

*Les fichiers originaux de ce deuxième numéro de la revue « Penser l'éducation » ne sont plus disponibles. Les textes ci-après ont été numérisés à partir de la revue « papier ». Il est possible que certaines erreurs se glissent dans les textes, merci de votre compréhension.*

# *Penser l'éducation*

*Philosophie de l'éducation et  
Histoire des idées pédagogiques*

*N° 2-Décembre 1996*

*Coordination scientifique de la revue*  
*JeanHOUSSAYE*  
*Professeur en Sciences de l'Education*  
*Université de Rouen*

*Assistance technique et scientifique*  
*Philippe MAUBANT*  
*Université de Rouen*  
*Stéphane CORNIER*  
*Université de Rouen*

*Réécriture et correction*  
*Maurice GUENEAU*

*Secrétaire de rédaction*  
*Conception maquette*  
*Ariette FONTAINE*

*Secrétariat*  
*Stacha TARNOWSKI*

• *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 M. Jean Houssaye, UFR de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation, Département des sciences de l'éducation, B.P. 108 - 76134 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 invitées à adresser leur demande à M. Houssaye, Université de Rouen.*

*Pour tout renseignement complémentaire, vous pouvez joindre M. Houssaye, ou MM. Maubant et Cornier au 02 3514 64 38.*

# *Penser l'éducation*

## *Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques*

*Sommaire -N°2- Décembre 1996*

- La puissance des valeurs comme processus  
régulateur dans l'organisation scolaire* Yves BERTRAND et France JUTRAS 7
- Les origines culturelles de la Bildung allemande* Winfried BÔHM 15
- Un réseau politique, scientifique  
et pédagogique au XVIII<sup>e</sup> siècle* Loïc CHALMEL  
29
- L'écologie, une approche de l'éducation morale ?* Maurice GUENEAU  
49
- L'intervention éducative dans le conflit  
identité-intégration* Hubert HANNOUN 61
- Freinet, la pédagogie et la politique* Jean HOUSSAYE  
77
- Philosophie de l'exclusion* Jacques NATANSON 85
- Education et formation chez Pestalozzi à la lumière  
du concept allemand de Bildung* Michel SOËTARD  
91
- Liberté d'enseignement, démocratisation  
et autonomie scolaire* José Manuel TOURINÁN LOPEZ  
99



# ***L** a puissance des valeurs comme processus régulateur dans l'organisation scolaire*

*Yves BERTRAND*

PROFESSEUR - TÉLÉ-ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC

*FranceJUTRAS*

ENSEIGNANT-CHERCHEUR- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

*L'organisation scolaire est traversée par des fins, des projets et des valeurs qui orientent à la fois sa structuration et des pratiques pédagogiques possibles.*

*Cet article propose un examen des lieux stratégiques où les valeurs apparaissent comme le cœur et le moteur d'un processus régulateur des conduites dans l'organisation scolaire permettant ainsi de comprendre ses résistances au changement. Quel rapport entretient l'institution scolaire avec les valeurs ? Est-elle un lieu et un non-lieu de construction de valeurs ?*

s'interroge sur la présence de valeurs en éducation trouve de nombreux commentaires. Ainsi Legrand (1988) a relevé des lieux qui sont en quelque sorte les creusets des valeurs : les idéologies qui fondent les politiques éducatives, les structures scolaires, les contenus enseignés, les priorités institutionnelles. Houssaye (1992) remarque qu'il existe des moments clés qui servent pour ainsi dire de révélateurs de valeurs : moments où des choix sont faits et où des jugements sont posés sur le désirable et sur le préférable. Pour Reboul (1992) comme pour Dewey (1947), il n'est pas d'éducation sans valeur. Tout indique que les valeurs constituent des éléments essentiels qui donnent des impulsions et des couleurs particulières au sens de l'éducation. La puissance du contexte axiologique semble largement admise autant pour ce qui concerne les structures scolaires que les pratiques pédagogiques. Cela nous conduit à explorer la question des valeurs en tant que processus régulateur de l'organisation scolaire. L'école se définit-elle par rapport à des fins, des contenus d'apprentissage et d'enseignement ou à des valeurs ? Comment l'institution scolaire assume-t-elle son rapport aux valeurs sociales et aux valeurs individuelles ?

---

1996,

**Liste des mots-clés**

Valeur - Organisation scolaire - Fins - Culture organisationnelle - Changement,

*La dialectique des valeurs dans l'organisation scolaire*

Pour comprendre la dialectique des valeurs en jeu dans l'organisation scolaire, on doit analyser les rapports qui existent entre cette organisation et son environnement. Il faut repérer la « quelconque volonté extérieure », les forces qui dictent les fins réelles de l'organisation scolaire et qui structurent la trame de sa vie quotidienne puisqu'elle vise, par un certain nombre de processus, la réalisation de certaines fins. Recevant un mandat d'une entité extérieure, elle remplit une fonction sociale importante à savoir qu'un élève puisse apprendre et intérioriser des valeurs, des comportements, des connaissances qui lui permettront de prendre une place utile et de s'intégrer dans la société. Les moyens mis en œuvre pour atteindre cette fin comprennent différents procédés de socialisation et de traitement de l'information mis en place par des acteurs comme les professeurs, les enseignants, les administrateurs.

On peut se questionner pour savoir dans quelle mesure une organisation scolaire peut changer par elle-même les règles du jeu et les valeurs qu'elle véhicule. Examinons la structure axiologique de l'organisation scolaire. L'organisation de l'éducation en fonction d'un ensemble de valeurs peut être analysée à l'aide des trois niveaux suivants : le champ paradigmatique, le champ politique et le champ organisationnel. Situé à la frontière des diverses institutions sociales et du monde de l'éducation, le champ paradigmatique transforme en grandes orientations éducatives des généralisations et des conceptions circulant dans le domaine social. Le champ politique d'une organisation scolaire est le lieu de prise de décision où s'opère la transformation des orientations définies par le champ paradigmatique en lois et en règles. C'est là que résident l'ensemble des mécanismes établis pour définir les lois et les règles de l'activité éducative collective et institutionnelle. Se définissent donc à ce niveau le légal et l'illégal, le légitime et l'illégitime, le normatif et la déviance, le type de changement acceptable et non acceptable. Ces décisions, lois et règles prescrivent le fonctionnement des institutions concrètes qui, à leur tour, transforment cet ensemble de valeurs en une éthique organisationnelle. Ainsi, le champ organisationnel constitue la zone des pratiques et des applications. En somme, l'organisation scolaire est un sous-système particulier formé pour la poursuite de fins spécifiques, elle est traversée par des forces exogènes, elle est dirigée par un pouvoir établissant des formes d'autorité et déterminant les statuts et les rôles de ses membres, C'est dans ce contexte que se manifestent de manière concrète, d'une part, l'éthique organisationnelle vue comme un ensemble de valeurs qui orientent et légalisent des comportements et, d'autre part, les rapports aux valeurs et conflits de valeurs qui peuvent survenir entre des personnes impliquées dans des situations éducatives et des structures scolaires. Peuvent donc entrer en contradiction les valeurs et les projets poursuivis par différentes personnes dans l'organisation scolaire : élèves, professeurs, administrateurs. En dépit de quelques remous, la forteresse scolaire ne change pas ses valeurs car sa structuration, sa logique et sa raison d'être repose sur des fins qui dépassent les individus.

Ce qui doit être éclairci d'abord, c'est le rapport des valeurs et des fins. Pour Jonas

(1979/1993), une fin est ce en vue de quoi une chose existe et pour la production ou la conservation de laquelle a lieu un processus ou est entreprise une action. Ainsi, pour dégager une fin, on peut poser la question : « En vue de quoi ? » Dans la réponse, « x existe afin de », surgit non seulement l'interrogation sur les moyens et les outils, mais surtout celle des jugements relatifs à leur adéquation pour l'atteinte des fins ainsi que sur la valeur des fins elles-mêmes et les valeurs entretenues par les fins. Un examen des fins peut donc faire ressortir les valeurs. Il existe assurément des fins valables et des fins non valables. Pour juger de ce qui vaut la peine, on peut prendre l'idéal moral de la reconnaissance de ce qui transcende le moi : autrui, les devoirs de citoyens, l'exigence de la solidarité, les besoins de l'humanité et de l'environnement. Admettons tout de même que l'être humain est traversé de forces destructrices, de passions, de calcul, d'intérêt, de vanité, d'hypocrisie, de mensonge, de violence, de recherche du plaisir, du pouvoir et de la domination, bref du mal ou de ce que Bloom (1995) nomme le principe de Lucifer. Cela peut servir, selon Bloom, de moteur d'évolution et de développement. L'idéal moral est appel à assumer les forces destructrices profondément ancrées dans la nature humaine pour les faire advenir autrement, et dans un horizon de signification partagée. Il n'en demeure pas moins que des logiques et des architectures de valeurs tout à fait contradictoires coexistent et se heurtent.

### *Le creuset des valeurs de l'organisation scolaire*

On peut facilement observer dans les organisations un lieu où se mêlent et se fondent les valeurs : il s'agit du phénomène de la recherche de la transparence qui se traduit, souvent, par des phénomènes d'occultation des véritables enjeux. Deux dimensions étroitement liées méritent qu'on s'y attarde particulièrement : la reproduction des valeurs de l'organisation et le positionnement éthique des groupes qui véhiculent et vivent ces valeurs. Quand on examine le phénomène de la reproduction des valeurs, on remarque que l'organisation scolaire peut assumer, par rapport à la société, trois fonctions principales : la reproduction, l'adaptation et la transformation de la société. Premier cas de figure : lorsque l'organisation scolaire effectue des changements opérationnels dans ses modalités de fonctionnement, selon les orientations et les normes imposées par le champ politique, elle contribue à maintenir un ordre défini par une classe dominante. L'organisation scolaire remplit alors une fonction de reproduction des orientations, des normes et des règles dominantes du fonctionnement social. Elle vise à faire intérioriser chez les élèves les normes dominantes et à réprimer le développement de nouvelles normes.

Deuxième cas de figure : lorsque l'organisation scolaire effectue des changements à l'intérieur de ses structures en réponse à des demandes économiques et politiques ou qu'elle critique ses modes et ses stratégies de fonctionnement sans remettre en cause les orientations émanant du paradigme socioculturel dominant, elle contribue à l'adaptation de la société. Il en va de même lorsque l'organisation scolaire discute des lois et règles qui lui sont imposées par le champ politique sans pour autant critiquer ou remettre en question les orientations fondamentales qui les sous-tendent. L'organisation scolaire remet rarement en cause ses propres valeurs puisque ses pratiques, rappelons-le, dépendent des orientations définies par le champ paradigmatique. Ces orientations traduites en normes et en lois par le champ politique agissent

comme régulateurs de l'organisation scolaire. Ainsi, l'organisation scolaire voit son activité déterminée par la société de telle sorte qu'elle tend quasi naturellement à reproduire le paradigme socioculturel dominant et le type de société dans laquelle elle s'insère. Des contreparadigmes pourraient cependant être proposés par l'organisation scolaire. Elle possède en effet, comme les systèmes ou sous-systèmes socioculturels, la propriété de s'auto-organiser et la capacité de chercher des formes d'organisation résistant aux forces exogènes dominantes. Si elle ne le fait pas, c'est parce qu'elle remplit une fonction d'adaptation sociétale en répondant aux besoins exprimés par la société par le biais de mesures législatives ou administratives.

Troisième cas de figure : on pourrait penser que la possibilité de transformation repose sur l'autonomie éthique des organisations scolaires et sur la vigueur de leurs projets éducatifs. Car il semble qu'il faut être en mesure de travailler au niveau des valeurs pour pouvoir faire bouger et changer l'organisation. Paradoxalement, la possibilité de choix qu'offrent des paradigmes éducationnels alternatifs ne semble ni suffisante ni assez mobilisante pour créer des conditions qui engagent à susciter le changement, c'est-à-dire le passage d'un paradigme à un autre. Se posent alors deux questions. Où situer l'action éthique d'une organisation qui refuse les paradigmes socioculturels et éducationnels dominants ? Quelles sont les conditions nécessaires à des transformations éducatives et sociales radicales ?

Tout virage ou tout changement est difficile à effectuer puisque les valeurs font l'objet d'enjeux et de luttes politiques pour le pouvoir. Aussi, les groupes qui véhiculent des systèmes différents de valeurs visent souvent essentiellement des lieux de pouvoir dans l'organisation. C'est ainsi qu'ils proposent des alternatives qui n'en sont pas toujours. On peut, par exemple, s'interroger sur les valeurs des experts qui forment un groupe important dans les systèmes éducatifs. On peut examiner les fondements de leur système éthique et le comparer à celui des dirigeants. On constatera qu'ils s'associent, en fait, bien souvent à un partage du pouvoir. On pourrait, à la limite, poser l'hypothèse que les intellectuels qui analysent la situation des experts se transforment, eux-mêmes, en experts et deviennent, par conséquent, des membres à part entière du système dominant. Ils cherchent toutefois à maintenir une certaine distance pour mieux conserver le pouvoir que confère la connaissance. La transformation pourrait-elle provenir plutôt des lieux de pratique ?

### *Les valeurs normatives de la culture organisationnelle*

Toute personne qui enseigne ou qui intervient à l'intérieur du système éducatif possède sa propre idée des enjeux liés à sa pratique et de ceux qui traversent le système socioculturel dans lequel elle prend place. Des questions existentielles se posent lorsqu'elle perçoit des conflits de valeurs ou qu'elle a l'impression de se situer en porte-à-faux par rapport à des attentes qui lui semblent multiples, contradictoires ou dominantes de son milieu. Voilà bien un moment de tension où un individu, avec sa conscience professionnelle, ses valeurs, ses représentations des choses, est amené à négocier plus ou moins consciemment le sens de son agir et à effectuer une série de transactions, d'adaptations et de concessions. Cet individu est engagé dans un processus régulateur de ses actions : il peut accepter de faire des compromis et il peut même aller à rencontre de ses propres valeurs. Les conduites humaines en effet ne

sont pas uniquement du ressort individuel, elles sont situées, insérées et encadrées dans des organisations possédant des structures dotées de modes de fonctionnement qui poursuivent des buts déterminés. D'où les possibilités de conflits de valeurs qui trouvent leur solution dans des compromis.

Ainsi, toute culture organisationnelle propose, et dans la plupart des cas impose, un ensemble de valeurs ayant pour fonction d'orienter et d'encadrer les actions de ses membres. Le concept de culture organisationnelle désigne l'ensemble des règles, des valeurs et des modes de fonctionnement qui régissent les actions à l'intérieur d'une organisation. Bien que les valeurs soient présentes partout et en tout temps, elles ne sont pas nécessairement explicites. Mais une chose demeure : une tension existe entre les représentations individuelles ou personnelles des valeurs et celles de l'organisation de sorte qu'un processus de valorisation est constamment à l'oeuvre au sein des organisations. Toute organisation élabore en effet un ensemble de jugements d'ordre affectif et cognitif sur les distinctions entre ce qui est bien et ce qui est mal, ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, ce qui est possible et ce qui ne l'est pas, pour ensuite transmettre cet ensemble de jugements à ses membres. Ces définitions et ces jugements servent non seulement de guides et de repères pour l'action, mais aussi de fondement à la planification et à l'évaluation des actions dans l'organisation.

Les valeurs organisationnelles composent la base d'un processus régulateur pour fonder, implicitement ou explicitement, les choix et les actions dans un groupe. Elles forment un ensemble de croyances et de principes qui servent de guide à la compréhension, au jugement et à l'action. Le rôle de ce processus régulateur est de régler fortement la perception et les espoirs des individus et d'influencer directement leurs comportements et leurs conduites dans le contexte organisationnel. Les valeurs organisationnelles se métamorphosent facilement en croyances organisationnelles qui s'enracinent tant et si bien qu'elles prennent l'apparence de vérités et se transforment en vérités intériorisées.

Les croyances deviennent si fortement intégrées qu'elles constituent, d'une part, des résistances au changement ou à la transformation et, d'autre part, l'essence même de la culture organisationnelle. Finalement, elles constituent des postulats implicites profondément ancrés sur lesquels se fondent les actions, les perceptions et les interprétations des membres d'une organisation. C'est ainsi qu'en apparence très loin de la réalité concrète, les valeurs font partie intégrante de la régulation des comportements dans l'organisation scolaire.

Ce processus régulateur véhicule également des normes définissant comment une personne doit se comporter dans un groupe et interpréter ce qui s'y passe. Ressortir les métaphores organisationnelles permet d'analyser les normes et de repérer les systèmes de valeurs. Certaines cultures éducatives, par exemple, croient en l'individualisme dans l'organisation, D'autres insistent sur le caractère coopératif de la vie en communauté. D'autres encore mettent l'accent sur le caractère hiérarchisé des rapports entre les individus. Ces différents systèmes de valeurs jouent un rôle important dans l'organisation scolaire puisqu'ils encadrent les pratiques éducatives. Ainsi, la négociation de l'agir et les éventuels compromis pourront dépendre des caractéristiques du milieu dans lequel se retrouve l'individu. Le processus régulateur donnera alors naissance à des adaptations propres au milieu en question.

On peut, par conséquent, s'interroger sur la structure des systèmes de valeurs et examiner notamment leurs points de référence. Les fondements de la culture organi-

sationnelle sont de deux ordres : ils peuvent posséder un caractère autoréférentiel ou un caractère hétéroréférentiel. Il faut entendre, par autoréférence, le phénomène par lequel les membres d'une organisation situent la génération de leur système de valeurs à l'intérieur même du système en question. De nombreux dirigeants affirment, par exemple, qu'on doit combattre les inégalités par tous les moyens ou encore que les valeurs de leur organisation sont premières et indiscutables. Il s'agit là d'un phénomène assez généralisé : la définition des valeurs d'une organisation se fait souvent à partir d'une référence à son propre système.

L'autoréférence ne peut être la seule caractéristique de l'éthique d'une organisation quelle qu'elle soit, et notamment d'une organisation scolaire puisque celle-ci trouve sa raison d'être ailleurs qu'en elle-même. Cette raison d'être, c'est la finalité de l'organisation. Les fins poursuivies expliquent en effet sa cohérence et son articulation comme un tout et fournissent les indications à prendre pour atteindre un certain état jugé désirable. L'organisation scolaire ne saurait reposer sur une démarche uniquement autoréférentielle car sa finalité se construit dans une dialectique : ses objectifs sociaux et culturels sont généralement prescrits par un autre système, le système socioculturel.

Cette dialectique hétéroréférentielle se manifeste dans les règles de fonctionnement de l'organisation scolaire. Composée d'organismes administratifs et d'établissements d'enseignement, de services et de fonctions très diverses, de personnel cadre, d'enseignants et d'élèves, l'organisation scolaire est régie par un ensemble de lois et de règlements. Ces lois et règlements, de même que la nature des organismes administratifs, sont approuvés ou imposés par des institutions extérieures, c'est-à-dire par une Assemblée nationale ou par un Conseil des ministres. Le fonctionnement du système éducatif est le résultat d'un équilibre entre des forces antagonistes ; il signale et communique les préférences d'une élite et d'une classe sociale détenant le pouvoir. Un lieu privilégié de traitement référentiel, qu'il s'agisse d'autoréférence ou d'hétéro-référence, se situe donc au niveau des politiques éducatives. Il reste tout de même que les intervenants du système éducatif sont en quelque sorte des agents mandatés par la société pour travailler, par le biais de l'organisation scolaire, à mettre en oeuvre cet ensemble de valeurs et de projets.

### *Le compromis éthique, sujet tabou dans l'organisation scolaire*

Puisque les valeurs sociales dominantes fondent les politiques éducatives, les structures scolaires et les priorités éducatives, est-il possible que ce que l'individu prend pour ses valeurs personnelles et sa façon personnelle de penser, de percevoir et de faire les choses soit le résultat d'un compromis ou, à tout le moins, d'un processus régulateur de sa position axiologique et de son agir ? Le simple fait d'intégrer l'organisation scolaire amène forcément l'individu à se positionner, à structurer sa pensée et à ajuster son action en fonction des valeurs qui la traversent. Et pourtant reconnaître ce processus régulateur apparaît presque comme un sujet tabou dans l'organisation scolaire. Ce qui n'est pas tabou cependant, c'est de comprendre dans quelle mesure le rôle des valeurs apparaît comme le moteur de ce processus régulateur tant pour ce qui concerne le système éducatif que pour ses acteurs. Cela peut donner un étrange mécanisme de régulation : les enseignants et administrateurs tiennent un double lan-

gage, ils sont à la fois pour et contre le changement. Par exemple, ils peuvent penser que l'écologie contient nombre de valeurs et de pistes de changement intéressantes, mais beaucoup d'entre eux attendent patiemment que la société impose ce changement. Ils le bloquent par leur passivité, ils s'en remettent aux structures comme source et moteur d'évolution confirmant ainsi jusqu'à quel point l'organisation scolaire possède comme valeur de ne pas changer les valeurs ou comme règle de ne pas changer les règles.

En somme, les valeurs en jeu dans l'organisation scolaire sont en étroite relation avec les valeurs de la société dominante. Les organisations scolaires ne remettent pas en question les valeurs de la société dominante car elles existent pour transmettre ses valeurs et non pour les contester. Cela fait jaillir le paradoxe éthique des organisations éducatives : la question de l'éthique de l'organisation scolaire ne peut se poser car elle relève d'une éthique propre au système sociétal de valeurs dominantes. Plus un système fonctionne bien, plus ses valeurs sont cohérentes et présentent un tout inébranlable. Ainsi est constitué le cœur d'un processus régulateur des conduites à l'intérieur de l'organisation. Un comportement éthique consisterait, pour les uns, à contester l'éthique industrielle et positiviste de la société alors que pour d'autres, ce comportement consisterait à la respecter ! L'éthique de l'organisation scolaire est-elle condamnée au statut du caméléon : s'ajuster et prendre la couleur de l'environnement dominant ? La philosophie de l'éducation se devra, à un moment ou un autre, d'analyser les rapports entretenus entre les valeurs de l'éducateur, celles du groupe des éducateurs et celles de l'organisation scolaire. Proposer de nouvelles valeurs demeure, pour le professeur, un acte de contestation des valeurs du groupe et, en même temps, une acceptation des contradictions du système. L'enseignant est confronté à un processus de négociation de sa position et de sa situation dans l'organisation scolaire : pédagogue, spécialiste de contenus d'enseignement, régulateur de valeurs sociales. D

#### BIBLIOGRAPHIE

- Bertrand, Y., (1991), *Culture organisationnelle*. Presses de l'Université du Québec et Télé-université, Sillery et Sainte-Foy.
- Bertrand, Y. et Valois P., (1992), *Ecole et sociétés*. Agence d'Arc, Montréal.
- Bertrand, Y., P. Valois et Jutras F., (1996), *L'écologie à l'école : inventer un avenir pour la Planète*, PUF, Paris.
- Bloom, H., (1995), *The Lucifer Principle: a Scientific Expedition into the Forces of History*, Atlantic Monthly Press, New York.
- Dewey, J., (1947), *Expérience et éducation*, Trad. de l'américain, Colin, Paris.
- Dubet, F., (1994), *Sociologie de l'expérience*, PUF, Paris.
- Houssaye, J., (1992), *Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation*, PUF, Paris.
- Jonas, H., (1993), *Le principe responsabilité*, Trad. de l'allemand, Cerf, Paris,
- Lavelle, L., (1955), *Traité des valeurs*. 2 tomes, PUF, Paris.
- Legrand, L., (1988), *Les politiques de l'éducation*, PUF, Paris.
- Reboul, O., (1992), *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.

# *Les origines culturelles de la Bildung allemande*

*Winfried BÖHM*

PROFESSEUR DE PÉDAGOGIE À  
L'UNIVERSITÉ DE WÜRZBURG

*Le concept de Bildung, très difficilement traduisible en français, traverse toute la réflexion allemande sur l'éducation.*

*L'article dégage ses origines culturelles, en commençant par son enracinement religieux et philosophique, pour se poursuivre par sa traduction sécularisée dans la philosophie du XVIII<sup>e</sup> siècle. Est posée en conclusion la question de la traduction, en termes de méthodologie, d'un processus essentiellement endogène.*

Il existe divers moyens de se familiariser avec la pédagogie d'un autre pays. Souvent, on se contente d'étudier le système scolaire et d'en comprendre la structure ; ou on tente d'en reconstituer l'histoire ; ou encore on étudie quelques-uns des auteurs pédagogiques dominants, etc. Une compréhension vraiment profonde de la pédagogie d'un pays ne peut résulter que de l'examen des concepts fondamentaux ou, plus exactement, on ne peut la comprendre qu'à travers l'examen du concept fondamental dans lequel la pensée pédagogique d'une culture s'est concentrée (i.e. cristallisée) comme en un foyer ardent. L'article qui suit a pour objet d'éclairer ce concept fondamental de la pédagogie allemande, le concept de *Bildung*.

Issu de la mystique allemande, ce concept fait preuve de façon univoque de son origine religieuse, et cela ne peut surprendre que ceux qui n'ont pas pris suffisamment conscience de la forte mesure dans laquelle la culture européenne dans son ensemble, et surtout la culture allemande, résulte de et a grandi dans le christianisme<sup>1</sup>.

Le concept de *Bildung* est quasiment constitutif de la pensée pédagogique allemande, et il entre, outre-Rhin, en composition dans une multitude de termes qui ont rapport à l'éducation : *Bildungspolitik, Bildungsplanung, Bildungsrech...* Le terme a par

### Liste des mots-clés

Bildung - Culture - Education - Mysticisme.

ailleurs survécu aux crises les plus graves - comme celle de la pensée critique allemande des années soixante-dix - qui ont failli l'engloutir. Tant il est vrai qu'il évoque tout à la fois le système éducatif dans sa réalité historique, une démarche pédagogique, mais surtout un horizon philosophique qui s'identifie avec ce qu'il est convenu d'appeler « la pensée allemande ». Et, sinon le mot, difficilement traduisible en langue française et aux ressources sémantiques multiples<sup>2</sup>, du moins son contenu n'a pas manqué, par exemple dans le développement du concept de *formation* qui se réfère à Dilthey, d'infiltrer la réflexion française sur l'éducation. Pour voir clair sur le concept allemand de *Bildung*, il paraît indispensable d'effectuer un retour sur l'histoire des idées et sur l'histoire des civilisations, retour que l'on s'attachera cependant à réaliser d'un point de vue systématique et non pas historique.

### Un enracinement religieux

De même que le concept de *Schöpfung* (création), le mot allemand *Bildung* fait partie de ces substantifs d'origine verbale formés avec la syllabe finale *-ung* qui désignent aussi bien un procès que simultanément son résultat. Cette remarque sur la syllabe finale du concept de *Bildung* nous introduit directement dans l'étude de ce qui suit, celle du radical *Bild*.

Point n'est besoin de rechercher le radical des mots *Bildung* et *bilden*, dans leur sens pédagogique dont il s'agit ici, ailleurs que dans la Bible<sup>3</sup>. La Vulgate, en Genèse I, 26-27 dit : « *Et ait : Faciamus hominem ad imaginem et similitudinem nostram : et prae-sit pisclibus maris, et volatilibus caeli. et bestiis, universaeque terra, omnique reptili, quod movetur in terra. Et creavit Deus hominem ad imaginem suam ; ad imaginem Dei creavit illum, masculum et feminam creavit eos* » (Et Dieu dit : « Faisons l'homme à notre image, à notre ressemblance, et qu'il domine sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur les bestiaux et sur toutes les bêtes sauvages et sur tous les reptiles qui rampent sur la terre. Et Dieu créa l'homme à son image, à l'image de Dieu il le créa, homme et femme il les créa »).

L'idée que l'homme est créé à l'image de Dieu prend assurément sa source loin dans l'histoire prébiblique, et Franz Rahut pense qu'il est « époustouffant de constater jusqu'où l'on peut aller dans la recherche sur l'origine de cette idée »<sup>4</sup>. Comme dans la tradition mosaïque, ce concept se retrouve dans l'enseignement babylonien et sumérien de la création, et même l'épopée de Gilgamesch connaît la création de l'homme-nature Engidu à l'image exacte du dieu Anu. Mais, comme on l'a déjà dit, ce n'est pas l'histoire de cette idée qui nous préoccupe ici, mais son interprétation en vue d'une élucidation de la *Bildung* humaine. La citation décisive à cet égard se trouve certainement dans la deuxième lettre aux Corinthiens (2 Cor., III, 18), de l'apôtre Paul, où il écrit, en accord évident avec la citation de la Genèse : « *Et nous tous qui, le visage découvert, réfléchissons comme en un miroir la gloire du Seigneur, nous sommes transformés en cette même image*<sup>5</sup> (le texte de la Vulgate dit : « ,, in ean-

dem imaginem transformamur... »), *toujours plus glorieuse, comme il convient à l'action du Seigneur, qui est Esprit* ». A côté d'autres citations importantes pour la théologie néotestamentaire de *l'imagem* dans la littérature paulinienne, le passage cité plus haut évoque une double interprétation du mot image : d'une part l'homme est créé comme *imago Dei*, d'autre part l'homme se transforme lui-même (*transformamur*) en une *imago Dei*. Il est donc question de l'image sous deux aspects : l'homme est créé à l'image de Dieu pour qu'il puisse se transformer en une image de Dieu.

Le premier sens renvoie évidemment au second : si l'homme n'était pas créé à l'image de Dieu, il ne pourrait pas du tout se transformer en une image de Dieu ; et l'homme peut d'un autre côté se transformer en une image de Dieu parce qu'il n'est pas identique à cette image dès sa création, mais qu'il *doit* le devenir peu à peu. Cette tension entre l'image que l'homme *est*- disons même : virtuellement -, et l'image qu'il *doit devenir*- ajoutons même réellement -, ouvre le regard sur la *Bildung* (formation) de l'homme.

Il suffit de rappeler l'aphorisme attribué à Angélus Silesius : « En chacun repose une image de ce qu'il doit devenir. Aussi longtemps qu'il ne l'est pas, son repos n'est pas complet ».

En fait, les mystiques allemands du XIV<sup>e</sup> siècle, avec à leur tête les dominicains Maître Eckhart, Jean Tauler et Heinrich Suso, aidés et enrichis par le néoplatonisme et par Augustin, à chaque fois qu'ils font passer les mots *bilden* et *Bildung* du simple vocabulaire artisanal et artistique au niveau de la conceptualisation pédagogique, font expressément allusion à cette tension<sup>6</sup>,

A chaque fois que les mystiques parlent de *Bildung*, ils pensent bien au-delà de la ressemblance ou de la similitude - deux œufs ou deux oiseaux se ressemblent sans que l'un soit l'image de l'autre ! - ; en fait, ils pensent à la relation intérieure entre l'image originelle et l'image représentée, enchâssée dans la construction mystique de la création et de la nouvelle naissance. Dieu s'est incarné lui-même dans l'homme lorsqu'il l'a construit à son image ; c'est pourquoi l'homme doit recréer ou reconstruire l'image de Dieu. « *La renaissance de l'homme est identique à la re-naissance de Dieu. Se détacher d'une image, entrer dans une autre image et placer cette image au-dessus de soi sont les étapes de la divinisation* »<sup>7</sup>. Se détacher de l'image signifie ici se libérer des représentations sensibles, autrement dit de l'emprisonnement, de la captivité dans son propre monde sensible et dans l'expérience empirique. Ce n'est que lorsque l'âme est détachée de ces images qu'elle peut entrer complètement dans l'image de Dieu et que, dans l'accomplissement du processus mystique, elle se transcende dans l'image de Dieu. Cette transcendance des mystiques n'est ici rien d'autre que la transposition en allemand du latin *transformare* tiré de la citation de Paul dans 2 Cor., 3, 18 qui signifie métamorphose, transformation, l'apparition d'une *niuwen forme*, c'est-à-dire de l'image de Dieu, présente comme une graine à l'intérieur de l'âme et qui croît, fleurit et s'épanouit. Le processus de *Bildung* est alors représenté comme suit : « Un homme ordinaire doit être détaché de l'image de la créature, il doit être formé à l'image du Christ et il doit se transcender dans l'image de la divinité » (Heinrich Suso). Le fait que ce processus de *Bildung* soit inséré dans une métaphysique (néoplatonicienne) est tout à fait évident chez Maître Eckhart : Dieu fait sortir de soi le divin et forme ainsi l'homme ; l'homme, en entrant dans l'image de Dieu, en enrichit le divin et s'élève en tant que créature tandis qu'il se *transcende* en l'image de son créateur.

Dans la mystique baroque du XVI<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire chez Valentin Weigel, Johann Arndt et Jakob Böhme, survit cette idée de l'époque gothique, et la référence aux expressions de l'Ancien Testament et à celles de Paul ne connaît pas de répit. Mais s'ajoute à la doctrine de la création et de la nouvelle naissance, présente dans la mystique primitive, le moment de la séparation par le péché.

La volonté divine originelle de *Bildung* était de créer des hommes qui devaient aider Dieu à former (*bilden*), afin que le sens du monde ne cesse de s'accomplir à travers des formations et des re-formations toujours nouvelles dans le jeu éternel de Dieu. Ce rythme du monde sera dérangé par le péché originel des anges, et cette faute originelle consiste dans l'orgueil et dans la prétention à vouloir se former soi-même à sa propre image. Depuis cette chute, ce n'est plus seulement la création qui est divisée, mais en chaque homme s'affrontent le règne du divin et celui du malin : « *Celui qui vaincra, c'est celui qui formera l'image* » (Jakob Böhme),

La volonté fautive tend à la formation par soi ; comme Lucifer, elle ne veut pas se former en Dieu, mais en soi-même. Elle ne veut pas *réaliser* l'image divine, mais sa propre image, *soi-même*. La solution mystique sera donc une fois de plus la suivante : ce n'est que par la libération de l'homme de lui-même et de son emprisonnement en soi - nous ajoutons : et dans le don de soi à l'autre, c'est-à-dire par sa vocation divine - que l'homme peut être à la fois prévenu de sa faute et formé. La *Bildung* devient ainsi un processus qui s'apparente de plus en plus à un combat et qui reste en tout cas volontaire.

Tant chez Weigel que chez Böhme apparaît cette formulation selon laquelle nous sommes « *nos propres fabricants* » ; et apparaît de façon tout aussi évidente l'idée que l'homme, en tant que microcosme, porte en lui tout « *ce que l'on trouve dans le ciel et sur la terre* » (Valentin Weigel), et « *que toute connaissance de la vérité et de la sagesse repose au préalable chez l'homme et n'est pas introduite de l'extérieur à partir d'un objet* »<sup>6</sup>.

Il est ainsi évident que la *Bildung* ne peut plus être confondue avec le fait d'être savant ou même de connaître beaucoup de choses ; Weigel n'hésite pas à insister sur le fait que, pour la véritable *Bildung*, il n'est besoin d'aucun livre de papier, et même que celui qui ne sait pas lire porte les lettres à l'intérieur de son humanité : « *Apprendre de l'homme n'est pas apprendre, c'est déjà à l'intérieur de l'homme, il suffit d'éveiller et de cultiver* »<sup>9</sup>. Mais cet éveil et cette stimulation à extérioriser ne peuvent nullement être entendus d'une façon organique. Et c'est justement un penseur de la *Bildung*, qui se considère le plus éloigné de la pensée métaphysique de Maître Eckhart et le plus proche de la philosophie de la nature et de la pensée organique, au point de rapprocher la *Bildung* du développement des dispositions et des forces données par la création, Paracelse, c'est lui qui verra le processus de *Bildung* comme plein de menaces, de contradictions, de luttes, de surprises imprévisibles, et en tout cas tout différent du résultat prévisible d'un simple épanouissement ; c'est bien davantage une lutte intérieure qui s'opère dans l'affrontement des contraires et dans la discussion dramatique avec le monde extérieur, et qui prend figure, forme, donc *Bildung*<sup>10</sup>. Ernst Liechtenstein commente : « *C'est ainsi que la transformation de l'homme en image (Bildwerdung) est tout autre chose que la garantie d'un développement harmonieux de l'homme à travers sa croissance, mais bien plutôt le coup d'audace de la liberté de l'homme en laquelle son existence, son être se décide au milieu de la contradiction dialectique du négatif* »<sup>1</sup>,

### *Un processus de sécularisation*

Nous arrêtons ici, car l'articulation ultérieure du concept de *Bildung* n'est rien d'autre qu'une sécularisation permanente de ce concept religieux primitif depuis son origine et une transformation de sens que l'on peut aisément concevoir d'après ce que l'on a déjà dit plus haut. Il reste cependant à fixer une structure de la *Bildung* qui se maintient jusque dans la sécularisation et que l'on peut formuler de la manière suivante : la *Bildung* ne signifie ni l'épanouissement organique de dispositions, ni un savoir que l'on inculque de l'extérieur dans l'homme - le premier signifierait développement, l'autre apprentissage, voire enseignement ; la *Bildung* ne signifie ni le fait pour un individu qui se suffit à lui-même de s'extérioriser conformément à sa nature, ni la socialisation contraignante de l'homme - le premier signifierait réalisation aveugle de soi (*Selbstverwirklichung*), l'autre socialisation ou acculturation (*Ausbildung*). *Bildung* ne signifie pas du tout un tel processus unidimensionnel, mais le processus dialectique, éminemment riche de tensions, du débat entre l'homme et le monde de telle sorte que l'individu humain abandonne peu à peu son rapport naturel à soi-même, qu'il se libère de l'emprisonnement de son monde d'expérience sensible, qu'il s'ouvre sur le monde et que, en répondant à sa vocation particulière qui l'appelle au service du monde, il se retrouve lui-même comme une personne en cohérence avec l'espace et le temps et qu'il revienne sur soi presque à un niveau supérieur. Extériorisation et don de soi constituent un aspect de la totalité de la *Bildung*, tandis qu'appropriation et réflexion en constituent l'autre aspect. On peut en outre considérer la *Bildung* comme une double distanciation de l'homme : d'abord *par rapport à lui-même* dans l'abandon à ce qui est autre, au non-moi ; en même temps distanciation *par rapport au monde*, distanciation qui garantit avant tout pensée et réflexion, et dans le retour sur *soi-même*<sup>12</sup>. Ce n'est pas un hasard si Jean-Paul, dans sa *Vorschule der Ästhetik (Prolégomène à l'esthétique)*, a désigné l'humour comme un infaillible instrument de mesure de la *Bildung*, et, j'ai pu montrer ailleurs que le sourire était l'expression d'une *Bildung* réussie et j'ai même proposé les éléments d'une culture du sourire<sup>13</sup>. Humour et sourire sont des indices de distanciation et de *Bildung* ; manque d'humour et comption sont des signes d'absence de distance et du contraire de la *Bildung*.

Avec ces considérations, nous sommes déjà sortis à notre insu du cercle du concept religieux de *Bildung*, et, si nous nous laissons guider par le seul intérêt historique, nous aurions alors à décrire par le détail ce processus de sécularisation et à le suivre à travers Leibnitz, Klopstock et Wieland jusqu'à Gellert et Justus Møser<sup>14</sup>. Toutefois, comme nous nous laissons guider ici par un intérêt systématique, nous nous attacherons à éclairer davantage cette structure fondamentale de la *Bildung*, évidente pour chacun *mutatis mutandis*, à l'aide de quelques penseurs éminents de la germanophonie<sup>15</sup>. Puis nous concluons par la question lancinante de savoir si et, si oui, en quelle manière, la *Bildung* de l'homme peut donner prise à une méthode et s'inscrire ainsi dans le cadre d'une science,

Lorsque, de Herder à Hegel, on réfléchit à la *Bildung* (formation), c'est alors que se manifeste de façon accrue ce rythme constitutif d'extériorisation et de retour sur soi-même. Pour Herder, tout ce qui vit se meut dans une alternance rythmique d'activité et d'exténuation et dans une succession continue de résistance et d'abandon. Pour l'être humain, ce jeu alterné d'intériorisation et d'expansion est vécu de telle façon

que l'homme se vit en sortant de soi pour s'enfoncer dans l'étendue et les profondeurs de l'étant (hors de soi) et qu'il fait le chemin inverse, du monde extérieur jusqu'en soi-même, C'est entre ces deux pôles - centration sur soi et amour - que s'accomplit la *Bildung* humaine<sup>16</sup>. Il paraît intéressant que Herder reconnaisse ce rythme de formation à tout être vivant, tout en marquant cependant une différence essentielle : c'est la nature qui se charge de la formation de tout ce qui est vivant sans être humain ; l'homme, dans lequel cette « *contrariété est la plus évidente* », et qui n'est pas seulement l'être le plus spirituel et le plus développé, mais « *le condensé et le centre de notre création* », doit accomplir lui-même cette formation ; elle constitue l'oeuvre qui lui est fondamentalement propre. « *Ce n'est qu'en développant son activité dans de nombreuses directions que l'homme devient ce qu'il doit devenir; il n'est pas encore, mais il a à devenir* », selon la formule de Herder dans l'un de ses discours d'école<sup>17</sup>. Et dans ce même discours il poursuit en disant que cette façon de s'exercer sur le monde et d'y faire ses expériences ne peut être une simple collecte d'expériences et de connaissances - un tel accueil unilatéral ne donnerait qu'une ridicule cacophonie et un ramassis détestable -, mais il s'agit de recentrer en soi ces expériences et ces connaissances du monde, de fonder au milieu de sa propre personne l'unité de la vision du monde, car « *sons centre, il n'est point de cercle. Qui se perd soi-même a tout perdu : qui s'enfuit de soi ne s'appartient plus. Née te quæsieris extra, disait le vieil adage* »<sup>18</sup>. Et il nous faut introduire ici une autre pensée de Herder. L'homme n'est pas seulement, en tant que premier être dans la nature à avoir été libéré, appelé à être l'auteur de sa propre *Bildung*, il est également, grâce à sa faculté de langage, capable d'énoncer qu'il l'est par un mot qui le nomme et de le transformer en signe pertinent. « *Ce n'est que le langage qui a fait l'homme humain en endiguant le flot gigantesque de ses affects et en posant par les mots des bornes raisonnables* ». Le langage n'est cependant pas seulement un moyen de maîtriser le monde, il est en même temps purement et simplement le médiateur de la *Bildung*. Non seulement tout ce que l'esprit humain a pu concevoir ne nous parvient que sous la forme du langage, mais encore le débat avec le monde ainsi que le retour sur soi-même qui, comme on l'a déjà vu, constituent la structure fondamentale de la *Bildung*, ne sont possibles que par le langage ; et c'est ainsi que Herder peut dire d'une façon lapidaire : « *Bref, le langage est le trait caractéristique de notre raison à travers lequel seul elle prend forme et se perpétue* »<sup>19</sup>.

Wilhelm von Humboldt, qui a vraiment pensé à fond l'idée de la *Bildung* et l'a exprimée dans les versions les plus différentes, considère l'homme (en liaison évidente avec l'anthropologie et la métaphysique de Leibnitz) comme une force, et le processus de formation, comme une transition de l'indétermination de cette force à sa détermination. Ce terme de détermination (*Besf/mmung*) rappelle Kant, mais avant tout Fichte, et son choix indique en même temps ce à quoi Humboldt tient particulièrement : au caractère volontaire de cette force. La *Bildung* de l'homme, comme nous l'enseigne Herder, n'est pas un processus qui émane de la nature (*naturwüchsig*) ; la *Bildung* de l'homme, comme le souligne Humboldt, ne peut sortir que de chacun en particulier, elle ne peut jamais et en aucun cas être produite de l'extérieur et ne peut surtout pas être « inculquée » à quelqu'un. La *Bildung*, c'est l'accomplissement de soi, plus exactement l'autodétermination de l'homme, alors que l'homme, dans l'éducation, tout comme dans la législation et dans la religion (objective), est soumis à une détermination étrangère. Mais comment s'accomplit cette autodétermination forma-

trice ? Dans un fragment de sa *Théorie der Bildung des Menschen* (Théorie de la formation de l'homme), Humboldt a formulé la structure de ce processus de *Bildung* de la façon la plus lapidaire qui puisse être : « C'est au centre de toutes les formes particulières d'activité que se tient en effet l'homme qui sans diriger son intention sur quelque objet particulier, ne tend qu'à renforcer et à élever les forces de sa nature et à conférer ainsi à son être valeur et durée. Mais comme la force nue nécessite un objet sur lequel elle puisse s'exercer et que la forme pure, la pensée pure, a besoin d'une matière en laquelle elle puisse, en y étant imprimée, se perpétuer, de même l'homme a besoin d'un monde hors de soi... Considérée dans sa pureté et dans sa finalité, sa pensée n'est toujours qu'une tentative de son esprit en vue de se rendre compréhensible à soi-même, ses actes un essai de sa volonté en vue de se rendre libre et indépendant, mais toute son activité extérieure en général n'est qu'une seule tendance à ne pas rester en soi inactif»<sup>20</sup>, il semble superflu de dire que le débat formateur de l'homme avec le monde se formalise dans les trois étapes suivantes : l'homme passe « de soi-même vers les objets en dehors de lui » - Humboldt utilise ici le concept d'aliénation (*Entfremdung*) -, mais, dans cette aliénation, il « ne se perd pas lui-même », mais il « reflète plutôt constamment, à partir de tout ce qu'il perçoit de l'extérieur, la lumière rayonnante et la chaleur bienveillante présentes au plus intime de lui-même»<sup>21</sup>. Atteindre, à partir de la diversité étourdissante, la totalité ordonnée, à partir d'un ensemble de points dispersés, un cercle facilement visible de chaque point ; faire éclore, à partir de savoirs et d'actes tumultueux, la totalité achevée d'une personne autonome, voilà ce que signifie pour Humboldt « transformer la seule érudition en une *Bildung* savante, la seule tension inquiète en une sage occupation »<sup>22</sup>.

