PENSER L'ÉDUCATION

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

N° 6 - Décembre 1998

Coordination scientifique de la revue
Jean HOUSSAYE
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen

Assistance technique et scientifique
Philippe MAUBANT
Université de Rouen

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

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

Pour tout renseignement complémentaire,
vous pouvez joindre Jean Houssaye ou Philippe Maubant au 02 35 14 64 38

Impression numérique (intérieur): *Corlet imprimeur,* SA Colombelles, 14460 *COLOMBELLES,*

Éditeur : *Émergences Éditions, 59650 VILLENEUVE D'ASCQ*

Dépôt légal : *Mars 1999*

PENSER L'ÉDUCATION

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET HISTOIRE DES IDÉES PÉDAGOGIQUES

Sommaire - N° 6 - Décembre 1998

L'atelier du rhéteur
Daniel Hameline **5**

L'éducation esthétique, entre contemplation et sémiotique
Philippe Joly **13**

Enseigner, un temps re-pensé
Maryse Lescout **39**

L'éducation de l'intelligence émotionnelle chez l'enfant et l'adolescent
José Quintana **59**

Socrate ou l'Anti-Maître
Jean-Bernard Paturet **71**

Les didactiques et la culture scientifique
Philippe Sarrejemane **87**

Mieux connaître l'Autre pour mieux l'instruire
Janine Seux **101**

Khayr ed-Din Tûnsi, acteur réformiste, et la difficile quête de sécularisation
Yassine Zouari **121**

Recensions

L'histoire enseignée au Grand Siècle, naissance d'une pédagogie, de A. Bruter
Brigitte Dancel **137**

Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage, de H. Hannoun
Catherine Breton **138**

L'atelier du rhéteur

avec portrait de pédagogue en intellectuel affairé

Daniel Hameline
Université de Genève

L'auteur, rhéteur, analyse la thèse suivante : La pensée de l'éducation peut se construire à partir de fondations diverses. Reprenant les termes, il en élucide les sens pour en souligner les questions et en élaborer les raisons. Ce qui lui permet de dresser un hommage à la figure du pédagogue en tant que rhéteur.

Une série de publications à périodicité annuelle vient de sortir sa première livraison. Le titre de cette série dit d'emblée son caractère et son intérêt : *Raison(s) éducative(s)*. On peut tenter de rendre raison - c'est le cas de le dire - de ce pluriel. On avancera, par exemple, que ce pluriel constitue à lui-même une «thèse». Et l'on énoncera cette thèse sous la forme suivante : la pensée de l'éducation peut se construire à partir de fondations diverses.

Fitness and mind building

Mais à peine cette énonciation effectuée, voilà que les problèmes commencent. Tout est à interroger dans cette assertion. Concentrons notre attention sur un seul mot, pour l'exemple. J'écris que la pensée de l'éducation peut se construire. Dire qu'elle «peut», c'est déjà utiliser un verbe dont l'équivoque nous engage, bon gré mal gré, dans les champs de l'indécision sémantique. Le verbe «pouvoir» est un instrument redoutable pour la pensée. Commentons cette dernière remarque. Elle énonce une banalité sur laquelle tout linguiste a attiré l'attention des débutants. Elle ne fait donc pas, ici, progresser la science. Par contre, signaler qu'on y porte, *hic et nunc*, attention, c'est rappeler que la réflexion sur ce qu'on écrit, et sur la manière dont on l'écrit, constitue un exercice de tous les instants chez qui tente de garder sa pensée en forme : *mind building*, en quelque sorte, comme on dit *body building*. Mais alors, pourquoi pas *fitness,* tant que nous y sommes ?

Et voilà déjà adoptée une rhétorique qui érige le jeu avec les mots en moyen de produire de la pensée, au risque délibéré, sinon calculé, de l'analogie et de ses mignardises. Attention, danger ! La métaphore sera-t-elle filée ? Elle tangentera dès lors l'imposture car elle mimera la démonstration alors que sa cohérence est toute imaginative. S'arrêtera-t-elle dès l'abord ? Elle sera confinée dans une figuration misérable ou plaisante. Fonction décorative. Superfétatoire donc. À moins qu'elle ne donne quand même à penser. Fugitivement. Filage ou fuite : choix difficile.

Mots clés : Rhétorique, Raison éducative, Recherche, Communication, Pédagogie, Dire et faire.

Mais convenons que *fitness* appelle de bien tentantes gloses. Car, si j'en crois mon dictionnaire, vu ma médiocre pratique de la langue, le mot anglais, autant et plus que la bonne santé du corps et ses triomphes (im)modestes à l'égard du dégât des ans, dit d'abord la justesse et l'à-propos dans les jeux de l'esprit. Qu'est-ce qu'une pensée «en forme» ? N'est-ce pas une conjonction heureuse et probablement transitoire entre un entretien efficace des moyens et un affinement esthète de ce qui en est donné à voir ? La pensée n'est pas séparable de ses apparences. Faut-il dire : de ses matérialités ? Parodions Aristote. Évoquons une union substantielle de la pensée avec ses manifestations. Tout en sachant que ces dernières ont aussi pour fonction de tromper le monde alors que l'intention est réputée droite...

Un propos de rhéteur

Et voilà déjà le ton trouvé. C'est celui du rhéteur. Je dirai en finissant pourquoi je range le propos pédagogique dans l'art du rhéteur, voire de l'orateur. Pour l'instant, je me contente, contre l'avis commun, de préférer l'apologie d'Isocrate à celle de Socrate (1) . Et s'il faut une définition toute provisoire pour dire le personnage du rhéteur, prenons au sens le plus littéral la moquerie dont il est souvent l'objet : un monsieur (plus rarement une dame) qui fait des phrases.

À bien la considérer, la formule n'a rien qui semble la prédisposer à se révéler péjorative. Car tout énonciateur de pensée fait des phrases. On ne voit pas qu'il puisse en être autrement. Mais, seul, le rhéteur se le voit reprocher comme un défaut. La formule, pour le stigmatiser, désigne l'emphase, la complaisance à s'écouter parler, et, précisément, le vide de la pensée. Mais si par *faire des phrases*, on entendait le travail besogneux de qui surveille son langage et contrôle la manière dont, *step by step*, il en confectionne le discours ? L'expression, par volonté paradoxale de contrarier le sens commun (la doxa), signifierait alors la modération du modérateur (antidote à l'emphase), la vigilance à soi (antidote à la complaisance), et, par voie de conséquence heureuse, un éventuel «plein» au lieu du «vide» dénoncé. Nous trouverions-nous alors en face d'un exercice de la raison et d'une des fondations possibles d'une pensée de l'éducation ? Fondation possible. Et revoilà notre terme du début.

Puis-je ? Vous permettez ?

Personnellement (2) , j'ai appris très jeune que le verbe *pouvoir* était de signification mouvante. Une scène d'enfance m'est restée fortement en mémoire. J'appartenais à un groupe d'élèves en proie à un surveillant d'études dont il fallait supporter la causticité, faute d'être en situation d'apprécier la saveur de ses petites cruautés gratuites. Un garçon lève la main et demande : «Monsieur, est-ce que je peux aller aux toilettes ?». C'est une permission qu'il sollicite. Et il utilise le langage familier. Le maître d'études, impavide, répond : «Est-ce que vous pouvez ? Mon garçon, comment le

saurai-je ? C'est à vous d'essayer, vous verrez bien». Châtiment du langage. Et, en même temps, libéralisme ambigu de la réponse. Toute l'étude rigole. Mais non sans un certain malaise. Car pour ces jeunes internes qui vivent fortement leur dépendance à l'égard des adultes qui les ont en charge, pouvoir, certes, c'est disposer de la capacité d'agir. Mais pouvoir, c'est, tout autant et plus encore, être autorisé à agir. Et autorisé par d'autres, qui, jamais, institutionnellement, ne sont n'importe qui. Socialité oblige. Vous avez dit «oblige» ? À moins qu'elle ne contraigne. Ou qu'elle fonctionne dans l'*entre*, là où s'articulent l'obligation, qui appelle l'adhésion, et la contrainte, qui détermine l'adhérence (3).

Redémarrage. Retour au premier alinéa. Moteur. Ça tourne. «La pensée de l'éducation peut se construire à partir de fondations diverses». On reprend, mais cette fois *allegro vivace*. De deux choses l'une. Nous avons éliminé une fois pour toutes de notre parler soutenu toutes les scories du parler familier. Notre «peut» est, dès lors, de pur constat. Il dresse l'inventaire de simples éventualités. Mais j'allais écrire qu'il le «permet». Et déjà mon alternative perd de sa fermeté, mon *allegro*, de sa vivacité. Bien sûr il n'est pas besoin d'être grand clerc en linguistique pour remarquer qu'entre «permettre un inventaire» et «permettre d'aller aux cabinets», le verbe «permettre» a effectué quelque glissement que soulignerait, par exemple, sa transformation en un groupe verbal comme «donner la permission». Le substantif «permission» suffit à lui seul pour entraîner la pensée dans d'autres parages que ceux de l'éventualité. Mais conviendrons-nous que la rigueur de toute pensée commence, et se perpétue, avec le contrôle de ces divagations et de leurs charges résiduelles, quel que soit le ton adopté ?

Faut-il alors poser que mon énoncé n'est soutenable qu'univoque ? «Peut» y est descriptif et ne décline pas le droit. Faut-il plutôt le réputer irrémédiablement équivoque et, dès lors, flairer des relents de déontique dans toute énonciation de capacités, même quand ses auteurs la veulent la plus aseptiquement assertive ? Y a-t-il toujours du «mieux-disant» dès lors qu'il y a à dire ? Mais nous voilà partis pour ratiociner sans fin. Considérez cet «Y a-t-il ? ». Le déchiffrerons-nous comme une des formes moins voyantes, parce que «naturalisée», du «faut-il» ? Mais ce «faut-il» appelle un «au nom de quoi? » , comme son complément obligé. Vous avez dit «obligé» ? Obligé ou contraint ? Et c'est reparti pour un nouveau rebond dont on n'est pas sûr qu'il nous laisse bien avancés...

Arrêtons donc là la plaisanterie. Ce n'était qu'un match avec les mots. En catégorie «amateur», on l'aura compris sans peine. L'attention du parleur à ce qu'il dit trouve chez les «pro» de la linguistique, des instruments fort adéquats (4) pour effectuer ce contrôle. Mais une telle attention constitue une discipline dont nul ne peut faire l'économie, quelle que soit l'envergure de ses moyens, dès lors qu'il caresse le projet de penser quoi que ce soit avec une certaine justesse. Une certaine *fitness* ? Le rhéteur incorrigible ne peut résister ici au franglais. Sur les enseignes de nos quartiers chics, ce franglais dit l'hygiène de vie et ses impératifs pratiques. Il dit les soins de beauté et leurs dévotions latentes. Il dit la proximité, voire la confusion, de l'art de l'hygiéniste et de celui de l'esthéticien(ne). Nous autres, quand nous sommes à l'entraînement intellectuel quotidien, nous sommes quelque chose comme des hygiénistes du cognitif.

C'est sans doute là notre devoir. Sommes-nous, tout autant, esthéticien(ne)s de l'intellect ? Qui nous en ferait le devoir ? Et, me direz-vous, au nom de quoi, grands dieux ? Au nom du plaisir, par exemple, et de sa présence motrice au cœur de la *libido sciendi*...

L'ascèse rhétorique

Mais l'objection s'impose d'elle-même : la passion de gâcher le plaisir n'est pas la moindre des irruptions de l'affect. Pulsion de mort, dirait Sigmund. Et la faire passer pour une œuvre de la raison n'est pas la moins courue des petites ruses de l'esprit quand il veut se donner pour raisonnable, *a fortiori* pour rationnel. Encore un milieu juste à trouver, dont nul ne sait d'avance comment calculer la position. L'absence du parleur à son propos est, somme toute, un bon moyen de se défiler pour ne pas avoir à risquer ce calcul. Le rhéteur, lui, est pris au piège. Son propre piège. Il table sur un quadruple surcroît de présence. Sa présence à l'interlocuteur. Sa présence à soi. Celle de l'interlocuteur à la présence à soi du parleur. Celle de l'interlocuteur à lui-même. Dès lors, impossible de faire l'économie du calcul de la médiété, si l'on veut tenir l'interlocution comme une interactivité véridique. Car, ne nous leurrons pas. Décréter véridique une interactivité, c'est la déclarer passionnelle : on aime, on n'aime pas. Ça plaît. Ça irrite. Submersion par le sentiment. Situation haïssable. Le rhéteur pourrait, à son tour, en pratiquer le déni. Il tente de lui trouver son milieu juste.

Mais le calcul de ce milieu juste où situer le propos n'est pas économe des tensions de l'esprit, contrairement aux apparences. Il est conjonction de la volonté et de la raison, dans le lieu même où la pensée affronte ses antinomies. Héroïque alors ? Justement pas. Ascétique seulement. Ne pas en «faire» plus qu'il n'est convenable. En faire juste assez. Le *mind building* du rhéteur est un exercice ascétique, dès lors que faire le vrai - et même esquisser le vraisemblable -, exige la suspension des partialités en vue de l'examen contradictoire des propos. Écrêtement des exagérations. Freinage des élans. Et la langue dans la bouche dessine sept fois le cercle intime de la perplexité. Tu peux même aller jusqu'à serrer les dents, car tu parleras toujours trop vite (5) . Et peut-être n'y a-t-il, en ce lieu médian, rien à dire qui à la fois instruise (*docet*), plaise (*placet*) et mette en mouvement (*movet*).

Des éventualités égales ?

Réussirons-nous quand même à nous débarrasser de ce «peut» extrait de la phrase énoncée au début, et érigé en prétexte à penser tout haut ? Vous en désespérez. Et vous avez raison. J'ai hâché mon propos délibérément. Pour décourager, d'abord. Car le rhéteur doit craindre la facilité. Celle qu'il est tenté de se donner, celle qu'il a envie de concéder à son auditeur-lecteur. Pour encourager, ensuite. S'encourager lui-même à endosser ce personnage dont on dira sûrement qu'il ne retient, du verbe, que les commodités. La fluidité du discours mis en forme est fonction de la raideur des interruptions mentales qui d'abord le cassent. Est-ce cela la rigueur de pensée ? Est-ce illusion d'en poursuivre les traces en ses propres propos dès lors qu'on s'adonne aux ébats de la rhétorique ?

Fonder la pensée de l'éducation sur l'éventualité rhétoricienne est effectivement l'un

des possibles de la raison éducative. On peut. Comme on peut, à l'inverse, chercher la fondation sur la réduction résolue de l'art de faire des phrases. Mais les mots que je viens d'employer parlent d'eux-mêmes, sauf à dire que le rhéteur les a placés là pour mieux balancer son propos... Les éventualités sont d'égale dignité en raison et d'égal profit pour la pensée. Mais dire «à l'inverse», parler de «réduction résolue», c'est supposer, en préalable à cette égalité de bon aloi, un partage des territoires gros d'exclusion doctrinale. Et cette exclusion est légitime. J'accorde qu'on puisse penser qu'il n'est pas possible de faire le vrai en faisant des phrases. Je l'accorde d'autant plus volontiers qu'en invitant le lecteur à visiter mon atelier, je lui fais la démonstration qu'on y marche en permanence sur des œufs. Régis Debray, - plus rhéteur que lui, tu meurs - dans son aversion pour le communicateur, préfère une séparation rigoureuse entre l'écrivain, qu'il est, et le chercheur, qu'il n'est pas moins, quoi qu'en pense Bourdieu (1996, p. 58). «Communicateur, il doit rendre public. Chercheur, il doit rendre raison (...). Les fautes contre la raison n'étant pas moins répréhensibles que les autres, comment faire le Janus sans tromper son monde ? (...) Quand l'art de séduire toutes affaires cessantes vient parasiter le travail de la preuve, l'intellectuel devient au savant ce qu'est le politicien à l'homme d'État : un affairé bientôt affairiste» (Debray, 1998, pp. 376-377).

Éloge du pédagogue en intellectuel affairé

Reste que tout pédagogue est un affairé. Sa chance, précaire, et son risque, immense, est de ne pas avoir seulement à «rendre public». Il lui faut aussi rendre raison. Il n'est pas réductible au communicateur. Dès lors l'antinomie chercheur/communicateur ne le concerne pas. Le chercheur, dès qu'il répond à l'exigence d'avoir à prévoir les modalités de dissémination de ses résultats, ne peut pas ne pas se faire rhéteur. Souvent d'ailleurs, sauf à pratiquer l'humour et même un brin d'auto-dérision, il paraît bien emprunté dans ce costume. Le pédagogue est cet intellectuel affairé que Debray distingue du savant. «Bientôt affairiste», ajoute-t-il, maniant l'apophonie par amour de l'art (comme le titre son livre). L'apophonie est, en l'espèce, assez cinglante. Elle dénonce une dérive à tout le moins vraisemblable. Mais ce «bientôt», annonciateur d'une fatalité irrémissible, est trop vite écrit. L'auteur cède au bon mot. Et ce dernier prend une enflure déclarative qui renvoie la réplique éventuelle à sa minceur. Hardy face à Laurel. À ce jeu la vérité ne trouve son compte que si l'on résiste au charme de l'enchanteur.

Mais résistance ne signifie pas déni. Debray a mis le doigt où ça fait mal. Néanmoins le mal n'est pas sans remède, dès lors qu'une clinique est possible, pour les mots comme pour les corps et les âmes. Sous le charme de Debray, je résiste à Debray. En même temps qu'il précipite ma sujétion, il me fournit les moyens de mon émancipation. En rhéteur, contre le rhéteur, je plaide pour le rhéteur. Plaidoyer *pro domo*, je l'accorde. Mais ce plaidoyer n'est ici en situation que pour une raison (?) simple : de droit comme de fait, le pédagogue est un rhéteur. Et le désigner tel, ce n'est pas le stigmatiser, c'est lui désigner les voies de sa légitimité intellectuelle.

Insistons. Le pédagogue n'est pas un savant, mais un rhéteur. C'est un intellectuel affairé, pour reprendre à Régis Debray cette juste expression. Le chercheur n'a pas à

être affairé. Sauf pour intriguer, concourir, évincer, protéger ses territoires, et obtenir les subventions du Fonds national. Mais il n'est pas chercheur, en cette occurrence, il est homme d'affaire. Chacun(e) le sait. Par expérience. Passons. En revanche, être intellectuellement affairé induit un rapport avec le temps, un rapport avec l'action, un rapport avec autrui qui reposent sur le postulat, non qu'il y a à trouver, mais qu'il y a à faire. Et il est impossible qu'il y ait à faire, sans qu'il y ait à dire, voire à prédire.

Le dire et le faire

Or la pédagogie et les sciences de l'éducation ont en commun de devoir leur existence à la prise en compte d'une difficulté banale mais dirimante : en éducation, il n'est pas plus aisé de dire ce que l'on fait qu'il n'est facile de faire ce que l'on dit. Cette prise en compte rend le savant perplexe. La science peut dès lors mettre ses machineries en route en son lieu propre. À l'inverse, la même prise en compte rend le pédagogue affairé, car, à la différence du savant, il n'a pas de lieu propre. Il lui faut se battre sur le terrain commun des faits et des dires où il risque à tout moment d'enferrer, dans l'entre-deux de leur incompatibilité essentielle, une parole sans protection. Promu expert, le chercheur en devient-il pour autant affairé ? Affairé de «ses» affaires en l'affaire, certes. Chacun ses billes : c'est humain. Mais affairé de l'affaire pour laquelle on sollicite son expertise ? Cela signifierait qu'il la prend à cœur. Or son éthique est de responsabilité, qui exige le respect du contrat, non la cordialité. À l'inverse, un pédagogue est affairé parce qu'il ne peut pas ne pas prendre à cœur. Son éthique est de conviction. Et qui prend à cœur, prend les devants et prend la parole. Prendre les devants se dit aussi *prévenir* : les substantifs en sont *prévenance* et *prévention*. Vaste programme...

Le chercheur en éducation aligne la litanie des éventuels ou le bilan des après-coup. Il argumente pour obtenir du vrai à partir du faux. En son sens, il prévient. Mais c'est monition d'expert : si vous agissez de façon *x*, attendez-vous à ce que les choses se passent de façon *y*. À la rigueur, il ajoute sobrement : je vous l'avais bien dit. Et il propose un audit. Évaluation-prédiction-évaluation. L'expert entretient le cercle. Vertueux, cela va sans dire. Mais en évitant de s'y faire encercler. Vertueux, mais pas fou.

Le pédagogue, lui, confectionne la liste restreinte des préférables. Il argumente pour que se fabrique de l'effectif avec du virtuel, du neuf avec du vieux, du précaire avec du durable et *vice versa*. Et ce façonnement inclut que parole soit prise. Et qu'elle devance, en attendant qu'elle tire parti. Tirer les leçons. Et se résoudre à en donner, ce qui est une manière de les rendre à qui de droit. Parler avant. Parler pendant. Parler après. En sachant que nul n'a jamais été capable de dire vraiment ce qu'il fait, ni de faire vraiment ce qu'il dit. Entre le passé, oublié, et l'avenir, inconnu, c'est le présent qui constitue, en définitive, la tâche la plus aveugle.

Mais le salut du pédagogue, intellectuel affairé et rhéteur par obligation de service, tient à ce que nul non plus n'est capable de tirer le c.q.f.d. qui clôturerait la signification de cet adverbe : *vraiment*. Pas de clôture. Mais, pour autant, pas de grands espaces pour le délire en pseudo-liberté. À l'horizon commun des pratiques de la raison, par l'incertitude même qu'il soulève et l'exigence qu'il impose,*vraiment* demeure l'aune où mesurer la légèreté des mots, ceux du rhéteur, bien évidemment, mais tout

autant ceux que profèrent les autres. *Pensare*, dans cette culture de prétoriens et d'hommes d'affaires qu'est la culture latine, signifie d'abord prendre la mesure des choses, en peser sans vergogne le pour comme le contre. La sagesse des nations nous apprend que les mots sont volages quand les choses, elles, sont pesantes. Et pourtant *verba manent* quand les choses ont reçu congé.

NOTES

1. Il serait injurieux pour le lecteur de lui fournir une notice sur Socrate. Mais Isocrate (436-338 avant J.C.) est une figure moins emblématique, son œuvre est moins connue de nos jours. L'Antiquité, pourtant, tenait cet homme qui perdait ses moyens dès qu'il prenait la parole en public, pour le plus grand rhéteur en chambre. Son enseignement, illustré par des discours fictifs (comme le *Panégyrique*, en 380) qui ont traversé les siècles, aboutit à une rénovation profonde de l'art de l'éloquence dont il sut démonter les mécanismes avec un a-propos inégalé. Cicéron le comparait au Cheval de Troie : tout ce que la Grèce classique comptait d'orateurs était quasiment passé par son école. Cf. Bodin, 1982.

2. La pratique du rhéteur n'entraîne pas, comme corollaire obligé, la mise en scène de soi. L'emploi, ici, de la première personne du singulier, alternant avec la première personne du pluriel, relève d'une stratégie particulière : la subjection. Elle est prescrite par les grands rhéteurs, dès Isocrate, chez les Grecs, ou Cicéron chez les Latins, pour renforcer le phénomène de solidarité du type «tous dans le même sac». Le récit d'enfance, personnalisé sobrement, peut être réapproprié par le lecteur. Il relève ici de la pratique des *exempla* dont l'art oratoire, aussi bien celui de la tribune, que celui du barreau ou celui de la chaire (ecclésiastique ou professorale), fait toute autre chose qu'une illustration, encore moins un excursus de simple détente. L'*exemplum*, amené au moment opportun à titre de bref récit véridique, est partie intégrante du *discursus*. Il confectionne la pensée au même titre que les autres développements. Cf. Charbonnel, 1991, pp. 77-78.

