sup> *Conversations ordinaires*, NRF, Gallimard, 1988, p.116.

<sup>25</sup> *ibidem*, p.44.

<sup>26</sup> *ibidem*, p.44.

<sup>27</sup> *Jeu et réalité*, p.19.

<sup>28</sup> *ibidem*, p.19.

<sup>29</sup> *ibidem*, p.21.

<sup>30</sup> *ibidem*, p.21.

<sup>31</sup> Winnicott l'illustre par deux schémas dans *Jeu et réalité* p. 22 et *La nature humaine* p. 134.

<sup>32</sup> *Jeu et réalité*, préface de J.B. Pontalis p. X.

<sup>33</sup> *ibidem* p. 22-23.

<sup>34</sup> *ibidem* p. 9.

<sup>35</sup> *ibidem* p. 25.

<sup>36</sup> *ibidem* p. 25.

<sup>37</sup> *ibidem* p. 22, « L'adaptation de la mère aux besoins du petit enfant, donne à celui-ci l'illusion qu'une réalité extérieure existe qui correspond à sa propre capacité de créer ».

<sup>38</sup> *ibidem* p. 147 « Le lieu où nous vivons ».

<sup>39</sup> « L'origine de la créativité, c'est donc la tendance génétiquement déterminée de l'individu à être vivant, à le rester et à établir des relations avec les objets qu'il rencontre quand le moment est venu de « chercher à atteindre »... la lune, pourquoi pas ? » dans *Conversations ordinaires* p. 46.

<sup>40</sup> *Jeu et réalité* p. 91.

<sup>41</sup> *ibidem* p. 91

<sup>42</sup> *Conversations ordinaires*, p. 44.

<sup>43</sup> *ibidem* p. 44.

<sup>44</sup> *Ibidem* p. 47.

<sup>45</sup> *Ibidem* p. 48.

<sup>46</sup> *Ibidem* p. 43.

<sup>47</sup> En analysant un cas clinique, Winnicott écrit : « Je constatai tout d'abord que jamais, jusque là, je n'avais totalement accepté la dissociation complète entre, d'une part, l'homme (ou la femme) et, d'autre part, l'aspect de sa personnalité qui est de sexe opposé. Dans le cas de ce patient, la dissociation était presque totale. » *Jeu et réalité*, p. 106.

<sup>48</sup> Nietzsche, F. *Ainsi parlait Zarathoustra*, le livre de poche, 1963, « Car je suis cela dès l'origine et jusqu'au plus profond du cœur, tirant, attirant, soulevant et élevant, un tireur, un dresseur et un maître, qui jadis ne s'est pas dit en vain : « Deviens ce que tu es ! », p. 273. *Ecce Homo*, (1888), a pour sous-titre : « Comment on devient ce que l'on est », GF, 1992.

<sup>49</sup> *Jeu et réalité*, p. 118.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 158.

<sup>51</sup> *Conversations ordinaires*, p.48.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p.48.

<sup>53</sup> A ce propos, Pontalis questionne la notion de créativité chez Winnicott : « Dire comme Winnicott, même avec humour, qu'on peut être aussi créatif en faisant cuire des œufs sur le plat que Schumann composant une sonate, vous ne trouvez pas ça un peu abusif ? », cependant, il reconnaît, « en parlant de créativité Winnicott nous rappelle que le monde de nos perceptions est lettre morte tant qu'il n'est pas animé par un regard. En ce sens, nous créons le monde...mais il est déjà là. Créer un monde, c'est une autre affaire. Là, il s'agit de faire naître du nouveau dans une culture donnée. », dans *Le paradoxe de Winnicott*, A. Clancier et J. Kalmanovitch, In press, 1999, pp. 193-198.

<sup>54</sup> S. Weil écrit : « Même dans l'art et la science, si la production de second ordre, brillante ou médiocre, est extension de soi, la production de tout premier ordre, la création, est renoncement à soi... » *Attente de Dieu*, Fayard, 1966, p.135.

<sup>55</sup> Picasso affirmait quant à lui, « Je ne cherche pas, je trouve ».

<sup>56</sup> *Jeu et réalité*, p. 77.

# DE LA FORME SCOLAIRE A LA RELATION PEDAGOGIQUE

**Michel PERRIER**

Sociologue  
Directeur d'établissement spécialisé  
Chargé de cours à Paris XIII-Bobigny

*La pédagogie peut être pensée comme une forme de problématisation des processus d'apprentissage ; nous pouvons alors parler de « pensée pédagogique ». Nous partons de l'hypothèse que celle-ci s'est constituée, historiquement, à partir de ce que l'on appelle en sociologie la « forme scolaire », c'est-à-dire une configuration particulière qui s'est progressivement mise en place dans les sociétés occidentales à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, sur la base de conditions historiques spécifiques. Nous assistons ainsi à une pédagogisation des relations d'apprentissage, qui va peu à peu devenir hégémonique et gagner l'ensemble des domaines de l'enseignement, de la formation et de la vie sociale. Cette évolution semble aujourd'hui s'infléchir, et la forme scolaire ne suffit plus à rendre compte des transformations du système éducatif dans son rapport à l'ensemble de la société.*

**Mots clés :** *pensée pédagogique, forme scolaire, pédagogisation, modèle, éducation, élève, savoir, hégémonie, légitimité, reproduction.*

Le terme de "pédagogie" s'est largement imposé dans le langage, tant dans notre quotidien que sur le plan professionnel et, bien entendu, dans tout ce qui relève de l'éducation et de l'apprentissage, jusqu'à en devenir synonyme. Pourtant, si le terme figure entre guillemets en ouverture de cette introduction, c'est afin d'en signifier l'interrogation possible, et le sens comme n'allant pas forcément de soi.

Le Robert nous apprend que la pédagogie est la "science de l'éducation des enfants, et par extension de la formation intellectuelle des adultes"<sup>1</sup>. Le dictionnaire de pédagogie précise qu'il s'agit de "toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui"<sup>2</sup>. La pédagogie a donc à voir avec l'apprentissage, ainsi

qu'avec l'éducation. Pour Durkheim, d'ailleurs, la pédagogie consiste "dans une certaine manière à réfléchir aux choses de l'éducation"<sup>3</sup>. Une autre définition possible met en avant l'éducation et l'enfant, en restant plus vague pour ce qui est des objectifs : la pédagogie serait "une théorie de l'éducation qui s'avère pratiquement efficace, place l'enfant avant l'élève et se propose le changement comme finalité"<sup>4</sup>. Nous retiendrons l'articulation entre la théorie et la pratique, ainsi que la proposition "l'enfant avant l'élève". D'une façon générale, nous pouvons donc dire que ce qui touche à l'apprentissage, à l'enseignement, voire à la transmission, relève de la pédagogie. En somme, tout problème d'apprentissage serait un problème pédagogique.

Dans la vie courante comme dans l'enseignement, cependant, des distinctions sont couramment établies entre ce qui est du ressort du "pédagogique" - méthodes, techniques, démarches, publications, émissions, etc.- et ce qui ne l'est pas ; de même, est-il reconnu que les enseignants ne sont pas tous, forcément, de bons pédagogues : on peut donc enseigner sans être pédagogue. Si le sens commun établit une synonymie entre apprentissage et pédagogie, il admet aussi confusément que les termes ne sont pour autant interchangeables.

De la même façon que ce qu'elle recouvre peut être interrogé sur le sens aussi bien que sur le contenu, la notion a une histoire. La "pensée pédagogique" est advenue progressivement dans l'histoire des sociétés occidentales ; et sa constitution, en tant que "pensée" (ou mode d'être, ou encore problématique), s'est effectuée au cours des derniers siècles au travers d'une configuration historique qui en a permis l'émergence.

C'est entre le XVI<sup>ème</sup> et le XVII<sup>ème</sup> siècle qu'apparaît, en Europe occidentale, ce que certains sociologues ont nommé la "forme scolaire", c'est-à-dire la mise en place de rapports sociaux d'un type nouveau, impliquant un mode de socialisation inédit et de nouveaux rapports aux savoirs et à leur transmission.

La "forme" se définit comme une solution historique inventée, par une société, dans le but de résoudre le problème des relations de l'homme avec la nature et avec les autres hommes : "Parler de forme scolaire, c'est donc rechercher ce qui fait l'unité d'une configuration historique particulière, apparue dans certaines formations sociales à une certaine époque et en même temps que d'autres transformations, par une démarche à la fois descriptive et 'compréhensive'"<sup>5</sup>.

La forme scolaire s'oppose à l'interprétation continuiste de l'histoire, qui consiste à inclure les figures historiques dans un processus de croissance naturelle des sociétés, et à en étudier les correspondances terme à terme. Contrairement à cela, la forme scolaire permet de penser le changement historique par la mise en relation de plusieurs processus, l'étude de leurs rapports et de leurs conditions d'émergence.

Cette approche va nous permettre de comprendre comment la pensée pédagogique et les pratiques qui en découlent se sont inscrites dans notre culture d'une manière hégémonique, jusqu'à devenir inséparables de toute réflexion, recherche ou pratique ayant

pour objet l'école, et, d'une façon générale, tout ce qui touche à l'éducation et à l'apprentissage. Nous aborderons ensuite la question de la pertinence de la forme scolaire dans le contexte actuel, et celle de sa capacité à rendre compte des transformations, tant des conditions de production des savoirs que de leur appropriation.

## LA "FORME SCOLAIRE" ET LE PROCESSUS DE PEDAGOGISATION

Liée à d'autres transformations, la forme scolaire est apparue en occident lors de la Renaissance, période durant laquelle de nombreux bouleversements vont poser certaines bases de la société moderne : l'ascension de la bourgeoisie et la naissance de l'Etat moderne, l'avènement du protestantisme, la naissance de la pensée scientifique. Ce qui émerge, c'est la montée en puissance de la figure de l'individu, qui commence à s'autoriser à penser par lui-même, et à se libérer progressivement de la croyance et de la tradition, entraînant une modification des rapports de l'homme à la société et à ses semblables.

Ce qui apparaît ainsi, au XVI<sup>ème</sup> siècle, ce sont les conditions d'une mise à distance des processus d'apprentissage et des savoirs eux-mêmes, ainsi que les relations qui en découlent. Le passage historique à la "forme scolaire" n'indique pas seulement un changement d'institution, mais une révolution dans le mode de socialisation. L'école s'oppose au mode de socialisation "pratique" propre aux univers sociaux sans écriture, dont les modèles restent les sociétés primitives ; dans ces sociétés, en effet, n'existent ni éducation, ni politique, ni religion, ni science au sens où nous l'entendons aujourd'hui, c'est-à-dire faisant l'objet de pratiques autonomes et repérées comme telles.

Dans ces univers, les savoirs et savoir-faire existent à l'état incorporé, toujours en situation, et requièrent de ce fait un processus d'*identification* (la *mimesis*). Dans ces sociétés du "sens pratique", pour reprendre l'expression de Bourdieu, le temps de l'apprentissage et celui de la pratique se confondent : cette dernière y relève de l'évidence. Dans le rapport au passé entretenu par ces sociétés, il y a omniprésence du mythe en lieu et place de l'histoire ; le passé, en tant qu'objet de connaissance, reste inaccessible du fait de la non-accumulation des savoirs.

Au fur et à mesure que les pratiques se détachent des traditions culturelles, que les énoncés sont détachés des personnes et des contextes grâce à l'introduction de l'écriture, de nouvelles formes sociales apparaissent dans une transformation d'ensemble : le monde peut être déchiffré, classé, mesuré, représenté, et l'histoire peut en être conservée. L'émergence de nouvelles formes sociales, qui sont aussi de nouvelles formes de connaissance, appelle de nouvelles formes de domination. L'apparition de la forme scolaire se caractérise par la mise en place de nouveaux types de rapports sociaux :

- *La relation pédagogique*, qui est une forme inédite de relation sociale entre un "maître" et des "élèves". Auparavant (et longtemps après dans de nombreux

domaines), apprendre se faisait par imitation et participation. Désormais, la relation d'apprentissage s'autonomise par rapport aux autres relations sociales ; elle devient une relation à part entière, tournée vers sa propre finalité. Dans la relation pédagogique, le maître se consacre exclusivement à la tâche d'enseigner, et devient le dépositaire d'un savoir qu'il va devoir transmettre à ses élèves ; ce sont les modalités de cette transmission qui vont former la matière de la pédagogie. Cette relation suppose une homogénéité des âges : les élèves sont censés apprendre les mêmes choses, au même moment, et dans les mêmes conditions. Un espace et un temps distincts sont attribués à cette tâche : *l'école*, divisée en classes selon une logique de niveau, et le *temps scolaire*, qui est celui du découpage des savoirs en matières prédéfinies. De la même façon, cet espace-temps est soumis à un ensemble de règles impersonnelles édictées de « l'extérieur » (l'institution)<sup>6</sup> : ce n'est pas le maître qui en décide, il y est lui-même soumis. Cette relation définit ce qu'on peut appeler la « situation d'enseignement », qui se décline d'une part en l'exercice dialectique d'une *autorité*, en vue d'une liberté, d'autre part en l'exercice d'une *impersonnalité* en vue d'une personnalisation<sup>7</sup>.

- *La pédagogisation des relations d'apprentissage*, liée à la constitution de savoirs scripturaux formalisés, objectivés, délimités et codifiés, concernant ce qui doit être enseigné et la manière de l'enseigner. La codification des savoirs rend possible une systématisation de l'enseignement, et produit de ce fait des effets de socialisation durables ; plus le temps passé à l'école est long, et plus les élèves d'une classe d'âge développent de références communes, non seulement culturelles, mais également curriculaires : un des effets les plus durables est celui du *classement scolaire*, qui a valeur de classement social, comme l'a montré Bourdieu, et contribue à structurer l'image que chacun va retenir de soi. La pédagogisation des savoirs suppose la mise en système de ceux-ci, leur division en "disciplines" et le découpage de celles-ci en niveaux de complexité. La division des savoirs en disciplines relève d'une certaine vision du monde, où le rapport à l'existant se trouve rationalisé, parcellisé, mais aussi naturalisé. L'habitude de se confronter à des domaines différents et complémentaires, dont l'agrégation est censée représenter le Tout, donne l'impression que le monde est effectivement construit de cette manière, et que l'assemblage de tous les morceaux nous en confèrera la maîtrise. L'apprentissage de chaque partie est lui-même divisé en niveaux, où l'on va du plus simple au plus complexe au fil d'une progression prédéfinie. Les connaissances toutefois ne se valent pas, car les disciplines sont hiérarchisées et reflètent en partie l'état des relations sociales à un moment donné de leur histoire.
- *Un nouveau type de pouvoir* : Guy Vincent souligne les origines urbaines de la forme scolaire, liées à l'ascension de la classe bourgeoise et à l'apparition du

“marché”. La forme scolaire doit ainsi être mise en relation avec l'apparition de l'Etat moderne, dans une société dominée par la ville, et dont le “politique” assure désormais la cohérence à la place de la religion. L'école inculque un rapport au monde qui est symbolique, distancié, progressivement démythifié et séparé de la pratique, qui exige une maîtrise spécifique qui est celle de la langue écrite. Ce rapport, Bernard Lahire l'a appelé “*rapport scriptural-scolaire au langage et au monde*” : Il s'agit d'intérioriser “des savoirs qui ont acquis leur cohérence dans et par l'écriture (...) Le mode de socialisation scolaire est donc indissociable de la nature scripturale des savoirs à transmettre”<sup>8</sup>. Une maîtrise symbolique, seconde, ordonne ce qui relevait de l'usage. De nouveaux rapports de domination se mettent ainsi progressivement en place, car, selon l'auteur, “il existe un lien indissociable entre forme d'exercice du pouvoir (et type de légitimité) et mode de connaissance”<sup>9</sup> ; à l'ancien principe d'opposition entre le sacré et le profane, se substitue la polarisation *cultivé/ignorant*.

La pédagogisation des relations d'apprentissage va investir progressivement tous les domaines de la vie sociale : le sport, l'armée, l'art, l'éducation des enfants, la formation professionnelle... il y a aujourd'hui une hégémonie de la forme scolaire dans les processus de socialisation et d'apprentissage : ces derniers sont pensés et organisés sur la base de processus divisés en séquences, obéissant à un ordre logique et progressant suivant une complexité croissante. Le mode légitime, dominant, de socialisation est pensé aujourd'hui comme “éducation”. Les trajectoires sociales et professionnelles sont fortement tributaires des trajectoires scolaires : les classements scolaires sont aussi des classements sociaux, dont les effets se prolongent tout au long de l'existence. La forme scolaire a débordé les frontières de l'école, pour traverser les institutions et les groupes sociaux. C'est dans cet espace d'autonomisation des apprentissages et de pédagogisation des relations sociales que s'est développée la pensée pédagogique.

## LA PROBLEMATIQUE PEDAGOGIQUE

Parler de “pensée pédagogique” est une façon de reconnaître que la pédagogie est une *problématique*, c'est-à-dire une façon de penser, de poser un problème, d'interpréter le réel et d'y intervenir. Il s'agit bien d'une façon, mais pas la seule, de penser le rapport au savoir et à la transmission.

Ce rapport n'a pas toujours été pensé en termes de “pédagogie”. Il a fallu pour cela qu'apparaissent les conditions historiques le permettant, ce que nous avons nommé ici la “forme scolaire”. C'est son hégémonie dans les questions de l'apprentissage qui a permis d'instaurer l'équation selon laquelle tout problème d'enseignement ou de transmission serait un problème pédagogique. Nous nous référerons ici au séminaire animé par le

philosophe et sociologue Saül Karsz, en 2001 à La Sorbonne, consacré à l'école, et dans lequel la problématique pédagogique se trouve questionnée dans ses fondements et ses présupposés. Cette réflexion nous a paru suffisamment féconde et riche de pertinence pour appuyer notre raisonnement. Saül Karsz distingue trois composantes majeures de la problématique pédagogique :

1. La pensée pédagogique repose sur le rapport entre la forme et le contenu : "Il y a pédagogie à partir du moment où l'on se pose des problèmes de forme, c'est-à-dire des problèmes de dispositifs et de méthodes de transmission, de méthodes d'évaluation, de cheminements, de dispositions à prendre pour parvenir à un but. Il y a pédagogie à partir du moment où l'on se demande : comment faire pour qu'un savoir passe ?" <sup>10</sup> La pensée pédagogique présuppose ainsi qu'il existe un savoir, seul et unique, non des savoirs différents, et que le but de tout enseignement est d'aider l'élève à s'en approcher le plus possible. La pensée pédagogique suppose, par là même, que la forme de transmission est innocente par rapport au contenu que l'on transmet : les dispositifs mis en place – programmes, progressions... - ne font que faire "transiter" le savoir en question, mais n'en modifient en rien le contenu.
2. La pédagogie fonctionne sur le couple savoir/ignorance : le problème consiste à se demander comment transférer du savoir vers quelqu'un qui est dans l'ignorance. En cela, la pédagogie s'adresse toujours à des "enfants" (*l'infans*, celui qui ne parle pas, qui ne sait pas), quel que soit l'âge de celui qui est en situation d'apprenant. Il s'agit, pour le pédagogue, de rechercher l'adhésion de celui à qui il s'adresse, par la méthode la plus appropriée. C'est ici que nous retrouvons la proposition figurant dans notre introduction, à savoir "l'enfant avant l'élève" : il nous faut maintenant l'inverser, et reconnaître que, pour la pédagogie, il existe avant tout des élèves, le terme "d'enfant" étant à entendre d'abord dans son sens étymologique, ensuite dans son acception scientifique (en tant qu'objet de la psychologie ou des sciences de l'éducation).
3. La pédagogie instaure comme principe la relation maître/élève, et son corollaire, le couple cultivé/ignorant : une relation entre celui qui sait, qui possède le savoir, et celui qui ne sait pas, qui est dans l'ignorance, soit une relation de pouvoir. Un problème pédagogique n'est pas seulement un problème de transmission, c'est aussi, au moins autant, un problème de maîtrise (du savoir, mais aussi *de* l'élève). Certaines pédagogies alternatives ou contestataires fonctionnent elles aussi sur ce principe d'opposition entre celui qui sait et celui qui apprend, seulement les rôles y sont intervertis : c'est l'élève qui apprend au maître (ou, pourrait-on dire, le maître apprend de l'élève). L'hégémonie du modèle fait qu'on le retrouve dans d'autres conjonctures : les couples fou/psychiatre, jeune/éducateur, ou encore intellectuel/manuel. La question sous-jacente devient ainsi celle de la distribution des places, et en conséquence celle de la légitimité de ceux qui les occupent.