Il n'est peut-être pas superflu de souligner - comme on a tenté d'en soupçonner Humboldt et les théoriciens de la *Bildung* qui lui ont succédé - que la personnalité harmonieuse, encapsulée en soi, étrangère au monde, se suffisant à elle-même, n'est aucunement ici la fin dernière de la *Bildung*, mais une « sage occupation », donc un commerce responsable avec le monde, fait de circonspection et de hauteur de vue, c'est-à-dire de distance de la *Bildung* et non d'emprisonnement dans le bien-être subjectif et dans l'intérêt particulier.

### ***Bildung et Université allemande***

C'est ici que l'on trouve le point focal de l'idée humboldtienne d'Université et de l'ensemble du nouvel idéalisme. La pensée développée d'une *Bildung* par la science repose en effet directement sur le fait que seule l'activité scientifique poursuivie dans l'unique but de la vérité et de la connaissance conduit à ce haut degré de distance, de circonspection et de hauteur de vue, comme l'exige par exemple la conduite des affaires de l'Etat, Seules la bêtise et l'ignorance peuvent donc qualifier de mauvais idéalisme ce qui unit en une conviction fondamentale les pères de l'Idée classique allemande d'Université, de Schelling en passant par Fichte, Humboldt, Schleiermacher, Schiller jusqu'à Steffens<sup>23</sup>, à savoir que ce n'est pas la science qui doit être mise au service d'une formation (« *Ausbildung* ») utile à la société et à la praxis, mais qu'à l'inverse, la société, l'Etat et la pratique d'une profession sont le mieux servis lorsque l'étudiant, se détournant de tous les intérêts particuliers et utilitaires, ne s'occupe que de la science en tant que telle et s'efforce d'atteindre une vision scientifique.

Schiller a, lors de sa leçon inaugurale d'Iéna en 1789, rudement opposé le savant alimentaire (*Brotgelehrter*) et la tête philosophique - ce discours académique mérite relecture<sup>24</sup> -, et Fichte a, dans son *Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt* de 1807, exprimé l'espoir politique, non moins actuel aujourd'hui qu'autrefois - même s'il est demeuré à l'état d'espérance - : « ta nécessité ne tardera pas en effet à apparaître, que s'enracine dans l'Etat et en particulier chez ses serviteurs les plus hauts, la façon de penser selon laquelle on ne veut pas servir la société pour pouvoir vivre, mais que l'on peut vivre seulement dans le but de pouvoir servir la société... Mais cette façon de penser ne peut prendre racine que dans un esprit ennobli par la vie dans la science »<sup>25</sup>,

C'est pourquoi ce n'est pas l'abaissement de la science en un moyen de formation, mais l'élévation de la *Bildung* au niveau de la science qui est l'idée constitutive de l'Université classique allemande, et c'est la raison pour laquelle on comprend mieux les efforts qui se sont fait jour, en particulier chez Humboldt, pour différencier de la manière la plus stricte enseignement scolaire et formation universitaire : alors que l'école transmet des connaissances et exerce des capacités, l'université se doit de prendre en considération les forces créatrices et de les mettre en branle, « de concevoir et de produire l'unité de la science »<sup>26</sup>. L'enseignement scolaire poursuit clairement des objectifs d'enseignement et d'apprentissage et transmet des connaissances toutes prêtes, que l'on peut fixer dans des manuels ; l'enseignement universitaire, en revanche, n'a pas de frontières que l'on puisse déterminer avec exactitude, et la production de la science est un processus fondamentalement infini. Les programmes d'enseignement scolaire peuvent être décidés et ordonnés à l'intérieur d'un consensus sociopolitique sur la *Bildung*, l'enseignement scolaire a besoin de la didactique ; l'enseignement universitaire, en revanche, si on le planifie et si on le didactise sur un plan sociopolitique, menace de perdre son caractère propre et de dégénérer en la caricature d'une école montée sur échasses. A quel point politisation et didactisation marchent main dans la main, cela a été montré de façon pertinente par Clemens Menze : « ... car lorsque l'objectif est bien défini, le curriculum doit contenir tout ce que cet objectif est susceptible d'exiger et écarter tout ce qui pourrait menacer ou alourdir sa réalisation. C'est pourquoi il convient de veiller soigneusement à empêcher toute déviation subjective. L'objectif n'est atteint que lorsque tous pensent ce qu'il leur faut penser, et lorsqu'ils vivent en même temps dans l'illusion qu'ils pourraient penser ce qu'ils voudraient penser par eux-mêmes »<sup>27</sup>. Il va de soi que, dans une telle université, il sera beaucoup question de formation efficace, d'élagage des *curricula*. de mise en avant de la pratique - même si l'on ne sait pas trop bien ce qu'il en est exactement -, tandis que par ailleurs on parle peu de *Bildung* comprise au sens d'autonomie de la pensée. Mais c'est justement cette évidence qui est aujourd'hui choquante.

## Hegel

Nous en arrivons maintenant à Hegel. Il existe des interprétations qui commentent la *Phénoménologie de l'esprit* et la *Logique* comme une seule et unique grande histoire de la formation (*Bildung*) de la conscience. Et, de fait, Hegel a lui-même parlé d'une histoire de la formation de la conscience dans laquelle les différents moments de la structure de la *Bildung* se déploient à travers le temps et l'espace<sup>28</sup>. En tout cas,

Hegel pose le problème de la *Bildung* en le plaçant dans le contexte d'une cohérence qui englobe la totalité du monde, comme nous l'avons déjà rencontré chez les mystiques, et comme nous le rencontrerions dans sa version néoplatonicienne chez Jan Amos Komensky (Comenius) si nous levions notre regard au-delà du monde germanophone. Mais, même si nous nous limitons à ce côté « *qui concerne la Bildung de l'esprit subjectif, c'est-à-dire à proprement parler la pédagogie* »<sup>29</sup>, ces moments chez Hegel nous interpellent avec une acuité particulière. Le début de la *Bildung* est confondu avec la *Unbildung* (absence, manque de *Bildung*) ; cette extériorisation commence avec l'attention (*Aufmerksamkelt*), cette attention étant interprétée comme une façon de s'emplier d'un contenu qui a comme détermination « *de n'être pas que pour moi mais d'avoir également un statut autonome* »<sup>30</sup>. Dans la *Propédeutique Philosophique*, au § 42, il est dit qu'appartient à la *Bildung* avant toute chose « *le sens de l'objectif dans sa liberté. Cela repose dans le fait que je ne cherche pas mon sujet particulier dans l'objet, mais que j'observe et que je manipule les objets, tels qu'ils sont, dans leur libre particularité, que je m'y intéresse sans y chercher une utilité particulière* ». En se définissant précisément comme dégagement de sa propre subjectivité pour entrer dans le général, la *Bildung* comme processus se rapproche du travail. On ne peut pas ne pas se souvenir de l'origine du concept allemand de *Bildung* chez les mystiques, lorsque Hegel utilise la formule d'après laquelle l'homme qui se forme devrait se défaire du naturel, car ce qui est immédiatement n'est que la possibilité, qu'un devoir-être, et il ne deviendra ce qu'il *doit être*, c'est-à-dire raisonnable et libre, que par une formation au moyen de l'activité libre<sup>31</sup>. Et l'on pourrait voir un résumé de toute la pensée occidentale de la *Bildung* lorsque Hegel, au § 187 de ses *Grundlinien der Philosophie des Rechts (Principes de la philosophie du droit)*, précise :

« *Donc, dans sa détermination absolue, la Bildung est la libération et le travail de libération supérieure, à savoir, le point de passage vers la substantialité infinie subjective de la moralité, substantialité non plus immédiate et naturelle, mais spirituelle et élevée à la forme de l'universel. Cette libération est, dans le sujet, le travail pénible contre la pure subjectivité de la conduite, contre les besoins immédiats et aussi contre la vanité subjective de l'impression sensible et contre l'arbitraire de la préférence. Une partie de la défaveur qu'elle supporte lui vient de ce travail pénible qu'elle implique, mais c'est par ce travail de la Bildung que la volonté subjective atteint l'objectivité même à l'intérieur de soi, c'est dans ce travail qu'elle devient capable et digne d'être la réalité de l'idée. D'autre part, cette réorganisation et cette réforme de la particularité qui lui confère la forme de l'universel nous met au niveau de l'entendement. En effet, la particularité devient l'être-pour-soi véritable de l'individualité, et en donnant à l'universalité le contenu qui la remplit et lui permet de se déterminer indéfiniment, elle est dans la moralité objective elle-même la subjectivité libre existant infiniment pour soi. Tel est le point de vue qui montre la valeur infinie de la Bildung comme moment immanent de l'infini* ».

### ***Le problème de la méthode***

A cet endroit de nos réflexions se pose inévitablement la question que nous traiterons en conclusion : est-ce que cette structure de la *Bildung* que nous avons éclairée peut en quelque mesure faire l'objet d'une méthode et d'une didactique, de telle

sorte que l'on puisse en déduire une conduite de quelque façon applicable dans le contexte pratique de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'éducation. D'après ce qui a été dit, il devrait être devenu assez clair qu'une telle formulation en termes de méthode et de didactique ne peut être réalisée que dans des limites très étroites, qu'il ne peut même en être éventuellement question en ce qui concerne la *Bildung* qu'à travers une transposition de sens. Que puissent être transmises à l'homme des connaissances, que puisse lui être inculqué un comportement conforme à la loi, qu'il puisse être exercé à une habileté pratique et dressé en vue d'acquérir de l'adresse, cela est évident. Il est encore indiscutable que tout cela est réalisable de l'extérieur, d'une façon plus ou moins efficace. Mais dès qu'il s'agit de savoir tiré de sa propre intelligence, de conviction à partir de ce que l'on tient personnellement pour vrai, d'action à partir de sa propre responsabilité morale, à commencer par cette *Bildung* que l'homme a à accomplir lui-même, et qu'il doit par nécessité accomplir par lui-même dans le passage de ce qu'il est à ce qu'il doit être, alors le modèle de l'éducateur, de l'enseignant, du formateur qui voudrait, par des actions de l'extérieur - quand bien même celles-ci seraient comprises d'une façon réfléchie, et la plus curriculaire qui soit - faire d'un enfant, d'un élève, d'un être à former (*zubildender*), un être formé (*Gebildetef*), ce modèle devient une pure farce. La littérature fournit à foison des exemples de tels éducateurs et de tels enseignants en proie à ce genre de ridicule,

La *Bildung* en tant qu'accomplissement par soi-même de celui qui se forme peut être à la rigueur aiguillonnée de l'extérieur, appelée, occasionnée, stimulée, mais jamais elle ne sera produite avec une assurance cautionnée par la science. Elle est liée à l'opinion et à la liberté de l'homme, et l'on ne peut disposer de l'une et de l'autre directement de l'extérieur qu'en les anéantissant. Ce que l'on tient pour vrai, il n'est pas possible de le transmettre, et l'on ne peut obliger quelqu'un à être libre. Pestalozzi, le grand pédagogue suisse, a, pour cette raison, laissé résonner dans son oeuvre de vieillesse le *Chant du cygne* (*Schwanengesang*), le combat de sa vie entière en faveur d'une pratique méthodique. Ce qu'il fait lorsqu'il développe l'aporie pédagogique insurmontable selon laquelle la pédagogie s'occupe de transformer en méthode quelque chose qui, par sa nature même ne peut l'être, et qu'elle s'efforce d'obtenir chez l'enfant un effet qui ne pourra jamais être produit de l'extérieur,

Il est clair maintenant qu'une science de l'éducation qui prétend saisir le processus d'éducation à travers l'explication, la généralisation et en la pronostiquant, et qui veut souder l'une à l'autre par un lien causal l'intention et le résultat de l'éducation<sup>32</sup>, ne peut se satisfaire d'une telle aporie. Si l'on suit la définition de Wolfgang Brezinka - « *la science de l'éducation recherche les conditions de la réalisation d'objectifs éducatifs qui se laissent influencer par des actions (c'est-à-dire par l'extérieur)* »<sup>33</sup> -, il est inévitable que la *Bildung* sorte du cercle de cette (véritable) science de l'éducation et que, ou bien elle renvoie au domaine d'une philosophie de l'éducation préscientifique, ou bien elle se réduit à une demi-formation - Adorno a créé pour cela le terme de *Halbbildung*<sup>34</sup>. Car une théorie opérationnelle qui veut imposer à l'éducation une exigence scientifique, rendre effectifs et optimiser ses procédés, doit forcément réduire son champ de vision à deux secteurs : à celui du *développement* génético-psy-chique de l'individu d'une part, et d'autre part à celui de la socialisation du citoyen conditionnée par l'environnement. L'un des deux yeux se tourne ici vers le processus de maturation biologico-psychique de l'individu, l'autre sur les variables sociales qui déterminent les caractéristiques d'un individu donné. L'un aiguise son regard par la

psychologie, l'autre par la sociologie, et il n'est pas le moins du monde étonnant que ces deux sciences qui, il y a peu encore, étaient qualifiées de « sciences annexes » de la pédagogie ne se contentent pas maintenant de contester ce champ à la pédagogie, mais se font souvent fort d'aller jusqu'à la remplacer. En fait, ces sciences, au regard de l'articulation de théories opérationnelles et même de parties de théories concernant l'éducation, sont, non seulement dans l'histoire, mais même de nos jours, tellement supérieures à la pédagogie qu'il n'est pas rare de voir cette dernière loucher sur elles et jalouser leur avance pragmatique<sup>35</sup>.

La conception essentiellement antimétaphysique de l'homme qui fonde ces deux façons de voir<sup>36</sup> permet à ces deux regards - s'ils sont produits en même temps sous des angles différents - de se croiser et d'associer dans une perspective sociologique des morceaux de savoir de l'une avec des morceaux de l'autre.

Que cette science de l'éducation prenant en compte la psychologie vise plus naturellement la satisfaction des besoins individuels, ou, qu'orientée davantage vers la socialisation, elle mette en relief ce qu'on appelle les nécessités sociales, il lui sera difficile de saisir une chose, à savoir le coup d'audace de la liberté et de l'intelligence, le risque de l'échec de la *Bildung*, et une autre chose lui restera avant tout complètement incompréhensible : que dans des circonstances particulières, le rejet de et la résistance à tout effort de *Bildung* produit de l'extérieur, fût-ce avec les meilleures intentions du monde et avec le plus solide fondement scientifique, puissent être signe d'une formation réussie.

Peut-être Adorno a-t-il raison de penser qu'une théorie de la *Bildung* peut être pratiquée de nos jours comme une réflexion critique personnelle appliquée à la *Halbbildung* (demi-formation), cette *Halbbildung* qu'il définit de façon si pertinente comme l'esprit saisi par le caractère fétichiste de la marchandise. Mais peut-être faut-il rappeler le début de la philosophie européenne, lorsque la réflexion a fait signe à la théorie : l'homme « est l'être qui possède le logos : // dispose du langage, il a le recul par rapport à ce qui le presse immédiatement il est libre dans le choix du Bien et libre dans la connaissance du Vrai - et il peut même rire. Au plus profond de lui-même, il est un être théorique »<sup>37</sup>. Ce n'est que pour cette raison qu'il dispose de la *Bildung*, et c'est la raison pour laquelle il en a besoin. O

(Traduction de l'allemand : Christian Jamet)

NOTES

1. Voir Winfried Böhm, « Christianity, Cultural Politics and Education in Germany », in : Tulasiewicz Witold and Brock Colin (éd.). *Christianity and Educational Provision in International Perspective*, New York, 1988, p. 170-191.
2. Le mot *Bildung* fait partie de ces mots dont la traduction ne peut que difficilement, en français, rendre les sens issus de leur développement historique, sémantique et culturel. Nous avons pour cette raison souvent choisi de ne pas le traduire, car une traduction en eût pu cacher la polysémie et la richesse d'interprétation en pourrait être absente. Cela étant, le mot *Bildung* est apparenté au mot *Bild* (« représentation », « image », « peinture », « photo ») par l'intermédiaire du verbe « bilden », dont l'étymologie (« *biliden* » « donner forme et être à une chose », et « *bilidon* », « imiter une forme déjà existante ») le fait en outre interpréter comme l'équivalent de « produire », « faire », « fabriquer », mais aussi de « former », « éduquer », « cultiver », « enseigner », et enfin, « être », C'est pourquoi nous proposons parfois d'entendre le mot *Bildung* sous un sens plus précis de « formation » (Ndt).
3. Cf. pour ce qui suit Franz Rauhut (1953), « Die Herkunft der Worte und Begriffe Kultur, Civilisation und Bildung » (« L'origine des mots et des concepts Culture, Civilisation et Formation »), in : *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs (Contributions sur l'histoire du concept de Bildung)*: éd. Wolfgang Klafki, Mannheim, (1965), p. 11-22. Pour l'histoire du concept allemand de *Bildung*, se reporter à l'ouvrage très détaillé de Günther Dohmen, *Bildung und Schule (Formation et Ecole)*, 2 vol., Weinheim, (1964-1965).
4. Franz Rauhut, *op. cit.* p. 18.
5. En allemand : fl//d(Ndt).
6. Cf. pour cela Hans Schilling, *Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motiv-geschichtliche Studie zum Bildungsbegriff (Bildung en tant que représentation de l'image de Dieu. Une étude de l'histoire de la représentation du concept de Bildung)*, Freiburg/Br, 1961.
7. Voir ici lise Schaarschmidt (1931), *Der Bedeutungswandel der Worte « bilden » und « Bildung » in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder (Le changement de sens des mots « bilden » et « Bildung » de Gottsched à Herder)*, Thèse, Elbing, 1931. Republiée dans : *Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs (Contributions à l'histoire du concept de Bildung)*, éd. Wolfgang Klafki, Weinheim, 1965, p. 29.
8. Ces citations sont faites d'après Schaarschmidt. déjà cité, p. 32.
9. Cette citation de Weigel est empruntée de Ernst Liechtenstein, *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, (Du développement du concept de Bildung de Maître Eckhart à Hegel)*, Heidelberg, 1966, p. 9.
10. Voir ici Clemens Menze, « Bildung », in : *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe (Manuel des concepts pédagogiques de base)*, éd. Josef Speck et Gerhard Wehle, vol. 1, Munich, p. 135.
11. Ernst Liechtenstein, *ibid.* p. II.
12. Cf. à ce sujet Theodor Ballauf, *Die Grundstruktur der Bildung (Structure fondamentale de la Bildung)*, Weinheim, *op. cit.* (1953), passim.
13. Voir Winfried Böhm (1984). « Über die Kultur des Lächelns » (« De la culture du sourire »), in : *Bildung und Erziehung*, 37, p. 349-354. Voir également sur ce même thème le merveilleux livre de Giovanni Maria Bertin, *Disordine esistenziale e instanza della ragione. Tragico e comico, Violenza ed eros*, Bologna, 1981.
14. Cf. sur ce sujet Leonhard Froes, « Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs » (« Le changement sémantique du concept de Bildung »). in : Ders, *Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft*, Weinheim, 1967, p. 39-61.
15. Si nous nous limitons volontairement à la germanophonie et à la culture allemande, c'est que le concept et la théorie de la *Bildung* sont si intensément liés à la tradition allemande - tradition, soit dit en passant, de l'histoire des idées, qu'il ne faut pas confondre avec une tradition de l'histoire sociale ! - que déjà le seul terme de *Bildung* se défend de toute adaptation dans d'autres langues. Dans d'autres langues (européennes), nous devrions déduire le sens correspondant (voire le contenu du moi et du monde) à partir de concepts tels que *cultura, forma, civilisation* et de leurs concepts dérivés.

16. Voir à ce sujet Johann Gottfried Herder, *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit (Une autre philosophie de l'histoire pour la Bildung de l'humanité)*, nouvelle édition avec une postface de Hans-Georg Gadamer, Francfort/Main, 1967.
17. Johann Gottfried Herder, *Schulreden*, éd. par Albert Reble, Bad Heilbrunn, 1962, p. 133.
18. *Ebenda*, page 137. Traduction de la citation latine : « Ne te cherche pas hors de toi » !
19. Johann Gottfried Herder, *Sämmtliche Werke (Œuvres complètes)*. édité par Bernhard Suphan, Berlin, (1877-1913), Vol. 13, p. 356 sq.
20. Wilhelm von Humboldt (1793/94), *Théorie des Bildung des Menschen (Théorie de la « Bildung » de l'homme)*, in W. v. Humboldt, *Bildung und Sprache (« Bildung » et langue)*, édité par Clemens Menze, Paderborn, 1979, 3, p. 24 sq.
21. *Ibid.*, p. 26.
22. *Ibid.*, p. 27.
23. Cf. Ernst Anrich, éd., *Die Idee der deutschen Universität (L'idée de l'Université allemande)*, Bad Homburg, 1959.
24. Friedrich von Schiller (1789), *Was heißt und zu welchem Ende studiert mon Universalgeschichte ? (Que signifie et dans quel but étudie-t-on l'histoire universelle ?)*.
25. Johann Gottlieb Fichte (1807), « Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt » (*Plan déductif d'un établissement d'enseignement supérieur à construire à Berlin*), in Ernst Anrich, éd., *Die Idee der deutschen Universität (L'idée de l'Université allemande)*, Bad Homburg, 1959, p. 125-217.
26. Wilhelm von Humboldt, *Der Königsberg Schulplan (Le programme scolaire de Königsberg)*, 1909, in *Ibid.* p. 103.
27. Clemens Menze, « Perspektiven in der Universitätsentwicklung » (« Perspectives du développement de l'Université »), in *Ordo*, 1977, 28, p. 3-12; citation p. 8.
28. Voir Albert Reble, « Hegel und die Pädagogik » (« Hegel et la pédagogie »), in *Hegelstudien*, 1965, vol. 3, Bonn, p. 320-355.
29. Cité d'après Jürgen-Eckardt Pleines (1983), *Hegels Theorie der Bildung, I. Materialien zu ihrer Interpretation (La théorie de Hegel sur la « Bildung », 1, Matériaux pour son interprétation)*, Hildesheim, 1983, p. 11.
30. *Ibid.*, p. 12sq.
31. Cf. Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode (Vérité et méthode)*, Tübingen, 1960 Erster Teil (Première partie) I, 1.
32. Cf. pour le programme d'une telle science de l'éducation Wolfgang Brezinka, *Über Absicht und Erfolg der Erziehung (De l'intention et du succès de l'éducation)*, Constance, 1969, et *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft (De la pédagogie à la science de l'éducation)*, Weinheim, 1971
33. *Ibid.*, p. 33.
34. Theodor W. Adorno, « Théorie der Halbbildung » (« Théorie de la semi-Bildung »), in *Sociologica II*, Francfort 1962, réimprimé in *Bildungstheorien*, édité par Jürgen-Eckardt Pleines, Fribourg, 1978, p. 89-99.
35. Voir pour cela Winfried Böhm, « Die sieben Todsünden der Pädagogik » (« Les sept péchés mortels de la pédagogie »), in Helmut Konrad, éd., *Pädagogik und Wissenschaft (Pédagogie et science)*, Kippenheim, 1981, p. 91-100.
36. Theodor W. Adorno, op. cit. p. 94.
37. Hans-Georg Gadamer, *Lob der Theorie (Eloge de la théorie)*, Francfort, 1985, p. 31.

# *Un réseau politique, scientifique et pédagogique au XVIII<sup>e</sup> siècle*

## *Réflexions autour d'une lettre*

*Loïc CHALMEL*

IUFM D'ALSACE

### *Histoire d'une lettre*

**L**e 24 juin 1793, Jérémie-Jacques Oberlin (1735-1806), professeur à l'Université de Strasbourg, écrit du fond de sa prison messine, à l'abbé Henri Baptiste Grégoire (1750-1831), alors député à la Convention nationale, L'événement semble si peu considérable, qu'il n'est rien d'étonnant à ce que cet écrit soit demeuré à ce jour « lettre morte » sur une scène historique où les premiers rôles ne laissent que peu de place à d'anecdotiques figurants. Pourquoi s'attacher alors à développer une analyse de ce texte dans le présent article ? Peut-être en raison de la propension des pédagogues à développer leurs idées dans les marges de l'histoire institutionnelle, empruntant pour ce faire des chemins insoupçonnés...

Le contenu de cette lettre peut sembler bien anodin de prime abord ; pourtant il nous paraît éclairer d'intéressante façon une problématique toujours d'actualité : celle de la genèse et de l'évolution d'une politique éducative nouvelle. Contemporaine de la période révolutionnaire, ère de ruptures radicales avec les modèles usités sous l'Ancien Régime à tous les niveaux de la société, la réforme impulsée par l'abbé Grégoire et ses amis s'articule autour de quatre pôles essentiels :

- les recherches initiées développent le même thème fondamental ; celui d'un renouveau linguistique, nécessaire à la diffusion de l'idéal révolutionnaire dans le pays, la langue française étant perçue à cet égard comme le vecteur essentiel à la cohésion nationale ;

- le choix des interlocuteurs associés à ces recherches est indépendant de leur appartenance religieuse ; cette indépendance relative induit une avancée significative vers une « sécularisation » des valeurs éducatives ;

### Liste des mots-clés

Education - Valeurs - Culture - Langage - Dialectique entre politique, science et pédagogie - Sécularisation,

- les nouveaux savoirs s'élaborent dans le cadre d'une dialectique triangulaire associant le politique, le théorique et le pragmatique ; les rapports épistolaires entre Henri Grégoire, Jérémie-Jacques Oberlin et les pédagogues piétistes alsaciens en constituent un exemple frappant ;

- ce dialogue triangulaire original, s'inscrit dans le cadre d'un vaste réseau d'échanges épistolaires incluant des voies de communication nouvelles avec les esprits éclairés d'Europe.

Sous bien des aspects, l'échange épistolaire entre le professeur Oberlin et l'abbé Grégoire peut apparaître paradoxal, et c'est au coeur de ces paradoxes qu'après avoir dressé un rapide portrait des deux interlocuteurs, puis proposé le texte autographe dans son intégralité, nous entendons développer notre analyse.

Le nom du rédacteur, Jérémie-Jacques Oberlin, né à Strasbourg en 1735, historien et philologue, professeur à l'Université de cette ville, évoque-t-il encore aujourd'hui, dans la mémoire collective, un souvenir précis ? D'une manière générale, il reste souvent confondu avec celui de son frère cadet, Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826)<sup>1</sup> pasteur et pédagogue à Waldersbach dans l'ancien comté du Ban de la Roche (actuellement dans le département du Bas-Rhin), aux côtés duquel il reçut dans sa jeunesse l'enseignement d'un père professeur au Gymnase protestant et celui d'une mère sensible à la prédication des Frères moraves<sup>2</sup>. Il reste également lié à celui d'élèves aux destins prestigieux ou dramatiques tels Johann Wolfgang Goethe (1749-1832), ou son ami le poète Jacob Michael Reinhold Lenz (1751-1792). Il s'insère parmi ceux d'intellectuels renommés qui marquent de leur empreinte l'histoire intellectuelle de la capitale alsacienne :

« *L'année 1770 est l'une des plus marquantes dans l'histoire intellectuelle de Strasbourg, Des professeurs distingués enseignent à l'université : Lobstein, Herrman, Spielmann, Brackenhofer professent les sciences, médecine, physique ou mathématiques. Jean-Michel Lorenz et Jérémie-Jacques Oberlin continuent oeuvre historique de Schoepflin ; la théologie est enseignée par Reuchlin, Sigismond Frédéric Lorenz, Haffner et Blessig* »<sup>3</sup>.

Il parait enfin une œuvre scientifique de premier plan pour l'époque, au sein de laquelle figure en bonne place le premier dictionnaire du patois du Ban de la Roche<sup>4</sup> publié en 1776 sous le titre *d'Essai sur le patois lorrain des environs du comté du Ban de la Roche*, dont il est question dans la correspondance avec Grégoire.

Le nom du destinataire, Henri Grégoire<sup>5</sup>, reste lié à la période troublée de la Révolution française dont il fut l'un des protagonistes importants. Celui-ci apparaît pour la première fois au premier plan de la scène nationale en 1788, grâce au succès d'un *Essai sur la régénération physique, morale et politique des juifs*. Dès lors, il restera attaché à la défense des libertés et à la lutte contre toutes les formes d'oppression. La révolution de 1789 et l'avènement de la République lui donnent l'occasion de s'imposer sur le plan national parmi les « grands » : député aux Etats généraux, évêque constitutionnel de Blois, conventionnel, député sous le Directoire et le Consulat, séna-

teur sous l'Empire, il est à l'initiative d'importantes conquêtes sociales, particulièrement dans le domaine de l'éducation et de la liberté des cultes. Il paraphrase également une oeuvre politique et littéraire d'envergure, où figure un *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*\*<sup>1</sup> évoqué par Jérémie-Jacques Oberlin dans la lettre transcrite ci-après.

Les échanges épistolaires entre Grégoire et Oberlin débutèrent à la suite de leur première rencontre en 1784 à Strasbourg. Lors d'un voyage en Alsace, le curé d'Emberménil apprit alors à connaître le directeur du Gymnase protestant : «*Monsieur, peut-être vous rappelez-vous l'abbé Grégoire qu'autrefois vous avez accueilli avec bienveillance à Strasbourg et qui en conserve une tendre reconnaissance (...)* »<sup>7</sup> écrit le député parisien au professeur strasbourgeois quelques années plus tard. La lettre que nous reproduisons, bien qu'inédite, ne représente donc que l'un des éléments d'un corpus beaucoup plus large<sup>8</sup>.

### *Les prisons de la République*

*Metz, ce 24 Prairial l'an Deux de la République une - Indivisible*<sup>9</sup>.

*Citoyen représentant*

*Je viens de lire dans le Moniteur ton rapport savant et lumineux sur les moyens de révolutionner la langue française en l'enrichissant de termes empruntés à d'autres langues, en remettant en usage des expressions signifiantes tombées en oubli, en fixant le sens des mots, qui vagues et équivoques causent des méprises et empêchent qu'on ne s'entende, en détruisant les jargons et les patois des différents départements pour familiariser tous les enfants de la liberté avec l'idiome national et pour les mettre en état de lire et de comprendre les décrets de la Convention et les lois du pays. Il y a vingt ans et au-delà, qu'un petit séjour, que je faisais annuellement au Ban de la Roche, me fournit l'occasion d'apprendre le patois de cette contrée. A l'aide des maîtres d'école je parvins à recueillir les matériaux qui devaient me servir à faire des recherches sur l'origine de l'idiome du Moyen Age. Le Professeur Schlösser de Göttingue les ayant vus chez moi m'exhorta à en faire un autre usage. Bref, je composai une grammaire patoise accompagnée d'un vocabulaire patois ou glossaire.*

*Comme tu désires, qu'on fasse le recueil de tout ce qui apparaît dans les différents patois de la République, j'ai pensé que le petit badinage, que je t'offre ici, saurait se flatter de n'être pas rejeté. Il contient quelques historiettes, lettres, fables, dialogues, proverbes, etc. S'il y a dans la rédaction de ce traité par-ci par-là quelques expressions qui ne seraient pas de mise aujourd'hui, je te prie de penser, qu'il date de vingt ans. Lorsque que je le donnai au public, j'étais bien éloigné de croire que le temps était si proche où l'on s'occuperait à mettre les campagnards en état de changer leur mauvais jargon contre la langue cultivée. Il était réservé à notre glorieuse régénération de leur accorder ce bienfait.*

*Mais déjà avant cette époque les soins de mon frère m'avaient détrompé. Il y a trente ans environ qu'il fut placé au Ban de la Roche. Son devancier, le digne citoyen Stouber, que tu connais, avait commencé à humaniser cette paroisse, composée de cinq villages, dans lesquels presque personne ne savait lire, moins encore écrire. Et, comment l'auraient-ils appris ? Les maîtres d'école étaient traités de vacher ; leurs places se donnaient tous les ans au rabais, et l'école faisait la ronde par semaines*

*dans les pauvres chaumières des paysans, qui étaient obligés de céder leur poêle de ménage, étroit et obscur, pour cet usage. Les maisons d'école bâties, les places de régents rendues stables, les écoles de tricotage établies pour les filles, ont produit une nouvelle génération instruite, sachant bien lire, bien écrire et chiffrer, ayant quelques connaissances en herbes utiles et salutaires du sol, qu'elle habite. Une petite bibliothèque formée dans la maison ci-devant curiale de livres instructifs et amusants occupe depuis les loisirs de ces montagnards dans les jours consacrés au repos, et a beaucoup contribué à épurer les mœurs dans ces villages. Enfin, une contrée, qui ne lisait pas, il y a cinquante ans, est aujourd'hui en état de lire les décrets de la Convention, que le citoyen Ministre s'applique à leur expliquer. Je ne sais au reste, pour le dire en passant, si depuis qu'il a cessé d'après la loi les fonctions de son ministère, il tirera encore le mince salaire, avec lequel il vivait avec sa famille nombreuse.*

*Il est donc prouvé par cette expérience, que si l'on ne parvient pas tout à coup à expliquer l'usage du patois, on peut au moins introduire l'usage de la langue de la liberté d'abord pour la lecture et l'écriture : on parviendra par la suite à la faire parler.*

*Encore un mot sur les moyens d'accélérer cette opération salutaire. A mon avis, Il faudrait pour chaque espèce de patois ou de langage vulgaire, comme le Lorrain, le Bourguignon, le Provençal, le Basque, le Gascon, le Bas-Breton, etc. une petite grammaire, concernant les déclinaisons, les conjugaisons, un vocabulaire patois-français, on y ajouterait quelques dialogues, chansons, historiettes tirées du recueil des faits héroïques de nos défenseurs de la patrie, et la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Ce serait un des premiers livres élémentaires à traiter dans les écoles en question. Depuis que la Convention nationale a décrété, que les instituteurs des écoles primaires s'appliqueraient à enseigner le français dans les communes, où cette langue n'est pas assez connue, j'ai formé le projet de rédiger une pareille grammaire à l'usage de ceux, qui parlent le patois lorrain. J'ai commencé à recueillir les matériaux pour le vocabulaire. Il me fait oublier quelquefois le chagrin, que me cause ma détention prolongée déjà jusqu'au huitième mois, et cela sous prétexte d'intelligences, que les ennemis auraient pratiquées dans Strasbourg parmi les autorités constituées. Or, bon Dieu ! Il n'existe pas une ombre de preuves d'une si horrible inculpation. Il paraît, que des malveillants se sont proposés de bouleverser et de ruiner la commune de Strasbourg, qui cependant a fait tant de sacrifices pour la révolution. N'a-t-on pas imaginé et fait croire à la France entière, qu'il y avait eu un complot formé pour livrer la ville aux Prussiens ? Qui pourra donc croire à une pareille scélératesse sans en voir les preuves ? La malice abuse honteusement de la confiance de la représentation nationale. Si la ville de Strasbourg a été en danger l'année passée, l'unique cause en a été le manque de subsistances, amené par la proximité de l'armée du Bas-Rhin, qui absorbait les approvisionnements à mesure que le département les cumulait. Il est bien dur, crois-moi, citoyen Représentant, d'être arrêté sur de faux rapports, sans être ouï, et de se voir obligé de manger son peu de bien en négligeant ses affaires et celles-mêmes de la République. Je te réitère la prière que je t'ai faite, de me gratifier de tes différents rapports, dont je connais tout le prix. Tu n'as qu'à les faire remettre à mon beau-frère le citoyen Kienlin. Que Dieu conserve la République ! Il favorise visiblement ta révolution.*

*J.-J. Oberlin*

### *Le paradoxe de la rencontre*

Outre la familiarité de ton, c'est la forme « naturelle » de la collaboration qui semble exister de longue date entre les deux interlocuteurs qui surprend de prime abord à la lecture de cette lettre. Une grande convergence de vues les unit visiblement sur le projet de « révolutionner la langue française » (ce qui n'a rien de paradoxal en ces temps troublés...). Mais si la problématique est consensuelle, le positionnement des différents protagonistes nous apparaît de nature sensiblement différente.

Les finalités de Grégoire lorsqu'il publie son *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue franco/se*<sup>10</sup> sont avant tout de nature politique : il s'agit pour les conventionnels de promouvoir un français moderne débarrassé de ses archaïsmes et de ses métissages, comme langue verna-culaire de la République, ciment de l'unité et de l'identité nationales. A travers la proposition de Jérémie-Jacques Oberlin, le projet politique initial rejoint des finalités théoriques. Philologue et historien, ce dernier travaille de longue date sur les structures langagières anciennes ; son *Essai sur le patois lorrain des environs du comté du Ban de la Roche*, constituait le résultat d'une recherche fondamentale, spécialisée et contextualisée, ancienne (vingt ans) ; en contribuant à la réussite du projet politique de Grégoire, elle acquiert rétrospectivement une légitimité nouvelle, celle d'une recherche appliquée nécessairement plus pragmatique :

*« Lorsque que je le donnai au public, j'étais bien éloigné de croire que le temps était si proche où l'on s'occuperait à mettre les campagnards en état de changer leur mauvais jargon contre la langue cultivée. Il était réservé à notre glorieuse régénération de leur accorder ce bienfait ».*

Cette rencontre entre des idéaux politiques et un outil théorique utilisable *a posteriori*, pose simultanément le problème du passage à un acte éducatif d'envergure nationale. Celui-ci n'a de chance d'être compris et donc efficace, que dans le cadre d'une cohérence interne entre les finalités, les présupposés théoriques, les objectifs pédagogiques, les moyens mis en oeuvre pour y parvenir et finalement la méthodologie utilisée comme le chemin le plus praticable pour passer des objectifs aux moyens. L'élève a besoin de cohérence pour se repérer ; combien plus la masse rurale inculte concernée par la réforme de Grégoire rend-elle nécessaire un rapport logique et sans faille entre les divers éléments constitutifs de l'acte pédagogique réussi ! Il en a lui-même pressenti les enjeux au niveau de la recherche linguistique et philologique, lorsqu'il lance son appel à la communauté scientifique de l'époque pour construire les outils utiles à la réussite de son projet global : *« Comme tu désires, qu'on fasse le recueil de tout ce qui apparaît dans les différents patois de la République ».*

Jérémie-Jacques Oberlin développe pour sa part, dans la seconde partie de sa lettre, un argumentaire qui dessine les contours d'un cadre méthodologique déjà éprouvé dans une réalisation locale, au sein duquel il a lui-même construit son dictionnaire et qui lui paraît compatible avec la réforme proposée par Grégoire. Le prolongement de l'échange épistolaire entre le politique et le théorique a ainsi pour conséquence naturelle un déplacement sur le terrain pédagogique, lieu du questionnement mutuel et dialectique entre théorie et pratique. Jean-Georges Stuber (1727-1797) et Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) appartiennent au monde des artisans pédagogues. Le paradigme de la « macro méthode » nécessaire à la réalisation des

idéaux républicains au niveau national s'incarne pour le philologue dans la réussite de son frère et celle de son prédécesseur dans le cadre d'une « mezzo-approche » au Ban de la Roche : « *Il est donc prouvé par cette expérience, que si l'on ne parvient pas tout à coup à expliquer l'usage du patois, on peut au moins introduire l'usage de la langue de la liberté d'abord pour la lecture et l'écriture ; on parviendra par la suite à la faire parler* ».

Ainsi, dans le cadre d'une dialectique subtile, le politique entre-t-il en relation avec le théorique et le pragmatique. Grégoire prend l'initiative de la rencontre : ses partenaires potentiels exercent leurs talents dans des domaines différents mais complémentaires du monde de l'éducation. Il compte néanmoins sur les apports de tous pour construire le modèle éducatif national qu'il appelle de ses vœux. Ce dialogue original, s'inscrit dans le cadre d'un vaste réseau d'échanges épistolaires dont l'évêque de Blois constitue une interface essentielle. Il transcende en outre, en ce XVIII<sup>e</sup> siècle finissant, les notions d'appartenance religieuse, et nous semble apporter un éclairage historique nouveau à la question de la sécularisation des valeurs. Afin de compléter l'analyse de la relation triangulaire originale qui associe discours politiques, théoriques et pédagogiques et dont la personnalité de Grégoire constitue le centre de gravité, il nous faut à présent montrer de quelle manière, les pédagogues, mentionnés par J.-J. Oberlin, contribuent à la mise au point des moyens de *révolutionner la langue française*.

### *Le modèle piétiste*

« *Je vous prie Monsieur, de me rappeler au souvenir de nos amis communs, et spécialement de M. votre frère du Ban de la Roche et de son vénérable devancier qui a eu la bonté de m'écrire, et à qui je n'ai pas encore pu répondre* »<sup>1</sup>.

Le devancier de Jean-Frédéric Oberlin au Ban de la Roche n'est autre que « *le digne Citoyen Stouber, que tu connais* » installé depuis juin 1750 dans le misérable presbytère de Waldersbach d'où il avait « *commencé à humaniser cette paroisse, composée de cinq villages, dans lesquels presque personne ne savait lire, moins encore écrire* ». Le jeune prédicateur est persuadé, dès son arrivée au Ban de la Roche, que seule l'instruction qui permet au fils d'artisan qu'il est, d'accéder au savoir et d'approfondir sa foi, peut favoriser l'élévation progressive du niveau intellectuel, spirituel et matériel de ses paroissiens. Son principal souci est de faire connaître la Bible, source de réconfort et d'édification. Pour cela, il est primordial que les gens apprennent à lire. Il s'emploie donc à créer des structures où chacun, adulte comme enfant, pourra accéder à cette compétence essentielle dans la quête du savoir. Conscient qu'un homme seul ne peut suffire à cette tâche, il s'entoure d'une équipe de maîtres suffisamment compétents et issus du terroir, afin qu'ils s'installent à demeure et inscrivent leur action dans le temps, en se chargeant lui-même de leur formation,

A partir du mois de novembre 1760, Stuber entreprend une réforme complète de l'enseignement. Il organise des cours d'adultes, où une centaine a" « élèves » viennent apprendre à lire, hommes et femmes alternant d'un jour à l'autre. Il s'emploie également à organiser les écoles en regroupant les enfants en classes, en fonction de leur développement, suivant le plan de Comenius (1592-1670), ce qui n'avait jamais été réalisé jusqu'à présent. La scolarisation des petits paysans du Ban de la Roche est un

combat de tous les instants que le pasteur doit mener contre l'avarice des parents, la négligence des autorités, l'ignorance de beaucoup de maîtres,.. On ne peut qu'être frappé par la « modernité » de ses idées en matière d'éducation : fréquentation obligatoire, allongement du temps scolaire, stabilité du corps enseignant et contractualisation des engagements par rapport aux autorités, revalorisation du salaire des maîtres, égalité de tous devant l'instruction. Pour asseoir son système dans la durée, Stuber réussit à intéresser certaines personnalités strasbourgeoises à la cause des écoles de sa vallée. Il reçoit ainsi plusieurs dons en argent, Ces sommes sont placées sous le nom de « Fondation scolastique »<sup>12</sup>, les intérêts en sont distribués annuellement aux maîtres d'école et à leurs élèves à titre d'encouragement.

Le système éducatif mis en place par Stuber au Ban de la Roche, se veut global et s'adresse à l'ensemble des forces vives des différents villages, à l'exception, dans un premier temps, de la petite enfance. Outre la formation des maîtres, la prise en compte du déficit éducatif accumulé par les adultes, les difficultés à trouver des locaux salubres adaptés à un travail d'éducation efficace auprès des enfants et la régulation des rapports entre les maîtres et leurs autorités de tutelle, il prend en compte les problèmes de suivi des études, de mise en place d'examens, d'élaboration de méthodes d'apprentissage, de discipline et de formation continue. L'exemple le plus significatif de ces méthodes d'apprentissage créées par Stuber, est sans aucun doute son *Alphabet méthodique pour faciliter l'art d'épeler et de lire en français* qui paraît le 16 avril 1762 à Strasbourg chez Schuler.

Le problème de la maîtrise de la langue française lui paraissant fondamental pour permettre un désenclavement social et économique du Ban de la Roche, il n'est pas surprenant que l'ouvrage didactique le plus remarquable du pasteur soit une méthode de lecture qu'il espère particulièrement bien adaptée pour faire face à la principale difficulté rencontrée par ses élèves : la différence, spécifique à la langue française, entre graphie et phonie. Stuber ne dispose à cette époque d'aucune méthode d'apprentissage lui permettant de résoudre la difficulté liée à cette dichotomie. Sa « méthode » représente probablement l'un des tout premiers essais de manuel pour apprendre à lire au plus grand nombre. Syllabique dans sa première partie, elle vise à faire acquérir au lecteur débutant une technique fonctionnant sur l'agencement progressif de syllabes et la prononciation de mots le plus souvent difficiles et inconnus. Par mesure d'économie l'*Alphabet méthodique* ne compte que vingt pages, imprimées sur un petit format, sans reliure. Cet opuscule reste en usage dans les écoles du pays bien après le départ de Stuber, et les résultats obtenus sont jugés très prometteurs par son créateur :

« Ce livre fut introduit dans notre paroisse après Pâques 1762. On en sentit bientôt des effets notables,.. ma fille aînée qui, à Pâques 1762 ne savait que l'abc, sut parfaitement lire avant la fin de l'année avec toute la facilité et l'exactitude d'un adulte, sans que l'assiduité de l'instruction, ni la capacité de l'enfant fussent au-delà de l'ordinaire. Elle est née le 29 août 1757...»<sup>13</sup>.