3. J'emploie ici la figure rhétorique de l' apophonie ou encore de la paronomase. Je n'ai pas la prétention de croire que cette facilité oratoire, proche du calembour, rend raison de la distinction entre obligation et contrainte. La littérature sérieuse sur les rapports entre ces deux concepts est abondante. La référence s'en impose-t-elle ici ? Elle permettrait d'en imposer... Et revoilà l'apophonie, à la limite du tic verbal et de l'esclavage sonore. L'art du rhéteur assigne celui-ci à un exercice précaire et borné. Ajuster les mots, voire les sonorités, c'est encourir le risque d'ajuster en même temps les significations au point de les figer en une correspondance fallacieuse et arbitraire. Mais ce risque est l'envers d'une chance : conduire, fût-ce par la contradiction que porte *in petto* l'interlocuteur, à un réajustement dialogique des pensées. La pratique rhétoricienne est d'abord interlocution, même quand son plaisir est solitaire, comme le sont ses affres.

4. Ainsi j'ai sous les yeux l'ouvrage collectif publié sous la direction de J. Dolz et J.-C. Meyer (1998). Il présente un bon inventaire, acompagné d'un judicieux recul, sur le bien-fondé et l'usage didactique de ces outils du langage dans l'élaboration de la pensée.

5. La diatribe cynico-stoïcienne, reprise par la rhétorique des Pères de l'Église, fait de l'apostrophe, rendue plus vigoureuse ici par le soudain tutoiement oratoire, une figure coutumière de l'éloquence quand son propos est de provoquer l'auditeur à s'engager dans le mouvement de la pensée qui se déroule. Il s'agit d'une autre modalité de la subjection : car, du destinateur ou du destinataire, on ne sait pas, en définitive, à qui cette apostrophe s'adresse.

Ouvrages cités

BODIN L., *Extrait des orateurs attiques* (1910), Paris, Classiques Hachette, 1982.

BOURDIEU P., *Sur la télévision*, suivi de *L'emprise du journalisme*, Paris, Liber éditions, 1996.

CHARBONNEL N., *La Tâche aveugle. II. L'important, c'est d'être propre*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1991.

DEBRAY R., *Par amour de l'art. Une éducation intellectuelle,* Paris, Gallimard, 1998.

L'éducation esthétique entre contemplation et sémiotique

L'éducation proprement esthétique, distinguée de l'éducation artistique, s'applique certes à aiguiser le regard et la curiosité des élèves en commençant par la simple contemplation dans la diversité. Il ne s'agit pas de forcer leur goût, de leur inculquer ce qu'il faut ou ce qu'on doit aimer, mais de leur apprendre à lire l'œuvre d'art et à dire pourquoi ils l'aiment en trouvant le mot juste qui correspond à l'impact émotionnel ressenti devant elle. L'enjeu, difficile, est d'éduquer le regard mais aussi le jugement appréciatif des élèves à travers un savoir esthétique. Ainsi, pourront-ils déterminer eux-mêmes leur propre goût en toute liberté, indépendamment des influences socio-culturelles et médiatiques. L'éducation esthétique sortirait alors de la simple fonction ludique, voire morale dans laquelle elle est trop souvent cantonnée, pour mettre en valeur l'œuvre d'art qu'elle réfléchit.

Aujourd'hui, dans le discours pédagogique, l'association du terme *éducation* avec le terme *esthétique* est d'un usage courant. L'expression *éducation esthétique* que nous pouvons lire dans de très nombreux livres de pédagogie et parfois dans les instructions et programmes officiels aurait-elle donc une signification si évidente ?

Pouvons-nous considérer comme synonymes les termes *éducation esthétique*, *enseignement artistique*, *formation par l'art*, *éveil* ou même *initiation* et *acculturation artistique ou esthétique* ?

Toutes ces expressions renvoient-elles à la même réalité ? Que pouvons-nous entendre exactement par *éducation esthétique* ?

Mots clés : Art, Éducation esthétique, Éducation artistique, Esthétique, Jugement.

Une éducation à la beauté ?

Dans le langage courant, «esthétique» est le plus souvent utilisé comme qualificatif équivalent à «beau», agréable à voir (rarement à entendre). Nous disons qu'un meuble, un objet, une voiture sont très esthétiques si nous leur accordons certains caractères de beauté (que nous aurions d'ailleurs toutes les peines du monde à énoncer clairement si nous devions les expliquer). L'éducation esthétique serait donc pour le sens commun une éducation à la beauté. Il faut donc étudier si celle-ci peut être l'objet d'une telle éducation.

C'est dans le dialogue de Socrate avec Hippias (1) que Platon pose tout le problème de l'esthétique et de son éducation. Socrate montre qu'il est extrêmement difficile de trouver une définition claire de la beauté, d'en extraire l'essence. Il insiste sur la relativité de cette notion et laisse Hippias se perdre dans de multiples exemples de choses belles (une «belle vierge», des «juments de toute beauté», une lyre), selon ses propres critères de sophiste, et qu'il suppose valables pour tous. Ce dernier discute sur ce qui est beau et non pas sur ce qu'est le beau. Finalement Hippias se perd dans l'*existence*, incapable de trouver le «beau tout court», le «beau qui n'est que beau». Le dialogue est sans issue, il aboutit à une impasse.

L'approche esthétique donne une connaissance par extension de la beauté comme le fait Hippias par l'énumération des choses belles, mais ne permet pas une compréhension du concept, elle est incapable de généraliser. C'est l'existence, l'éclat sensible des choses qui la concernent. Elle est donc radicalement différente de l'approche scientifique qui, elle, est capable de généraliser, d'extraire l'essence des choses au-delà de leur existence. Cela n'est pas sans conséquence dans le domaine de l'école qui a besoin de généralisation, se complaît dans la compréhension, l'intelligence des choses. La pédagogie qui se veut efficace vise à l'essentiel et ne s'embarrasse pas trop d'exceptions. N'y a-t-il donc pas une véritable et profonde antinomie entre l'éducation et l'esthétique ayant le beau comme objet ?

Cependant la conception platonicienne d'une beauté absolue, idéale, s'imposant à nous, et indépendante de nous, mène tout droit à une esthétique objective qui implique finalement une démarche normative visant à déterminer des critères, des canons de beauté. Si, pour Platon (2), l'artiste sur terre, dans le monde sensible, cherche tout au plus à se remémorer cette beauté idéale, sans jamais l'atteindre, sans jamais retrouver une représentation qui en soit digne, cette recherche de critère de beauté a occupé une place importante dans l'histoire de l'art. Et elle alimenta bien des disputes et des querelles. Il s'est toujours trouvé dans le domaine de la beauté quelque censeur ou maître à penser pour légiférer, écrire des traités qui se voulaient des vérités définitives sur la beauté. Il s'est toujours trouvé aussi des artistes pour les

réfuter ou tenter de les assouplir.

Au cours de l'histoire de l'art, ces normes de beauté ont été définies par rapport à l'imitation de la nature, à l'harmonie, la régularité, la symétrie, l'équilibre, les justes proportions, la géométrie, la couleur, le retour aux Anciens... Nous pouvons trouver un des exemples les plus fameux d'un critère de beauté objective dans la fameuse «section d'or» qui traduirait dans les proportions, un aspect intuitif, spontané du sentiment du beau. Des expériences d'esthétique expérimentale ont même été réalisées pour démontrer la pertinence de ce nombre d'or dans le dessin enfantin (ce qui démontrerait insidieusement son innéité). Ainsi, R. Cordeau (3), utilisant une variation de la vieille «méthode de la construction» de Fechner, a mesuré les objets rectangulaires de centaines de dessins de garçons et fillettes de 6 à 9 ans et il s'est aperçu que les rapports inconsciemment les plus fréquemment utilisés (par plus de 50%) étaient très voisins de celui de la fameuse «divine proportion» (1/1,618). Ce qui confirmerait les expériences de Fechner à ce sujet, sur des adultes, décrites par Charles Lalo dans la thèse qu'il a écrite sur le fondateur de l'esthétique expérimentale (4). Mais, affirmer que nous tenons là un critère absolu de beauté dans cette proportion qui apparemment «plaît» au plus grand nombre, serait méconnaître les critiques pertinentes de Lalo sur cette «divine proportion». La section d'or, dont l'importance a été extrêmement exagérée, y apparaît au mieux comme une valeur moyenne entre deux extrêmes, susceptible d'être choisie au cours d'expériences, ou même comme une loi d'économie de la nature, au pire, comme le prétexte à une satisfaction d'une superstition numérique, d'un mysticisme mathématique pythagoricien en ne retenant malheureusement que les exemples concordants ou même en biaisant plus ou moins les mesures.

Un autre critère de beauté très étroitement lié au précédent a eu aussi son heure de gloire pour les artistes classiques (comme ceux de la Renaissance) et pour de nombreux pédagogues, c'est la *mimesis*, la reproduction, l'imitation fidèle de la Nature considérée *a priori* comme belle. Ainsi, les classiques du XVIIème siècle affirment qu'une mélodie réussie est celle qui se calque le plus sur les intonations de la voix humaine selon ses accentuations sentimentales (5). S'il suffisait d'un seul argument pour montrer l'arbitraire de la *mimesis* comme critère absolu de beauté, nous pourrions, sans parler de l'art contemporain, citer les œuvres issues d'autres cultures, asiatique ou africaine, aussi émouvantes que celles de l'Occident. Elles ne s'évertuent pas à copier la Nature dans le moindre de ses détails et la maquillent au contraire très souvent en cherchant beaucoup moins à l'asservir, à la dominer par une connaissance exacte très occidentale, qu'à servir de moyen de communication de l'homme avec l'univers. Cependant pour la peinture, ce critère du réalisme est certainement celui qui demeure le plus tenace, même de nos jours. Pour le sens commun, plus une œuvre est ressemblante, plus elle est considérée comme «belle». Cette fidélité de la représentation par rapport au modèle est un critère de convenance, purement formel, qui a été particulièrement utilisé par les éducateurs modernes. Comme le remarque très bien Anne-Marie Boutet de Monvel (6), un dessin d'élève du Cours Préparatoire est jugé beau lorsqu'il est régulier, détaillé, contrasté, réaliste, centré. La propreté, le soin, la ressemblance avec le modèle sont des facteurs déterminants pour la satisfaction de l'enseignant, et ils renvoient au qualificatif «beau», en prenant toute la classe à témoin. Certains enseignants semblent fascinés par cette anecdote du petit Giotto qui

trompa son maître en dessinant une mouche plus vraie que nature sur le nez d'un portrait. Le maître, on le sait, tenta plusieurs fois de chasser l'intruse.

Une autre tendance à légiférer chez Roger Peltriaux et Rose Foucaud qui affirment que «la beauté d'une œuvre réside dans l'équilibre établi entre tous les éléments qui la constituent. Une œuvre est ressentie comme belle quand on en reçoit une impression d'équilibre. Cet équilibre résulte d'un certain rapport entre les couleurs, les masses, les lignes, les formes. Sa valeur esthétique dépend de la nature et de la qualité de ces rapports qui lient tous ses éléments, et qu'altérerait un seul changement d'un seul d'entre eux» (7). Ce qui revient presque mot pour mot au traité de peinture qu'Alberti avait écrit cinq siècles plus tôt selon lequel le peintre «doit par-dessus tout, s'efforcer de faire que toutes les parties s'accordent l'une à l'autre ; et elles le feront si en quantité, en fonction, en genre, en couleur et à tous les autres points de vue elles s'harmonisent (*corresponderanno*) en une seule beauté» (8). Ces auteurs développent sur ce principe une éducation du sens plastique pour rendre l'enfant sensible à cette impression d'équilibre, de rythme, d'harmonie garante de la beauté de l'œuvre. Il est évidemment important d'éduquer le regard des enfants, de les faire réagir à un certain style harmonieux et équilibré, mais n'est-ce pas un peu réducteur, ou disons trop tendancieux, que de borner la valeur esthétique de l'œuvre d'art à la simple harmonie dans l'ordonnance des éléments qui la constituent ?

Une autre attitude éducative qui suppose une beauté objective est celle qui consiste à montrer la laideur à l'enfant, à la lui faire toucher du doigt, afin de le «vacciner» contre elle et par contraste de lui donner le sentiment du beau. C'est ce que M. Alfred Binet (cité par Braunschvig) appelait en 1905, «l'enseignement par la croûte» en souhaitant que «l'éducation esthétique eût recours à la double présentation de ce qu'il faut faire et de ce qu'il ne faut pas faire, la croûte juxtaposée au chef-d'œuvre, l'erreur faisant contraste avec la vérité, l'ombre faisant vibrer la lumière» (9). Mais, plus récemment, en 1965, cette méthode est agréée par Robert Gloton sur l'avis «d'un éminent spécialiste, M. Dorival, qui voit dans l'initiation à la laideur la première phase de l'initiation à la beauté et à l'art». Une méthode qualifiée même de moderne qui, toujours selon notre auteur, répugnerait «aux partisans d'une certaine pédagogie traditionnelle, laquelle recommande de ne jamais attirer l'attention de l'enfant sur le mal, de peur de fixer dans son esprit les impressions mêmes qu'on désire écarter» (10).

Ce genre de méthode implique une véritable législation de la beauté considérée comme objective, et que l'on peut définir par son contraire ; sans oublier les implications morales de cette idée. Mais plus que de poser une définition objective de la beauté, cette démarche commet une erreur esthétique importante qui est justement de considérer la laideur comme le contraire de la beauté, ce qui est une démarche du plus pur classicisme étriqué. Car il est tout à fait possible de considérer la laideur comme une véritable valeur esthétique qu'un artiste peut prétendre revendiquer dans ses œuvres.

Nous pourrions au fil de l'histoire de l'art, citer bien des critères de beauté, qui sont évidemment marqués dans le temps et dans l'espace, et ne correspondent qu'à un moment dans l'aventure créatrice de l'homme. Mais il importe surtout de dégager les implications, sur le plan éducatif, de cette logique normative. En effet, cela conduit à

un enseignement de règles nécessairement arbitraires, tendant à codifier, définir, cloîtrer une beauté recherchée dans la connaissance objective de critères qui doivent garantir à l'œuvre d'art un label de qualité. Évidemment cette méthode conventionnelle ne tient guère compte de la relativité des points de vue. Enfermée dans son système, sûre de sa «vérité», elle ne constitue finalement qu'un endoctrinement. Pourtant, certains ouvrages traitant d'éducation esthétique ou artistique ne sont pas exempts d'un tel esprit normatif, tout en s'en défendant. Il y a bien en eux, plus ou moins sous-jacente, une définition sans appel de la beauté qui détermine leur méthode pédagogique.

Le pédagogue qui se dit soucieux de la liberté de jugement de ses élèves, rejette cette démarche normative. Ses arguments seront qu'en fait, si nous prenons comme fondement de l'éducation esthétique la beauté, alors nous obtenons dans tous les cas un endoctrinement ou un immobilisme car le jugement et la réflexion sur une œuvre d'art ne sont pas une détermination sur une qualité unique qu'on conviendrait d'appeler le beau dans lequel l'élément subjectif est essentiel. «Ce dernier n'est pas un fait objectif, positivement discernable et propre à donner consistance et solidité à l'étude qu'on peut en faire» (11). Le vocabulaire d'esthétique d'Etienne Souriau ne cite pas moins de seize définitions différentes du beau, toutes portent en elles un esprit de système, et révèlent finalement une «intention normative». À l'inverse de Snyders qui exhorte les maîtres à «oser dire beau» (12), il vaudrait peut-être mieux rester très prudent avec le mot «beau» à l'école. L'idéal serait de pouvoir le considérer comme une valeur esthétique parmi bien d'autres. Braunschvig croit déceler chez l'enfant une intuition de la beauté quand un jour dans un jardin public demandant à une petite fille «de lui apporter quelque chose de beau», celle-ci lui apporta une rose. Mais comment peut-il être certain que la petite fille n'a jamais entendu un adulte lui dire «regarde la belle rose ! Quel beau bouquet de fleurs ! » ? Et que serait-il arrivé s'il lui avait demandé d'apporter quelque chose de gracieux ou de pathétique ? Tant il est vrai que l'esthétique est au beau ce que la botanique est à la rose.

Sur le plan éducatif, il faudrait peut-être bien distinguer les deux sens, aujourd'hui acceptés par tous les esthéticiens, du mot "beau". Il a un sens très imprécis, large, générique, très vague et indéfinissable qui pourrait être synonyme de "ce qui plaît" mais il est aussi une valeur esthétique particulière parmi d'autres au même titre que par exemple le sublime, le comique, le pittoresque, le fantastique...

La tentation du mysticisme

D'une manière générale, l'approche esthétique du réel vise donc à travers notre sensibilité, l'existence, la différence, l'unique, l'individuel, l'accidentel, bref, tout ce qui n'est pas appréhendé par la science à qui elle s'oppose. La science vise à travers notre intelligence, l'essence, l'universel. L'esthétique est donc le domaine de la contemplation, de l'impact émotionnel, de la fascination devant l'objet qui s'impose à nous et qui, par sa seule présence, possède une valeur esthétique.

Mais cette extase, cet hédonisme pour certains, y compris de nombreux enseignants qui tiennent là le meilleur argument en faveur d'un total immobilisme (comme on ne

peut l'expliquer, l'intuition ne peut s'enseigner), interdisent toute réflexion, toute analyse. C'est ce que Lalo (13) appelle le «mysticisme esthétique» dans un texte sur les différentes méthodes de l'esthétique ou plutôt en l'occurrence, l'absence de méthode : «Expliquer la beauté, c'est la vivre, c'est éprouver l'émotion en soi-même. L'analyser, c'est la dissoudre et la tuer». Ainsi, toute tentative d'explication du fait esthétique s'apparente à une méthode scientifique, à la compréhension d'un concept, voire un essai de normalisation d'où est exclue toute démarche esthétique. Tout est question d'intuition.

Cette approche est donc, plus souvent qu'on ne le croit, celle de bien des enseignants plus ou moins consciemment, ou même de politiques éducatives qui ont eu dans l'histoire de la pédagogie une influence non négligeable. Elle est tout entière, par exemple, dans le livre de Braunschvig datant de 1910, *L'art et l'enfant,* qui figure en bonne place dans de nombreuses bibliographies sur la question. Ce dernier cite pour illustrer sa méthode une certaine Ellen Key pour qui «l'amour de l'art ne s'éveille que si l'on est entouré de choses d'art, que l'on peut goûter en liberté et en repos. Si, en voulant instruire, on intervient dans ce développement silencieux, on trouble l'eau de cette source de vie» (14). Ainsi, pour Braunschvig, en dehors de l'enseignement du dessin qui aiguise la perception et rend l'œil plus perspicace, l'éveil et la culture de la sensibilité esthétique se passent de commentaire. Cela reste le produit de l'action d'un «milieu artistique» qu'on veillera à «remplir de beauté» aussi bien en ce qui concerne le corps de l'enfant, que ses habits, ses jouets, son école, sa maison (particulièrement la décoration intérieure), et sa ville, son cadre de vie. En tous ces lieux il faut veiller à «introduire un peu de beauté» dont l'influence devrait se faire sentir de façon bénéfique sur le goût des individus, sur le «développement du sens de la beauté».

En fait, Braunschvig expose dans son livre la méthode pour achever une éducation esthétique qui permettrait de vivre dans un monde tel que celui décrit par le socialiste utopique anglais William Morris en 1890 dans ses *Nouvelles de Nulle part* (15). Son héros se réveilla un jour parmi un «peuple épris de beauté», sachant édifier des «merveilles de ponts», de belles maisons toutes «de lignes gracieuses» par opposition aux «stupides vieilles bâtisses [comme le parlement ou la cathédrale Saint Paul] qui servent de repoussoir aux belles choses» construites dans ce monde idéal. Morris décrivait une Angleterre en négatif de celle de son époque, où tout serait beau, même les ustensiles - de la boucle de ceinture à la pipe, du panier ou de la robe à la blague à tabac - et où vivent nombre d'enfants qui sont des «spécimens particulièrement beaux de leur race». Morris sur le plan politique (16), et en France, Braunschvig dans le domaine de l'éducation, sont finalement très proches de l'anglais John Ruskin (17) qui allia sa fonction de critique d'art à celle de réformateur social très actif à la fin de sa vie. Pour lui, seule l'intuition est capable de nous révéler la beauté des choses. Cette intuition est faite de sympathie qui est un élan, un mouvement vers le beau, et d'admiration qui est la contemplation en repos. La beauté est évaluée selon la nature, l'intensité de l'intuition qui peut se manifester de façon physiologique (frémissement de la tête aux pieds, transes, suspension du temps, absorption de toutes les énergies). Pour Ruskin, «admirer est le don humain le plus parfait», et son intuition, il la nomme la plupart du temps «Instinct» ou même «Child-instinct». Elle est indémontrable et

aucun mot ne peut l'exprimer. Nous sommes donc de plain pied dans les théories du don, de l'illumination.

Mais, de quelle beauté s'agit-il donc ? Pour Ruskin, les caractères du beau qui nous mettent en extase découlent des caractères divins. La beauté est un absolu où notre intuition trouve l'immensité, la profondeur, l'unité dans la variété et la proportion, l'équilibre, le repos magnifié par l'énergie qu'il recouvre...

Que peut faire l'éducateur face à ces conceptions ? Sur ces principes, est-il possible de mener une éducation esthétique autrement qu'en mettant les élèves en présence d'œuvres d'art, de paysages, (ou même tout objet, pourvu qu'il soit «existant») et en les incitant uniquement et simplement à contempler de tous leurs yeux, sans rien expliquer ni analyser de peur de briser l'émotion ? Ceci avec le secret espoir que le goût se mettra en place de lui-même par une sorte d'intuition que posséderaient plus ou moins ces enfants. Il faudrait donc nous engager dans une véritable *initiation* esthétique qui cherche à intégrer l'élève dans un système de valeurs secrètes et mystérieuses (propres à une certaine catégorie d'élus ?), ou peut-être à le faire entrer dans la communauté des «gens de goût».

Inutile évidemment d'épiloguer sur le caractère mystique et hautement arbitraire de cette démarche. Mieux vaut interroger sérieusement cette notion même de goût, avant que de décréter péremptoirement qu'il en existe un bon et un mauvais que seule une intuition est capable de déterminer. Cela dit, il importe de souligner combien la contemplation, l'admiration, la multiplication des «chocs émotionnels», des impacts esthétiques les plus variés sont importants dans une éducation esthétique réussie qui doit donner à voir le plus possible.

Une éducation du goût ?

Jean-Jacques Rousseau est loin de dissiper les méfiances et les inquiétudes des enseignants au sujet de l'éducation esthétique. Dans l'*Émile,* il commence à exposer ses idées sur le goût qui, pour lui, est naturel à tous les hommes en écrivant : «Plus on va chercher loin les définitions du goût, et plus on s'égare : le goût n'est que la faculté de juger ce qui plaît ou déplaît au plus grand nombre. Sortez de là, vous ne savez plus ce que c'est que le goût» (18).

Le problème du goût, repose, il est vrai, sur un véritable dilemme. Est-ce la raison ou est-ce le sentiment qui nous guide en ce domaine ? Le rationaliste plaidera pour une beauté universelle, objective. Le sensualiste défendra, lui, la relativité des points de vue, l'individualisme, le subjectif.