La pensée pédagogique se réfère ainsi au Savoir, seul et unique, à la Culture, à l'Homme, c'est-à-dire aux grandes catégories abstraites de l'humanisme, valables en tout temps et en tout lieu. De ce fait, elle esquivait les contradictions sociales, le caractère de classe de toute référence culturelle et les conditions socio-historiques de la constitution des savoirs. Toute pédagogie vise, en ce sens, "explicitement ou implicitement, un modèle d'homme, un modèle de l'humain à atteindre. Toute pédagogie vise à faire de son mieux (c'est à l'honneur des pédagogues) pour que tout humain devienne aussi humain que possible."

Dans sa prétention à viser l'universel, et ainsi à s'abstraire des conditions socio-historiques dans lesquelles se développe toute pratique, la pensée pédagogique ne peut trouver de réponses satisfaisantes aux situations concrètes qui lui sont opposées, lorsque celles-ci "débordent" le modèle proposé. Car qu'est-ce que "l'universel", de la culture, du savoir, ou de toute autre catégorie définissant ce qu'il est convenu d'appeler "l'humain", sinon le modèle hégémonique d'une culture donnée, imposée, dominante, d'un savoir donné comme légitime, bref l'imposition d'un modèle dominant censé résumer l'ensemble de l'expérience humaine ? Dans une telle configuration, toute altérité devient dès lors l'expression d'une norme locale, ou encore celle d'une stagnation à un état antérieur de l'histoire sociale.

Si cette approche nous paraît pertinente dans ses lignes de force, nous devons cependant en relativiser les a priori. Pour ce qui concerne le rapport forme/contenu, le progrès des connaissances, d'une part, fait que les savoirs se modifient et que l'on n'enseigne plus tout à fait les mêmes choses d'une génération à l'autre, et que d'autre part les méthodes d'enseignement évoluent, au regard notamment de ce que l'on sait du fonctionnement neuro-physiologique des individus, mais aussi en fonction de ce que l'on attend de l'école ; comme l'écrit Antoine Prost, l'histoire montre qu'il y a eu des formes d'enseignement très différentes au cours des siècles<sup>13</sup>. De même, « l'ignorance » de l'élève est toute relative, car le caractère progressif des apprentissages fait que l'enseignant n'a jamais affaire au même enfant, mais compose à partir de ce que celui-ci a déjà acquis de fait. Notre propos est de reconnaître l'hégémonie d'un modèle de transmission ; si nous retenons les présupposés de la démonstration qui précède, c'est dans la mesure où elle permet de repérer les lignes de force qui fondent la légitimité du « modèle » pédagogique dans sa prétention à parler au nom de l'universel, sans nier qu'une telle position soulève autant de questions qu'elle n'ouvre de pistes.

## LE MODELE ET SA CONTESTATION

La condition hégémonique d'un cadre de pensée met cette dernière en demeure de rendre compte de tout phénomène ou de toute pratique qui s'en réclame. Si la pensée

pédagogique relève d'une problématique, cela signifie qu'elle n'est pas la seule à rendre compte de ce qui se passe dans les relations d'enseignement, dans le rapport aux savoirs, à l'école, à la transmission. Nous devons comprendre que les pratiques d'enseignement et d'éducation se déploient dans d'autres registres que la pédagogie, que d'autres problématiques y sont à l'oeuvre, que d'autres valeurs y sont investies et que d'autres idéaux y sont visés.

D'autres modes de rapport aux apprentissages existent ou ont existé simultanément, tels que le compagnonnage, l'apprentissage professionnel<sup>14</sup>, ou encore l'école mutuelle<sup>15</sup>, dans un registre différent. Alors que le compagnonnage ou l'apprentissage correspondent à une intégration des savoirs et savoir-faire au sein de pratiques spécifiques, et reposent sur des relations de subordination, la pratique de l'école mutuelle, apparue au départ comme une solution économique à l'enseignement élémentaire des enfants de classes populaires, a rapidement révélé une étonnante capacité d'autonomisation des enfants et d'appropriation des savoirs, remettant en question les oppositions maître-élève (les élèves s'apprennent entre eux) et cultivé-ignorant (il n'y a plus de dépositaire « patenté » du savoir).

Une remise en question directe de l'école a été également développée par les mouvements de « l'éducation nouvelle ». Ces mouvements se caractérisent par une critique radicale de la transmission des savoirs, et par là de l'enseignement issu de ce que nous nommons la pensée pédagogique<sup>16</sup>. Parler de l'éducation nouvelle, c'est se référer à une mouvance, un ensemble d'expériences inspirées par de grands auteurs (Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Claparède, Neill, Freinet), des revues, des mouvements (CEMEA, GFEN, mouvement Freinet) et des institutions. Il y a là un héritage qui a, d'une certaine manière, inspiré certaines réformes dans l'abord des apprentissages, l'établissement des programmes et l'organisation de l'enseignement. Cet héritage n'a cependant pas modifié en profondeur les présupposés sur lesquels fonctionne la pensée pédagogique ni le principe de la transmission, bien que certains auteurs aient dénoncé le « pédagogisme » et les méthodes « actives » comme étant responsables de la faillite des systèmes éducatifs.

La pédagogie traditionnelle part du postulat de l'ignorance de l'élève, et situe la transmission dans une logique inégalitaire selon laquelle le maître fait passer son savoir dans la tête de l'élève. Les conditions de la transmission étant identiques au départ, tout échec fonctionne alors comme une justification a posteriori de l'inégalité dans la distribution des « dons ». La philosophie de l'éducation nouvelle pourrait être synthétisée par cette citation d'Helvétius, en conclusion de son chapitre consacré à l'éducation et qui, pourrait-on dire, anticipe à sa manière la sociologie de l'éducation : « la conclusion générale de ce discours, c'est que le génie est commun, et les circonstances propres à le développer très rares (...) L'homme de génie n'est donc que le produit des circonstances dans lesquelles cet homme s'est trouvé. Aussi tout l'art de l'éducation consiste à placer les jeunes gens dans un concours de circonstances propre à développer en eux le germe de l'esprit et de la vertu »<sup>17</sup>.

Il s'agit là d'une véritable révolution copernicienne, qui consiste à partir de l'élève et non plus des savoirs à transmettre – ce que pourrait laisser penser le mot d'ordre qui prétend placer l'élève « au centre du système ». Il faut partir non de ce que l'élève ignore, mais de ce qu'il sait, de son questionnement, présupposer de sa capacité et non de son incapacité<sup>18</sup> (ce qui est sensiblement différent de ce qui est écrit plus haut : le maître n'apprend pas de l'élève, il aide celui-ci à s'approprier le savoir) ; l'éducation nouvelle vise la mise en place d'une « pratique d'irruption créatrice du sujet et du groupe dans la conquête de leurs pouvoirs, pratique conçue et explorée comme problématique d'auto socio construction de savoirs multiples. Où l'épistémologie du savoir fait place à celle du sujet qui se le fabrique. Où finalement le mot-clé n'est plus 'apprendre', mais 'chercher' »<sup>19</sup>.

L'idée que le savoir se construit, et que l'élève joue un rôle déterminant et actif dans la construction de ses savoirs, est reprise aujourd'hui dans les discours officiels. Ce qui émerge, c'est la conception que l'apprentissage serait basé sur les interactions sociales et langagières. Il s'agit alors de favoriser l'argumentation, l'expression de son point de vue, etc. De même, la confrontation d'apports et de pratiques différentes, au sein de sociétés de plus en plus transculturelles, questionne le statut de la culture « scolaire », ainsi que son rôle dans la différenciation des cursus liés aux origines sociales. Il s'amorce ainsi, depuis quelques années, une réflexion de fond sur la façon d'apprendre, qui amène peu à peu à mettre en question les cadres établis de la transmission des connaissances.

La question de la construction des savoirs nous amène à une autre question, qui est celle de leur choix. Au-delà du socle minimum de connaissances requises, ou de l'inventaire des auteurs et des oeuvres indispensables, la question du choix est aussi celle de l'appropriation et du statut de la culture dans notre société. Les enfants construisent des savoirs à l'école, mais aussi ailleurs, avec l'accès à des sources multiples qui n'existaient pas auparavant. Au sein de la classe elle-même, l'enfant apprend (et a toujours appris) certains savoirs qui n'ont jamais figuré au programme, mais qui restent pourtant indispensables à la vie en société : écouter, obéir, plaire au maître, se tenir à sa place, etc. Il ne s'agit pas ici de revendiquer la mise au programme de ces notions (qui sont cependant abordées dans certaines formations pour adultes, lorsqu'on y apprend, par exemple, à réussir un entretien d'embauche) ; mais nous devons reconnaître que, si tout savoir ne se vaut pas, le désir d'apprendre ne s'arrête pas au contenu d'un enseignement ni à la porte de l'école, et que toute démarche pédagogique est aussi une question de *statut*.

Dans le même temps, l'histoire de certaines pratiques professionnelles est celle de leur lente intégration à la logique de la forme scolaire, jamais complètement réalisée, dans la mesure où la légitimité de ces pratiques reste directement liée aux dispositions qui y sont investies et non à la qualification acquise. C'est le cas des professions sociales, et notamment celle d'éducateur spécialisé.

J'ai tenté de montrer, dans une précédente recherche<sup>20</sup>, comment les légitimités professionnelles en travail social se construisent autour d'une contradiction fondamentale entre une filiation orale-vocationnelle et une filiation scolaire-professionnelle. Construit sur

la base de l'engagement des dispositions personnelles des agents dans leurs pratiques, le métier d'éducateur est entré progressivement (comme par ailleurs celui d'assistant de service social, mais dans une configuration différente) dans un processus de professionnalisation continue, marqué par une rationalisation des pratiques et une pédagogisation des compétences. On entre dans le métier, et dans la formation, sur la base de critères dispositionnels, mais les compétences acquises sont évaluées et certifiées par un titre scolaire – d'où une opposition forte entre le « terrain », lieu de la pratique, de la « vérité », où l'éducateur légitime son action par l'engagement de sa personne, et « l'école », lieu de la reconnaissance sociale par la valorisation des compétences acquises, lieu aussi d'élaboration des stratégies promotionnelles.

Tirés vers le « vécu », tant par l'histoire de leur profession que par leurs cultures professionnelles, les éducateurs ne peuvent réellement légitimer leurs actions qu'en opposition à toute forme de professionnalisation, gagnée forcément par la certification scolaire des compétences. On peut voir là le maintien d'une forme d'action référée à l'idéologie vocationnelle, qui était celle du secteur social à ses débuts, et qui fait que l'entrée dans le métier se fait en résistance à une forme de transmission par les éléments extérieurs : l'éducateur, comme dans les sociétés du sens pratique, fait corps avec l'action.

Mais le métier connaît, depuis une dizaine d'années environ, une évolution importante. D'une part, la formation intègre aujourd'hui, et de manière concomitante, deux types de modèles de professionnalisation : d'un côté, les trois années initiales se doublent de plus en plus souvent d'un cursus universitaire visant l'obtention d'une licence, ce qui implique par ailleurs une sélection des étudiants sur la base de critères de réussite scolaire ; d'un autre côté, l'acquisition du diplôme d'Etat peut se faire par la médiation de la VAE (valorisation des acquis de l'expérience), permettant à des agents aux qualifications inférieures d'accéder au métier sur la base d'une légitimité acquise sur le « terrain ». D'autre part, l'introduction de la logique de compétence dans le secteur des métiers du social, tout en mettant en cause les modes de qualification initiaux par l'individualisation des trajectoires professionnelles, reconnaît implicitement la mobilisation de la subjectivité du salarié comme partie intégrante de sa compétence professionnelle, renforçant ainsi le discours dispositionnel qui caractérise le métier.

## **PEDAGOGISATION ET DELEGITIMATION**

Nous arrivons à un moment de notre histoire qui se caractérise par un éclatement des cadres de pensée, de référence, de jugement : "lentement mais inexorablement, la problématique pédagogique est acculée à dire quelle humanité elle vise, quelle humanité elle rejette, quelle modélisation de l'humain elle prône"<sup>21</sup>, quels types de rapports sociaux sont à l'oeuvre quand il est question de culture, de savoir, d'enseignement. La pensée pédagogique laisse entrevoir ses limites, ses présupposés, ses difficultés. Les situations que

pouvait contenir l'école (dans le sens de "faire face"), il y a encore une génération, mettent aujourd'hui en question ses pratiques et sa légitimité elle-même, et pose la question du sens même des savoirs et de la justification des connaissances.

J'ai précisé plus haut que l'une des conditions d'apparition de la forme scolaire a été le développement de la bourgeoisie et son accession au pouvoir, sur les plans économiques et politiques. La forme scolaire a ainsi imposé son hégémonie en s'intégrant au mode de production capitaliste. Dans les pays occidentaux, l'école est aujourd'hui l'un des principaux instruments de reproduction des structures sociales, en lien direct avec l'univers professionnel : elle est à la fois un lieu de production et de diffusion de savoir et un moyen de reproduction des différences sociales. L'universalisation du modèle capitaliste et de la logique de marché s'est progressivement imposée à l'école, dans ses finalités comme dans ses structures mêmes. Jean-Michel Chapoulie a montré comment le modèle français de l'institution scolaire a évolué vers une adaptation au monde professionnel et aux besoins en termes de main-d'œuvre<sup>22</sup>; tout se passe en effet comme si l'école – ou le lycée, l'université, le centre de formation... – devait adopter l'idéologie de l'entreprise, où les enseignants deviendraient des cadres et les étudiants des clients – ou, au pire, des « produits » : « cette fonction, que nous nommerons 'productiviste', et qui est souvent dénoncée comme une 'marchandisation' de l'éducation, cherche à s'imposer au détriment de la fonction 'productrice', productrice d'un savoir, jugé inutile et coûteux, sans applications immédiates ni rentabilité »<sup>23</sup>.

L'illusion, dont il est question dans le titre de l'article d'où est extraite la citation qui précède, est celle d'une école lieu de « loisir », au sens ancien du terme, c'est-à-dire à l'abri des contraintes sociales et où la seule obligation serait celle d'apprendre. L'école n'a certes jamais été un tel lieu, bien qu'elle ait tout fait pour en entretenir justement l'illusion, jusqu'à ce que la sociologie critique des années 70 fasse voler celle-ci en éclat ; de même, et d'un point de vue pédagogique, les théoriciens de l'éducation nouvelle ont toujours défendu un enseignement en prise sur la réalité sociale, une école où les élèves agiraient « pour de vrai », devenant à leur manière producteurs de la société. Ce n'est pourtant pas ce qui se passe aujourd'hui, où il s'agit plus de « faire adopter des comportements de consommation selon les critères de la guerre économique mondiale, et non des comportements de citoyens formés par des savoirs », comme le dit Bernard Stiegler<sup>24</sup>.

Le sociologue Christian Laval défend l'hypothèse que la pédagogisation généralisée des rapports sociaux – que nous tenons ici pour le produit de l'hégémonie de la forme scolaire – est en lien avec une tendance à la déscolarisation, c'est-à-dire la perte progressive d'autonomie de l'école au profit de l'entreprise : « S'agit-il d'adapter l'école à l'économie capitaliste (...) ou bien a-t-on affaire à une marche plus décidée vers la liquidation de l'école en tant que telle ? »<sup>25</sup>. Au-delà de sa contribution à l'économie, l'école en devient un facteur déterminant, et à ce titre ses conditions de production (structures,

fonctionnement, programmes) doivent être soumises à la logique économique. L'enjeu, pour Laval, de la mutation capitaliste vers un modèle post-fordiste est « l'affaiblissement de tout ce qui fait contrepoids au pouvoir du capital et de tout ce qui, institutionnellement, juridiquement, culturellement, limite son expansion sociale »<sup>26</sup>. La valorisation du « capital humain » suppose « l'investissement dans le savoir » en vue d'obtenir des gains de productivité, au profit non seulement de l'entreprise, mais aussi de l'individu lui-même, selon les théories des économistes ultra-libéraux.

Cette thèse de la « déscolarisation » nous paraît aboutir à la constatation du fait que l'école n'a jamais été ce lieu « d'autonomie » que le discours pédagogique prétendait voir en elle, mais qu'elle a au contraire toujours été poreuse aux contradictions sociales et toujours soumise aux rapports de production. Il n'y a donc rien de vraiment étonnant à ce que l'école épouse une évolution socio-économique tendant vers la domination sans partage du libéralisme, et ce sur toutes les formes de rapports sociaux. Nous pourrions dire que, plus qu'à une déscolarisation, c'est à une redéfinition des finalités de l'apprentissage, et donc des conditions de sa mise en oeuvre, que nous assistons aujourd'hui : « le danger le plus grand, avec l'inégalité, tient à la mutilation des existences par une conception réductrice de la culture et de l'éducation conçue comme une formation de compétences à visées professionnelles »<sup>27</sup>, écrit Laval.

Mais, si l'auteur met en cause la tendance à l'éducation conçue comme préparation à la vie complète, qu'il qualifie « d'utilitariste » et qui remet justement en question les catégories de la forme scolaire (l'indépendance de l'espace-temps pédagogique et la formalisation des savoirs constitués, notamment), il rejoint là les critiques adressées à l'institution scolaire par les théoriciens de l'éducation nouvelle, et qui ont alimenté les querelles opposant les « républicains » aux « pédagogistes », les premiers déplorant le saccage de l'école par l'introduction des idées novatrices des seconds.

La contradiction de fond ne se situe cependant pas là. Si certaines de ces idées, concernant par exemple l'égalité du couple formateur-formé, les formes de la transmission ou le statut de la culture ont fait bouger les marges de l'enseignement, les cadres fondamentaux de la pensée pédagogique ont laissé prise à toute imposition d'un modèle de référence dans la mesure où, visant à l'universel, la pédagogie instrumentalise le rapport aux savoirs, en occultant les conditions socio-historiques de leur constitution. A sa manière, la tendance néolibérale apporte une réponse à la question du rapport entre forme et contenu, ainsi qu'à celle des finalités de l'éducation. La contradiction se trouverait ainsi entre les valeurs et idéaux que l'on croit être visés par l'éducation et les valeurs et idéaux effectivement investis dans les pratiques concrètes des dispositifs d'enseignement et de formation, et dans les politiques qui les sous-tendent.