Si la Bible reste en outre le livre à privilégier dans l'esprit de Stuber, ce dernier est parfaitement conscient de son caractère peu utile pour répondre à une multitude d'aspects pratiques de la vie des Ban de la Rochois. Avec le développement du nombre de lecteurs potentiels, le pasteur prend conscience de la nécessité de multiplier les supports de lecture. Après l'alphabétisation et l'évangélisation, apparaît l'idée de développer une véritable culture populaire. C'est ainsi qu'il conçoit le projet d'une

bibliothèque de prêt, ses paroissiens n'ayant pas les moyens d'acheter des livres par eux-mêmes. Il acquiert donc une centaine de volumes sur ses propres deniers et les met en circulation parmi les habitants des différents villages. Le service de prêt fonctionne généralement à la sortie des offices et connaît rapidement un franc succès. Les livres circulent de main en main, à la grande joie de Stuber qui vient ainsi de créer la première bibliothèque de prêt au monde ! Parmi les cent premiers volumes mis à la disposition des habitants du Ban de la Roche, on trouve, outre la Bible et différents écrits d'inspiration religieuse, des ouvrages de botanique, de médecine, d'agriculture, d'arboriculture, d'histoire...

Les succès remportés par Stuber dans sa lutte quotidienne pour substituer la langue française au patois local, à tous les niveaux de la pyramide des âges, constituent de toute évidence un référent méthodologique fiable pour celui qui souhaite détruire « *les jargons et les patois des différents départements pour familiariser tous les enfants de la liberté avec l'idiome national et pour les mettre en état de lire et de comprendre les décrets de la Convention et les lois du pays* ». Le politique remercie alors symboliquement le pédagogue en lui faisant décerner une « mention honorable » par la Convention nationale :

*« Extrait du Procès-verbal de la Convention nationale, du 16<sup>e</sup> jour de Fructidor, l'an 2<sup>e</sup> de la République une et indivisible.*

*Un membre, en parlant sur les moyens de propager l'instruction publique par l'universalisation de la langue française rend compte à l'assemblée d'un fait intéressant :*

*Dans le département du Bas-Rhin il y a une vallée dite le Ban-de-la-Roche, composée de plusieurs communes dans lesquelles on ne parlait qu'un patois que l'on ne comprenait plus en dehors de la vallée. Un vieillard respectable, père d'une nombreuse famille, nommé Stuber, s'est dévoué à donner à ces citoyens les moyens de communiquer avec les autres hommes. Pour arriver à ce but, il créa une école d'instituteurs destinés à apprendre le français aux bons habitants de cette vallée : les soins de Stuber n'ont pas été infructueux, il est parvenu à apprendre à la jeunesse à lire et à écrire en français : Stuber, avec son successeur et ami Oberlin, ont porté leurs soins beaucoup plus loin, ils ont montré aux jeunes gens du Ban de la Roche les éléments de la physique, de l'astronomie, de la botanique, de la musique et de beaucoup d'autres connaissances utiles à l'homme social.*

*Et ce brave homme, quoique pauvre, se croirait offensé si on lui offrait une récompense pécuniaire : mais le récit de ce fait inséré au procès-verbal et la mention honorable sont les seules récompenses qui puissent plaire à de véritables amis de l'humanité qui, comme Stuber et son ami, se sont dévoués à la servir.*

*Sur cette proposition la Convention nationale décrète que le récit qui vient de lui être fait, sera inséré honorablement au procès-verbal et au bulletin, et que copie par extrait sera adressée à Stuber et à Oberlin »<sup>14</sup>.*

Cette reconnaissance officielle de la Nation pour son action en faveur de « *l'universalisation de la langue française* » fait un plaisir immense à Jean-Frédéric Oberlin, le successeur de Stuber au Ban de la Roche, qui écrit à Grégoire le 30 septembre pour lui témoigner son étonnement et lui exprimer sa gratitude :

*« Waldbach, le 9 vendémiaire de l'an III de la République française, une et indivisible.*

*Au citoyen Grégoire, représentant du peuple à la Convention nationale.  
Citoyen représentant, cher ami.*

« Il n'est pas possible d'exprimer mon étonnement lorsque je reçus l'extrait honorable du procès-verbal de la Convention nationale. C'est sans doute à toi, belle et chère âme, que je dois cette distinction. Elle me vint très à propos, car il y a des gens qui prennent un singulier plaisir à ravalier ceux qui, altérés et consumés de la soif du bonheur public, leur semblent des fous écerclés. Ils voudraient faire croire que les sciences les plus essentielles même, et les bonnes moeurs et les vertus ne sont plus de mise aujourd'hui. Je souffris tranquillement ma portion. Mais quelle a été la joie des bons et la surprise des malveillants, quand, par cet extrait, mes adversaires ont été convaincus que la Convention nationale veut des lumières et de la vertu, et qu'elle honore et distingue quiconque s'applique à les répandre (...).

Adieu, cher ami. Salut, fraternité et gratitude de la part de ton très touché, Oberlin»<sup>16</sup>.

Oberlin partage la passion pour l'éducation et les sympathies pour les idées révolutionnaires de l'abbé Grégoire. L'ancien élève du Gymnase protestant de Strasbourg rend visite à l'ex élève des Jésuites de Nancy à Emberménil (juillet 1785) et Grégoire lui rend la politesse en juillet 1787. Voici ce que ce dernier écrit dans une relation manuscrite de son voyage au Ban de la Roche :

« Soyons justes et disons (nous ecclésiastiques catholiques zélés pour le bien) que la conduite du ministre de Waldersbach est une leçon pour beaucoup de curés catholiques, ainsi qu'à beaucoup de ministres protestants de l'Alsace. Il a poussé l'éducation des campagnes fort loin, et on est surpris dans cette contrée sauvage du Ban de la Roche de trouver parmi les paysans un bon sens si développé, une délicatesse de sentiments, une politesse aimable, des moeurs pures, dont on trouverait peu de modèles dans quelque ville (...). La plupart des enfants ont des principes de dessin, ce qui leur facilite l'apprentissage des métiers ; ils savent peindre des fleurs, et cet amusement honnête n'empiète pas sur le travail dans une paroisse où la fainéantise est honnie (...). On enseigne même un peu de botanique, c'est-à-dire ce qui est nécessaire pour les remèdes usités parmi les campagnards (...) »<sup>16</sup>.

L'abbé Grégoire, devenu député de la Convention nationale et membre influent du Comité d'instruction publique, n'oublie pas son ami Jean-Frédéric Oberlin et c'est par son entremise que la Convention adresse aux deux pasteurs-pionniers de Waldersbach un témoignage de satisfaction le 2 septembre 1794. En quoi les travaux pédagogiques menés par Jean-Frédéric Oberlin dans les lointaines montagnes vos-giennes présentent-ils une certaine originalité par rapport à ceux de Stuber et intéressent-ils à ce point le rédacteur du *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* ?

Si, grâce au système éducatif mis en place par Stuber, Jean-Frédéric Oberlin n'hérite aucunement d'un terrain en jachère ni d'une organisation sociale anarchique, son principal mérite est de l'avoir enrichi en instituant une pédagogie spécifique à destination de la petite enfance. Nés durant l'hiver 1769 de l'initiative de Sara Banzet<sup>17</sup>, la première « conductrice de la tendre jeunesse », les « poêles à tricoter » constituent une structure éducative d'un type nouveau, unique en Europe à cette époque. De l'idée primitive de la petite paysanne de Belmont, Oberlin crée un concept pédagogique nouveau, osant l'éducation de la petite enfance, à contre-courant de doctrines contemporaines avancées par certains collègues de Grégoire<sup>18</sup>. Occuper les mains pour libérer l'esprit, acquérir la langue française par une pratique orale ludique, tels furent les premiers objectifs pédagogiques des petites écoles du

Ban de la Roche. La pratique de collections réalisées par les enfants, en particulier à l'aide de plantes collectées dans la montagne environnante, vient bientôt compléter avec bonheur, à la belle saison, les activités réalisées autour du poêle en hiver. L'herbier devient ainsi un support idéal pour structurer lexicque et syntaxe de la langue française. Cueillir les plantes, savoir les nommer, les identifier, en reproduire l'image, les classer en rapport avec leur provenance géographique, leurs éventuelles vertus alimentaires ou médicinales, leurs formes, leurs couleurs, constituent autant de démarches facilitant le maniement de la langue et la précision lexicale et syntaxique. Jean-Frédéric Oberlin, conscient du caractère révolutionnaire de ce modèle unique de préscolarisation, mais soucieux dans le même temps de sa fragilité institutionnelle, le dote, au niveau local, d'un statut juridique dès sa création, ce qui lui procure progressivement une légitimité consensuelle, et permet à son particularisme pédagogique de bénéficier du temps nécessaire pour naître, se développer puis mûrir tout en se perfectionnant au cours des années.

C'est autour d'une description précise du fonctionnement pragmatique des « *poêles à tricoter* » que le pasteur de Waldersbach construit un texte proposé à la lecture des membres de la Convention nationale, en remerciement pour la mention honorable que ces derniers ont bien voulu lui décerner. En concentrant son récit sur ce point, il porte, en conscience, l'accent sur ce qui fait la véritable originalité de son oeuvre pédagogique. Quelques essais ont été réalisés en Europe pour développer un enseignement élémentaire conforme à l'esprit des Lumières. Les instituts installés par Oberlin au Ban de la Roche n'ont pas d'équivalent dans le monde.

*« Il y a environ vingt-sept ans que j'établis huit institutrices pour les huit villages et hameaux. Ces bonnes filles instruites par feu ma femme et moi, montraient à leurs jeunes élèves, des figures d'histoires, d'animaux et de plantes où j'avais écrit les noms en français et en patois, puis elles les leur disaient et faisaient répéter à tous en français.*

*Pour occuper en même temps les mains, elles leur apprenaient le tricotage, inconnu jusqu'alors dans cette contrée. Puis elles les amusaient par des jeux qui donnaient de l'exercice au corps, dégourdisaient les membres, contribuaient à leur santé et leur apprenaient à jouer honnêtement et sans se quereller. Dans les beaux jours on les menait à la promenade, là les enfants cueillaient des plantes et les conductrices les leur nommaient et leur faisaient répéter les noms. Toutes ces instructions avaient l'air d'un jeu, d'un amusement continuel.*

*J'ai une petite collection d'histoire naturelle, de productions de l'art, d'instruments de joueurs de gobelets, le tout au service des institutrices. Quand le zèle des élèves commençait un peu à se ralentir, un nouveau miracle de notre façon les excitait de nouveau et ravivait leur goût à apprendre. J'ai oublié de parler des petites cartes géographiques que j'ai taillées en bois, par le moyen desquelles mes chers petits élèves se familiarisaient peu à peu avec tous les pays du monde »<sup>19</sup>.*

Ce qui frappe au premier abord à la lecture de ce texte, c'est bien l'absence du référent théologique piétiste indispensable à la compréhension du système éducatif au Ban de la Roche. Cependant, la description faite des principes pédagogiques en vigueur dans les poêles à tricoter présente une éthique sécularisée exaltant des valeurs morales universelles, parfaitement conformes à l'esprit de 1789. Cette observation permet à notre sens de produire deux hypothèses pour expliquer cette absence de référent spirituel dans ce texte important :

- Jean-Frédéric Oberlin considère que le système des poêles à tricoter est suffisamment élaboré pour servir d'exemple à l'autorité publique en ce qui concerne l'éducation des enfants les plus jeunes. La mise en application de ses principes pédagogiques peut être envisagée hors du projet spirituel qui les ont générés, la finalité de l'institution étant, dans ce cas, la formation précoce de futurs citoyens éveillés à la connaissance du monde et à la morale républicaine ;

- le pasteur estime que les principes théologiques qui ont engendré les petites écoles sont suffisamment forts pour transcender l'institution elle-même, qu'ils sont inhérents au fonctionnement cohérent du système mis en place.

Certains principes pédagogiques directeurs peuvent également être mis en évidence à la lecture de la lettre d'Oberlin à la Convention :

- tout enseignement est concret dans un premier temps, la distanciation progressive par rapport à l'objet d'étude permet de construire, par reformulations successives, un concept donné. On retrouve ici l'idée chère à Comenius suivant laquelle l'enfant apprend à l'intérieur d'une spirale ascendante dont il demeure le centre : les possibilités de recherches et d'études nécessaires à l'élaboration progressive de concepts sont au fur et à mesure moins concrètes, plus éloignées de la réalité quotidienne, mais l'objet d'étude reste toujours le même tout au long de l'existence ;

- le corps est sollicité sous de multiples aspects : il faut développer la force et l'agilité physique (exercices), le soigner (hygiène), mettre son énergie au service des activités humaines (sorties pour cueillir des plantes) ;

- tout apprentissage génère une production. Le tricotage en est le paradigme, mais ce précepte s'applique également à la constitution d'herbiers, au dessin ou à l'impression des plantes ;

- si la chaleur du poêle est bienvenue en hiver, lorsque les hautes neiges recouvrent le sol gelé, le retour du printemps invite à la promenade, à la découverte active en symbiose avec le milieu de vie, Les conductrices tentent d'associer leurs élèves à une véritable pédagogie d'éveil ;

- enfin, l'éducation de la tendre jeunesse est synonyme de joie et de bonne humeur, de respect du rythme de l'enfant. A cet effet, une large place est laissée à la répétition pour que les faits nouveaux aient de nombreuses occasions de se fixer dans les esprits.

Le jeu trouve tout naturellement sa place comme moyen didactique privilégié dans la pratique quotidienne des conductrices. Le besoin de jouer, propre à la petite enfance participe aux apprentissages. Plusieurs « outils » viennent ainsi à la rescousse des éducatrices pour attiser l'envie d'apprendre : jouets pédagogiques imaginés par le pasteur, jeux collectifs ou dits de « société », objets issus de sa collection d'histoire naturelle.

Le plan d'Oberlin génère l'ouverture, il est synonyme d'éveil au milieu de vie dans sa dimension économique et sociale, de volonté de développement des connaissances utiles à la vie quotidienne. Ce sont bien évidemment les remarquables résultats obtenus par les conductrices de la tendre jeunesse pour la propagation de la langue française, qui intéressent au plus haut point l'abbé Grégoire dans son dessein d'unification nationale à travers l'emploi exclusif de ce langage. La propagation de la langue de Voltaire se trouve au centre des échanges épistolaires entre le pédagogue de Waldersbach et l'homme politique parisien, à l'image de ceux que ce dernier entretient avec le frère théoricien. En associant travail manuel systématique et produc-

tions orales d'une part, récolte puis classification des plantes et structuration lexicale et syntaxique d'autre part, Oberlin démontre par la pratique quotidienne des éducatrices qu'il a lui-même formées, qu'une mise en place précoce de compétences linguistiques est désormais possible. La majeure partie des actes pédagogiques posés par les conductrices gravitent autour du maniement de la langue. La répétition de mots ou de structures langagières occupe une place importante, cependant l'activité lexicale prend appui sur l'observation de l'objet réel ou de sa représentation graphique ou picturale, ou bien encore sur la pratique du chant. En cela, elle n'est pas une activité abstraite ou trop mécanique. Le français devenant très tôt la langue de référence, les petits n'utilisent plus guère le patois ce qui oblige, à plus ou moins long terme, leurs parents à les accompagner dans l'étude de la langue des livres. Si de petits enfants y parviennent, pourquoi les adultes en seraient-ils donc incapables ? Le modèle piétiste apparaît ainsi de façon pour le moins paradoxale, comme le paradigme méthodologique d'une éducation républicaine dont le prometteur principal est un évêque catholique...

L'abbé Grégoire ne manque jamais de faire allusion au pasteur de Waldersbach dans ses lettres expédiées à Jérémie-Jacques Oberlin :

*« Il y a trois jours que je n'ai pu achever ma lettre, en date du 1<sup>er</sup> : je continue au moment où un citoyen du Ban de la Roche m'apporte une lettre de ton excellent frère que j'embrasse avec toute sa famille »<sup>2°</sup>. « Je te prie aussi d'envoyer à ton brave frère de Waldersbach et des brochures et des amitiés »& « Sans doute mon discours sur la liberté des cultes aura été envoyé à mon brave Oberlin du Ban de la Roche »<sup>2°</sup>.*

Hormis ses nombreux témoignages indirects d'estime et d'amitié réciproques, une correspondance directe entre les deux hommes existe depuis 1785, année du voyage de Jean-Frédéric Oberlin à Embermenil. Bien que moins abondante que celle qui lie de façon régulière l'évêque de Blois au philologue de Strasbourg, elle renferme néanmoins quelques textes intéressants, comme par exemple le jugement exprimé par Grégoire sur la « race des rois » :

*« (...) J'aurais du moins vu extirper dans ma patrie la race infâme des rois. Haissez-les bien, mon ami : car ils n'ont fait, ils ne font, ils ne feront que du mal au monde ; je vous déclare que j'aimerais mieux les dix plaies d'Egypte qu'un roi. Mon cœur frissonne quand je pense à cette horde de scélérats couronnés. Salut à tout le Ban de la Roche ! Écrivez-moi quelquefois, donnez-moi des détails de vos écoles, des progrès des mœurs, des lumières et de l'industrie dans votre canton, et soyez sûr que je vous aime, autant que je hais les rois ; C'est-à-dire que mon amitié pour vous est au feu du réverbère »<sup>3°</sup>,*

### ***Un réseau séculier ?***

Le vocable de sécularisation conserve-t-il du sens lorsqu'il décrit les activités de personnages aussi profondément ancrés dans la tradition religieuse que l'évêque de Blois, l'ancien directeur du Gymnase protestant de Strasbourg ou les pasteurs piétistes du Ban de la Roche ? Si séculariser c'est passer de l'état religieux à l'état laïque, Grégoire et ses correspondants protestants ne « sécularisent » pas à proprement parler leurs pratiques respectives ; ils partagent cependant un certain nombre de valeurs essentielles et professent un idéal commun de progrès pour l'humain à travers la force

de l'instruction. Le contexte historique favorise la rencontre et celle-ci engendre une interrogation dialectique entre théorie et pratique qui constitue le terrain d'exercice quotidien du pédagogue, Le pédagogique contribue incontestablement à développer le caractère séculier des discours respectifs, Henri Grégoire comme Jérémie-Jacques Oberlin nous semblent alors faire partie de ceux que J. Houssaye appellent « *des théoriciens éminents dans notre passé éducatif (qui) peuvent tout à fait être inscrits dans ce mouvement de sécularisation* »<sup>24</sup>. La formule utilisée, non sans humour, par Oberlin pour clore sa lettre: « *Que Dieu conserve la République ! Il favorise visiblement la révolution* », constitue à ce propos un paradoxe intéressant sur l'interpénétration des deux univers religieux et séculiers.

Une étude plus complète de la correspondance de l'abbé Grégoire avec ses amis strasbourgeois permet à notre sens de confirmer l'idée selon laquelle la construction progressive d'une doctrine éducative conforme à ses idéaux politiques au sein de la République naissante, s'opère au cœur d'une relation triangulaire associant au discours politique, les référentiels théoriques et leur rencontre dialectique sur le terrain du pédagogique. Trois éléments essentiels caractérisent le réseau des correspondants réguliers alsaciens de Grégoire :

- le choix d'interlocuteurs est sans rapport avec leur appartenance religieuse ;
- la mise en place de structures éducatives nécessaires au rayonnement de la langue française constitue le premier aspect essentiel des échanges épistolaires ;
- le besoin de trouver des voies de communication nouvelles avec les esprits éclairés d'une Europe hostile *a priori* en constitue le second.

Lieu de cohabitation entre l'univers latin et le monde germanique, entre la religion catholique romaine et celles issues de la Réforme, entre l'école de Descartes et celle de Kant, la capitale alsacienne constitue pour Grégoire un espace de dialogue et de rencontre privilégié.

Les noms des correspondants choisis au sein des cercles protestants de cette ville pouvant être rangés dans la catégorie des « théoriciens », apparaissent au long des lettres qu'il adresse à Jérémie-Jacques Oberlin :

« *Salut et amitiés aux citoyens Brunck, Blessig, Hafner, Koch, Turckheim, Arbogast, Spielman, Hermann, Ehrmann et votre frère. J'aime à croire que ces hommes respectables m'ont conservé un petit coin dans leurs cœurs (.,.)*<sup>25</sup>. *J'aurai ce matin l'avantage de voir votre fils : il veut bien se charger de vous transmettre un paquet d'opuscules auxquels sont joints d'autres paquets pour nos amis de Strasbourg, Blessig, Laquiante, Petersen, etc ; à ces noms je joins ceux de Turckheim, Hermann, Ehrmann, Thomas, Brunck, Salzman Schweighaeuser* »<sup>26</sup>.

Cette liste (non exhaustive) atteste du nombre important d'intellectuels concernés. Chacun d'entre eux communique avec l'évêque de Blois en fonction de son domaine de référence à savoir :

- la théologie pour Jean-Laurent Blessig, Isaac Haffner, Pierre Petersen, Raoul Salzmann ;
- la médecine pour Jean Hermann et Jean-Jacques Spielmann ;
- l'histoire naturelle pour Jean-Christien Ehrmann ;
- les lettres anciennes pour les hellénistes Jean Schweighaeuser et Brunck ;
- les mathématiques pour le géomètre Arbogast ;
- le droit avec Jean-Thomas Laquiante et Christophe-Guillaume Koch.

Grégoire exprime à plusieurs reprises un attachement particulier pour Jean-Laurent Blessig (1747-1816), l'un des théologiens les plus éminents de Strasbourg, incarcéré pendant la Terreur, alors pasteur au Temple-Neuf :

« *Combien je suis charmé que Blessig soit libre ; je lui écrirai le plus tôt possible ainsi qu'à Muller (...)*<sup>27</sup>. *Je me serais adressé de même à Blessig qui m'oublie, mais que je n'oublie pas et que j'embrasse tendrement ainsi que vous* »<sup>28</sup>.

Blessig tenta en premier lieu d'associer les principes du luthéranisme à la philosophie rationaliste de l'*Aufklärung*, puis fonda vers 1775 avec Frédéric Rodolphe Saltzmann (1749-1820) la Société des philanthropes dont l'objectif essentiel fut l'alliance des théories de l'*Aufklärung* et des droits de l'homme et de l'engagement politique et social. On comprendra aisément à quel point les travaux de Blessig purent présenter de l'intérêt pour l'évêque conventionnel. Cet attachement particulier pour le prédicateur du Temple-Neuf situe bien, en outre, l'engagement spirituel de l'abbé Grégoire hors du carcan des religions. La correspondance amorcée en 1797 avec le pasteur Abel Maeder de Mulhouse<sup>29</sup>, constitue un exemple supplémentaire de l'indépendance religieuse relative de l'abbé Grégoire :

« *Je suis vraiment touché de la lettre du citoyen Maeder ; elle annonce un homme éclairé et religieux. Ces deux qualités qui s'allient si bien, se rencontrent malheureusement chez peu d'hommes de lettres : je vous prie de lui transmettre le paquet qui est à son adresse, auquel j'ai joint une lettre* »<sup>30</sup>.

Rien ne prédestine ces théologiens luthériens, à devenir des correspondants privilégiés et aimés de Grégoire. Si l'on peut comprendre de quelle manière les intellectuels protestants contribuent à la réussite du projet éducatif national de l'évêque de Blois, force est de reconnaître que la correspondance avec Blessig ou Maeder induit pour le moins une reconnaissance mutuelle et réciproque de valeurs chrétiennes fondamentales qui transcendent largement le champ trop étroit des religions. En cela le comportement de l'abbé Grégoire s'apparente sous bien des aspects à celui de Nicolas-Louis de Zinzendorf (1700-1760) le père spirituel de l'église des Frères moraves<sup>31</sup>. Celui-ci considère en effet que si le message biblique est universel, toutes les âmes ne peuvent avoir une vocation d'apôtres, ce qui serait contraire au plan de Dieu. De ce fait, il justifie l'existence d'une assemblée restreinte au cœur du temple visible (*ecclesiola in ecclesia*). Les chrétiens ne sont pas égaux et l'Esprit-Saint, pédagogue par excellence, dispense son enseignement en fonction des aptitudes de chacun. La nomenclature zinzendorffienne répartit les croyants en deux grandes catégories : les *spirituels* et les non *régénérés*, ceci indépendamment de leur appartenance religieuse de naissance. La communauté des *spirituels* constitue un ensemble complexe en marge des religions traditionnelles. Il existe donc une dualité entre l'appartenance religieuse des Frères et la vie communautaire proprement dite : lorsque les élus se réunissent, ce n'est pas sur le plan des religions. Or Jérémie-Jacques Oberlin n'utilise-t-il pas dans sa lettre un vocabulaire évocant cette « régénération » qui caractérise l'assemblée des spirituels : « *Il était réservé à notre glorieuse régénération de leur accorder ce bienfait* » ?

Cette *glorieuse régénération* peut bien évidemment être interprétée comme une conséquence des droits nouveaux accordés aux Français par la Constitution, particulièrement au regard de l'éducation. Pourtant, s'il n'est nullement question de considérer Grégoire comme l'un des membres de l'Église des Frères moraves, certaines proximités idéologiques ou coïncidences lexicales méritent d'être mentionnées. D'autant que la terminologie morave paraît moins surprenante sous la plume de son correspon-

dant J.-J. Oberlin, sympathisant des *sociétés* ayant un lien moral avec les Frères, tout en restant administrées dans le cadre de la confession d'origine, qui se constituent dans différents pays au sein même des diverses Églises du monde protestant. La société de Strasbourg que fréquente la famille Oberlin subsistera jusqu'en 1918. Ce dialogue original entre théologiens issus de familles religieuses différentes, s'inscrit de fait dans le cadre plus large du réseau d'échanges épistolaires avec les intellectuels protestants de Strasbourg.

### *Une dimension européenne*

L'association de toutes les forces vives de la Nation constitue, pour l'abbé Grégoire le prérequis indispensable au développement de l'oeuvre éducative de la République, la conquête de la langue nationale constituant à cet égard un combat préliminaire dont l'issue conditionne la réussite de l'ensemble. Dans une telle perspective, sa correspondance avec J.-J. Oberlin prend une dimension toute particulière. Le philologue strasbourgeois sympathisant des Lumières, possède plusieurs qualités essentielles qui en font un auxiliaire précieux dans la réussite du dessein éducatif national : spécialiste des questions linguistiques, il constitue à cet égard un informateur très compétent ayant une parfaite connaissance du réseau d'intellectuels et de pédagogues germanophones issus du protestantisme, comme le montre, à titre d'exemple, la référence aux indications de Schlösser concernant la rédaction d'une grammaire du patois : « *Le Professeur Schlösser de Göttingue les ayant vus chez moi m'exhorta à en faire un autre usage* »,

Dans le même ordre d'idées, la place particulière occupée par Strasbourg, lieu traditionnel de cohabitation et d'échanges linguistiques et culturels, aux confins des univers latins et germaniques, ouvre une possibilité de communication matérielle efficace à une époque où la correspondance avec nos voisins européens n'est pas chose aisée.

Un tour d'horizon plus complet des échanges épistolaires entre les deux hommes permet d'illustrer notre propos de quelques exemples significatifs. Dans un premier temps (1790), ce sont les compétences académiques du philologue et de ses proches collaborateurs qui sont mises à contribution :

« *Je sais que dans l'immensité de vos connaissances vous avez embrassé les idiomes patois, je me propose un travail relatif à ces divers objets, j'ai fait imprimer en conséquence une série de questions dont je vous envoyé plusieurs exemplaires, pour vous et vos amis, en vous suppliant ainsi qu'eux de m'accorder quelques renseignements* »<sup>32</sup>.

Puis, Jérémie-Jacques Oberlin est sollicité pour des questions logistiques. Messager de Grégoire vers les pays frontaliers, il s'improvise documentaliste spécialisé dans les fonds étrangers au service de l'évêque conventionnel :

« *Je t'ai demandé si tu avais des occasions faciles pour envoyer en Suisse divers opuscules patriotiques, je te prie de me le dire (...)* »<sup>33</sup>. « *Cher ami, j'aurais un besoin assez urgent de l'ouvrage du sieur Balthazar, le père de Lucerne, intitulé : De jure Helvetiorum circa sacra ; je le cherche vainement à Paris ; il n'est même pas à la Bibliothèque nationale ; peut-être pourrez-vous me le procurer (...)? Pourrez-vous me dire si l'on continue le journal latin de la bibliothèque ecclésiastique de Fribourg que je*

*lisais avec grand intérêt ? A qui recourir pour des renseignements de ce genre sinon à des amis : aussi je m'adresse à Oberlin (...). Je vous ai envoyé dernièrement l'opuscule que vous désiriez. L'avez-vous reçu ? Je me méfie des postes »<sup>34</sup>. « Auriez-vous des occasions pour Erfurt et Bamberg où je voudrais envoyer quelque chose à des hommes de lettres qui m'ont fait quelques demandes ? »<sup>35</sup>.*

Enfin, les tentatives pour nouer le contact avec des intellectuels, des hommes politiques ou des pédagogues étrangers aboutissent parfois à de fructueux échanges qui viennent enrichir le réseau existant. L'exemple de la Suisse est particulièrement significatif à cet égard : par l'entremise de Jérémie-Jacques Oberlin, la rencontre de Grégoire avec le monde politique, scientifique (Meyer, Stapfer) et pédagogique (Fellenberg, Pestalozzi) est rendue possible :

*« Sans doute avez-vous quelques fois des occasions pour Berne et Lucerne. Dans cette présomption, je prends la liberté de faire déposer chez vous deux petits paquets pour mes amis Meyer et Fellenberg, qui en partageront le contenu avec M. Baltasar et M. Stapfer. Je viens de recevoir des lettres intéressantes de ces citoyens (...) »<sup>36</sup>. « Nous avons ici le citoyen Stapfer de Berne, nommé ministre de l'instruction publique de la République helvétique. C'est, je crois, le premier ministre de l'instruction publique et le seul qu'il y ait en Europe, et on a fait un excellent choix, en lui confiant cette partie »<sup>37</sup>.*

L'hôte de Grégoire en ce 24 mai 1798, n'est autre que Philippe Albert Stapfer (1766-1840) professeur de philosophie et de philologie à Berne, nommé ministre des Arts et des sciences par le Directoire helvétique. Il cessera ses fonctions en 1803 à la chute de la République helvétique et demeurera en France jusqu'à sa mort, Le 18 novembre 1798, le Directoire helvétique décide la création d'un orphelinat à Stanz. Le ministre Stapfer présente à cette occasion un plan d'organisation et propose un directeur pour l'établissement : un arrêté du Directoire du 5 décembre 1798 propose au citoyen Pestalozzi (1746-1827) le poste de directeur de l'orphelinat de Stanz. Après l'arrêt brutal de l'expérience unique de Stanz, Stapfer n'oublie pas Pestalozzi et est à l'origine de sa nomination à Burgdorf :

*« Citoyens Directeurs, vous connaissez et estimez avec tous les amis de l'humanité le citoyen Pestalozzi ; vous déplorez avec eux qu'il n'ait pu tranquillement exécuter à Stanzses vues philanthropiques (...). Le citoyen Pestalozzi désire d'en faire l'application dans les écoles de Berthoud (...), Il ne demande au gouvernement qu'une autorisation de faire des expériences pédagogiques dans cet endroit (...) »<sup>38</sup>.*

En 1802, Pestalozzi rencontre personnellement l'abbé Grégoire à Paris, Ils conçoivent de concert le projet d'assurer une très large diffusion de la « méthode » en langue française. Grégoire reçoit par ailleurs des nouvelles de l'avancement des travaux du futur maître d'Yverdon par l'intermédiaire d'un autre correspondant, Philip Emmanuel von Fellenberg (1771-1844), auquel Jérémie-Jacques Oberlin est chargé de transmettre « deux petits paquets ». Nous avons retrouvé une lettre de Fellenberg, alors ami de Pestalozzi<sup>39</sup>, créateur d'une série d'institutions éducatives à Hofwyl près de Berne. Le style employé témoigne de l'estime que ce dernier porte à la personnalité de l'évêque conventionnel ainsi que de leur intérêt commun pour l'avancement des travaux de Pestalozzi :

*« Citoyen représentant.*

*J'ai été témoin de votre activité philanthropique -je suis dans le cas de vous considérer comme un des plus grands bienfaiteurs du genre humain. Vous m'avez en partie comblé de vos bontés, j'ai eu le bonheur de jouir de votre aimable et intéressant*

*commerce et d'observer de près votre belle âme - votre excellent coeur - vous continuez encore à présent de me nourrir l'esprit de m'élever l'âme par de doux souvenirs et par vos écrits (...), Pestalozzi continue toujours de travailler pour la grande et belle cause de l'humanité, malgré cela il paraît être de nouveau dans la plus grande misère et ses amis ne sont pas à même de le soutenir comme ils le désireraient. Dans ces circonstances, la délicatesse même l'empêche de faire connaître l'attention que vous lui accordez - ou bien ne serait-ce pas un reproche pour les plus puissants des nations - qu'un homme de talents distingués, dont elle sait apprécier le mérite et que malgré cela elle laisserait dans la plus affreuse indigence ?(...) Vous recevrez bientôt son dernier ouvrage, citoyen représentant, son auteur désire de le présenter par votre canal à la Convention nationale - je souhaiterai beaucoup que vous jugiez à propos de le faire traduire en Français (...). Mon compatriote Muller vous parlera encore de cet objet. Citoyen Représentant et de ce qu'il faut pour notre correspondance ; je me borne donc à vous recommander de nouveau Pestalozzi qui, si ses besoins physiques le lui permettent - va se mettre à adapter à votre ordre républicain son chef d'oeuvre, Lienhard et Gertrud, pour continuer après plusieurs ouvrages du plus grand intérêt et qui ne seront pas moins utiles (...). Citoyen Représentant permettez que je me recommande de nouveau avec les amis de l'humanité et de la liberté avec lesquels je suis en liaison, pour la communication de vos vues sur les objets qui nous ont le plus occupés dans nos conférences à Paris et comptés sur tout ce qui dépend de nous pour la meilleure des causes. Votre rapport sur l'établissement de maisons destinées à l'amélioration de l'économie rurale me manque beaucoup - je prie mon ami Meyer de tâcher de pouvoir me l'apporter à son retour en Suisse -je vais lui écrire ce qui me resterait à vous dire si je ne craignais pas d'abuser de votre complaisante indulgence et de vous faire perdre trop de temps par mes épîtres. - Il vous dira de ma part ce que de raison mais jamais assez combien je vous aime et combien je vous respecte »<sup>40</sup>.*

Ainsi, par la bienveillante entremise du professeur Oberlin, le politique entre-t-il une nouvelle fois en relation avec le théorique et le pragmatique dans une dimension désormais internationale. Les idées ne connaissent pas de frontières et Grégoire l'humaniste ose la rencontre, la confrontation, l'enrichissement mutuel. Pour inscrire ce dialogue original dans le cadre d'un réseau d'échanges épistolaires de plus en plus large et complet, il lui faut constamment se frayer un chemin parmi les nombreux obstacles à la communication qui ne manquent pas de se dresser au milieu de sa route. La métaphore du « passeur » paraît appropriée dans une telle perspective pour caractériser le rôle de Jérémie-Jacques Oberlin, au sens où celui-ci permet la mise en relation tant intellectuelle que pragmatique des différents acteurs du renouveau pédagogique de son siècle.

## <sup>s</sup> **Epilogue**

Le 24 juin 1793, Jérémie-Jacques Oberlin, professeur à l'Université de Strasbourg, écrit du fond de sa prison messine, à l'abbé Henri Baptiste Grégoire, alors député à la Convention nationale. Cet écrit si peu considérable dévoile cependant certains aspects importants de la construction d'un idéal républicain de l'école, du développement de l'instruction publique par la maîtrise de la langue nationale, du contact nécessaire de l'humble avec le monde de la science et de la culture.

La plume de Jérémie-Jacques Oberlin esquisse les contours d'un véritable réseau d'échanges épistolaires alliant hommes politiques, théoriciens et pédagogues. La connaissance théorique combinée aux progrès de la pédagogie concourt ainsi à élaborer un discours politique fort et argumenté sous l'impulsion de Grégoire. Caractérisé par son indépendance relative par rapport aux religions, ce réseau tripartite ne connaît pas de frontières. L'Europe observe la révolution comme un terrain d'expérimentation privilégié dans le domaine éducatif et social, Grégoire, tel l'araignée au centre de sa toile, tisse une architecture relationnelle dense, organisée autour de solides relais de communication. Aux confins de la République, Jérémie-Jacques Oberlin, facilite la mise en relation de divers éléments, parties prenantes du réseau. Les interventions d'intermédiaire entre plusieurs mondes, auprès des univers germanophones et protestants, constituent à cet égard une interface essentielle au bon fonctionnement du mécanisme mis en place par Henri Grégoire. Son nom recouvre d'autres réseaux d'obédiences philosophiques, politiques et religieuses différentes. En facilitant le « passage », il permet la mise en confrontation de plusieurs courants pédagogiques et intellectuels existants. Une nouvelle géométrie se dessine alors, des théoriciens, des pédagogues qui ne se seraient jamais rencontrés *a priori*, entrent en relation, confrontent leurs idées, créent des intersections, des zones de dialogue fondamentales sur des valeurs jugées essentielles, mettent au service de l'autre leurs propres relations. Imperceptiblement les doctrines se métissent, les théories se complètent et la pensée éducative contemporaine évolue dans une interaction idéologique sans précédent entre le théorique, le pragmatique et le politique, interaction que Grégoire souhaite mettre au service de l'idéal républicain !

Ainsi donc, il devient de plus en plus clair que l'éthique de la sécularisation s'articule sur une certaine philosophie du rapport à l'autre. L'éthique de la sécularisation n'est autre qu'une éthique du dialogue<sup>41</sup>.

Les échanges épistolaires entre Henri Grégoire et Jérémie-Jacques Oberlin participent incontestablement de cette « éthique du dialogue » propre à toute démarche de sécularisation. Gageons pour conclure que nos deux interlocuteurs font partie de ces « quelques-uns (qui) ont bien perçu que les valeurs sont Indéniablement plurielles et relatives, ne serait-ce que par la diversité de leur incarnation M<sup>42</sup>. G

## NOTES

1. A propos de la vie et l'oeuvre de Jean-Frédéric Oberlin, on pourra consulter : Chamel L. (1996), *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*, Berne, Paris, Peter Long,
2. *Ibid.*, p. 118-124.
3. Salomon A.L. (1932), *Frédéric-Rodolphe Saltzmann (1749-1820)*, Paris, Berger-Levrault, p. X.
4. Le Ban de la Roche constituait à cette époque un ensemble de 5 villages et 3 hameaux, enclave francophone et protestante dans la montagne vosgienne aux confins de l'Alsace et de la Lorraine.
5. Né à Vého près de Lunéville (1750), il est ordonné prêtre catholique romain et devient curé d'Emberménil en 1782. Élu député aux États-Généraux en 1789 par le clergé du bailliage de Nancy, il siège à l'Assemblée constituante et à la Convention et est nommé évêque constitutionnel de Blois(1791).
6. Prononcé lors de la séance du 16 prairial an II,
7. Première lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 22 août 1790, Bibliothèque nationale, fond allemand, n°195, fol. 151.
8. M. Ch. Pfister publiée en 1892 dans la *Revue d'Alsace*, p. 333-373, 25 lettres ou billets adressés par Grégoire à J.-J. Oberlin la première datée du 22 août 1790 et la dernière du 13 novembre 1805.
9. Lettre conservée à la Bibliothèque nationale, papiers de Grégoire FR Nouv, Acq. 2798. lettre 95.
10. Rapport de 28 pages, prononcé à la séance du 16 Prairial an II.
11. Lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 22 août 1790,
12. On trouvera une description précise du fonctionnement de cette « Fondation Scholastique » in : Chamel L. (1995), *La petite école dans l'école. L'origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Université de Rouen : thèse de doctorat européen en sciences de l'éducation, tome II, Annexe XXI, p.I-11.
13. Stuber J.-G., *Fondation Scholastique*. Cahier autographe (49 pages), Archives municipales de Strasbourg (MAS). O. 71 Ms96, p. 45.
14. Lettre citée par Stoeber, D.-E., (1831), *Vie de J.-F. Oberlin*, Paris, Strasbourg, Treuttel et Würtz, p. 311-313.
15. Lettre reproduite in Stoeber, D.-E., (1831), *Vie de J.-F. Oberlin, pasteur à Waldersbach*, Paris, Strasbourg et Londres, Treuttel et Würtz, p. 484-486.
16. Copie de seconde main tirée de la relation manuscrite d'un voyage dans les Vosges effectué en 1787, remise par Grégoire à Louis Rauscher en 1827, document conservé aux Archives Municipales de Strasbourg, Ms 172.
17. Oberlin J.-F., *Sources de réflexions, sujets de prières, actions de grâces ou tableau chronologique d'événements qui m'intéressent*. Archives municipales de Strasbourg.
18. Voir à ce sujet le rapport de Talleyrand (1754-1838) de septembre 1791 à l'Assemblée nationale in Hippeau C. (1881), *L'instruction publique pendant la Révolution*, Paris, discours et rapports, p. 63-64. « Jusqu'à l'âge de 6 à 7 ans, l'instruction publique ne peut guère atteindre l'enfance : ses facultés sont trop faibles, trop peu développées (...) ».
19. Oberlin J.-F., *Lettre au président de la Convention*, Lettre envoyée à l'occasion des félicitations qui lui ont été faites, à lui et au pasteur Stuber, dans la séance du 16 fructidor an II, in Stoeber, D.-E. (1831), *Vie de J.-F. Oberlin pasteur à Waldersbach*, Paris, Strasbourg et Londres, Treuttel et Würtz, p. 314-316.
20. Lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 21 novembre 1794.
21. Lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 2 janvier 1795.
22. Lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 16 février 1795.
23. Lettre de Grégoire à J.-F. Oberlin, Paris le le 21 août 1793, citée par Peter, R. (1981), « Le pasteur Oberlin et l'abbé Grégoire », *Bulletin de la société d'histoire du protestantisme français*, p. 297-326.
24. Houssaye J. (1992), *Les valeurs à l'école*, Paris, PUF, p. 82-83.
25. Lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 26 novembre 1797.
26. Lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 27 décembre 1799.
27. Lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 21 novembre 1794.
28. Lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 29 mars 1797.
29. Ingold A. (1896), « Abel Théodore-Guillaume Maeder. Lettres à Grégoire », 1797-1801, in *Bulletin du Musée historique de Mulhouse*, p. 5-20.
30. Lettre de Grégoire à J.-J. Oberlin, Paris le 29 mars 1797.
31. Sur la théologie arcane



# *L'écologie, une approche de l'éducation morale ?*

*Maurice GUENEAU*

GROUPE DE RECHERCHE  
POUR L'ÉDUCATION  
ET LA PROSPECTIVE (GREP)

*Dans le dessein d'en finir avec la « modernité », la critique de la raison aboutit fréquemment à cette complainte que « l'homme est mort », et que sont vaines les visées classiques de la morale - donc de l'éducation morale.*

*Mais cette critique « postmoderne » est obérée par une singulière inattention à ce qu'est défait la rationalité scientifique. L'article dégage, à partir de l'enseignement de l'écologie, les résonances inhérentes à la démarche scientifique, disponibles pour une éducation morale.*

**L**es observations et réflexions qui suivent se sont progressivement constituées, pendant des années d'enseignement en lycée. Elles ont trait à la possibilité et aux modalités, aujourd'hui, d'une éducation morale. Il est commun de prôner l'urgence de cette tâche, en même temps qu'on en souligne la difficulté, voire l'impossibilité : les jeunes n'adhéreraient plus à aucune *valeur*, et se tiendraient dans un pragmatisme égoïste, sans autre horizon que l'instant présent, et presque incapables de projet à long terme.., Ils seraient le produit achevé d'une rationalité qui aurait oublié l'homme au profit de la seule efficacité.

A distance de ces considérations, mon hypothèse serait plutôt que l'on n'est pas dans un désert totalement désolant, sans perspective, dans l'incapacité de formuler la moindre proposition, aphasiques et anomiques du fait de la soi-disant faillite de la modernité, entendez de la raison. Certains discours relatifs à la postmodernité font allègrement litière de la rationalité et de l'attitude scientifique (tenue pour en être le fleuron), voyant en elles les piliers les plus solides des divers avatars du genre totalitarisme (qu'il soit, quant à l'espèce. Goulag ou fordisme). Pareille misologie, traduite en critique d'une raison qui serait instrumentalisation de l'homme et du monde, inspire nombre de discours devenus triviaux.

La démarche scientifique est-elle vraiment coupable de toutes ces perversions

### **Liste des mots-clés**

Education morale - Débat - Démarche scientifique - Ecologie - Ethique.

mises à son débit ? Si oui, est-elle responsable de la crise, voire de l'obsolescence de la valeur morale ?

En partant de remarques sur l'écologie (comme champ de la recherche scientifique) il est possible d'apporter quelques arguments propres à ébranler, sinon à passer outre, ce discours misologique. L'angle d'attaque se trouve justifié par le fait que l'écologie est un de ces domaines privilégiés, avec la génétique notamment, où se rencontrent (et s'articulent parfois) la biologie, les sciences humaines et la préoccupation morale. Comme c'est aussi un domaine ouvert à toutes les variations imaginaires ou irrationnelles, il est un bon révélateur du problème des relations entre le rationnel, l'éthique et l'imaginaire.