A.G. Baumgarten à qui l'on attribue la paternité du mot «esthétique» était avant tout un professeur. Ce dernier enseigna à la fois la poésie et la philosophie dite rationnelle. Ce qui le conduisit à fonder une nouvelle science dérivée d'une poétique philosophique et qu'il définit par rapport à la logique (domaine de la philosophie, de la connaissance rationnelle supérieure) comme «une science qui dirige la faculté de connaissance inférieure, ou encore une science du monde sensible de la connaissance des objets» (19). À cette science, il donne le nom d'*Esthétique* : qui s'occupe des

objets de la sensation et des imaginations. En 1750, Baumgarten est donc l'inventeur de l'esthétique, mais aussi l'un des premiers à réhabiliter la sensibilité en y voyant un mode de connaissance autre que la raison, notamment en ce qui concerne les œuvres d'art.

Dans le domaine éducatif, une pure subjectivité qui s'exprime dans la sentence «chacun ses goûts» interdit tout enseignement sérieux car elle induit une dissolution totale du jugement dans la diversité et la confusion qui ouvre la porte à l'arbitraire, à toutes les influences. La subjectivité et l'enseignement ne font pas bon ménage, d'où la méfiance et le désarroi justifiés des éducateurs. En effet, le maître, avec toute l'autorité dont il est investi va-t-il inculquer à ses élèves ses goûts personnels déterminés eux-mêmes par on ne sait quels facteurs subjectifs ? Ou bien devra-t-il supposer qu'il existe selon les cultures un «mauvais goût» et un «bon goût» que l'on assimilera facilement à une normalisation de la beauté qui nous ramène une fois encore à un *endoctrinement* ?

En prenant le goût comme objet de l'éducation esthétique sommes-nous condamnés à rester dans le domaine de l'opinion ? En fait, un point de vue kantien sur la faculté de juger le beau que nous pourrions appeler le goût, nous indique que dans le domaine de l'esthétique, subjectivité et objectivité sont étroitement et indissolublement liées. Et il faut véritablement prendre en compte ces deux aspects pour espérer dégager une réelle éducation dans ce domaine.

En présence d'une œuvre d'art, la subjectivité entre en jeu au niveau de la contemplation, de l'admiration ou du dégoût, de notre réaction immédiate à l'impact existentiel de l'œuvre agissant sur notre sensibilité. La contemplation, rappelle Etienne Souriau, est un phénomène qui «met en jeu des émotions profondes que goûte ou refuse notre jugement, et qui font, mêlées à lui, tout le prix des manifestations esthétiques» (20). Mais notre émotion est due à des causes objectives qui sont nombreuses et variées suivant le vécu, l'imagination, la psychologie, l'humeur, la disponibilité et surtout la culture du contemplateur. Ces causes objectives sont, elles, susceptibles d'appréciation et peuvent être soumises à un jugement de valeur. Ce sont de même des significations internes, des messages, des interprétations, la conscience plus ou moins claire d'être en présence de l'âme d'une époque ou d'un artiste. Autant d'éléments qui sont, de toute façon, issus de notre propre culture qui peut les enrichir à l'infini. C'est enfin «la disposition objective interne des différents éléments» qui lui donne un *ethos*, une «ambiance affective qualitativement déterminée» cherchant à provoquer chez le contemplateur «une réaction affective ou émotionnelle» (21).

Tous ces éléments objectifs de l'esthétique sont d'ailleurs exploités par les esthéticiens à travers les différentes méthodes - psychologique, sociologique, iconologique, sémiologique... - de leur discipline qui reste d'une manière générale, une réflexion sur cet impact émotionnel, sur ce système de forces structurées, ces rapports, ces énergies internes à l'œuvre d'art qui nous font lui attribuer une valeur. Même quand l'esthétique n'était qu'une science du beau, les esthéticiens, philosophes et autres penseurs se rendaient bien compte qu'il existait des nuances du sentiment esthétique, des «modalités» ou «modifications» du Beau (le Beau étant ici un terme générique

englobant tout ce qui a valeur esthétique), ou encore des «saveurs» différentes qu'il était difficile d'exprimer à l'aide d'un seul et même terme. Ainsi, la Beauté commence, s'accroît, varie, décline et pour exprimer ces nuances du Beau, l'on a inventé les mots «mignon», «tragique», «pathétique», «grandiose», «fantastique», «sublime», «comique», «grotesque», et bien d'autres encore qui sont devenus autant de catégories esthétiques.

Pour Victor Basch, une catégorie esthétique est «une impression subjective, mais due à des causes objectives ; c'est un sentiment ; chaque catégorie a sa forme, mais cette forme n'est pas due à un principe unique, elle résulte d'une complexité d'éléments».

L'essence de la catégorie esthétique selon Anne Souriau (22) peut se définir en cinq points. Elle se constate comme une réaction sentimentale ou émotionnelle du contemplateur en face de l'œuvre d'art. Si cette réaction affective peut ressembler à des impressions émotionnelles voisines, elle leur est cependant irréductible et toujours séparée d'elles par quelques caractères nets (*ethos*). Cette ambiance affective qualitativement déterminée (*ethos*) tient à la disposition objective interne des différents éléments de l'œuvre. La catégorie esthétique permet de porter un jugement de valeur sur l'œuvre, selon qu'elle atteint plus ou moins, ou manque le genre idéal cherché. Chaque art dispose de ressources propres pour la mise en œuvre du système d'exigences indispensables à la naissance de l'*ethos*, et chaque art a ses chances.

En plus d'offrir la possibilité d'organiser les sentiments esthétiques, ces catégories présentent l'intérêt essentiel d'être communes à tous les arts, ce qui permet au pédagogue d'étendre son enseignement esthétique non plus simplement aux beaux-arts, mais aussi à la musique, à la poésie, à la danse, au théâtre.

Les esthéticiens comme Charles Lalo ont tenté d'établir une liste, de classer, de systématiser ces catégories esthétiques, mais la tâche s'est révélée beaucoup plus délicate qu'ils ne le pensaient. Etienne Souriau a proposé lui aussi une classification de ces catégories esthétiques (23) qui a été reprise et critiquée. Mais c'est cet auteur qui permet d'établir le lien entre ces catégories esthétiques et l'éducation, lorsqu'il écrit que «la pédagogie esthétique y trouve un exercice utile. L'exercice consiste à faire échantillonner d'exemples artistiques ou naturels une liste d'épithètes esthétiques telles que *joli*, *tragique*, *dramatique*, *gracieux* etc. On peut encore faire répartir sur une liste d'exemples une liste d'épithètes. Tout ceci peut servir pour un entraînement de l'appréciation esthétique. Mais encore une fois, ce ne saurait être là qu'un chapitre parmi d'autres, dans le savoir esthétique» (24).

Une démarche riche d'enseignements en éducation esthétique peut donc consister à entraîner l'appréciation esthétique des enfants en leur faisant associer un mot, un adjectif, une épithète à une œuvre picturale. Un travail approfondi sur ces catégories esthétiques permettrait d'organiser, «d'explorer et de jalonner les richesses de la sensibilité esthétique». Cela permettrait à long terme de leur faire adopter une attitude plus réflexive sur l'œuvre afin de la juger en évitant le caractère immédiat et tyrannique de la confusion. Mais il ne faut surtout pas oublier les derniers mots d'Etienne Souriau, précisant que ce travail sur les catégories n'est qu'un chapitre parmi d'autres

de l'esthétique et qu'il ne saurait rendre compte du phénomène en entier dont la teneur est «infiniment plus vaste et architectonique, plus diversifiée et nuancée aussi» (25). Cela dit, les essais de systématisation comme celui de M. Souriau sont très séduisants pour le pédagogue, qui a la réputation d'être avide de simplification, de tableau synoptique, de système clair et distinct qui ne laisse que peu de place au doute ou à l'à-peu-près. La tentation pédagogique serait grande de s'engouffrer dans cette brèche dans un domaine qui échappe tellement à l'objectivité. Il suffirait d'établir une nomenclature avec synonyme, antonyme, plus ou moins simplifiée, puis de se conformer à un classement systématique, et enfin d'établir une progression, un rythme d'acquisition avec étalonnage de catégories esthétiques sur des œuvres exemplaires, puis de procéder à une évaluation des acquisitions.

Malheureusement, les choses ne sont pas si simples que cela, et une étude des catégories esthétiques pose des problèmes délicats qu'il ne faut pas négliger (26). Elles évoluent selon les siècles, les goûts et les écoles. Certaines d'entre elles sont l'apanage de mouvements artistiques (le romantisme en a créé ou exploité plus d'une), ou bien elles peuvent être traitées dans des styles différents, même si, de par leur essence, elles restent stables à travers l'histoire. Il est donc quasi impossible de dégager une hiérarchie, un ordre universel valable partout et à toutes les époques.

Bref, il semble parfaitement inutile, pour ne pas dire nuisible de se référer à une quelconque systématisation, à des tableaux à double entrée ou des représentations schématiques menant à savoir par cœur la définition de telle ou telle catégorie avec exemples à l'appui. Il n'est pas non plus question d'obliger les élèves à croire que telle œuvre est gracieuse ou telle autre pathétique en lui laissant entendre qu'on ne peut éprouver qu'un sentiment et un seul devant elle et qu'il n'existe qu'un mot et un seul pour l'exprimer. Une catégorie esthétique renvoie à un sentiment, à un ensemble d'impressions subjectives, tout le monde n'est pas forcé d'éprouver les mêmes sentiments, les mêmes impressions devant une œuvre.

L'étude des catégories esthétiques à travers les œuvres d'art ne peut donc viser que l'enrichissement qualitatif du pouvoir d'expression des sentiments éprouvés par les élèves. Une catégorie esthétique est descriptive, c'est en fait une simple constatation, elle permet de distinguer les œuvres par rapport à celles qui ne possèdent pas les mêmes qualités, mais elle permet aussi d'émettre un jugement.

À cela il est possible d'objecter qu'une simple constatation n'est pas un jugement. Robert Blanché (27) répondrait que, même si dans certains cas les prédicats esthétiques tendent vers une pure description, il s'y ajoute le plus souvent «une nuance plus ou moins marquée d'appréciation, qui fait d'eux, en même temps, des prédicats de valeur».

Il existe deux composantes descriptives et appréciatives dans les catégories esthétiques. Et chacun est libre d'associer à telle ou telle catégorie une nuance d'éloge ou de mépris même si parfois ces nuances sont, il est vrai, déterminées par notre environnement. Il ne s'agit donc pas d'imposer un jugement en faisant d'autorité correspondre une catégorie à une œuvre après quelques explications didactiques, et en y attribuant des fonctions plus ou moins laudatives ou péjoratives, mais il importe de

faire comprendre à l'élève que lorsqu'il éprouve un ensemble de sentiments ou d'impressions forcément subjectif face à une œuvre, alors il existe un ou plusieurs mots pour les exprimer de la façon la plus précise pour le faire comprendre aux autres et structurer son appréciation. Libre à lui de considérer ses sensations de façon positive ou négative. Si l'éducation esthétique veut réellement développer, enrichir le jugement des élèves et, par là, leur goût, elle doit nécessairement faire un travail attentif sur les significations de ce vocabulaire appréciatif. Par là même, l'éducation esthétique pourra viser un développement du goût car à ce niveau de notre réflexion, il importe de bien faire la distinction entre le goût et le jugement esthétique, entre la réaction immédiate et la profondeur.

Robert Francès qui a conduit de nombreux travaux dans le domaine de l'esthétique expérimentale écrit que «c'est chez l'enfant, en particulier, que le goût et le jugement esthétique sont difficiles à séparer l'un de l'autre». Ces deux réalités en effet ne procèdent pas de la même démarche. «Ce lien étroit du goût et du jugement esthétique existe aussi chez beaucoup d'adultes qui partagent l'égocentrisme de l'enfant. L'adulte cultivé, en revanche, établit aisément une distinction entre ce qui lui plaît et ce qu'il estime doué de valeur.[...].La seule différence qui sépare l'enfant et l'adulte fruste de l'expert en art est que chez les premiers le goût oriente et détermine le jugement, alors que chez ce dernier, c'est l'inverse qui se produit» (28).

Ainsi, la valeur d'une œuvre d'art n'est pas uniquement dépendante de l'agrément qu'elle est susceptible de remporter chez tel ou tel individu. Il peut être admis que chaque œuvre possède une valeur intrinsèque qui peut être décelée par un individu cultivé et pourvu de compétences dans tous les domaines de l'esthétique.

Pour Hegel, «le goût comme moyen d'appréhension et de jugement immédiats ne saurait mener bien loin et est incapable d'approfondir une chose. La chose exige un jugement en profondeur ; le goût, le sentiment, ne peut rester qu'à la surface et se contenter de réflexions abstraites» (29). Afin de porter un jugement de valeur sur une œuvre d'art, il faut être «connaisseur». Pour qui veut connaître une œuvre d'art et en jouir, le «connaisseurisme» comme l'écrit toujours Hegel «rend donc de grands services ; il n'est pas une fin en soi, mais il est un moment nécessaire». Le «connaisseur» doit donc s'intéresser à tous les aspects de l'oeuvre d'art, sa matière, sa technique, la psychologie de l'artiste, les conditions historiques de son élaboration, le sens, le message qu'elle véhicule... Il doit aussi posséder un vocabulaire appréciatif le plus large possible, mais aussi être capable de «lire» l'œuvre d'art pour exercer réellement son jugement et le démarquer du caprice.

Lectures de l'art est le titre d'un ouvrage de Jean-Luc Chalumeau (30) où il montre qu'un tableau peut être lu de bien des manières différentes à la lumière de la psychologie, de la sémiologie, la sociologie, la psychanalyse, le structuralisme. Personne ne conteste le fait que nous puissions voir dans une œuvre d'art picturale un ensemble de signes, susceptibles d'être décodés à plusieurs niveaux, un système de communication symbolique inscrit dans les formes elles-mêmes.

La linguistique, par les notions de *connotation* et de *dénotation* se partageant le

champ de la production du sens, a beaucoup apporté à la lecture de l'image et par extension des œuvres d'art. Le jugement esthétique ne peut se passer de prendre en compte ces deux notions à la fois, et le déchiffrage d'une œuvre représentative implique, entre autres, une connaissance iconographique qui est celle des symboles, emblèmes, attributs, allégories, etc.

Avec Erwin Panofsky (31), nous ne sommes pas loin d'une lecture sémiologique de l'œuvre d'art ; il affirme clairement que l'image ne se réduit absolument pas à ce qu'elle donne à voir. Il est des significations derrière les formes qui, au-delà de la contemplation, demandent un véritable travail de lecture. Ces significations, Panofsky les place à différents niveaux. Un premier niveau (signification primaire) se traduit par une énumération des «motifs» qui sont des ensembles ordonnés de formes, lignes, couleurs que nous pouvons immédiatement identifier comme des «objets» (animaux, fleurs, hommes, femmes, vêtements, constructions, instruments...) dont les relations mutuelles constituent des «événements», ainsi que des expressions (tristesse, sourire, atmosphère d'un paysage...). Ce niveau ne demande donc qu'une expérience pratique, une certaine familiarité avec les motifs. Cette description dite «pré-iconographique» doit être la plus exacte possible pour préparer l'accession au second niveau de signification qui est celui de l'iconographie.

L'analyse iconographique saisit des «images», porteuses d'une signification à travers une culture, une tradition, un mythe. Les «motifs» identifiés et leurs combinaisons permettent de saisir des significations secondaires, des histoires ou allégories. Ce second niveau de signification suppose donc une culture assez large, une bonne connaissance des sources littéraires, des symboles, des mythes, allégories, personnifications ou attributs.

Enfin un troisième niveau que Panofsky appelle «signification intrinsèque» ou «contenu» prend en compte la composition de l'œuvre, les descriptions pré-iconographiques et iconographiques en les traitant comme des symptômes d'une vision d'un monde d'une époque ou d'une nation, d'une philosophie, qui, à travers l'artiste, son style, sa technique, mais aussi sa mentalité, sa psychologie, sont cristallisés dans une œuvre unique. Ce niveau d'interprétation iconologique implique une familiarité avec les textes anciens, une très vaste culture en histoire de l'art, sur la biographie des peintres, en philosophie. Et il faut bien convenir que ce niveau de signification est réservé à un très petit cercle d'érudits et de spécialistes. Dans une optique sociale, Yvonne Bernard, remarque que «l'existence de ces modes de perception différents, modifie profondément les conditions et la qualité des choix esthétiques et explique sans doute en partie l'échec des tentatives qui ont été faites pour intéresser à la peinture, de manière durable, un public peu cultivé» (32). Si l'œuvre d'art ne fonctionne que comme reproduction de la réalité au premier degré, comme anecdote, si aucune signification autre que celle des «motifs» perçus par l'expérience pratique et effectivement représentés n'est déchiffrée, alors elle ne peut avoir que très peu d'intérêt surtout dans notre civilisation moderne où l'image est omniprésente. Cependant, les deux premiers niveaux de signification restent abordables pour un grand nombre si l'école veut bien prendre en compte la culture et notamment celle de l'iconographie. La lecture des œuvres d'art et par conséquent la qualité des jugements esthétiques

passent nécessairement par là.

Certains diront que l'approche de Panofsky, trop humaniste, n'est fructueuse que lorsqu'elle est appliquée à l'art de la Renaissance et du Baroque fertile en symboles, allégories et références à la mythologie des Anciens. En fait le souci de Panofsky est beaucoup plus de travailler à la conservation d'une culture apte à donner un sens à bien des œuvres d'art et par là, il ouvre la voie à une pédagogie très riche dans le cadre de l'éducation esthétique. L'iconographie enrichit notre perception, elle donne une jouissance plus profonde de l'œuvre en instaurant une véritable intimité avec elle et permet, comme le souhaite Louis Porcher, «de rendre chaque élève apte à recevoir le *message* des œuvres d'art» (33). En effet, parmi les œuvres picturales occidentales (celles qui nous sont les plus proches), les sujets religieux, chrétiens ou non, les sujets inspirés de la mythologie grecque ou romaine, occupent une place considérable dans cet héritage culturel. Certes, on peut rétorquer que ces thèmes sont l'apanage d'un art classique ou néoclassique révolu, et qu'il est plus intéressant de se tourner vers la modernité. Ce serait mal connaître les sources d'inspiration de peintres comme Picasso, Matisse et bien d'autres. Et tous ces tableaux exposés dans nos musées ne sont-ils destinés qu'à rester les témoins silencieux et insondables d'une époque oubliée ? Les messages que les artistes se sont appliqués à transposer dans leurs œuvres vont-ils à terme se heurter à l'incompréhension du plus grand nombre par manque de repère, de connaissance ?

Le jugement, l'appréciation d'un tableau passe aussi par une culture, une connaissance des motifs iconographiques acquises nécessairement par l'étude des religions, des légendes, des mythologies, des civilisations. Ils sont innombrables, en effet, ces mythes chrétiens ou non, exploités par les artistes dans un but parfois uniquement plastique, comme prétexte ou justification pour traiter des thèmes pénibles, difficilement représentables comme la violence, le combat, la nudité, le monstrueux, mais aussi «la peinture offre ainsi au regard et à la réflexion un thème de méditation, un enseignement, une Idée», une composante de notre condition humaine.

Il apparaît donc indispensable d'apprendre à nos élèves ces mythes divers, de nourrir leur connaissance mais aussi leur imaginaire de toutes ces histoires riches en merveilles et en idées, sources inépuisables d'inspiration pour les peintres de tous les temps. Cela leur permettrait de *lire* les œuvres, de posséder les clefs donnant accès à une compréhension des motifs des tableaux pour un décryptage des attributs, allégories, symboles, en un mot pour donner un sens à l'œuvre contemplée, sans lequel le jugement esthétique est compromis. L'essentiel étant de ne pas faire de nos élèves des «aveugles culturels» pour qui certaines œuvres ne resteront que des alignements de motifs insensés. Évidemment, d'un point de vue pratique, il n'est pas question de faire de tous les enfants des experts en art. Cela est du domaine de la *formation* esthétique qui renvoie à l'acquisition d'une compétence, mais en vue d'une application concrète, d'un métier. L'éducation esthétique à l'école devrait peut-être plus modestement chercher à développer, si possible, chez nos élèves, les caractéristiques de la «personne esthétique» qui selon certains psychologues, se distingue de la personne non esthétique dans sa manière d'être, par des traits distinctifs que Lindauer a tenté de mesurer. Selon lui, «par caractéristiques esthétiques, on entend

les facteurs expérientiels, cognitifs, personnels et comportementaux qui amènent une personne à préférer, rechercher ou attendre des événements artistiques, en tant que spectateur, membre d'un auditoire, ou amateur actif, à goûter diverses formes d'art, y compris l'environnement naturel ou humain (par ex. l'architecture), et à étudier, s'informer sur les arts, comme non-spécialiste» (34).

De tout ce qui précède, il découle que nous ne pouvons véritablement espérer un développement du «goût» des élèves qu'en développant leur jugement esthétique auquel il doit être subordonné. Ce que nous appelons le «goût» en éducation ne peut être qu'une fin ultime susceptible d'être atteinte par l'éducation du jugement. Il est parfaitement concevable que l'école apprenne aux élèves à différencier leurs impressions immédiates de leur jugement esthétique, à ne pas considérer automatiquement une œuvre comme «belle» et digne d'intérêt parce qu'elle engendre un sentiment agréable. Cela ôterait déjà une grande part à la relativité généralement accordée au goût en le démarquant du caprice et en le rapprochant du jugement.

Éducation morale ou simple jeu ?

Dans la tradition grecque, le beau dans la tragédie, la peinture comme la poésie et surtout la musique, était étroitement lié à l'exaltation de l'esprit civique ou religieux. Aristote parlait de l'effet «cathartique», de la purgation des passions, au sujet de la tragédie considérée sous son aspect mimétique de sentiments ou d'états affectifs. L'art et notamment la musique devait inspirer le sentiment de l'ordre, de la mesure, prévenant dans le cœur le trouble des passions. Les œuvres d'art ont donc été étroitement impliquées dans des considérations morales à la fois par leur beauté ineffable à laquelle était accordée une essence divine, mais aussi par le bon exemple qu'elles véhiculaient à travers les thèmes représentés. Les éducateurs ne pouvaient pas rester insensibles à ces pouvoirs supposés des œuvres d'art.

Schiller développe, en 1794 dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, l'idée selon laquelle l'art peut contribuer à l'ennoblissement du caractère de l'homme, nécessaire à une amélioration dans le domaine politique. «L'homme peut s'éloigner de sa destination en suivant deux voies opposées ; nos contemporains cheminent véritablement sur deux fausses routes ; ils sont devenus la proie des extrêmes, soit de la sauvagerie, soit de l'affaiblissement moral et la dépravation» (Lettre X). La culture esthétique doit «remédier» à cela en formant un «homme total» (35).