## Conclusion

La référence à la théorie de la forme scolaire nous a permis de repérer les conditions d'émergence de la pensée pédagogique, par la mise en place des cadres idéologiques qui en caractérisent la démarche. Nous pouvons remettre en question, de ce fait, la vision d'une pensée pédagogique se déployant au cours des siècles, afin d'en relativiser la portée et de la resituer au sein des rapports de force qui lui ont permis d'exister dans la forme qui est devenue la sienne. Une relecture des pratiques d'enseignement et d'éducation, à partir de ce postulat, permet de mieux comprendre leurs conditions historiques de constitution. La question est de savoir dans quelle mesure la forme scolaire peut rendre compte des mutations actuelles, au sein desquelles différents processus se confrontent et redistribuent les légitimités.

L'hégémonie de la forme scolaire s'est réalisée dans la pédagogisation généralisée des rapports sociaux. L'école est ainsi devenu un des principaux modèles de la reproduction socioculturelle de notre société, par sa rencontre avec le modèle de continuité intergénérationnelle des structures de l'inégalité entre groupes sociaux, comme l'explique Jean-Claude Passeron<sup>28</sup>. Mais le système qui en ressort ne s'appliquerait guère qu'à ce que l'auteur appelle « l'âge d'or » de l'école bourgeoise, soit en France entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et la première moitié du XX<sup>e</sup>, c'est-à-dire le moment où l'idéologie de la *méritocratie* scolaire atteint son « plein rendement social et symbolique ». Le modèle tenait notamment à la force d'auto-reproduction de l'appareil scolaire, produit entre autre d'une tendance à l'autonomisation particulièrement forte dans l'histoire scolaire française, et où l'on retrouve un des traits constitutifs de la forme scolaire. Les deux modèles forment système sur la base d'une idéologie commune, celle de la méritocratie : « contribution de la pédagogie de la sélection et de l'idéologie scolaire à l'hérédité sociale des avantages et des handicaps (...) par l'idée que chacun 'mérite' la place qu'il occupe »<sup>29</sup>. Nous complèterons en précisant que le soubassement idéologique déterminant reste le « don », c'est-à-dire la naturalisation des inégalités et la justification de la sélection, légitimant par là même le principe de « l'égalité des chances ».

Les évolutions combinées du système d'enseignement, du monde du travail et des modes de diffusion culturelle sont telles que la fonction de « légitimation scolaire de l'ordre social et culturel », comme l'écrit Passeron, semble de moins en moins évidente. L'évolution même qui a mené à l'hégémonie de la forme scolaire conduit aujourd'hui à son dépassement. Plus que jamais, au moment où certains auteurs vont jusqu'à faire l'hypothèse d'une véritable « mutation anthropologique », se pose la question des finalités de l'éducation et de la culture, et par là même la question des pratiques concrètes et celle des choix politiques.

## NOTES

<sup>1</sup> "Dictionnaire de la langue française", Ed. Le Robert, Paris, 1996.

<sup>2</sup> Arénilla L./Gossot B./Rolland MC./Roussel MP., "Dictionnaire de pédagogie", Bordas, Paris, 2000, p. 216.

<sup>3</sup> E. Durkheim, "Education et sociologie", PUF/Quadrige, Paris, 1922 rééd. 1993, p. 70.

- <sup>4</sup> MC. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *"Pour une philosophie politique de l'éducation"*, Hachette, Paris, 2002, p. 102.
- <sup>5</sup> Guy Vincent (s/dir.), *"L'école prisonnière de la forme scolaire ?"*, PU Lyon, 1994, p. 13.
- <sup>6</sup> L'apparition de la pédagogie, comme forme de relation sociale basée sur l'autorité de l'adulte (le "maître") et sur la maturité progressive des élèves, est contemporaine de "l'invention" d'un nouvel âge, celui de l'enfance (voir notamment Philippe Ariès, *"L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime"*, Seuil/Coll. Points, Paris, 1975).
- <sup>7</sup> Voir notamment M.C. Blais/M. Gauchet/D. Ottavi, « *Pour une philosophie politique de l'éducation* », Hachette, Paris, 2002.
- <sup>8</sup> B. Lahire, *"Culture écrite et inégalités scolaires"*, PU/Lyon, 1993, p. 30.
- <sup>9</sup> *Op. cit.* p. 32.
- <sup>10</sup> S. Karsz, séminaire *"Déconstruire le social"*, *"Pourquoi l'école ?"*, Sorbonne, Paris, 2001, p. 577.
- <sup>11</sup> Bernard Charlot a défendu dans le passé une thèse similaire (voir B. Charlot, *"La mystification pédagogique"*, Payot, Paris, 1976), à la différence près que Charlot croyait à la pédagogie comme matière de l'éducation, opposant une pédagogie "socialiste" à la pédagogie "bourgeoise", celle-ci ayant alors pour fonction de masquer les rapports de classe en les naturalisant. Si le processus de naturalisation opère effectivement comme un système de justification, Charlot le pose comme étant extérieur à la problématique pédagogique, à laquelle il suffirait alors d'ôter le masque afin de découvrir "la" vérité des rapports sociaux. Cette position est contemporaine de ce qu'il est convenu d'appeler les théories du contrôle social, où toute problématique (ici, la pédagogie) devient un outil de manipulation idéologique.
- <sup>12</sup> Séminaire *"Déconstruire le social"*, *op. Cit.* p. 579.
- <sup>13</sup> Antoine Prost, « *Eloge des pédagogues* », Seuil, Paris, 1985.
- <sup>14</sup> Voir G. Moreau, « la scolarisation de l'apprentissage salarié », in *Les Temps Modernes*, mars-juin 2006, « Education Nationale, les faits et les mythes ». L'auteur rappelle, à partir des travaux d'Antoine Prost, comment l'enseignement technique et professionnel s'est peu à peu intégré, dans la période 1930-1960, passant des apprentissages « sur le tas » aux apprentissages en école. Depuis les années 80, il s'opère un retour vers l'apprentissage salarié.
- <sup>15</sup> Voir A. Querrien, « *L'école mutuelle* », Le Seuil, Paris, 2005.
- <sup>16</sup> Les mouvements d'éducation nouvelle se sont toujours donnés pour objectif la promotion d'une « pédagogie » nouvelle. Remis dans le contexte de notre propos, nous avons affaire à une critique de fond de la pédagogie, dans ses principes mêmes et dans sa mise en pratique. Parler de « pédagogie » nouvelle doit alors être entendu comme une contradiction dans les termes, témoignant de la forme hégémonique de la pensée pédagogique, que l'on met en cause en utilisant ses propres références. Il s'agit véritablement de la transformation d'un mode de rapport au savoir, à la culture, à l'autorité, qui engage à un renversement de problématique. Au-delà du seul discours instrumental, les mouvements d'éducation nouvelle ont toujours visé la transformation du système social dans son ensemble.
- <sup>17</sup> Helvétius, « *De l'esprit* », 1758, chap. XXX partie III, rééd. Fayard, 1988.
- <sup>18</sup> Voir J. Rancière, « *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* », Fayard, 1987.
- <sup>19</sup> Henri Bassis, in « *Education nouvelle : quelle histoire !* », H. Lethierry, DelVal Editeur, Fribourg, 1987.
- <sup>20</sup> M. Perrier, « *la construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs*

sociaux », L'Harmattan, Paris, 2006.

<sup>21</sup> Séminaire "Déconstruire...", *op. Cit.* p. 580.

<sup>22</sup> Voir J.M. Chapoulie, « Mutation de l'institution 'Education nationale' », in « Les Temps Modernes », mars-juin 2006.

<sup>23</sup> M. Kail et J.F. Louette, « Une illusion sans illusion », in « Les Temps Modernes », *op. cit.* p. 7.

<sup>24</sup> B. Stiegler, entretien, in « Le Monde de l'éducation », juillet-août 2006.

<sup>25</sup> C. Laval, « L'école n'est pas une entreprise », La Découverte, Paris, 2003, p. 13. Voir aussi « Le nouvel ordre éducatif mondial », Centre de recherches du FSU, coord. C. Laval et J. Weber, Syllepse/Nouveaux Regards, 2002.

<sup>26</sup> C. Laval, « L'école n'est pas... », *op. cit.* p. 33.

<sup>27</sup> *Id.* p. 332.

<sup>28</sup> J.-C. Passeron, « Le raisonnement sociologique », rééd. Albin Michel, 2006 (voir notamment le chapitre 'Hegel ou le passager clandestin').

<sup>29</sup> *Op. cit.* p. 182-183.

## BIBLIOGRAPHIE

ARENILLA L./GOSSOT B./ROLLAND MC./ROUSSEL MP., "Dictionnaire de pédagogie", Bordas, Paris, 2000.

BLAIS MC./GAUCHET M./OTTAVI D., "Pour une philosophie politique de l'éducation", Hachette, Paris, 2002.

CHAPOULIE J.M., « Mutation de l'institution 'Education nationale' », Les Temps Modernes, mars-juin 2006.

CHARLOT B., "La mystification pédagogique", Payot, Paris, 1976.

*Dictionnaire de la langue française*, Le Robert Editions, Paris, 1996.

DURKHEIM E., « Education et sociologie », PUF/Quadrige, Paris, rééd. 1993, p. 70.

HELVETIUS, « De l'Esprit », 1758, Chap. XXX partie III, rééd. Fayard, 1988.

KAIL M./LOUETTE J.F., « Une illusion sans illusion », *Les Temps Modernes*, mars-juin 2006.

LAHIRE B., "Culture écrite et inégalités scolaires", PU/Lyon, 1993.

LAVAL C., « L'école n'est pas une entreprise », La Découverte, Paris, 2003.

*Le Monde de l'éducation*, juillet-août 2006.

LETHIERRY H., « Education nouvelle : quelle histoire ! », DelVal Ed., Fribourg, 1987.

KARSZ S., séminaire "Déconstruire le social", "Pourquoi l'école ?", Sorbonne, Paris, 2001.

MOREAU G., « La scolarisation de l'apprentissage salarié », *Les Temps Modernes*, mars-juin 2006.

PASSERON J.C., « Le raisonnement sociologique », rééd. Albin Michel, Paris, 2006.

PROST A., « Eloge des pédagogues », Seuil, Paris, 1985.

PERRIER M., « La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux », L'Harmattan, Paris, 2006.

QUERRIEN A., « L'école mutuelle », Le Seuil, Paris, 2005.

RANCIERE J., « *Le maître ignorant – cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* »,  
Fayard, Paris, 1987.

VINCENT G. (s/dir.), « *L'école prisonnière de la forme scolaire ?* », PU/Lyon, 1994.

# AUSCULTATION POLITIQUE DE CONSEILS D'ÉLÈVES EN MATERNELLE

Martine RAIMONDI-JANNER

*Les conseils d'élèves mettent en scène une agora où se discutent les questions de vie commune, voire favorisent l'élaboration et la mise en application de règles de vie. C'est à travers l'analyse des déroulements, des messages écrits et des interactions langagières au cours de cinq conseils observés dans une classe maternelle, sur une année scolaire que nous avons cherché à étudier en quoi, et à quels niveaux, se situent les échanges politiques.*

**Mots clés :** *citoyenneté, pédagogies institutionnelles, conseils d'élèves, éducation au politique, analyse des pratiques.*

Lorsque l'expression *conseil d'élèves* est utilisée, aussitôt une diversité de situations pédagogiques comme d'appellations émerge. "On est alors fondé à s'interroger - comme le fait remarquer P. Boumard (1997, p. 6) sur le sens de ce développement extrêmement bizarre des conseils en tout genre, particulièrement à l'école primaire. "

Notre propos s'appuie sur l'analyse d'observations participantes (KOHN, 2003, p. 193)<sup>1</sup> des *conseils* pratiqués dans trois écoles différentes, pour chacun des cycles du primaire, ainsi que sur les entretiens réalisés auprès des enseignants et de leurs élèves. Cette pratique relève d'un choix volontaire des enseignants, lesquels revendiquent tous leur appartenance, leur fréquentation actuelle ou passée, au mouvement Freinet. Cependant, aucun d'eux ne se réfère explicitement aux visées politiques de ce dernier, notamment quant à la préparation de " la démocratie de demain par la démocratie à l'école" (FREINET, 1964). Si les déroulements et les rôles varient d'une classe l'autre, tous les conseils observés se présentent comme un moment de discussion sur les questions du vivre ensemble au cours duquel les élèves, comme leur maître, peuvent exposer leur(s) grief(s), faire des propositions et exprimer leur contentement. La dimension discursive de cette situation pédagogique portant sur les questions de vie commune, assortie à la possibilité de participer, sans délégation, à l'élaboration et à la mise en application des règles de vie de la classe, nous paraît relever du champ politique.

Dans le cadre de cet article, nous chercherons précisément à identifier, à travers l'analyse de cinq conseils observés dans une classe de moyenne et grande section maternelle, en quoi, et à quels niveaux, se situent les échanges politiques. Le choix de la classe maternelle nous est apparu d'autant plus intéressant que les pratiques de *conseils* y sont rares.

Nous concevons le terme *politique* en tant que " système symbolique au sein duquel la société civile se nomme et se représente, grâce auquel elle s'institue et se met en forme : tout à la fois auto représentation de la société et institution de la société." (MABILLON-BONFILS, 2001, p. 5) Comme nous le verrons dans la suite du texte, le contexte de la classe maternelle privilégie essentiellement la dimension juridictionnelle du politique, accessoirement celle législative.

Trois aspects ont tout particulièrement retenu notre attention :

la notion de dispositif, car ce dernier institue un cadre à l'expérience conseil ;

l'écriture des messages et les interactions verbales qu'ils occasionnent, car c'est au niveau de leur articulation que se trament les enjeux éthiques et juridiques ;

enfin, la notion de " surgissement démocratique " en tant que moment discursif où se noue un véritable débat entre les différents participants.

## **1. LE CONSEIL : un dispositif institutionnel sacralisé**

Comme chaque mardi, en début d'après-midi, pour une durée de trente minutes, ce *conseil* démarre par l'installation des enfants et du maître au " coin regroupement " où sont disposés chaises et bancs, de manière à configurer une sorte de cercle. Chacun peut y choisir sa place, mais doit ensuite la garder ; c'est là une première règle spécifique au conseil. L'enseignant prend place parmi les élèves, sort le cahier du *conseil* duquel il extrait les trois pochettes contenant les " *félicitations* ", les " *propositions* " et les " *plaintes* ".

Sur un ton solennel, il déclare : " *le conseil est ouvert* ", non sans avoir, au préalable, rappelé les règles de fonctionnement et demandé à tous de le regarder. " *Je veux voir tous les yeux dans mes yeux* " répète-t-il fréquemment, comme pour capter l'attention des élèves surtout à ce moment précis de l'ouverture. La répétition de cette formule, le ton utilisé, de même que le rappel systématique des règles de fonctionnement, constituent un procédé heuristique stratégique en vue de favoriser une attention et une prise de conscience des élèves quant au caractère extra - ordinaire de la situation. Cette ritualisation renvoie au passage d'un monde à un autre, sorte de sacralisation de l'instant, qui fait passer les élèves d'un monde scolaire, profane, " ordinaire ", au *conseil* comme moment spécifique, " sacré ". Mais, de quel sacré s'agit-il et quelles fonctions cette ritualisation occupe-t-elle ?

### ***La mise en espace en tant que métaphore scénique des rapports politiques***

En fait, il ne s'agit pas seulement de se réunir. Se constituer en assemblée exige une mise en scène. La disposition en quasi cercle pourrait déjà symboliser un principe : celui de l'égalité de tous devant la loi. Le centre, ici vide, renvoie à la vacance du pouvoir ;

l'enseignant se décentre, prend place parmi les élèves comme pour signifier " *je suis parmi vous* ", voire " *un, parmi vous* ". Le pouvoir de discussion et de décision, momentanément partagé avec les élèves pour rompre avec l'ordinaire de la classe, se montrerait solidaire d'une représentation spécifique de l'espace de configuration mis en place à ce moment. Cette interprétation fait écho à l'analyse de J. P. Vernant selon laquelle, dans la Cité de la Grèce antique, le domaine politique est solidaire d'une représentation de l'espace qui met l'accent sur le cercle et sur le centre : " A côté des maisons privées, particulières, il y a un centre où les affaires publiques sont débattues, et ce centre représente tout ce qu'il y a de commun, la " collectivité " comme telle" (VERNANT, 1965, pp. 179-180).

Le contenu éthique et politique attribué au dispositif ne ressort pas des propos de l'enseignant lors de nos entretiens avec lui ; il résulte d'une interprétation élaborée en tant qu'observateur impliqué. Cette démarche herméneutique s'efforce de construire un sens à partir d'un donné qui n'apparaît qu'au travers du regard de celui qui cherche à comprendre. Comme l'écrit H.-G. Gadamer (1966, p. 329) : " L'interprétation n'est pas un acte qui s'ajoute après coup et occasionnellement à la compréhension : comprendre c'est toujours déjà interpréter ; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension".

### ***Des formules de ritualisation qui consacrent les dimensions de représentation du politique***

Comme nous l'avons vu, la ritualisation se caractérise aussi par une forme spécifique d'expression qui opère un contraste avec ce qui est vécu par ailleurs en classe. Ces formules occupent une fonction d'interpellation qui invite les participants à se constituer en tant que membres du groupe pour délibérer et, éventuellement, décider des mesures à prendre quant au vivre ensemble. Les conseils fonctionnent ainsi comme des représentations au triple sens du terme.

#### ► La théâtralisation.

Le conseil permet à la collectivité de se constituer, et chacun de ses membres va se mettre en scène. Certains événements passés sont convoqués sur ce qui devient la scène publique, exposés au regard de tous. L'évocation d'une réalité passée, traduite en langage possède une fonction déictique de monstration et de grossissement qui accorde à l'évènement retenu une plus value symbolique laquelle, selon la terminologie hégélienne, fera passer ce dernier d'un en soi à un pour nous permettant de dépasser l'immédiateté de la chose vécue pour accéder à une possible rationalité. La complexité de la situation veut que celui qui expose s'expose, moins en tant qu'acteur au sens théâtral du terme, qu'en tant qu'auteur. Les élèves, qui doivent répondre de leurs actes sur la scène publique, deviennent ainsi auteurs de leurs actes. Les auditeurs, quant à eux, loin d'être des spectateurs, deviennent des témoins auxquels il sera demandé de participer. Nombre de ces derniers comprennent l'impact éthique de ce qui se dit, à l'instar de cet enfant qui, alors qu'il vient d'exprimer sa souffrance et l'injustice d'une bousculade, signifie combien il ne se satisfait

pas de la réponse du maître sur ce point.

Edouard : " Quand William i m'a pris ma place, i m'a poussé par terre et j'ai pleuré. " Le maître : " Alors ? " William répond : " Sans faire exprès j'ai volé sa place, il était parti, sans faire exprès, je savais pas. " Edouard : " I m'a pas dit tu peux te pousser s'il te plaît ? I m'a poussé. " Le maître : " Alors William est-ce que tu veux parler de ça ? " L'enfant fait non de la tête, l'enseignant poursuit : " Tu parleras de ça plus tard ? " Les autres enfants de la classe s'exclament : " Oui, mais i faudra pas oublier ! " Le maître reprend : " Tu proposes quoi si ça se reproduit ? " Un enfant : " Il aurait pu te dire pardon. " Edouard conclut : " Oui, mais i ma l'a pas dit ! "

Ainsi, nous pouvons dire que les conseils offrent une mise en scène symbolique sans pour autant réduire ce qui s'y joue à une simple dimension ludique. Sur le plan de la psycho-sociologie, nous pouvons dire à la suite de G.-H. Mead (1963) que, dans la prise de parole aux conseils, les élèves appréhendent leur *soi* en tant qu'il comporte un *je* initiateur de l'action et un *moi*, en tant que part objective, que les autres perçoivent et me renvoient.