### ***L'écologie sollicitée***

On peut distinguer au moins deux manières de considérer l'écologie. Pour l'une, elle est une démarche scientifique. L'autre, semble-t-il, « *chasse d'une certaine façon sur (les) terres (des) religions historiques* », comme s'il lui revenait de permettre la « *redécouverte d'un Eden, d'un paradis originel* ». Dans cette optique, l'écologie ne serait pas seulement l'accès, le retour, aux origines, mais elle donnerait également sens et figure à l'attente d'un avenir pour l'homme et le cosmos, car « *Il y a une résonance capitale entre écologie et religion qui tient à la composante apocalyptique. Si forte que soit la perte de référence à toute liturgie religieuse, la fin des temps reste une survivance très tenace* »<sup>1</sup>.

Je souhaite prendre le relais de ce constat. Je le ferai dans une problématique assez classique, puisqu'elle découle d'une double hypothèse, dont les composantes sont bien connues : d'une part, la religion est faite pour être interprétée et le principe de l'interprétation est d'ordre éthique ; d'autre part, il y a une relation entre la démarche scientifique et un progrès en humanité<sup>2</sup>. Dès lors, on peut se demander si c'est bien l'écologie (et les sciences - on s'expliquera sur ce point) qui chasse sur les terres des religions historiques, ou, à l'opposé, si ce n'est pas les religions historiques qui chassent sur les terres des sciences et de l'écologie dès que l'imagination cherche à donner un vêtement à la visée éthique. En matière d'éducation morale, la question a son importance, car l'idée reste fort répandue encore que sans fondement religieux, la morale est impossible, sans garantie<sup>3</sup>. D'autre part, comme dérive, certains courants « écolo » ne sont pas sans complaisance à l'égard d'une sacralisation de la « nature » et d'un mode de vie.

Quelles sont donc la portée et la pertinence de cette proposition : L'écologie appartient à la démarche scientifique. Il ne s'agit pas seulement de se démarquer de certains discours qui exaltent la relation à l'environnement et l'expriment en termes de sympathie ou de quasi-intimité, voire de communion au milieu, à la terre<sup>4</sup>. Bien des expressions déclinent ce thème : enracinement, redécouverte de la nature, retour aux sources locales, authenticité du « pays », définition par le « terroir », etc.<sup>5</sup>. Peu importe

que le référent soit la « Terre-mère » (Gaïa) ou la « terre des ancêtres »,,, La démarche est identique, elle propose à l'imagination une coïncidence *hic et nunc* aux origines, par intime communion, hors laquelle il n'est point de salut, point d'identité. On pressent quelles morales - de la lignée, de la « nature », de la tradition - peuvent monnayer cette conception quasiment fusionnelle des relations de l'homme à son environnement.

Pour faire bref sur cette forme *a'écologisme*, on peut rappeler que pour les jeunes, la recherche de racines, la référence au territoire originel sont surtout d'ordre symbolique et servent à dire la requête d'identité, et d'une identité reconnue. La problématique n'est plus celle de l'autochtonie, ni celle de la généalogie. Il ne s'agit pas de retrouver un sol nourricier, et une identité constituée, prête à être reçue en héritage. Car on discerne en cette requête d'identité une problématique éthique, qui est celle de la reconnaissance de la personne. L'identité de chacun est en même temps risquée et reconnue, dans des relations interpersonnelles<sup>6</sup>.

Est-ce que les références à l'écologie scientifique dit quelque chose là-dessus ?

### ***Une triade riche d'avenir***

Je propose de poursuivre la réflexion par une constatation que j'ai faite lors d'une enquête conduite auprès de lycéens. On leur demandait ce qu'ils pensaient être important pour l'avenir, - le leur et celui de l'humanité -, et ce qu'ils pensaient, à cet égard, des religions, des sciences, de la politique, de l'écologie... Les indications alors recueillies recoupent bien des observations exposées dans divers travaux de sociologie de la jeunesse<sup>7</sup>. Aussi peut-on y voir des indices des orientations que les jeunes partagent assez largement.

Il faut d'abord noter que, parmi un certain nombre de pratiques, seules *les sciences, l'écologie et l'instruction* sont tenues pour vraiment porteuses de l'avenir de l'humanité, plus que *la coopération internationale et la morale*. La *politique* et la *religion* semblent véritablement insignifiantes. L'estime portée à la science et à l'écologie peut être l'indice d'une compréhension nouvelle des relations entre la science et le bien des hommes. Discipline scientifique relativement nouvelle, « l'écologie » est plus particulièrement significative et porteuse de la valorisation (au sens éthique) de la démarche scientifique. C'est à l'activité scientifique que sont attribuées les vertus du « dévouement » et de la « charité ». A la limite, la morale elle-même est intégrée à l'attitude scientifique, elle lui est immanente<sup>8</sup>. Peut-on dire que cette génération est morale par la confiance qu'elle met en la science, sans qu'il y ait entre science et morale d'antagonisme foncier ?

Cette façon d'apprécier l'attitude scientifique se démarque donc nettement des critiques de la scientificité qui en font un appauvrissement de l'humanité et une instrumentalisation des hommes et de la pensée, ces critiques s'adressant à une « modernité » décrite comme aliénante. L'activité scientifique est susceptible d'une finalité, d'une mission. La mise en œuvre que réalise l'écologie permet de le comprendre. C'est à dessein que le terme de « mission » a été employé, car l'écologie est comme l'héritière de la religion et de ses fonctions sotériologiques, dans la mesure où elle révèle les responsabilités de l'homme, notamment là où il est fautif et condamnable (la dégradation en désert de son cadre de vie) ; elle révèle aussi quelles voies de « salut »

lui sont offertes. Cette attestation est presque, en elle-même, le début de la réalisation du salut. L'avenir de l'humanité est lié à la sauvegarde de l'environnement, à l'interruption des pratiques qui détruisent la Terre et menacent les conditions de la vie biologique. Plus les jeunes sont éloignés d'une vie religieuse identifiée (en fait, en France, ceux qui n'ont pas été catéchisés et ceux qui sont les moins « pratiquants »), plus ils accordent de poids à l'écologie. Il y a une sorte de transfert, au bénéfice de la science et de l'écologie, des vertus salutaires de la religion. Science et écologie peuvent mobiliser les efforts des hommes, les rendre convergents et les ordonner au mieux-être de l'humanité. Science et écologie ne menacent pas l'avenir de l'homme.

### *La nature, l'écologie et l'éthique*

La pertinence éthique de l'écologie est assez vivement mise en lumière. Elle est exprimée dans ce commentaire d'un élève : « *Le respect de la nature apprend le respect des autres hommes* ». Le respect est d'abord l'objet d'une définition minimale ; il faut « *maintenir les espaces verts, prendre soin de l'environnement, assurer l'équilibre de la terre* ». La perception de *l'équilibre* implique qu'un certain ordre est visible, que les choses sont accordées les unes aux autres et que l'accord est menacé par l'homme. La perspective éthique est ainsi ouverte, par l'évocation d'un état antérieur aux interventions perturbantes de l'homme.

L'éthique peut se donner un enracinement mythique et se nourrir d'utopie, de la projection en avant de ce temps où l'homme tire bénéfice de la nature sans nuire à son équilibre. On peut aussi lire ailleurs qu'il y eut entre l'homme et la nature « *des rapports initiaux de symbiose relative* ». « Avant » l'instrumentalisation de la nature par la technique seule dominante, pour la réussite du travail humain, il y a cette sympathie originelle liant l'homme et la nature, où peut s'enraciner une représentation de la moralité : « *cette idée de nature belle, vertueuse est quelque chose d'ancré dans les mœurs* ».

Mais révoquer des origines inspire une anticipation, et non la nostalgie d'un état originel et bienheureux. Ici s'opère une sorte de discernement entre ce qui, par l'imagination, est mobilisateur de l'affectif, et ce qui est à viser effectivement, concrètement. Des perspectives, des possibilités d'envisager l'avenir apparaissent, liées à l'évocation des débuts. La prospective est indissociable de la « rétrospective » ; on ne peut distinguer le discours prospectif de la référence aux origines. Une représentation globalisante s'impose<sup>9</sup>. On pourrait la thématiser selon la dialectique suivante.

• En premier (en un sens plus idéal-typique ou heuristique que chronologique) il y a la sympathie originelle, Entre l'homme et la nature régner des « *rapports initiaux de symbiose relative* ». On évoque encore cet « *état de communion avec la nature que l'homme cherche instinctivement à retrouver* ». Ces représentations relèvent du mythe ; mais le mythe a une fonction définie par « *te désir de retrouver l'intensité avec laquelle on a vécu ou connu pour la première fois, de récupérer le passé lointain, l'époque béatique (sic) des commencements* ». Il suffit ici de souligner la connotation affective du vocabulaire - il faut vivre « intensément » le bonheur -, qui fait l'ambiguïté de ce discours. Va-t-il verser dans l'incantation participatrice ? Un premier recentrage est opéré lorsque le texte continue, disant : « *le vieux monde est symboliquement aboli et le monde paradisiaque de l'origine est instauré à sa place* ». Cela désigne une sor-

te de retournement, où le « vieux monde » est le monde moderne, modelé par la technique au mépris de l'équilibre naturel. Ce retournement est « symboliquement » accompli.

• C'est tout autant symboliquement que l'écologie bénéficie du transfert en sa faveur de la fonction religieuse du salut. Car ce qui est en jeu, c'est de « sauver l'humanité de la mort. Il faut sauver la vie. Pas d'avenir sans un milieu viable. Sans terre, on ne peut pas vivre », Soit dit en passant, cette thématique consonne tout à fait aux réflexions dont rend compte le document final de la rencontre des Eglises européennes, à Baie, en mai 1989, *Justice, Paix et Sauvegarde de la Création*. « *Le destin suprême de l'humanité est de rechercher, dans ce monde et dès à présent, la paix et la justice divines, dans la conscience de notre solidarité avec la création de Dieu tout entière* ». L'humanité est menacée du fait des « *immenses moyens et possibilités que la science et la technologie ont mis entre les mains de l'être humain* ». Les termes que l'on entend dans ce document - *solidarité* pour *symbiose* ou *sympathie*, *utilisation abusive*, *réconciliation* - sont une traduction du tableau de l'écologie brossé tout à l'heure. L'analogie sémantique révèle en fait l'identité de structure des deux perspectives, où s'articulent l'évocation d'un état originel harmonieux, la constatation d'un état présent marqué par une déchirure aboutissant à une *dégradation* des hommes et de leur environnement, l'attente enfin d'un rétablissement de la paix entre les hommes et l'environnement,

Il faut toutefois préciser qu'il y a une hétérogénéité des dynamiques qui doivent présider au changement. Pour les Eglises réunies à Baie, le religieux doit insuffler ce changement. Dans les textes écrits par les lycéens, le recours à des possibilités scientifiques et techniques concrètes permet cette remise en ordre des relations de l'homme à son environnement. Entre les deux perspectives, il y a plus qu'une nuance dans l'appréciation de la pertinence respective des discours religieux et des démarches technico-scientifiques.

Alors que le discours des Eglises chrétiennes fait appel à la *metanoïa*, les textes écrits par les jeunes font confiance à une prise en compte de la démarche scientifique, gratifiée de ces qualités ou vertus : *désintéressement*, *dévouement* et *charité*. Même si la terminologie est en partie empruntée au vocabulaire religieux, la visée n'est pas de faire, au nom de la religion et de la cause de l'humanité, le procès de la modernité. Il n'est pas question de dénoncer la démarche scientifique et rationnelle comme portant en son principe même des conséquences réductrices et déshumanisantes, ainsi que le font aisément certains discours religieux intégralistes. Au contraire, l'avenir est dans l'adhésion aux dynamismes de la science, dynamismes porteurs de vie à la condition qu'on les respecte dans toutes leurs dimensions, en se gardant de fragmenter les démarches scientifiques en opérations abstraites, isolées (plus que ne l'exige, en un premier temps, la méthode) de l'environnement physique et humain. A l'invocation à la postmodernité, ne convient-il pas de substituer la réflexion sur l'ultra-modernité, celle qu'inspire une science consciente de ses propres démarches et capable de les thématiser ?<sup>10</sup>.

Ici s'esquisse une possible articulation entre la science et le mythe. Si l'utopie, le mythe et l'inspiration religieuse sont utiles pour interpréter et exprimer la requête d'une autre gestion des relations de l'homme à son environnement, c'est la science qui donne les moyens effectifs de répondre à cette requête, qui effectue ce que vise et signifie le mythe.

Dans des termes inspirés par le mythe édénique et la terminologie des épîtres de Paul, on a pu lire plus haut que « le *vieux monde* » doit être aboli et « le *monde paradisiaque de l'origine instauré à sa place* ». Pour préciser ce qui est désigné par « le *vieux monde* », disons qu'il est le monde de la séparation, de l'abstraction. Il est bien vrai, à cet égard, que certaines perspectives technico-scientifiques s'épuisent en une « *instru-menialisation de la nature et des hommes* », lorsque, par exemple, l'urgence économique (la « rationalité » économique) vient perturber la dynamique de la démarche scientifique. Celle-ci aboutit à la surexploitation de la nature et des ressources naturelles ; l'efficacité technique à courte vue a pour prix une « nature » abstraite ; l'humain et le naturel y sont distincts et sans relation de solidarité, mais uniquement de « mise en valeur ». Mais, on l'a vu, cela provient d'une contrainte qui s'impose, pour la limiter, à la rigueur scientifique. D'elle-même, la recherche scientifique est continuellement capable de se relancer. L'exigence de donner une définition d'une « nature » abstraite, séparée, exploitable, correspond à réinvention du processus technique lui-même, dont on n'envisage pas tous les tenants et aboutissants, parce qu'on ne s'inquiète que de l'effet immédiatement recherché.

• Enfin, le troisième moment de cette dialectique, caractérisé par l'écologie, permet d'articuler et d'accorder l'efficacité technique et des relations équilibrées entre l'homme et son environnement. En conséquence, l'écologie est elle-même favorisée par le progrès technique, comme le dit un texte de lycéen : « *Les innovations sont désormais tournées vers la préservation écologique. L'innovation technique permet de protéger la nature et de créer des liens encore plus étroits entre la nature et l'homme* ». La possibilité d'effectuer la visée éthique - le respect se traduisant en *préservation* et *protection* - se trouve dès lors inscrite dans l'innovation technique. L'écologie synthétise ainsi, l'une confortant l'autre, efficacité technique et visée éthique. Le thème de l'homme *maître et possesseur de la nature* est supplanté par l'image du protecteur qui est intégré, partie prenante pour agir de l'intérieur et en accord avec le milieu. Dans toutes ces représentations, la science et la technique ont perdu leur caractère conquérant ; elles sont ordonnées au maintien ou à la restauration d'un équilibre qui est évoqué dans le mythe de l'origine. Mettre les moyens issus de la rationalité scientifique au service de l'avenir de la terre et des hommes, c'est véritablement tirer le meilleur parti des capacités dont la modernité a pourvu les hommes, tout en exorcisant les menaces de l'excès prométhéen.

La préoccupation de l'équilibre se substitue à celle de l'efficacité immédiate, puisque les effets d'une manipulation doivent être pris en considération, effets seconds ou effets en retour. L'écologie a bien une fonction critique, qui est de rappeler la nécessaire prise en compte des conséquences des opérations techniques et scientifiques, à moyen et à long termes. Elle représente le souci de la science d'aller jusqu'aux limites de ses capacités, en retardant le plus possible le moment où l'on cesse de s'interroger sur les conséquences d'une opération. Lorsque se font les « applications » des découvertes scientifiques, il est impossible d'esquiver la question de leurs effets lointains. Il s'agit notamment de dénoncer le régime d'hétéronomie où sont les pratiques scientifiques, du fait des « impératifs économiques » ou techniques à courte vue.

Assez immédiatement, la rationalité, pourvu qu'elle ne soit pas prématurément asservie à des préoccupations économiques, techniques ou politiques, est porteuse de moralité. Bien entendu la morale ne se déduit pas, elle ne se calcule pas et

n'apparaît pas comme la version appliquée de la découverte scientifique, fût-elle sociologique. La fin n'est pas, non plus, posée *more geometrico*, car le respect, le si fondamental respect, relève de l'impératif catégorique. On dit plutôt que la visée éthique est constitutive de la démarche scientifique elle-même ; en ce sens, la *rigueur* est comme à l'intersection de deux cercles, celui de l'exigence scientifique et celui de l'exigence éthique, il n'y a pas opposition, mais plutôt un rapport d'analogie entre la rigueur méthodologique, la rigueur morale et les pratiques qu'elles commandent. Elles ont en commun ce renoncement à la volonté de puissance, à cette volonté de savoir à tout prix (où Nietzsche voit le prolongement, dans une certaine science, de l'attitude religieuse).

### ***Ethique et science***

Une telle vision convient assez pour évoquer l'esprit dans lequel sont enseignées maintenant les « sciences dures »<sup>11</sup>. Il y est moins fait abstraction des conditions épistémologiques et sociales de la recherche scientifique. On y précise bien que la science n'est pas un *corpus* achevé, mais qu'il y a reformulation continue des connaissances. On n'ignore pas, non plus, que la connaissance ne résulte pas de la seule confrontation directe avec le « réel » (qui est lui-même dépouillé d'une évidence non problématique), mais que la part du débat est grande, et qu'il porte sur l'essentiel : les hypothèses, les procédures, les modèles élaborés, etc. Bref, on ne tait plus les pratiques de la recherche, leurs conditionnements politiques, sociaux et techniques. Les élèves et étudiants ont la possibilité de confronter coûts ou gains économiques aux gains ou coûts technologiques et heuristiques. Ils savent que la productivité a un coût écologique, et que le « respect de la nature » a un coût économique, et que tous ces coûts ne sont pas sans conséquences humaines, sociales et culturelles ou politiques.

Place est faite au rappel des débats intra- ou inter-disciplinaires. Ils ne sont pas seulement l'objet d'une approche sociologique de la recherche scientifique, ni même une des caractéristiques essentielles d'une épistémologie non cartésienne. Ils sont aussi un lieu d'ancrage commun à la science et à l'éthique. Débat, délibération ou même controverse supposent et la reconnaissance de l'autre et qu'il a voix au chapitre. Ces attitudes sont donc par elles-mêmes valorisantes. L'accord entre les chercheurs, dans l'approche de la vérité scientifique, se conjugue à l'accord avec le réel. Entre le « réel » et les discours scientifiques, la délibération et l'expérimentation assurent les médiations nécessaires.

Le respect de la « nature » et la reconnaissance mutuelle des interlocuteurs sont au cœur de la déontologie de la démarche scientifique. Ils lui confèrent moralité et rectitude. Peut-on alors penser que cette déontologie a, par elle-même, valeur de fondement d'une éthique ?

### ***L'impératif catégorique***

Il me semble que l'on touche ici à une question très actuelle. Certains, en effet, soutiennent la thèse que l'écologie est en elle-même suffisante, qu'elle est d'emblée au-delà des débats d'ordre politique ou éthique qui mobilisent nos contemporains,

qu'elle réduit tous ces débats à leur vraie valeur, celle de ces disputes insignifiantes qui ne prennent pas en compte les vrais problèmes... Or, cette écologie, pour être crédible doit s'enraciner dans la science. Si l'on veut faire d'elle la grande contestatrice des sciences, qui aurait finalement pour but de les invalider, elle n'est plus alors qu'une des innombrables fantaisies qui, se prétendant au-delà de la science, ne sont en fait que grossières puérités, rarement innocentes au demeurant. Dès lors, la pertinence méthodologique et la rigueur épistémologique ayant été précisées, il faut maintenant situer l'exigence éthique par rapport à elles. Si la seconde habite les premières, elle ne peut se dissoudre en elles.

Avec le respect de la nature (significatif de l'écologie), et l'attitude délibérative, on n'est pas loin des commencements de la réflexion éthique. Ils se traduisent par la règle d'or de la tradition morale occidentale, à savoir de ne pas faire à autrui ce qu'on ne voudrait pas subir soi-même ; cette règle dit l'impératif du respect de l'autre, puisque celui qui est respecté n'est jamais considéré comme un moyen, mais toujours comme une fin. La conjoncture aboutit à la réactivation de l'impératif du respect. Figurée par le refus des atteintes à l'environnement, une formulation de l'impératif moral est produite, ayant du sens aussi dans le domaine des relations humaines. Le respect de la nature ou de l'environnement exige le respect des autres hommes. Cela implique que, devant l'autre ou devant la « nature », la norme des relations ne peut être celle de l'instrumentalisation, du profit ou du gain maximaux.

Dans cette sorte d'équivalence entre la moralité et l'écologie, retentit, me semble-t-il, un écho de la réflexion de Kant perceptible à la fin de sa *Critique du Jugement*. La moralité, on le sait, n'est pas pour Kant, affaire de fondement ou de principe, mais de finalité, puisque la moralité n'est pas dans le donné de l'homme ou de la nature, mais dans l'effectuation de la liberté. Alors se pose le problème de l'articulation entre liberté et nature, en tant que l'homme participe des deux ordres. La liberté comme finalité, c'est l'effectuation de l'universalité de la loi. Mais peut-on envisager une fin pour la nature ? S'il y a une fin de la nature, elle ne peut être prise dans la chaîne des fins naturelles, car à l'égard de celles-ci, l'homme est certes « principe par rapport à maint but auquel la nature dans sa disposition a paru le destiner (...) mais moyen aussi pour conserver la finalité dans le mécanisme des autres membres ». Il ne peut être « la fin dernière de la nature » qu'en un sens tout relatif, « à condition qu'il sache et veuille établir entre elle et lui un rapport final qui soit indépendant de la nature, se suffisant à lui-même, donc but final, mais qu'on ne doit pas du tout rechercher dans la nature ». C'est dans la « culture » que se réalise cette fin de la nature, non en tant que « bonheur terrestre », ni même comme « introduction de l'ordre et de l'harmonie dans la nature extérieure aveugle par l'homme qui en serait l'instrument ». La moralité ne se réduit pas en un bonheur terrestre, ni en l'efficacité technique ; en l'homme, par la culture, est produite « l'aptitude générale aux fins qui lui plaisent (donc en sa liberté) ». La fin de la nature est donc la liberté ; l'humanisme kantien n'est ni eudémoniste, ni prométhéen, mais éthique. D'ailleurs les « désirs insatiables » et les inégales compétences (*l'habileté*) ont pour corrélat l'inégalité entre les hommes ; aussi « ta condition formelle à laquelle la nature peut seule atteindre sa fin dernière, c'est cette constitution des rapports des hommes entre eux où une puissance légale, dans un tout appelé société civile, s'oppose à la lésion des libertés respectives en lutte les unes avec les autres »<sup>12</sup>.

Le politique est le champ où nature et culture connaissent leur achèvement, en

étant ordonnées à la moralité, en tant qu'accomplissement de la liberté de chacun et de l'humanité, c'est-à-dire des hommes-ensemble. A la prise en considération de l'ensemble d'un processus naturel exigé par l'écologie, correspond la prise en compte de toute la communauté des hommes, de leurs rapports. Le refus d'une utilisation de la nature qui n'a cure des lésions qui peuvent lui être imposées, correspond au dépassement de la « *lutte les unes avec les autres* » des libertés respectives.

Ce qui est visé au travers de la figuration eschatologique - le paradis retrouvé ou restauré, par exemple -, ne peut être effectué que par la mise en oeuvre de la république des fins. Cela ne peut advenir sans engagement de la liberté de chacun. Le « *respect de la nature* » est porteur de cette exigence, si on ne le réduit pas à la soumission à un ordre qui n'est plus qu'une mise en ordre effectuée pour la satisfaction de besoins définis. Chaque fois que l'homme considère son profit, exclusivement, sans interrogation sur le « *prix* » payé par l'environnement ou par d'autres hommes, son attitude est amoral. L'équilibre devient une notion inutile, à partir du moment où le gain personnel n'est pas confronté au prix payé par les autres ou par l'environnement.

Pendant, cette éthique n'est en rien réductible à l'attitude utilitariste, même si elle induit, à partir de l'évaluation des coûts et des profits respectifs, ce qui est préférable, le meilleur. Il n'y a là aucunement une affirmation de caractère utilitariste. L'utilitarisme (dont on soupçonne bien souvent nos contemporains) peut se résumer en ces termes : « *La morale peut donc être définie comme l'ensemble des règles et des préceptes qui s'appliquent à la conduite humaine et par l'observation desquels une existence (selon le principe du plus grand bonheur) pourrait être assurée, dans la plus large mesure possible, à tous les hommes : et point seulement à eux, mais, autant que la nature des choses le comporte, à tous les êtres sentants de la création* »<sup>13</sup>. Inspiré par l'écologie, l'impératif du « *respect* », relève de l'*a priori*. S'il lui arrive d'inspirer observation et « *calcul* », il n'en résulte pas comme le ferait une règle établie *a posteriori*, après observation, calcul et évaluation des intérêts particuliers et de l'intérêt général. Le « *plus grand bonheur* » risque de n'être que conjoncturel ; l'impératif du respect s'impose au contraire absolument,

L'éthique est foncièrement inspirée par le principe *a priori* du respect de l'autre. Il se peut que cet impératif ait été en fait rappelé à nos contemporains, de façon tout empirique, par des catastrophes humaines ou écologiques résultant de l'irrespect des relations constitutives de notre environnement et des injures faites aux plus défavorisés des peuples. Ici, l'excès joue le rôle de révélateur, par défaut, de ce qui devrait rester la norme, c'est-à-dire le respect, d'où découle l'équilibre. En contraste, le calcul du moindre coût, ou du profit maximal pour la communauté, loin d'être déterminant, devient moyen technique soumis à l'impératif du respect de l'environnement et des autres.

Plus une discipline scientifique s'approfondit, plus elle devient capable de rendre compte des interactions entre son domaine d'étude et les domaines voisins. C'est en ce sens qu'elle devient davantage concrète, et capable de rencontrer et de discuter avec les disciplines proches. L'abstraction méthodologique n'est pas invalidée, mais elle est tenue en des limites légitimes. L'impératif éthique et les indications méthodologiques et épistémologiques qui commandent l'activité scientifique sont quasiment en résonance. A la limite, l'impératif est indistinctement épistémologique et éthique. Le respect intervient comme un postulat de la rationalité scientifique et morale.

L'apparition des préoccupations écologistes, si elle est perçue, en un seul moment,

comme l'expression et l'effet de la démarche scientifique peut être significative d'une chance pour les hommes. Sous leurs travestissements (qui sont peut-être une forme d'ironie à la façon socratique), les discours « écolo », ne redisent-ils pas que le respect de la terre et le respect de l'autre ne sont pas sans rapport ? Ce rapport peut nourrir la quête imaginaire et incantatoire du paradis perdu et à retrouver, si personne n'apprend aux jeunes à confronter leurs rêves à ces approches de la réalité que sont les disciplines scientifiques. Le goût pour les œuvres de science-fiction sont probablement la manifestation la moins nocive d'une confusion qui fait l'économie de la confrontation.

En somme, certaines présentations des sciences sont aussi peu favorables à l'éducation morale que le dogmatisme de certains intégrismes religieux. Et si l'on a pu opposer science et religions, c'est peut-être parce qu'elles étaient, chacune à sa façon, situées sur le même terrain où l'autorité (Dieu ou la Science) parlait d'en-haut et demandait soumission. L'autorité se doit d'être respectueuse et digne de respect. Ces qualificatifs s'affirment au cours d'une démarche ; ils ne sont pas un préalable, une légitimité immédiatement donnée, mais ils s'éprouvent et se prouvent car rien ne précède ni ne fonde la reconnaissance, mais au contraire, toute légitimation est fondée sur une reconnaissance interpersonnelle.

### ***Conclusion***

L'homme ne peut acquiescer et se soumettre qu'à ce dont il a débattu, Dans le domaine scientifique comme dans celui de l'éthique, la communication, la délibération sont des situations-matrices du vrai et du valable. L'écologie montre, de façon particulièrement vive, que la démarche scientifique est finalement en discussion permanente avec ce qui la précède, ce qui la suit et ce qui l'entoure, au-delà des indispensables découpages méthodologiques. Il me paraît important de signaler cette composante éthique d'une formation scientifique non mutilée. Bachelard a traité de l'épistémologie non cartésienne<sup>14</sup>. Le temps est peut-être venu de traiter d'une éthique non cartésienne, dans la mesure où il n'y a pas de cloison étanche entre éthique et pratique scientifique, et où le certain et le probable ne se distribuent plus selon la frontière entre la science et l'action<sup>15</sup>. Elle n'est pas seulement dans les préalables et les effets de l'activité scientifique, puisqu'on elle-même oeuvre un impératif du *respect* selon lequel elle ne transforme pas en loi du réel ses montages méthodologiques et les modèles qu'elle construit.

Il y a beaucoup à dire sur les possibilités dont sont riches les pratiques scientifiques, au bénéfice de l'éducation, de la pédagogie et de la didactique. Il était intéressant d'évoquer leur émergence, à partir de l'exemple de l'écologie, n

## NOTES

1. André Micoud, chargé de recherche au CRESAL-CNRS à Saint-Etienne, en réponse à une question du journal *Libération* : « *L'écologie est-elle une religion ?* »
2. Cette relation entre le progrès scientifique et le progrès moral peut être référée à Condorcet. On peut aussi évoquer les significations de *disciplina* : action d'apprendre - enseignement - éducation, formation ; il en reste les significations actuelles : une discipline est l'un des champs de la recherche, de la science et de l'enseignement, et la discipline est une règle de conduite.
3. La prégnance de cette idée, même vulgarisée, de l'utilité sociale et morale de la religion est mise en relief par de nombreux sondages. Cf. le commentaire d'un sondage *Encyclopaedia universalis/SOFRES* dans *Universalis*, 1989.
4. Courant illustré par Michel Serres. Cf. le final du *Contrat naturel*, Paris, François Bourin, 1990.
5. Claude Rivais, « Patrimoine et cultures populaires », Colloque de l'Association des ruralistes français : *Les cultures en milieu rural*, Dijon, octobre 1996. Actes en cours de publication. L'auteur, ethnologue, réfléchit sur « l'émergence de l'idéologie du patrimoine ». Cette idéologie s'exprime en des termes et expressions (racines, terroir, terre, identité...) dont l'articulation esquisse un ensemble de représentations : « *tes termes (et leur contenu) ne forment pas une série innocente, mais participent d'un "système idéologique" plus que scientifique, tout proche de celui de la révolution nationale* ».
6. Cf. M. Gueneau, *Culture et inculture religieuses de jeunes lycéens*, thèse EPHE, 1994, inédite.
7. Cf. O. Galland, Y. Lambert, *Les jeunes ruraux*, Paris, INRA-Ed. L'Harmattan, 1993.
8. Cf. cette constatation : « ... de nouveau, l'idée que les savoirs sont porteurs d'un message qui n'est pas que savoir, l'idée que des liens existent entre savoirs et « savoir-être », que ce dernier est sans doute la condition de la survie des savoirs tout court, ont réveillé la réflexion autour de cette dimension » (I, e, la relation Morale-Savoirs), dans Nicole Allieu, *Laïcité et culture religieuse à l'école*, Paris, ESF, 1996, p. 12.
9. La démarche est la même qui légitime les commémorations. Cf., par exemple, à propos du 1500<sup>e</sup> anniversaire du baptême de Clovis, le rappel par Joël Schmitt, que la mémoire de Clovis a servi à justifier et fonder, rendre possibles, des avenir (ou projets) successifs (dans *Le baptême de Clovis - Clovis, Clotilde, Geneviève*, Paris, Seuil, 1996).
10. La substitution de *ultramoderne* à *postmoderne*, pour qualifier l'actuel contexte culturel, me paraît rendre compte avec justesse des perspectives ici évoquées. Cf. Bcespflug F. et al. (1996), *Pour une mémoire des religions*, Paris, éd. La Découverte.
11. Est significatif, à cet égard, un sujet de philosophie au Baccalauréat qui demandait aux élèves si le scientifique était « un savant ou un chercheur ».
12. KANT, *Critique du Jugement*, trad. J. Gibelin, Paris, Vrin 1960, Cf. notamment p. 227-231. 13 John Stuart Mill, *L'utilitarisme*, Garnier-Flammarion, p. 58.
14. G. Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Quadrige/PUF, 1984, p. 139-183.
15. Pour Descartes, la science est constituée d'un enchaînement d'idées évidentes, claires et distinctes, certaines, tandis que l'action ne peut invoquer que des opinions plus ou moins probables.

# ***L'intervention éducative dans le conflit Identité-intégration***

*Hubert HANNOUN*

PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS

*Une première analyse de la notion d'identité laisse paraître que le Moi est inséparable de l'Autre et que l'identité culturelle d'un groupe ne peut s'affirmer sans référence aux autres cultures auxquelles il doit s'intégrer. Pourtant, la même analyse révèle la contradiction des deux notions : on ne pourrait affirmer son identité sans rejeter l'Autre. Les faits actuels montrent que la rencontre de cultures différentes a pour effet l'apparition de structures intégratives assimilationnistes supposant la disparition de l'intégré face à l'intégrant et, en conséquence, des structures multiculturalistes réclamant, par réaction, la ghettoïsation de chaque culture particulière.*

*Une analyse systémique du problème permet, pourtant, de déceler que cette contradiction est une loi naturelle qui, comme telle, peut être remise en question au plan humain, permettant, alors, de relier des termes naturellement antagonistes. L'homme est, en effet, un être de nature capable de s'opposer à la nature. L'éducation se fait, dans ce cadre, intervention néguentropique au sein d'un processus cosmique dont l'entropie généralisée ferait, sans elle, éclater à la fois monde des choses et monde humain. L'intégration socioculturelle s'avère, ainsi, adaptation de toutes les cultures en présence à celle(s) qui doivent naître de leur rencontre même et dont on fait le pari.*

Bans le contexte du XVI<sup>e</sup> siècle européen, Baruch Spinoza a eu la perspicace intuition de l'un des caractères les plus notoires de notre humanité : il constate que *chaque être tend à persévérer dans son être*. Chaque individu, en effet, paraît porter en soi la négation de la grande loi de révolution de tous les êtres. Alors que tout, inexorablement, se transforme autour de lui, il tend essentiellement à demeurer ce qu'il est. Dans le flux qui l'entraîne vers un demain toujours autre, il semble s'accrocher à son être présent qu'il tente de fonder sur un passé relativement certain et sécurisant tout en ignorant son lendemain. Alors que rien, alentour, ne demeure identique à soi, il s'enferme souvent dans une identité

### Liste des mots-clés

Identité - L'Autre - Intégration - Altérité - Entropie - Néguentropie

qu'il croit - ou feint de croire - définitive. Ainsi, au plan socioculturel, le Français, l'Anglais, le Maghrébin ou le Serbe tente de faire perdurer ce qu'il considère comme les attributs immuables de sa culture. La nouveauté, l'inconnu porteur de risques, voilà ce qui renvoie notre individu - ou notre groupe - à une revendication crispée de son identité présente.

Quel sens revêt cette crispation identitaire ? Quels problèmes soulève-t-elle ?

### *L'identité affirmée comme autre que l'autre...*

L'identité est « un système de sentiments et de représentations de soi à partir duquel la personne peut se définir, se connaître et se faire connaître » écrit H. Erikson<sup>1</sup>. Une telle définition suppose trois attributs de l'identité :

- Elle est un sentiment et une représentation d'unicité. Par-delà tout ce qui me fait semblable à tout être humain issu de ma civilisation et de ma culture, j'ai le sentiment et la conscience d'être porteur de certains attributs - pas toujours clairement appréhendés, certes - qui font de moi un spécimen unique et irremplaçable en tant qu'ils me font moi. Il n'existe, en ce sens, aucun autre individu humain qui puisse prétendre être moi.

- Elle est un sentiment et une représentation d'unité. Au plan individuel, j'ai le sentiment et la conscience de ce que, par-delà la diversité de mes comportements selon les situations que je vis, par-delà les rôles divers que je suis amené à jouer, c'est toujours le même *moi* qui agit, qui pense, qui frémit, devant ma boulangère, un étudiant ou un agent de la circulation, un moi que je sens - ou que je crois - identique à lui-même malgré ses *masques* de consommateur, d'enseignant ou d'automobiliste. Le sentiment et la représentation de mon unité sont ceux d'une permanence essentielle reconnue, ou, tout au moins, affirmée, par-delà la variance de mes visages. Claude Lévi-Strauss constate cette exigence d'unité de l'individu au sein des populations qu'il a observées. « En Indonésie, écrit-il<sup>2</sup>, des sociétés croient en des « âmes » innombrables logées dans chaque membre, chaque organe, chaque jointure du corps individuel ; le problème est alors d'éviter qu'elles ne s'échappent, de vaincre leur tendance constante à la dispersion. Car seulement à la condition qu'elles restent ensemble, l'individu conservera son intégrité ».

- Elle est un sentiment et une représentation de continuité avec son passé. Affirmer mon identité, c'est me vivre comme la résultante de faits qui - même si je n'en maîtrise pas totalement la portée - font mon être présent. Je ne suis pas un orphelin du temps. Je suis le fils de mon passé. Je ne suis pas un état mais un résultat, non une essence figée mais une existence renouvelée, Mon être est en continuité avec ce dont il procède. Jules Lachelier<sup>3</sup>, à ce sujet, va jusqu'à douter de l'existence du moi présent dont il ne fait qu'un aboutissement éphémère, qu'un instant du temps. « Notre identité personnelle, note-t-il, n'est donc pas (...) une donnée primitive et originale de notre conscience ; elle n'est que l'écho, direct ou indirect, continu ou intermittent, de

*nos perceptions passées dans nos perceptions présentes. Nous ne sommes à nos propres yeux que des phénomènes qui se souviennent les uns des autres, et nous devons reléguer le MOI parmi les chimères de la psychologie ».*

Au plan social, cet attachement au passé comme ciment de l'identité du groupe (clan, tribu, région, nation, classe, catégorie professionnelle...) fonde les idéologies visant à l'enfermer sur soi, à le « protéger » de l'altérité porteuse du risque de le faire devenir autre. C'est une idéologie de ce type que l'on trouve chez Maurice Barrés, par exemple, avec son appel au « retour à la terre », comprenons, à un passé stable voire immuable fondateur de valeurs permanentes. Pour lui, le drame de la France se situerait au niveau de son « authenticité perdue » de son identité évaporée. On ne saurait plus qui - ou quoi - elle est parce que, dit-il, elle a perdu ce qui l'a construite : son passé. A cette « amnésie sociale » il oppose la nécessité de retrouver « la terre et les morts » comme traces intangibles et indélébiles d'une identité nationale éternelle<sup>4</sup>.

### ***Et, pourtant, l'identité impossible sans référence à l'autre***

L'affirmation de l'identité personnelle et/ou groupale comme unicité, unité et insertion dans un passé propre se révèle pourtant relative. La critique en peut porter sur trois plans, le plan méthodologique, le plan psychologique et le plan philosophique. Chacune de ces approches révèle que l'identité absolue enfermant l'individu - ou le groupe - sur lui-même n'est ni concevable, ni possible.

• Au plan méthodologique, la détermination d'une spécificité identitaire suppose une *identification négative* ; pour enfermer un être dans une identité qui lui soit propre, pour dire ce qu'il est, il est nécessaire, dans le même temps, de préciser ce que sont les autres, partant, ce qu'il n'est pas. Toute définition dessine, à la fois, son objet et ce qu'elle en exclut. Je ne peux donc me définir sans définir l'autre. Le moi et l'autre ne peuvent être appréhendés l'un sans l'autre. De la même façon, au plan anthropologique, l'identique ne se définit pas sans référence au différent, le même ne se retrouve que par référence à l'altérité. Cette nécessaire référence à l'autre trouve une illustration dans le fait que les chercheurs découvrent généralement, à la fois, les parentés et les différences entre groupes. « *Il y a des facteurs d'identité qui sont en même temps, des moyens d'échapper aux limites de l'ensemble considéré initialement* » écrit, en ce sens, J.-M. Benoist<sup>5</sup>. Il est donc vain de prétendre dessiner l'identité d'un individu et/ou d'un groupe sans référence à son altérité. Le moi et l'autre se définissent et se déterminent l'un par l'autre. L'approche de l'identité individuelle ne peut, ainsi, faire l'économie d'une approche sociale<sup>6</sup>. « L'être humain » en fin d'analyse n'est pas un individu : il est le couple moi-autre.

• Au plan psychologique, on aboutit aux mêmes conclusions. Il est impossible de construire l'identité individuelle sur l'exclusion de l'autre. « *La question de l'autre*, écrit très justement J.-M. Benoist<sup>7</sup>, *apparaît comme constitutive de l'identité* ». L'approche psychanalytique du problème vient le confirmer par la référence à la notion de « *ce que j'ai de la mère* ». Tout individu suppose, lors de sa naissance, la rupture de son union originelle à sa mère. Toute sa vie il portera son deuil avec des manifestations plus ou moins prononcées. L'existence de soi est inséparable du vécu d'un schisme originel. Ce deuil inscrit dans les profondeurs de soi provoque le sentiment ambigu de sa présence propre et de l'absence de l'Autre. Fondamentalement, la prise de conscience du moi

est contemporaine de celle de l'autre. Il n'est conscience que du couple moi-autre, jamais d'un moi isolé. « *Si la naissance peut être considérée comme la rupture initiale de l'Un, la perte d'une identité originelle, la condition d'instauration du Je passe par tout un travail de deuil de cette unité perdue, de cette relation fusionnelle à la mère* », écrit, sur ce point, B. Lorreyte<sup>8</sup> qui poursuit : « *la quête de l'identité (...) n'est, au fond, qu'une tentative névrotique de reprise du territoire maternel, la quête infinie de l'appartenance mère-enfant* ». La conquête de son unité n'est, en ce sens, que retrouvailles d'une unité perdue. Les analyses lacaniennes s'inscrivent, elles aussi, dans cette perspective de coexistence du même et de l'altérité, Lacan parle, à ce sujet, du « stade du miroir »<sup>9</sup>. Le sentiment de l'identité personnelle suppose, à la fois, la prise de conscience de l'unité de soi comme totalité et la distanciation de soi à soi comme condition de cette prise de conscience. L'identité implique un double vécu ; celui d'une unité et de sa rupture créatrice en soi d'une altérité à soi. Celle d'une image réelle et d'une image virtuelle du même être pourrait dire le physicien-opticien. Je ne peux poser mon identité sans poser, en moi, un autre que moi comme objet de moi.

• Au plan philosophique, c'est le courant phénoménologique issu de l'hégélianisme et, principalement, le courant existentialiste européen qui illustre l'inséparabilité du Moi et de l'Autre considérés, chacun, dans son essence comme dans son existence. « *L'examen des théories modernes*, écrit J.-P. Sartre<sup>10</sup>, nous révèle un effort pour saisir, au sein même des consciences, une liaison fondamentale et transcendante à autrui qui serait constitutive de chaque conscience dans son surgissement même ». Mon existence comme conscience est, immédiatement, conscience d'un quelque chose qui se situe dans mon altérité. Ma conscience est conscience de l'Autre. Mon existence, dans sa conception, se fait contemporaine de la sienne. Par ailleurs, ajoute le courant sartrien, je ne suis que ce que le regard de l'autre me fait être. Mon essence n'est jamais « absolue », hors de tout contexte, de toute condition voire de tout conditionnement, de toute « situation ». Je suis-pour-l'autre qui, en quelque sorte, me façonne au gré de sa liberté comme j'ai le pouvoir de le façonner au gré de la mienne. « *S'il y a un Autre*, ajoute Sartre<sup>11</sup> *\ quel qu'il soit, quels que soient ses rapports avec moi, sans même qu'il agisse autrement sur moi que par le pur surgissement de son être, j'ai un dehors, j'ai une nature ; ma chute originelle, c'est l'existence de l'autre...* » Et l'Autre, comme regard, n'est que cela : ma transcendance transcendée... C'est en ce sens « *que nous pouvons nous considérer comme des « esclaves » en tant que nous apparaissions à autrui... Je suis esclave dans la mesure où je suis dépendant dans mon être au sein d'une liberté qui n'est pas la mienne et qui est la condition même de mon être* ». L'identité personnelle n'est donc ni concevable ni saisissable sans référence à l'Autre. Poser le Moi ne peut se faire sans rapport à son altérité qui fait, à la fois, son existence et son essence. Ainsi, la recherche de l'identité personnelle est inséparable d'un rapport à l'autre donc d'une intégration réciproque moi-autre. Le problème de l'identité ne peut trouver d'éclairage sans référence à celui de l'intégration.

### ***Analyse critique de l'intégration moi-autre***

La notion d'intégration peut être appréhendée dans son sens étymologique, le terme latin *d'integrare* signifiant « rendre entier », « construire une totalité ». Si l'on ne peut concevoir d'existence humaine viable que d'un couple formé, inséparablement, du

Moi et de l'Autre, l'intégration consiste en la construction (ou la reconstruction) de leur unité.

Le problème de l'intégration - personnelle et/ou groupale - réclame deux approches :

- la première a pour objectif la définition des composantes de l'intégration : qui s'intègre ? Qui est l'intégré ? A quoi doit-il s'intégrer ? Qui est l'intégrant ?
- la seconde a pour objectif la relation entre intégré et intégrant.