L'homme total est celui qui réussit à maintenir dans leur juste frontière son instinct sensible et son instinct raisonnable qui ne doivent en aucun cas empiéter l'un sur l'autre. Car un excès de l'un ou de l'autre de ces instincts entraîne un déséquilibre et fait de l'homme cette «proie des extrêmes». L'homme doit donc restaurer la totalité dans la diversité, il doit tendre idéalement à une réciprocité d'action entre ces deux instincts antagonistes telle que «l'activité de l'un à la fois fonde et limite l'activité de l'autre, et que chacun d'eux parvient à la manifestation la plus haute de soi par cela même que l'autre est à l'œuvre» (Lettre XIV). Toujours pour Schiller, l'instinct de jeu est le véritable troisième terme unificateur des instincts sensibles et raisonnables. C'est à travers cet instinct que l'homme réalise donc vraiment son humanité. Et l'objet

de l'instinct de jeu, c'est la beauté qui place ainsi l'homme dans un état intermédiaire entre la sensibilité et la raison. L'éducation esthétique a donc ici comme but supérieur d'équilibrer et de libérer l'homme, de transformer son caractère pour l'affranchir de l'aliénation causée par les excès de ses deux instincts, sensible et raisonnable, pour qu'il puisse enfin créer un État ayant la liberté comme fondement. L'esthétique est en quelque sorte pour Schiller une forme supérieure de jeu.

Mais si l'esthétique est du domaine du jeu, la morale, elle, est du domaine du sérieux, et c'est ce que Emile Durkheim affirmait en assignant un rôle très «secondaire et accessoire» à la culture esthétique dans l'œuvre de l'éducation morale. Certes, il concédait que «en éveillant le goût du beau, on ouvre donc les voies à l'esprit de désintéressement et de sacrifice. Tout ce qui incite l'homme à se perdre de vue, à regarder au-delà et au-dessus de soi, à ne pas se prendre pour le centre du monde, tout ce qui l'attache à quelque objectif qui le dépasse en partie, tout cela ne peut que développer chez lui des habitudes et des tendances tout à fait comparables à celles que nous avons trouvées à la racine de la vie morale» (36). Mais il insistait aussi sur le fait que l'artiste vit dans le monde des apparences, du rêve, de l'irréel, en dehors de la vie pratique et de l'utilité. La morale par contre est du domaine du réel, de l'action. D'où un profond antagonisme entre l'esthétique et la morale. L'art nous transporte donc bien hors de nous-mêmes, mais pour nous plonger dans un monde de chimères et nous déconnecter de la réalité où se situe la moralité.

Pour Durkheim aussi, finalement, l'art est une forme supérieure de jeu qui touche aux sentiments, c'est la manière assurément la plus noble d'occuper nos loisirs, «c'est la morale étendant son action jusqu'aux heures d'oisiveté, et les marquant de son caractère propre. Voilà pourquoi il serait bon de donner à tous les enfants une certaine culture esthétique» (37). Certes, l'esthétique est, dans les loisirs, un rempart contre les incitations mauvaises, cependant, «ce n'est pas en apprenant à jouer ce jeu spécial qui est l'art que nous pourrons apprendre à faire notre devoir» (38).

Il faut aussi signaler que ces rapports entre l'esthétique et la morale ont montré dans l'histoire de nombreuses contradictions aisément décelables par la simple observation et le bon sens. Ainsi, Marcel Braunschvig (39) remarque que chez l'esthète se trouve fréquemment certaines formes d'égoïsme (possession d'œuvres pour leur usage exclusif) et qu'ils sont bien souvent des êtres asociaux se plaisant à vivre en dehors des réalités. De plus il remarque que l'Italie du XVème siècle, qui vivait dans la splendeur des œuvres des grands Maîtres encouragés par les mécènes, n'était cependant «qu'intrigues amoureuses, élégantes tromperies, raffinement dans la vengeance et dans le crime». Arguments repris d'ailleurs par Irena Wojnar (40) qui rappelle que certains dignitaires nazis, notamment des commandants de camps de la mort, étaient très raffinés et mélomanes, allant jusqu'à rassembler des orchestres de déportés jouant pendant qu'on exécutait leurs camarades... Cela dit, les pédagogues ne pouvaient pas manquer de prêter une oreille attentive à ces correspondances qui ont été faites entre l'esthétique et le jeu d'une part, l'esthétique et la morale d'autre part. Et cela induit deux stratégies qui peuvent être tout aussi préjudiciables l'une que l'autre à l'éducation esthétique.

La première, considérant simplement que l'art n'est pas du domaine du sérieux mais plutôt celui du jeu, est la plus actuelle. Malheureusement, si l'esthétique n'est finalement qu'un jeu, même supérieur, alors elle sera impitoyablement sacrifiée sur l'autel de la raison, de la connaissance scientifique, solide et sérieuse. Il suffit pour s'en convaincre de constater le nombre ridicule d'heures que les instructions officielles accordent à l'enseignement artistique, même si elles ne cessent de proclamer son importance. Dans la pratique, vus les programmes surchargés par ailleurs, l'art est relégué par les enseignants, par exemple en fin des journées difficiles où il prend toute sa dimension de détente, de loisir. Ne pourrions-nous donc pas voir autre chose qu'un jeu dans l'éducation esthétique ? Est-elle condamnée par ce statut à rester dans les fonds de tiroirs scolaires ?

La deuxième stratégie utilise l'art comme moyen, dans le cadre d'une éducation morale ou civique. L'œuvre d'art, moins par sa beauté que par son sujet, y est supposée apte à aiguiser la vertu des élèves qui la contemplent, en frappant si possible son imagination et ses sentiments. Ainsi ont fleuri un peu partout, sur les murs des écoles comme dans les manuels, des reproductions de peintures de genre allégorique ou historique, sur la vertu triomphant du vice, ou censées glorifier la grandeur de la patrie et le dévouement qu'on lui doit, ou encore tentant d'exalter l'amour filial. La peinture didactique, édifiante, de Greuze illustrant les bonheurs des vertus, notamment familiales, bénéficie alors de toutes les faveurs des pédagogues. Les œuvres sont choisies par les enseignants uniquement pour leur contenu moral, celles donnant le «mauvais exemple» étant soigneusement écartées.

Mais au-delà de ces excès, on ne peut nier que la réflexion collective sur l'œuvre d'art, la culture esthétique, ont aussi pouvoir de former l'individu, de l'aider à devenir un être humain. Dans ses remarquables études sur l'éducation esthétique, Irena Wojnar (41) reprend quelque peu cette idée d'un «homme total» formulée par Schiller, en parlant d'une «formation de la personne humaine dans son intégralité». Elle milite pour «l'intégration des arts dans la formation humaine intégrale, englobant la formation morale, intellectuelle, émotionnelle et celle de l'imagination». Elle va même beaucoup plus loin en considérant l'art comme un véritable «manuel de vie», particulièrement pour les adolescents qui ont soif de comprendre cette vie. Le contact avec l'art peut leur donner des exemples de réflexions, de confrontations, il invite au dialogue, suscite des interrogations, des passions, des angoisses ; autant d'éléments aptes à affirmer leur personnalité et à éveiller les élèves en les aidant à forger eux-mêmes leur propre moralité.

L'esthétique a donc un pouvoir hautement éducatif (et donc moral), à travers une initiation culturelle, un brassage d'idées qui manquent parfois aux disciplines scientifiques, instrumentales, dont l'enseignement prioritaire à l'école ne fait que très peu de place à l'imagination et à une véritable création. C'est un excellent moyen de réhabiliter ainsi la culture à l'école, celle qui permet de comprendre le monde qui nous entoure, qui donne les clefs de bien des énigmes.

Ce qu'il faut bien retenir de ces théories sur l'éducation esthétique comme formation globale de l'homme «total» ou «intégral», c'est déjà l'affirmation qu'elle est un excel-

lent moyen de lutter contre le fractionnement de la personne humaine dans le milieu scolaire tendant à privilégier l'instinct raisonnable, pour employer l'expression de Schiller, au détriment de l'instinct sensible. Et dans ce sens, l'œuvre d'art peut être beaucoup plus qu'un élément de détente ou d'agrément.

Éducation artistique et éducation esthétique

Il reste à examiner si, comme nous pouvons le lire dans de très nombreux ouvrages pédagogiques, nous avons le droit d'employer indifféremment les termes «esthétique» et «artistique» avec les mêmes implications éducatives.

Les ouvrages divers traitant d'éducation artistique développent un ensemble de progressions, de démarches, de contenus ayant pour fin la créativité par l'apprentissage de techniques d'expression et le recours à l'imagination. L'éducation artistique (souvent réservée au domaine des arts plastiques, pour la musique on emploie alors l'expression «éducation musicale») se propose de donner aux enfants les moyens d'extérioriser des sentiments, des sensations, grâce à un savoir faire au niveau de la transformation de matériaux, ou de l'empreinte laissée sur un support. Arno Stern remarque d'ailleurs que l'expression *éducation artistique* prête à confusion. Il propose de définir sa méthode comme une «éducation créatrice» ou une «créativité éducative» en précisant : «Je ne cherche pas à cultiver le sens esthétique, ni à transformer l'enfant par des pratiques mystérieuses dans le lieu secret de l'atelier. L'éducation artistique donne à l'enfant l'habitude de faire de ses tourments des créations artistiques. Il se libère, mais il se construit aussi. Je l'aide à se faire une personnalité» (42).

Nous rencontrons aussi là les *activités d'éveil artistique* qui, selon Simone Fontanel-Brassart, peuvent jouer un rôle important dans la formation globale (sensation, socialisation, intégration dans la société dans la culture contemporaine...). Ce rôle s'exerce à travers des activités qui évitent le plus possible, d'un côté la leçon de dessin uniquement fondée sur la technique et l'habileté, et de l'autre l'effet «desséchant» du caractère littéraire et didactique d'une «initiation esthétique» ou d'une «formation culturelle» (43). Mais est-il réellement possible de poursuivre efficacement tous ces objectifs à la fois à travers une même démarche ?

La finalité «première» des activités d'éveil artistique, indique Francine Best, est le «développement du pouvoir de créer». Mais elle précise qu'une éducation esthétique «complète» ne néglige pas l'aptitude à regarder, à écouter, à goûter les œuvres d'art ainsi que la connaissance du milieu culturel à travers celles-ci, signes d'une époque et du passé (44). Ces mots de Francine Best confirment qu'il existe en fait deux réalités, celle des activités, de la création, du développement d'un pouvoir, et celle de la connaissance, de la culture, du jugement, de la mise en place d'un savoir. Mais ici peuvent se manifester les objections de ceux qui pensent que le jugement esthétique, l'appréciation des œuvres ne peuvent se développer qu'à travers une pratique des arts, et affirment qu'on ne peut comprendre l'art, juger une œuvre si l'on n'a pas eu physiquement l'expérience de la technique. Et le fait est que beaucoup d'enseignants appliquent plus ou moins consciemment, en matière d'éducation esthétique, ce principe éducatif avec l'espoir de voir l'aptitude des élèves à apprécier les œuvres d'art se

développer par la seule pratique du dessin, de la peinture, ou la production de sons musicaux. Pour eux, le moyen le plus efficace d'aider les enfants à aimer l'art et à le comprendre est de leur faire créer leurs propres peintures et modelages.

Le goût ne serait donc qu'un phénomène immanent de la pratique artistique ? À cela, Thomas Munro répond que nous n'avons pas besoin de répéter l'expérience de l'abeille pour en apprécier le miel, ou l'expérience du souffleur de verre pour apprécier un vase (45). Celui qui juge une œuvre peut manquer d'une expérience relative à la création, mais il peut aussi développer un savoir et surtout une objectivité dont le créateur lui-même pourrait bien être dépourvu. De plus le jugement d'une œuvre d'art ne passe pas uniquement par des considérations sur la manière dont elle a été élaborée et les problèmes techniques qu'elle a posés à l'artiste.

Enfin ce principe est d'autant plus réducteur que si nous le poussions à l'extrême, il supposerait que, pour être aptes à juger des œuvres, à réfléchir sur l'art nous devrions avoir une maîtrise totale de toutes les techniques. Autrement dit, les élèves devraient non seulement savoir jouer de tous les instruments de musique pour apprécier un concerto, mais aussi avoir étudié tous les procédés d'élaboration depuis la mosaïque jusqu'à l'*action painting*, de Jackson Pollock, tâté de tous les matériaux et utilisé tous les médiums entre eux et les supports... En fait, l'artiste a besoin d'avoir aiguisé sa sensibilité, d'être détenteur d'un savoir esthétique, d'une culture le rendant apte à attribuer une valeur aux œuvres de ses prédécesseurs pour développer son pouvoir de créer. L'esthéticien doit, lui, être averti des techniques de l'art, des procédés d'élaboration pour enrichir sa réflexion sur l'art et son jugement esthétique.

Dans le cadre de l'école, il va de soi que seule la pratique artistique pourra donner à l'élève le vocabulaire technique nécessaire à la compréhension de la démarche des artistes (notamment contemporains) et de leur style. Par la manipulation des outils, des matériaux, de la couleur, ils seront capables de comprendre «de l'intérieur» les effets produits, les contraintes et les difficultés de l'artiste. Ainsi, d'un point de vue purement esthétique, toute progression dans les activités artistiques est bonne quand elle ne considère pas les productions des enfants comme des œuvres d'art, n'enferme pas les élèves à l'intérieur de leurs propres productions, et à partir du moment où elle privilégie la pratique de techniques les plus variées possible, sans oublier de les caractériser et de les illustrer avec des modèles réalisés par des grands Maîtres.

Mais l'éducation esthétique et l'éducation artistique sont bien deux réalités distinctes avec des implications pédagogiques très différentes. La première vise un pouvoir, la seconde cherche à mettre en place un savoir, l'une intéresse l'imagination, l'expression, la créativité par l'apprentissage de techniques, l'autre concerne l'organisation des expériences esthétiques, la sensibilité, l'émotion et le jugement par l'enseignement d'une culture. L'approche esthétique demeure une «réflexion sur l'art», une «forme de la pensée réflexive».

Cela dit, tout en étant distinctes, elles travaillent en synergie dans la formation globale de l'individu et notamment dans ses rapports avec l'art et ne peuvent finalement se passer l'une de l'autre.

Esthétique et éducation : quels enjeux ?

Si le but de l'éducation esthétique concerne donc une culture, il faut se garder cependant d'employer les termes, apparus il y a peu de temps, d'*acculturation esthétique*. Si dans son sens courant cette expression désigne, selon le *Vocabulaire d'esthétique de Souriau,* «l'action éducative qui conduit l'enfant au niveau ou à la forme de la culture des adultes, ou l'évolution de l'enfant qui accède à cette culture» (p. 25), dans le domaine esthétique, l'acculturation a cependant des implications très précises.

En effet, Robert Francès caractérise la perception des œuvres d'art (notamment en musique) qui s'identifie avec l'expérience esthétique, comme un processus en développement dans lequel il faut distinguer «des faits d'acculturation, irréfléchis, involontaires, résultant de la familiarité presque passive des œuvres, et des faits d'éducation proprement dite où le développement de l'activité perceptive est soutenu par l'acquisition des concepts, des symboles qui permettent de définir les formes, leurs éléments et leurs articulations» (46). Nos sens sont naturellement aptes à recevoir, à comprendre n'importe quelle forme d'art, et c'est les détruire par réduction que de les habituer à une seule forme que l'on présente comme l'unique ou la meilleure. Cela n'est pas sans conséquence sur l'éducation esthétique. Le jugement esthétique qui détermine le goût personnel sera d'autant plus riche que l'individu aura été mis en contact avec des formes d'art les plus variées possible dans le temps et dans l'espace. Il faut donc utiliser avec une extrême prudence cette expression d'acculturation esthétique.

Selon Olivier Reboul, ce que la culture donne en propre, c'est «non pas une technique, une vertu ou même un savoir, mais ce qui constitue la fine pointe de l'intelligence, le *jugement*. Ce jugement qui, en science signifie esprit critique et méthode, qui en art s'appelle le goût...» (47). Dans le cadre de l'école, l'éducation esthétique comme développement du goût se situe donc bien au niveau de l'enseignement, «cette partie de l'instruction qui a pour fin de cultiver l'homme en formant son jugement». Ainsi, dans l'absolu, le processus le plus important de l'éducation esthétique ne peut être que l'enseignement d'une culture, d'un savoir esthétique apte à faire de l'enfant un homme capable d'exercer un jugement par lui-même, en toute liberté sur n'importe quelle œuvre d'art. Ici se place le point de rencontre entre l'éducation et l'esthétique à l'école en évitant la confusion des termes qui implique la confusion des objectifs et des activités et, par là même, le désarroi des enseignants.

Cet enseignement, seule l'école, garante de l'instruction, peut le mener à bien de façon structurée et cohérente. Évidemment, on l'a bien compris, il ne s'agit pas d'inculquer un jugement en accord avec telle ou telle théorie esthétique entre lesquelles il est de toute façon impossible de décider si l'une est supérieure à l'autre ou plus valable. Comme le remarque fort justement Fakhir Hussain : «Prescrire certaines manières d'être, de juger une œuvre d'art, sans tenir compte du monde d'autrui et de sa manière de penser dans son monde à lui peut revenir à nier totalement son exis-

tence» (48). Le jugement esthétique étant fondé sur la perception, l'émotion et le niveau culturel, tout ce qui pourra développer et renforcer ces facteurs devant une œuvre d'art sera bon pour l'éducation esthétique. Évidemment il est impossible de prétendre, dans le cadre de l'école, embrasser toutes les composantes du jugement esthétique. Ce dernier, par exemple, peut être déterminé par des éléments subjectifs dans l'inconscient, ne serait ce qu'une satisfaction imaginaire de désirs sexuels infantiles frustrés. Mais cela n'intéresse pas l'école qui doit agir sur ce qui constitue le jugement en tant qu'activité intentionnelle de l'homme.

Mais quels sont les réels enjeux d'une telle éducation aujourd'hui ?

L'idée d'une formation globale de la personnalité qui refuse de privilégier l'intellect au détriment du sensible est une idée qui semble maintenant aller de soi au moins dans son principe. Tout le monde espère un développement harmonieux de la personne, et l'éducation esthétique, comme l'éducation artistique, musicale, le travail manuel, l'Education Physique et Sportive contribuent également à cette éducation intégrale. Au-delà de tout cela, il est possible de soutenir que l'éducation esthétique n'est rien de moins qu'une question de justice et surtout de liberté.

Yvonne Bernard a montré que les différences de comportement dans les goûts, les attitudes esthétiques sont fortement déterminées par des facteurs psychosociologiques dont les plus importants remontent à l'enfance. Elle a montré, à l'instar de Pierre Bourdieu et Alain Darbel, le rôle essentiel de l'héritage culturel en matière de goût et l'existence de normes convenues afférentes à certains niveaux culturels. Elle conclut son étude en montrant que, dans la détermination des goûts, «si l'action de la formation scolaire reste importante, l'action de l'éducation familiale est plus importante encore. En raison sans doute de la carence du système actuel d'enseignement artistique, le processus d'acculturation, qui se traduit essentiellement par une plus grande familiarité avec les œuvres d'art, sans que cela implique nécessairement une meilleure connaissance, est un processus cumulatif très lent» (49).

De tout cela il résulte que plus on développera l'éducation esthétique à l'école et le plus tôt possible, plus on aura des chances d'équilibrer dans les attitudes esthétiques, les différences de comportement liées aux inégalités de l'héritage culturel. Un équilibre souhaitable en ce domaine entre une culture «élaborée» «d'esthète», «raffinée» (identifiée aussi comme une culture bourgeoise avec un caractère élitiste pour ne pas dire un certain snobisme, ou considérée comme l'apanage d'une classe qui cherche à contrôler l'historicité notamment à travers son *intelligentsia*) et une culture «première», «immédiate» ou «de masse», selon les auteurs, identifiée comme une culture populaire.

Mais d'un autre côté, l'éducation esthétique ne pourra-t-elle avoir d'autre but que de conformer ainsi les élèves aux valeurs d'une classe (celle des gens dits cultivés) et de tirer la culture populaire vers la culture élaborée ? Et, en supposant que l'éducation esthétique soit développée sérieusement à tous les niveaux du cursus scolaire, les élèves ayant une scolarité plus longue et bénéficiant d'un héritage culturel plus élaboré que les autres seront toujours plus compétents pour juger esthétiquement les

œuvres d'art. Ils auront toujours les mêmes habitudes culturelles, qui plus est, renforcées, notamment en ce qui concerne la fréquentation des musées.

Cela dit, si l'éducation esthétique telle que nous l'avons définie se mettait en place, de façon précoce systématique et structurée, dès l'école maternelle, nous aurions certainement des chances que l'amour de l'art ne soit plus uniquement l'apanage de la culture savante. Bourdieu et Darbel montrent bien à quel point l'influence de l'école, et particulièrement le niveau d'instruction, détermine ne serait-ce que la fréquentation des musées. Selon leurs statistiques, une personne du niveau du certificat d'études primaires n'ira pratiquement jamais au musée (50). Mais si cette personne, au lieu d'avoir le bagage minimum demandé par ce diplôme, avait eu en plus à l'école une éducation esthétique structurée, en serait-il de même de sa fréquentation des lieux de culture ? De plus aujourd'hui, cette notion de «bagage minimum» ne s'applique plus de la même façon, les cursus scolaires sont de plus en plus longs. Il y a donc une place pour l'enseignement d'une culture esthétique à l'école primaire tendant à affiner le jugement pictural des élèves.

Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas de faire en sorte que tous les élèves aient le même goût, de pratiquer une pédagogie teintée d'égalitarisme tendant à niveler si possible par le haut les attitudes esthétiques des enfants. Il s'agit de contrebalancer dans le cadre scolaire des différences de mode de vie, de briser les «impératifs culturels» par l'enseignement d'une culture, de parvenir à donner aux enfants une curiosité esthétique, une attention, une démarche positive, une propension à la fréquentation des œuvres d'art, un comportement culturel visant non pas à rejeter mais à intégrer l'art dans la vie. Bref, il reste essentiel non pas de conformer les élèves aux goûts d'une culture élaborée qui se veut dominante, mais de leur donner les moyens de déterminer librement leurs goûts sans autocensure, et sans les conformer plus ou moins consciemment aux normes d'une classe quelle qu'elle soit.

Dans notre société, la liberté est la valeur la plus jalousement revendiquée. Il existe autour d'elle un consensus qui s'affirme à tous les niveaux culturels et dans toutes les couches sociales. Pour le pédagogue moderne, une pédagogie qui nie la liberté des élèves dans ses objectifs et ses moyens n'est pas concevable. Partout l'on réfléchit, l'on se bat pour la liberté de penser, la liberté d'expression, la liberté religieuse, la liberté de circuler, la liberté d'association... Et ceux qui exigent tout cela ont conscience de se battre pour une bonne cause.

Et dans le domaine esthétique que se passe-t-il ? Ici comme ailleurs, on revendique la liberté et on l'affirme crânement à travers ce fameux slogan : «Chacun ses goûts ! ». Mais que se cache-t-il effectivement derrière ce slogan qui est d'ailleurs le plus souvent utilisé pour terminer parfois avec impatience une discussion sur des préférences et qui, par son caractère conclusif, n'admet aucune réplique, aucun «mais» ?

Tout d'abord, toute personne ayant la prétention d'attaquer ce slogan se voit aussitôt taxée d'intolérance, voire suspectée d'une dose de totalitarisme dans sa démarche. *Tu n'as pas à m'imposer tes goûts !* : ce qui rend bien souvent toute discussion très périlleuse. Cependant, ce qui demeure gênant dans ce slogan, c'est le possessif

«ses» placé devant «goûts». Ces goûts que je revendique sont-ils vraiment les miens ? Est-ce que je les ai fabriqués moi-même, en toute liberté, par une réflexion approfondie sur un très vaste ensemble d'œuvres artistiques que je juge selon un savoir esthétique ? Ou bien ne sont-ils que l'expression d'un caprice versatile, lui-même produit d'une acculturation inconsciente, d'un enchevêtrement complexe et incontrôlé d'influences diverses de mon milieu socioculturel, ma nationalité, ma religion, les médias, que j'ai subis passivement ?