► Rendre à nouveau l'objet présent.

L'événement rapporté en *conseil* subit une transformation radicale ; il passe de la sphère privée à la sphère publique. Cette transformation favorise, en retour, une réflexivité dans la mesure où, précisément, la chose vécue est traduite en langage, ce qui opère une distanciation dont l'enjeu tient davantage à une possible maîtrise de l'impact du vécu sur les membres du groupe qu'à une maîtrise du vécu lui-même. En outre, cette mise en mots s'ouvre ensuite à une discussion publique qui ne s'arrête pas à une simple expression de chacun des membres du groupe, mais bien à un règlement de l'affaire. L'un des enjeux du *conseil* réside alors, notamment, dans la possibilité de transformer une situation pénible, vécue passivement, en une situation où la victime, grâce à la scène publique, peut redevenir acteur et retrouver ainsi sa dignité ou restaurer une image abîmée de soi, au regard de soi-même comme au regard des autres<sup>2</sup>. Par ailleurs, nous noterons combien les élèves entendus lors des entretiens attachent une grande importance à cette institution comme s'ils percevaient l'importance de l'engagement lié à la parole proférée en public<sup>3</sup>.

► Une participation politique directe aux délibérations

Lorsque les affaires deviennent ainsi celles de tout un chacun, alors les membres du groupe ne sont pas seulement témoins de ce qui se dit ; ils peuvent aussi participer à leur règlement juridique. A l'image de cette altercation qui s'est produite dans la cour de récréation entre deux enfants. L'un d'eux vient s'en plaindre au conseil.

L'enseignant demande aux protagonistes : " Comment ça s'est passé ? " Puis : " En jouant, qu'est-ce qu'on peut faire ? " Des enfants répondent : " On essaie de s'arrêter. ", " on peut se serrer la main. ", " on peut faire un bisou.", " on peut lui pardonner. "

A la fonction d'interpellation, évoquée au moment des formules de ritualisation, s'ajoute alors l'appel à la vigilance de chacun sur les questions de justice, de dignité et de

respect du vivre ensemble que les conseils peuvent induire. Ainsi, lorsqu'un élève rappelle E : " *Oui mais il faudrait pas oublier !* " spontanément, plusieurs enfants reprennent ces paroles, moins comme une menace que comme une recommandation, voire une preuve du sérieux de l'écoute du groupe. Par delà l'impact de la prise de parole devant la scène publique, nous pensons qu'il s'agit là du pressentiment que les élèves peuvent avoir d'un processus d'humanisation en cours, en tant que *savoir* insu des institutions et de leurs enjeux comme l'exprime F. Imbert (1997, p. 111).

Au delà des dimensions de représentation, il importe également de repérer les inscriptions de cette ritualisation au niveau du corps. Les études de C. Wulf (2003, pp. 65-73) nous incitent à nous montrer attentifs à ces mouvements corporels qui assignent aux participants une position déterminée. Au travers des rituels du conseil, un savoir pratique du corps par le corps, fondé sur des *façons d'agir* répétées, permet d'inculquer à l'élève ce qui s'y fait et comment. Dans la classe maternelle observée, prendre place dans le cercle et ne plus en changer, faire silence, demander la parole avant de pouvoir parler... sont autant de gestes que les enfants doivent reproduire sous peine d'être réprimandés ou exclus. L'apprentissage de ces gestes révèle ce qui est valorisé par l'enseignant. Même si leur symbolique n'est pas consciente chez les acteurs, ces gestes comportent une part de mystère qui opère une fascination, en raison peut-être de leur dimension secrète. Cependant, nous pouvons nous demander si l'absence d'un minimum d'explication symbolique ne risque pas de réduire les formes de ritualisation à des routines. Si la symbolique des gestes n'est pas expliquée, alors que peuvent comprendre les élèves ? Ce paradoxe met en lumière une tension entre, d'une part, un modèle politique qui se donne à voir, basé sur l'égalité des membres et la mise en commun des affaires publiques, d'autre part, une zone d'ombre qui n'est pas sans rappeler le pouvoir des sociétés occultes. Mais le paradoxe n'est qu'apparent pour au moins trois raisons. La première relève de la psychologie et de l'anthropologie. La laïcisation de la société occidentale et de son école ne saurait éviter à l'homme *l'expérience de sacré*, comme l'explique F. Laplantine (1974 p. 63), car ce qui le constitue vise des valeurs, un absolu, un idéal. La seconde s'ancre dans une anthropologie du droit, O. Pfersmann (2006, pp. 115-126), philosophe du droit, estime en effet que " la fondation de l'Etat moderne est impossible sans le recours au secret, à moins de méconnaître la nature de l'homme ". La troisième rejoint l'approche anthropologique du politique. Selon M. Abélès (1997, p. 251) en effet, les rituels et le cérémonial qui les accompagnent contribuent à donner à voir le pouvoir qui se met en place. Ces mises en représentation, consubstantielles de l'ordre politique, seraient une des " conditions fondamentales de l'action politique commune à l'ensemble des sociétés humaines. "

Suivant la démarche de C. Wulf (1999), nous avons attribué à la mise en place scénique des *conseils*, aux formules qui accompagnent leur déroulement ainsi qu'aux mouvements corporels et aux gestes sollicités et répétés, une valeur de texte déchiffirable. Les interprétations fournies s'ancrent dans un contexte culturel et historique, elles n'ont d'autre prétention que celle d'être vraisemblable dans le contexte de notre société occidentale. Nous pensons que les formes de ritualisation de cette classe comportent les indices d'une visée démocratique de l'enseignant, même si cette dernière n'est pas formulée

explicitement. Les comportements rituels des élèves, inscrits inconsciemment dans le corps, signifient alors une sorte d' " incorporation des relations de pouvoir " et ont un effet durable.

Ceci expliquerait notamment l'importante agitation constatée chez les élèves lors d'un *conseil* très particulier au cours duquel l'enseignant en est venu à interrompre le déroulement habituel pour lire un album, sans que les raisons de ce changement aient été rendues explicites. L'agitation des élèves occupe alors la fonction d'analyseur et révèle combien un rituel déstabilisé provoque, au niveau du corps qui l'a intégré, une sorte de dislocation de chacun des membres. Nous parlons de dislocation pour la raison suivante : les rituels du *conseil* permettent, comme nous l'avons vu, de créer une scène et une sphère publique qui permettent à la communauté de se constituer. Par communauté nous entendons " l'être ensemble " et non plus seulement " l'être-à-côté-de-l'autre " <sup>4</sup>. Dès lors, détourner le déroulement des rituels revient à mettre en déroute cet " être ensemble " en cours de constitution. Le terme de dislocation nous apparaît d'autant plus parlant que l'exaltation du sentiment d'appartenance au groupe se trouve suspendue, voire la constitution même du corps politique momentanément interrompue.

Une question surgit alors : pourquoi faudrait-il qu'existe un rituel des *conseils* ? Outre les considérations anthropologiques, sociales et psychologiques, il semblerait que les rituels offrent la garantie d'un cadre et d'un déroulement à la fois précis et reproductibles. Un tel cadrage présente un avantage dont nous n'avons pas encore parlé, celui d'une structure qui se répète autant que de besoin. Cette forme offre un cadre mental à l'action comme à la réflexion du groupe. Si la forme ne varie pas, alors la communauté, qui s'y inscrit, peut symboliquement travailler sous les auspices de l'éternité : en l'espèce, elle sait ce qu'elle a à y faire et comment elle doit procéder. Les rituels délimitent ainsi un cadre d'expérience politique que les élèves vont incorporer peu à peu.

Certes, les rituels, gestes et mises en scène se révèlent importants pour comprendre la symbolique des acquis mimétiques des élèves, mais il n'en demeure pas moins que l'éducation s'inscrit principalement dans le domaine des échanges langagiers. Et, si les déroulements varient parfois, dans cette classe, d'un *conseil* à l'autre, les objets, eux, sont toujours identiques ; à l'instar des pédagogies institutionnelles ils s'organisent autour des propositions d'activité pour la classe, de messages de félicitation et de critiques. Ce qui se décide en *conseil* vaut pour le reste du temps scolaire.

## **2. ECRITURE DES MESSAGES ET ARTICULATION ORAL / ÉCRIT :** **un enjeu juridique et éthique**

Etant donné l'âge des enfants, l'enseignant écrit leurs messages sous la dictée. Tant que le conseil n'a pas officiellement démarré, l'enseignant ne refuse pas d'inscrire les dernières récriminations. Par contre, une fois le conseil ouvert, il s'y opposera en expliquant aux élèves la règle de forclusion.

Si les messages écrits aident la mémoire à restituer les faits, ils permettent aussi leur inscription dans la durée au sens de Bergson (1934, p. 200), à savoir " ...la vie continue d'une mémoire qui prolonge le passé dans le présent. " La continuation de ce qui n'est

plus dans ce qui suit permet de viser l'élaboration d'un monde commun au sein du groupe. Les actes des uns et des autres vont pouvoir, grâce à leur transcription et à leur oralisation, être reliés à la question politique du bien vivre ensemble, au niveau de la classe comme de l'école. L'enjeu politique s'opère dans le passage entre ce qui relèverait, à première vue, de la sphère privée et intime de l'élève et de ce qui appartient à la sphère publique de la vie en commun. Précisément, c'est la mise en discussion publique d'un acte relevant apparemment de la sphère privée, comme par exemple bousculer un camarade ou lui dire " je ne te cause plus ", qui révèle la composante publique de cet acte. La notion même de *public* suppose en effet la réciprocité et l'inter subjectivité. Précisément, c'est la présence des autres " voyant ce que nous voyons et entendant ce que nous entendons qui nous assure de la réalité du monde et de nous-mêmes." (ARENDE, 1983, p. 90) Ainsi, le vécu lié à la sphère intime du ressenti, si fort soit-il, subit, lorsqu'il est transcrit puis parlé en public, une transfiguration qui lui octroie une autre réalité que celle simplement subjective. Le sens même du réel est lié à la sphère publique dans laquelle autrui est fondamentalement présent. A bien y regarder, le vécu change de statut, de phénomène il devient événement, capable de réorienter la vie du groupe lui-même, notamment au plan politique et juridique. L'événement comporte une dimension de singularité à laquelle l'homme cherche à attribuer un sens. Son surgissement introduit une rupture dans le cours des choses et les pensées qui s'y rattachent, à partir de lui, les repères de l'avant et de l'après se redistribuent. L'événement a partie liée avec une herméneutique dans la mesure où, en lui attribuant une valeur de signe, l'homme cherche à l'interpréter au regard de la globalité du cadre au sein duquel il surgit. La reconsidération de l'ensemble peut modifier d'une façon ou d'une autre la conception initiale. Cette temporalité ouverte n'est pas sans rappeler la notion d'historicité de Claude Lefort qui, selon lui, caractérise spécifiquement la démocratie dans la mesure où le sens de ce qui advient y est toujours en suspens.

Nicolas Go, lors d'une communication à la 7<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation à Lyon, en 2004, proposait de distinguer les structures scolaires capables d'accueillir l'événement, et, celles capables de le provoquer. Les *conseils* peuvent être des structures qui provoquent et accueillent l'événement, à condition toutefois que les propositions des enfants soient entendues comme pouvant donner lieu à une réinterrogation de ses règles et de ses valeurs fondamentales.

L'événement relève d'un jugement qui le qualifie comme tel ; nous avons observé que des élèves âgés de quatre ans pouvaient y recourir. L'exemple qui suit illustre l'importance que peut revêtir la présentation au groupe.

Au cours d'un *conseil*, l'enseignant prend le message suivant pour le lire :

M : *Je vais lire le mot. Ah ! Il n'est pas signé.*

Dans la mesure où c'est l'enseignant qui écrit les propos des élèves, sous la dictée ; il a dû oublier de s'assurer que l'élève avait oublié d'y apposer l'étiquette de son prénom.

Gustave prend alors la parole en même temps que d'autres élèves, dans le brouhaha les échanges deviennent difficilement perceptibles.

M : *Attends, laisse parler Gustave.*

Gustave : *i m'embêtait.*

M : Ah ! Luc avait tapé avec un bout de bois. Qu'est-ce qu'on peut proposer à Gustave si Luc l'embête ?

E : On peut lui dire arrête !

Gustave : Luc, quand i m'a tapé, i m'a fait mal !

La situation évoquée n'est pas d'emblée limpide, ce n'est qu'au fur et à mesure des précisions apportées au cours des échanges avec les protagonistes que nous comprenons que Gustave se plaint d'avoir été tapé par Luc et que, pour se défendre de ce dernier, il lui a lancé du sable. Gustave estime donc qu'il est en droit de se plaindre de l'attaque de Luc, malgré le fait que lui-même ait commis un acte répréhensible au regard des règles en vigueur. Il utilise le conseil pour réclamer justice. Le phénomène " avoir été tapé au point d'avoir eu mal " prend valeur d'événement inadmissible qui mérite aux yeux de la victime d'être discuté devant tous. Cette situation évoque en nous l'intuition d'Alain Renaut (1998) selon laquelle, le droit ne saurait être détaché de l'exercice d'une justice essentielle et préexistante.

Mais l'événement permet de révéler bien autre chose ; il sert d'analyseur du fonctionnement de la classe, de ses réseaux d'échanges sociaux, comme des valeurs sous-jacentes relayées par l'enseignant et les élèves. Certes, l'influence de l'enseignant peut être omnipotente et dans ce cas, les valeurs des élèves ne pourront s'exprimer de manière explicite. Le concept d'analyseur forgé par G. Guattari en 1962, dans le cadre d'un établissement de soins psychiatriques, renvoie à la notion d'analyseur chimique qui décompose un corps en ses éléments (LAPASSADE, 1975). Il vise moins à produire un discours explicatif qu'à révéler les éléments qui composent un objet donné ; ceci a pour conséquence, comme l'explique F. Imbert (1992, p. 70), de " déverrouiller l'histoire ", permettant alors l'avènement d'éléments nouveaux dont le sens développe " une poussée institutive ". Ainsi, " les systèmes d'évidences, les thèses implicites, les habitus qui présidaient jusque là au fonctionnement de l'ensemble " se trouvent éclairés. L'analyseur occupe ainsi une fonction évaluative de " désoccultation de l'implicite " qui offre aux acteurs la possibilité de sortir de la répétition mortifère pour accéder à la temporalité. Dès lors, le phénomène passé, restitué au présent du conseil sous forme d'événement, travaille le présent du passé, en écho à la pensée augustinienne, qui n'est pas sans rapport avec le présent d'un futur dans la mesure où ce qui va se dire et se décider au conseil engage l'avenir même du groupe sur les questions du vivre ensemble.

Pour les élèves, pouvoir participer à l'élaboration de l'ordre du jour d'une situation pédagogique est un phénomène rare, hormis peut-être les situations de projet dignes de ce nom, c'est-à-dire celles qui accordent une place significative à l'élève. L'enjeu d'une telle participation se retrouve dans la co-construction d'une réalité sociale, éthique et politique qui ne soit pas seulement du ressort du maître. Le vécu de chacun, dès lors qu'il s'inscrit dans la problématique du vivre ensemble, prend de la valeur à l'école ; il devient le terreau sur lequel peut se construire le monde commun dans lequel chacun est invité à prendre place. L'école n'est plus ce lieu étrange où l'on parle de choses qui paraissent déconnectées de la réalité des élèves ; c'est tout un processus de participation au politique qui se trouve ici en jeu. Aussi, respecter cet ordre du jour devient un précieux indicateur de l'effectivité démocratique.

Si, comme l'affirme C. Lévi-Strauss (1961) " le seul phénomène qui semble toujours et partout lié à l'apparition de l'écriture (...) c'est la constitution de sociétés hiérarchisées " alors, la consignation écrite des actes dont il faudra discuter ensemble, tout comme la participation à la rédaction ou à la re-formulation des règles de vie commune, favorisent l'entrée des élèves dans le code écrit. En cela, les élèves se trouvent associés symboliquement au pouvoir. Mais, de quel pouvoir s'agit-il ? La médiation se situe sur deux plans. D'une part, la consignation des actes permet une distanciation par rapport au vécu ainsi qu'une transcription qui rend possible l'analyse de l'objet. C'est ainsi que nous pouvons parler d'objectivation du vécu et du ressenti. D'autre part, la participation à l'écriture des règles de vie permet aux élèves de participer à la manière dont, plus largement, la société à laquelle ils appartiennent organise et rend possible la vie sociale. De plus, les règles édictées en conseil, comme celles de la société, se caractérisent par leur promulgation. Elles sont énoncées comme valant *hic et nunc* ; leur promulgation est un acte qui pose des normes et des devoirs. Ainsi, faire participer les élèves à l'élaboration et à la promulgation des règles revient à les exercer à une praxis juridique qui conduit à organiser, structurer et hiérarchiser la vie en commun autour de valeurs et de normes.

Mais, la réalité est toujours plus subtile et complexe. Nos observations nous indiquent que les déroulements réels ne sont pas toujours ceux prévus. La promulgation des règles ne provient pas toujours des enfants, tant le rôle de l'enseignant peut subitement changer. Il peut arriver en effet que celui-ci interrompe brusquement le conseil pour y substituer, par exemple, une lecture d'album, au motif que le contenu discursif abordé par le conseil ferait écho au contenu de tel ou tel livre. Le motif n'est toutefois pas explicité aux élèves. Cette ouverture à la lecture d'un objet culturel en plein conseil, alors même qu'aucun message d'élèves ne fut discuté jusque là, pour sympathique qu'il puisse paraître a priori, n'interroge pas moins le sens de ce qui est alors donné à vivre aux élèves. Le maître : *Justement, à propos de bagarre, on va raconter l'histoire des loups*<sup>5</sup>. L'enseignant montre alors les images, raconte l'histoire non sans questionner les élèves pour s'assurer de leur compréhension.

Une telle reprise en main des pouvoirs interroge ; quelle est la visée ultime : inculquer un certain message afin que les élèves se conduisent " bien ", ou promouvoir la discussion et la délibération pour que surgissent du groupe lui-même des propositions d'amélioration de conduite ? Au regard d'une telle question, l'analyse institutionnelle nous apprend à nous montrer attentifs aux tensions au sein desquelles l'enseignant, en tant que représentant de l'Education Nationale, se trouve pris. En effet, par delà ses choix idéologiques, l'enseignant est aussi le représentant de l'Institution Education Nationale, chargée d'appliquer les programmes et directives ministérielles. Dès lors, la question posée relève moins d'une critique de l'enseignant lui-même que d'une prise en compte de complexité du métier. Cela dit, que peuvent comprendre des élèves à qui il est demandé pendant un temps de participer aux discussions puis subitement et sans explication de se taire pour écouter une lecture d'album ; comme s'il s'agissait d'écouter *la bonne parole* ?