Concernant la définition des termes, il y a, au plan personnel, nécessité d'intégration lorsque s'établit un déséquilibre entre l'intégré et son intégrant physico-bio-social. Déséquilibre entre les caractéristiques de l'individu comme corps et les données physico-biologiques de son existence (climat, degré de pollution, etc.) ; déséquilibre entre les potentialités psychiques de l'intégré comme personne, d'une part, et, d'autre part, les apports et attentes du groupe qui, soit l'accueille, soit le repousse ; déséquilibre entre les besoins de l'individu comme producteur-consommateur et son statut économique de travailleur ou de chômeur, par exemple ; déséquilibre entre les droits et devoirs de l'intégré comme *homo politicus* et le régime politique qu'il conteste voire qu'il fuit ; déséquilibre, enfin, entre l'intégré et l'autre, tous deux appréhendés comme individus, dans le cadre de relations interpersonnelles conflictuelles. On saisit toute l'importance de cette intégration personnelle par référence à certains problèmes posés, par exemple, à l'handicapé physique ou/et caractériel, ou relativement à la soumission de l'individu aux canons de la mode ambiante (vêtements, diététique, image extérieure de soi...).

Une place particulière doit être faite, ici, au déséquilibre caractéristique de la relation éducationnelle. On peut considérer, en effet, que le processus d'éducation, sur ce plan, consiste dans le dépassement constant de l'inévitable et durable conflit existant, initialement, entre éducateur et éduqué en conséquence même de leurs statuts respectifs.

Au plan groupal - et particulièrement socioculturel -, les déséquilibres revêtent l'aspect de discontinuités entre les cultures composant un groupe humain. La différence existant entre les normes de cultures géographiquement voisines et contemporaines peut, dans certaines conditions, engendrer des conflits s'avérant, à la fois, freins et moteurs de l'évolution du groupe. On peut en citer comme illustrations les déséquilibres qui caractérisent, souvent, la proximité d'une culture citadine et d'une culture rurale ou celle d'une culture immigrée minoritaire au sein d'une culture majoritaire d'accueil. Les progrès contemporains des techniques de transport, le contexte économique et politique actuel font que, si le premier de ces déséquilibres tend à régresser, le second apparaît comme la source inévitable des rencontres - parfois conflictuelles - de cultures hétérogènes.

L'intégration s'avère donc la solution nécessaire au problème actuel posé par le déséquilibre qui marque la relation entre un individu - ou un groupe - et son environnement physico-bio-social. Intégré et intégrant doivent coexister sans se détruire réciproquement sous peine de disparaître l'un et/ou l'autre.

Concernant la relation entre les termes de l'intégration - intégré et intégrant -, on peut repérer deux niveaux de réflexion : le niveau spatio-temporel et le niveau phénoménologique. L'intégrant est, relativement à l'intégré, soit son environnement total, soit l'une de ses composantes. Ainsi, l'adaptation spatiale de l'intégré<sup>12</sup> est relative à

l'intégrant considéré comme un espace variant de *Y ici* au *partout*. Cette extension peut varier d'un autre individu (relation interindividuelle), d'un groupe restreint (groupe scolaire, chantier, usine, bureau, quartier, équipe sportive, club de loisirs, bande...), de la région, de la nation, d'une culture dépassant les seules limites nationales, une civilisation, enfin l'humanité entière. Par ailleurs, l'adaptation temporelle de l'intégré est relative à un intégrant vécu comme histoire et qui varie du *maintenant* au *toujours*. Tel individu peut, souvent en raison de ses conditions matérielles de vie, ne pouvoir maîtriser que le présent de son existence sans possibilité d'élaborer quelque projet lointain que ce soit. Un étudiant qui prend sa première inscription à l'Université tente, ce faisant, de s'intégrer non seulement à son présent d'étudiant mais, de même, à son avenir de travailleur, sur plusieurs années. Un SDF ne peut que difficilement élaborer des projets dépassant le cadre de sa survie immédiate.

Au plan de son appréhension phénoménologique, l'intégration est soit positive, soit négative. Elle est positive lorsque, de la part de l'intégrant comme de l'intégré, elle est acceptée voire souhaitée. Nous proposons, ici, deux illustrations de ce cas. La première concerne l'adaptation du handicapé physique à son environnement quotidien, soit par transformation de ses propres potentialités (chirurgie, prothèses, etc.), soit par modification de l'intégrant lui-même (disparition des marches d'escalier, mise à hauteur des objets, alphabet Braille concernant les aveugles, etc.). Notre seconde illustration porte sur l'immigré qui accepte et souhaite même, parfois, payer son intégration à la culture dominante du prix de sa propre déculturation, de la rupture totale avec sa culture d'origine. Le fait de donner des prénoms voire des patronymes de la culture intégrante aux enfants nés après l'acte d'immigration est significatif de cette volonté de déculturation.

Mais l'intégration peut, de même, s'avérer négative lorsqu'elle est refusée ou redoutée. Dans ce cas, elle est imposée par l'intégrant à l'intégré sous une forme implicite ou explicite. La révocation de l'Edit de Nantes par Louis XIV, en France, en 1685, peut être considérée comme une tentative d'intégration négative, une culture dominante - le catholicisme français - voulant s'imposer à une culture minoritaire - le protestantisme français - cohabitant sur le même territoire. De la même façon, l'interdiction de l'usage de la langue bretonne dans l'école publique de Bretagne, après 1882, a pour signification d'être l'intégration négative d'une composante de la culture bretonne - la langue - dans le creuset commun de l'intégrant français.

### *La problématique identité-intégration*

L'observation des réalités sociales contemporaines permet de constater, d'une part, l'urgence généralisée des phénomènes d'intégration, d'autre part, le fait que cette intégration a, le plus souvent, le visage de la régression voire de la disparition de la culture intégrée. Il semble, en effet, que, fréquemment, l'intégration d'un intégré A à un intégrant B soit obtenue, soit par la régression imposée, soit par l'abandon volontaire de la culture de A remplacée par la culture de B. Selon toute apparence, je ne m'intègre à l'autre qu'en devenant identique à lui, donc autre que je suis réellement à présent. Je ne m'intègre que si je me refuse - ou que l'on m'empêche de demeurer - tel que je suis originellement. L'intégration se paierait de la perte de l'identité. Mais le cas contraire existe aussi. La non-intégration d'une culture minoritaire au

sein de sa culture d'accueil prend souvent l'aspect d'un enfermement de la première sur elle-même en réaction aux tentatives de mainmise sur elle de la seconde. Cette fois, l'identité se paie en monnaie de non-intégration.

Il semble donc que la problématique de l'intégration s'exprime, actuellement, - même si, au plan théorique il n'en peut être autrement - par la question laconique suivante : identité ou intrégration ? S'affirmer dans son identité propre ou se fondre dans l'Autre ? Choisir d'exprimer sa nature propre ou véhiculer la culture ambiante ? Privilégier l'unité de sa personne ou assurer la cohésion du groupe ? S'accrocher à la permanence et à la stabilité des choses et des êtres ou suivre la mouvance incessante des événements ? Peut-on aller vers l'autre sans se nier soi-même ? Ne peut-on lui tendre la main qu'à la condition de n'avoir plus de main propre ? C'est ce déchirement que l'on trouve à tous les confluent de l'anthropologie contemporaine et que J. Becque exprime de façon excellente : « *Cette agonie pathétique, écrit-il<sup>13</sup> - l'intégration - est, à la fois, destruction et réfection de l'homme. La nature qui en est le champ et l'enjeu en est aussi le symbole,,. Destruction de l'homme ancien, destruction... des civilisations préindustrielles : c'est bien cela que nous avons eu sous les yeux depuis Rousseau, et à un rythme de plus en plus précipité depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, depuis que se prononce et s'accélère la civilisation industrielle* »,

Cette problématique générée par le conflit identité-intégration s'appréhende à différents niveaux : à celui du corps, à celui de la personne considérée dans son individualité et à celui du groupe. Nous n'insisterons pas outre mesure sur le premier de ces niveaux bien qu'il intervienne dans la manifestation de l'une des tares les plus fréquentes de notre environnement humain, à savoir la xénophobie et le racisme. En effet, l'affirmation de soi dans son être physique implique, dans certaines conditions, le refus du corps de l'Autre considéré dans ses apparences extérieures<sup>14</sup>.

Nous reste l'expression du conflit identité-intégration tel qu'il se situe, d'une part, au niveau des relations interpersonnelles, d'une autre, à celui des relations entre groupes sociaux.

Considérée dans ses relations à autrui, la personne peut vivre une intégration positive à l'Autre comme modèle privilégié, voire surévalué, « idole » du monde artistique, sportif, religieux, dans le cadre de relations hiérarchisées où l'autre devient objet d'identification. Cette accommodation à l'autre se fait parallèlement à une négation au moins partielle de son identité propre à laquelle on n'attribue pas les valeurs reconnues ou prêtées au modèle d'identification. L'intégration personnelle à autrui peut, en ce sens, supposer une dévalorisation de son identité propre. Au contraire, la personne peut vivre une intégration supposant une sous-évaluation de l'Autre avec, comme corollaire, l'affirmation de soi comme modèle privilégié. Toutes les attitudes reposant sur le culte d'un moi rarement remis en question (égocentrisme, ethnocentrisme, mégalomanie de type paranoïaque, etc.) relèvent de ces mécanismes<sup>15</sup>.

Cette dernière forme d'enfermement sur soi peut s'expliquer - sans trouver là sa justification - par la difficulté parfois insoutenable de la remise en question de soi par soi. « Persévérer dans son être », selon la formule spinoziste, se calfeutrer dans son identité comme dans un vieil habit qui a pris la forme et la mesure du corps, est, sans doute, plus aisé à vivre, plus sécurisant qu'une remise en cause de soi dont on ne sait quel nouvel habit surgira pour nous vêtir. « *Allez proposer à quelqu'un qu'il soit autre, remarque Miguel de Unamuno<sup>16</sup>, qu'il se fasse autre, c'est comme aller lui proposer de cesser d'être lui-même... Chacun défend sa personnalité et n'accepte de chan-*

*gement dans sa manière de penser ou de sentir qu'en tant que ce changement peut entrer dans l'unité de son esprit et s'intégrer dans sa continuité, en tant que ce changement peut s'harmoniser et s'intégrer avec tout le reste de sa manière d'être, de penser et de sentir et peut, en même temps, s'enlacer à ses souvenirs. Ni d'un homme, ni d'un peuple... on ne peut exiger une métamorphose qui rompe l'unité et la continuité de la personne ».* Cette analyse de Unamuno nous paraît fondée : la remise en question de soi par soi est, dirons-nous, « contre nature » dans la mesure où elle tourne le dos à la tendance fondamentale de conservation de soi. L'apologie du moi et, corollairement, le rejet de l'autre, en un mot, la xénophobie, est un comportement « naturel ». Son rejet ne peut être que le fruit d'une réaction consciente, volontariste, donc humaine, à un fait naturel. Nous y reviendrons.

L'observation des relations entre groupes socioculturels révèle, dans le contexte contemporain, deux types de situations que nous avons qualifiées d'*assimilationniste*, pour l'une, et de *multiculturaliste*, pour l'autre<sup>17</sup>.

Nous nous trouvons devant une structure assimilationniste lorsque le processus d'intégration est réalisé par le biais d'une assimilation plus ou moins totale de la culture intégrée à la culture intrégrante. On peut considérer que les populations polonaises et italiennes qui ont immigré, les premières dans le nord, les secondes dans le midi de la France, après la guerre de 1914-1918, se sont plus ou moins totalement intégrées à la culture française par assimilation, à savoir, en faisant leur cette culture. Dans un cadre assimilationniste, l'intégré disparaît culturellement devant l'intégrant en s'assimilant à lui.

La structure assimilationniste a, au plan socioculturel, deux implications : d'une part, la dévalorisation de la culture intégrée, d'autre part et en conséquence, la déculturation des populations intégrées. En raison de leur rejet par la structure intégrante et/ou dans un souci de s'intégrer volontairement aux conditions socio-économiques du pays d'accueil, les populations immigrées vont dans le sens d'une dévalorisation de leur propre culture rejetée dans les limbes d'un passé vécu comme désuet. Cette forme de dévalorisation de la culture intégrée par elle-même finit par rejoindre les objectifs de ceux qui, au sein de la culture intégrante, lui opposent un rejet xénophobe. Rejeté et rejetant se retrouvent, paradoxalement, dans le même processus de dévalorisation de la culture intégrée. Tel est l'avis de Geneviève Vinsonneau<sup>18</sup> lorsqu'elle écrit : « *Les populations dominées tendent à s'attribuer à elles-mêmes plutôt qu'aux groupes dominants des caractéristiques dévalorisées qui contribueraient à la production d'une identité négative... Tout être a fondamentalement besoin d'une bonne estime de soi : dans une situation où les conduites sont largement déterminées négativement à la fois par les contraintes objectives du système socio-économique et par les attentes de l'environnement, il serait probablement extrêmement important de rechercher des possibilités de faire émerger et de valoriser, dans les populations brimées, de nouvelles dimensions par lesquelles elles deviendraient repérables favorablement. Echappant, de la sorte, à une comparabilité sociale qui ne les avantage jamais, elles pourraient cesser de soustraire au regard d'autrui les éléments positifs de leur identité pour capter l'attention autrement que par la négativité »*<sup>19</sup>.

La conséquence de cette dévalorisation réside en la déculturation des populations intégrées chez qui le rejet - plus ou moins total - de la culture d'origine ne facilite pas toujours pour autant la pénétration dans la culture d'accueil intégrante. Il n'est pas rare de constater, par exemple, que les jeunes « beurs », en France, se vivent

comme ne relevant d'aucune culture précise (si l'on doit distinguer avec précision les notions de culture et de citoyenneté).

Les conséquences de la structure assimilationniste nous paraissent aussi nombreuses que négatives concernant le groupe intégrant comme le groupe intégré.

Le groupe intégré subit un « appauvrissement » de sa culture pouvant aller jusqu'à sa disparition comme telle. Par ailleurs, le vide culturel laissé par cette déculturation n'est pas comblé par une acculturation nouvelle mais, souvent, par « une identité de caméléon » dans la mesure où la culture intégrée est susceptible de varier avec les groupes d'accueil intégrant qui les reçoivent. Ce vide culturel, à son tour, est l'origine possible de comportements sociaux et psychosociaux variés relativement aux normes de la culture intégrante. « Dans le cas des *populations immigrées en France, constate Geneviève Vinsonneau*<sup>20</sup>. (...) le groupe dominant français n'accorde pas aux minorités ethniques immigrées la possibilité d'une identité gratifiante pour elles ; leur identité étant insatisfaisante, ces minorités développeraient des projets d'abandon plus ou moins virtuel du monde qui leur inflige des brimades... ».

L'appauvrissement culturel porté par les structures assimilationnistes a, de plus, pour autre visage, l'uniformisation de la vie culturelle du groupe. Les cultures intégrées étant minorées ou néantisées, seule demeure la culture intégrante, la même pour tous, négatrice de différences parfois, pourtant sources possibles de richesses nouvelles.

Le groupe intégrant, lui aussi, subit les conséquences négatives des structures assimilationnistes. En particulier, il porte, en quelque sorte, la responsabilité de l'appauvrissement voire de la disparition de la culture intégrée, se privant, par là, de l'enrichissement que lui-même - et les autres cultures - auraient pu en tirer. L'histoire de l'antiquité gréco-latine nous révèle, à ce sujet, l'intelligence avec laquelle les Romains ont su préserver la culture des Grecs pourtant vaincus militairement et politiquement pour en tirer eux-mêmes les enrichissements culturels que l'on sait.

Une structure sociale assimilationniste se traduit donc par un appauvrissement culturel généralisé, par-delà l'éventuel enrichissement économique-politique que peut en tirer le groupe intégrant,

Nous nous trouvons devant une structure socioculturelle multiculturaliste lorsque, par réaction à un processus de type assimilationniste, le (ou les) groupe(s) intégré(s) tente(nt) de préserver son (leur) identité en s'enfermant dans les limites de sa (leur) seule culture. Face à l'uniformisation culturelle prônée - ou façonnée - par l'assimilationnisme, le multiculturalisme oppose l'affirmation identitaire et jalouse de soi comme personne et comme groupe culturel. Face au paysage monocole assimilationniste, on nous propose une mosaïque multicolore. Le fait est courant ; les affirmations de type identitaire régionalistes, nationales, ethniques,.., sont la réaction caractéristique de notre monde moderne aux processus assimilationnistes. « *Une hantise traverse notre temps saturé de communication estime J.-M. Benoist*<sup>21</sup>, *celle du repli de chacun sur son territoire, sur ce qui fait sa différence, c'est-à-dire son identité séparée, propre. Rêve de réenracinement dans l'espace Insulaire d'une séparation* »,

Les conséquences du multiculturalisme ont deux visages : celui de l'éclatement social, et celui de la ghettoïsation.

Si, en réaction à l'action uniformisante de l'assimilationnisme, le multiculturalisme prône l'expression des cultures identitaires particulières donc plurielles, son aboutissement réside dans l'éclatement du corps social : il semblerait que l'expression culturelle

des particularismes doit se payer du sacrifice de la cohésion du groupe intégrant comme corps social global. C'est dans la lutte contre cet éclatement que l'on peut, ainsi, situer toutes les actions menées depuis le règne de Louis XI, en France, jusqu'aux lois scolaires de Jules Ferry, en 1882, visant à instaurer une centralisation unificatrice, jacobine et négatrice des expressions particulières.

Le second effet d'une structure multiculturaliste réside dans son enfermement sur soi et, corrélativement, dans sa fermeture à l'autre. Dans un tel cadre, chaque culture devient un ghetto. On peut, pour la caractériser, utiliser les termes que Claude Lévi-Strauss emploie pour définir l'ethnocentrisme. Celui-ci consiste, écrit-il<sup>22</sup>, « à répudier purement et simplement les formes culturelles, morales, religieuses, sociales, esthétiques qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions... On refuse d'admettre le fait même de la diversité culturelle ; on préfère rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit ». C'est sur ce point que les deux visages actuellement les plus fréquents des rapports socioculturels se trouvent marqués du même travers, celui du rejet de l'autre comme différent de soi. La structure assimilationniste rejette, en les réduisant au silence, les cultures minoritaires ; la structure multiculturaliste rejette, en les ignorant, à la fois la culture intégrante et les autres cultures intégrées, s'enfermant, ainsi, dans son propre ghetto. Il s'avère donc impropre de parler d' « intégration assimilationniste » ou d' « intégration multiculturaliste ». Si l'intégration est le processus facilitant la cohabitation de deux - ou plusieurs - cultures, assimilationnisme et multiculturalisme, en niant l'une des deux, en sont la négation : le premier nie l'intégré, le second nie l'intégrant. Ils n'intègrent pas, ils suppriment et excluent, au contraire.

Ce constat de fermeture de soi à l'autre repose pourtant sur des bases à la fois logiques et anthropologiques non négligeables. Le morcellement social trouve sa source à l'origine des temps, dans la tentative humaine de dessiner les contours de son espèce. Toute définition est une limitation de ce qui est défini relativement à ce qui n'est pas lui. Claude Lévi-Strauss, dans un entretien accordé au journal *Le Monde* dans son numéro du 21 Janvier 1979, le souligne ainsi : « C'est en quelque sorte, d'une seule et même foulée que l'homme a commencé par tracer la frontière de ses droits envers lui-même et les autres espèces vivantes, et qu'il s'est ensuite trouvé amené à reporter cette frontière au sein de l'espèce humaine, séparant certaines catégories reconnues seules véritablement humaines d'autres catégories qui subissent alors une dégradation conçue sur le même modèle qui servait à discriminer entre espèces vivantes humaines et non humaines. Véritable péché originel qui pousse l'humanité à l'autodestruction. » Ce « péché originel » rend donc illusoire toute tentative d'universalisation, d'uniformisation culturelle de l'humanité. Ses différences internes en sont le tissu même. Peut-on en tenir compte, en évitant pourtant les travers du multiculturalisme comme facteur de ghettoïsation et d'éclatement social ?

### ***Face à l'entropie naturelle, l'éducation comme négentropie humaine***

Le problème posé par le conflit identité-intégration est, fondamentalement, l'un des visages que, au plan anthropologique, prend le vieux problème de la relation de l'Un et du Multiple illustré par les dialogues platoniciens. Il peut, en effet, s'exprimer de

la façon suivante : comment assurer la coexistence d'une société globale et de ses particularismes culturels multiples ? Comment concilier l'expression de ses différences internes et la cohésion sans laquelle elle se nierait ? « // y a oscillation, écrit J.-M. Benoist<sup>23</sup>, entre le pôle d'une singularité déconnectée et celui d'une unité globalisante peu respectueuse des différences ». Le Moi ne peut éviter d'aller vers l'Autre, avons-nous aperçu, mais le chemin qui y mène risque de se faire l'autel du sacrifice de son identité personnelle. L'isolement est anti-humain, certes, mais l'altérité n'est-elle pas négatrice de soi ? « L'exclusive fatalité, note Claude Lévi-Strauss<sup>24</sup>, l'unique tare qui puisse affliger un groupe humain et l'empêcher de réaliser pleinement sa nature, c'est d'être seul. Mais, ajoute-t-il, au cours de cette collaboration ~ entre les hommes -ils voient graduellement s'identifier les apports dont la diversité initiale était précisément ce qui rendait leur collaboration féconde et nécessaire ». L'isolement porte-t-il en lui les germes de la fusion néantisante du Moi dans le groupe ? Isolement ? Fusion ? Dans chaque cas, l'individu - ou le groupe - humain paraît condamné à l'inexistence, soit en raison de son impossible solitude, soit en raison de sa disparition dans le creuset de l'uniformité. Sommes-nous devant une alternative unique : universalisme ou particularisme culturel ? Le Moi ou l'Autre ? L'Un ou le Multiple ?

Il est incontestable que la société actuelle révèle à la fois des structures assimilationnistes et des structures multiculturalistes comme leurs inévitables réactions. De telles structures doivent être considérées comme faisant partie de la nature des choses, si l'on entend par « nature » ce qui, étant soumis aux lois naturelles, n'est pas le produit de l'intervention humaine<sup>25</sup>. L'alternative assimilationnisme-multiculturalisme est réelle comme sont réels la guerre, le cancer, le sida, ou l'agressivité humaine. Cette « nature » est une *donnée* de notre monde, ce que la langue allemande désigne par le *es gibt* que le français traduit (malencontreusement) par le « il y a ». Cette *donnée* fait que l'évolution « naturelle » des groupes humains fait inéluctablement apparaître, dans notre contexte actuel, des structures assimilationnistes provoquant, elles-mêmes, des mosaïques multiculturalistes.

Le monde « naturel » nous paraît porteur de caractères spécifiques, d'une part, au plan logique, d'une autre, au plan philosophique. Au plan logique, la « nature » est enfermée dans le cadre d'une logique binaire : la relation entre deux composantes « naturelles » est telle que l'affirmation de l'une exclut celle de l'autre. Ainsi, dans le cadre de la problématique qui nous occupe, la relation conflictuelle entre le Moi et l'Autre, entre l'universalisme et les particularismes, entre l'Un et le Multiple n'admet que deux solutions, chacune posant la prévalence de l'un des termes sur l'autre qui se voit alors exclu. « Naturellement », nous n'avons le choix qu'entre le Moi ou l'Autre, l'universalisme ou les particularismes, entre l'Un ou le Multiple. Mais cette nécessité n'est que naturelle.

En effet, les sciences contemporaines de la cognition montrent que, à côté d'une logique binaire qui a fait les beaux jours du mécanisme cartésien, il est, de plus en plus fréquemment, fait référence à une logique systémique dans le cadre de laquelle il n'est point d'alternative binaire, le dépassement d'un conflit pouvant revêtir plus de deux solutions possibles. Les problèmes ne se posent jamais, fondamentalement, en termes binaires : A a pour cause b OU c. Ils se posent de façon systémique : dans le système S, chacune des composantes - et toutes ensemble - exerce une action propre sur la composante A à expliquer. La cause n'est pas élémentaire, mais « systé-

mique ». Nous y reviendrons. Au plan philosophique, nous nous référerons aux courants de pensée spinoziste et hégélien et, en particulier, à la fonction et au sens qu'ils accordent à l'humanité au sein de la « nature ». Elle est, à la fois, dons et hors *de la nature*. Elle est un être *de nature* capable de *nier la nature* en la dépassant pour l'utiliser à ses propres fins. « *La nature, jusqu'ici, a fait ce qu'elle a pu, a écrit Ernest Renan<sup>26</sup>, C'est à la science à prendre l'oeuvre au point où la nature l'a laissée* », La nature n'est pas une *donnée*, mais un tremplin de dépassement. L'inexorable déterminisme des faits naturels ne se traduit pas en termes de fatalisme humain parce que monde naturel et monde humain sont deux mondes différents, les nécessités du premier ne se retrouvant pas nécessairement dans le second. Ce qui, naturellement, est inévitable ne l'est pas toujours humainement. Cette dichotomie de la réalité est l'une des grandes idées illustrées par Hegel, au XIX<sup>e</sup> siècle. « *Après ta création de la nature, écrit-il<sup>27</sup>, l'homme apparaît et s'oppose au monde naturel ; il est l'être qui s'élève dans un univers second. Notre conscience générale comporte la notion de deux règnes : celui de la nature et celui de l'esprit. Le royaume de l'esprit comprend tout ce qui est produit par l'homme. L'humanité est, à la fois, nature et non-nature* » : un moment de son histoire est marqué par l'apparition de la conscience qui lui permet de se retourner contre sa mère génitrice pour en faire son enfant<sup>28</sup>.

L'un des aspects de cette négation de soi par refus de ses origines est celui du conflit opposant l'entropie naturelle à la néguentropie humaine. Le second principe de la thermodynamique de Clausius-Carnot<sup>29</sup> permet de poser l'existence d'une entropie « naturelle » généralisée, autodestructrice et désorganisatrice du monde. La généralisation de ce constat aux choses humaines autorise à penser que les groupes humains livrés aux seules lois objectives de leur processus se transforment dans le sens de leur autodestruction. Prenons-en une illustration : les groupes humains évoluent « naturellement » en suivant une ligne les menant à des structures assimilationnistes et multiculturalistes facteurs d'appauvrissement voire d'autodestruction socioculturelle. Cette désintégration sociale peut être considérée comme une manifestation de l'entropie cosmique appliquée au monde de l'homme.

Dans le même cadre, on est amené à considérer l'action humaine sous toutes ses formes comme une intervention de type néguentropique ayant pour objectif de s'opposer à l'entropie naturelle, de réorganiser le désorganisé, de reconstruire en permanence l'édifice cosmique soumis « naturellement » à une loi suicidaire entropique. Les sciences, les techniques, l'éducation peuvent être les armes de cette réaction néguentropique humaine à l'entropie cosmique. Lutte permanente, s'il en est, lutte dont dépend le sort de notre petit cosmos qui va évoluer selon la victoire de l'organisation ou celle de la désorganisation. « *En termes de mesure, écrit E. Morin<sup>30</sup>, entropie et néguentropie sont deux lectures, l'une selon le signe +, l'autre selon le signe - de la même grandeur, comme l'accélération et la décélération pour la vitesse, l'alourdissement et l'allègement pour le poids. Tout système macroscopique peut donc être lu selon son entropie ou sa néguentropie - selon que l'on considère son désordre ou son ordre* ». Si la nature est porteuse d'une double et contradictoire potentialité à son autoconstruction néguentropique et à son autodestruction entropique, on peut faire le même constat de l'humanité. C'est dans un tel cadre qu'il faut inscrire le choc des deux mondes, naturel et humain. L'humanité réagit aux forces entropiques « naturelles », d'une part, en utilisant la néguentropie naturelle dans le sens de sa propre survie, d'autre part, en opposant sa propre puissance néguentropique humain-

ne à l'entropie naturelle. Si les seules lois « naturelles » ne peuvent que mener la société humaine à son autodestruction provoquée par des structures assimilationnistes et multiculturalistes entropiques, la fonction de l'homme, par la science, les techniques et l'éducation, réside en la contestation de cette évolution. Il lui faut relier et organiser ce que l'entropie « naturelle » divise, morcelle et désagrège et éviter, ainsi, par exemple, le divorce qui, un temps, nous a paru incontournable du Moi et de l'Autre, du Même et du Différent, de l'Un et du Multiple.

L'action néguentropique humaine - et l'éducation en particulier - a pour finalité la réalisation d'un mariage que la nature n'a pas su réaliser et, parfois, s'évertue à empêcher<sup>31</sup>.

### *L'intégration dynamique*

Il s'agit donc, pour l'éducation, de participer au dépassement du morcellement et de la désintégration auxquels aboutit l'évolution *naturelle* des groupes humains. Nous avons aperçu, plus haut, que les deux structures auxquelles parvient cette évolution - assimilationnisme et multiculturalisme - se rejoignent dans la même erreur : l'une comme l'autre, dans le conflit intégrant-intègre, suppose la négation de l'un des deux termes. La première rejette l'intégré, la seconde ignore l'intégrant, Leur projet de les marier est, *a priori*, avorté puisque l'on assiste au veuvage de l'un des deux avant même leurs épousailles !

Il est un nouveau point où assimilationnisme et multiculturalisme se rejoignent dans une seconde même erreur. Pour l'un comme pour l'autre, l'intégré comme l'intégrant se fait de soi-même une image figée, qui l'amène à faire du mouvement d'intégration un processus unilatéral allant exclusivement de l'intégrant vers l'intégré. Chacun se veut définitivement enfermé dans une identité qu'il n'est pas question de remettre en cause. Ainsi, dans la perspective de l'intégrant, c'est à l'intégré qu'il appartient de se modifier voire d'abandonner à jamais son identité propre pour devenir semblable à l'intégrant. Dans celle de l'intégré, il y a volonté de maintenance d'une identité que l'on considère en danger de survie et qu'il faut, en conséquence, conserver telle qu'elle a été transmise par la culture d'origine. Ce serait, dans ce cas, à l'intégrant qu'il appartient de modifier son attitude pour s'ouvrir aux données nouvelles de la culture intégrée.

Cette analyse amène à élaborer une approche dynamique du processus de l'intégration. Nous avons vu plus haut que assimilationnisme et multiculturalisme ne peuvent mener à une véritable intégration réciproque de deux groupes humains socioculturellement différents l'un de l'autre. L'assimilationnisme se construit à partir de la disparition de la culture à intégrer ; le multiculturalisme débouche sur une société mosaïque où rien ne s'intègre à rien. Chacun, dans les deux cas, campe sur une identité qu'il vit ou - qu'il souhaite - immuable. C'est dans cette immuabilité même que se situe, selon nous, recueil essentiel.

Assimilationnisme et multiculturalisme n'appréhendent, dans leurs analyses, que les groupes « présents » qui, face à face, croisent les fers de leurs cultures « éternelles ». Or, il n'est point de cultures éternelles. La rencontre même de la culture intégrante et de la (ou des) culture(s) intégrée(s) est un facteur inévitable de l'évolution des unes et

des autres. Elle est le germe à partir duquel une nouvelle culture va naître selon les lois « *naturelles* » de l'évolution socioculturelle des groupes. C'est par un processus conflictuel de ce type, à savoir, où les groupes se font à la fois complémentaires et antagonistes, que se sont élaborées les plus brillantes cultures de l'humanité - et les autres.

Nous aboutissons ainsi à un constat simple : le problème posé par le conflit identité-intégration ne trouve pas de solution si le système normatif d'intégration s'avère être celui de l'un des groupes en présence, soit groupe intégrant, soit groupe intégré. Le système normatif d'intégration peut - et, selon nous doit - être un système « non présent » mais « à venir », construit nécessairement par l'ensemble des groupes en présence qui doivent, à la fois, se regarder l'un l'autre mais regarder aussi le monde que leur rencontre est en train de générer. Ce monde, nous pensons qu'ils doivent et peuvent en faire le « pari »<sup>32</sup> et assurer leur survie en le construisant. On ne s'intègre pas au présent mais à l'avenir. C'est à ce prix que l'intégration peut ne pas être subie parce que, alors, elle réclame de chacun sa part d'initiative pour dessiner son visage de demain et celui de l'autre avec qui il va le vivre.

Cette intégration-là n'est pas chose aisée. D'une part, elle n'est pas « naturelle », elle n'est pas dans l'ordre des choses mais dans celui de l'homme en tant qu'être moral qui tente de donner et de construire lui-même un sens à sa vie. D'autre part, elle réclame souvent l'abandon d'intérêts et, surtout, de ces habitudes sécurisantes que creusent les sillons du passé. Elle réclame que l'on considère ces sillons comme des flèches indicatrices de mouvements vers demain et non les premiers coups de pioches de fosses sépulcrales. O

## NOTES

1. E.-H. Ericson, « The problems of ego identity », *Journal of American Psychoanalysis*, n°4, 1956, p. 55-121.
2. Claude Lévi-Strauss, *L'identité*. Quadrige/PUF, 1983, p. 11.
3. Jules Lachelier, *Psychologie et métaphysique*, PUF, 1948, p. 16.
4. Est symptomatique, à ce sujet, le concept de « mère-patrie ». Le retour à la mère - en sus de l'interprétation psychanalytique que l'on peut donner - souligne l'existence d'un arrimage de l'être social à son passé par un lien quasi biologique.
5. Jean-Marie Benoist, in Claude Lévi-Strauss (op. cit.), Cette idée selon laquelle il est nécessaire de se définir soi-même se trouve chez J.-J. Rousseau qui écrit dans son *Essai sur l'origine des langues* (Ch. VIII) : « Quand on veut étudier les hommes il faut regarder près de soi, mais pour étudier l'homme, il faut apprendre à porter sa vue au loin ; il faut d'abord observer les différences pour découvrir les propriétés, »
6. C. Camilleri, « Changements culturels, problèmes de socialisation et construction de l'identité », Conférence faite à Syracuse, IV<sup>e</sup> Journées Internationales de Criminologie Comparée, CRIV, Vauresson, 1984.
7. J.-M. Benoist, op. cit., p. 17.
8. Bernard Lorreyte, « Identité et altérité », in *L'interculturel*, Université de Toulouse - Le Mirail 1985, p. 544. Voir aussi, à ce sujet, Julia Kristeva, « Le sujet en procès : le langage poétique », in Cl. Lévi-Strauss, op. cit.
9. Voir J. Lacan, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », in *Ecrits*, Le Seuil, Paris, 1966.
10. J.-P. Sartre, *L'Être et le Néant*, Gallimard, Paris, 1943, p. 278.
11. *Ibid.*, p. 321-326, Voir de même. *Huis Clos*.
12. En termes piagétien on peut dire que cette adaptation peut être soit de type assimilateur, soit de type acommodateur, l'approche constructiviste assurant l'équilibre des deux fonctions.
13. Jacques Berques, « Nature, culture et colonisation », in *Jean-Jacques Rousseau et l'homme moderne*, Unesco, Paris, 1965, p. 102-103.
14. Bernard Lorreyte note très justement à ce sujet (op. cit., p. 541) : « Si dans un premier temps, les Français ont tendance à rendre compte de leurs contacts avec les immigrants selon un discours rationalisé de la différence (différence de langue, différence de costumes, etc.) très vite, ce même discours débouche sur un registre irrationnel et affectif où le corps de l'autre, dans ses apparences et dans ses usages, prend une place immédiate et centrale et apparaît ainsi comme le lieu privilégié d'appréhension de l'altérité, l'élément déclencheur du malaise face à la différence. »
15. C'est au niveau de tels mécanismes que l'on peut souvent trouver l'explication de certains comportements xénophobes et racistes.
16. Miguel de Unamuno, *Le sentiment tragique de la vie*, Paris, Gallimard, 1912.
17. Cf. Hubert Hannoun, *Les ghettos de l'école - Pour une éducation interculturelle*, Paris, ESF, 1987.
18. Geneviève Vinsonneau, « L'identité négative des jeunes issus de l'immigration en France », in *L'interculturel*, Université de Toulouse-Lé Mirail, 1985, p. 534 et 538.
19. Selon Bruno Etienne (in « L'Islam à Marseille ou les tribulations d'un anthropologue », *Les Temps Modernes*, n°452-3-4, p. 1617-1636), les causes de l'autodévaluation culturelle se situent au niveau de :
  - la méconnaissance de sa culture propre ;
  - l'expression systématique de la culture propre sans souci d'adaptation aux normes du pays d'accueil ;
  - la diminution de l'autorité parentale en tant que garant de l'héritage culturel et de sa transmission, cette diminution de l'autorité parentale étant confortée par l'inadaptation de la culture d'origine aux structures socioculturelles d'accueil auxquelles adhèrent le plus souvent les enfants de migrants.
20. Geneviève Vinsonneau, op. cit., p. 532.
21. J.-M. Benoist, op. cit., p. 14.
22. Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*, Paris, UNESCO, 1952, p. 19.
23. J.-M. Benoist, op. cit., p. 15.
24. Claude Lévi-Strauss, op. cit., p. 21 sq.
25. Nous employons ici le terme de nature dans le sens que lui donne E. Kant : « La nature est l'existence des choses en tant que déterminés par les lois universelles. » (*Prolégomènes à toute métaphysique future*, trad. J. Gibelin, Vrin, 1957, § 14).

- 
26. Ernest Renan, *Dialogues philosophiques*, III, 3<sup>e</sup> éd., p. 116.
27. Hegel, *Dialogues philosophiques*. Texte de 1830, Trad. Papaioannou, Coll. 10/18, 1965, p. 71.
28. Une remarquable illustration de ce dépassement de la nature par la culture nous est offerte dans un texte de Claude Lévi-Strauss extrait de *Structures élémentaires de la parenté* (Ed. Mouton, 1949, p. 36-37) qui oppose l'inceste comme fait naturel à l'exogamie comme règle culturelle prohibitrice de l'inceste : « Car si, note-t-il, la nature abandonne l'alliance au hasard et à l'arbitraire, il est impossible à la culture de ne pas introduire un ordre, de quelque nature qu'il soit, là où il n'en existe pas. Le rôle primordial de la culture est d'assurer l'existence du groupe comme groupe, et, donc, de substituer, dans ce domaine comme dans tous les autres, l'organisation au hasard ». En d'autres termes, nous pourrions dire que le rôle de la culture est d'imposer à l'entropie naturelle la forme et les limites de la néguentropie humaine.
29. Voir les travaux d'E. Morin et, essentiellement. *Le paradigme perdu - la nature humaine*, Ed. du Seuil, Paris 1967. Voir de même Jacques Monod, *Le hasard et la nécessité*. Paris, Le Seuil, 1970.
30. E. Morin, *La méthode - 1*, p. 291.
31. Il faut ajouter que la praxis éducationnelle ne peut être conçue ni réalisée sans la précision et la mise en place de contenus élaborés à la lumière d'une finalité donnée.
32. Voir Hubert Hannoun, *Les paris de l'éducation*, Paris, PUF, 1996.
-

# *Freinet, la pédagogie et la politique*

*JeanHOUSSAYE*

SCIENCES DE L'ÉDUCATION UNIVERSITÉ DE ROUEN

*Freinet inscrit d'emblée sa pédagogie dans un projet politique. Il se veut un éducateur révolutionnaire prolétarien.*

*On peut donc le considérer comme un pédagogue socialiste qui révolutionne la pédagogie par son matérialisme scolaire. Cependant, on peut émettre des réserves à une telle conjonction entre pédagogie et politique.*

*Seront distinguées des limites internes (refus de la pédagogie de l'usine, type de travail en classe) et des limites externes (conséquences du passage d'une société moderne à une société postmoderne).*

L'école est toujours celle d'une société donnée. A ce titre, elle s'inscrit dans un projet et une réalité politiques. Pour autant, toute pédagogie n'a pas obligatoirement un projet politique explicite, même si elle contribue à une fonction politique. Il est même possible de soutenir qu'elle a globalement une fonction conservatrice. Par contre, certains courants lient directement pédagogie et politique et ne se contentent pas d'attendre que la société change pour que la pédagogie change, mais elles prétendent commencer à changer la société en changeant l'école. Freinet est bien de ceux-là. Nous allons examiner successivement deux aspects : Comment Freinet conjugue-t-il pédagogie et politique ? Cette conjugaison n'a-t-elle pas des limites ?

## *Freinet, entre pédagogie et politique*

Freinet est délibérément socialiste. L'école capitaliste, dit-il, dernière étape de l'histoire de l'éducation, doit laisser la place à l'école du prolétariat. La pédagogie tradi-

### Liste des mots-clés

Freinet - Pédagogie - Pédagogie socialiste - Politique - Postmodernité - Travail.

tionnelle n'est que la forme scolaire du capitalisme : « à la soif de posséder - en pillant au besoin - au désir de dominer par la force, qui réglementent aujourd'hui l'action sociale, correspond un état d'âme équivalent à l'école : le capitalisme de culture » (1976, en fait un article de 1924).

Il s'appuie sur Pestalozzi, Frôbel et les pédagogues allemands pour prôner une école du travail libre et humaine : « *La décadence et la mort de l'école sont le résultat du développement formidable du capitalisme... Devant cette faillite, on comprend enfin le danger d'une instruction qui va à l'encontre du progrès humain ; on voit qu'il ne suffit plus de développer, d'améliorer, de « réformer » l'enseignement, il faut... le révolutionner* » (*Ibid.*, p. 143). Un tel message a au moins un mérite : celui de la clarté.

Freinet n'est pas d'abord un militant politique, son militantisme est social et politique ; il se veut un éducateur prolétarien. Non pas éducateur engagé, ni même un engagé qui a un métier d'éducateur, mais simplement éducateur prolétarien. Loin de vouloir adapter l'enfant à la société par une école nouvelle, Freinet définit ses pratiques pédagogiques comme une rupture avec la société porteuse. D'ailleurs, cette volonté de rupture avec l'école bourgeoise explique en partie les difficultés rencontrées par Freinet et ses disciples pour s'implanter dans l'école laïque républicaine : c'est qu'ils n'aiment ni la République des professeurs ni les tentations réformistes d'une éducation nouvelle à tendance sociale-démocrate. Freinet cite souvent Fourier et Proudhon ; n'oublions pas qu'il a été un des premiers à se rendre en URSS pour visiter les acquis pédagogiques de la Révolution. L'éducation relevant d'une société de classes, il faut choisir son camp : Freinet se veut et se dit éducateur prolétarien, en charge d'une école nouvelle populaire destinée à former des camarades aptes à assumer les fonctions politiques, syndicales ou coopératives au service du peuple.

Il faut condamner l'école telle qu'elle est. En effet, la pédagogie traditionnelle ne prépare plus à la vie, ne sert plus la vie ; elle tend à s'isoler, à se distancier de la réalité, à s'ériger en monde clos qui s'organise comme une société initiatique et sacralisée, à semer des germes de mort nommés *scolastisme*. Mais il faut aussi condamner l'école telle qu'elle se veut souvent. L'éducation nouvelle poursuit une école idéale, abstraite du monde destructeur, assurant une protection à des élus : « *Un tel projet parce qu'il scotomise les implications sociales de toute éducation est jugé par lui (Freinet) néfaste et utopique : aussi en dénonce-t-il la nocivité* » (Piaton, 1974, p. 98).

La condition véritable du prolétariat est incompatible avec les rêves d'écoles nouvelles qui ne sont que du pédagogisme rassurant et alimentant l'illusion réformiste de l'école, instrument souverain et pacifique de l'évolution sociale. D'ailleurs, les méthodes actives s'affadirent et ne devinrent alors qu'une réaction contre l'intellectualisme excessif de l'école traditionnelle. Aussi convient-il, pour bien s'en distinguer, de parler d'Ecole Moderne et non plus d'Ecole Active. Entre la politique et la pédagogie, il y a interdépendance mais non identité ou réduction : l'engagement pédagogique a certes un sens social et politique mais il ne s'y réduit pas ; l'engagement politique est lui aussi nécessaire mais il doit s'effectuer dans des instances extérieures à l'école. Ce qu'il s'agit d'éviter, c'est tout autant l'illusion que la désillusion pédago-

giques ; l'école, rapportée au changement de la société, peut quelque chose, même si elle ne peut pas tout.

Alors, la pédagogie soviétique serait-elle le modèle de l'Ecole Moderne ? Longtemps Freinet l'a cru, puis la déception succéda à l'enthousiasme initial. « *Constatant qu'elle admet la primordialité d'une éducation du travail, il déplore qu'elle ne considère point pour autant les procédures d'éducation dans leur ensemble, puisqu'elle se contente d'aménagements* » (*Ibid.*, p, 115). On ne fait pas une école du travail en ajoutant à une école traditionnelle des ateliers plus ou moins riches de travail manuel. Freinet se veut plus révolutionnaire que les pédagogues soviétiques, il les critique au nom même de l'éducation socialiste. En effet, l'éducateur prolétarien, en lutte contre l'école capitaliste, se doit de réaliser autant que faire se peut une école du travail, Or tout se passe comme si, dans les pays capitalistes, il était possible d'aller plus loin dans cette voie que dans les pays socialistes ! Preuve que ces derniers se sont détournés de la conception pédagogique révolutionnaire qui se nomme tout simplement : école du travail. L'école doit promouvoir et expérimenter une conception nouvelle du travail, élément organique de la vie, argument primordial de l'émancipation des peuples. L'éducateur-révolutionnaire a sa tâche quotidienne : former l'homme nouveau, personne et citoyen dans le même temps, héroïque et exemplaire sans conteste, par l'école du travail de la pédagogie populaire qui construit le futur au sein du présent. Qu'est-ce qu'une école du travail ? Une école qui fait du matériel et de l'organisation un élément essentiel et décisif de l'équilibre scolaire. Ce matérialisme scolaire est un véritable retournement éducatif, il est l'assise d'une culture dont le travail sera le centre,

Ce problème est au coeur, et pour cause, de la réflexion de Freinet ; *L'éducation du travail* paru en 1946 en est la preuve : il la présente comme la solution pour préparer les jeunes générations à leur mission technique, sociale, politique, humaine. Il ne s'agit pas d'apprendre avant de travailler ou pour travailler. Il s'agit de tout passer par l'expérience de la vie, soit par l'action, essence de notre être, que l'on appelle le travail, cette technique nouvelle de la vie qu'il s'agit de mettre en chantier. A l'école, l'enfant doit acquérir ce que Freinet appelle le sens organique du travail (et non un sens intellectuel ou moral). Autorité, volonté, imagination, intérêt, jeu, ces ressorts qui ont fait les beaux jours (c'est-à-dire les mauvais) de l'école, passent à côté du besoin fondamental : celui de travailler. La philosophie du travail de Freinet vaut bien celle de Marx, comme on le voit.