Dans la majorité des cas, c'est la deuxième éventualité qui est réelle. «Chacun ses goûts ! ». Cela peut très bien être un aveu complet d'impuissance, une soumission totale aux manipulations extérieures et surtout un aveuglement complet devant cette véritable atteinte à la liberté que certains médias exercent cupidement sur mes expériences esthétiques en œuvrant à les soumettre à ses propres normes. Cela peut très bien signifier chacun les goûts que des déterminants extérieurs variés et aux intentions pas toujours très pures ont bien voulu lui laisser, après les avoir modelés par pressions simultanées depuis l'enfance.

Certes, nous sommes dans le domaine de l'art qui par essence suscite un plaisir désintéressé. Ainsi, en apparence, un musellement pernicieux dans le domaine esthétique n'a pas beaucoup de conséquences, et surtout il semble moins révoltant et moins apparent qu'une atteinte à la liberté de déplacement, par exemple, qui aurait pour effet une levée de boucliers immédiate. L'expression «chacun ses goûts ! » n'a de sens que si l'on sous-entend par là que les goûts ne sont pas des impressions premières sous influences, mais un véritable jugement esthétique qui tiendra compte de l'émotion subjective, mais aussi de la valeur objective des œuvres à travers un savoir esthétique, et qui se sera démarqué de toutes pressions extérieures pour se concentrer et réfléchir la production artistique et uniquement elle.

Et les contraintes sur nos goûts sont diverses et puissantes. Notre société de consommation, axée sur la standardisation, la production rapide et à grande échelle est, dans ses structures mêmes, un formidable rouleau compresseur du goût. Cette uniformisation des goûts aussi bien en musique que dans les arts plastiques et culinaires a maintenant une dimension internationale et par conséquent «ethnocide», accélérée encore par la toute puissance de la technologie. Nous mangeons les mêmes hamburgers à San Francisco, à Paris, à Moscou et à Pékin, les enfants ont les mêmes rêves et leur imagination est nourrie de la même manière à Los Angeles, Miami, Tokyo et Marne la Vallée. Il est d'une affligeante banalité de dire que les goûts ne dépendent plus du libre arbitre mais du poids financier et de la force de pénétration des marchés par les multinationales qui vendent du *look*, de la décoration, du *design*, du disque, des programmes de télévision, des burgers et des loisirs.

L'esthétique est par essence le domaine de l'unique, du singulier, elle est à l'extrême opposé de l'uniformité. L'œuvre d'art est, nous l'avons vu, le lieu où se cristallise une conception du monde dans une dimension spatio-temporelle précise. Un pessimiste dirait que notre société ne peut que devenir anti-esthétique, pour ne pas dire «an-esthétique», ce qui serait encore plus grave. Notre société d'uniformité ne nous fait que ressentir un peu plus fort l'urgence et la nécessité d'une éducation du jugement

esthétique dès l'école primaire.

L'américain Neil Postman (51) est un pédagogue qui réagit contre les effets de notre société sur l'école, notamment à travers les médias. Il expose très bien dans son livre *Enseigner c'est résister*, les rapports très ambigus entre ces derniers et l'École. Pour lui, la télévision, le plus influent des médias, modèle la culture à travers un programme «premier», de base et «elle constitue la principale entreprise éducative montée actuellement dans le monde occidental».

L'école est donc définie comme un «programme second" qui devrait se présenter comme un contrepoids aux influences du programme premier. Cela s'illustre assez bien comme une fonction «thermostatique» dont les effets sont déterminés par rapport à ceux des médias. Or, cette «école parallèle», qui est aussi «responsable de la formation des goûts et de l'éveil du sens critique que les enseignants de l'école», ne propose pas grand-chose sur le plan culturel. Par contre, les pressions qu'elle exerce sur le goût sont absolument énormes. Comme le préconise toujours Postman, il est parfaitement inutile pour l'éducateur de se révolter, de maugréer ou de pester contre les influences des médias. Il serait plus profitable de connaître précisément leurs effets afin de déterminer les objectifs d'une éducation esthétique capable de les équilibrer dans le cadre de l'École. Car face aux multiples influences, psychosociologiques, mais aussi géographiques, physiologiques, économiques, médiatiques sur nos goûts, l'École est pratiquement le seul moyen, dès le primaire, de compenser ces déterminants qui jouent sous forme de contrainte.
Il serait en effet dangereusement stérile de sombrer dans un pur manichéisme en méprisant le petit écran et la publicité à laquelle il est très étroitement associé et en le considérant uniquement comme un lieu «ethnocide» d'anti-culture, et même de destruction de la culture dite savante. Il nous faut l'appréhender sans passion mais sans complaisance, plutôt comme un phénomène, un fait culturel important et incontournable, ne serait-ce que par le nombre d'heures que les enfants passent devant ce petit écran (qui aux Etats-Unis dépasse souvent le nombre d'heures de classe). Cela pose au pédagogue des problèmes nouveaux, particulièrement dans le domaine de l'esthétique.

Réaction contre l'inégalité de culture, contre l'uniformité, contre l'appauvrissement du sens, et le nivellement des valeurs, finalement, que dire de l'éducation esthétique telle que nous l'avons définie et dans le cadre de l'école «thermostatique», sinon que, pardessus toutes ces considérations, elle est une éducation à la liberté ? Ici se placent les enjeux mais aussi tout le problème de notre éducation esthétique qui, pour paraphraser Olivier Reboul (52), cherche à déterminer une pédagogie qui se doit, pour l'enfant, d'insister sur une rupture indispensable entre la *doxa* (les goûts, les attitudes et les valeurs esthétiques véhiculées par l'habitude ou l'accoutumance, soumises aux influences du milieu social, de l'environnement, des médias...) et l'*episteme* (le savoir esthétique que l'école peut enseigner pour que l'enfant détermine lui-même ses propres goûts en toute liberté).

NOTES

1.PLATON, *Le Grand Hippias ou Du Bea*u, Bibliothèque de la Pléiade, éd. Gallimard, tome I, pp. 30-38.

2. PLATON, *Phèdre*, Op. Cit. Tome II, page 40.

3. R. CORDEAU, «Le nombre d'or dans le dessin enfantin» in *Enfance,* tome VI, n° 2 1953, pp. 147-151.

4. Charles LALO, *L'esthétique expérimentale de Fechner*, éd. Alcan, 1908.

5. Georges SNYDERS, *Le goût musical en France au XVIIème et XVIIIème siècle*, Vrin, 1968.

6. Anne-Marie BOUTET DE MONVEL, *Pour un enseignement des arts plastiques et visuels*, éd. E.S.F, Paris 1974, pp. 33-39.

7. Roger PELTRIAUX et Rose FOUCAUD, *L'éducation du sens plastique*, Coll. Pédagogie concrète, éd. L'école, Paris, 1979.

8. Leone Battista ALBERTI, *Traité sur la peinture* (1435) cité par Erwin PANOFSKY in *La renaissance et ses avant-courriers dans l'art d'Occident*, éd. Flammarion 1976, p. 28.

9. Marcel BRAUNSCHVIG, *L'Art et l'enfant*, éd. Henri Didier, Paris, 1910, page 96.

10. Robert GLOTON, *L'Art à l'école*, éd. P.U.F., Paris, 1965, page 58.2

11. Etienne SOURIAU, *Clefs pour l'esthétique*, Seghers, 1970.

12. Georges SNYDERS, *La Joie à l'école*, P.U.F, 1986, page 291.

13. Charles LALO, *Notions d'esthétique*, (1926), éd. P.U.F, 1960, page 11.

14. Ellen KEY, *Le Règne de l'enfant*, page 251, cité par M. BRAUNSCHVIG in *L'art et l'enfant*, 1910, page 93.

15. William MORRIS, *Nouvelles de Nulle part* (1890), éd. Bilingue Aubier Montaigne, Paris, 1976.

16. Voir William MORRIS, *Contre l'art d'élite*, éd. Hermann, Paris, 1985.

17. Henriette GALLY, *Ruskin et l'esthétique intuitive*, Thèse présentée à la faculté des Lettres de l'Université de Grenoble, éd. Vrin, Paris, 1933.

18. Jean Jacques ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, livre IV, Coll. GF, éd. Flammarion, 1966, page 445.

19. A. G. BAUMGARTEN, *Méditations Philosophiques*, CXV, éd. de l'Herne, Paris, 1988, page 75.

20. Etienne SOURIAU, «Objet et méthode de l'esthétique», In *Bulletin de psychologie*, p. 783

21. Anne SOURIAU, «La notion de catégorie esthétique» In *Revue d'esthétique*, tome XIX (3,4) Déc. 1966. éd. C.N.R.S, pp. 225-242.

22. Anne SOURIAU, «La notion de catégorie esthétique» in *Revue d'esthétique*, tome XIX, fascicule III et IV, juillet-Décembre 1966 et *Encyclopaedia Universalis*, article «Les catégories esthétiques».

23. Etienne SOURIAU, «Art et vérité» in *Revue Philosophique*, 1933, p 186 & suiv.

24. Etienne SOURIAU, *Clefs pour l'esthétique*, éd. Seghers, 1970, page 50.

25. Etienne SOURIAU, cité par Jean-Paul

WEBER, *Psychologie de l'art*, P.U.F,1961 p.15.

26. Voir notamment à ce sujet HUISMAN,: *L'esthétique*, Que sais-je?, P.U.F, 1983 et Robert BLANCHE (*Des catégories esthétiques*).

27. Robert BLANCHE, *Des catégories esthétiques*, Vrin, 1979, page 15.

28. Robert FRANCES, *Psychologie de l'esthétique*, P.U.F, 1968, page 65.

29. G.W.F. HEGEL, *Esthétique*, traduction S. Jankélévitch, Coll. Champs philosophique, éd. Flammarion, Paris 1979, premier volume, pp. 64-65.

30. Jean Luc CHALUMEAU, *Lectures de l'art*, éd. du Chêne Hachette, Paris, 1981.

31. Voir Erwin PANOFSKY, *Essais d'iconologie* (1939), éd. Gallimard 1967 et *L'oeuvre d'art et ses significations* (1955), éd. Gallimard, 1969.

32. Yvonne BERNARD, «Psycho-sociologie du goût en matière de peinture», *Monographies Françaises de Psychologie* n° 24, C.N.R.S, Paris, 1973, page 21.

33. Louis PORCHER, *L'éducation esthétique luxe ou nécessité*, éd. Armand Colin, Bourrelier, Paris, 1973, page 10.

34. Martin.S. LINDAUER, «À la recherche de la personne esthétique» in *Bulletin de psychologie* n° 329, tome XXX, 14-16 Mai-Juin 1977.

35. SCHILLER, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (*Briefe über die aesthetische erziehung des menschen*), éd. Aubier Montaigne, Paris, 1943.

36. Emile DURKHEIM, *L'Education morale*, P.U.F, 1974, page 228.

37. Idem, page 233.

38. Idem, page 232.

39. Marcel BRAUNSCHVIG, *L'Art et l'enfant*, éd. Henri Didier, Paris, 1910, page 89.

40. Irena WOJNAR, «L'art comme instrument pédagogique intégral», conférence faite à l'Université de Paris le 21 mars 1968, éd. P.W.N (*Editions Scientifiques de Pologne*), 1970, page 33.

41. Irena WOJNAR, «L'art comme manuel de vie» In *Les dossiers de Sèvres*, no 53, juillet 1975, pp 135-148.

42. Arno STERN, *Entre, éducateur (réflexions sur l'éducation artistique),* éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967, page 10.

43. Simone FONTANEL-BRASSART, *Education artistique et formation globale*, éd. Armand Colin, Paris, 1971.

44. Francine BEST, *Pour une pédagogie de*

l'éveil, éd. A. Colin, Paris, 1973, page 113.

45. Thomas MUNRO, *Art Education, Its Philosophy and Psychology, Selected essays*, Bobbs-Merrill, New-York, 1956, page 112.

46. Robert FRANCES, *La perception de la musique*, Vrin, 1958, page 9

47. Olivier REBOUL, L*a philosophie de l'éducation (1971)*, P.U.F, 1981, page 32.

48. Fakhir HUSSAIN, «Logique et méthodologie du jugement esthétique», Thèse pour le doctorat du troisième cycle. *Situation* n° 10, 1968, page 39.

49. Yvonne BERNARD, Op. Cit. page 130.

50. Pierre BOURDIEU et Alain DARBEL, *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*, les éditions de Minuit, Paris, 1969, pages 50/51

51. Neil POSTMAN, *Enseigner c'est résister*, éd. du Centurion, Paris, 1981
52. Olivier REBOUL, *Qu'est-ce-qu'apprendre ?* , P.U.F, Paris, 1980, page 35.

Enseigner : Un temps re-pensé

Maryse Lescout
IUFM de Toulouse

Le temps n'est pas le cadre objectif du déroulement des phénomènes, mais une dynamique impulsée et régulée par une perspective sur le monde. Il existe donc des temporalités enseignantes. L'enseignement authentique, produisant chez l'élève l'événement de l'apprendre, doit alors être pensé en rupture avec le temps linéaire de la succession et de l'attente. Le projet et le Kairos constituent des figures essentielles de la temporalité.

Repenser la temporalité de la pratique d'enseignement devient nécessaire si l'enjeu est d'*agir le temps* au lieu de le subir ou de simplement agir dans le temps. L'hypothèse sous-jacente à cette entrée en matière consiste à poser «agir le temps» comme exigence intrinsèque du processus d'enseignement authentique. Pourtant, beaucoup de discours sur l'éducation esquivent le problème de la temporalité. Bien sûr, il existe tout un champ de réflexion historique propre à ce domaine. Mais la temporalité n'est pas réductible à l'historicité, même si l'approche historique représente une contribution importante à la compréhension des problèmes. Et surtout il s'agit de penser la temporalité de la pratique d'enseignement elle-même. Or, s'il peut paraître trivial de noter que cette pratique est «inscrite» dans le temps, le factuel installé ici avec trop d'évidence occulte l'*être*. En effet, est-il certain, comme le veut l'opinion, que le temps soit un champ objectif substantiel, dans lequel apparaissent et disparaissent les phénomènes ?

Cette question initiale entraîne la critique de la conception d'un temps homogène, uniforme, qui s'écoulerait de la même façon pour tous les êtres temporels. Car la signification du temps, ses accentuations, dépendent d'une perspective sur le monde,

Mots clés : Temps agi, Être, Avenir et projet, Perspective, Engagement, Authenticité, Relation et exposition à autrui, Temporalité kairique, Discontinuité, Précarité.

d'un engagement dans le monde et d'un mode de rapport aux choses. Il devient alors impossible de référer au temps de l'enseignement comme donnée objective, substrat de toute expérience. Et, par contrecoup, il devient possible et nécessaire de critiquer la manière dont le temps est représenté et vécu dans les pratiques d'enseignement dominantes. Il doit y être resitué en tant que concrétisation d'une temporalité particulière parmi les temporalités possibles, et non comme fait incontournable accréditant l'argument de «contraintes de temps» ou de «manque de temps» pour ne pas pratiquer autrement et résister au changement.

Reste à penser la temporalité propre à la mission éducative recentrée sur la formation de sujets autonomes et compétents, dans une société en constante mutation. Les pratiques d'enseignement qui actualisent cette mission sont nécessairement en rupture avec celles qui s'originaient dans un autre contexte, selon une autre politique et une autre logique. *Elles sécrètent donc leur temps propre.*

Cette temporalité est d'une tout autre nature que le temps linéaire où se succèdent des moments conçus comme unités séparées. Deux variables en seront principalement étudiées :
- *la temporalité du projet*, où l'acteur se temporalise du dedans par une force qui le pousse à exister, à partir d'une mise en perspective de l'avenir et non selon l'écoulement linéaire du «passé / présent / futur». Cela a des incidences majeures sur la logique d'enseignement : l'élève n'est plus transporté dans un temps programmé de l'extérieur selon un découpage formel de savoirs appréhendés comme objets à acquérir. Il doit pouvoir agir la temporalité d'une pratique personnelle ;
- *la temporalité «kairique»*, accentuée selon des moments uniques qui marquent des passages cruciaux dans le processus du devenir. Elle ne réfère pas au temps comme cadre solide, épais et permanent. Elle ne se répète pas selon des habitudes et des rituels. Elle met au contraire en relief le caractère critique de la juste mesure au moment opportun, laquelle est la marque de la fugacité et de la fragilité de l'acte authentique, dans la dynamique de son engagement.

Finalement, il s'agit d'opérer une distinction critique entre les phénomènes tels qu'ils se produisent, et les intentions et les valeurs au nom desquels ils se présentent. Car les phénomènes peuvent nous tromper sur ce qu'ils sont vraiment et se montrer tels qu'ils ne sont pas. L'authenticité des pratiques se mesure à l'aptitude à surveiller, et peut-être éviter la dérive des intentions justes. Cette chute peut se produire pour des raisons plurielles, et en particulier si le mode d'existence même des actes, c'est-à-dire leur temporalité, n'est pas repensée et agie autrement. Car alors *ils perpétuent des modalités temporelles étrangères à leur être.*

Le temps n'est pas une substance, il est relatif

Dans le domaine scientifique, il convient de le rappeler, la théorie de la relativité a produit une rupture par rapport à la mécanique newtonienne classique, où espace et temps étaient le support, le cadre, la scène des processus physiques. Le temps n'est plus pensé par la physique contemporaine comme réalité absolue, indépendante des sujets pensants. Il est toujours relatif.
- Relativité physique tout d'abord, puisque chaque corps de référence, situé grâce à un système de coordonnées, a son temps propre. Une indication de temps n'a donc de sens que si l'on indique le corps de références et les coordonnées auxquels elle se rapporte. Le temps physique a perdu son indépendance.
- Relativité logique ensuite, que l'on découvre dans un précieux texte d'A. Einstein où les notions d'espace, de temps et d'événement sont mises en rapport avec les expériences personnelles (1) : «Au point de vue logique, ce sont des créations libres de l'intelligence humaine, des instruments de la pensée, qui doivent servir à établir un lien entre les expériences, de façon à pouvoir mieux les embrasser». Ces notions fondamentales ont donc une origine empirique et elles témoignent à partir de là de la liberté de la construction conceptuelle humaine.

En philosophie, Kant pense le temps comme forme *a priori* de la sensibilité, c'est-à-dire comme cadre universel, nécessaire pour toute perception humaine, permettant d'ordonner la diversité du monde. Mais le temps n'existe ni *dans* les choses ni *à la manière* d'une chose. Il n'a pas d'objectivité, n'étant que la forme d'un sens interne. La critique kantienne pense ainsi un temps qui n'existe que par et pour le sujet : nous ne pouvons percevoir que dans le temps mais le temps n'est pas *en soi*, il est seulement une condition subjective de la perception des phénomènes. Chez Kant, il s'agit alors de la subjectivité de la raison.

Avec Bergson, le temps comme «donnée immédiate de la conscience» devient beaucoup plus concret. La modalité privilégiée en est la durée, qui apparaît comme mode d'existence de la vie intérieure vécue. Changement incessant, elle est à la fois conservatrice et créatrice. Conservatrice, car elle maintient la survivance du passé sous forme de poussée, de tendance. Créatrice, car elle impulse le changement, la croissance, le mûrissement, sous la forme à la fois du nouveau et de l'imprévisible. Mais l'idée la plus forte, qui rompt également avec le temps-objet, est celle de la durée originale d'une histoire originale pour chaque personnalité. Bergson critique une conception mécanique du temps conduisant à l'appréhender comme une chose susceptible d'entrer dans une catégorisation, une généralisation. Il propose ainsi une vision qualitative, concrète et personnalisée du temps vécu.

En phénoménologie est critiquée la célèbre métaphore du temps qui s'écoule comme une rivière, où le présent est la conséquence du passé et l'avenir la conséquence du présent : au lieu d'éclairer l'être des phénomènes, elle l'obscurcit. En effet, il y a réification, ou substantification du temps qui conduit à le faire appréhender comme processus objectif. Or, de même que le temps-fleuve suppose un observateur témoin, «il n'y a pas d'événement sans quelqu'un à qui ils adviennent et dont la perspective finie fonde leur individualité. Le temps suppose une vue sur le temps. Il n'est

donc pas comme un ruisseau, il n'est pas une substance fluente. Si cette métaphore a pu se conserver depuis Héraclite jusqu'à nos jours, c'est que nous mettons subrepticement dans le ruisseau un témoin de sa cause»(2). Le temps naît du rapport d'un sujet avec les choses, lesquelles ont leur propre durée. Il n'est ni le support, ni le cadre des phénomènes, il est *perspective*.

Enfin, la philosophie des sciences contribue elle aussi à la critique du temps-substance. G. Canguilhem montre, cette fois à l'échelle historique, que la science comme recherche de la vérité sécrète son temps propre (3). C'est-à-dire que la temporalité du processus de connaissance scientifique n'est pas réductible à la temporalité générale du temps civil laquelle, en tant qu'institution, est la même pour tous les membres d'une société donnée (mais diffère, par contre, selon les cultures et les civilisations).

Cette sécrétion du temps propre est en effet différenciée. Cela peut s'observer au niveau des rythmes différents de progression, selon les branches de la recherche. «Le temps de l'avènement de la vérité scientifique, le temps de la vérification, a une liquidité ou une viscosité différentes pour des disciplines différentes aux mêmes périodes de l'histoire générale»(4). En effet, tandis que certaines sciences connaissent une progression accélérée, qui bouscule non seulement leur champ mais aussi les champs voisins et parfois même l'ensemble du champ scientifique (comme par exemple la découverte de la relativité ou l'avènement de la physique quantique), d'autres sciences conservent une allure «compassée».

Toutefois, cette temporalité différenciée n'est pas produite par les «objets» du savoir, mais bien par la *pratique scientifique elle-même*, c'est-à-dire le rapport dynamique entre une raison, une intelligence actives et questionnantes d'une part, et un horizon de vérité d'autre part. Rapport qui s'actualise comme stagnation ou rapprochement plus ou moins accéléré, selon qu'il devient ou non possible de comprendre du nouveau.

De toutes ces approches, diverses et pourtant d'une certaine manière convergentes, se dégagent deux constantes : le temps est un phénomène relatif à l'homme (comme : raison, sensibilité, vie intérieure, conscience, activité créatrice ...). Le temps n'est pas un objet donné dans le monde, il est construit, non sans tenir compte de la durée des choses, y compris de nos propres rythmes chronobiologiques. Il serait alors paradoxal de ne pas prendre en compte ces données pour penser le temps de l'enseignement, comme si ce genre de phénomènes pouvait se prévaloir d'un statut particulier, autorisant à réfléchir ce qui concerne l'école à l'intérieur de son monde spécifique et clos. Et pourtant, c'est bien ce qui se passe. À l'examen, la conception du temps qui prévaut à l'école, et qui détermine à la fois la temporalité de l'enseigner et celle de l'apprendre, a très peu intégré les éléments réflexifs qui auraient pu conduire à sa remise en question.

Le temps de l'école est un temps-substance, il est appréhendé comme cadre solide, voire rigide, indépendant des intentions, des perspectives et des pratiques. Pour cette raison, il est à la fois subi et fréquemment invoqué comme obstacle, noyau dur de résistance objective, empêchant l'avènement de pratiques en rupture décisive avec

celles qui l'ont traditionnellement sécrété.