D'un côté, la programmation des objets de discussion en fonction des propositions d'élèves promeut une conception philosophique de l'homme pour laquelle le sens n'est

pas donné de manière extérieure ou transcendantale, comme peut l'être la conception d'un Dieu ou d'un Absolu qui seul permettrait l'interprétation du monde et de l'homme. Les sujets peuvent alors trouver dans les conseils leur liberté et construire leur sens. La consignation écrite des actes dont il faut discuter ensemble, tout comme la rédaction des règles de vie commune qu'il faut reprendre ou réaffirmer révèlent non seulement un partage du pouvoir avec l'enseignant, dans le cadre des conseils, mais également une participation des élèves à l'instauration de normes. En outre, la consignation des objets de discussion et des décisions prises favorise l'institutionnalisation dans la durée.

De l'autre, le détournement évoqué révèle un enjeu radicalement différent : seul le maître détient la bonne réponse. Le livre sert d'intermédiaire entre les attendus du maître et les élèves. Mais, étant donné que seul l'enseignant est capable de lire, cette façon de procéder le place dans une position de pouvoir d'autant plus grande. Un tel détournement, loin de ne voir en lui qu'une simple anecdote, fonctionne ici comme analyseur des rapports d'autorité et de pouvoir. Il révèle l'un des dilemmes cruciaux auquel tout enseignant est confronté : pour éduquer, faut-il user de l'ensemble des moyens permettant de promouvoir un mieux vivre ensemble ou bien faut-il se restreindre aux mesures en adéquation avec la finalité visée ? Ethique de la conviction ou éthique de la responsabilité ? Le problème se pose bien en ces termes dans la mesure où le détournement reflète une manipulation au sens de Philippe Breton (2000), à savoir une stratégie invisible qui permet, indépendamment du caractère louable de l'intention, de réduire " la liberté de l'auditoire de discuter ou de résister à ce qu'on lui propose ".

Dans les *conseils*, le problème est de savoir ce qui vaut. Est-il suffisant de construire avec les élèves des règles de droit auxquelles il faudra obéir sans rechercher davantage qu'une simple obéissance ? Ou bien, s'agit-il, par delà la participation à l'élaboration des règles de vie, de susciter l'adhésion à celles-ci par l'exercice d'une discussion susceptible de convaincre rationnellement et raisonnablement ?

Dit autrement, promouvoir une règle de droit qui se satisfait de l'hétéronomie sous prétexte que celle-ci s'inscrit dans le cadre de la conviction de l'enseignant est-il suffisant ? Comment appréhender la notion de bonne loi si les sujets auxquels elle s'adresse ne sont pas en mesure d'être convaincus parce que la procédure suivie empêche tout travail d'argumentation ? En ce cas, une règle de vie peut-elle légitimement être promulguée si seul l'enseignant l'estime bonne ?

L'ensemble des *conseils* analysés nous conduit à identifier une distorsion entre une procédure apparemment démocratique et un déroulement effectif qui ne cesse d'opérer des glissements d'un modèle politique à un autre. Nous pensons que si l'enseignant recourt à des moyens contraires à l'esprit démocratique en usant, par exemple, de manipulations et d'inculcations, alors le droit promu sera davantage en lien avec un droit hétéronome qui n'induirait, au mieux, qu'une attitude craintive de la sanction. L'adhésion à la loi se ferait, quant à elle, sur fond d'une conviction emportée à l'issue de discussions rationnelles.

Mais, une telle conception démocratique est-elle envisageable en maternelle ?

### 3. SURGISSEMENTS DÉMOCRATIQUES ET CONSEILS D'ÉLÈVES

L'un des apports de notre analyse a consisté à mettre en évidence que des élèves de maternelle étaient capables, dès quatre ans, de participer à ce que nous avons appelé des surgissements démocratiques. Par ce terme nous désignons des échanges langagiers entre plusieurs interlocuteurs sur un même objet de discours, lesquels ne se réduisent pas à des simples juxtapositions mais à des enchaînements de pensées. Ainsi, les propos rebondissent les uns sur les autres ; faisant émerger plusieurs points de vue sur l'objet de discussion considéré et opèrent par ailleurs une sorte de mise en réseau entre les éléments de diversité. Nous illustrerons notre propos avec l'exemple suivant, non sans avoir fourni quelques indications sur le contexte de cette discussion, ni avoir précisé la trame narrative dans laquelle s'inscrit le phénomène étudié<sup>6</sup>. Lors du précédent conseil, une élève s'était plainte d'avoir été tapée pendant la récréation, la discussion, fortement orientée par le maître portait alors sur la distinction entre l'acte et l'intention ou non de faire mal.

La semaine suivante, l'enseignant décide de poursuivre la discussion.

*" ...La semaine dernière on a vu qu'il y avait un problème. Alors attention ! Alors y avait un problème avec les enfants qui se tapaient et ça posait problème et aujourd'hui au conseil, je voudrai qu'on réfléchisse à des solutions alors et qu'on rappelle : qu'est-ce qui se passe quand on tape ? Guillem, on écoute Guillem, il a levé le doigt.*

Guillem E : *on utilise ces livres là.*

M : *C'est pas ce que j'ai demandé Guillem, alors Guillem i répond pas à ce que j'ai demandé. Qu'est-ce qui se passe quand on tape ?*

Le renvoi de la proposition de Guillem en terme de non-sens, alors même que celle-ci fait implicitement référence aux albums sur la violence lus antérieurement par l'enseignant, nous révèle combien difficile est la discussion entre un point de vue d'élève qui, du haut de ses quatre ans, essaie de deviner les attentes du maître en évoquant les livres auxquels il rattache le maître et le point de vue de l'enseignant qui semble davantage solliciter l'expression de situations vécues et de leur ressenti<sup>7</sup>.

Par la suite, les élèves fourniront quatre catégories de réponses.

- La catégorie " conformité" contient les énoncés conformes à ce qu'il convient de faire au regard du contexte spécifique d'une classe donnée : *" on le dit au maître "* ; *" on met un petit mot dans la pochette "*. Une telle catégorie se réfère au mode relationnel et aux dispositifs pédagogiques de socialisation mis en place, par lesquels les normes sociales en vigueur dans la classe se révèlent.
- La catégorie " prescription juridique" renvoie non seulement aux rappels du règlement de classe, mais aussi à l'élargissement de ce dernier : *" ...On n'a pas droit de faire mal, on n'a pas droit de lancer des cailloux, on n'a pas droit de taper (...)"* De telles évocations révèlent un ancrage fort dans la dimension de juridicisation comme si, pour ces enfants, les actions devaient être conformes aux normes juridiques de la vie sociale, par delà même l'idée afférente de sanction. L'énonciation de telles règles, en particulier lorsqu'elle emprunte la forme de liste, n'est pas sans rappeler la catéchèse. Sans doute renvoie-t-elle, pour ces enfants, à l'imprégnation et l'intégration en cours du permis et du défendu.

- La catégorie " souvenirs personnels " correspond aux évocations de situations vécues à l'école en rapport avec l'objet de discussion. E : " *Une fois Fiora elle m'a donné un coup de bâton (...)* " De telles associations d'idées renvoient aux jugements de type transduction dont font preuve les enfants de cet âge selon J. Piaget (1963). De tels jugements se lieraient les uns aux autres, sur le mode du tâtonnement, sans qu'il y ait nécessairement conscience des liaisons. Pour autant, les propos tenus ne sont pas hors sujet et l'enseignant peut s'y référer pour tenter de rendre explicite les liens de sens ainsi posés.
- La catégorie " hors norme " comporte les propositions qui entrent en contradiction avec les normes scolaires comme : " *Et ben on demande à quelqu'un que il le tape* ". Même en maternelle, de tels propos sont rarement formulés ; dans cette classe, ils ne sont proférés que par un seul élève sur vingt-et-un. Ce constat révèle probablement ce que les enfants ont implicitement compris des conventions conversationnelles en matière de contenus abordables en classe. Vu le jeune âge de l'enfant, nous pensons que ses propos reflètent ceux entendus au sein de sa famille. Nous comprenons qu'il est du devoir de l'enseignant de s'attacher à inculquer des valeurs et des principes parmi lesquels celui de ne pas faire justice soi-même. Et la difficulté, ici, provient d'un implicite non partagé entre ce qui apparaît comme deux mondes : la famille d'un côté, l'école de l'autre. Où commence la discussion et où s'arrête le respect dû aux parents en tant que premiers éducateurs des enfants ?

Or, après de tels propos et l'étonnement quelque peu embarrassé du maître : " *Ah ! Toi tu penses ça* ", c'est un autre enfant qui va d'emblée réagir en signifiant explicitement son désaccord E : " *Ah ben non !* " Il s'amorcera à partir de là un échange discursif particulièrement riche dans l'enchaînement des idées et des points de vue énoncés par les uns et les autres au fur et à mesure des interventions. Nous retrouvons à cet endroit l'une des caractéristiques essentielles du dialogue formulée par M. Merleau-Ponty (1987, p. 407) à savoir que " ...dans l'expérience du dialogue, il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu'un seul tissu, mes propos et ceux de l'interlocuteur sont appelés par l'état de discussion, ils s'insèrent dans une opération commune dont aucun de nous n'est le créateur."

Le noyau discursif se situe dans un désaccord entre élèves : le débat démocratique dont l'enjeu est de convaincre, de " provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment " (PERELMAN, 2002, p. 28) s'amorce alors. La relance du questionnement par l'enseignant favorisera la participation d'autres élèves. Mais, sur le fond, il nous apparaît que c'est précisément parce que ce qui est convenu se trouve interrogé que la convention ne se réduira pas à une simple routine intériorisée. Discuter sur ce qui vaut pour chacun comme pour tous, cela ne permet-il pas de valider et d'accepter les normes non plus seulement au plan scolaire mais également au plan du droit en tant que juste ? Certes, un tel enjeu discursif ne saurait se réaliser en une seule discussion. Cependant, il apparaît bien réel dans la mesure où certains élèves vont soudain entrevoir ce qu'ils ne soupçonnaient pas auparavant.

Voici quelques extraits de ce moment discursif :

M : " *t'es pas d'accord toi ?* "

E Florent : *Ben non ! Il faut le dire soit à son papa, soit à sa maman, soit à la maîtresse.*

M : *Oui, mais à l'école est-ce qu'il y a des parents ? Alors à qui on peut en parler ?*

E, E : *A la maîtresse, à la mère de Carine ( présente dans l'école dans le cadre d'un atelier jardinage)*

...

M : *Pourquoi tu penses qu'il ne faut pas demander à quelqu'un de taper ?*

Les élèves vont alors offrir plusieurs réponses argumentatives. Pour les uns, il s'agira d'énoncer une conséquence au plan affectif E : *" sinon il pleure "*, d'autres évoqueront des scénarii imaginaires comme pour amplifier cet impact affectif E : *" Parce que s'il y a quelqu'un avec un bâton... "*

Lorsque l'enseignant reformule la question en ces termes M : *" qu'est-ce qui se passe si tout le monde se tape ? "* un élève répondra aussitôt E : *" y a un problème "* et, en déduira logiquement E : *" parce qu'on est vingt-quatre ! "* Le maître relancera encore la réflexion en demandant M : *" et qu'est-ce qui se passe si on est vingt-quatre à se taper ? "* La formulation de la conséquence par un élève ne se fait pas attendre E : *" on sera obligé de soigner ! "*

Une autre élève renchérit alors comme si elle prenait brusquement conscience de l'ampleur du phénomène imaginé, en cherchant à étendre les conséquences au plus grand nombre qu'elle connaisse : *" par contre, si on est vingt euh...trente-et-un, ben y aura beaucoup de monde "*.

## **Conclusion**

Suivre au plus près l'avènement d'un " surgissement démocratique " nous a servi d'analyseur des raisonnements implicites, souvent inaboutis. L'analyse des propos tenus par les enfants nous a révélé combien, par delà une première impression de non sens, tous possèdent une rationalité. Loin de réduire les propos des enfants à des fadaises ou à des bavardages, la recherche compréhensive de leurs logiques intrinsèques nous invite à leur accorder une valeur de signes. Les enfants sont ainsi considérés comme disposant d'une réflexivité à l'égard des actions auxquelles ils sont confrontés. La scène publique du conseil ne réduit pas les acteurs à leur rôle ; elle promet tout autant des auteurs.

Par delà les conflits de personnes, les discussions amorcées en conseils permettent l'ouverture d'un espace public de discussion sur les questions du *que puis-je faire ?* et du *que dois-je faire ?* Ces interrogations renvoient au domaine du politique ; elles visent l'action raisonnable, pour chacun comme pour tous, en vue du bien être commun. Mais, Si nous avons pu extraire autant d'éléments de l'analyse des *conseils* observés, c'est en réalité parce la vie de la classe gravite autour d'eux, reprenant, en cela, la métaphore de *clef de voûte* employée par Fernand Oury (2000, p.423), pour évoquer combien ce dispositif est au cœur du système de la classe, sous peine de tomber dans une dérive formelle.

Parce que ce qui se dit en *conseil* engage la vie de la classe en dehors même de ce moment, ils fournissent aux élèves, non seulement l'occasion de vivre l'expérience d'un

pouvoir constituant au niveau psychosocial mais également celle d'appréhender concrètement la notion de respect d'autrui comme de soi-même. Plus encore, lorsque les élèves se réfèrent aux règles de vie de classe et demandent qu'il soit discuté d'un conflit, ils se vivent alors comme des sujets de droit public et dépassent ainsi leur simple individualité, même si le vécu en question n'est probablement pas conscient. Nous pourrions aller jusqu'à penser qu'un tel vécu expérientiel favoriserait la prise en compte de sa personne en tant que membre d'une communauté qui œuvre au bien vivre ensemble. Le dépassement de la singularité propre, participerait en conséquence à l'établissement de liens sociaux. Une telle position rejoint la conception interactionniste d'E. Goffman (1974) pour qui l'ordre social se présente comme un ordre négocié reposant sur le succès des interactions individuelles et sur le fait que chacun puisse tenir correctement son rôle. Dès lors, la posture et le rôle de l'enseignant ne sauraient être laissés à l'aléa du *hic et nunc*. Si l'action pédagogique du maître engage sa vision du monde et sa conception des rapports humains, elle n'en révèle pas moins leur possible tension avec les attendus scolaires et les familles. Réfléchir aux tenants et aux aboutissants d'une pratique pédagogique revient à la transformer en une *praxis* (IMBERT, 1992) entendue comme activité sociale réflexive capable d'articuler ses motifs à une connaissance claire du contexte et des conditions sociales.

Les quelques analyses présentées dans cet article nous permettent d'entrevoir la complexité des liens à établir entre les dispositifs pédagogiques, la dimension relationnelle et le champ du politique. Nous resterons prudents cependant sur la portée des vécus expérientiels des conseils en matière de construction d'une attitude démocratique durable, non seulement en raison du jeune âge des élèves mais surtout parce que l'année suivante, la pratique des *conseils* n'est plus garantie. En fait, l'idée essentielle à laquelle aboutit cette étude rejoint l'analyse de Marcel GAUCHET qui estime que dans le modèle pluraliste et identitaire minoritaire de démocratie où nous sommes, l'enjeu primordial est d'assurer à égalité la participation au débat public. Puissent donc les élèves poursuivre l'expérience et la pratique de *conseils* afin de développer des compétences démocratiques propres à favoriser un vivre ensemble dans lequel l'humain n'est pas sacrifié; sans doute rejoignons-nous, là, la dimension sacrée des *conseils*. Mais, encore faudrait-il pouvoir en apprécier les effets sur une plus longue durée.

## NOTES

<sup>1</sup> " Se situer en référence implicative suppose que l'observateur commence par reconnaître cette participation pour lui-même, non pas simplement selon un mode rhétorique et conventionnel, mais en attention gardée présente à ses propres fonctionnements. "

<sup>2</sup> Ce changement de statut n'est pas sans faire penser au jeu de l'enfant avec la bobine chez S. Freud (1981, p. 61-62) " ...ils abrégissent ainsi la force de l'impression et se rendent pour ainsi dire maîtres de la situation. "

<sup>3</sup> Un tel attachement s'est également retrouvé chez les élèves de cycle 2 et 3 avec lesquels nous nous sommes entretenus, même si les motifs formulés sont différents, que cela passe par un argument utilitaire du type : "Moi, j'aime bien la réunion du conseil parce que comme ça on peut

*régler tous les problèmes qu'on a " à un autre, plus réfléchi : " ça sert à mieux régler les conflits ",  
" ça sert à comprendre, ça évite les bagarres. "*

<sup>4</sup> BUBER, M. cité par C. WULF (1999, p. 126)

<sup>5</sup> Il s'agit d'un album didactique intitulé *Loups contre loups*. Paris : Hâtier, avec le soutien de la Fondation de France.

<sup>6</sup> En cela nous empruntons l'une des idées de H. Becker, pour qui : " l'objet d'étude est à considérer non comme le résultat de causes, mais comme celui d'une histoire, d'un récit (...) Cette approche nous fait comprendre l'apparition d'un phénomène en nous montrant les étapes du processus qui l'ont engendré plutôt qu'en nous montrant les conditions qui en ont rendu l'apparition nécessaire. " ( BECKER, 2002, p. 109)7. Guillem ne saura pas pourquoi ses propos ne répondent pas à la question de l'enseignant. La situation " devinette ", dans laquelle sont mis les élèves, se retrouve dans plusieurs travaux de recherche ; notamment ceux d'Agnès Florin (1995) sur les pratiques langagières à l'école maternelle et ceux de Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi (2002).