### *Les limites de la conjugaison*

Incontestablement, Freinet lie bien directement pédagogie et politique, projet pédagogique et projet politique. Ne peut-on relever, pour autant, des réserves à une telle conjonction ? Nous distinguerons les limites liées à la pédagogie Freinet en tant que telle, des limites liées à cette manière de poser la question des rapports entre pédagogie et politique.

- **Limites internes**

La pédagogie Freinet est indéniablement une pédagogie socialiste, Et pourtant elle modifie le canevas initial de cette dernière au moins sur deux points. Tout

d'abord, on peut difficilement dire que la pédagogie du travail de Freinet soit une pédagogie de l'usine (comme l'est toute pédagogie socialiste) (Houssaye, 1987). Il refuse de donner « *un sens trop principalement « ouvrieriste »... au mot de travail* » (1967, p. 112). Il parle certes du travail à l'usine mais c'est souvent pour dire que, quoi qu'il en soit, dans la société capitaliste, il est par trop répétitif et aliénant. En fait, le modèle du travail qu'il défend est un modèle *naturel*, celui du paysan et de l'artisan. Quand il prône la grande fraternité du travail, à qui fait-il référence ? Au village et aux paysans. Tout se passe comme si, chez Freinet, il s'agissait de retrouver, de restaurer ou d'instaurer une harmonie préétablie entre les individus *naturels* et une société *naturelle* : « *Je ne prépare pas une pédagogie de l'amour, mais une pédagogie de l'harmonie individuelle et sociale par la vertu souveraine du travail* » (*Ibid.*, p. 274). Plus qu'une école de l'usine, son école du travail apparaît comme une école du village et de la campagne.

Le second point est une affaire de pratique, et de pratique du travail dans la classe. La pédagogie du travail semble aller ici plus loin qu'un renouvellement des contenus (manuel-intellectuel) et que l'adoption de la méthode des complexes, qui avaient permis de définir la culture polytechnique. C'est tout le travail dans la classe qui est alors modifié radicalement et concerné. A la première révolution copernicienne en pédagogie qui a consisté à se centrer sur l'enfant et non sur l'adulte, il faut ajouter une seconde révolution qui exige de subordonner les méthodes à l'enfant. Faire une pédagogie du travail, c'est se donner des moyens de travail dans la classe qui répondent au besoin naturel de travail de l'enfant. C'est pourquoi l'organisation nouvelle de l'école est primordiale : locaux, environnement, outils, technique, ateliers, tout est moyen pour faire fonctionner et pour réaliser cette pédagogie du travail. « *L'éducation nouvelle par le travail sera ce que la feront le matériel et l'organisation* » (*Ibid.*, p. 262). Tout est éducation du travail dans la classe ; la classe devient de plus en plus exemplaire. C'est peut-être pour cette raison que, alors qu'initialement Freinet avait prévu des ateliers manuels (culture, élevage, forge, tissage, mécanique, commerce, etc.) et des ateliers intellectuels (documentation, expression, expérimentation, création), les maîtres se sont de plus en plus tournés vers les seconds et n'ont envisagé les activités manuelles que comme des moyens de réalisation des seconds (imprimerie, etc.). La classe n'a-t-elle pas tendu à devenir un microcosme exemplaire et autosuffisant ? Le rapport avec le monde du travail, si caractéristique (et si difficile à réaliser) de la pédagogie socialiste, n'est-il pas un tant soit peu gommé ? Ce sont des interrogations que l'on peut certes formuler mais qui n'enlèvent rien à l'ancrage socialiste de la pédagogie Freinet. Ce n'est pas pour rien que celui-ci achève son livre par ce leitmotiv qui peut lui servir de profession de foi et de règle d'action : « *Une école par la vie, pour la vie, par le travail !* » (*Ibid.*, p. 276). Tel est le chemin de la vie, tel est le chemin de l'éducation.

Par conséquent, s'il est difficile de ne pas reconnaître en Freinet un pédagogue socialiste, on est tout autant obligé, au regard de sa manière propre d'envisager (ou de ne pas envisager) les rapports entre l'école et l'usine, de le situer tout à fait à l'extrémité du spectre, à l'opposé d'un Choulguine ou d'un Blonskij : autant chez ces derniers l'usine avait tendance à absorber l'école, autant chez Freinet l'école (moderne et révolutionnaire) a tendance à absorber l'usine. C'est précisément ce qui fait que certains, pour des raisons internes à la pédagogie Freinet, pourraient estimer qu'il ne s'agit pas là à strictement parler d'une pédagogie socialiste, faute de cette

conjonction nécessaire. D'autres, encore plus convainquants sans doute, estimeraient que c'est là aller trop loin,

• **Limites externes**

Bien entendu, il serait facile d'estimer que la pédagogie Freinet, en raison précisément de son ancrage politique plus qu'affirmé, n'a plus lieu d'être, le socialisme ayant en quelque sorte disparu. Ce serait en même temps trop facile. Même si Marx est mort, la « tradition » socialiste reste. Même si les pays communistes ne font plus recette, la pensée éducative peut subsister. Il reste bien un mouvement Freinet, des pratiques pédagogiques Freinet, des enseignants qui continuent à se réclamer de Freinet. Faut-il les considérer comme des nostalgiques impénitents ou comme des fossiles passionnants ?

Non, mais il faut cependant concéder une chose : la manière dont Freinet posait les rapports pédagogie-politique est significative d'une époque qui, elle, a profondément changé. Freinet s'inscrit ici dans toute la tradition moderne de l'éducation, celle qui croit que l'on peut faire advenir un monde autre, meilleur, supérieur, en changeant l'éducation. La Renaissance a instillé cette foi dans le pouvoir de l'éducation, les Lumières lui ont donné une autorité rationnelle optimiste, l'Education nouvelle et la pédagogie socialiste l'ont déclinée et conjuguée de multiples façons. La modernité a su poser les rapports entre pédagogie et politique d'une façon immédiate et descendante. Seulement, nous ne sommes plus dans un monde moderne, mais dans un monde postmoderne.

C'est tout un monde qui s'est effacé. Qu'est-ce qui le caractérisait ? Le fait de se construire sur une vision sacrale de la société. Or aujourd'hui nous sommes dans une société sécularisée. Qu'est-ce à dire ? Que la science, la technique, la politique, l'éducation (et même la morale) se sont autonomisées, délivrées de tout contrôle religieux. Que le pluralisme est *de facto* et *de jure* le substrat de la société contemporaine. Une conception positive de la diversité s'impose alors : on reconnaît qu'une société s'enrichit de ses différences dès lors qu'elle les accepte et qu'elle en fait une source de son dynamisme, Entendons-nous bien. Le sacré n'est pas uniquement affaire de religion, Religion mise à part, la Renaissance, les Lumières et l'Education nouvelle ou socialiste ont développé une conception sacrale de l'éducation. Qu'est-ce à dire ? Que jusqu'ici les pédagogies ont toujours semblé découler de systèmes de valeurs et de justifications idéologiques et politiques qui leur donnaient sens et qui existaient indépendamment d'elles. Or un tel mouvement descendant n'est plus de mise aujourd'hui. La société séculière pose en effet que le lien entre valeurs politiques et pratiques pédagogiques n'est plus univoque. S'il demeure nécessaire de trouver une cohérence des idées pédagogiques, puisqu'il faut bien une cohérence dans l'action éducative, il est dans le même temps nécessaire d'admettre qu'une telle cohérence s'appuie sur un pluralisme des conceptions existentielles et des projets de société, sans que ces conceptions et ces projets soient pour autant purement et simplement évacués. On assiste à la fois à une conjonction des conceptions politiques et à une disjonction entre ces conceptions et les pratiques pédagogiques. Tant et si bien qu'une pédagogie Freinet peut servir bien des causes et qu'une cause socialiste peut vouloir s'incarner dans bien des pratiques pédagogiques !

Il convient ainsi de distinguer deux plans, celui des justifications idéologiques, des projets politiques, des systèmes de valeurs, et celui des comportements pédagogiques

et de leur cohérence. On peut représenter l'articulation entre les deux niveaux de la façon suivante :

*Justifications idéologiques, projets politiques, systèmes de valeurs*

christianisme	socialisme	humanisme	marxisme	libéralisme	etc.
A	B	C	D	E	
etc.					

*Comportements, projets pédagogiques, types de pédagogies*

Le schéma linéaire ancien (tel système de valeurs politiques -> telle pédagogie) relevait d'une société sacrale. Le schéma pluriel inverse (tel projet pédagogique -> différents systèmes de valeurs politiques) est significatif d'une société séculière. Par le fait même, sans parler d'une pédagogie religieuse, il devient de plus en plus difficile de parler d'une pédagogie révolutionnaire comme telle, d'une pédagogie démocratique comme telle. Il n'y a plus de lien direct (et descendant) entre la politique et la pédagogie. Les acteurs pédagogiques ne peuvent trouver leur justification d'emblée dans le politique. Et les techniques Freinet, par exemple, sans parler des objectifs pédagogiques, de la pédagogie différenciée ou de l'éducabilité cognitive, peuvent servir bien des causes. Le lien entre politique et pédagogie s'est rompu. La pédagogie, qui s'est présentée principalement comme porteuse d'un projet politique explicite, est ainsi actuellement marquée par une volonté d'adaptation à une société (Houssaye, 1987), A ce titre, elle paraît avant tout au service de cette même société, elle en assure le maintien, sans horizon déclaré. On peut certes considérer que c'est là la marque d'une certaine société, démocratique sans doute, mais avant tout libérale, Ce serait en quelque sorte le triomphe d'une politique que de faire croire qu'aucune autre n'est possible et que d'absorber à son service toute l'énergie pédagogique. Une telle explication politique ne suffit pas cependant, Nous avons vu que d'autres raisons de fond amènent désormais à poser autrement le rapport entre politique et pédagogie et qu'à ce titre il n'est pas étonnant que le couplage ancien entre pédagogie et politique ne soit plus opérant. Ce n'est donc pas avant tout une question de triomphe d'une politique qui aurait effacé les autres de la carte des possibles, c'est avant tout une question de paradigme, de culture de base, qui fait que l'on doit apprendre à appréhender les réalités et les pensées sur de nouvelles bases.

A tout prendre, il nous faut considérer Freinet comme un socialiste et un moderne. A ce titre, il conçoit le rapport pédagogie-politique d'une façon fort classique. Il considère sa pédagogie comme la pédagogie socialiste, Pour lui, il est évident qu'engagement pédagogique et engagement politique, que projet pédagogique et projet politique sont consubstantiellement conjoints, Quand il se bat pour ses idées pédagogiques, c'est toujours au nom d'une société révolutionnaire. On peut certes discuter une telle prétention en se demandant si sa pédagogie est aussi socialiste qu'il veut bien le dire. Mais, plus fondamentalement, ce qui a changé, c'est la possibilité de poser aussi directement les liens entre pédagogie et politique. Cela ne signifie pas qu'il n'est plus possible de lier les deux sphères, cela signifie qu'il nous faut apprendre à les poser autrement... Et ici Freinet ne peut plus nous aider ! O

**BIBLIOGRAPHIE**

- FREINET Célestin, *L'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1946. Rééd. 1996.
- FREINET Célestin, « Vers l'école du prolétariat : la dernière étape de l'école du capitalisme », *Partisans*, Toulouse, Privât, 1924. Rééd. 1996.
- HOUSSAYE Jean, *Ecole et vie active*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1987.
- HOUSSAYE Jean, « Freinet : Pédagogue socialiste ? », *Actualité de la pédagogie Freinet*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1989.
- HOUSSAYE Jean, *Les valeurs à l'école*, Paris, PUF, 1992.
- PIATON G., *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse, Privât, 1974.

# *P*hilosophie de *l'exclusion*

*Jacques NATANSON*

UNIVERSITÉ PARIS X NANTERRE

L'exclusion est à l'heure actuelle un concept qui semble devenir omniprésent, aussi bien dans le langage sociologique que dans le discours politique. Il semble prendre la place occupée auparavant par exploitation ou aliénation. Ce qui suscite d'ailleurs des réserves chez certains, qui soulignent l'ambiguïté du concept d'exclusion, son caractère relatif et négatif. De quoi est-on exclus ? Par rapport à quel dedans - à quel dehors ?

On peut soutenir cependant que ce concept a fonctionné depuis longtemps dans les sociétés humaines, bien avant la situation actuelle où il semble concerner surtout les populations immigrées d'origine étrangère.

De tout temps et dans toutes les civilisations, chaque groupe humain a cherché à se protéger de l'extérieur pour sauvegarder son identité. Depuis fort longtemps les groupes sociaux, familiaux, politiques, religieux, ont distingué dans leur espace le dehors et le dedans, et procédé à des mouvements d'ouverture et de fermeture de cet espace, d'accueil vis-à-vis de ceux qui se trouvaient dehors, d'expulsion de certains qui se trouvaient dedans. Dès l'antiquité grecque le bannissement était une des sanctions utilisées pour châtier certains crimes ou délits. Les bannis devenaient des exilés. Cette situation est au centre de beaucoup de pièces de Shakespeare,

Freud explique, au début de *Malaise dans la civilisation*, que les malheurs de l'homme lui viennent de trois sources principales : la pénurie, c'est-à-dire l'avarice avec laquelle la nature met à sa disposition - moyennant travail et coopération - les ressources nécessaires à sa survie ; la faiblesse organique de son corps sujet à la maladie et finalement à la mort ; et la difficulté d'établir avec les autres hommes des relations harmonieuses.

Face à cette situation globale, menaçante, génératrice d'angoisse et d'insécurité, l'être humain cherche à s'assurer, à se protéger, en essayant d'en maîtriser les divers aspects. S'agissant notamment des relations avec les autres membres du groupe auquel il appartient, relations qui conditionnent sa survie matérielle, l'être humain a besoin de trouver sa place, de savoir comment se comporter avec les autres, com-

### Liste d&s mots-clés

Exclusion - Intégration - Insertion.

ment les situer, ce qu'il peut en attendre, ce qu'eux attendent de lui, comment prévoir leurs réactions et y faire face.

Dans les groupes homogènes et stables, où les places, les rôles, les fonctions, les devoirs, les attentes des uns et des autres sont bien définis et marqués, chaque être humain se sent à sa place parmi ses semblables, sait se comporter face à eux.

Que cet équilibre soit remis en cause par diverses sortes d'événements, et l'autre peut devenir menaçant, dangereux, imprévisible,.. Autant l'autre qui est mon semblable est rassurant lorsque nos rapports même conflictuels sont réglés par des coutumes, des rites, des procédures gérant même les conflits ou les rivalités - autant, lorsque cet ensemble se trouve perturbé, la tendance se fait jour de réagir par l'exclusion, à la menace de celui qui est désormais perçu comme autre, différent, étrange,,,. Certains individus jusque-là intégrés vont être exclus. D'autres, venus d'ailleurs, mais jusque-là supportés parce que leur place était repérée et leur comportement prévisible, vont se voir rejetés.

Exclure, c'est *excludere* - c'est-à-dire « enfermer au dehors » dans des lieux moins proches, des ghettos. Cela fonctionne d'autant plus que ces exclus ont été proches ou ont commencé à se rapprocher. Exclure l'étranger, c'est le chasser sous le prétexte que lui-même s'est en quelque sorte rendu étrange, c'est-à-dire étonnant, incompréhensible, menaçant. C'est, selon le mécanisme découvert par Mélanie Klein, projeter hors de soi le mauvais objet, d'autant plus menaçant qu'il fait partie de nous-même. Exclure, c'est chasser, rejeter, fermer sa porte, renvoyer, A la limite c'est annuler : l'exclusion logique, c'est ne plus faire partie d'un ensemble - ou exclure une hypothèse : « On a exclu l'hypothèse du suicide ». Exclusion est aussi synonyme d'incompatibilité : « Ces exigences excluent tout accord, rendent impossible toute négociation ». Exclure c'est nier toute coexistence.

Celui qui est exclu de la coexistence, de l'intégration, c'est l'étranger, *extraneus* : celui qui est en dehors, qui vient du dehors, qui est étrange. Curieusement, le mot étrange apparaît au X<sup>e</sup> siècle pour désigner l'étranger. La Fontaine dans la fable *Le renard anglais* emploie l'expression « *les nations étrangères* ». Plus tard étrange prendra le sens d'étonnant, incompréhensible, bizarre, menaçant. Mais étranger, c'est aussi *atenuis* : autre, différent, à la limite aliéné (celui qui est dans un asile dont s'occupaient les aliénistes), Le verbe latin *alienare* signifie transférer un bien, éloigner, détacher, rendre étranger. *Atenuis*, c'est aussi non familier, d'une autre patrie, impropre, déplacé - et par suite désavantageux, préjudiciable. Cette dérive sémantique dans le dictionnaire Gaffiot est bien suggestive. L'étranger est donc menaçant pour l'intégrité du groupe - sauf s'il réussit à se transformer pour s'assimiler, devenir semblable, à la limite cesser d'être autre. Face à cette menace de l'autre, l'exclusion apparaît comme une manifestation d'agressivité liée à la pulsion de mort dont la forme la plus radicale, analysée par le psychanalyste Jean Bergeret constitue la *violence fondamentale*, instinct de survie purement défensif, Bergeret la considère comme un aspect souvent négligé de la situation oedipienne : l'oracle d'Apollon qui interdit à Laïos et à Jocaste d'avoir un fils, justifie cet interdit par l'adage en vertu duquel, pour survivre, les parents

doivent se débarrasser préventivement des enfants et réciproquement<sup>1</sup>. Ainsi les parents d'Œdipe le font exposer par un esclave. Œdipe tue Laïos avant d'épouser Jocaste, parce que Laïos n'a pas voulu se plier à l'injonction de laisser le passage. Notons que cette violence que Bergeret appelle naturelle est à distinguer de l'agressivité, violence érotisée débouchant sur le plaisir de faire du mal à autrui, qui est le sadisme.

Freud reprendra dans *Malaise dans la civilisation* la formule de Hobbes : « *L'homme est un loup pour l'homme* ». Il écrit : « *L'homme n'est point cet être débonnaire, au cœur assoiffé d'amour dont il est dit qu'il se défend quand on l'attaque, mais un être, au contraire, qui doit porter au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité. Pour lui, par conséquent, le prochain n'est pas seulement un auxiliaire ou un objet sexuel possible mais aussi un objet de tentation. L'homme est, en effet, tenté de satisfaire ses besoins d'agression aux dépens de son prochain, d'exploiter son travail sans dédommagement, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ses biens, de l'humilier, de lui infliger des souffrances, de le martyriser et de le tuer. Quand les forces morales qui s'opposaient à ces manifestations et jusque-là les inhibaient ont été mises hors d'action, l'agressivité se manifeste alors de façon spontanée, démasque sous l'homme la bête sauvage qui perd tout égard pour sa propre espèce. Quiconque évoquera dans sa mémoire les horreurs des grandes migrations des peuples ou de l'invasion des Huns, celles commises par les fameux Mongols de Gengis Khan ou de Tamerlan, ou celles que déclencha la prise de Jérusalem par les pieux croisés, sans oublier enfin celles de la dernière guerre mondiale, devra s'incliner devant notre conception et en reconnaître le bien-fondé* »<sup>2</sup> (*Malaise*, p. 64-65). Nous avons aujourd'hui de quoi ajouter à cette liste.

A partir de là, on peut comprendre comment l'exclusion, réaction de défense, peut aboutir à l'agression, L'hypothèse de la violence fondamentale implique que dans une certaine mesure chaque être humain comme tout vivant sait que sa place et donc sa vie peuvent lui être contestées au point de provoquer des réactions d'agression préventive qui peuvent déboucher sur la plus atroce cruauté.

On peut en trouver un exemple dans le film de Claude Chabrol *La cérémonie*. Le roman de Ruth Rendell dont le scénario s'inspire, s'appelle *L'analphabète*, et met encore plus en relief le lien entre la frustration culturelle et le crime, entre la honte et la haine. Quand on n'a pas la culture, peut-on dire comme les jeunes des banlieues : « *On a la haine !* »?

Freud a écrit en 1919 un article dont le titre est traduit habituellement par *L'inquiétante étrangeté*... Le terme allemand est *Dos Unheimlich*. *Heim*, c'est le foyer ; *heimlich*, c'est familial, intime. *Unheimlich* c'est donc le non familial. L'analyse de Freud consiste à montrer que le *heimlich*, le familial, est en même temps ce qui est retiré, secret, dissimulé.

L'étrangeté est en nous le non apprivoisé, qui met mal à l'aise parce que cela devrait être secret et que cela ne le reste pas. Paradoxalement, l'étrange est presque la même chose que le familial, sauf que le familial reste caché, donc refoulé, et que l'étrange, c'est le familial refoulé qui revient se manifester, notamment à travers le symptôme.

Si donc nous avons peur de l'étranger, de l'autre, du différent, d'une façon si irrationnelle, comme l'atteste le caractère souvent absurde des procédures d'exclusion.

c'est dans la mesure où cette étrangeté, cette différence que nous croyons percevoir hors de nous, n'est pas vraiment hors de nous, elle ne nous est pas si étrangère qu'il paraît. Cet autre, différent, imprévisible, menaçant, est notre semblable, Pour le rejeter il faut par tous les moyens nier cette similitude. On se souvient de la boutade de Montesquieu doutant que Dieu ait voulu mettre une âme dans un corps aussi noir. Les nazis essayaient de (se) persuader que juifs et tziganes étaient *Unmenschen*, des non-hommes.

L'autre, étrange étranger, trouble mon image de moi-même en tant qu'elle me vient de l'autre. Pourquoi a-t-on exclu les fous, les criminels tout en faisant de l'exécution un spectacle populaire ? Pourquoi refusons-nous de tolérer les handicapés parmi nous, voire les malades, les lépreux - tous ceux qui sont rangés par la plupart des religions dans la catégorie de l'impur ?

Dans tous ces cas, de façon variable fonctionne le processus de contre-identification :

Je ne veux pas d'eux, je ne veux pas les voir parce que je sais qu'ils sont en réalité mes semblables : ce qui leur arrive peut m'arriver, je suis aussi vulnérable qu'eux.

La folie est au fond de moi qui me guette.

La maladie peut m'accabler.

La délinquance, le crime, cela peut être mon lot demain.

Je peux être accablé par les dangers, physiques, sociaux, de la vie.

Je suis vulnérable du fait de mon inconscient et de ma liberté, ces deux sources de l'angoisse, selon Freud et Sartre.

Mais paradoxalement, la principale menace que représente l'étranger, c'est sa nécessité : le fait que ni l'individu ni le groupe ne peuvent s'en passer... parce que ni l'individu, ni le groupe ne peuvent exister sans la prohibition de l'inceste, et donc sans l'exogamie,

La pression de l'étranger pour s'imposer révèle, à travers le refus lui-même, la tentation de l'inceste qui constitue le grand refoulement, la source même du refoulement.

Nous l'avons vu cependant, l'étranger est nécessaire et l'exclusion ne peut être une solution. Fondamentalement l'homme ne peut exister que dans sa relation à l'autre, c'est-à-dire à l'étranger. Il doit être aidé par l'autre, ne serait-ce que pour survivre. Il en est donc dépendant. Et en même temps, il lui faut devenir lui-même, s'émanciper de la dépendance de l'autre, y compris de ses plus proches : « *L'homme quittera son père et sa mère* », Les belles amours, les plus fortes amitiés débouchent quelquefois sur la séparation, voire la haine. Les groupes sociaux ont besoin de s'ouvrir, d'échanger, de pratiquer le métissage. L'exogamie est la condition de la constitution du tissu social. Mais elle se heurte au désir incestueux, sans qu'il soit possible de le reconnaître. C'est sans doute pourquoi le racisme s'exacerbe d'autant plus que ceux qui en sont l'objet sont en voie d'assimilation ?

C'est pourquoi les grandes civilisations ont toujours essayé de mettre en garde contre les dangers de l'exclusion et le caractère mortel de la haine. Dans la Bible, même si le peuple juif est élu de Dieu pour une alliance particulière, cette alliance est appelée à s'élargir à toute l'humanité : « *L'étranger qui réside avec vous sera pour vous comme un compatriote et tu l'aimeras comme toi-même, car vous avez été*

*étrangers au pays d'Egypte* » (Lévitique, 19, 34) L'Évangile préconise l'amour des ennemis. Aux pharisiens qui demandent : « *Qui est mon prochain ?* » Jésus répond par la parabole du samaritain - un étranger, un hérétique - qui « *s'est fait le prochain* » du blessé abandonné sur le bord de la route, et que n'ont assisté ni le prêtre ni le lévite. Saint-Paul écrira : « *Il n'y a plus ni Grecs ni Juifs, ni circoncis ni incirconcis, ni barbares ni scythes, ni esclaves ni hommes libres* » (Colossiens, 3, 9-11).

Chez les Grecs, il existait une fonction, celle du *proxène*, qui a la charge de protéger les étrangers. Les *métèques* sont des gens qui ont changé de maison (*mefo/Wa*), des émigrés autrement dit, souvent artisans ou commerçants, non-citoyens, mais jouissant de certains droits. Les stoïciens développeront un cosmopolitisme considéré comme exprimé dans la formule de Térence : « *Je suis homme, et j'estime que rien de ce qui est humain ne m'est étranger* ». Au Moyen Âge on pratique l'hospitalité, et les clercs dans les universités ont une langue commune, le latin. Mais la dureté est de rigueur contre les païens, les hérétiques, les infidèles. Il faudra attendre le siècle des Lumières et les déclarations des Droits de l'homme pour que soient reconnus le droit à la liberté d'opinion et de croyances, et l'égalité de droits entre tous les hommes en dépit de leurs différences. Programme encore loin d'être réalisé.

C'est par l'assimilation qu'on s'intègre. Intègre, *integer*, c'est ce qui n'a pas été touché (*fangere*), ce qui est intact, qui n'a pas subi d'altération. Une personne intègre est incorruptible, non entamée dans sa renommée, saine. S'intégrer dans un groupe c'est y entrer sans l'altérer, donc s'assimiler aux membres du groupe.

« Assimiler » renvoie à la nourriture qui nourrit en tant qu'on l'assimile, qu'on la transforme en sa propre substance.

Le rejet de l'étranger apparaît donc comme une réaction d'autodéfense du groupe qui se traduit le plus souvent par la violence. De tout temps les étrangers ont été massacrés lors des guerres de conquête, expulsés, voire contraints à se transformer, à se convertir, conversion d'ailleurs toujours soupçonnée, tel fut le cas des morisques et des maronnes en Espagne d'après la Reconquête. Sans remonter aux guerres de religion, il suffit d'évoquer la purification ethnique. Dans les cas d'*apartheid*, l'exclusion est interne puisqu'on ne peut convertir la couleur de la peau. Dans le cas de l'antisémitisme, même le baptême ne peut revenir sur la naissance.

L'exclusion a eu longtemps comme base les différences de religion, de race, de langue, également de fonction sociale, d'appartenance de classe. Cela se traduisait souvent par des différences de culture et de langage, différences qui étaient signes, plutôt que causes de l'exclusion. Il peut sembler aujourd'hui qu'il n'en est plus ainsi. Le dernier quart de siècle a vu se développer simultanément l'unification et la généralisation du système scolaire d'une part, et d'autre part le caractère particulièrement exclusif de ce système. Les enfants qui quittaient l'école à 12 ou 14 ans « entraient dans la vie active » et s'inséraient dans la société. Ceux qui aujourd'hui prolongent de plus en plus leurs études sont de moins en moins sûrs de parvenir à cette insertion. Elle se faisait auparavant par l'intermédiaire du travail salarié, certes exploité, mais qui conférait un statut et des garanties contre la misère, la maladie, la vieillesse.

Les progrès de la productivité rendent ce type de travail de plus en plus rare, sans que nos sociétés aient inventé de nouvelles modalités d'intégration. Les conflits actuels entre ceux qui font partie de la société et ceux qui en sont exclus deviennent de plus en plus dramatiques et dangereux, avec des zones entières où ne semblent plus garanties les conditions élémentaires de sécurité que nous étions habitués à asso-

cier à la notion de civilisation. Par rapport à cette situation, une réflexion sur les racines de l'exclusion peut sembler nécessaire si nous voulons inventer des modalités de relation qui permettent de transcender les dangers qui résultent des mécanismes d'exclusion qui ont été décrits plus haut. Cette réflexion doit porter sur la question essentielle : comment reconnaître l'autre - comment se faire reconnaître par l'autre -sans perdre son identité ? O

NOTES

1. BERGERE! (J.), *La violence et la vie*, PUF, 1994, p. 64 ; *Œdipe-roi*, vers 1975.
2. *Malaise dans la civilisation*, p. 64-65.

# *E*ducation et formation chez *Pestalozzi à la lumière du* *concept allemand de Bildung*

*Michel SOËTARD*

PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE  
L'OUEST INSTITUT DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION D'ANGERS

*Pestalozzi s'est engagé, avec sa première expérience du Neuhof, dans un grand projet de formation puisant aux meilleures sources de la Bildung allemande.*

*Mais, provoqué par son échec et poussé par des événements qui vont le contraindre à réviser ses idées les plus chères, il va être amené à déconstruire complètement sa «grande conception» de 1780, à donner à son action une base anthropologique entièrement nouvelle dans les Recherches de 1797 et à construire un modèle pédagogique où la formation s'articule désormais sur une visée d'éducation.*

**L**e 250<sup>e</sup> anniversaire de la naissance de Pestalozzi (1746-1827) donne l'occasion de s'interroger sur la réalité de son influence dans l'histoire. Si l'on excepte un groupe de Pes/a/ozz/aner égarés dans l'Allemagne du XIX<sup>e</sup> siècle, quelques instituts, tel celui créé par Maine de Biran à Bergerac, qui furent sans lendemain, quelques adorateurs incontrôlés et les inévitables récupérations ministérielles, il faut bien reconnaître que l'influence exercée est plus celle d'un nom, assurément le plus cité dans les histoires de la pédagogie, que d'une oeuvre, peu lue et encore moins sérieusement étudiée.

On pourra parler d'un « mythe », et nos amis Suisses n'en finissent pas de se battre avec lui. Mais l'on pourrait se poser la question de la pertinence d'une compréhension de Pestalozzi à l'intérieur d'un *continuum* historique. Un trait fondamental de sa vie et

### Liste des mots-clés

Nature - Liberté - Société - Formation - Education

de son oeuvre, c'est en effet qu'elles se sont établies et développées en rupture permanente avec leur environnement social, politique, culturel, y compris lorsque celui-ci s'est « révolutionné ». Pestalozzi ne lui a fait aucune concession, ni d'ordre personnel, sacrifiant à son « rêve » et son bien et son renom, ni d'ordre institutionnel, refusant les postes confortables que régulièrement on lui proposait. Un moment fort dans cette évolution a été sans aucun doute la thématization de la crise sociale dans les *Recherches* de 1797, et la façon dont, à partir de Stans, il a explicitement nourri son projet pédagogique de la persistance et de l'aggravation de cette crise. On connaît sa célèbre phrase lancée en 1815, précisément à l'époque où l'on se prend à croire à une restauration de l'univers politique : « *Il n'est pour notre monde effondré moralement spirituellement et politiquement, aucun salut possible, si ce n'est par l'éducation, si ce n'est par la formation à l'humanité, si ce n'est par la formation de l'homme* »<sup>^</sup>.

Une façon de prendre la mesure de cette position de rupture de Pestalozzi avec son environnement culturel, c'est sans doute d'examiner le rapport qu'il a entretenu avec le concept qui domine à l'époque dans le milieu germanophone : celui de *Bildung*, difficilement traduisible en français dans la mesure où il inclut tout à la fois un état culturel, un consensus sociopolitique et la référence avérée à des valeurs morales. Ce concept, d'origine religieuse, connaît, dans le XVIII<sup>e</sup> siècle allemand, à travers Herder, Humboldt et Goethe, un processus de sécularisation qui culminera avec la définition que Hegel en donnera au §187 des *Principes de la philosophie du droit* : « C'est commente Eugène Fleischmann, *l'ensemble, la réunion de l'existence humaine naturelle (les talents) et des actions sociales conscientes, qui élèvera l'homme au rang d'un « esprit », à un niveau où il sera déjà capable de se considérer comme un particulier à travers lequel se constitue l'universel et par l'action duquel l'ensemble formel de la société devient concret, productif et mûr pour se donner des lois libres. La société cesse d'être une pure mécanique à produire si les individus la considèrent comme « objectivation » de leurs qualités libres et créatrices* »<sup>£</sup>.

### *Le Neuhof: un grand projet de Bildung*

La première expérience philanthropique que Pestalozzi mène dans les années 1770 sur son domaine du Neuhof, puis, après son échec économique, le grand récit romanesque qu'il construit dans la décennie suivante, *Léonard et Gertrude*, contiennent tous les ingrédients d'un projet de *Bildung* au sens où la culture allemande l'a forgé. Le principe en est clairement établi : les enfants doivent puiser dans leurs propres aptitudes le ressort d'un développement qui ne peut qu'être celui de chacun, l'éducateur se contentant d'accompagner la « marche de la nature » laissée à la pleine liberté de son mouvement (*Selbstwirkungfi*). Et le texte en forme de méditation contemplative que Pestalozzi rédige au coeur de cette première période et qui développe sa « grande conception » du moment. *La Veillée d'un Solitaire*, nous donne l'arrière-fond

théologico-philosophique de son projet : Dieu a créé l'homme à son image (*Bild*), et l'oeuvre de formation (*Bildung*) est précisément de ramener la créature vers son Créateur, mais dans un mouvement qui ne doit rien à une autorité prescrivante, mais au libre mouvement de la nature<sup>4</sup>, Les institutions sociales, de la cellule familiale au gouvernement seigneurial, doivent être autant de cercles qui permettent à l'homme de s'élever jusqu'à sa pleine humanité, qui est en même temps l'accomplissement de la filiation divine et celui de la nature. Est posé à la base de toute la construction le principe d'une bonté essentielle de l'homme, au regard de laquelle l'injustice sociale n'est qu'un travers qu'il s'agit de redresser par une bonne législation, le crime, qu'une maladie qu'il s'agit de guérir dans des établissements de rééducation, le mal, qu'un accident qu'un appel au cœur de l'homme viendra corriger : « *Les hommes sont si volontiers bons et le redeviennent si volontiers* ». L'école que fonde Gluphi au coeur du roman doit être, dans un tel contexte, en même temps que la législation dont il se fait également l'instituteur, le creuset d'une humanité qui prend le relais de la création divine en vue de s'autoformer (*Selbstbildung*),

### *La crise de la Bildung*

Mais la « grande conception » des années quatre-vingts, méditation solitaire d'un homme que l'échec historique a rejeté hors de la réalité, s'emploie en vérité à surmonter les formidables tensions qui ont fait éclater l'expérience du Neuhof. La crise latente du concept de *Bildung* qui la porte va bientôt éclater au grand jour, et l'on va voir, sous les coups de boutoir d'expériences et d'événements qui vont toucher de près Pestalozzi, l'édifice se fissurer, puis s'écrouler.

C'est d'abord, et sans doute avant tout, l'irruption du fait industriel dans le schéma naturaliste de la *Veillée*. Pestalozzi continue à penser en termes d'harmonie naturelle qui unirait l'homme à son environnement et le porterait vers son accomplissement, alors que l'entreprise industrielle qui succède à son rêve agricole réclame, d'abord de sa part, un savoir-faire technique, une habileté intellectuelle et un raisonnement instrumental qui doivent être, d'une façon ou d'une autre, *acquis* en violation du pur mouvement de la nature. L'idéal d'une Nature qui se déploierait d'elle-même et à l'abri de laquelle chaque enfant développerait librement ses aptitudes est ainsi quotidiennement battu en brèche par une exigence de *Kunst*, de savoir-faire technique, appelé par la performance industrielle, jusqu'à ce que celle-ci finisse par engloutir complètement le projet de *Bildung*, les enfants devenant de purs et simples producteurs et le pédagogue se muant en capitaine d'industrie<sup>5</sup>.

La communauté sociale que présuppose l'idée de *Bildung* s'en trouve du même coup disloquée. Au lieu des cercles concentriques autour desquels s'organiserait le développement harmonieux des enfants, c'est une empoignade d'intérêts où, depuis les familles des jeunes pensionnaires pressées de récupérer la force de travail ainsi aliénée, jusqu'à Pestalozzi lui-même qui espère bien retrouver sa mise financière dans l'entreprise, tout le monde parle formation au sens le plus philanthropique du terme, mais agit en réalité selon son intérêt. La belle fraternité des enfants de Dieu tant attendue se transforme en une coexistence conflictuelle d'individus, où les enfants finissent par avouer à leur « père » qu'ils étaient plus libres à courir, même pauvres, les campagnes qu'à rester enfermés dans son atelier, enchaînés au rouet, et finissent par

déguerpir. Pestalozzi est ainsi pris dans le tourbillon de l'individualisme moderne qui fait voler en éclats le communautarisme naturel. Le principe politique qu'appelle la *Bildung*, celui d'un paternalisme démocratique, révèle du même coup sa pleine contradiction. La totale confiance faite à la nature devrait éliminer en principe l'autorité : Pestalozzi devrait être un père bienveillant, un frère, tout juste un « maître camarade »... Dans la réalité cependant, il est le chef d'entreprise qui commande, surveille, vérifie la production. La volonté démocratique se mue d'un coup en un pouvoir technocratique qui n'hésite pas à utiliser les bons sentiments et la religion pour intensifier la production. Pestalozzi a beau, dans les pages du *Journal sur l'éducation* de son fils Jakob, s'efforcer d'aligner les motifs pour la liberté et les motifs pour l'obéissance : c'est l'eau et le feu qu'il veut mêler, et l'on voit mal comment la confiance invoquée pourrait s'installer chez un Jakob qui vit un tel contraste dans l'attitude de son père<sup>6</sup>.

C'est donc une erreur fatale que de penser que l'avènement de la liberté est assuré dès l'instant où la nature humaine est dégagée des liens de la « société corrompue » et rendue à elle-même au sein d'une « communauté de vie ». Pestalozzi va encore en avoir la confirmation à l'échelle de l'histoire par l'observation du devenir de la liberté dans le mouvement révolutionnaire français : dégagée du despotisme monarchique, elle devient folle, à l'exemple de la course des sans-culottes, et finit par engendrer un despotisme encore plus insupportable que celui qu'elle a renversé. En vérité, la démocratie n'est pas inscrite dans la nature humaine et il ne suffit pas, pour la faire advenir, de donner forme (*bllden*) à une matière déjà présente : elle est affaire de construction volontaire, de conquête morale, d'effort sur soi-même et sur ses intérêts sociaux<sup>7</sup>.

La grande vision religieuse de 1780 se trouve du même coup complètement déconstruite. Là où Pestalozzi voyait une unité entre le politique et la religion incarnée par la figure du seigneur chrétien, il marque désormais une franche rupture entre l'ordre de ce monde, qui obéit à ses lois propres, et le Christianisme, qui, loin de toute compromission sociale, doit désormais agir de nouveau comme « sel de la terre »<sup>8</sup>. Le concept de Nature se casse alors en une réalité naturelle qui est ce qu'elle est et qui enserme les hommes dans la condition, et en une *visée de sens*, portée par l'idéal chrétien de l'infinie dignité de l'homme, dont je puis penser la *forme* sans pouvoir en connaître le *contenu*. Du même coup, le concept de *Bildung*, qui présupposait une unité entre le fait humain et le sens que l'homme se donne, n'est plus viable<sup>9</sup>.

### ***Formation ou éducation ?***

Il s'agira alors pour Pestalozzi de reconstruire les bases de son action. Il le fera dans son texte théorique majeur de 1797, *Mes recherches sur la marche de la nature dans révolution du genre humain*, où il procède à une complète révision des concepts fondamentaux de son anthropologie philosophique<sup>10</sup>.

L'état de nature reste le modèle de référence, pour autant qu'il articule harmonieusement dans un environnement favorable les besoins de l'homme et leur satisfaction. Mais cet état, sans doute vécu par l'enfant dans le sein maternel, disparaît avec le premier cri de la naissance. Dès cet instant, l'enfant rencontre l'autre comme une aide certes, mais tout autant comme un obstacle à l'expansion de son *Je*. En naît un sentiment de mauvaiseté humaine, qui n'a rien de moral, mais qui se traduit par des

attitudes également négatives vis-à-vis d'autrui, pouvant aller jusqu'à la violence et au désir secret de le voir disparaître. La corruption est déjà au cœur de la première relation naturelle<sup>11</sup>.

C'est avec ces sentiments contraires de bienveillance (*Wohllwollen*) et d'égoïsme (*Selbstsucht*) que l'homme prend pied dans la société. Il en attend une assurance contre la prolifération de la violence, mais il espère bien dans le même temps accomplir son désir mieux qu'il ne pouvait le faire dans l'état de nature corrompue. La constitution sociale, dont l'homme a absolument besoin pour se réaliser, se trouve ainsi prise dans un engrenage infernal : elle rassemble les forces, appelle des compétences, constitue des savoirs au plus grand bénéfice des individus et de leur développement, mais ceux-ci n'en sont que plus forts pour contester une société qu'ils trouvent toujours plus injuste et inégalitaire. L'union sociale est ainsi rongée de l'intérieur par les intérêts proliférants et leur instrumentation toujours plus perfectionnée, en priorité grâce à l'éducation, et l'Etat, qui prétend constituer cette unité, marche inéluctablement vers sa dissolution<sup>12</sup>.

La voie serait sans issue si de ces ruines ne se dégageait, la puissance de la nature aidant, une force nouvelle qui va permettre la reconstruction. Cette force reste portée par un désir naturel et par la recherche de sa pleine satisfaction (*autos*), mais elle prend acte désormais de la mutilation de ce désir qui au nom même de l'humanisation-socialisation, ne peut échapper à la nécessité de se soumettre à la loi établie (*nomos*), et elle se reconstitue dans la volonté qui se dégage en chacun de se faire, à travers et malgré cette mutilation, « une oeuvre de soi-même » : de se faire *autonome*. Cette force sera dite morale, mais Pestalozzi insiste bien, contre l'idéalisme d'un Fichte, pour ne pas l'ontologiser au point d'en faire l'axe d'un troisième « état » auquel on « accéderait » en se séparant et de son animalité et de sa socialité. La force morale ne se constitue en réalité qu'à la mesure de la décision que je prends à chaque instant de mon existence de privilégier l'ennoblissement de l'homme, sa *Veredelung*, son accroissement en dignité, sur les intérêts sensibles et sur les avantages sociaux que je puis tirer de chaque opération de relation humaine<sup>13</sup>.

Tel est le nouveau paysage anthropologique dessiné par Pestalozzi dans les *Recherches*. Qu'en advient-il de la *Bildung* ?

Première conclusion : une formation qui s'inscrirait dans le seul mouvement de la nature et miserait sur une socialité naturelle de l'homme est un leurre. Elle ferait fi en effet de la violence non moins naturelle qui marque la société et qui est constitutive du développement de l'enfant comme de celui de l'adulte, pour autant qu'il y ait nécessité constante pour lui, s'il veut être soi-même, de se dégager des situations de sujétion dans lesquelles il se trouve régulièrement enfermé. Laisser aller la nature dans le monde social tel qu'il est, c'est à coup sûr programmer sa ruine, et former en faisant appel explicitement ou implicitement à une nature originelle, alors qu'il est patent qu'une telle nature n'existe plus, c'est en réalité jouer le jeu de la mutilation sociale. *Exeat* l'Education nouvelle et sa fatale illusion naturaliste, que l'histoire n'a d'ailleurs pas tardé à engloutir<sup>14</sup>.

Mais la formation sociale n'est guère mieux lotie. L'institution éducative, moment historique assurément nécessaire (l'Ecole de la III<sup>e</sup> République I), ne peut échapper au mouvement de dissolution du lien social, et elle est condamnée à perdre sa substance en même temps que l'unité sociale se distend. Elle reste assurément un passage nécessaire de l'animalité vers la moralité (comment peut-il y avoir liberté autonome

sans passage par la mutilation sociale ?), mais elle ne prend désormais sens, et elle ne pourra se survivre que du point de vue du *principe moral* et de sa mise en oeuvre : dans la mesure où est prise en compte, au coeur d'une démarche pédagogique visant à la construction de la liberté, la rencontre du désir naturel et du *nomos social* à travers tous ses avatars (institutions, savoirs, relations...)¹⁵.