Le temps scolaire traditionnel

Ne pas remettre la temporalité de la pratique d'enseignement en question équivaut - à la fois sur le plan des causes et sur celui des effets - à subir un temps-objet appréhendé comme déterminant cette dernière puisque constituant son cadre. Au contraire, le temps des pratiques scolaires traditionnelles présente des caractéristiques qui lui sont propres et qui ne sont en cela nullement «objectives». Toutefois, comme elles se perpétuent, il devient possible de confondre le phénomène *habituel* et la propriété *essentielle*. Par voie de conséquence, le phénomène habituel est décrété absolu et immuable.

Une manière de faire apparaître le caractère relatif du temps scolaire est de le rapporter aux idées, aux modèles et aux valeurs qui le sous-tendent. Il paraît alors au moins logique que d'autres idées, d'autres modèles et d'autres valeurs puissent sécréter une autre temporalité.

Le temps scolaire traditionnel traduit de manière parfaitement cohérente une pensée méthodique fortement marquée de cartésianisme. Il se programme par unités successives, tout comme la réalité est découpée en éléments simples dont l'addition est supposée reconstituer le tout. La logique analytique de décomposition et de séparation est ainsi remarquablement prégnante. Une concrétisation significative en est fournie par «l'emploi du temps», consistant en une succession de plages souvent ritualisées, souvent distinctes, donc s'interpénétrant très peu, dont l'ordre et la durée sont déterminés en fonction d'un programme. Le programme lui-même se découpe en tranches, réparties sur les différentes périodes de l'année. S'il est bien conçu, l'itinéraire est supposé mener linéairement des premières notions simples aux savoirs terminaux plus complexes.

Ce temps s'écoule alors de manière continue, sa modalité privilégiée étant la *succession*. En tant que telle, elle porte les événements dans le même sens, de «l'avant» vers le «maintenant» et du «maintenant» vers «l'après». La conséquence est qu'il faut dans la plupart des cas *attendre* que «l'après» devienne un «maintenant» pour être connu : attendre la leçon ou le cours suivant pour savoir ce dont il va être question, attendre que les consignes soient données pour pouvoir commencer un travail, attendre qu'une production soit corrigée par l'enseignant pour avoir des informations en retour, attendre enfin de grandir et de s'élever dans le cursus scolaire, pour percevoir, éventuellement, l'utilité de tout ce qui a été appris auparavant - si ce n'est pas oublié. Dans ce temps de la succession, la signification est reléguée dans le futur, elle est donc peu susceptible d'orienter l'action présente.

L'autre conséquence est que «l'avant» a tendance à se perdre, à s'oublier, au fur et à mesure que le «maintenant" advient et que le temps-fleuve entraîne tout sur son passage dans un flot qui confond les divers éléments : oubli de ce qui a été fait dans la journée et *a fortiori* la veille ou l'avant-veille ; oubli des leçons précédentes obligeant à réactiver une mémoire obstinément défaillante. Pourtant, objectera-t-on, nous faisons

justement des «révisions» dont la logique est bien de revenir au passé. Mais la pratique des «révisions» ne modifie pas fondamentalement la modalité dominante qui reste celle de la linéarité successive. En effet, dans la majorité des cas, elles ne consistent pas à reprendre effectivement le passé dans le mouvement du présent, à l'y réenglober afin de le réveiller, de le rendre à nouveau fécond. Pour cela, il faudrait que le retour au passé s'effectue en fonction d'un besoin présent qui le motive, l'oriente, qui détermine quelle portion des pratiques passées s'avère aujourd'hui utile. Au contraire, les révisions sont la plupart du temps une pratique systématique de fin de cursus, consistant à parcourir à nouveau, mais en différé, l'écoulement successif des éléments pour tenter de les fixer en mémoire.

La dernière conséquence est une sorte de précipitation du mouvement temporel qui conduit à accélérer le cours des activités présentes de peur de ne pas parvenir, à temps, à l'échéance suivante. Cette course de vitesse le long du temps qui passe empêche ou gêne fortement le véritable travail d'appropriation et de compréhension par traitement des informations, ainsi que le travail de maturation. Car la pression du moment suivant qui va bientôt se présentifier est trop forte, et toute pause est alors perçue comme du «temps perdu». On peut se demander si cette dernière modalité n'est pas fortement contaminée par une logique économique préoccupée essentiellement d'impératifs de production. Bien que cette «économie» s'avère en l'occurrence fort peu rationnelle, produisant beaucoup de pertes et de déchets lors d'opérations d'enseignement où le souci de produire reste attaché aux formes extérieures (la leçon a été faite, les exercices ont été effectués, le programme a été fini) et non à la production intérieure de connaissances chez les élèves.

C'est par un déplacement illégitime que l'on est alors conduit à rapporter à l'élève (son manque d'attention, le fait qu'il ne comprenne pas, qu'il ne s'approprie pas la règle du jeu, qu'il perde ce qu'on a déjà eu tant de mal à lui transmettre) ce qui s'explique par les conditions mêmes dans lesquelles il est placé. Les informations sur lesquelles il serait susceptible de s'appuyer pour s'orienter lui sont données au fur et à mesure, selon la ligne de l'écoulement du temps, et souvent de manière décalée par rapport au moment où en surgit le besoin. Par contre, on ne lui laisse pas le temps d'effectuer son travail personnel intérieur, dont l'importance et la nécessité ne sont pas réellement perçues et pour lequel il ne reçoit donc pas d'accompagnement suffisant. En outre, il ne lui est pas possible de se représenter globalement un itinéraire complet et cohérent, au moins sur une échelle réduite, puisqu'il doit attendre que les étapes successives soient parcourues selon l'ordre programmé. Enfin, il n'a pas la possibilité de vivre un temps-sujet puisque le temps-objet de la progression scolaire est le même pour tous.

La raison en est double : d'une part, le temps des pratiques scolaires est un autre temps social qui insère facilement ses articulations dans celles du temps civil, lequel s'égrène selon le cours discontinu des horloges, mais aussi selon les rythmes des activités humaines. L'école traditionnelle, et l'école actuelle dans une large mesure, n'ont pas réellement intégré que, dans le cadre de ces repères nécessaires, elles pouvaient parcourir autrement le temps de l'apprendre. Elles se sont contentées de l'ajuster au temps social. Aujourd'hui, nous sommes même en droit de penser que le

temps scolaire est largement assujetti aux impératifs du temps social.

D'autre part, dans le micro-monde de la classe, le parcours du temps scolaire est encore déterminé par l'enseignant-expert qui en maîtrise le programme et l'itinéraire précis. De ce point de vue, qui est celui de la transmission et non celui de l'appropriation effective par l'autre, il peut paraître suffisant d'assurer le déroulement successif d'étapes ordonnées selon une progression linéaire. L'élève est supposé pouvoir faire confiance à son maître pour bien le conduire là où ce dernier le mène. Il ne lui est guère possible par contre de choisir un autre itinéraire et encore moins de participer à la sélection d'un autre but.

Mais paradoxalement, dans cette temporalité du morcellement qui fait éclater les significations en éléments atomisés, l'enseignant lui-même est fort peu maître de son temps. Certes, c'est bien lui qui construit «l'emploi du temps», qui conduit, qui guide, qui décide. Mais c'est pour constater bien souvent le caractère irréaliste des prévisions, délaissées dans les faits au profit d'une sorte de bricolage au jour le jour. La résistance de la situation d'enseignement, où les élèves ne peuvent impunément être réduits à des voyageurs transportés, oblige à réajuster l'idéal d'ordre, de progression linéaire et de réalisation méthodique de la logique successive. Toutefois, il s'agit d'un réajustement après coup, souvent dans l'urgence, parfois dans le dénuement car il n'a été ni anticipé, ni préparé par une recherche appropriée. Il est en outre vécu comme gêne, comme grippage des rouages et non comme variable intrinsèque de la temporalité accidentée de l'enseigner et de l'apprendre. Au pire, le réajustement nécessaire n'est pas opéré et le temps-fleuve continue à s'écouler.

Car le «manque de temps» devient le principal obstacle à la mise en œuvre d'un enseignement supposé pouvoir être efficace «s'il n'y avait pas de perturbations extérieures» c'est-à-dire des perturbations liées aux modes d'être des élèves eux-mêmes. Il devient aussi le principal argument opposé à la perspective d'un *enseigner autrement*. Car la temporalité est tellement accolée et même identifiée aux fonctionnements habituels qu'elle ne peut plus être relativisée. Les propositions de changement sont alors perçues au travers du filtre qu'elle a fini par déposer, et par conséquent appréhendées comme impossibles à réaliser. C'est pourquoi il nous paraît essentiel d'accompagner toute stratégie de rénovation pédagogique d'une réflexion approfondie sur les conditions et les incidences temporelles de son actualisation.

On remarquera qu'il s'agit là de l'analyse stylisée d'un type dominant de pratiques d'enseignement. Cette dernière n'a pas une fonction réductrice. Elle veut signaler et situer un problème qui n'est pas accessoire, car la temporalité est le mode d'être des phénomènes, eux-mêmes relatifs aux perspectives et aux choix qui les sous-tendent. Dans les faits, les pratiques sont, bien entendu, diversifiées et admettent des essais d'assouplissement du cadre temporel traditionnel. Mais ces derniers n'opérant pas une véritable rupture de paradigme, leurs effets restent limités. Au contraire, tout enseignement réellement novateur fait du temps une composante essentielle de la position et de la résolution des problèmes. Il y devient possible, dans certaines limites, d'agir un temps autre.

Enseigner : un temps repensé

Si le temps de l'école traditionnelle est celui de la succession et de la progression linéaire du simple vers le complexe, il s'agit aujourd'hui de penser le temps de la complexité, qui s'inscrit d'emblée *dans* la complexité. Rupture décisive avec la logique cartésienne qui voulait au contraire ramener «...les propositions compliquées et obscures à des propositions plus simples» (5) et critiquait le défaut d'ordre conduisant à «parvenir d'un saut du bas d'un édifice jusqu'au faîte, soit en négligeant les degrés de l'échelle destinés à cet usage, soit en ne les remarquant pas» (6).

La pensée de la complexité est née du développement des sciences contemporaines, donc, d'un nouveau rapport au réel. Elle représente un véritable défi et nécessite un bouleversement profond de nos modes de fonctionnement. E. Morin la définit comme pensée *dialogique*, capable de relier des principes antagonistes qui apparemment devraient se repousser mais qui, pourtant, tissés ensemble, restent indispensables pour comprendre le réel (par exemple : l'ordre et le désordre, la certitude et l'incertitude, le séparable et l'inséparable). Pensée capable de globaliser et en même temps apte à reconnaître et penser le singulier dans ses rapports avec le tout.

Si la science, mais aussi les différents domaines de pensée, de recherche et de production, se développent aujourd'hui autour du paradigme de la complexité, il peut paraître étonnant que l'école n'en ait pas été plus pénétrée. En fait, comme nous l'avons déjà remarqué, l'école fonctionne encore beaucoup en vase clos, et, en dépit de quelques ouvertures qui lui sont arrachées par la pression sociale, reproduit avec une remarquable constance sa propre logique. Cette dernière est d'ailleurs très peu éclairée et très peu fécondée par la science.

Et pourtant, en tant qu'institution chargée d'éduquer des populations hétérogènes de jeunes en plein devenir, dans une société elle-même en mutation profonde et en complexification croissante, l'école devrait être par excellence le domaine de l'interdépendance et de l'interpénétration, des phénomènes systémiques, bref de la complexité affrontée en tant que telle. Elle devrait même l'être encore plus depuis que de nouvelles missions lui ont été assignées par une *Loi d'orientation* dont on a largement sous-estimé la portée révolutionnaire, eu égard, non pas tellement aux idées qui l'ont inspirée et sur lesquelles, en tant qu'idées, tout le monde semble s'accorder, mais justement à la *tradition* scolaire. Le monde enseignant ne s'y est d'ailleurs pas trompé, qui lui oppose soit une résistance ouverte, soit la pesanteur de sa force d'inertie.

En effet, il s'agit aujourd'hui de rompre définitivement avec l'école issue de la IIIème République, qui a perpétué fidèlement le modèle de la transmission homogène des savoirs en opposant une résistance de fond, somme toute fort efficace, à toutes les remises en question, théoriques et pratiques. Et ce d'autant plus qu'elle s'appuie sur

des valeurs traditionnelles elles-mêmes non discutées et non remises en perspective : laïcité, égalité, rationalisme des «Lumières». Quiconque travaille dans le monde de l'école peut constater que ce modèle est encore très prégnant, bien qu'ouvert à quelques variantes de surface qui ne remettent pas en cause sa logique fondamentale.

L'objectif est donc de repenser l'école en fonction de nouveaux repères théoriques, aptes à produire et étayer de nouvelles pratiques. Les directions de travail sont nombreuses. Nous nous centrerons ici sur les idées directement en rapport avec notre problématique :
- Mise en valeur des sujets comme *acteurs*, capables de construire et de réguler des pratiques en propre, à la fois pour apprendre dans le présent et par rapport à l'intentionnalité de leur avenir. L'enjeu étant que cet engagement dans l'apprendre et cette mise en perspective de la situation d'enseignement ne soient pas réalisés seulement pour les élèves qui, de toute manière, réussiront à l'école quelle qu'elle soit.
- Centration de la logique d'enseignement sur la construction de *compétences*, qui implique un tout autre rapport aux élèves en tant que sujets, à l'espace, au temps et aux ressources offertes par la culture.
- Prise en compte d'une temporalité du devenir, orientée de manière non linéaire : faite de continuités, de discontinuités et de ruptures, progressant en spirale c'est-à-dire en intégrant des acquis antérieurs par des boucles de récupération où ils sont réorganisés selon une perspective plus large et plus précise à la fois. Temporalité du devenir qui se temporalise, non à partir d'un présent attendant sa propre transformation, mais à partir de l'à-venir *projeté*, vers lequel se portent activement les sujets.

L'idée du sujet «acteur» est très liée à l'idée de compétences. Elles renvoient elles-mêmes à la logique des situations complexes et aux articulations fondamentales, à la fois logiques et temporelles, de projet, d'anticipation, de programmation et de rétroactions régulatrices. Car c'est à ce niveau que joue la dynamique de la compétence et qu'est produite, pour le sujet, la signification finalisée de ses actes qui le situe comme véritable acteur.

Construire des compétences, les mettre en œuvre, c'est en effet mobiliser des démarches où des ressources plurielles sont organisées de manière cohérente et efficace pour conduire une action vers son but. Cela suppose une finalisation consciente, où la projection du but à atteindre produit une motivation interne, un déclenchement d'énergie productive, une propulsion du sujet vers l'avant. Cela suppose aussi une organisation méthodique qui ne réduit pas la complexité en traitant d'abord ce qui apparaîtrait plus «simple», mais qui recherche des itinéraires possibles pour explorer le complexe en tant que tel. Cela suppose enfin une prise en compte constante des informations prélevées dans l'action afin d'en moduler le cours.

La temporalité de cette construction est systémique. Même s'il est possible d'y reconnaître une ligne d'orientation qui mène vers la réalisation du devenir, la succession simple «passé-présent-futur» devient impropre à rendre compte de l'interpénétration des opérations temporelles. Car c'est l'à-venir qui donne à l'action présente à la fois son orientation et son sens. Ce sont les effets de l'acte présent qui motivent le

retour aux choix initiaux afin de les réviser et éventuellement les modifier. C'est le passé qui détermine la quantité et la qualité de ce qui peut être reconnu comme références disponibles pour l'action. La progression est en outre tâtonnée et par conséquent essentiellement discontinue : allers, puis retours en arrière - reprises et régressions - avancées, fixations provisoires, déconstructions, reconstructions.

De ces opérations temporelles qui s'interpénètrent, il devient alors impossible de déposséder l'acteur principal concerné, à savoir l'élève. Ce dernier ne peut plus être simplement appelé à suivre docilement l'emploi du temps et à reproduire des algorithmes. Il doit apprendre à agir le temps, qui est à la fois le temps d'un groupe dans lequel il se situe et coopère avec autrui, et un temps-sujet qui marque sa progression singulière.

Les pratiques complexes du type «réalisation de projets» supposent donc également le temps d'émergence du groupe comme groupe de vie et de travail, et les temps d'émergence des élèves comme sujets, par nature hétérogènes. Pour cela la présentation des tâches et la production de leçons ne sauraient suffire. Il devient nécessaire d'inclure, à part entière, le temps de la mise en projet, le temps du dialogue et de la négociation collectifs ainsi que le temps de l'individuation. C'est-à-dire le temps pour situer et pour comprendre, chacun et ensemble. Temps «perdu» au regard d'un enseignement polarisé par le souci du résultat extérieur immédiat.

Il s'agit bien là en effet du nœud de résistance principal des pratiques traditionnelles, qui bornent la temporalité dans les limites étroites du temps de l'*écoute*, de la *réponse* et de l'*exécution*, elles-mêmes effectuées par rapport à des consignes *externes* et non selon des motivations internes. Car la logique d'enseignement reste alors trop soucieuse de l'efficacité visible à court terme et de la réalisation matérielle du programme. La gestion utilitaire du temps, à laquelle les élèves peuvent d'ailleurs être associés sans que cela modifie les pratiques dans leur essence, supplante la temporalisation authentique, force propulsante agissant du dedans et par laquelle les êtres existent. Or, permettre à chaque élève d'exister comme sujet dans l'avènement de l'apprendre, tel est l'enjeu d'un enseignement qui ne borne pas ses exigences à l'exercice d'un métier, que ce soit celui de l'enseignant ou celui de l'élève.

La temporalisation agissante par laquelle les êtres existent est bien celle du devenir, mais un devenir porteur de sens, riche de potentialités. La penser devient indispensable dans un milieu éducatif où des populations croissantes d'élèves fréquentent l'école *sans savoir pour quoi*, sans mettre leur activité en perspective et ce d'autant moins que beaucoup d'entre eux sont exposés à mal s'insérer dans une société qui ne leur réserve ni place, ni statut assurés. Trop d'élèves échouent plus ou moins précocement à l'école. Cet échec produit une exclusion dont les effets perdurent et gagnent en contagion les autres secteurs de la socialisation. Le problème est que ces élèves ont perdu leur temps à l'école, n'étant pas placés dans des conditions où ils pouvaient émerger comme sujets de la connaissance et de la culture.

Mais pour penser une autre temporalité de l'enseignement, elle-même corrélative d'une autre logique et d'autres valeurs, il ne suffit pas d'en produire le discours. Le

discours peut «prétendre à», «prétendre que», sans que les idées et les valeurs s'actualisent authentiquement dans le réel des pratiques. Eu égard à tous les enjeux fondamentaux qui esquissent les chemins de sa nécessaire transformation, l'école n'est pas seulement, en effet, freinée par sa propre résistance interne. Elle est exposée en permanence, et dès le moment où elle tente de modifier son fonctionnement, à la chute des idéaux, des idées et des valeurs dans l'existence factice que M. Heidegger appelle le «on» du quotidien. Par exemple, chute de la parole qui construit le sens dans le bavardage où s'opère une scission entre le discours et son objet ; chute de l'authenticité de l'être dans l'apparence, dans l'inauthentique où tout semble compris et rien ne l'est en profondeur, où l'on parle des choses sans les réaliser. Tel est le glissement, et même la dégradation, qui ronge nos institutions, y compris l'école en tant qu'institution théoriquement dépositaire des valeurs de connaissance et de vérité. Il existe aujourd'hui un discours prolixe sur l'école et ses missions dont l'authenticité potentielle chute quotidiennement, à la fois dans les conditions dérisoires de sa mise en œuvre matérielle et dans l'érosion des pratiques routinières. Il existe aussi un discours sur le temps à l'école, son aménagement en fonction des élèves, sa redéfinition en fonction des rythmes hétérogènes d'apprentissage, dont la créativité potentielle s'effrite dans le manque de moyens et s'englue dans la solidité des modalités du temps scolaire traditionnel.

Pour résister à cette chute, il est nécessaire, sur le plan politique, de s'assurer des conditions réelles dans lesquelles peut s'actualiser un projet, et de les réajuster au fur et à mesure de l'évolution des situations. Sur le plan philosophique, il est nécessaire de disposer de ressources solides pour penser, parce qu'il restera de tout temps nécessaire de rapporter tout discours et toute pratique au sens créateur et à la parole authentique qu'ils étaient supposés traduire.

Plus profondément encore, le rôle de la pensée philosophique est peut-être de rappeler inlassablement la solution de continuité entre les discours et les pratiques d'une part, entre ce qui apparaît comme phénomène (que ce soit discours ou pratique) et le noyau qui porte l'authenticité de leur *être* d'autre part. Mener jusqu'au bout cette distinction critique ne permet sans doute pas d'éviter la chute mais la dénonce en tant que telle et réveille l'intérêt pour la question de l'être menacé de toutes parts par l'emprise du paraître.

La temporalité authentique

Comment ne pas référer alors à M. Heidegger et à l'un des textes fondamentaux de la philosophie contemporaine ? (7) Le philosophe voulait y revivifier la question de l'être, tombée dans l'oubli. Elle l'est peut-être encore plus aujourd'hui. Cette question n'est pas étrangère à toutes celles qui dérangent le monde de l'enseignement et en bousculent l'ordre traditionnel, même si elle n'y est pas commune. Car il s'agit bien, en définitive, de répondre du sens de l'école, de son insertion problématique dans le monde (son «*être-au-monde*» qui ne peut plus se déployer sur le mode de la transparence et de l'évidence), de son historicité et de ses limites (sa «*finitude*»).

Autant de questions explorées par l'ontologie heideggerienne. Et même si le champ

d'action de l'école n'est pas l'ontologie, sa mission fondamentale ne saurait être sans rapport avec ce qui, eu égard à la condition de tout élève comme personne humaine, peut le pousser à réaliser son être.

Or, l'homme est au monde comme «étant», c'est-à-dire comme existence temporelle. La question centrale, à notre sens, chez Heidegger, est celle de l'authenticité ou de l'inauthenticité de cette existence. Mais l'authenticité ne peut elle-même être pensée que par rapport à la modalité du *souci*. Le «souci» heideggerien n'est pas un état d'âme, il est en rapport avec l'Être même de l'étant, c'est-à-dire un «être-au-monde» où l'étant ne peut coïncider avec lui-même, étant toujours au contraire *projeté devant lui-même pour devenir ce qu'il peut être*. L'Être de l'étant consiste ainsi à anticiper, se jeter en avant, se dépassant constamment vers ses propres possibilités. «Je» est sans cesse mis en «jeu», comme le souligne H. Pasqua (8).

Il est possible de trouver ici une magnifique métaphore pour le processus authentique de l'apprendre : l'élève y est projeté devant lui-même pour réaliser son devenir de sujet de la culture, il y est mis en jeu pour l'actualisation de son propre «je». L'existence pousse donc toujours l'étant à fuir au-devant. Cette fuite est fondée sur l'angoisse, laquelle provient de la réalisation de la signification centrale de l'être-au-monde : être livré au monde, être «jeté» dans le monde, dans un état de solitude et de déréliction qui sont l'autre face de la liberté.

Cependant, ces caractères *constitutifs* de l'Être de l'étant ne doivent pas faire oublier sa quotidienneté. Dans le quotidien, l'étant est originellement exposé à se laisser dominer par le «on», et ce en raison de sa dépendance inévitable à l'égard des autres. Possédé, dominé par les autres, il ne s'appartient plus. Son «je» se transforme en «on». Dans le «on», chacun ressemble à l'autre, les différences et les distances sont effacées. C'est le règne du «même», c'est-à-dire de la conformité et de l'uniformité.