## BIBLIOGRAPHIE

- ABELES, M. (1997). *Anthropologie du politique*. Paris : A. Colin,
- ARENDT, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann- Lévy,
- BECKER, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte,
- BERGSON, H. (1934). *La pensée et le mouvant*. Paris : P.U.F.,
- BOUMARD, P. (1997). *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Paris : P.U.F.,
- BRETON, P. (2000). *La parole manipulée*. Paris : La Découverte,
- CHARBONNIER, G. (1961). *Entretiens avec Claude Lévi-Strauss*. Paris : Plon,
- FLORIN, A. (1995). *Parler ensemble à la maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses
- FREINET, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : A. Colin, invariant n°27,
- FREUD, S. (1981). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot,
- GADAMER, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Le Seuil,
- GAUCHET, M. (1985). *La religion dans la démocratie*. Paris : Gallimard
- GO, N. (2004). La fécondité des événements dans le processus d'apprentissage. In : *Résumés des contributions*. Lyon : INRP, p.162
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit,
- IMBERT, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique. Un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice,
- IMBERT, F. (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : E.S.F.,
- KOHN, R.-C., NEGRE, P. (2003). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan,

- LAPASSADE, G. (1975). *Socianalyse et potentiel humain*. Paris : Gauthier – Villars,
- LAPLANTINE, F. (1974). *Les trois voix de l'imaginaire*. Paris : Ed. Universitaires,
- MABILON-BONFILS, B., SAADOUN, L. (2001). *Sociologie politique de l'école*. Paris : P.U.F.,
- MEAD, G.-H. (1963). *L'esprit, le soi, la société*. Paris : P.U.F.,
- MERLEAU-PONTY, M. (1987). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard,
- OURY, F., VASQUEZ, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro
- OURY, F., VASQUEZ, A. (2000). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*.  
Vigneux : Matrice
- PERELMAN, C. (2002). *L'empire rhétorique, rhétorique et argumentation*. Paris : Vrin,
- PFERSMANN, O. (2006). Norme de secret, normes secrètes et Etat moderne. In : *Cités*, n°26,  
pp. 115-126
- PIAGET, J. (1963). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé,
- RENAUT, A. (1998). La question de la justice dans les problématiques contemporaines du droit.  
In : *Dioti*, 3, Toulouse : CRDP Midi Pyrénées,
- VECCHI (de), G., CARMONA-MAGNALDI, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations  
problèmes*. Paris : Hachette
- VERNANT, J.P. (1965). *Mythe et pensée chez les Grecs. Etudes de psychologie historique*.  
Paris : F. Maspéro,
- WULF, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan,
- WULF, C. (2003). Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. In :  
*Spirale*, n°31,
- WUNENBURGER, J.-J. (1981). *Le Sacré*. Paris : P.U.F,

# **L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION PAR LES FIGURES : une histoire dans l'histoire de l'éducation**

**Micheline VINCENT-NKOULOU**

Docteur en sciences de l'éducation  
Laboratoire CIVIC – UNIVERSITÉ DE ROUEN

*Histoire dans l'Histoire, l'histoire de l'éducation par les figures, en l'occurrence les grands pédagogues, ceux qui ont fait quelque chose de grand, s'est construite de façon singulière. En effet la production de connaissances en histoire de l'éducation par les figures s'est faite à la fois à contre-courant des pratiques des historiens qui tiennent, aujourd'hui encore, l'approche biographique en délicatesse et sur le ton du mélodrame puisqu'il faut faire des choix. Des choix qui s'imposent puisque tous les pédagogues ne sont ni mémorables, ni mémorisables.*

**Mots clés :** Histoire de l'éducation, construction, figures, pédagogues, Pauline Kergomard.

*«... On n'a jamais fini d'écrire l'histoire, parce qu'il y a toujours des questions à poser...il en résulte que toute histoire est en même temps une histoire de l'histoire »<sup>1</sup>*

**A**vant d'intéresser les historiens l'histoire de l'éducation avait été laissée à des acteurs institutionnels. En effet et à des fins utilitaires, ce sont entre autres Gabriel Compayré<sup>2</sup> recteur de l'académie de Lyon, puis inspecteur général de l'enseignement secondaire en 1908, Émile Durkeim<sup>3</sup> nommé en 1902 suppléant de Ferdinand Buisson à la chaire de « science de l'éducation », Jean Palméro<sup>4</sup> inspecteur de l'enseignement primaire et Jean Leif et Georges Rustin, respectivement inspecteur d'académie, et directeur d'École normale<sup>5</sup> qui ont, les premiers, participé à la production de connaissances en histoire de l'éducation.

Mais si cette dernière n'a intéressé que très tardivement les historiens, ce ne sont pas les moindres qui s'y sont attachés et de façon très brillante ; puisqu'il s'agit d'Henri-Irénée Marrou<sup>6</sup>, de Pierre Riché<sup>7</sup> et d'Antoine Prost<sup>8</sup>. Entrée dans le monde des historiens français au XX<sup>ème</sup> siècle, l'histoire de l'éducation est une histoire récente qui s'est trouvée projetée dans un monde avec ses codes, ses rites, ses écoles de pensée, ses adhésions, ses rejets, et ses influences. Un monde dans lequel, les historiens, ceux dont le métier est de faire l'histoire, s'inscrivent dans une période et s'accordent pour éviter les thèmes traditionnellement suspectés par l'école dominante des *Annales*, que sont l'événement, le récit, la biographie.

Histoire dans l'Histoire, l'histoire de l'éducation « fille » de Clio qui en « France(...) s'incarne surtout dans une école qui a conquis une position hégémonique : l'école des *Annales* »<sup>9</sup> va de fait, s'inscrire d'une part, dans la périodisation - ce partage du temps en quatre grandes périodes qui s'impose à tous ceux qui s'intéressent au passé, à tous ceux qui veulent « faire de l'histoire(...) dire ce qui est arrivé à quelqu'un, à quelque chose... »<sup>10</sup> -, d'autre part, dans la pratique du rejet des trois idoles<sup>11</sup> que sont « l'idole politique », « l'idole individu » et « l'idole chronologie ».

Une périodisation qui est déterminante puisqu'elle est à l'origine de l'interprétation historique, puisqu'elle est le cadre dans lequel et duquel on produira des connaissances ; un rejet de « *L'idole politique, c'est-à-dire l'étude dominante ou au moins la préoccupation perpétuelle de l'histoire politique (...),[de] l'idole individuelle ou l'habitude invétérée de concevoir l'histoire comme une histoire des individus (...) et enfin[de] l'idole chronologique, c'est-à-dire l'habitude de se perdre dans des études d'origines(...)* »<sup>12</sup>, qui s'est imposé comme un brevet de crédibilité chez les historiens.

Désormais Histoire dans l'Histoire en France, l'histoire de l'éducation s'est indiscutablement construite dans un monde hostile à la production de certaines connaissances. Tout à l'évidence et comme le dit Michel de Certeau puisque « *La pratique historique est tout entière relative à la structure de la société* »<sup>13</sup>, l'histoire de l'éducation par les figures, en l'occurrence les « grands pédagogues », a dû se construire à contre-courant d'une pratique historique qui rejetait les approches biographiques.

Une singularité qui renforce l'image d'une production de connaissances historiques déjà très particulière puisqu'elle se construit sur le mode d'un mélodrame dans lequel il faut faire des choix. Tous les pédagogues n'étant ni mémorables, à savoir méritants d'être retenus, ni mémorisables, on ne peut retenir des listes trop importantes de noms.

## **1. L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION PAR LES FIGURES : une histoire à contre-courant.**

### **1.1 - Un environnement hostile**

Dénoncée par l'École des *Annales*, qui en 1960 a repris dans sa revue et dans son intégralité le célèbre article<sup>14</sup> de François Simiand sonnante le glas des « trois idoles »,

« la biographie a longtemps eu mauvaise presse (...) Longtemps assimilée « à l'exaltation des gloires nationales », identifiée à une histoire « positiviste » qui faisait la part trop belle à l'événement en délaissant le champ de forces sociales et économiques, en ignorant l'étude des mentalités, la biographie fut abandonnée et dédaignée par les historiens universitaires français des années 1930 jusqu'au milieu des années 1970. »<sup>15</sup>

Dans un tel contexte, il est manifestement improbable que l'histoire de l'éducation par les figures n'a pas été influencée. Comment ne pas croire que cet environnement hostile ne soit pas à impliquer dans le peu d'intérêt pour l'histoire de l'éducation par les figures ? Comment ne pas croire que derrière chaque tentative d'approche biographique, il n'y avait pas la crainte de s'entendre dire que l'on sacrifie à « l'idole de l'individu » ?

Une crainte aujourd'hui encore vivace à lire les précautions prises par Antoine Prost au début de l'article<sup>16</sup> -publié en février 2006- qu'il a consacré à Jean Capelle, père fondateur des collèges. « L'approche biographique est souvent décriée : mieux vaut expliquer l'évolution de notre société et de son enseignement par le jeu de forces profondes. Pourtant, le rôle des hommes est essentiel et la réforme du collège n'aurait peut-être pas vu le jour si Jean Capelle n'avait pas été directeur général de l'organisation et programmes scolaires (...) » dit-il.

Et tout cela malgré le retour en grâce de la biographie ! En effet même « Si un interdit implicite a longtemps touché l'approche biographique, ces temps sont heureusement révolus, tant il est vrai qu'une telle approche, loin d'être réductrice, permet au contraire de balayer large : s'y lisent en filigrane les enjeux politiques d'une époque, les routes possibles qui s'ouvrent au choix individuels, les paramètres qui pèsent sur ce choix »<sup>17</sup>. Désormais « on reconnaît qu'il est possible (...) de restituer un être humain dans sa singularité, d'illustrer, par son exemple ( et non obligatoirement par son exemplarité), un certain nombre de composantes de la société de son temps, dans leur densité et avec tout leur poids »<sup>18</sup>. Qu'en aurait-il été autrement ?

Autant de suspicion qui dans le travail que nous avons mené sur l'absence de notoriété de Pauline Kergomard (1838-1925)<sup>19</sup>, « la fondatrice de l'école maternelle française »<sup>20</sup>, nous a amené à nous interroger sur le rôle que l'inspectrice générale des écoles maternelles a pu jouer dans l'organisation de l'absence de traces pour sa postérité, consciente de cet environnement hostile à l'individu et décidant de privilégier la postérité de son œuvre, « l'école maternelle française », à la sienne.

## **1.2 - Pauline Kergomard : une grande figure mais une figure sans renom.**

Une interrogation renforcée par la certitude que nous avons<sup>21</sup>, qu'elle a pensé chacune de ses actions, chacune de ses prises de position, avec la conscience que « le présent n'est qu'une effectuation du futur remémoré »<sup>22</sup>, que son présent serait le passé de ceux qui

produiraient des connaissances en histoire d'une part, et d'autre part, parce qu'elle a vécu au quotidien dans le milieu des protestants influents sous la Troisième République qui ont participé à la mise en place de l'école laïque et qui lui ont permis d'avoir accès à tous les débats de société en cours. Par exemple, éditée très régulièrement par les éditions Hachette, Pauline Kergomard y côtoyait des hommes illustres, entre autres Gabriel Compayré, Ferdinand Buisson, Jules Steeg et surtout Ernest Lavisce qui nous le savons a eu un rôle déterminant dans la politique de la III<sup>e</sup> République de l'enseignement de l'histoire en France avec le *Petit Lavisce*. De ce fait, il est entre autres évident qu'elle n'a rien perdu des débats qui ont agité l'historiographie au XIX<sup>e</sup> siècle et au début de XX<sup>ème</sup> siècle.

La « trace » étant le lien indicible entre le passé et le présent, son absence, en ce qui concerne un des personnages les plus illustres de l'enseignement préscolaire sous la III<sup>e</sup> République, est tout à l'évidence porteuse de sens et interroge inévitablement ceux qui s'intéressent à la pratique de connaissances historiques...

Mais revenons un peu à Pauline Kergomard, cette figure incontournable de l'histoire de l'éducation préscolaire de la III<sup>e</sup> République, nommée par Jules Ferry déléguée générale des Salles d'asile, le 1<sup>er</sup> mai 1879, puis inspectrice générale des écoles maternelles en 1881 et qui a consacré toute sa vie à penser l'éducation des enfants de deux à six ans dans un lieu idéal « l'école maternelle française ».

Une école maternelle qui est toujours présente aujourd'hui. Et si, elle n'est pas l'école maternelle de Pauline Kergomard, ne serait-ce qu'au regard de son public et du personnel enseignant, la victoire et la modernité de Pauline Kergomard sont là, dans cette institution non obligatoire, sans programme, mais dans laquelle tout est possible pour l'enfant.

En consacrant sa vie à son œuvre, l'école maternelle française, une œuvre qui a résisté au temps et aux changements, Pauline Kergomard est sans conteste une grande figure de l'éducation préscolaire. En construisant la fonction d'inspectrice générale des écoles maternelles, ce qui a fait dire au directeur de l'enseignement, Amédée Gasquet, que « *c'est l'Inspectrice Générale des écoles maternelles* », en pensant l'éducation souhaitable pour les enfants de deux à six ans de tous les points de vue, en agissant à travers ses inspections, sa revue pédagogique *l'Ami de l'Enfance* et les textes officiels, elle a acquis une notoriété incontestable et incontestée.

De plus elle a été réclamée par la presse, sollicitée par les ministres, honorée par la légion d'honneur. Et comme si cela ne suffisait pas, dans cette vie elle a multiplié les vies, mais sans jamais se disperser, puisque chacune de ses autres « vies » accompagnait ou renforçait sa réflexion et son action dans la construction de son école idéale. Le tout, participant à la construction d'une grande figure.

En effet elle a aussi été connue et reconnue comme journaliste, écrivain, philanthrope, psychologue et féministe.

Mais de tout cela, il ne reste que la notoriété nationale et internationale de l'école maternelle française et ce que les autres disent d'elle, à savoir qu'elle est une inspectrice générale des écoles maternelles exemplaire et emblématique, un « Grand Commis de l'Etat » acteur incontournable de la construction de l'école maternelle française, une pédagogue essentielle et indispensable de l'éducation préscolaire au XX<sup>ème</sup> siècle. Autant de représentations<sup>23</sup> qui brouillent, réduisent, masquent l'importance, l'envergure du personnage.

Car Pauline Kergomard n'a laissé ni méthode, ni autobiographie, ni élément de biographie, ni association, ni outils de transmission, rien qui puisse nous la donner à voir comme « un grand homme », ayant laissé les « traces » nécessaires à une pratique historique indispensable à la connaissance des grandes figures de l'histoire de l'éducation.

### **1.2.1 - L'absence d'identité visuelle : le refus de l'idolâtrie.**

Et comme pour bien marquer sa volonté de ne faire l'objet d'aucune idolâtrie, nous utilisons ce terme à dessein, cela en référence au refus de « l'idole individu » de François Simiand, Pauline Kergomard n'a pas de photo officielle. En effet, contrairement à tous ceux et celles qui comptent ou qui ont compté et qui se repèrent instantanément dans une galerie de portraits, Pauline Kergomard n'a pas d'image institutionnelle. Elle a échappé à « *l'une des manifestations les plus importantes ou significatives de la mémoire collective, (...) au XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle (...) la photographie qui bouleverse la mémoire (...)* »<sup>24</sup>.

En totale opposition avec tous les personnages illustres de la fin du XIX<sup>ème</sup> et le début du XX<sup>ème</sup> siècle, période profondément marquée par les photos officielles faites par Nadar<sup>25</sup> ou Disdéri<sup>26</sup>, le photographe de l'empereur.

Une absence d'autant plus surprenante que sa présence était évidente, ne serait-ce que parce qu'elle a été la première femme à siéger au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique et qu'elle fut aussi la première avec Marie Curie à recevoir l'ordre d'Officier de la Légion d'Honneur. De plus, elle connaissait Nadar - le photographe de ceux qui étaient opposés à l'Empire- et qui était aussi l'ami<sup>27</sup> de son cousin Elisée Reclus, le célèbre géographe, qui fait d'ailleurs partie du « Panthéon de Nadar » composé de trois cents célébrités françaises.

Sans représentation, sans cet outil d'identification immédiate « des Grands », sans identité visuelle on a beaucoup de mal à imaginer que Pauline Kergomard est une grande figure de l'Histoire de l'Éducation préscolaire du XIX<sup>ème</sup> siècle. Notons que cette absence de photo officielle a des conséquences réellement redoutables, car à défaut d'une image référence, de nombreuses images de Pauline Kergomard circulent. Et paradoxalement, alors que l'on convoque Pauline Kergomard, la fondatrice de l'école maternelle française, une

des institutions françaises mondialement connue au panthéon de l'histoire, là où les gens illustres sont immédiatement identifiés, on nous la donne à voir comme un personnage privé, sans l'aval du « *grand photographe (...)* [qui est par ailleurs](...) *le photographe des grands* »<sup>28</sup>. Comment alors ne pas penser qu'elle a volontairement évité de laisser les traces nécessaires à la construction d'une « grande figure ». Pauline Kergomard a-t-elle voulu échapper à la postérité que l'on réserve aux « Grands hommes » ? A-t-elle voulu privilégier la notoriété de son œuvre en lui évitant d'être jugée à l'aune de sa créatrice ? Autant de questions qui se posent compte tenu de l'environnement hostile à l'approche biographique dans lequel, elle a vécu et dans lequel ceux qui produisent des connaissances historiques ont vécu et vivent encore à croire les propos d'Antoine Prost précédemment cités. Car même si les choses ont beaucoup changé, l'approche biographique n'est toujours pas une façon « banale » de produire de la connaissance historique. Rappelons aussi que malgré les réserves elles ont toujours existé, de façon marginale certes mais de façon suffisante pour alimenter les débats. Il n'en reste pas moins que le changement de point de vue est récent. Ce n'est en effet que dans le dernier quart du XX<sup>ème</sup> siècle que le renouveau a été perceptible en France et ce, à partir de l'élément « fondateur » qu'est sans contestation le *Saint Louis* de Jacques Le Goff<sup>29</sup>. De ce fait, la question de la construction de l'histoire de l'éducation par les figures à contre courant de la pratique de l'Histoire reste pour intacte. Il ne nous semble pas possible en effet de penser cette production de connaissances sans son contexte. Une évidence qui fait des histoires et qui pose des problèmes à une histoire déjà mélodramatique puisqu'elle est une affaire de choix. Un choix énoncé, revendiqué, posé comme un fait dans la pratique historique de la connaissance des « grands pédagogues ».

## 2. L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION PAR LES FIGURES : « un mélodrame »

Un choix inévitable puisque tous les pédagogues ne sont ni mémorables, ni mémorisables. Un choix qui de plus se fait selon un critère : la célébrité. En effet la grandeur retenue est celle du « *Monde de l'opinion* »<sup>30</sup>, ce monde dans lequel on accorde « *peu de prix à la mémoire* »<sup>31</sup>, ce monde dans lequel « *la célébrité fait la grandeur* »<sup>32</sup>.

### 2. 1. Le choix de la célébrité

Choisis parce qu'ils sont célèbres, les grands pédagogues qui appartiennent au panthéon de l'histoire de l'éducation par les figures sont forcément interrogés sur leur présence. Pourquoi les uns et pas les autres ? Qui décide de la notoriété ? Autant de questions dont nous avons débattu<sup>33</sup> et qui nous ont conduit à penser que la célébrité était finalement « la grandeur » la plus discutable, mais la plus consensuelle parce que la plus visible. Et les « grands pédagogues » ont besoin de visibilité pour que leurs idées

adviennent. De ce fait, on trouve dans la production de connaissances en histoire de l'éducation par les figures des pédagogues qui ont des célébrités très différentes. Pour exemple Maria Montessori (1870-1952) et Janus Korzszak (1878-1942), deux pédagogues incontournables et exemplaires de ce que peuvent être des célébrités. L'une pour sa célébrité constante, permanente et revendiquée, l'autre pour sa célébrité posthume, construite dans l'après.

### **2.1.1 Maria Montessori : « Une célébrité de fait »**

Née en 1870 en Italie, morte en 1952 en Hollande, Maria Montessori a été la première femme médecin de la péninsule italienne, en 1896. Depuis, elle a toujours été célèbre tant de son vivant qu'après sa disparition. Du temps de la lire italienne elle a même eu son portrait sur un billet. Médecin psychiatre, elle s'intéresse d'abord aux enfants « anormaux » et parallèlement, elle découvre les recherches de deux médecins français : Édouard Seguin et Jean Itard, à savoir les travaux sur les sourds-muets et les écrits sur Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron. Mais très vite, dès 1901, elle commence à s'intéresser aux enfants « normaux ». Elle entreprend alors des études de Philosophie<sup>1</sup> philosophie. Et, en 1904, elle crée la « *Casa dei bambini* », une école qui va devenir un terrain expérimental lui permettant de fonder scientifiquement sa méthode pédagogique. Une méthode qui va très vite être connue, car dès 1913, elle organise des cours internationaux et multiplie les voyages pour effectuer des conférences et organiser des stages de formation pédagogique. De 1914 à 1918, elle part aux Etats Unis où elle crée un collège pour enseignants et dirige une « semaine pédagogique ». En 1935 paraît "*l'Enfant*" qui sera un livre réédité de nombreuses fois, elle y retransmet l'essentiel de ses idées, sous forme de petits chapitres où elle illustre ses idées par des exemples. C'est sûrement un des livres sur l'éducation le plus lu. Internationalement connue Maria Montessori va par son rayonnement s'installer comme une pédagogue incontournable dans le « Monde ».