On ne peut donc laisser la nature à son simple mouvement, ni non plus la remettre entre les mains de l'organisation sociale : le concept de *Bildung* n'est plus viable de ce double point de vue. Il s'engloutit en même temps que le naturalisme social, battu en brèche par la prolifération des intérêts, le développement de la rationalité instrumentale et l'appel d'un *sacré* compensateur. Il sombre à mesure que se lève et se déploie, infiniment attisé par le travail social de formation lui-même, l'individualisme moderne avec son exigence morale.

Il faut alors, si l'on veut du moins échapper à l'insensé postmoderne, penser éducation : *Erziehung*.

### *Nature, formation, éducation*

Pestalozzi ne renoncera cependant pas au terme de *Bildung*, mais il préférera parler, dans les derniers textes où il met en forme sa vaste expérience pédagogique de Stans, de Berthoud et d'Yverdon, de « formation élémentaire », d' *Elementarbildung*, le terme *Elementar* renvoyant à une structure formelle où vont se trouver articulés trois points de vue : celui de la nature et de son développement selon des lois universelles, celui des réalités de ce monde et de leur pouvoir formateur dans le sens de la particularisation, celui de l'éducation proprement dite, oeuvre de la volonté morale. La nature se contente de croître (*sie wächst*) selon son mouvement propre ; l'existence, elle, forme (*das Leben bildet*) à travers ses aléas ; seule la volonté de l'homme éduque

La Nature reste celle qui préside au développement de l'homme. Elle est garante d'une universalité humaine qui se déploie en trois dimensions fondamentales : le développement intellectuel (*Kopf*), le développement affectif lié aux relations (*Herz*), le développement de l'aptitude technique et du savoir-faire lié au corps (*Hand*). On peut, dans ces trois domaines, miser sur un déterminisme qui permet d'élaborer des lois universelles. C'est le travail des « sciences humaines ».

Mais l'homme est aussi et d'abord un individu, un être qui s'est ancré et ne cesse de s'ancrer dans une existence à la faveur de situations vécues, de circonstances traversées, d'événements subis, un être qui, à ce titre, ne peut être divisé (in-dividu) au gré des sciences humaines. Il est ici pleinement soumis aux aléas de la vie, mais c'est sur cette base existentielle que se construit précisément sa particularité, qu'aucune loi « éternelle », qu'aucune « science humaine » ne saurait réduire, Il est tout à fait intéressant de noter que Pestalozzi utilise ici le terme former : *das Leben bildet* (l'existence forme). Il ne s'agit en rien d'un vitalisme ou de la réapparition d'un naturalisme organique, mais très prosaïquement de l'ensemble des circonstances aléatoires rencontrées par chacun et qui font qu'il est ceci plutôt que cela¹⁷. On est en présence d'une *matière* humaine, particularisée à l'infini, tout à fait distincte de la *forme* universelle selon laquelle la nature se développe. Cette matière, que chacun se constitue au fil de son existence, est en réalité le véritable lieu d'intégration des processus d'appren-

tissage ; elle permet à chacun de suivre son propre chemin d'évolution, en se moquant à la limite des « lois éternelles » définies par Piaget, Freud ou Durkheim ; elle est, en dernière analyse, la garantie d'une liberté réelle dans un univers où l'on tend à se satisfaire de l'abstraction de Liberté, au plus grand profit des pouvoirs qui la manipulent.

L'oeuvre d'éducation elle-même est alors confiée « au savoir-faire et à la volonté de l'homme ». C'est essentiellement une affaire de volonté morale, telle qu'elle s'est dégagée de la réflexion des *Recherches*. La connaissance des « lois éternelles » permet de tracer les grandes orientations qui président au développement de la nature humaine. Mais cette nature humaine n'en est pas moins infiniment particularisée en chaque individu. Il s'agira donc pour le pédagogue d'agencer la rencontre entre le désir particulier et la loi universelle de telle façon que l'enfant s'en fasse « une oeuvre de soi-même ». Le projet peut être qualifié de moral pour autant qu'il dépend de la seule décision de l'éducateur que l'enfant soit modelé selon les lois qui régissent le développement de la nature humaine, au mépris de la position individuelle qu'il prend par rapport à ces lois, ou bien qu'il soit modelé par l'ensemble des déterminismes psychologiques, sociaux, historiques, qui ont fait de lui ce qu'il est, au mépris de l'aspiration à l'universel qui l'habite, ou bien que, dépassant tout déterminisme, matérialiste ou spiritualiste, liberté soit laissée à l'enfant de se constituer en être capable de se donner sa propre loi d'existence. Tel est, dans sa responsabilité morale essentielle et dans le savoir-faire qu'elle implique, le sens de la *pédagogie*<sup>TM</sup>.

L'oeuvre de formation par l'existence n'est donc pas du même ordre que le devoir-être à caractère universel qui constitue l'horizon de la nature humaine, et que l'éducation proprement dite, qui s'emploie à articuler les deux « mondes ». Un fossé infranchissable ne cesse en effet de les séparer, qui fait que les moyens pédagogiques ne peuvent être déduits des lois de développement de la nature humaine, sinon, on ferait fi des conditions particulières de leur fonctionnement, mais, à l'inverse, les lois universelles ne peuvent être induites de la « vie », car celle-ci reste ancrée dans la particularité<sup>19</sup>. Et l'enjeu, c'est une nouvelle fois la constitution de la liberté autonome : il s'agit que chacun puisse se la constituer pour soi-même et en elle-même, et personne n'a la moindre chance de le faire si l'éducation reste enfermée dans la condition d'une formation et s'y réduit, aucune chance non plus si elle s'en évade et s'évapore dans l'idéalisation.

La formation, aussi insensée que l'existence qu'elle met en forme, a donc besoin en définitive d'une Idée qui lui permette de penser son sens hors de la condition : de l'Idée d'éducation. Education et formation renvoient finalement à une Nature-Liberté qu'elles n'épuisent ni l'une ni l'autre, mais qu'elles contribuent, l'une comme l'autre dans le rapport dialectique qu'elles entretiennent, à promouvoir selon la forme et la matière<sup>20</sup>.

L'actualité de Pestalozzi n'est décidément pas confortable. O

## NOTES

1. *An die Unschuld, den Ernst und den Ede/mut me/nés Zeitalters und me/nés Väterlandes* (A l'innocence, au sérieux et au sens moral de mon époque et de ma patrie), Pestalozzi *Samtliche Werke*, vol.24A, p. 165.
2. *La philosophie politique de Hegel*, Pion, 1964, p. 214. Le texte de Hegel lui-même est cité dans l'article de Winfried Böhm de ce même numéro. Sur l'histoire du concept de *Bildung* on pourra se reporter à Mario Gennari, *Storia della Bildung*, éd. La Scuola, 1995, ainsi qu'aux ouvrages de Th. Ballauff : *Die Grundstruktur der Bildung* (La structure fondamentale de la Bildung), Weinheim, 1953, et *Pädagogik als Bildungslehre* (Pédagogie comme doctrine de la Bildung), Frankfurt a. M., 1986.
3. Cf. Michel Soëtard, *Pestalozzi*, PUF, coll. « Pédagogues et pédagogies », texte 2D : «... admettez alors que, dans le sentiment le plus intime du besoin de l'humanité, on recherche l'aide nécessaire dans les forces et dispositions mêmes de l'homme qui est à sauver » (p. 63). Voir aussi le journal sur l'éducation de son fils Jakob, texte 2E, p. 66.
4. La substance de ce texte est résumée dans la lettre du 9 juin 1779 à Iselin, *Pestalozzi*, texte 3A, p. 69-71.
5. C'est tout le problème qui restera posé avec les pédagogies du travail développées par l'Education nouvelle. Cf. Pistrak, *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*, DDB, 1973 et J. Houssaye, *Ecole et vie active*, Delachaux et Niestlé, 1987, en. III : « Socialisme, école, travail ».
6. *Pestalozzi*, textes B et 2E. C'est le piège institutionnel qui finira par avoir raison de l'expérience de Hambourg. Cf. J.-R. Schmid, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Maspero, 1973, p. 163 ss. 7. *Pestalozzi*, texte 4C.
8. C'est le thème de l'importante lettre du 1<sup>er</sup> octobre 1793 à Nicolovius traduite en partie dans le texte 4F du *Pestalozzi*.
9. Cela ira jusqu'à une mise en cause de la valeur didactique du grand récit romanesque élaboré dans les années quatre-vingts, et de toute forme de *Bildungsroman* : on ne peut plus procéder comme si l'existence était sensée en soi. Pestalozzi réécrira une seconde version de son roman, complètement matérialisée et désidéalisée, qui paraîtra en 1790-1792.
10. *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, trad. et éd. par Michel Soëtard, Payot Lausanne, coll. Etudes et documents, 1994.
11. *Ibid.*, p. IIIss.
12. *Ibid.*, p. 81 ss et 106 ss. Le rôle indispensable de l'Etat comme technicien du bien commun ne s'en trouve que mieux affirmé. Mais il en perd sa compétence morale et moralisante, en même temps que sa substance de « *réalité efficace de l'idée morale* » (Hegel), cf. *Recherches*, p. 44-46.
13. « *La moralité pure contredit la vérité de la nature, dans laquelle les forces animales, les forces sociales et les forces morales n'apparaissent pas séparées, mais au contraire le plus intimement entrelacées* », (p. 139).
14. Cf. *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du Colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* réunis et présentés par D. Hameline, J. Helmchen et J. Oelkers, Peter Long, coll. Exploration, série « Pédagogie : Histoire et pensée ».
15. *Pestalozzi*, texte 5E,
16. *Pestalozzi*, texte 9A.
17. C'est toute la différence qui sépare les deux concepts de *Leben* chez Pestalozzi et chez Frobel. Voir mon article dans les *Neue Pestalozzi Studien* 3, 1995, Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart, Wien : « Frobel et Pestalozzi : Pédagogie de la Vie ou vie de la pédagogie ? ».
18. C'est la traduction pédagogique de la proposition centrale des *Recherches* : « *Autant je vis bientôt que les circonstances font l'homme, autant je vis tout aussitôt que l'homme fait les circonstances, il a en lui-même une force de les orienter diversement selon sa volonté* » (p. 87).
19. C'est une thématique que développera le *Chant du Cygne*, et qui est également lourde de conséquences en pédagogie, au sens où l'ordre des moyens et l'ordre de la fin doivent être pensés distinctement. Cf. mon article dans *Education et recherche*, 1996, Beiheft 1, p. 178-188 : « *La praxis pestalozzienne entre poïésis et theoria* ».
20. C'est dans le réaménagement du rapport entre nature et éducation que Pestalozzi avec une perspicacité qui en dit long sur sa prétendue incapacité à philosopher, marquera sa différence d'avec Rousseau : si le Genevois, qui sut « *rendre l'éducation à l'enfant et à la nature humaine* », n'a pas été à même de donner des mains à la grande Idée de *l'Emile* et de trouver le chemin vers la réalité, c'est que « *ses vues ne s'élevèrent point jusqu'à reconnaître dans la nature et l'éducation un centre d'unité, d'où seul provient leur différence* » (*Pestalozzi*, texte 10 A). *l'Emile* est une superbe fiction d'autoformation, qui se donne toutes les conditions, existentielles, de bon déroulement. Mais les moyens sont engloutis avec la fin dans un même mouvement de la nature. Le dégagement des moyens, assurément nécessaire lorsqu'on est en prise sur la réalité, oblige, si l'on veut continuer à viser la fin qu'a en vue Rousseau, à réaménager une distance entre nature et éducation, au détriment d'un concept unifiant de nature-qui-se-donne-forme-en-éducation.

# *Liberté d'enseignement, démocratisation et autonomie scolaire*

## *Nouvelles propositions pour le débat sur les politiques éducatives*

*José Manuel TOURINÁN LOPEZ*

PROFESSEUR- CHAIRE DE L'ÉDUCATION UNIVERSITÉ DE SAINT-JACQUES-DE-COMPOSTELLE

• Il y a maintenant à peu près 25 ans qu'ont paru en France trois livres qui ont contribué de manière significative, à l'intérieur de la littérature pédagogique, à former la pensée éducative des décennies ultérieures : je fais référence aux travaux de L. Morin, de O. Reboul et de G. Gusdorf.

Les *Charlatans de la nouvelle pédagogie* (1973), *La philosophie de l'éducation* (1971) - qui a été traduit en espagnol sous le titre de *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* - et *Pourquoi des professeurs ?* (publié en Espagne en 1973), sont trois oeuvres qui abordent avec une imagination constructive les thèmes de la liberté d'enseignement, de la démocratisation et de l'autonomie scolaire, en soulignant spécialement l'importance de ces concepts pour la construction de politiques éducatives adaptées aux sociétés démocratiques qui tiennent compte du droit et de la personne.

« Liberté d'enseignement », « démocratisation » et « autonomie scolaire » sont trois concepts, polysémiques et relatifs aux fondements de la pédagogie. Ils autorisent de nouvelles propositions en matière de politique éducative, et c'est précisément pour cela que le propos de cette étude est d'analyser les fondements de cette évolution.

Nous pouvons dire que, en matière de politique éducative, ces trois concepts conditionnent le sens de la décentralisation, qui, jointe à la professionnalisation, peut être qualifiée comme l'événement structurel le plus remarquable dans l'analyse socio-politique des systèmes éducatifs.

La décentralisation de l'éducation doit être entendue comme un phénomène social entraînant des conséquences très différentes quant au simple processus de déconcentration de fonctions. La décentralisation exige la création d'organes de

**Liste des mots-clés**

Autonomie - Démocratisation - Education-enseignement - Liberté -Professionnalisation
---

gouvernement ayant compétence pour chaque territoire, étant donné qu'une organisation décentralisée n'est pas simplement celle qui rapproche le pouvoir des zones où il s'exerce, mais aussi celle qui développe une organisation horizontale du pouvoir, avec des liens d'interdépendance coordonnés sous le principe d'attribution de l'autonomie territoriale de décision.

Le concept de liberté d'enseignement, défini comme liberté de choix, liberté de création et liberté de l'enseignant exige la réalisation de la décentralisation de l'éducation. La professionnalisation du système éducatif y est exigée, qui se traduit par la reconnaissance de la qualité d'expert et la possibilité réelle de participer aux activités des centres pédagogiquement qualifiés. Elle se traduit aussi par une conception particulière de la responsabilité de l'éducateur à l'égard de la législation d'une société pluraliste et d'une distinction précise entre droits et libertés.

Le concept de démocratisation est déterminé en termes d'organisation démocratique de l'école, de transmission des idéaux démocratiques et d'extension de l'éducation, Il nous oblige à identifier le processus de décentralisation de l'éducation à la participation et à l'égalité dans le système éducatif. Cette complexité du concept de démocratisation a connu un développement spécifique qui permet d'identifier actuellement des aspects-clés du processus de décentralisation. Parmi ceux-ci, on peut citer l'égalité de traitement, l'égalité de résultats, l'égalité de continuité dans le système éducatif et les degrés de participation, que cette égalité concerne l'accès à l'information ou la participation à la prise de décisions et à leur exécution. Il existe, sur le parcours centralisation-décentralisation, une gradation susceptible d'être analysée et systématisée selon les niveaux de participation ; mais, à mon avis, la conséquence la plus directe de la démocratisation, n'est pas cette gradation, mais plutôt l'unité du système dans sa continuité, ou, ce qui revient au même, l'évidence de la nécessité de postuler la professionnalisation à l'intérieur du système.

En tout cas, égalité et participation donnent lieu à ce que, dans la décentralisation de l'éducation, le concept de l'autonomie scolaire soit considéré d'une manière particulière. A partir de ce point de vue, les buts de l'éducation se convertissent en variables de l'environnement au niveau de la prise de décisions techniques, politiques et morales. Cela est spécialement important dans les systèmes éducatifs, parce que l'autonomie scolaire ne fait pas qu'entraîner une conception différente des objectifs ; en effet, d'un côté, les distinctions entre système scolaire et système éducatif se voient ainsi renforcées, tout comme, d'autre part, celles des processus d'hétéro-éducation et d'auto-éducation, avec une répercussion spéciale sur les processus de l'éducation qui ne sont pas formels et ceux qui le sont.

*Du sens proposé à la « liberté d'enseignement »*

Comme nous le disions auparavant, la liberté d'enseignement est un des concepts que l'on présuppose à l'intérieur de la décentralisation de l'éducation. Le premier problème de la décentralisation est la répartition politique des compétences ; mais l'objectif fondamental de la répartition est le meilleur et le plus efficace exercice du droit à l'éducation, dont l'expression la plus authentique est la liberté d'enseignement dans sa triple acception : liberté de choix, liberté de création, liberté de l'enseignant.

Ce n'est pas le lieu d'exposer une nouvelle fois une doctrine pédagogique thématisée. Il nous suffira de rappeler que la concrétisation des libertés autour du droit à l'éducation a établi des lieux de discussion communs où se sont élaborées des réponses diverses (Tourinân, 1986 et 1990) :

- A la liberté de choix est liée une discussion centrée sur le thème de la gratuité et du caractère obligatoire de l'éducation. Le débat pédagogique ne porte pas sur le financement de l'enseignement, mais plutôt sur la nécessité morale d'une seconde chance, sous la forme de l'éducation des adultes, pour ceux et celles qui n'ont pas pu aller à l'école, ou de la poursuite de la formation et de la promotion scolaire par accès à des niveaux supérieurs.

- La liberté de création ouvre un débat politique sur l'exercice du droit à l'éducation, sous la forme d'une polémique entre école publique et école privée. Le débat pédagogique a mis l'accent en premier lieu sur le besoin de fréquenter des centres pédagogiques homologués, en y voyant une manifestation authentique du droit à l'éducation. La question des relations entre le centre et celui qui le finance est tout à fait seconde. Aujourd'hui, on défend l'éducation en tant que nécessité sociale qui doit répondre non pas tant aux problématiques public-privé qu'à celles que spécifient la responsabilité sociale partagée et le rendement social de l'institution scolaire.

- La liberté de l'enseignant instaure un débat politique sur l'exercice du droit à l'éducation sous l'angle de la question disputée du pluralisme à l'intérieur de chaque centre d'éducation, ou du pluralisme intercentres. Le débat pédagogique a mis l'accent dans ce cas précis sur le concept de participation et sur la condition de l'expert dans la tâche éducative.

Liberté de choix, liberté de création et liberté de l'enseignant sont les manifestations effectives de l'exercice du droit à l'éducation qui prétend être mieux réalisé par le biais des propositions qu'entraînent ces libertés.

La réflexion globale sur ces manifestations du droit à l'éducation nous conduit à défendre trois implications particulières, du point de vue de la politique éducative :

- La distinction entre droits et libertés.
- La professionnalisation du système éducatif.
- La fonction particulière de l'éducateur face à la société pluraliste.

#### **• La distinction entre droits et libertés**

Nous vivons à une époque où la prise en compte des droits et des libertés est devenue nécessaire. Cela a contribué, entre autres choses, à promouvoir des formes nouvelles et plus complètes de justice sociale.

Il est certain que, même si la société est actuellement attachée à l'affirmation plus positive des droits et des libertés, l'abus que nous avons fait de ces termes et de leur signification, a ce résultat que, par un effet contraire, nous ne sommes pas loin de provoquer une attitude soupçonneuse devant tout programme qui en parle.

Un fait est étonnant, même s'il peut s'expliquer : en parlant de ces mêmes droits et de ces mêmes libertés, on peut arriver à des solutions aussi opposées que celles qu'on voit se pratiquer de nos jours. L'explication de ces disparités se trouve - que nous le voulions ou non -, dans l'utilisation captieuse des termes et dans l'attrait indéniable de leur signification (Tourinân, 1979).

Si nous sommes parvenus à encourager une attitude soupçonneuse envers le thème des droits de l'homme et des libertés, ce n'est certainement pas parce que ces deux termes peuvent désigner des prébendes ou des privilèges, mais à cause de l'utili-

sation non spécifiée de ces termes, comme s'ils avaient la même acception, Même s'il est vrai que, pour parler en termes techniques, les droits sont ces libertés reconnues et garanties par l'Etat, il est vrai aussi que nous pouvons parler des droits de l'homme en un sens plus profond ; ce sens premier considère les droits comme des valeurs qui spécifient et reflètent le sens que nous attribuons à la dignité humaine.

Les libertés et les droits reconnus prennent figure dans le cadre concret d'une institution, et c'est à cause de cela que parfois ces termes se confondent. Mais si nous ne nous abusons pas, nous devons comprendre leurs différentes acceptions. Les droits, outre le fait d'être des pouvoirs de faire, des libertés reconnues dans une constitution, font référence à une exigence éthique dont l'origine n'est pas l'Etat, mais la dignité de la personne. Et nous nous en remettons précisément à eux, aux droits en tant que valeurs, lorsque nous voulons que l'Etat nous reconnaisse un nouveau pouvoir. Nous savons tous que les libertés sont nées historiquement comme des privilèges que le pouvoir public a concédés à des personnes bien déterminées en vertu, précisément, des droits qui les soutenaient, compte tenu de la dignité spéciale que les solliciteurs croyaient posséder, Cela revient à dire que les libertés sont garanties par l'Etat en fonction de quelque chose d'antérieur et de fondamental : les droits de l'homme, c'est-à-dire ce qui est propre aux hommes, ce qu'ils considèrent comme inaliénable.

Il semble clair, alors, que les faits nous présentent les relations d'une façon totalement opposée à celle que nous pourrions suivre, si nous confondions droits et libertés. Confondre droits et libertés est une manière astucieuse de réduire en dignité la condition de la personne humaine. Si rien d'essentiel ne venait justifier l'existence des droits et la garantie des libertés, l'homme deviendrait une personne du seul fait que l'Etat lui a octroyé des droits. Mais, si réellement les droits de l'homme se réduisaient aux libertés d'action que concède le pouvoir public, de quel droit exigerait-on plus de libertés que celles qu'il veut bien nous donner ?

C'est précisément pour ces raisons que les juristes sérieux maintiennent que l'élément qui nous permet de juger le fondement éthique d'un Etat déterminé est, dans le fond, celui de l'ampleur avec laquelle sont défendus les droits de l'homme. Nous le jugeons juste et convenable s'il encourage et favorise le respect des exigences propres de la condition humaine. Nous le jugeons irrecevable et dépersonnalisant dans le cas contraire.

#### • La professionnalisation du système éducatif

Etant donné que le principe est, dans son sens le plus classique, cela dont quelque chose provient, quelle que soit la forme de la provenance, il s'ensuit que, lorsque nous défendons la professionnalisation en tant que principe du système éducatif, nous affirmons que le système éducatif doit être orienté vers la professionnalisation et trouver en elle sa substance.

La défense de la professionnalisation en tant que principe du système éducatif est une proposition singulière. Il s'agit plutôt de défendre la professionnalisation en tant qu'élément structurel du système éducatif, nécessaire, donc, à sa planification et à son orientation. Le principe a un sens total et horizontal dans le système (Tourifiân, 1995).

En un sens plus large, la question de la professionnalisation du système est la question des professionnels du système éducatif. Mais, dans le cas qui nous occupe, en usant d'une expression qui fait référence à un ensemble, nous ne visons qu'une partie de cet ensemble, Avec cette dénomination, nous faisons référence aux professionnels de l'éducation, qui ne représentent qu'une partie des professionnels du système éducatif.

Dans le système éducatif, travaillent des sociologues, des médecins, des psycho-

logues et d'autres spécialistes qui peuvent recevoir à juste titre la dénomination de *professionnels du système éducatif*. Mais, de plus, il existe un groupe de professionnels du système éducatif qui mérite à proprement parler la dénomination de *professionnels de l'éducation*. Leur tâche est d'intervenir et de réaliser les fonctions pédagogiques pour lesquelles ils ont été habilités.

Il n'y a donc rien d'étrange à ce que l'on puisse comprendre, en dernière instance, la question des professionnels du système éducatif comme la question des professionnels de la fonction pédagogique.

« Professionnels du système éducatif » et « professionnels de l'éducation » sont deux expressions ayant des significations différentes. Il est juste d'affirmer que les professionnels du système éducatif ne sont pas tous des professionnels de l'éducation, étant donné que la connaissance de l'éducation est l'unique contenu de la formation professionnelle de ces derniers. La manière dont le problème est énoncé ne doit pas nous faire oublier que notre intérêt corporatiste ne peut pas cacher le fait suivant, c'est-à-dire que la professionnalisation des spécialistes dans les fonctions pédagogiques est seulement une partie du problème de la professionnalisation du système éducatif, qui est à son tour une partie seulement du problème générique de la professionnalisation en tant que principe du système éducatif.

La question ainsi posée ouvre des perspectives différentes à la professionnalisation des spécialistes dans les fonctions pédagogiques. D'une part, le fait qu'ils ne soient pas les seuls professionnels du système éducatif, permet de soutenir qu'ils ne sont pas les seuls responsables de la structure, des processus ou des produits du système éducatif. D'autre part, le fait que le problème des professionnels de l'éducation soit une partie de la problématique générale de la professionnalisation en tant que principe du système éducatif, permet de comprendre qu'il n'y a aucun motif de principe pour refuser l'existence de professionnels de l'éducation ayant reçu une formation à des niveaux différents de ceux du licencié ou du diplômé.

La défense de la professionnalisation des fonctions pédagogiques dans le système éducatif ne doit pas se comprendre comme une défense du professionnalisme sans limite. Le principe de professionnalisation ne veut pas dire que tous ceux qui éduquent soient des professionnels de l'éducation.

Les professionnels de l'éducation occupent un espace éducatif spécifique et défini qui est compatible avec la conduite des autres professionnels du système éducatif et avec celle des autres agents de l'éducation.

La fonction pédagogique requiert une connaissance spécialisée, mais la réalisation d'une action éducative n'exige pas un niveau spécialisé autre, en compétences techniques, que celui que requiert la réalisation du but que l'on s'est proposé. Cela ne veut pas dire que n'existent pas diverses interventions qui ne sont possibles qu'au prix d'un haut niveau de compétence technique ni qu'existent d'autres interventions que leur généralisation et répétition convertissent en connaissances spécialisées d'usage commun (Tourihân, 1987).

Bien qu'elle ne soit pas aussi élaborée que dans les actions des professionnels de l'éducation, la connaissance spécialisée est présente dans la fonction pédagogique informelle, personnelle et familiale.

Aujourd'hui, en raison du caractère formalisé de l'École et des études de pédagogie, on peut, mieux qu'à d'autres époques, comprendre la distinction entre deux choses, la préoccupation intellectuelle pour un cadre institutionnel et l'exercice d'une fonction professionnelle dans ce cadre. La préoccupation intellectuelle n'est exclusive de personne, et, pour la même raison, on peut penser qu'un savoir relatif à ce cadre institutionnel est possible, même pour ceux qui n'ont pas suivi les études spécifiques à une pratique professionnelle dans ce cadre (Tourihân, 1988). En tout cas, après tout

ce qui a été dit, il est nécessaire de signaler le postulat de base de la professionnalisation en tant que principe du système éducatif : la préoccupation pédagogique a toujours existé, même si elle n'a pas toujours été scientifique ; l'occupation pédagogique a elle aussi toujours existé, bien qu'elle n'ait pas été inscrite dans un cadre professionnel, Ce qui n'a pas toujours existé, c'est la façon actuelle de considérer la fonction pédagogique, parce qu'on ne lui a pas toujours attribué la capacité à connaître l'éducation comme à résoudre des problèmes.

La défense du caractère spécialisé de la connaissance de l'éducation permet d'affirmer que la fonction pédagogique est, de nos jours, une activité reconnue socialement, capable de répondre à des nécessités sociales bien déterminées. Elle est une activité spécifique ayant un fondement dans la connaissance spécialisée de l'éducation, qui permet d'établir et de gérer des faits et des décisions pédagogiques. *La compétence de l'expert en pédagogie provient donc de sa connaissance de l'éducation et cette compétence peut être exercée et identifiée dans diverses professions déjà connues, comme celles de professeur, de directeur, d'éducateur social, de psychopédagogue, de pédagogue, etc.* Tout cela rend possible une stratégie visant à créer l'opportunité réelle de participer à des centres pédagogiques programmés dans la politique éducative (Tourinân, 1991).

• **La responsabilité de l'éducateur au regard de la législation d'une société pluraliste**

Dans une société pluraliste, la législation concerne les professionnels de l'éducation en tant que citoyens, parce qu'ils font partie de la société, et la législation dictée pour une société a pour fonction générale de contrôler le comportement des personnes qui sont intégrées à la communauté. En tant que membres de la communauté, les éducateurs disposent, comme tous les autres membres de la société, de moyens légaux pour apporter appui ou s'opposer à une éventuelle législation dans les domaines de la vie sociale (Tourinân, 1983 a).

D'autre part, la législation s'intéresse aux éducateurs en tant que professionnels de l'éducation parce que leur fonction est précisément de contribuer au développement de certains types de conduite qui habilitent l'homme à décider et à réaliser son projet de vie. Il faut souligner que nous disons ici son *projet de vie*, ce qui veut dire que, en dernière instance, le professeur ne choisit pas à la place de, et pour l'élève, un mode de vie, mais qu'il choisit les façons et les contenus éducatifs qui favorisent le mieux la capacité à choisir de l'élève. Et cela suppose que, en tant que professionnel, le professeur prenne position sur les buts à atteindre et les moyens pédagogiques d'y parvenir.

Le débat pédagogique est inévitable pour le professionnel de l'éducation, parce que ce qui est légal vise la régulation de la liberté personnelle et, en dernière instance, le but que poursuit la Loi est un objectif qui prétend être assumé par les citoyens et enseigné par les professionnels de l'éducation (Tourinân, 1987 a).

Cette nuance éthique de la tâche de l'enseignement place le professionnel dans un débat inévitable à l'intérieur de la société pluraliste, parce que dans cette dernière, l'éducation se réalise à partir et dans un cadre légal établi de manière participative. Et nous ne pouvons ni éduquer en marge de ce cadre, comme si ce cadre ne faisait pas partie de la vie, ni purement et simplement abandonner l'élève dans ce cadre, comme si cela était la meilleure décision morale pour chacun, enseignant ou élève.

Que nous ne puissions pas éduquer en marge de ce cadre légal, comme si ce cadre ne faisait pas partie de la vie, est un fait indiscutable, étant donné que :

• La légalité signifie, au sens le plus large et le plus général, l'existence des lois reconnues par l'Etat, afin de réglementer la vie de la communauté. Ces lois, que nous

le voulions ou non, affectent les individus dans la mesure même où leurs décisions et leurs actes sont identifiés et qualifiés par le contenu des lois.

- Prétendre éviter dans l'éducation toute information sur n'importe quel sujet dont traite la loi, c'est d'abord défendre de façon irréaliste une école éloignée de la réalité sociale où elle s'inscrit. C'est aussi oublier que, par d'autres canaux, parvient aux élèves de l'information sur ces sujets qui préoccupent l'opinion publique ; c'est oublier aussi ce que les élèves demandent à l'éducateur, à savoir une orientation pour se définir.

Il est aussi incontestable que nous ne devons pas abandonner purement et simplement l'élève dans ce cadre légal, comme si cela était une décision morale personnelle. En effet :

- Il est bien certain que l'idéal serait que la légalité et l'éducation coïncident toujours avec ce qui est de grande valeur pour le développement de l'homme. Il n'est pas moins vrai que maintenir la validité de ce principe en toute circonstance équivaut à oublier que l'erreur existe, que la société n'est pas homogène et que nous pouvons cacher les raisons qui, tout en étant correctes, s'opposent à nos désirs afin de nous servir de celles qui les servent, indépendamment de leur rigueur logique et de la justice.

- L'éthique et la Loi ne coïncident absolument pas à chaque instant. Outre le fait que légalité et moralité ne couvrent pas le même champ, il existe des lois injustes. De plus, il faut prendre en compte cette expérience : les lois d'un Etat - qui sont humaines - n'évitent pas le problème moral, individuel, du choix, de la prise de décision et de l'accomplissement d'actes qui sont conformes au contenu de la Loi, à moins que, d'une manière erronée et déshumanisante, les lois n'annulent tout degré de liberté.

Dans le débat pédagogique que suscite la législation on a vu les professionnels proposer, malheureusement trop rarement, deux solutions :

- Certains professionnels sont disposés à défendre que la responsabilité de l'éducateur devant la légalité consiste à encourager chez les élèves une attitude conformiste. Le conformisme serait, dans ce cas, le style de vie qui résulterait de l'acquiescement non critique aux usages légalisés par le pouvoir. Mais favoriser le conformisme équivaut à mettre en cause le propos de l'enseignement, car, au fond, cette pratique implique la non-reconnaissance de l'individualité et de la capacité d'une réponse personnelle.

- D'autres professionnels, au nom du respect absolu de la capacité de réponse de l'élève, soutiennent que la solution est de présenter, par principe, avec une même mise en valeur, toutes les informations relatives au sujet dont traite la loi. Cependant, cette solution suppose que l'on croie que la fonction du professeur est de présenter, sans les discriminer, les informations fausses aussi bien que les vraies. En réalité, cette pratique ne conduit pas vraiment les élèves vers la capacité à se définir. Au contraire, leur désorientation est plutôt accrue, car ils ne peuvent même pas voir que, dans les cas où aucun argument ne possède de fondement cognitif suffisant, certains arguments sont plus proches de la vérité et sont ainsi moins répréhensibles du point de vue moral. Evidemment, le professeur ne doit pas être obligatoirement un spécialiste en tout, et c'est ainsi que sont les choses. Nous ne pouvons pas exiger de lui qu'il réalise une dissertation magistrale sur n'importe quel sujet. De plus, choisir les formes et les contenus qui contribuent le mieux à ce que l'élève apprenne à choisir, n'implique pas nécessairement d'augmenter la quantité d'information dans les domaines où les élèves auront à décider. Utiliser l'information, établir les concepts les plus importants

de l'information accumulée et analyser le caractère provisoire ou définitif de cette information ne suppose pas, à strictement parler, d'augmenter la quantité d'information, mais ce sont des instruments efficaces afin d'orienter la décision (Tourinân, 1993).

Il est des thèmes dont le professeur n'est pas très informé, même s'il aurait dû l'être. Il est alors plus convenable, du point de vue pédagogique, de reconnaître la mauvaise information ou les doutes, plutôt que de jouer à l'expert en tout, et de passer son temps à émettre des opinions dans un domaine où manque la compétence. Certains arrivent même à défendre ces opinions avec la fermeté qu'ils mettent à défendre des informations qu'ils donnent en tant qu'expert, en dépit du manque de rigueur probatoire. Si l'on ne se rend pas compte de ce jeu, on court le risque de miner toute relation éducative. D'ordinaire, les élèves découvrent cette façon d'agir et retirent la confiance qu'ils ont mise en leur professeur, qui ne peut plus alors légitimement prétendre à diriger les conduites des élèves dans un domaine déterminé de leurs vies, puisqu'ils ont trouvé des raisons de ne plus leur faire confiance (Tourinân, 1987 ; Ibâhez Martfn, 1969, 1974 et 1977). Ce qui est spécifique du professionnel de l'éducation, c'est l'exercice de la fonction pédagogique pour laquelle il est habilité. Il maîtrise les connaissances théoriques, technologiques et pratiques qui lui permettent d'expliquer, d'interpréter et de justifier l'intervention pédagogique propre à sa fonction, et il maîtrise aussi les connaissances théoriques, technologiques et pratiques du domaine culturel qu'il enseigne. Mais il ne crée pas les connaissances de ce domaine parce que cela est du ressort d'autres professionnels.

La connaissance qui justifie chaque domaine culturel n'est pas créée par le professionnel de l'éducation, mais ce dernier doit la maîtriser afin de la transmettre à ses élèves. Et c'est précisément ce caractère instrumental de la fonction du professeur qui le convertit en un élément de grand intérêt pour les groupes politiques, parce qu'il peut être utilisé comme simple reproducteur des consignes d'un groupe.

Le fait que la Loi réglemente la liberté personnelle du citoyen, de sorte que la proposition légale soit assumée par les citoyens, exige du professionnel de l'éducation qu'il mette en relief d'une part le fondement éthique de l'objectif de la loi, et d'autre part la valeur éducative de la législation. D'abord, le progrès de la légalité ne rend pas vain le nécessaire progrès en moralité. La légalité et la moralité ne sont pas nécessairement liées. Ce qui est légalement permis ne s'identifie pas de façon stricte avec ce qui est légalement obligatoire, parce que la Loi respecte la liberté personnelle. Il ne s'identifie pas non plus avec ce qui est moralement obligatoire, parce que, entre autres choses, les termes de *légal* et *moral* ne recouvrent pas le même champ.

La légalité ne coïncide pas non plus - soit à cause de manipulations, soit à cause du caractère participatif de la législation pluraliste - avec ce qui est moralement permis dans tous les cas où *légal* et *moral* touchent le même objet. Il y a donc une éducation morale en ce qui concerne les normes légales. Le professeur n'épuise pas sa fonction en analysant de façon critique avec l'élève les raisons qui justifient une Loi ; il doit aussi veiller à ce que l'élève apprenne à délibérer sur ces cas où il devra prendre des décisions et réaliser des actes qui soient conformes au contenu de la Loi.

### ***Sens proposé à la « démocratisation de l'éducation »***

Comme nous le disions dans l'introduction, la démocratisation est l'un des autres présupposés qui conditionnent la politique éducative. Le problème sur lequel débouche la décentralisation, lorsque s'exerce le droit à l'éducation en démocratie, est celui de l'extension du bénéfice de l'éducation à tous les citoyens, l'organisation démocratique de l'éducation et la transmission des idéaux démocratiques. Ces trois

objectifs sont constitutifs, de nos jours, du concept de démocratisation dans ses trois acceptions.

Chacune d'elles a été analysée dans le cadre concret des organisations éducatives. Pour nous, c'est un fait admis que la démocratisation suppose une conciliation des concepts comme ceux d'égalité d'accès, d'égalité de traitement, d'égalité de résultats et d'égalité de possibilité de poursuite (Husén, 1978 a). « Apprendre à être » et « apprendre à apprendre » sont des devises qui, depuis presque 25 ans, ont été consacrées par l'UNESCO comme des mots d'ordre de la démocratisation scolaire (Faure, 1973 ; Botkin, 1979 ; Husén, 1978 et 1988).

La démocratisation est une des conditions de base de la politique éducative décentralisée, parce que l'éducation décentralisée s'organise pour développer le droit à l'éducation comme droit des agents personnels qui participent à leur propre développement.

Je ne veux pas amorcer ici une polémique sur le droit collectif au développement, mais plutôt faire mention de la profonde signification de l'éducation en tant que droit social (Tourinân, 1979 et 1983).

Dans la polémique sur les libertés formelles et les libertés réelles, nous constatons tous que les hommes ont pris conscience que chaque homme privé d'éducation n'est pas une victime d'un ordre des choses, mais véritablement d'un ordre humain. Cependant, il convient de faire ressortir une fois de plus que, si les moyens sont les instruments qui nous servent à faire ce que nous avons décidé et si la liberté est orientée vers le bien commun, cela n'a pas de sens de se justifier formellement en disant, tout comme le dirait H. Spencer, que le droit à l'éducation est respecté, même si les parents de l'élève n'ont pas les ressources économiques leur permettant de faire face aux frais qu'entraîné l'action éducative.

Soutenir cela implique que l'on assume l'erreur de nier les droits sociaux et que l'on défend, non pas le droit usage de l'ordre social, mais, tout au contraire, l'abus éhonté de quelques minorités déterminées.

Fort heureusement, les débats autour des libertés ont servi à accentuer dans les législations actuelles avancées la distinction entre les *droits individuels* et les *droits sociaux*. Grâce aux premiers, une sphère de conduite propre est garantie à chacun, indépendante et inviolable. Le devoir corrélatif est de s'abstenir, de la part de chacun et de l'Etat, de toute action qui viendrait interférer dans la sphère libre de la conduite individuelle. Les *droits sociaux* sont eux aussi propres à la personne.

Ils ne peuvent se réaliser qu'avec la société. Le devoir corrélatif n'est pas, comme précédemment, l'abstention, mais plutôt la coopération positive de la part des autres, ce qui se manifeste à travers des apports, des aides, etc., destinés à pallier l'insuffisance des moyens de l'individu, c'est-à-dire à satisfaire les exigences du social correctement comprises.

En vertu de ces considérations, le droit à l'éducation est reconnu aujourd'hui, non seulement comme un droit naturel, personnel et primaire, mais aussi comme un droit social par excellence. Le social ne s'oppose pas à l'exercice de sa liberté par l'individu, ou à l'Etat, mais à l'abus que tous peuvent en faire, aussi bien en ce qui concerne l'aspect privé qu'en ce qui concerne l'aspect public, étant donné que la mission du social, comme on sait, est de favoriser le développement du bien privé de chaque individu, avec des moyens qui ne lui appartiennent pas de façon exclusive.

La réflexion d'ensemble sur ces manifestations de l'éducation comme droit social nous amène à défendre deux conditions particulières du point de vue de la politique éducative :

- La participation en tant qu'instrument de décentralisation,
- La professionnalisation dans le système en tant que garantie de continuité.

• **La participation, instrument de décentralisation**

La participation réalise cette garantie que les décisions prises seront la résultante du dialogue, de la négociation et de l'évaluation par le biais des opinions des sujets impliqués. Dans l'organisation démocratique, la participation est la voie légale par laquelle on donne ou bien on retire le consentement à un projet éducatif, pour que la responsabilité des membres d'une communauté sociale soit garantie (Sarramona, 1995),

Il en est ainsi, parce que dans le concept de participation entrent aussi bien l'idée de représentativité que celle de responsabilité ; seulement si la première s'efface totalement au bénéfice de la deuxième, les intérêts généraux seront sacrifiés au nom des intérêts particuliers (Médina, 1988).

Ces idées, qui sont communes et largement partagées par les professionnels du milieu éducatif, permettent de justifier une gradation, susceptible de systématisation, entre la centralisation et la décentralisation, au moyen de l'établissement de niveaux de participation selon deux axes : l'axe des organes de participation et l'axe des cadres de participation.

Il est fréquent, à cet égard, de parler de modèles de niveaux de participation basés sur la distribution des compétences entre quatre organes de participation : l'Etat, la Communauté autonome, le centre scolaire et le professorat (Gimeno, 1988).

Il est aussi possible de parler de modèles systématisés, basés sur des cadres de décisions sur les programmes et sur les organes de participation, en faisant référence à une distribution de compétences (Eurydice, 1994).

A mon avis, tous les modèles supposent l'existence dichotomique de cadres de responsabilité et d'organes de participation, plus ou moins incrustés à l'intérieur de la structure et dans la réalisation de fonctions. Pour moi, l'aménagement des niveaux de décision peut être systématisé. Cependant, dans la pratique, l'Administration locale n'a pas atteint en Espagne une opérationnalité qui soit digne d'être mentionnée (Curràs, 1995), malgré ce qui est raisonnable et recommandable.

• **La professionnalisation dans le système, garantie de continuité**

Conformément aux réflexions rapportées dans les paragraphes précédents, il est entendu que le problème fondamental des systèmes éducatifs démocratisés n'est pas tant la conduite pédagogique qui garantit l'égalité de traitement ou les améliorations dans les résultats que l'aménagement structurel qui garantit la possibilité de continuité et de promotion entre les niveaux (Husén, 1979).

En Espagne, le principe de professionnalisation implique une justification particulière de la continuité entre les niveaux, dans notre système éducatif, qui découle de la condition juridico-administrative des diplômes académiques. Dans notre pays, et dans notre système éducatif, l'Etat décerne, aux niveaux terminaux, des diplômes qui habiliteront directement à l'exercice professionnel. Cette condition juridico-administrative spécifique, qui rend les rapports entre le système éducatif et la professionnalisation très particuliers, se répercute dans notre système éducatif. L'article 149.1.30-a de la Constitution attribue à l'Etat des compétences. Constitutionnellement, l'Etat a la compétence de réglementer les conditions d'obtention, de certification et d'homologation des diplômes académiques et professionnels. Etant donné que l'Etat, en assumant sa responsabilité, doit garantir la validité des titres sur tout le territoire national, et que le diplôme garantit la compétence académique et professionnelle - la compétence dans l'exercice professionnel à venir -, la professionnalisation est un élément structurel du système éducatif. Par conséquent, la professionnalisation est un principe du système éducatif, parce que le diplôme qui est obtenu dans le système garantit la compétence professionnelle. Le système éducatif produit des professionnels (Tourihán,

1991 et 1995 ; Rodriguez, 1989). A mon avis, le caractère professionnel des diplômes académiques permet d'affirmer que la professionnalisation est une condition essentielle du système éducatif. Il doit être orienté par la professionnalisation, parce qu'elle est un élément structurel avec lequel nous devons compter pour faire la planification et l'orientation de notre système éducatif. Comme nous le savons, celui-ci est entre les mains de professionnels ; mais, comme nous l'affirmons maintenant, en outre, il forme des professionnels.

En ce qui concerne la même compétence de l'Etat envers les diplômés, il y a lieu de supposer aussi que la tendance législative en Espagne pourrait être modifiée dans le sens de la non-habilitation pour l'exercice professionnel à partir des diplômes. Mais nous devons bien comprendre que ce changement juridico-administratif ne suppose pas l'abandon du principe de professionnalisation dans le système éducatif. L'Etat faisant usage de ses compétences peut établir des conditions particulières pour accéder à l'habilitation professionnelle comme cela se fait dans d'autres pays ; mais cela ne modifie en rien la validité du principe,

Quoique l'actuelle situation juridico-administrative aide à la compréhension de la professionnalisation en tant que principe du système éducatif, il est certain que, si s'imposait l'une des autres possibilités juridiques, nous pourrions continuer à maintenir le principe. Parce que le système éducatif doit garantir une formation polyvalente et plurivalente, qui soit constituée par le développement d'attitudes, habitudes, dextérités et connaissances générales, propres à chaque activité professionnelle ou par le développement des compétences minimales en rapport avec une activité ou un groupe d'activités professionnelles.