Ce mode d'être de la dépendance et de l'impersonnalité, où les possibilités d'être sont nivelées, est par excellence inauthentique. «La tyrannie du *On* est telle qu'elle impose les idées, les sentiments, les préoccupations qui tissent l'existence quotidienne et ôte au *Dasein* toute responsabilité, toute initiative personnelle. Le *On* exerce sa dictature dans la vie publique, en restant à la superficie, sans jamais aller au fond des choses. Il offre ainsi au *Dasein* enclin à la légèreté, à la facilité, un refuge commode où il se décharge du poids de sa responsabilité. Jeté hors de soi, l'être du *Dasein* n'est jamais lui-même, toujours aliéné, en état d'altération, avec autrui. Il n'est personne» (9).

Dans le *On*, il paraît facile de reconnaître la facticité de l'existence sociale, lourde de modes et de conformismes auxquels les jeunes générations succombent de plus en plus tôt, s'illusionnant sur leur propre liberté puisqu'elles produisent elles-mêmes certains des stéréotypes auxquels elles s'assujettissent (comportements, habillement, langage ...) Mais la facticité du *On* menace aussi grandement l'école et l'acte d'enseignement lui-même, qui peut ainsi faillir à sa vocation d'éclairer et de guider les «je» afin qu'ils deviennent ce qu'ils peuvent être. L'enseignement du *On* est celui où l'élève

est confondu au sein d'un groupe, assimilé à l'ensemble des autres dans la non-différenciation de la même transmission pour tous. Celui où le même temps est imposé à tous en dépit de quelques arrangements de surface, pour enregistrer le même savoir et réaliser les mêmes tâches, de la même façon, par rapport au même programme. Toutefois, l'étant, «l'être-là», «l'être-jeté», *commence* par chuter dans le *On*. À partir de là, il peut tenter de devenir lui-même, d'advenir à l'authenticité de son être. Il peut se retrouver, même s'il ne le fait pas toujours. Comment ? En se réveillant, en secouant le joug du *On*, en se prenant en main et en *se choisissant*. Il répond alors à une interpellation qui, du fond même de son être, fait naître la mauvaise conscience de sa facticité.

Nous nous écarterons cependant ici un peu plus de la signification ultime de l'existence authentique chez Heidegger. Elle consiste à reconnaître sa condition «d'être-pour-la-mort» et à l'accepter lucidement. C'est-à-dire à s'engager dans le projet de son devenir mais en ne perdant jamais de vue l'horizon de la mort. À déployer toutes ses potentialités, mais en les soumettant à la possibilité de l'impossibilité la plus radicale, reconnue et acceptée.

Nous retiendrons davantage la dynamique du projet qui porte la réalisation du devenir dans l'individualisation d'un «je» singulier. Mais il est vrai qu'un projet n'a ni la même force, ni la même tonalité d'être selon qu'il se déploie dans une temporalité *a priori* non bornée, où il a tout le temps de s'actualiser, ou selon qu'il se *pro-jette* avec toutes les ressources de son être parce que le temps lui est de toute façon compté.

C'est cela aussi l'enjeu d'un enseignement authentique : permettre que des élèves puissent se singulariser comme sujets, par le biais de projets vécus en propre et pour étayer des projets de vie futurs. Permettre que ces élèves puissent se construire au-dedans en se projetant au-devant, à partir de la multiplicité foisonnante, de la confusion et des ambiguïtés des sollicitations du monde du *on*. Et cela sans attendre d'avoir éventuellement franchi les obstacles pour atteindre le sommet de la périlleuse escalade scolaire. Quelle est la temporalité de cette existence, dont la modalité est la projection authentique vers la réalisation de ses propres potentialités ? Le présent n'y est pas un «maintenant» dans lequel on s'enferme, attendant tièdement et sans souci ce qui va arriver. Il est ce à partir de quoi le «je» se situe, comprend et se projette. Le passé n'y est pas un temps mort, mais ce qui n'est pas oublié, qui reste présent. Le futur y est un «se porter vers». Cette temporalité n'est donc pas un cadre neutre, mais une temporalisation dynamique, une force qui doit pouvoir être ressentie du dedans.Elle articule héritage et destin. Chez Heidegger, héritage de «l'être-jeté» et destin de «l'être-pour-la-mort». Dans notre perspective, on pourrait dire héritage de la culture et des leçons du passé, et *à-venir* de l'actualisation de projets personnels. L'unité du temps n'y est pas la somme d'instants qui s'ajoutent les uns aux autres, elle est un déploiement finalisé où la temporalisation se réalise à partir de l'avenir, pour revenir au passé mais en le réenglobant dans une projection sans cesse renouvelée.

«En tant que quête, le questionnement a besoin d'une conduction avant-coursière qui lui vienne de ce dont il y a quête», ainsi enseigne remarquablement Heidegger dans *Être et Temps*. La temporalité authentique n'est pas, comme un objet, elle temporalise activement. L'enseignement authentique est alors celui qui ouvre la possibili-

té de cette temporalisation active, ce qui se produit effectivement pour les élèves porteurs d'un projet et passionnés d'apprendre. Mais pour beaucoup d'autres, apprendre devient vite une obligation extérieure, un parcours monotone et ennuyeux, dont la dynamique de projection, de recherche et de découverte s'est tarie. Il n'est pas certain que la société mesure à quel point cette chute est dramatique, et quels lendemains dangereux elle sécrète. Pour l'instant, elle se rassure en isolant des phénomènes réactifs appréhendés comme marginaux.

Mais justement parce que la tâche sociale d'enseignement est difficile et périlleuse, il ne suffit pas de penser sa ligne de force principale, c'est-à-dire la temporalité dynamique et constituante du projet. Il faut aussi penser sa «micro-physique», là où s'articulent les opérations les plus fines. Il faut donc mettre en lumière la temporalité de la relation à l'autre la plus proximale, où se joue le passage jamais assuré de *l'enseigner* à *l'apprendre*.

La temporalité kairique

L'Antiquité grecque représente un berceau originel pour la philosophie. Elle est dépositaire des grandes questions qui n'ont cessé ensuite d'être reformulées sans que, peut-être, l'inspiration première ait pu en être épuisée. En ce qui concerne la temporalité, elle porte encore, pour qui veut bien y retourner, la force d'une dialectique fondamentale : celle de la lutte entre *Chronos* et *Kairos*.

Chronos est le temps de l'ordre et de la régularité. Sa course est décomposable. Il se dit selon les articulations du discours. *Kairos,* au contraire, est le temps de l'aventure. Son mouvement est unique, non reproductible. Il incarne le risque de l'engagement total. *Chronos* gouverne, gère. *Kairos* déconstruit pour recréer. *Chronos* assure la stabilité. *Kairos* impulse le changement. Il est facile de voir que *Chronos* domine encore largement notre logique d'enseignement. D'ailleurs, dans l'histoire de la culture, *Chronos* a fini par vaincre *Kairos* dont le concept ne fut plus conservé que par la langue grecque. *Chronos* assure la transmission et la permanence, par le biais de pratiques normalisées. Par contre, c'est *Kairos* qui inspire une temporalité qui se temporalise du dedans en poussant l'être à exister. C'est *Kairos* qui met en relief le processus et l'éthique de l'engagement dans le temps du devenir. Car, pour que l'engagement ne cesse pas d'être un engagement, pour qu'il ne se perde pas en se solidifiant dans une réalisation appelée à durer comme telle, il faut en réanimer le vif tranchant et le préserver comme moment unique. Il est possible d'ailleurs de reconnaître *Kairos* dans l'exigence qui, chez Heidegger, pousse à se réveiller et à répondre de son projet propre afin de ne pas retomber dans la facticité du *On*.

L'intérêt du concept *Kairos* réside alors au moins autant dans ce qu'il tente de dire - la fluidité, l'instabilité d'un acte jamais assuré de récolter les fruits de son engagement mais dont l'authenticité se mesure à la force de ce dernier - que dans ce qu'il problématise : le passage du nouveau au déjà-vétuste, c'est-à-dire le problème du vieillissement. La temporalité kairique à la fois temporalise activement du dedans, crée du nouveau, et porte en elle - originellement, par essence et non par accident - l'exposition à la corruption de cette nouveauté. *Kairos* marque ainsi le point de basculement,

la zone furtive et ténue où un potentiel de nouveauté, déjà, vieillit. La réalité, dans la perspective kairique, est sans cesse en train de devenir mais l'intention initiale, le projet, y sont aussi sans cesse en train d'être altérés. Car, plus la nouveauté demeure et veut s'installer comme nouveauté, plus elle vieillit. Plus elle cherche à s'imposer comme novatrice, plus elle se corrompt.

L'acte d'enseignement, comme toute pratique humaine, est ainsi appelé à se régénérer et exposé à vieillir et se corrompre. Toutefois, s'interroger sur sa kairicité suppose une première critique l'ayant dégagé de l'habillage condensé au cours des siècles par la logique dominante de *Chronos*, logique qui conduit aujourd'hui à le réduire à un acte technique, décomposable en capacités simples et susceptible d'être modélisé. Nous supposons ici cette critique effectuée en restaurant l'enseignement comme dynamique créatrice qui, dans l'espace et le temps d'une relation authentique à autrui, rend possible un passage.

Qu'est-ce en effet qu'enseigner véritablement autrui ?

Pour réaliser ce projet il ne suffit pas d'avoir une formation et un statut, et d'occuper une fonction sociale. L'enseignement ne devient et ne reste un acte authentique que s'il produit sur autrui un effet, reconnu et approprié par ce dernier comme étant de l'ordre d'un *événement* : «Je ne suis plus le même, je suis transformé», et d'un *avènement* : «J'adviens comme je dans le monde, par le biais du savoir et de la culture». Tout être ayant eu la chance de rencontrer de véritables maîtres sait que cet événement n'est pas une pure idée, que l'actualisation en est au moins possible parce qu'il en a vécu l'irruption à la fois bouleversante et enthousiasmante. Par contre, tout être sait reconnaître l'enseignement auquel manque cette dimension essentielle et qui se produit alors comme routine vide.

Dans l'acte d'enseignement, le plus proximal est ainsi marqué le point critique où l'intention proprement novatrice - celle qui vise à faire émerger de nouveaux sujets dans la culture, des sujets qui seront appelés à porter cette culture mais aussi à la faire vivre et à la développer autrement - se dégrade déjà en procédé transmissif vidé de sa substance, en technicité figée qui n'opère pas le charme, ou l'enchantement de l'événement. L'enseignement y reste «lettre morte». Chaque acte d'enseignement, dans sa quotidienneté la plus banale, est ainsi à la fois porteur de l'événement le plus fort et de la dégradation la plus rapide. Aucune pratique ne peut se prévaloir d'une homogénéité et d'une continuité assurant la perduration de la dynamique de l'enseignement authentique à partir du moment où l'intention en a été produite, même si la relation à l'autre, aux autres, peut s'y nouer dans des instants privilégiés.

Pour freiner le processus du vieillissement, il faudrait une puissante dynamique de rénovation, où les ressources propres du nouveau lui permettraient de continuer à se projeter comme toujours nouveau, d'identifier dans sa nouveauté, de se réactualiser comme encore et toujours autre. Cela est possible au plan social, dans des périodes de révolution créatrice. Et dans l'enseignement, des expériences privilégiées attestent heureusement de la possibilité d'une telle intensité sur des temps courts. Force est de constater qu'il s'agit toujours d'expériences où s'actualisent des projets authentiques.

Pourtant, dans la plupart des cas, ce qui a surgi comme nouveau tend à s'installer dans une position stable, satisfaite et satisfaisante, et son institutionnalisation le conduit irrémédiablement à la corruption.

Si, *ontologiquement*, la kairicité pose le problème de la dégradation de l'être, *éthiquement*, elle pose alors celui de la vigilance : comment, à la fois, identifier l'instant critique sans le laisser passer (comment reconnaître la dynamique créatrice, la qualité de relation porteuse d'événement) et s'interdire de le figer pour mieux le conserver ? L'engagement comporte toujours un risque, qui l'expose à vouloir en récupérer les fruits sous forme d'objet que l'on possède et dont on jouit. L'engagement qui sous-tend un enseignement authentique n'y échappe pas, sous la forme, par exemple, de la redoutable séduction de la réussite obtenue auprès d'un public particulier à un moment particulier. Réussite qui, sauf vigilance sévère, a tôt fait de se transformer en «succès» dont on recherche la réitération par reproduction. Les modalités de l'instant privilégié se dégradent alors en procédés.

La kairicité pose également le problème d'une temporalité essentiellement *discontinue*, s'actualisant dans une interrogation dont la vocation est de constamment se renouveler au risque de perdre son authenticité : quel choix opérer ici, maintenant ? Choix dont la modalité d'être est plus celle du pari que celle de la sélection méthodique d'outils disponibles dans un répertoire. Choix qui peut s'avérer adéquat à tel moment et inadéquat plus tard, en raison de la mouvance d'une réalité multiforme et changeante.

En effet, l'enjeu de l'acte d'enseignement est qu'un «dehors» (la culture) puisse se transformer en «dedans» (la connaissance de chaque élève singulier, son émergence en tant que sujet de la culture et dans la culture). C'est un véritable problème que cette transformation d'un objet extérieur en dynamique intérieure. Mais ce dernier est encore redoublé quand on veut bien considérer qu'un groupe d'élèves représente toujours un ensemble hétérogène de «dedans» singuliers, interférant de multiples manières dans un système complexe. Aucune panoplie technique, aucun modèle ne sont alors réellement utiles quand il s'agit de s'engager au mieux dans une succession de microdécisions, en tenant à la fois le fil de ses objectifs et le fil de la relation à ces autres. L'adaptabilité aux variations doit être extrêmement souple et si l'enseignant veut rester le plus honnête possible dans cette relation critique, il doit reconnaître qu'au cours d'une séance, l'acte d'enseignement est très exposé au risque de l'imprévu. La réussite du passage n'est jamais gagnée, sauf à s'illusionner sur le bon fonctionnement technique du discours, ou sur les effets réels d'une manipulation plus ou moins démagogique du groupe d'élèves.

Qu'est-ce qui se passe en effet exactement dans le «dedans» de chaque élève alors qu'on a l'intention d'y produire une transformation enseignante ? C'est là l'espace de liberté et de résistance de l'élève, qui lui permet d'échapper en dernière instance à l'emprise du pouvoir que comporte tout acte d'enseignement - sous forme de tentation, comme germe d'une possible perversion - dans la mesure où il s'inscrit dans une relation dissymétrique, non égalitaire. En ce sens, il est salutaire que la transformation du «dehors» en «dedans» ne puisse être maîtrisée comme l'est une procédure tech-

nique.

C'est donc là aussi le mystère de tout acte d'enseignement, la butée qui révèle les limites de la volonté de convaincre, peut-être de séduire, et même tout simplement de communiquer. Par rapport à cet inconnu, la seule éthique possible nous paraît être, non de se tourner vers une technicité de plus en plus performante supposée pouvoir réduire le mystère et combler le manque, mais de s'inscrire dans un projet de relation, une ouverture authentique à l'autre, d'ordre éthique.

Pour expliciter ce point de vue, on pourrait dire qu'enseigner suppose, comme *condition de possibilité* et en quelque sorte comme *préalable*, de maîtriser un savoir, d'avoir travaillé un «contenu», d'avoir construit un cadre d'intervention et une progression logique. C'est une évidence, bien que le coût de cette préparation, en temps, en recherche, soit parfois esquivé par un enseignant trop impatient de résultats. Toutefois, c'est après ces nécessaires préalables que commence véritablement le travail de l'enseignant. Sur le théâtre même de l'action, l'*essence* de l'acte d'enseignement ne réside pas en effet dans l'exposition qui restitue le contenu de la préparation. Même si, parfois, il en prend la *forme*.

Enseigner, c'est justement s'extraire du décor rassurant, c'est se décentrer de la position de savoir pour aller au-devant de ce qui advient du côté d'autrui, de ce qui provient de lui : signes de doute, de résistance, de décrochage, de questions, mais aussi apports constructifs où l'enseignant lui-même se découvre «enseigné».

Il y a autant de distance entre *exposer* et *enseigner* qu'il y en a entre réciter et jouer pour un public, avec un public. À la différence de l'enjeu qui, dans l'acte d'enseignement, a une tout autre portée. Mais cela suppose un engagement de type kairique. Par exemple, à quel moment ouvrir pour les élèves un espace de parole, nécessaire pour permettre un travail de construction collective ? À quel moment le refermer, provisoirement, sous peine de perdre le fil de l'objectif ? À quel moment et pourquoi choisir plutôt un développement notionnel, ou le recours à un exemple, ou l'appui sur une pensée comparative ? À quel moment laisser chercher ? À quel moment arrêter le temps d'une recherche qui a déjà dérivé en bavardages, oublieux du contrat ? Ces microdécisions ne peuvent absolument pas être prises *a priori*, bien qu'elles s'inscrivent dans un cadre qui sélectionne un ensemble de possibles. Parfois, elles sortent même du cadre, qui s'est révélé inadéquat dans le réel. Par contre, elles peuvent être étudiées *a posteriori*, donc susceptibles d'enrichir la palette de références qui constitue l'expérience de l'enseignant. Mais sur le moment, elles relèvent plutôt d'une sensibilité, d'une appréciation opportunes, lesquelles ne résultent pas d'un quelconque «don» et ne peuvent être éprouvées que dans l'acceptation réelle de l'ouverture à l'autre. Car cette dernière constitue un bon guide. Malgré tout, l'appréciation kairique est toujours incertaine. Pourtant, elle est *engagée* dans l'acte intentionnel qui vise l'autre, le différent, comme sujet.

Cette visée n'est pas contradictoire avec l'assomption de la responsabilité de la transformation enseignante, comme le laisserait croire une pensée dualiste approximative, opposant ce qui est de l'ordre du *contenu* à ce qui est de l'ordre de la *relation*.

La sensibilité kairique à la relation et à la dynamique du passage est au contraire la condition même d'actualisation de la responsabilité enseignante, responsabilité pour l'autre en tant que sujet potentiel du «connaître», et non responsabilité pour un savoir anonyme.

Mais on est là à contre-courant des tendances actuelles de la pensée dans le domaine de l'éducation. Pensée à la recherche volontariste de sa «scientificité», qui se plaît à découvrir des régularités et des constantes, qui se plaît à modéliser, en évitant rarement la pente de dogmatisme à laquelle conduit la certitude de possession de la vérité. Pensée où l'altération du nouveau et sa corruption en savoir installé jouent d'autant plus qu'il y a des enjeux idéologiques à *produire* du savoir. L'enseignant kairique, s'il ne répugne nullement au processus de théorisation compris comme analyse et résolution de problèmes, est avant tout engagé dans le réel. Non pas le réel des laboratoires, mais un réel qui bouge, qui change, qui résiste à toute volonté de saisie définitive. Un réel qui s'accommode très mal d'une «séparation des variables», parce qu'alors l'essentielle complexité en est perdue.
La dynamique porteuse de cet enseignement est une réouverture et une reformulation des questions, une reconstruction des cadres qui paraissaient établis, une réactualisation des valeurs.

Sa logique de fonctionnement est l'*exposition à autrui* dans l'engagement pour une relation authentique (et non le refuge en soi-même : position sociale, savoir, technicité, pouvoir), le *pari* sur la *richesse potentielle* de cette relation (et non le déni de l'élève comme susceptible de savoir), mais aussi l'*angoisse* du mouvant et de l'imprévu (et non la sécurisation dans la position confortable du «maître-supposé-savoir» pour reprendre un concept lacanien). La kairicité parie, ici aussi, sur la possible subversion de la pente de corruption et de vieillissement qui, dans le domaine de l'enseignement, prennent les visages de l'enlisement, de la routine, mais aussi des dogmes, des modèles figés, des élaborations purement discursives qui ont perdu l'ancrage dans la réalité vivante.

L'incidence est non négligeable sur le plan sociologique et même politique : dans un enseignement kairique, l'enseignant pense et vit son activité de bout en bout, du projet à son actualisation, de la perception fine des effets de son acte à sa restructuration permanente. C'est alors tout le problème d'une société qui fonctionne selon une séparation des logiques qui se trouve posé : il faut en effet déplorer une coupure entre les enseignants, souvent réduits à un empirisme tâtonnant dans lequel les cantonne une formation inadéquate, et les chercheurs qui, même dans les conditions optimales où ils travaillent avec des enseignants dans une logique d'expérimentation, n'ont pas, n'ont plus, ne peuvent avoir cette expérience cruciale du passage : passage projeté, passage opéré, passage réussi, passage manqué, autant de péripéties de l'aventure enseignante qui en font le prix, le poids et le risque. Autant de facettes de sa dimension kairique. Dans notre société éclatée, l'enseignant est souvent dépossédé des références qui permettraient d'éclairer et de développer une intentionnalité mesurée. Il est souvent réduit, quand il a accès à la recherche, à n'être qu'un exécutant, mettant en œuvre des hypothèses extérieures. Alors que dans la kairicité, la dynamique du sujet est pleinement dépositaire des finalités, des valeurs, et de l'engagement dans le

réel.

Personne, à la place de celui qui assume la responsabilité directe d'enseigner, ne peut en vivre la kairicité. Inversement, si la kairicité est l'essence même de la pratique enseignante, personne ne peut en développer la pratique et l'idée à la place de l'enseignant. C'est pour cela que cette temporalité créative suppose une recentration importante des objectifs de l'institution éducative. Tant que l'on continuera, explicitement ou implicitement, à privilégier le *savoir* (soit du point de vue de la quantité de connaissances à acquérir dans un programme, soit du point de vue des psychologies cognitives et des didactiques), on réduira, de fait, l'attention accordée à la qualité de la relation à autrui en tant que *personne*. L'enseignement qui se voudrait authentique restera alors exposé à ne disposer que de marges, de moments grignotés sur le temps du programme, sauf à prendre une distance importante avec la logique institutionnelle dominante comme le font tous les enseignants réellement novateurs. Car il y a une contradiction irréductible, bien qu'à notre sens assumable, entre le temps du fonctionnariat institutionnalisé et la temporalité de l'existence authentique. L'enjeu n'est pas pour autant de transformer totalement le métier d'enseignant, cette subversion semble irréaliste à tous points de vue. Il est, au moins, d'identifier le cœur d'authenticité de l'acte d'enseignement et de mettre la pratique en tension, sous la tension de la relation aux autres sujets dans l'ici-maintenant de telle situation singulière. Alors, la préservation de l'événement devient *possible*. Son actualisation réelle dépend ensuite de la force de l'engagement de l'enseignant, des outils dont il dispose pour travailler, mais aussi de tous les phénomènes aléatoires qui parcourent le groupe des enseignés. La temporalité du projet, la temporalité kairique, y prennent tout leur sens dans un deuil de la permanence, une assomption de la précarité et une inlassable réitération de la dynamique même de l'engagement.

Ainsi enseigner n'est pas le temps où peuvent être déposées les exigences. C'est pourquoi il importe qu'à échéances régulières l'on bénéficie de pauses professionnelles, afin que la dynamique même de l'exigence puisse se ressourcer. Sinon, la force temporalisante se vide, s'épuise, et finalement se perd. Il devient de ce fait paradoxal que le temps d'une carrière d'enseignant puisse prendre la forme d'une installation aussi longue, sans ouverture à d'autres expériences, sans ruptures régénérantes sauf décisions propres des acteurs. Ce temps sécrète de l'usure et de l'ennui, il menace d'enlisement. Mais dans la mesure où il permet de faire perdurer un statut, il reste intouchable.