Une notoriété qu'elle va pérenniser en créant en Hollande, en 1936 l'AMI : l'Association Montessori Internationale, dont l'objectif est de confirmer et de sauvegarder la qualité de la formation Montessori (...), mais aussi et entre autres, de protéger et de continuer la diffusion de ses méthodes éducatives. Une association qu'elle a créé en Hollande parce qu'en 1936, elle a dû quitter l'Italie dont le gouvernement fasciste avait condamné ses principes éducatifs et fermé toutes les écoles Montessori. Une association qui pendant plus de cinquante ans sera guidée par son fils et collaborateur Mario Montessori, qui entretiendra « *la flamme avec ferveur* » pour reprendre une expression de Suzanne Herbinère-Lebert, la présidente de l'OMEP (Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire). Une association qui au XXI<sup>ème</sup> siècle n'a rien perdu de son impact et nous savons tous qui est Maria Montessori ! Sa notoriété est intacte. Face à cette célébrité de fait sur tout le temps d'une vie, ce temps étant à la fois le temps de vie et le

temps de la postérité, il est à opposer la construction de la célébrité dans l'après, pour Janus Korczak .

### **2.1.2 Janus Korczak : « Une célébrité fabriquée »**

Il y a trente ans, parler en France de Janusz KORCZAK, de son vrai nom, Henryk GOLDSZMIT né en 1878 ou 1879 à Varsovie, en Pologne et mort en août 1942 avec deux cents enfants dans un camp de concentration. relevait d'une grande culture et était surtout la manifestation du respect pour ce pédiatre juif mort avec des enfants juifs orphelins dont il avait refusé de se séparer. Et rien ne laissait présager l'immense célébrité en tant que pédagogue dont il jouit aujourd'hui. Pour exemple, « *Dans les années 60, les pédagogues institutionnalistes français qui expérimentaient des formes d'autogestion pédagogique dans leurs classes, ignoraient jusqu'au nom de l'éducateur polonais Janusz KORCZAK. Aujourd'hui, ils le considèrent comme l'un des leurs, comme un grand précurseur de la pédagogie autogestionnaire. L'on sait maintenant que KORCZAK a laissé à l'humanité autre chose que le douloureux souvenir de sa mort avec ses deux cents orphelins au camp d'extermination de Tréblinka en 1942* »<sup>34</sup>.

Cette « fabrication » de Janusz Korczak, pour reprendre une expression de Daniel Hameline<sup>35</sup>, (qui dans un propos sur le choix des grands pédagogues disait que : « *La fabrication de Korczak au cours des quinze dernières années est due certainement aux mérites enfin reconnus du personnage, mais tout autant à une campagne insistante et opiniâtrement menée par une association internationale entreprenante : faut-il être aveugle sur cette panthéonisation politiquement intéressée ?* »<sup>36</sup>), nous la devons essentiellement à l'Association Korczak Internationale, qui a été créée en 1979, dont le siège est à Varsovie et qui réunit les associations Korczak nationales dans le monde. Une association internationale qui compte environ une trentaine de pays, parmi lesquels les plus actifs sont l'Allemagne, la Suisse, la Pologne et la France. Et, si l'Association française a été très active et l'est encore, on peut affirmer que c'est l'Association suisse des Amis du Docteur Janusz Korczak qui, en Europe Francophone, a donné le véritable coup d'envoi de la célébrité du pédagogue polonais. En effet, on peut largement associer la création de la célébrité de Janusz Korczak à la création en 1980, de l'Association Suisse, et surtout, à travers cette association, à la volonté d'un homme : Vladimir Halperin (1921-1995). D'ailleurs, depuis sa mort, un « Prix Janusz Korczak , à la mémoire du professeur Vladimir Halperin » est attribué chaque année à un ou plusieurs élèves du Collège de Genève, de l'École supérieure de commerce ou de l'École de culture générale. Cette association, qui en 1981, s'est doublée d'une Fondation Janusz Korczak , « *joue un rôle significatif dans le mouvement international, par sa capacité de soutien aux projets prioritaires ( édition polonaise des Œuvres complètes, réfection des orphelinats historiques de Varsovie, etc...)*,

*mais aussi par des initiatives korszakiennes de soutien à des projet favorisant les efforts pour la paix en Israël » peut-on lire sur le site des associations Korczak du « Monde ».*

Encore une fois, d'une volonté humaine, l'Histoire en tant que production de connaissances a construit une nouvelle célébrité car «Korczak , il a vingt ans, était inconnu »<sup>37</sup>, nous dit Jean Houssaye, qui, en l'an 2000, est venu participer à la célébrité toute nouvelle de Januz Korczak, en fournissant un nouvel élément<sup>38</sup> à une bibliographie toujours en croissance.

Désormais aussi célèbre que Maria Montessori, Janusz Korczak est dans le panthéon des « grands pédagogues » et personne ne lui conteste sa place. Tout au plus, certains se demandent pourquoi d'autres n'ont pas bénéficié de ce processus, et ils continuent à interroger la construction de l'histoire de l'éducation par les figures. Car malgré la menace du mélodrame, nous ne pouvons pas faire l'économie d'une production de connaissances en histoire de l'éducation par les figures. L'histoire de l'éducation a besoin des figures comme dans tous les groupes humains. En effet, « les figures sont indispensables à l'image que les groupes humains se donnent de leur passé(...) »<sup>39</sup>.

## **Conclusion**

Histoire pratiquée à contre-courant de l'Histoire, parce que l'approche biographique a été rejetée, suspectée, réhabilitée sans jamais être banalisée, l'histoire de l'éducation par les figures en l'occurrence les grands pédagogues s'impose comme une production de connaissances indispensable sur le rôle de certaines figures dans la construction de l'histoire des idées éducatives. Car par delà les hommes et les femmes il y a des idées. Et sans vouloir absolument s'inscrire dans une démarche de recherche d'origine, il est incontestable que ce sont les idées des grands pédagogues que l'on nous donne à connaître. Et c'est là toute la problématique de la fabrication du « Panthéon » des pédagogues ». En effet les choix qui sont réalisés, les figures qui arrivent à notre connaissance, construisent notre référentiel d'idées. Et cela vaut pour toutes les idées éducatives car même celles qui ne sont pas d'abord une affaire de grands pédagogues le deviennent parce qu'ils jouent un rôle déterminant dans leur circulation. Pratique historique évoluant dans un milieu peu favorable, l'histoire de l'éducation par les figures est aussi singulière parce qu'elle est une affaire de choix. Un choix dont le critère est la célébrité. En effet la grandeur retenue pour faire partie des « grands pédagogues » est la célébrité et tous n'y accèdent pas, soit parce que l'histoire ne joue pas son rôle de productrice active de célébrité, comme elle l'a fait pour Januz Korczak, soit parce qu'elle ne joue même pas son rôle de productrice passive, en confirmant des positions comme pour Pauline Kergomard, qui a eu une grande notoriété et qui est passée à la postérité dans un silence assourdissant.

Histoire dans l'Histoire, l'histoire de l'éducation par les figures n'a pas fini de faire des histoires...

## NOTES

- <sup>1</sup> PROST. A, *Douze leçons d'histoire*, Paris, Seuil, 1996, pp. 84-85.
- <sup>2</sup> COMPAYRÉ. G, *Histoire de la pédagogie*, Paris, 1893.
- <sup>3</sup> DURKEIM. E , *L'évolution pédagogique en France*, Paris, 1938.
- <sup>4</sup> PALMERO. J, *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, Paris, SUDÉL, 1958.
- <sup>5</sup> LIEF. J et RUSTIN. G, *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Delagrave, 1971.
- <sup>6</sup> MARROU. H-I, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948.
- <sup>7</sup> RICHÉ. P, *Éducation et culture dans l'occident barbare*, VI<sup>e</sup>-VII<sup>e</sup> siècle, Paris, Seuil, 1962.
- <sup>8</sup> PROST. A, *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968.
- <sup>9</sup> DOSSE. F, *L'histoire en miettes*, Paris, La Découverte/Poche, 2005, p. 7.
- <sup>10</sup> FURET. F , *L'atelier de l'histoire*, Paris, Champs/ Flammarion, 1982, p. 73.
- <sup>11</sup> SIMIAND. F, « Méthode historique et science sociale » *Revue de synthèse historique*, Paris, 1903, repris en 1960 dans *Les Annales*, 1960, p. 117.
- <sup>12</sup> DOSSE. F, *L'histoire en miettes*, Paris, La Découverte, 2005, PP.21-22.
- <sup>13</sup> DE CERTEAU. M, « L'opération historique » *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1974, t. 1, p. 3-41.
- <sup>14</sup> SIMIAND. F, « Méthode historique et science sociale » *Revue de synthèse historique*, Paris, 1903.
- <sup>15</sup> PIKETTY. G, « La biographie comme genre historique » *Vingtième Siècle*, Paris, Presse de sciences PO, 1999, n° 63, juillet-septembre, p. 119.
- <sup>16</sup> PROST. A, « Jean Capelle, père fondateur des collèges » *Le Monde de l'éducation*, Paris, 2006, pp. 72-73
- <sup>17</sup> SIRINELLI. J-F, (dir) *Dictionnaire de la vie politique française au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 1995, p. VI.
- <sup>18</sup> PIKETTY. G, « La biographie comme genre historique » *Vingtième Siècle*, Paris, Presse de sciences PO, 1999, n° 63, juillet-septembre, p. 119.
- <sup>19</sup> VINCENT-NKOULOLO. M, *Pauline Kergomard (1838-1925) ou la grandeur civique (Figure absente, figure présente)*, thèse de doctorat, sous la dir. de Jean Houssaye, Rouen, 2005.
- <sup>20</sup> PLAISANCE. É., in P. KERGOMARD, « *L'Education maternelle dans l'école* », Paris, Hachette, 1974, p. III
- <sup>21</sup> VINCENT-NKOULOLO. M, *Pauline Kergomard (1838-1925) ou la grandeur civique (Figure absente, figure présente)*, thèse de doctorat, sous la dir. de Jean Houssaye, Rouen, 2005.
- <sup>22</sup> RICOEUR. P, *Temps et récit*, t. III, Paris, Seuil, points, 1991, pp.53-54
- <sup>23</sup> VINCENT-NKOULOLO. M, *Pauline Kergomard (1838-1925) ou la grandeur civique (Figure absente, figure présente)*, thèse de doctorat, sous la dir. de Jean Houssaye, Rouen, 2005.
- <sup>24</sup> Le GOFF. J, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, Folio histoire, n°20, p. 161.
- <sup>25</sup> Félix NADAR ( 1820-1910), pseudonyme de Gaspard-Félix TOURNACHON, caricaturiste, dessinateur, photographe français. Il photographia les célébrités de son époque ( *Le panthéon de Nadar*), *Le petit Larousse illustré*, Paris, Larousse, p. 1542
- <sup>26</sup> André, Adolphe, Eugène, DISDÉRI ( 1819-1889) photographe, français, créateur du format «

- carte de visite », devint célèbre lorsqu'il photographia Napoléon III. « *Napoléon III marchant à la tête de ses troupes d'Italie, mobilisées pour « une guerre de prestige », les arrêta sur les Grands Boulevards, et, tandis que ses soldats attendaient l'arme au pied, l'empereur monta avec son état-major dans les salons de DISDÉRI, pour s'y faire photographier. L'Histoire se répandit, et aussitôt tous les parisiens voulurent avoir leur » carte de visite » prise par l'heureux photographe(...) » L. BOLTANSKI et J-C. CHAMBOREDON, « Hommes de métier ou hommes de qualité », in *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, sous la direction de P. BOURDIEU, Paris, Édition de Minuit, 1965, p. 269*
- <sup>27</sup> SARRAZIN. H, *Elisée RECLUS ou La passion du monde*, Paris, La Découverte, 1985, p. 123
- <sup>28</sup> BOLTANSKI. L, et CHAMBOREDON. J-C, « Hommes de métier ou hommes de qualité », in *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, sous la direction de P. BOURDIEU, Paris, Édition de Minuit, 1965, p. 268
- <sup>29</sup> Le GOFF. J, Saint Louis, Paris Gallimard, 1996.
- <sup>30</sup> BOLTANSKI.L, et THEVENOT. L,« *Les économies de la grandeur* »,Paris, Gallimard, 1991, p. 222.
- <sup>31</sup> Ibid, p. 223
- <sup>32</sup> Idem
- <sup>33</sup> VINCENT-NKOULOLOU. M, *Pauline Kergomard (1838-1925) ou la grandeur civique (Figure absente, figure présente)*, thèse de doctorat, sous la dir. de Jean Houssaye, Rouen, 2005.
- <sup>34</sup> LAMIHI. A, *Janusz KORCZAK*, Paris, Desclée de Brouwer, 1997
- <sup>35</sup> HAMELINE. D, in J. HOUSSAYE (sous la direction de), *Quinze pédagogues et leur influence*, Paris, Bordas, pédagogie, 2000, pp. 15-16.
- <sup>36</sup> Idem.
- <sup>37</sup> HOUSSAYE. J, (sous la direction de), *Quinze pédagogues et leur influence*, Paris, Bordas, 2000, p. 19.
- <sup>38</sup> HOUSSAYE.J, *Janusz KORCZAK- L'amour des droits de l'enfant*, Paris, Hachette Éducation, 2000.
- <sup>39</sup> D. HAMELINE, « Pestalozzi et l'invention de la grandeur pédagogique », *Éducation et recherche*, Beibef, janvier 1995, p. 152

## BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI. L, THEVENOT. L, « *Les économies de la grandeur* », Paris, Gallimard, 1991.
- CHALMEL. L, *Le pasteur OBERLIN*, Paris, PUF, collection pédagogues et pédagogies, n°23, 1999.
- DOSSE. F, *L'histoire en miettes*, Paris, La Découverte, 1987 ( réédité en 1997, 2005).
- FURET. F, *L'atelier de l'histoire*, Paris, Champs/ Flammarion, 1982
- HAMELINE D, « Pestalozzi et la grandeur pédagogique », *Éducation et recherche*, Bief, janvier 1995.
- HAMELINE. D, JORNOD. A, BELKAÏD. M, *L'école active Textes fondateurs*, Paris, P.U.F, Pédagogues et Pédagogies, 1995.
- HAMELINE. D, « L'histoire de l'éducation et ses grandes figures » in, *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, Loisirs et pédagogie, 2002.
- HOUSSAYE. J, ( sous la direction), *Les quinze pédagogues ...Leur influence aujourd'hui*, Paris, Colin, 1994. (réédité en 2002 par Bordas -pédagogie, Paris.)

- KERGOMARD. P , « *L'Education maternelle dans l'école* », Paris, Hachette, 1886.
- KERGOMARD. A et G, *Pauline KERGOMARD*, Rodez, Fil d'Ariane éditeur, 2000.
- Le GOFF. J, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988 , Folio histoire, n°20.
- Le GOFF. J, *Saint Louis*, Paris Gallimard, 1996.
- PROST. A, *Douze leçons d'histoire*, Paris, Seuil, 1996
- VEYNE . P, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, Collection Points Histoire, 1971.
- VIAL Jean , *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF, 1998, Que sais-je ? n° 310.
- VINCENT-NKOULOU. M, *Pauline Kergomard (1838-1925) ou la grandeur civique (Figure absente, figure présente)*, thèse de doctorat, sous la dir. de Jean Houssaye, Rouen, 2005.

# RECENSIONS

GALICHET FRANÇOIS

***L'école, lieu de citoyenneté. Paris, ESF, collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 2005, 125 p.***

François Galichet est bien connu du public intéressé par le thème de la citoyenneté à travers son précédent ouvrage : *L'éducation à la citoyenneté*, Anthropos, 1998. Il livre à présent un petit livre d'à peine 125 pages.

Ceux qui ont lu le précédent livre connaissent la pensée claire et le style limpide de François Galichet, professeur de philosophie à l'IUFM d'Alsace. Ils retrouveront ces mêmes qualités dans ce livre qui se veut un essai de philosophie politique. La spécificité de l'essai – contrairement au traité qui a une prétention de scientificité et une obligation de synthèse – réside justement dans la liberté d'exprimer des opinions personnelles. Ce que l'auteur fait avec honnêteté et sincérité.

Dès la première page de l'introduction, François Galichet affiche ses convictions : « Tout le monde s'accordera pour reconnaître que, par-delà la diversité des conceptions de la citoyenneté - [...] -, c'est l'idée d'égalité qui est au cœur de celle-ci » (p. 7). L'auteur est certes en droit de privilégier l'égalité plutôt que la liberté ou la justice, mais son affirmation prend pour démontrée ce qu'il aurait dû précisément démontrer. On peut en effet penser que c'est la liberté qui est première et que l'égalité en est la conséquence. Ou que c'est l'exigence de justice qui est primordiale et que liberté et égalité en découlent... Devinant la réticence du lecteur, l'auteur concède que « la conception française de la citoyenneté ne correspond pas au modèle anglais ou américain ; et elle-même n'est pas demeurée identique depuis la Révolution ; » mais il se reprend aussitôt en ajoutant : « mais on ne peut nier que,

par-delà ces divergences, le concept de citoyenneté, qu'elle soit démocratique ou républicaine, repose sur un idéal d'égalité... » (*ibid.*). Soit. L'auteur cherche à répondre à la question suivante : « comment pourrait-on éduquer à la citoyenneté, ce qui signifie au fond enseigner l'égalité, sans justifier, pour ceux dont on a la charge, le principe de ce qu'on enseigne ? » (p. 9). La question est certes légitime, mais elle inclut une seconde conviction centrale : « éduquer à la citoyenneté, signifie au fond enseigner l'égalité ». Cette phrase, anodine en apparence, enferme en fait deux affirmations discutables : éduquer = enseigner ; et éduquer à la citoyenneté = enseigner l'égalité. On peut déjà contester la confusion entre éduquer et enseigner, le premier verbe concernant les valeurs et attitudes, le second, les savoirs et les connaissances. L'égalité étant une valeur, elle relève sans conteste de l'éducation. Pas plus que la liberté, la fraternité, la justice ou la solidarité, l'égalité ne s'enseigne pas ! Elle se vit, elle se transmet par l'exemple et le libre exercice.

Le premier chapitre intitulé « L'éducation à la citoyenneté : quels modèles ? » présente trois modèles : la citoyenneté comme modèle identitaire, comme participation à la souveraineté, comme vigilance critique. Puis il prend à son compte la thèse d'Albert O. Hirschman sur l'attitude déficiente et la nécessité de libérer la parole. Enfin, il explique la nécessité pour le futur citoyen de maîtriser le temps et l'espace : « Eduquer à la citoyenneté, dans cette perspective, c'est aider à évoluer de l'attachement à ce territoire concret, source de violence, vers un territoire plus abstrait, mais non moins réel, qu'est la nation comme entité spatiale (l'Hexagone), culturelle, morale et politique, à la fois comme natif d'une région, d'une classe sociale, d'un

groupe ethnique, religieux, idéologique, et situé dans le monde parmi d'autres nations ayant d'autres caractéristiques » (p.25).