Avec ce qui est dit, on doit comprendre comme *peu appropriée au principe de professionnalisation l'identification d'une habilitation à l'exercice professionnel (par le diplôme) à une adaptation à un poste de travail, en accord avec un profil professionnel*. Il est nécessaire de dire, face à cette identification, que, entre formation et emploi, il y a un saut structurel qui n'est pas la conséquence d'un déficit dans la formation et qui justifierait de nouvelles revendications et demandes de qualification. Ce saut structurel naît de la distance et de la différence qu'il faut maintenir entre les objectifs de l'entreprise et les objectifs du système éducatif.

Les analyses structurelles des systèmes éducatifs permettent d'affirmer que les diplômes académiques sont différents des postes professionnels : les diplômes académiques habilitent pour l'exercice professionnel, mais ils ne garantissent pas un poste de travail. La définition du poste de travail ne se fait pas en fonction de la définition du diplôme, pas plus que le titre ne se définit en fonction d'un poste de travail déterminé.

A partir de cette affirmation, on peut évoquer un hiatus entre la formation obtenue avec le diplôme et la formation requise pour le poste de travail effectif. Ce saut est structurel ; au niveau international, il est évoqué dans tous les programmes de formation professionnelle, et il ne peut pas être occulté par la défense du principe raisonnable de professionnalisation *dans et du* système éducatif. Il ne s'agit pas, donc, de défendre de façon irréaliste que le système éducatif va résoudre le problème du chômage ou créer des emplois. Plus simplement, ce qui peut être affirmé, c'est que, de même que la politique de formation professionnelle est une partie stratégique des politiques de l'emploi, de même l'éducation est de qualité si les stratégies de formation, entre autres choses, répondent aux demandes sociales d'emploi et de qualification technique. *Le système est de qualité s'il professionnalise.*

J'ai défendu naguère la flexibilisation du système éducatif en tant que condition d'optimisation du principe de professionnalisation. Le système éducatif ne détermine pas des professions, ne crée pas d'emplois. Mais, si nous faisons attention aux

demandes socioprofessionnelles, *l'il doit se flexibiliser sur trois niveaux hiérarchisés* (Tourihân, 1990 et 1991 a).

- Une flexibilisation structurelle du système, qui concerne les activités de formation légales, organiques, qui touche aux cursus, aux calendriers, aux horaires, mais aussi aux supports en infrastructures que procure le monde professionnel.
- Une flexibilisation institutionnelle, qui favorise l'intégration institutionnelle du milieu éducatif et des milieux de travail. Les moyens essentiels en sont des exercices d'apprentissage, pour acquérir savoir-faire, dextérité et habileté, articulés à une consolidation des acquis lors de périodes de stages.
- Une flexibilisation de l'enseignement, qui permette de tirer profit de l'expérience professionnelle dans le milieu de l'enseignement.

D'ordinaire, il a toujours été dit que la meilleure formation professionnelle est une bonne éducation générale, dans le sens où une bonne éducation générale n'est guère éloignée de la réalité et qu'elle fournit les modes de compréhension de base qui facilitent l'utilisation des savoir-faire. Cependant, des affirmations de ce genre manquent de rigueur et confondent la signification des termes. De tels énoncés oublient qu'un bon enseignement professionnel, complet et théoriquement fondé, renferme sa propre logique et donne cette sorte de connaissances qui peuvent se transférer de la même façon que se transfèrent celles qui ont été acquises dans l'éducation générale. Il existe maintenant des preuves que la formation professionnelle est pour certains élèves la meilleure éducation générale, non parce que la première se substitue à la seconde, mais parce que c'est leur manière d'arriver aux aptitudes et capacités générales.

La thèse de la professionnalisation comme principe du système éducatif donne lieu à l'affirmation que du point de vue de l'organisation verticale du système, l'éducation est professionnelle. Le fait que la qualification professionnelle soit terminale ne veut pas dire qu'elle vient après, mais plutôt, que chaque niveau terminal du système éducatif essaiera de développer certaines capacités techniques, car toute autre position est contradictoire avec la défense de la professionnalisation en tant qu'élément structurel du système.

La conséquence directe de cet exposé c'est que *l'éducation générale se « professionnalise »* pour garantir une formation polyvalente, constituée par le développement de dextérités, d'habitudes, d'attitudes et de connaissances générales et d'habiletés et de dextérités communes à des ensembles d'activités technico-professionnelles.

La professionnalisation en tant que principe du système éducatif suppose *une vision distincte et intégrée de la formation professionnelle et de l'éducation commune* qui rend superflu le problème de promouvoir la dignité de la formation professionnelle.

### *Du sens de « l'autonomie scolaire »*

Une conséquence directe de la signification de la démocratisation de la société est la défense de l'autonomie scolaire qui, à son tour, donnera un contenu à la signification profonde de la démocratisation de l'éducation. Dans le fond, quel que soit le genre d'école, il s'agit de respecter les principes constitutionnels et de s'organiser selon un modèle de participation, parce que nous nous devons de dépasser la séparation entre la prestation du service public de l'éducation et l'intervention publique dans le droit de chacun à choisir son projet de vie. Cela est faire dans chaque école, dans la mesure même où la loi garantit le droit de tous les acteurs à participer aux prises de décisions (Husén, 1979).

Au niveau légal, Il n'y a pas de fonction qui serait substituée aux personnes. On recherche seulement à reconnaître la fonction qualifiée de chacun des acteurs impliqués - les parents, les professeurs, les élèves, l'Etat et la société -, dans un processus éducatif, en créant une organisation démocratique et donc participative,

En tant que parents, notre souhait est que nos enfants choisissent non pas comme nous (le *processus*), mais qu'ils choisissent ce que nous choisirions (le *résultat*). En tant que techniciens en éducation, il est en tout point nécessaire de reconnaître que ce qui est important, c'est que nos élèves sachent comment choisir (le processus), même s'ils ne choisissent pas la même chose que nous choisirions (le *résultat*). Faire le contraire serait nier leur droit à choisir, et ne pas respecter leur condition d'agents. Mais développer cette idée exigerait que soit précisée la délimitation de l'intervention éducative en tant qu'action, et ceci est un autre problème,

A mon avis, le noyau générateur de la liberté ne doit pas être dans l'opposition politique à l'école, mais plutôt dans la recherche scientifique d'une réelle opportunité de participer à des centres pédagogiques programmés. Et si ce que j'ai exposé est correct, il me semble indiscutable que le progrès, en matière de décentralisation, réclame, du point de vue du technicien en éducation, le principe d'autonomie du centre enseignant, parce qu'aucun de ceux qui détiennent une mission dans le centre ne doit décider sans les autres sous peine de se rendre coupable d'excès de fonction (Tburihân, 1986).

Lorsque l'autonomie du centre devient une exigence, l'offre de la politique éducative doit s'orienter vers une recherche de qualité.

La qualité de l'éducation est une nécessité sociale. On demande à l'éducation d'organiser et de sélectionner ses ressources, ses techniques et ses procédés pour qu'elle soit à la hauteur des exigences que les circonstances actuelles lui imposent, parce que des compétences distinctes et de niveaux divers doivent viser ensemble un unique objectif : la qualité,

Pour nous, il est clair que la qualité de l'éducation est une nécessité sociale qui requiert impérieusement une réponse, parce que les circonstances ne sont pas de pures hypothèses, des vues de l'esprit, mais des conditions réelles auxquelles nous nous trouvons contraints de réagir et de répondre ; et cette réponse implique une éducation de qualité.

D'autre part, la qualité de l'éducation est nécessaire parce que les différentes formes d'influence ne sont pas toutes éducatives. Evidemment, n'importe quel processus d'influence peut revêtir une fonction éducative, mais cela ne contredit pas l'affirmation précédente. Toute forme d'influence n'est pas de soi éducative parce que, en cas contraire, on devrait soutenir - et ce serait une erreur - qu'il y a action éducative dans la pression exercée sur une personne pour qu'elle cesse de faire, en vue de son éducation, ce qui est de son devoir.

Une éducation de qualité est possible. L'homme, comme être inachevé, est porteur d'exigences qui ne lui indiquent pas de façon inconditionnellement efficace la manière de les satisfaire. Il doit en outre se fixer des objectifs et apprendre à les atteindre ; chacune de ces exigences n'est pas satisfaite de manière similaire par n'importe quel objet, étant donné que chaque objet possède des propriétés qui affectent, selon ce qu'ils sont, les caractères de l'exigence dont on veut la satisfaction. La connaissance de ces relations et de la chance réelle d'atteindre à l'accomplissement de l'exigence, est la marque de la possibilité réelle de la qualité de l'éducation. Le problème d'aujourd'hui n'est pas tant cette possibilité, que la distribution réelle des ressources qui garantissent la chance d'assurer une éducation de qualité pour le plus grand nombre. Et comme nous le savons tous, lorsqu'il s'agit d'accroître possibilités et opportunités, nous entrons dans le domaine de la *décision politique*.

La décision est un acte qui répond, selon les opportunités qui s'offrent, à une réalité interne et externe et qui modifie le poids des nécessités. En général, la décision inaugure un enchaînement d'actions. C'est pour cela que l'on dit que la théorie de la décision traite le problème du choix entre deux, voire plusieurs, enchaînements, qui correspondent à des décisions possibles. Ces enchaînements sont classés, de façon à identifier le plus pertinent, selon les préférences de celui qui décide. En ce sens, prendre une décision, c'est choisir entre plusieurs solutions possibles ; c'est exercer un discernement, un jugement, sur ces solutions et choisir celle qui peut être considérée comme la meilleure. Et cela, dans le fond, n'est que l'affirmation de l'objectif de l'action, qui est toujours le choix et la promotion d'une valeur.

Une autre approche de la décision, consiste à la considérer comme un processus.

Les décisions qui se prennent en politique, en général, et en politique éducative, en particulier, se centrent, fondamentalement, sur l'établissement des priorités et les stratégies de réussite que le pouvoir politique, dans sa fonction de service, croit nécessaires pour le bon fonctionnement de l'Etat ou du système éducatif (en ce qui concerne la politique éducative) et, en dernière instance, pour l'amélioration de la société.

La visée générale de la décision, en politique éducative, est de déterminer quelles nécessités sont exigées par la société en matière éducative et comment on peut les satisfaire. A partir de là, il s'agit d'établir, conformément aux moyens économiques, quelles priorités éducatives peuvent être déterminées qu'il faudra donc financer. C'est pour cela que les décisions en matière de politique éducative tendent à correspondre à la demande sociale, aux nécessités en matière éducative, de manières diverses, selon les circonstances concrètes liées aux orientations de chaque gouvernement.

Le choix des objectifs et la prise en charge des stratégies de réussite, au niveau politique, constituent la réponse afin de satisfaire aussi bien les demandes sociales que les objectifs de réussite tenus pour prioritaires en fonction des buts et stratégies déterminés par des choix de gouvernement. Ces décisions prennent en compte non seulement des variables qui tiennent au cadre sur lequel s'exerce l'action du gouvernement - santé, logement, agriculture, etc. -, mais aussi d'autres variables appartenant à d'autres cadres de la réalité, comme l'économie, l'idéologie, le socioculturel, etc.

Avec la décision de politique éducative, nous entrons donc, dans un cadre de rationalité qui déborde le cadre scientifique et technologique : la rationalité pratique s'applique avec tous ses postulats à la décision politique ; celle-ci, à son tour, possède un caractère distinct, face aux décisions techniques et morales. Nous pouvons affirmer que la *décision technique* s'identifie aux règles et aux normes dérivées de ce même processus, en fonction de la connaissance que l'on possède du cadre spécifique et à partir du choix premier de travailler dans ce cadre. A son tour, le *choix moral* n'est pas un choix à l'intérieur d'un cadre mais plutôt une confrontation de divers cadres en ce qui concerne l'existence et le projet personnels ; c'est l'organisation de ses exigences que fait l'homme, conformément aux relations qui s'établissent à l'intérieur de chaque cadre de son existence. Enfin, le *choix politique* est, à proprement parler, une organisation des objectifs et des possibilités d'action qui permettent de les atteindre, non dans la vie personnelle, mais du point de vue de l'ordre et du bien commun de la société (Tourinân, 1993 a).

Avant de conclure ce travail, nous voudrions attirer l'attention du lecteur sur l'une des spécificités les plus singulières des décisions de la politique éducative. Pour déterminer les priorités d'action, on se centre sur ce qui paraît le plus opportun, et l'on prend en compte des variables internes et externes au problème prioritaire. Il en résulte, en ce qui concerne les décisions en politique éducative, que les objectifs que l'on

se fixe ne sont pas à strictement parler des critères de décision, externes au système où ils sont insérés, Ils doivent être considérés comme des constantes acceptées, de manière provisoire, dans les processus de planification (Tourihân, 1989).

Il nous semble important de mettre en relief cette thèse, parce que son affirmation suppose une mise en question de la validité du schéma « objectif-moyens », schéma qui n'est pas toujours appliqué de façon cohérente à la décentralisation du système éducatif.

Dans le schéma objectif-moyens, l'objectif désigne cet effet ou ce complexe d'effets qui doivent justifier l'action. Le schéma objectif-moyens postule, dans son idée fondamentale, un rapport entre des valeurs, L'établissement des objectifs suppose que la valeur des effets que nous nous sommes fixés pour objectif, réussit à établir les fondements de l'action. Les concepts d'objectif et de moyen présupposent un rapport causal, mais ils ne le décrivent pas en tant que tel. Ils expriment plutôt, de la même manière que le principe de la transitivité, un rapport axiologique entre les effets du travail et l'action elle-même. Ce schéma est une inversion de l'idée, ancienne et maintenant abandonnée, selon laquelle l'objectif est cause des moyens, car on ne dit pas que la fin suscite les moyens, mais que les moyens sont la cause d'un effet attendu.

Ainsi se présente le schéma objectif-moyens, l'objectif est un effet attendu, Dépendant de valeurs préconçues, il peut être fixé à l'avance,

Le travail participatif aborde nécessairement le problème des objectifs à partir de la critique du schéma objectif-moyens, dans une activité déterminée, parce que la distinction entre moyen et objectif est une distinction de convenance. Tout moyen est un objectif temporel jusqu'à ce nous l'ayons atteint. Tout objectif devient un moyen pour mener plus loin l'activité, dès qu'il a été atteint. Nous le nommons objectif, lorsqu'il signale la direction future de l'activité à laquelle nous nous consacrons ; moyen, lorsqu'il indique la direction présente. Tout divorce entre la fin et les moyens porte atteinte à la signification de l'activité,

L'appel à l'expérience de la pensée moderne oblige à accepter la relativité du schéma objectif-moyens. La caractérisation d'un facteur en tant que fin ou en tant que moyen dépend de la perspective temporelle choisie. La relativité de l'objectif et des moyens est tout à fait familière à la pensée moderne. Il ne m'est pas possible pour une question de temps de m'attarder sur l'exposé de cette thèse que fait Luhman. Cependant, il me semble pertinent d'insister sur plusieurs questions qui rendent difficile la pertinence du schéma moyens-objectifs,

La première question concerne le postulat de la transitivité de l'ordre préférentiel. Lorsque l'objectif est un effet attendu, sa justification se fait en invoquant la valeur de l'effet, ce qui fait nécessairement appel au postulat de la transitivité de l'ordre préférentiel. Ce postulat maintient que, si A - qui est une valeur - est préférable à B - qui est une autre valeur -, et B préférable à C, il s'ensuit que A est préférable à C, C'est ce postulat qui se maintient dans le schéma moyens-objectifs, parce que, en dernière instance, la valeur de l'effet que nous nous sommes donné comme objectif, justifie l'action.

En principe, et face à cette position, il doit être rappelé que les valeurs ne sont pas des versions plus ou moins fortes d'une valeur préalable et ultime. Elles sont des qualités relationnelles susceptibles de connaissance. C'est précisément pour cela que chaque valeur vaut dans le cadre de connaissance dans lequel elle est découverte et créée, et, c'est aussi pour cela que le choix d'une valeur n'est pas la substitution pure et simple d'une valeur à une autre.

D'autre part, les études de la logique de la préférence ont permis de constater que le modèle de la préférence transitive n'est applicable, tautologiquement, que si

l'homme s'oriente transitivement. Dans la situation complexe du travail humain, maintenir la transitivité n'est pas réaliste, parce que cela suppose que les préférences de l'action sont déterminées de façon rigide, pour seulement maintenir le principe, dans une totale indépendance à l'égard des opportunités et en marge de l'influence des circonstances et de la rigueur des nécessités. Les théories les plus crédibles, dans le domaine de l'organisation, défendent actuellement non pas le postulat de la transitivité, mais plutôt celui des « standards » satisfaisants de décision, parce que la question n'est pas de chercher dans une meule de foin l'aiguille la plus pointue qui soit, mais plutôt une aiguille suffisamment pointue pour coudre.

La deuxième difficulté relative à la pertinence du schéma objectif-moyens est une conséquence du postulat de la transitivité de l'ordre préférentiel. Lorsque nous postulons la transitivité, nous imposons une organisation verticale des objectifs et des agents chargés de les atteindre. L'objectif de la pyramide de l'organisation se convertit en quelque chose d'externe pour les divers niveaux d'exécution du système et l'autonomie professionnelle se réduit au minimum aux niveaux inférieurs, car les objectifs ne sont ni décidés à chaque niveau, ni des « orienteurs » c'est-à-dire qu'ils ne sont pas « objectifs prévus », mais des « objectifs fixés ». De façon concrète, Dewey dit :

*« Le vice des objectifs imposés de manière externe possède des racines profondes. Les maîtres les reçoivent des autorités supérieures ; ces autorités les acceptent, fait qui est courant dans la communauté. Les maîtres les imposent aux enfants. Comme première conséquence, l'intelligence du maître n'est pas libre ; son rôle est réduit à la réception des objectifs dictés d'en-haut. Il est très peu fréquent que le maître soit affranchi de la dictée du texte de la méthodologie par l'inspecteur officiel (...). Cette méfiance envers l'expérience du maître se reflète alors par le manque de confiance dans les réponses des élèves » (Dewey, 1971. p.21).*

Les critiques adressées aux systèmes d'organisation de Taylor, qui correspondent au schéma vertical de décision, sont maintenant bien connues. Ces critiques n'aboutissent pas, en l'espèce, à l'abandon absolu du modèle, le but étant plutôt de le transformer de façon satisfaisante, afin qu'il convienne mieux aux situations que constituent les systèmes de gestion. Dans notre domaine, les critiques traditionnelles aussi bien que les plus récentes s'accordent sur un constat. Le caractère externe des objectifs fait que la planification de longues chaînes d'actions, dérivées des objectifs assignés au sommet de la structure pyramidale, manque d'efficacité. La diversité des tâches confiées aux agents, à chaque niveau de la chaîne, engendre des critères de décision différents et dissout la continuité entre les niveaux.

Du point de vue de la démocratisation de l'école, comme nous l'avons déjà vu, l'objectif est la continuité entre les niveaux et, en ce qui concerne les décisions, la participation. Actuellement, la tendance est de substituer aux modèles verticaux de décision des modèles systématiques, dans lesquels la réalisation des objectifs ne se fait pas au moyen de longues chaînes d'action dérivées et planifiées, mais d'abord par la formation de sous-systèmes. La condition de base est que peut être développée une coordination suffisante entre les sous-systèmes, ayant par ailleurs leur propre identité, leur propre organisation de variables, de sorte qu'ils puissent envisager, depuis leur propre niveau de décision, tous les objectifs, éloignés ou externes, comme des facteurs environnants. De cette façon, l'objectif ne se fractionne plus, jusqu'à devenir méconnaissable à certains niveaux, mais chaque niveau d'intervention - ou l'un des ces sous-systèmes : Administration centrale. Communautés autonomes, Centres scolaires, professeur dans une classe -, dispose de ses propres objectifs et envisage les harmonisations avec les autres niveaux à titre de variables environnantes qu'ils intégreront selon leur compatibilité avec les critères de prise de décisions jouant dans le sous-système.

### ***Propositions pour continuer le débat***

- Une conséquence directe de la défense de l'autonomie scolaire et de la démocratisation est l'accentuation de la différence entre système scolaire et système éducatif. Cette différence ne doit pas être entendue comme une séparation ou une opposition entre les deux, mais comme une manière de s'organiser et d'être en relations, déterminée par la liberté reconnue à chaque système.

L'école ne peut pas assurer toute la formation nécessaire à la qualification pour tous et dans toutes les situations. Il faut reconnaître le fait qu'il existe des compétences spécifiques de formation dans d'autres cadres.

Lorsqu'on pose ainsi le problème, les processus d'éducation non formels et informels acquièrent une pertinence dans les contextes du système éducatif et de l'amélioration de la qualité de vie. Cela doit se traduire par une augmentation effective de la décentralisation au bénéfice de l'administration locale. A cet égard certains thèmes prennent une importance particulière : les actions de formation destinées aux adultes ou au troisième âge, l'éducation sanitaire, la voirie publique, les services de transports, les cantines scolaires, l'entretien des édifices scolaires, la remédiation en éducation, le territoire et l'espace éducatif dans la commune, les organes de gouvernement et de planification éducative au niveau local.

- La politique éducative doit faire face au débat qui naît de la liberté d'enseignement, de la démocratisation et de l'autonomie dans les milieux scolaire et local. Pour ce faire, il convient d'élaborer des formules d'organisation, de contrôle et de structuration du système éducatif, qui favorisent la décentralisation et qui peuvent être évaluées à l'aide de divers indicateurs d'organisation décentralisée : l'horaire scolaire, le cursus, les activités extrascolaires, la mise en œuvre de l'éducation obligatoire pour tous, la durée de la journée scolaire, la détermination des objectifs et la configuration des structures scolaires.

Il apparaît que les indicateurs de décentralisation ne sont pas ceux qui permettent de mettre en relief les différences. Il faut considérer ceux qui, à partir de la diversité et de l'hétérogénéité des systèmes, permettent d'établir de façon uniforme, les équivalences académiques. La journée scolaire, la durée des études, le caractère commun et différencié du contenu des cycles et des niveaux, les structures scolaires enfin, deviennent, dans cette perspective, des indicateurs de décentralisation. Le critère n'est pas le niveau de décision (local, régional ou national), mais l'équivalence académique entre les systèmes décentralisés, déterminée par ces éléments.

- Les structures scolaires en Espagne maintiennent comme une caractéristique de base leur diversité et donc aussi leur manque d'homogénéité, ce qui se répercute nécessairement sur une détérioration de la qualité du système.

La tendance dans l'Europe communautaire c'est que les enfants fréquentent, pendant la durée d'obligation scolaire, deux écoles : l'une, de niveau primaire et l'autre de niveau secondaire général.

En Espagne, les centres privés (plus de 3 000 sont fédérés) accueillent un peu plus de deux millions d'élèves par an, principalement des jeunes de 16 à 30 ans, qui suivent des cours de langues, d'informatique et des enseignements occupationnels. Sans une homogénéisation claire des normes, ils ne constituent pas un réseau éducatif intégré à une carte scolaire.

La tendance en politique éducative, c'est que la scolarité obligatoire se fasse dans des centres dont la compétence pédagogique soit reconnue. Optimiser le prin-

cipe d'égalité de chances veut dire favoriser la diversité des offres en éducation. En ce sens, il faut garantir la possibilité pour tous d'avoir accès à des centres de formation compétents.

L'école n'est pas la seule instance éducative. Cette donnée est un élément du débat qui vient d'être rappelé, L'éducation non scolaire et l'éducation familiale doivent recevoir un traitement beaucoup plus sérieux que celui qu'ils reçoivent actuellement dans les politiques éducatives nationales, régionales et locales.

- L'Etat doit garantir la reconversion des centres scolaires et réglementer la diversification de l'éducation secondaire pour éviter une offre éducative de qualité différente et des centres de formation de niveaux trop disparates.

- On doit développer des offres alternatives d'éducation des adultes et des processus non formels et informels d'éducation, en impliquant l'administration locale.

- Les structures scolaires sont fondamentales pour l'équivalence des diplômes dans les systèmes formels.

- Il en résulte qu'il serait excessivement simpliste de vouloir transférer d'un pays à un autre les expériences concrètes de résolution du problème. Chaque dispositif de politique éducative naît au sein de circonstances socio-historiques spécifiques dans lesquelles on doit construire une position d'équilibre entre des éléments qui, tout antinomiques qu'ils soient, sont indispensables. Ces éléments antinomiques sont :

- l'alternative régionalisation-internationalisation,

- l'alternative hétérogénéité-homogénéité,

- l'alternative diversification culturelle-équivalence internationale des systèmes éducatifs,

- l'alternative auto-identification du système dans la Communauté autonome-uniformité inter et intra-communautaire,

- l'alternative isolement du système dans la Communauté autonome-développement éducatif solidaire entre les Communautés.

Cet équilibre d'éléments antinomiques fait partie de façon essentielle de l'alternative inscrite dans la politique éducative. Celle-ci se meut toujours entre les deux extrêmes qui la limitent. On peut traduire cela en termes d'organisation : l'uniformité totale résultant d'un centralisme utopique et l'isolement ou la fermeture sur lui-même du local issu de la décentralisation radicalisée. A mon avis, le résultat équilibré n'est pas définitivement atteint. Nous ne l'atteindrons pas en cherchant la confrontation, mais plutôt en favorisant le pacte académique qui rend possible, tout comme l'illustre l'Unesco, le développement humain intégral grâce à l'éducation. O

## BIBLIOGRAPHIE

- BARCELO, M. (1991), *Derechos y deberes constitucionales en el Estado autonómico*, Madrid, Civitas.
- BOTKIN, J.W. et al. (1979), *Aprender, horizonte sin límites. Rapport au Club de Rome*, Madrid, Santillana.
- CURRAS, C. (1995), *A educación compensatoria en Galicia*, Université de Saint-Jacques-de-Compostelle, Secrétariat des Publications.
- DEWEY, J. (1971), *Democracia y Educación*, Buenos Aires, Losada.
- EURYDICE, (1993), *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. Bruxelles,
- (1994), *La lucha contra el fracaso escolar. Un desafío para la constitución europea*. Bruxelles.
- FAURE, E. étal. (1973), *Aprender a ser*, Madrid, Alianza/Unesco.
- GIMENO, J. (1988), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GUSDORF, G. (1973), *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Edicusa.
- HUSEN, T. (1979), *The school in question*, N, York, Oxford University Press.
- (1978), *La sociedad educativa*, Madrid, Anaya.
- (1978a), *Para una igualdad de oportunidades*, Madrid, ICCE.
- (1988), *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelone, Paidós/MEC.
- IBANEZ MARTIN, J.A. (1969), « El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea », *Revue de Philosophie* (108-111).
- (1974), « La manipulación y el hombre contemporáneo », *Revue des Etudes Politiques* (195-196).
- (1979), *Hacia una información humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, Herder, Barcelone, 2a éd.
- MEDINA, R. (1988), « Estructura y naturaleza de la participación educativa », *Revue Espagnole de Pédagogie*, XLVI (181),
- (1995), « Autonomie y heteronomía en la política educativa actual universitaria », en la obra conjunta *Política y Educación*, V<sup>e</sup> Congrès inter-universitaire de théorie de l'éducation, Barcelone.
- MORIN, L. (1975), *Les Charlatans de la nouvelle pédagogie*, Herder, Barcelone.
- REBOUL O, (1972), *La philosophie de l'éducation*, Madrid, Narcea,
- SARRAMONA, J. (1995), « Participación democrática en la educación », en la obra conjunta *Política y Educación*. V<sup>e</sup> Congrès inter-universitaire de théorie de l'éducation. Barcelone,
- TOURINAN, J.M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*, Madrid, Emesa,
- (1983), « Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación », dans *Conceptos y Propuestas II*, Valencia, Nau Libres.
- (1983 a), *El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista*, Bordón, 35 (249).
- (1986), « Presupuestos pedagógicos de la libertad de enseñanza », en *Sociedad Española de Pedagogía, VIII<sup>e</sup> congreso Nacional de Pedagogía*, Vol. II, Saint-Jacques-de-Compostelle, Secrétariat des Publications de l'Université de Saint-Jacques-de-Compostelle.
- (1987), *El estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*, Madrid, Escuela Española.
- (1987 a), *Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento*, Madrid, Anaya,
- (1988), *Formación del profesorado, consideraciones de base para una modificación de la propuesta del M.E.C.*, Bordón 40 (3).

- (1989), « Las finalidades de la Educación. Analyse théorique », dans J.-M. Esteve (éd.), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*, Málaga, Université de Málaga.
- (1989 a), « La Educación en Galicia », travail d'ensemble pour le VIII<sup>e</sup> Séminaire de Théorie de l'Education, *La Educación multicultural en el estado de las Autonomías*, Saint Sébastien.
- (1990), « La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la Función pedagógica », *Revue de Sciences de l'Éducation*, 141.
- (1991), « Conocimiento de la educación y función pedagógica : el sentido de la competencia profesional », *Théorie de l'Éducation*, (3).
- (1991 a), « Formación técnico-profesional y mercado de trabajo » In Nunez Cubero (éd.), *Educación et Travail*, Séville, Kronos.
- (1993), « La significación del conocimiento de la educación », In J.-A. Tarrío (coord.), *La educación y su problemática*, Ourense.
- (1993 a), « Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa » in J.-A. Tarrío (coord.), *La educación y su problemática*, Ourense.
- (1993 b), *La promoción de la investigación en Galicia*, Xunta de Galicia, Collection Innovación e Investigación Científica.
- (1993 c), *Avances no desenvolvemento do sistema universitario de Galicia*, Xunta de Galicia, Collection Innovación e Investigación Científica.
- (1994), « El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumento de Innovación », Réunion internationale de Psychologie de l'Éducation, Association de Sciences et Technologie de Chine, Pékin, octobre.
- (1995), *Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo*, Conseil Scolaire de Galice, Mars.
- (1996), « La descentralización educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia », *Revue Espagnole de Pédagogie*, (sous presse).
- UNESCO (1995), *Documento de política para el cambio y el desarrollo a la Educación Superior*, Paris, Unesco.

# *R*ecensions

## La responsabilité en éducation

JEAN-BERNARD PATURET  
RAMONVILLE-SAIM-AGNE  
ÉDITIONS ÈRES, 1995

L'objectif du livre est audacieux : il s'agit d'une réflexion sur les fondements éthiques de l'éducation à partir du « *double axe d'une morale de l'éducation, du droit et du devoir d'éduquer et d'une téléologie de l'éducation c'est-à-dire de la question des fins* » (p. 15). La première question - celle du droit et du devoir d'éduquer - est soulevée au chapitre I. L'auteur y décrit l'inachèvement et la malléabilité de l'homme comme ils s'expriment dans la mythologie, la théologie, la philosophie et, surtout, dans l'expérience humaine quotidienne. Il conclut que « *te présupposé de l'obligation et du devoir d'éduquer repose donc sur cette réalité de l'inachèvement de l'être humain... L'éducabilité est en quelque sorte l'autre face de l'inachèvement... L'éducation est par conséquent une entreprise nécessaire, parce que sans la médiation de l'humain, l'humain ne saurait advenir* » (p. 38). La seconde partie du livre (les chapitres 2-4) veut « *apporter des éléments de réflexion* » sur le deuxième axe : la téléologie, les fins de l'éducation. En essayant cela, l'auteur rencontre un double obstacle : « *d'une part, toute action éducative se trouve placée devant une série d'antinomies, de paradoxes et d'oppositions... ; et d'autre part, l'éducation est confrontée [...] à la crise des modèles éducatifs et philosophiques qui, jusque-là, lui servaient de références* » (p. 42). Le chapitre 2 est voué au premier obstacle : l'aporétique de la raison éducative. L'auteur y donne une description révélatrice des

tensions fondamentales liées à la nature même du processus éducatif : le domestique et l'affranchi (Hameline), l'insociable sociabilité de l'homme (Kant), l'identité et l'ipséité, la personne et la catégorie, la rupture et la continuité, l'universel et le particulier, l'arrachement et l'enracinement. Parce que ces antinomies (jamais définitivement résolubles) sont au cœur même du phénomène de l'éducation, « *l'éthique [éducative] doit prendre en compte cette particularité qui ne laisse aucun repos à l'éducateur* » (p. 63). Le deuxième obstacle est présenté au chapitre 3. Sans prétendre à l'exhaustivité, l'auteur distingue cinq modèles, de caractère *ontologique*, qui ont servi ou servent encore de base à l'action éducative : le modèle de l'homme en rupture avec sa nature initiale (Platon et le judéo-christianisme), le modèle de l'homme naturellement bon (Rousseau, A.-S. Neill), le modèle de l'homme de raison (rationalisme, les Lumières, le positivisme), le modèle de l'homme de « production » (Marx, Dewey, Freinet) et le modèle de l'homme comme enjeu de forces inconscientes (psychanalyse). Tous ces modèles peuvent être remis en cause actuellement et sont en crise (p. 91), précisément parce qu'ils sont ontologiques, parce qu'ils font appel à une nature inébranlable de l'homme. « *A ce point de notre réflexion, il nous faut tenter de « dévoiler » une nouvelle axiologie qui puisse être opératoire pour l'éducateur et lui permette de penser l'enjeu du rapport dissymétrique entre éducateur et éduqué pour que le sujet éduqué puisse advenir* » (p. 93) - une axiologie « *en dehors du champ de l'ontologie* » (p. 117). Voilà le thème du chapitre 4. Après une méticuleuse analyse étymologique des termes « éthique » (la différence entre « εθοϋς » et « Τηθοϋς »), « éducation » (la différence entre « educare » et « educere »), « pédagogie », etc., l'auteur affirme : contrairement au sophiste, le pédagogue « *est celui qui s'engage dans la relation à l'autre, qui peut en répondre. Il est donc responsable de sa propre conduite et de celle de l'enfant. [...] C'est donc ce concept de « responsabilité » qu'il nous faut maintenant étudier comme élément*

---

*fondamental de l'éthique et de l'éducation* » (p. 100-101). Pour cela, il propose trois approches successives :

1. *La responsabilité comme éthique de l'engagement.* Cette approche, entamée par le philosophe allemand Hans Jonas, insiste sur la responsabilité pour l'avenir et implique, en ce qui concerne l'éducation, un engagement qui consiste à « se lier par une promesse auprès de ceux qu'on éduque parce qu'on se donne et qu'on crée les conditions de possibilités d'une vie proprement humaine sur la terre pour l'avenir » (p. 105).

2. *La responsabilité comme éthique de la singularité.* Inspiré par Heidegger, l'auteur s'oppose à l'idée que l'éducation pourrait être conçue comme une sorte de technologie, comme « une volonté de puissance qui prétend transmettre des savoirs sous forme de produits finis, ou cherche à enlever tout mystère » (p. 108). Il défend une éthique de la singularité qui est « la reconnaissance de ce qui, chez l'élève-apprenti, échappe à toute maîtrise » (p. 109). Et il conclut : « Le seul maître est ainsi celui qui se laisse conduire docilement [...] par ce qui, chez son élève-apprenti, lui échappe toujours » (ibid.).

3. *La responsabilité comme éthique du don.* Dans le sillage de Derrida et de Jan Patočka, l'auteur insiste sur le fait qu'éduquer soit essentiellement « se donner la mort », c'est-à-dire, que « l'éducateur est nécessairement amené à penser la fin de la relation éducative, à penser et à vivre sa propre mort d'éducateur dans son rapport à l'autre » (p. 110), « pour que l'autre puisse accomplir sa responsabilité d'être et devenir enfin auteur de lui-même et de sa vie » (p. 114). Sans aucun doute, le livre de Paturet est un enrichissement de la philosophie de l'éducation. Non seulement il se distingue par son style net et éloquent, mais en plus le thème de la responsabilité dans l'éducation - rarement analysé dans une monographie - est d'une haute importance. Cependant, je me permets quelques remarques critiques. D'abord, parfois l'auteur commet une faute logique en déduisant une assertion normative d'une assertion descriptive (par exemple, de la constatation de l'éducabilité ou de la

finitude de l'homme ne découle pas qu'il *doive* être éduqué). Puis, le livre ne fait aucune allusion au débat actuel entre le libéralisme et le communautarisme en éducation. Ensuite, l'auteur se montre d'accord avec Jonas sur la reformulation de l'impératif catégorique kantien en : « *Agis de façon que les effets de ton action ne compromettent pas la possibilité future d'une vie proprement humaine sur terre* » (p. 103). Cependant je me demande si, dans le cadre de la responsabilité en éducation, une reformulation plus rigoureuse, plus levinassienne, n'est pas nécessaire : « *Agis de telle sorte que tu exiges de toi-même à l'égard de l'autre toujours plus que tu n'exiges de l'autre à l'égard de toi-même* » (cf. Stephan Strasser, *Jenseits des Bürgerlichen*, Fribourg-Munich, 1982, p. 214). Enfin, et c'est pour moi le point de critique le plus important, l'auteur se borne à parler de la responsabilité de l'éducateur, en négligeant d'analyser profondément la responsabilité de l'éduqué considérée comme fin ou objectif ultime de l'éducation. O

Anton MONSHOUWER  
Université de Nimègue (Pays-Bas)

## Platon *L'ascèse éducative et l'intérêt de l'âme*

B. JOUBEKT  
COLLECTION \*ÉDUCATION ET PHILOSOPHIE\*, 1994  
PARIS, ÉDITIONS L'HARMATTAN

Le livre de B. Jolibert repose sur un *JL* jeu de mots que permet le terme français « intérêt », jeu de mots que Platon n'aurait certainement pas désavoué s'il avait

pu savoir le français. L'intérêt que nous portons au savoir, et qui meut notre âme dans son activité cognitive, n'est-il pas l'effet du dommage subi par l'âme et donc intérêt au sens économique du terme, prix accordé en compensation d'un préjudice ? Cette polysémie du français « intérêt », d'origine latine, n'est pas traductible en grec où les valeurs psychologique et économique du mot s'expriment en termes différents (on peut regretter que l'auteur ne le souligne pas). On trouve bien chez Platon mention de l'intérêt au sens psychologique (spoudé) et de l'intérêt au sens économique (tokos), mais rien ne rapproche ces termes grecs sur le plan sémantique ou phonologique. Il ne s'agit donc pas pour B. Jolibert de proposer une « relecture de Platon », mais de « présenter une œuvre de façon unitaire » (page 11). Et c'est bien ce que fait ce livre, il rend compte de la pensée de Platon à partir d'une grille originale d'exposition, la polysémie du français s'avère, de fait, remarquablement efficace à rendre raison de la cohérence de la pensée platonicienne. C'est là, à notre sens, l'apport majeur de cet ouvrage qui réinscrit la réflexion platonicienne de l'éducation au sein de l'ensemble de la pensée qui la porte. B. Jolibert opte pour une lecture chronologique de l'œuvre de Platon, adoptant sans discussion l'hypothèse d'une évolution de la pensée platonicienne. Le débat sur le mode de lecture des textes de Platon est certes l'objet de très vives polémiques que les dimensions de l'ouvrage interdisaient sans doute de répercuter. On peut toutefois regretter que l'a *priori* chronologiste ne soit pas donné pour tel : l'ouvrage peut être précieux pour ceux qui voudraient s'initier à la pensée platonicienne, mais un lecteur peu averti pourrait prendre pour argent comptant le choix du mode de lecture. On pourra aussi discuter tel ou tel point particulier de l'exposé, telle ou telle affirmation parfois cavalièrement posée : ainsi, page 50, l'affirmation d'une « correspondance terme à terme entre les étapes de la succession érotique - exposée dans le Banquet - et les stades de l'ascèse dialectique - exposés dans la Lettre VII - » résiste mal à un retour scrupuleux aux textes. Il reste - et c'est l'essentiel - que B. Jolibert

restitue le mouvement et l'esprit de la pensée de l'éducation chez Platon en dénonçant les simplifications et caricatures dont elle a fait l'objet. Au terme du parcours, il a établi de façon très convaincante que « la vertu (arête) ne consiste jamais à fuir le sensible mais à occuper sa place dans le monde » (page 108). Eduquer, pour Platon, n'est pas détourner du monde, mais y reconduire après le long détour de la réflexion : la place de l'homme, et du philosophe en particulier, est dans la caverne. L'examen de la vie de Platon viendrait confirmer, s'il en était besoin, que Platon ne considéra jamais la philosophie comme un moyen d'échapper aux contingences de la vie incarnée, mais tout au contraire comme engagement dans, et intérêt pour, l'ici et le maintenant de cette existence. Et si la réflexion sur l'éducation prend une telle place dans son œuvre, si elle entre souvent dans une telle minutie de détails, c'est que la philosophie a pour tâche d'aider les hommes à vivre leur vie d'hommes en les y préparant dès le plus jeune âge. Platon ne pense pas que les hommes puissent jamais être dédommagés de leur ignorance, le dernier terme de l'ascension dialectique est inaccessible, toute connaissance n'est qu'intérêt d'un capital inaccessible, et c'est parce que la tâche est infinie qu'il faut toujours et encore les éduquer afin qu'ils sachent régler leurs intérêts en ce monde. On ne peut qu'inviter le lecteur à suivre B. Jolibert d'un intérêt à l'autre pour ainsi retrouver l'inépuisable pensée de Platon. O

Sylvie SOLERE-QUEVAL  
Université de Lille III

## **Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem**

*(Théorie et praxis. Introduction au problème  
fondamental de la pédagogie)*

WINFRIEDBÖHM,  
KÖNIGSHAUSEN&NEUMANN, 1995, 175 P. 2<sup>e</sup>  
ÉD. AUGMENTÉE

Winfried Böhme, Professeur de *Pädagogik* à l'Université de Würzburg, ne se trompe assurément pas lorsqu'il fait du rapport entre théorie et praxis le problème fondamental de la réflexion pédagogique, et il ne se trompe pas de champ lorsqu'il proclame que seule la réflexion philosophique, donc théorique, est capable de venir à bout de ce problème, et qu'il est donc indispensable de se dégager de l'ordre des faits et des sciences qui les étudient pour se hisser jusqu'à l'ordre du sens et du savoir - *épistémé* - qui s'efforce d'en rendre compte, Böhme est encore bien inspiré de remonter jusqu'aux origines grecques de la distinction entre *theoria*, *praxis* et *poiesis* et de montrer que cette distinction a franchi les limites de la cité grecque pour inspirer trois grands modèles culturels de notre Occident qui organisent de façon chaque fois différente les rapports de l'homme au monde et à l'absolu : le modèle antique construit sur le primat de la pensée contemplative (*theoria*), le modèle chrétien avec sa valorisation de l'action sensée (*praxis*), le modèle contemporain consacrant la prédominance de la production technique (*poiesis*), jusqu'à une complète inversion qui fait du savoir instrumental une véritable théorie et l'intègre dans une praxis qui se fait sa propre fin. Böhme pose ensuite la question : auquel des trois domaines appartient la pédagogie ? Il convient qu'elle ne peut être une simple théorie, que la notion de « savoir pratique » pose bien des questions... théoriques, et que la science de l'éducation au sens strictement

positif est une chimère, même si elle parvient à se donner, avec Dewey, des allures de philosophie et même si la société s'en accommode finalement bien, soit en faisant pleine confiance en la nature humaine (Rousseau), soit en lui marquant de la défiance pour mieux la canaliser (Durkheim). Le collègue de Würzburg finit par définir la pédagogie comme une praxis qui se construirait autour de l'idée de personne, et il va chercher ses appuis chez Pestalozzi (« *faire de chacun une œuvre de soi-même* »), dans le courant personnaliste français (Mounier, Gabriel Marcel) et italien (Flores d'Arcais), aussi chez Guardini et chez saint Augustin. C'est un essai très brillant dans lequel Winfried Böhme déploie son immense culture européenne, et au-delà, où Vico côtoie Lucas Cranach, où Durkheim voisine avec Pestalozzi et Dewey, et qui mériterait, à côté des traductions anglaise, espagnole, coréenne, une version française. L'argumentation est menée tambour battant, même si les analyses qui défilent en rangs serrés mériteraient parfois des affinements (la *praxis* selon Aristote, l'optimisme naturaliste de Rousseau, l'analyse de l'état moral chez Pestalozzi...). Sur le fond, « le problème fondamental de la pédagogie », s'il reçoit dans ces pages un éclairage inégalé, est loin d'être résolu, et la position de Böhme, longuement développée dans le cinquième chapitre, celle d'une *praxis* pédagogique d'inspiration personnaliste, n'est pas sans soulever de nouvelles questions. N'est-on pas, avec l'idée de Personne, en présence d'une nouvelle *theoria* d'essence idéaliste qui enfoncerait une nouvelle fois la *praxis* dans un rôle instrumental ? Ne convient-il pas de pousser plus avant l'analyse dialectique du rapport entre *praxis*, *theoria* et aussi *poiesis* ? Si Personne il doit y avoir à l'horizon, quel statut accorder à cette Idée ? A la double proposition « *l'homme est personne* » (p. 120), puis « *l'homme devient personne* » (p. 125), ne conviendrait-il pas d'en ajouter une troisième : « *l'homme doit être et devenir personne* » ?... C.J

Michel SOËTARD