Le deuxième chapitre se centre sur « Les paradigmes de la citoyenneté », à savoir le paradigme de la famille (Freud), celui du travail (Marx) et le paradigme de la discussion (Habermas). La préférence de l'auteur va vers un quatrième paradigme, qu'il nomme « paradigme pédagogique ». De quoi s'agit-il ? « Être citoyen d'une même république, ce n'est pas seulement, ni même principalement, avoir conscience d'une identité commune, participer à l'exercice du pouvoir, débattre ensemble des opérations et des valeurs. C'est aussi et surtout se sentir responsable de ses concitoyens, d'une responsabilité qui est certes pratique (...) mais qui en dernier ressort s'avère fondamentalement éducative. Être responsable de mes concitoyens, c'est me sentir concerné par leur détresse, mais aussi par leurs opinions et leurs jugements, quand je les estime aberrants. C'est vouloir, non pas seulement en débattre avec eux, mais les transformer en profondeur, dans le respect de leur liberté » (p. 47). L'auteur ne dit pas qui a le droit de « transformer autrui en profondeur », ni en fonction de quoi il est en droit d'estimer aberrants ses jugements !

Le troisième chapitre traite de « La volonté d'égalité ». L'auteur y oppose droits de l'homme et droits du citoyen, démocratie et république, conflit et compétition, règle et loi. Sa préférence allant à la république qu'il oppose à la démocratie, et au conflit qu'il oppose à la compétition. Une fois de plus, l'auteur affirme ses convictions sans les démontrer comme lorsqu'il avance « l'idée que la citoyenneté est d'essence pédagogique, parce que le rapport entre les citoyens est d'abord pédagogique avant

d'être (aussi) politique et juridique » (p. 55). Une fois de plus, sous l'apparence anodine d'une vérité établie, l'auteur annonce une thèse forte qui va à l'encontre des évidences de la philosophie politique. Si le lecteur pensait que c'est le rapport au politique et à la justice qui fonde les relations entre citoyens dans un régime démocratique, il reste pantois devant l'affirmation de l'auteur. Galichet oppose le « débat républicain » au « débat démocratique ». Il écrit ceci : « Le 'débat républicain' n'est pas, comme dans la simple démocratie des droits de l'homme, une façon de réguler pacifiquement les conflits et d'aboutir à des décisions légitimes – du moins tant qu'elles n'auront pas été invalidées par de nouveaux débats débouchant sur de nouvelles décisions. [...] Or le débat républicain va bien plus loin, puisqu'il concerne non pas seulement les énoncés et leurs raisons, mais aussi et surtout les personnes et leurs mobiles, leurs motivations conscientes et inconscientes (c'est nous qui soulignons). En outre, il ne porte pas sur la nécessité de trancher entre des thèses ou des hypothèses incompatibles entre elles, [...] ; il porte sur des thèses jugées *a priori* illégitimes, inadmissibles, donc impossibles ; il prend source dans le scandale que constitue, pour toute conception normative des valeurs (...), une conception autre » (p. 56). Une telle conception du « débat républicain » revient *primo* à légitimer les procès d'intentions (sonder les mobiles et les motivations conscientes et inconscientes !) ; *secundo* à adopter une posture de censeur et à récuser comme « *a priori* illégitimes, inadmissibles, donc impossibles » toutes opinions contraires à celles de l'auteur.

Dans le quatrième chapitre, intitulé « Sphère public, sphère privée », l'auteur

s'attaque à un principe fondamental de la philosophie politique, la séparation des deux sphères comme condition *sine qua non* de la démocratie et de la laïcité. Commentant le concept de socialisation démocratique, François Galichet écrit ceci : « Il n'implique plus seulement, comme on le dit et l'écrit habituellement, l'apprentissage du respect d'autrui, de la solidarité, du dévouement au bien commun, de la discussion et du débat – tous ces habitus se situant dans la sphère de la vie 'publique' et laissant de côté le champ des activités 'privées', dont il faudrait préserver l'intimité et le secret. L'idée commence à se répandre que l'existence privée elle-même est encore de l'ordre de la citoyenneté. Non pas, certes, à la façon des régimes totalitaires qui introduisent la politique partout, jusque dans les relations familiales et amicales » (p. 82). L'auteur préconise d' « éprouver l'altérité d'autrui non seulement comme un être avec qui j'ai à coexister en pleine égalité et respect mutuel, mais aussi comme une tâche qui m'incombe (tâche d'élucidation et d'identification, mais aussi de conversion, de transformation, de ralliement d'autrui à ce qui m'apparaît comme des évidences), c'est se mettre vis-à-vis de lui dans une relation fondamentalement pédagogique » (p. 83). Le rapprochement de ces deux extraits peut laisser le lecteur perplexe. Comment en effet abolir la distinction public/privé sans risque de tomber dans le piège du totalitarisme ? Et qu'est-ce qui différencie de l'endoctrinement une relation pédagogique qui se donne pour mission la conversion, la transformation, le « ralliement d'autrui à ce qui m'apparaît comme des évidences » ? Et qu'est-ce qui permet de penser que les professeurs sont au-dessus des autres citoyens au point où leurs « évidences » ne contiennent pas d'erreurs de jugement et de préjugés ? Les

enseignants font parti du corps social. A ce titre, ils sont de gauche ou de droite, intégristes ou athées, racistes ou antiracistes, favorables ou hostiles aux OGM, pour ou contre l'énergie nucléaire...

Le chapitre cinq traite un thème original : « Citoyenneté et sécurité ». L'auteur arrive à la conclusion que « donner du pouvoir aux gens est le meilleur remède contre l'insécurité ; et c'est très exactement – ce n'est pas un hasard – la définition de la démocratie. dans le champ scolaire comme dans tous les autres, la lutte contre les violences, les incivilités, les agressions verbales ou physiques passe par une pédagogie qui donne aux élèves le sentiment qu'ils ont un pouvoir, non seulement pour réduire et prévenir ce genre de conduites (...), mais aussi pour organiser l'ensemble de leurs activités d'apprentissage » (p. 102).

Quant au dernier chapitre sobrement intitulé « L'éthique pédagogique », il traite du postulat d'éducabilité, du devoir d'imagination, de l'exigence de convivialité et bien sûr de la volonté d'égalité qui doit animer chaque éducateur et chaque démocrate.

En définitive, ce petit livre suit deux fils conducteurs. L'un, que l'auteur qualifie de « républicain », mais que nous jugeons « antidémocratique » (scruter les mobiles et les motivations inconscientes), se manifeste dès l'introduction et s'épanouit dans les chapitres 1, 3 et 4. L'autre concerne les chapitres 2, 5 et 6, où l'auteur, prenant appui sur la conception classique de la démocratie (tolérance, liberté de parole et participation au pouvoir de décision), déploie une pensée originale et utile pour la promotion de la citoyenneté à l'École.

**Constantin Xypas,**  
UCO, LAREF

PAUL (M) ,2004,

***L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris, L'Harmattan, Collection Savoir et Formation, 352 p.***

Fort volume, issu pour l'essentiel d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Nantes sous la direction de Michel Fabre, cet ouvrage constitue un point actuel des plus informés sur la fonction d'accompagnement dans les nombreux domaines où celle-ci se déploie. C'est aussi un essai d'intelligibilité de ce foisonnement par les éclairages anthropologiques qu'il propose : on y revient ci-après. Structuré en deux grandes parties, la première centrée sur 'l'accompagnement tel qu'il se manifeste' (4 chapitres), la seconde portant sur 'l'accompagnement tel qu'il est pensé' (3 chapitres), elles-mêmes précédées d'une introduction d'une quinzaine de pages et suivies d'une conclusion de la même importance, cet ouvrage fait état d'une bibliographie de 11 pages et comporte un index des principaux concepts et des noms des auteurs cités : au sujet de ces derniers, il est dommage que pour plusieurs d'entre eux les renvois... ne renvoient qu'à la bibliographie générale et ce, souvent de manière erronée.

Et tout d'abord, l'état des lieux (1<sup>ère</sup> partie). La palette des nombreuses pratiques qui s'offrent comme accompagnement depuis les années 1990 est présentée : counselling, coaching, sponsoring, mentoring, tutorat, conseil, parrainage, compagnonnage, sont décrits de manière synthétique à partir de la littérature spécialisée. Le rap-

prochement de ces pratiques qui, naguère, se cantonnaient chacune dans sa sphère a incité l'auteure à y lire et croiser deux dimensions : la dimension sens-technique et la dimension action-réflexion. Toutefois, malgré cet effort d'organisation, on reste devant le constat d'une 'nébuleuse de pratiques' (p. 52) dont on n'est pas convaincu qu'elles gagnent en intelligibilité à se réclamer de l'accompagnement.

L'analyse lexicale et historique très fouillée qui suit ce panorama de pratiques ne suffit pas non plus à dissiper les brumes, car on se trouve dans 'une hétérogénéité articulée' (p.79) : l'accompagnement ne serait donc qu'une autre manière d'exercer des pratiques par ailleurs techniquement définies, et on ne trouverait d'accompagnement dans ces dernières 'que si l'on place quelque chose comme une posture spécifique au centre de ces actions' (p. 79).

L'inventaire empirique et l'analyse sémantique débouchent donc sur une certaine perplexité. Poussant l'investigation, Maela Paul continue maintenant par l'analyse d'un corpus de 80 articles, s'étalant de 1990 à 2002, et portant sur l'accompagnement dans les secteurs les plus variés : social, éducatif, thérapeutique, entrepreneurial, à savoir 40 issus du contexte de la formation et 40 issus du contexte de la santé publique. On se prend à espérer quelques lumières de ce très important travail sur les thématiques et problématiques de centaines de pages. Las ! La conclusion tombe, décevante : 'On doit bien reconnaître, écrit l'auteure, qu'on a peine à déchiffrer une ligne directrice au sein de cet hétéroclite de surface,

tant il condense de problématiques actuelles' (p. 115).

Dans ces conditions, que reste-t-il ? Peut-être que les praticiens voient plus clair dans leurs fonctions, relations, démarches et postures, parce qu'il leur faut bien 'bricoler' au jour le jour. Toujours aussi méthodique, M. Paul procède à des entretiens systématiques auprès de 12 professionnels très divers de l'accompagnement. Après l'analyse minutieuse de ces derniers, le verdict tombe, aussi troublant que dans les autres approches : on n'échappe pas au 'caractère protéiforme et polymorphe de la posture d'accompagnement...' (p. 159).

Dès lors, vers où se tourner pour espérer quelque intelligibilité au sujet de cette pléthore de pratiques disparates, tant il est vrai que la réalité ne parle qu'à celui qui sait l'interroger ? L'auteure pense trouver cette source lumineuse (2<sup>ème</sup> partie) dans ce qu'elle présente comme les trois grandes traditions antiques de l'accompagnement : l'initiatique, la maïeutique et la thérapeutique ; non pour tenter de les restaurer mais avec l'espoir d'y puiser une interrogation sur le sens de l'accompagnement aujourd'hui (p. 163). Il s'agit donc ici d'un regard anthropologique, c'est-à-dire une visée de la 'connaissance de l'homme ne dissociant pas ce qu'il met en oeuvre de l'imaginaire qui l'anime' (p. 164), non une histoire fondatrice de l'accompagnement, mais la recherche des dimensions signifiantes dans les pratiques actuelles.

L'initiation est référée à la figure emblématique d'Homère dans l'Odyssée ; trois idées principales s'en dégagent : celle de

première fois, celle de participation à un mystère, enfin celle de mouvement vers une intériorité. Cela permet à l'auteure de problématiser différentes figures de la relation initiatique : filiation et transmission, rupture et re-naissance, ainsi que d'assimiler l'initiation, et donc l'accompagnement, à un modèle éducatif qui viserait un changement ontologique de la personne.

Le mode maïeutique est référé à Socrate et caractérise une méthode d'enseignement analogue à l'art de l'accouchement, notamment en ce qu'il fait appel à la théorie platonicienne de la réminiscence. Il n'y a de bon maïeuticien que celui qui est soucieux de 's'accoucher' lui-même, c'est-à-dire de se délier du sensible pour laisser l'âme se trouver elle-même en elle-même 'dans une discussion avec elle-même'. Ce qui se joue dans cette figure, c'est 'la dialectique de l'apparent et du caché, du sensible et de l'intelligible, de l'obscurité et de la clarté' (p.191), dialectique qui se déplacera vers le thème de la paternité spirituelle, paternité qui passe par la mort du maître. C'est une paternité qui se refuse comme telle pour laisser advenir chez l'autre une filiation revendiquée, c'est-à-dire 'une découverte de sa capacité propre, de son efficacité et de la responsabilité qui en découle » (p. 205).

A ces analyses déjà très fécondes pour saisir l'enjeu de l'accompagnement, s'ajoute maintenant la figure thérapeutique symbolisée par Hippocrate et qui permet de mettre l'accent sur des aspects non présents dans les deux figures précédentes. La constellation sémantique du champ thérapeutique connote les idées d'assistance, de surveil-

lance, de protection, de prise en charge (notamment pour la vieillesse), de soin (notamment pour les enfants), avec les dimensions juridique, médicale ou religieuse. 'Le thérapeute n'est pas celui qui guérit : il est celui qui prend soin, non d'un corps ni d'une existence, mais de l'être, c'est-à-dire de la transcendance intérieure, de sorte que prendre soin de soi et prendre soin de l'autre sont indissociables' (p. 208). La médecine hippocratique est une science sacrée qui demande vocation et initiation, qui s'exerce dans une tradition sacerdotale : le rôle du médecin est d'être médiateur pour contribuer par son art à restaurer harmonie et équilibre (c'est la santé) rompus par la maladie qui est une véritable désordre ; médiateur – car ' la nature peut s'aider elle-même' (p. 211).

Si le médecin est donc un expert qui fait preuve d'une rationalité exigeante dans l'observation et l'analyse des signes, c'est aussi un sage qui sait que le moment favorable, le *kairos*, ne dépend pas de lui : il faut savoir se tenir disponible pour le saisir et ainsi 'affirmer la suprématie de l'intelligence sur le phénomène' (p. 216).

La configuration de ces trois modes historiques permet maintenant à l'auteure de relever quelques critères de différenciation et de similitude d'avec l'accompagnement moderne. Peut-on regretter que ce saut par-dessus 2000 ans d'histoire fasse l'impasse sur l'apport spécifique du christianisme qui a, entre autres caractéristiques, infléchi certaines données anthropologiques, notamment la conception du temps, et accumulé une expérience fondatrice très élaborée

dans l'accompagnement spirituel ? Saut aussi par-dessus les Lumières (cf. le 'Oser penser par soi-même' de Kant) : quels enjeux représente la sécularisation pour l'accompagnement ? Quoi qu'il en soit de ces sauts –périlleux !- indiquons quelques convergences et divergences :

- Les modes traditionnels renvoient à un modèle de contenu à transmettre (l'héritage), tandis que l'accompagnement est caractérisé par l'exigence à 'se trouver', à clarifier son propre système de valeurs.
- Si la posture initiatique se déploie dans une temporalité qui fait quitter le temps profane, individuel, pour ouvrir à un temps sacré, universel, l'accompagnement, au contraire, valorise le temps présent dans son déroulement historique : c'est le temps du développement, du 'devenir soi', celui d'une volonté orientée vers un but.
- Quand le modèle initiatique appelle une relation verticale (du type parents/enfants), l'accompagnement moderne se conçoit dans des formes plus égalitaires, plus proches du partenariat que de l'initiaticque ou de l'expertise.
- Le moment d'intervention varie également : l'initiaticque valorise la rupture radicale et ce qui brise l'homogénéité de l'instant, alors que l'accompagnement se poursuit dans une idée de changement progressif qui doit être soutenue. Selon la belle formule de M. Paul, 'l'initiaticque inaugure, l'accompagnement continue' (p.240).

Par delà ces différences, on ne peut être que d'accord avec l'auteure pour poser que

'la fonction éducative est cette fonction que les pratiques actuelles d'accompagnement se redistribuent, fédérant sous un même terme (l'accompagnement) un ensemble de métiers dont on peut interroger la cohérence' (p.245) ; ce qui place toujours l'accompagnement 'sous le signe de la contingence, du particulier et de l'incertitude' (p. 247), qui sont des caractéristiques de ces métiers impossibles – car leurs objectifs ne sont jamais atteints- que sont l'éducation, la gouvernance, la thérapie, ainsi que le lien d'unité commun à des pratiques d'accompagnement disparates.

Comme on l'a relevé, ce travail se veut une approche anthropologique de l'accompagnement : il s'efforce de mettre en évidence le sens et les enjeux de l'émergence des pratiques foisonnantes d'accompagnement dans une société sécularisée, éclatée et individualisée. Avec ses éclairages lumineux, ses analyses et synthèses fines, sa construction et son écriture sobres et sans pesanteurs, cet ouvrage devrait faire référence (malgré les limites relevées plus haut). Ajouterait-on cependant que la seule approche anthropologique porte en elle-même sa limite quand elle n'est pas couplée avec une approche phénoménologique. A notre avis, la 'spécificité' annoncée dans le titre de l'ouvrage ne pouvait apparaître complètement qu'en rapport avec l'analyse d'autres postures éducatives anthropologiquement avérées,

notamment la posture d'autorité : comment ça fonctionne, qui fait quoi, comment passe-t-on de l'une à l'autre, selon quelles précautions, etc. Si l'accompagnement est une posture éducative anthropologiquement fondatrice – Maela Paul l'a remarquablement montré- la posture d'autorité l'est aussi, l'être humain ne se construit pas par auto-déploiement, même assisté, de processus déjà là : l'être humain est aussi institué et structuré par tout ce qui le précède et l'entoure. Le double mouvement d'autorité et d'accompagnement sont indissociables : encore reste-t-il à montrer comment ils s'associent.

Si les demandes d'accompagnement se multiplient (à tout le moins les offres !) il n'y a pas, semble-t-il de nouveaux métiers d'accompagnateurs, la fonction d'accompagnement se remplit -ou non- dans les 'interstices' (p.305), de sorte qu'on pourrait peut-être dire que l'accompagnement est moins une posture 'professionnelle' spécifique, qu'une posture 'personnelle' que de nombreux professionnels sont invités à adopter comme par-dessus le marché. Si cette idée était juste, peut-être mettrait-elle un peu lumière dans la 'nébuleuse' des pratiques !

**Guy Le BOUEDEC,**  
LAREF, UCO.

# PENSER L'ÉDUCATION

*Abonnez-vous ! (2 numéros par an)*

## LE CHOIX ENTRE 4 FORMULES

- Abonnement 2007** N° 21 et 22  
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2006** N° 19 et 20  
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2005** N° 17 et 18  
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2004** N° 15 et 16  
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2007 + 4 numéros au choix**  
(1/2/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16/17/18/19/20)  
France et étranger, port compris : 80 Euros
- Offre promotionnelle** Abonnement 2007 + numéros restants  
(1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20)  
France et étranger, port compris : 174 Euros  
(soit 39 Euros + 9 Euros le numéro supplémentaire)
- Vente au numéro** (Attention : n° 3 épuisé)  
France et étranger, port compris : 26 Euros

-----  
Nom : \_\_\_\_\_

Organisme : \_\_\_\_\_

Adresse complète : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tél. : \_\_\_\_\_ Fax : \_\_\_\_\_

Païement :

- Par chèque bancaire     Par chèque postal     A réception d'une facture

A L'ORDRE DE L'AGENCE COMPTABLE DE L'UNIVERSITÉ DE ROUEN

-----  
Renvoyer le formulaire à l'adresse suivante :

UNIVERSITÉ DE ROUEN

UFR DE PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Laboratoire CIVIIC – Revue "Penser l'Éducation" - B.P. 108

76821 MONT SAINT AIGNAN CEDEX

Tél. 02 35 14 64 38 - E-mail : [civiic@univ-rouen.fr](mailto:civiic@univ-rouen.fr)