NOTES

L'éducation de l'intelligence émotionnelle chez l'enfant et l'adolescent

José Quintana
Université de Madrid

L'intelligence émotionnelle est à la mode. Par une analyse historique et conceptuelle de ce terme, notamment en rapport avec la notion classique d'intelligence, l'auteur conclut que l'intelligence émotionnelle est scientifiquement faible mais pédagogiquement intéressante. C'est pourquoi il insiste plus particulièrement sur les possibilités éducatives.

L'intelligence émotionnelle est, depuis quelques temps, un sujet très à la mode en psycho-pédagogie. Il convient cependant de se demander s'il s'agit vraiment d'un thème nouveau, d'un progrès psychologique, d'une découverte dans le concept d'intelligence ou, au contraire, s'il ne s'agit que d'une pseudo-découverte, d'un apport scientifique et psychologique plus apparent que réel et, en tout état de cause, s'il n'y aurait pas au fond de tout ceci une intuition profitable à une meilleure orientation de la vie humaine face aux problèmes difficiles de l'existence. Tout ceci est possible et même, à notre avis, probable. Les considérations ci-après visent à tirer au clair et commenter la question. Nous allons tout d'abord décrire le concept d'intelligence émotionnelle, l'évaluer et en faire la critique à la lumière du concept classique d'intelligence. Nous serons amenés à conclure que le concept d'intelligence émotionnelle est faible du point de vue scientifique mais qu'il peut être mis à profit du point de vue pédagogique ; il s'agit, en somme, de voir comment celui-ci peut contribuer à l'éducation de la personnalité, notamment des enfants et des adolescents dont les bases émotionnelles sont en situation de risque du fait des circonstances sociales dans lesquelles ils grandissent.

Mots clés : Affectivité, Intelligence, Intelligence émotionnelle, Personnalité.

Le concept d'intelligence émotionnelle

Nous allons analyser ici le concept d'intelligence émotionnelle tel qu'il est apparu, selon la formulation qui nous en a été présentée par D. Goleman dans son ouvrage *L'intelligence émotionnelle*, un livre qui est devenu un véritable ouvrage à succès ; les citations visées à la présente étude se rapportent à l'édition argentine de 1997 de l'ouvrage en question. Avant de faire allusion aux expressions propres à Goleman et à des fins didactiques, il convient toutefois de rappeler la formulation de P. Solvey, citée par Goleman lui-même pour mieux illustrer la sienne. Ainsi donc, d'après Solvey, l'intelligence émotionnelle est celle qui réunit les cinq capacités suivantes :
1. Connaître ses propres émotions.
2. Savoir contrôler et utiliser les sentiments positifs dans la vie.
3. Entretenir l'auto-motivation et l'auto-contrôle, ce dernier étant la capacité de refouler le caractère impulsif et de savoir différer la gratification.
4. Reconnaître et respecter les émotions des autres.
5. Établir de bonnes relations personnelles (ce qui, en grande mesure, est le résultat d'une habileté pour savoir gérer les émotions des autres).

Selon Goleman, l'intelligence émotionnelle est «l'humeur essentielle pour vivre : être capable, par exemple, de mettre un frein à l'impulsion émotionnelle, d'interpréter les sentiments les plus intimes d'autrui, de gérer les relations de manière fluide» (p. 17) ; *être intelligent* signifie *placer les émotions au cœur des aptitudes pour vivre.* D'après ceci, précise Goleman, p. 108, l'intelligence émotionnelle est une *méta-capacité* mentale vu qu'elle détermine l'usage positif ou négatif que les individus peuvent faire de leurs autres capacités mentales. Cette idée contient sans doute l'aspect le plus positif que nous allons retenir du concept d'intelligence émotionnelle.

Le point de départ de Goleman, cependant, est plutôt différent. Il exprime son point de vue (personnel et caractéristique) en disant que «d'une certaine façon, nous avons deux cerveaux, deux esprits et deux types d'intelligence : l'intelligence rationnelle et l'intelligence émotionnelle ; l'important n'est pas seulement le quotient intellectuel mais aussi l'intelligence émotionnelle (...). Cela revient à invertir la vieille façon de comprendre la tension entre raison et sentiment : le problème n'est pas de vouloir supprimer l'émotion et de la remplacer par la raison, comme l'affirmait Érasme, mais d'en arriver à un équilibre intelligent entre les deux» (p. 49).

La caractéristique de Goleman consiste à opposer l'activité intellectuelle de l'homme à son activité émotionnelle et reconnaître que «lorsqu'il s'agit de donner une forme à nos décisions et à nos actions, les sentiments comptent tout autant que la pensée, et souvent davantage» (p. 22).Vu cette situation, dit Goleman, il conviendra de canaliser les émotions à des fins productives. Pour ce faire, il faut savoir «contrôler l'impulsion et différer la gratification, régler nos états d'esprit de manière à ce qu'ils facilitent la

pensée au lieu de l'empêcher, nous motiver pour persévérer et continuer à essayer malgré les difficultés ou trouver des façons d'en arriver à l'état de flux» (p. 122), c'est-à-dire le rendement personnel optimum. C'est là que réside l'intelligence émotionnelle dont l'expression maximale, conformément à ce qui précède, consiste à permettre à la personne d'en arriver à cet état de flux au moment où elle se trouve au maximum de son activité, créativité et succès : «être capable d'en arriver à l'état de flux est le point optimal de l'intelligence émotionnelle ; le flux représente l'essentiel pour préparer les émotions au service de la bonne activité et de l'apprentissage» (p. 117). Ainsi donc, Goleman pense que l'intelligence émotionnelle est l'intelligence dans sa fonction pratiquement exclusive (et c'est là que réside l'aspect délicat de la question de contrôler de façon positive la vie émotionnelle de la personne. Si nous voulions exprimer de manière graphique toute notre évaluation personnelle de cette question, nous dirions que, à notre avis, la question de l'intelligence émotionnelle dénote quelque chose de très attrayant du point de vue pédagogique sous un concept très laid du point de vue scientifique.

Le concept classique d'intelligence

Le concept classique d'intelligence a certains points en commun avec celui d'intelligence émotionnelle mais une conception de base différente. Jusqu'à présent, le concept d'intelligence est quelque chose qui n'a pas encore été éclairci bien qu'il semble que l'on soit arrivé à certaines conclusions acceptables. L'intelligence est la capacité de résoudre des problèmes d'une façon originale. Il existe des problèmes pratiques et d'autres théoriques. Les problèmes pratiques sont résolus en trouvant des rapports du type espace-temps, ce qui est également possible dans le cas des animaux supérieurs, avec l'opération de l'*insight* ou *intuition*. Les problèmes théoriques impliquent la capacité préalable de *compréhension* des concepts et de leurs rapports abstraits, ce qui est exclusif à l'intelligence humaine.

Il existe des problèmes de différents types et la principale difficulté concernant la nature de l'intelligence réside dans la constatation que l'aptitude à résoudre un type de problèmes n'implique pas que l'on sache résoudre également des problèmes de types différents. Ceci ne fait qu'ébranler la théorie selon laquelle l'intelligence est une aptitude mentale unique et donne lieu à la théorie selon laquelle l'intelligence comprend de nombreuses aptitudes intellectuelles, plus ou moins autonomes ou liées entre elles : c'est ce que l'on appelle les types d'intelligence ou aptitudes intellectuelles. Ainsi donc, face à la vieille théorie selon laquelle il n'y a qu'une seule aptitude essentielle d'intelligence, on a formulé la théorie *plurifactorielle*, qui regroupe diverses modalités : la théorie bifactorielle (de Sperman), la multifactorielle (de Thurstone) et la théorie de l'échantillon (Thompson, Thorndike) : «il est admis que nous pouvons faire allusion à différents types d'intelligence mais, dans ce cas, nous avons plutôt tendance à présupposer une capacité supérieure qui peut se traduire par différentes formes qu'à faire allusion à une série d'habiletés différentes et indépendantes» (H.J. Butche 1974: 55); ces habiletés et leur rapport ou manque de rapport mutuel sont mis en évidence par l'étude de corrélations réalisée surtout à l'aide de la technique de l'analyse factorielle, une technique statistique qui vise à confirmer ou infirmer des hypothèses concernant des corrélations entre de possibles facteurs d'intelligence (par exemple

entre la capacité de jouer aux échecs et celle de résoudre des problèmes d'arithmétique).

D'après H. Eysenck (1983: 75), les facteurs d'intelligence les plus importants sont au nombre de sept : raisonnement (divisé en raisonnement inductif et déductif), aptitude verbale, aptitude numérique, aptitude spatiale, vitesse perceptive, mémoire mécanique et organisation perceptive. J.P. Guilford (cf, 1977: 82ss) propose un modèle de la structure de l'intellect basé sur trois catégories (ou groupes de facteurs d'intelligence ou aptitudes intellectuelles) : facteurs d'opération, facteurs de produit et facteurs de contenu.

Ce n'est pas vraiment cette polémique qui nous intéresse ici mais seulement la conclusion à laquelle elle nous permet d'arriver : l'intelligence, en tout cas, est une capacité de solution de problèmes à travers la *compréhension* des rapports qui la rendent possible. En d'autres termes, il s'agit d'une capacité de *voir*, de *comprendre* : différente donc de la capacité émotionnelle, en rapport avec les sentiments de la personne.

Pour la psychologie classique, connaissance et sentiment sont deux phénomènes psychiques différents entre eux et, en principe, sans rapport. Aussi dépourvus de rapport, par exemple, que peuvent l'être, dans le cas d'une automobile, la fonction de déplacer le véhicule, qui ne dépend que du moteur et de ses éléments annexes, et celle de le diriger, qui dépend d'autres parties du véhicule : volant, frein, boîte à vitesses et, dans une certaine mesure, également de l'activité du conducteur (d'information, de prévision, de décision et de contrôle). Il est vrai que, dans le mouvement d'une automobile, son activité motrice est constamment et étroitement liée à l'activité de conduite mais cela n'empêche pas que les deux sont théoriquement et réellement différentes. De la même manière, en ce qui concerne le fonctionnement humain pratique de la personnalité, les deux fonctions, l'émotionnelle (ou impulsive) et la cognitive (ou directrice) sont étroitement liées entre elles mais ne sont pas pour autant confondues en une seule fonction ; au contraire, elle peuvent et doivent être distinguées comme deux fonctions élémentaires et différentes.

Dans le cas de la personnalité, ces deux fonctions sont cependant si liées que l'on a souvent été tenté de les considérer comme une seule fonction complexe. Tel est le cas, par exemple, de X. Zubiri, lorsqu'il parle de «l'intelligence qui ressent», ou de Max Scheler, lorsqu'il dit que l'organe de l'intuition des valeurs (dont la base est clairement cognitive est le sentiment. En effet, les deux conceptions ont trait à un concept d'*intelligence émotionnelle* et, qui plus est, d'un niveau théorique supérieur à celui de Goleman mais, en ce qui nous concerne, nous rejetons totalement tous ces mélanges conceptuels qui causent de la confusion en matière de compréhension de l'esprit humain. Dans le cas de la personnalité, comme dans celui de l'automobile, le mélange réside (très réel et total, d'ailleurs) dans le fonctionnement et non pas dans la constitution personnelle : les capacités mentales, dans leur origine et leur nature, sont au nombre de deux (intelligence et sentiment) et non pas une seule (intelligence émotionnelle), même si, dans la pratique, cette intelligence est toujours «émotionnelle».

Critique du concept d'intelligence émotionnelle

Vu ce qui précède, il est clair que nous sommes prêts à accepter les liens existants entre l'intelligence et les émotions : d'une part, l'intelligence dépend des émotions et, d'autre part, il est bon que celle-ci les contrôle. Par contre, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que l'intelligence soit de nature émotionnelle (c'est-à-dire qu'elle *soit*, au moins en partie, émotionnelle). Or, c'est ce qu'affirme Goleman au fond, lorsqu'il fait allusion (p. 27) à «nos deux esprits»: le rationnel et l'émotionnel, ce dernier étant l'expérience de situations émotionnelles humaines. Mais en réalité nous n'en avons qu'un, le rationnel, même si celui-ci est souvent appliqué à des situations émotionnelles et s'il est toujours revêtu de degrés d'émotion plus ou moins marqués. Goleman affirme que les deux intelligences «sont deux capacités semi-indépendantes» (p. 27), ce qui n'est pas exact car il n'y a qu'une capacité, l'intelligence, dont l'objet propre est la connaissance mais qui l'exerce en rapport avec une autre dimension humaine, à savoir l'émotivité.

La proposition de Goleman suit un cheminement similaire à la plupart des apports intellectuels américains : a) ils introduisent des stratégies innovatrices qui améliorent la pratique ou la qualité de la vie, mais b) du point de vue conceptuel, ils sont pauvres et confus. Nous pouvons accepter leur message pédagogique mais en veillant à ne pas tomber dans le confusionnisme ou les insuffisances de leur «explication» théorique. C'est ainsi, par exemple, que Goleman signale (p. 16), comme facteurs de l'intelligence émotionnelle, l'auto-contrôle, le zèle (ou intérêt), la persévérance et la capacité de se motiver soi-même. Et bien justement pas : comme nous l'avons vu auparavant, les aptitudes intellectuelles sont d'un type différent et ce qui est indiqué ci-dessus ne sont que des attitudes dans l'utilisation de l'intelligence.

Goleman semble reconnaître que l'intelligence émotionnelle possède la qualité de réussir à diriger la personne dans la vie mais, si nous analysons un tant soit peu cette fonction, réelle, de l'intelligence émotionnelle, nous verrons le risque qu'il y a à ce qu'elle ne l'exerce mal et les erreurs qu'elle a l'habitude de faire. Une de ces erreurs, par exemple, est constatée dans le domaine de la connaissance que nous avons des gens à première vue, qui, même si nous avons l'impression qu'elle est correcte, est généralement incorrecte et non fondée. De la même façon, l'intuition du devoir moral, lorsqu'il est du type émotionnel, risque d'être incorrect, l'affirmation suivante de Saint-Exupéry étant très fausse : «C'est avec le cœur que nous voyons correctement ; l'essentiel est invisible à nos yeux». Goleman, par contre, adhère à cette affirmation et ajoute (p. 16) qu'il «est de plus en plus établi que les positions éthiques fondamentales dans la vie proviennent de capacités émotionnelles sous-jacentes». Nous affirmons, par contre (cf. J.M. Quintana 1995: 67-92), que les convictions éthiques ont et doivent avoir une base rationnelle, «l'émotivisme» éthique étant inadéquat.

Ainsi donc, contrairement à ce que dit Goleman, la dénommée *intelligence émotion-*

nelle n'est pas une modalité générale de l'intelligence, ni un type particulier d'intelligence mais seulement une utilisation de l'intelligence (aussi importante que l'on voudra).

L'intelligence émotionnelle en tant que type d'intelligence pratique

Une façon de comprendre le côté positif de ce que Goleman prétend nous dire consiste à aller plus loin dans le concept de la dénommée intelligence pratique, à laquelle nous avons fait allusion auparavant.

Par intelligence pratique nous entendons l'intelligence appliquée à la solution des problèmes pratiques. Il y a de nombreux types de problèmes pratiques : spatiaux, linguistiques, mécaniques, financiers, culinaires, de survie, de défense et d'attaque (tactiques, commerciaux, de coexistence, etc.). Selon la théorie multifactorielle de l'intelligence, ces problèmes impliquent différents types d'intelligence, assortis de leurs facteurs intellectuels correspondants. Ainsi, par exemple, l'intelligence sociale impliquerait les capacités suivantes :
1. organisation de groupes ;
2. négociation de solutions ;
3. liens personnels (à partir de l'empathie ;
4. compréhension des sentiments, des attitudes et de la conduite des personnes.

Or, si nous pensons que la personne a également des problèmes émotionnels, on en arrive à l'idée d'intelligence émotionnelle en tant que capacité intellectuelle (ou facteur intellectuel) de les résoudre de façon appropriée. Goleman le signale d'ailleurs très bien (p. 18) en affirmant que l'idéal consiste à «gérer notre vie émotionnelle de façon intelligente». Cela serait l'*intelligence émotionnelle*, entendue simplement comme intelligence, qui peut et doit être appliquée aux émotions de la même manière qu'à toutes les situations de conflit de la vie humaine. Goleman affirme que «la question est la suivante : comment pouvons-nous mettre de l'intelligence dans nos émotions ?» (p. 18). L'idée d'intelligence émotionnelle n'est correcte que si elle est entendue dans ce sens.

Comme conclusion au problème théorique de l'intelligence émotionnelle, nous pourrions lier le concept de celle-ci à une antinomie qui surgit en rapport avec la nature de l'intelligence et qui pourrait être exprimée par ces trois points :

A. L'intelligence n'est pas émotionnelle : elle est intellectuelle.

B. L'intelligence a toujours un caractère émotionnel.

C. L'intelligence n'est pas en elle-même émotionnelle mais elle est toujours conditionnée par les émotions :
   a) de façon positive (motivation, intérêt, etc.) ;
   b) de façon négative (obnubilation des connaissances, pression, distorsion, etc.).

Ce troisième point, auquel nous adhérons théoriquement, est ce qui permet de parler d'intelligence émotionnelle.

Le côté positif de l'intelligence émotionnelle

Goleman fait cependant allusion à l'intelligence émotionnelle (comme nous l'avons déjà vu) dans un sens plus large, c'est-à-dire au sens où l'intelligence a et doit avoir pour fonction de contrôler positivement la vie émotionnelle de la personne. Il s'agit, sans aucun doute, de l'une des tâches importantes qui peuvent être confiées à l'intelligence et c'est justement cette fonction que Goleman nomme *intelligence émotionnelle*, tout simplement. Ce que nous critiquons chez Goleman, c'est cet abus épistémologique et non pas ses bonnes intentions pédagogiques, qui, elles, sont très utiles. La contribution positive de Goleman ne réside pas dans le fait d'avoir précisé la nature de l'intelligence mais d'avoir attiré l'attention sur le rôle que l'intelligence a et doit avoir en ce qui concerne le contrôle des aspects émotionnels de la vie humaine, qui sont prépondérants dans celle-ci.

La réalité de ce qui précède peut être appréciée de différentes manières. Par exemple, dans le rendement scolaire des élèves, qui est très conditionné par des facteurs émotionnels. Un rapport du Centre National pour les Programmes Cliniques infantiles signale sept facteurs qui contribuent au succès scolaire, tous liés à l'intelligence émotionnelle ; ces facteurs sont les suivants : 1). confiance ; 2). curiosité ; 3). intention d'atteindre un but ; 4). auto-contrôle ; 5). capacité d'entretenir des relations humaines positives ; 6). capacité de communication ; 7). coopération.

Le QI ne décide pas tout le rendement de l'intelligence. H.J. Butche (1974: 352), après avoir analysé les principales recherches concernant ce rendement de l'intelligence, en vient à la conclusion que «l'intelligence est associée au rendement élevé dans une grande variété de tâches et d'occupations. Toutefois, même dans les aspects où elle semble avoir le plus d'importance, elle n'explique que la moitié de la variance en rendement et, dans le cas de certaines situations ou groupes, beaucoup moins». H.J. Eysenck (1983: 120) signale que le succès scolaire ne dépend pas seulement de l'intelligence des élèves mais qu'il faut également que ceux-ci fassent preuve d'une bonne disposition émotionnelle : «le QI est un élément décisif dans le succès scolaire et professionnel, mais il n'est pas le seul élément. Si d'autres font défaut, la personne bien dotée peut courir droit à l'échec. Les psychologues qui affirment que le QI mesure l'intelligence et que l'intelligence est importante sont souvent critiqués parce que certaines personnes très intelligentes échouent tandis que d'autres, plus gauches, ont un grand succès. (...) La stabilité émotionnelle a une grande importance pour faire en sorte qu'un handicapé mental soit utile pour le travail ; de façon similaire, l'instabilité émotionnelle fait parfois échouer un brillant académicien. Le succès n'a jamais une seule dimension, c'est-à-dire qu'il ne dépend pas d'une seule qualité». Comme le signale J. Beltrén (cf. 1995: 149), il ne suffit pas d'avoir la capacité de penser pour le faire, il faut également avoir la disposition appropriée pour le faire.

Après avoir analysé 126 études différentes concernant plus de 36 000 personnes, Goleman (p. 109) en vient à la conclusion que le rendement scolaire est influencé par de nombreux facteurs tels que l'espoir et l'optimisme des étudiants. À son avis (cf. p. 192), l'élément le plus important de l'intelligence de groupe n'est pas le QI de chacun de ses membres mais plutôt l'intelligence émotionnelle : par exemple, la capacité d'harmoniser les personnes, de surmonter les conflits entre elles, de tolérer, de supporter, de diriger, d'influencer, de respecter, de mettre à profit le talent des individus, etc... Et, de façon générale, Goleman propose l'intelligence émotionnelle comme moyen d'accroître l'éducation de la personne en encourageant l'auto-conscience personnelle, l'auto-contrôle, l'empathie, l'art d'écouter, l'art de résoudre les conflits et la coopération.

L'éducation de l'intelligence émotionnelle

Si l'intelligence émotionnelle consiste à ce qui précède, il faut s'en réjouir. Entendue non pas comme un type d'intelligence mais comme l'application de l'intelligence à l'éducation de la personnalité, du comportement humain. Dans ce sens, il s'agit de développer, c'est-à-dire d'éduquer l'intelligence émotionnelle.

Tel est le but du livre de Goleman, écrit pour enseigner à «doter de connaissance le royaume des sentiments» (p. 17), c'est-à-dire à contrôler de façon intelligente notre vie émotionnelle. Pour cet auteur, «le tempérament n'est pas la destination» (p. 251) ; en d'autres termes, les impulsions émotionnelles ont tendance à entraîner la personne mais ne réussissent pas nécessairement et il convient de prendre au sérieux l'art de savoir les refouler et les canaliser au bon moment. C'est ce que Goleman appelle «alphabétisme émotionnel», exprimé dans la traduction sud-américaine de son livre par l'expression «maniement des émotions», que nous devons tous exercer. Dans un de nos livres (J.M. Quintana, 1992), nous l'avons nommé «éducation du caractère et de la personnalité». J.A. Lopez Herrérias (1985: 89) reconnaît également l'importance de cette question lorsqu'il écrit que «l'aspect affectif est un élément fondamental de l'ouverture et de la capacité de relation avec le monde. Si la personnalité se construit sur des relations positives d'ouverture, de relation, de coexistence, de sécurité, c'est de l'intelligence qui est en train de se construire, c'est une personnalité qui est en train de se former, capable d'utiliser le langage, l'intelligence, la pensée, pour la coexistence».

Goleman affirme (p. 328) qu'il «existe un terme caduc pour désigner l'ensemble des habiletés qui forment l'intelligence émotionnelle : caractère (...) Le caractère repose sur l'auto-discipline ; la vie vertueuse, comme l'ont fait remarquer les philosophes depuis Aristote, est basée sur l'auto-contrôle. La pierre angulaire du caractère est la capacité de se motiver et de se diriger soi-même (...) ; la capacité de différer les gratifications et de contrôler et de canaliser l'urgence d'agir est une habileté émotionnelle essentielle, ce qui, à des époques antérieures, recevait le nom de volonté».

La psychiatrie a vu le jour au XIXème siècle, cette époque-là étant l'*ère des névroses*. Le XXème siècle a été l'*ère de l'anxiété* et il est prévu que le XXIème siècle

soit l'*ère de la mélancolie* (ou dépression). Face à de telles anomalies, Goleman réagit en proposant de «rééduquer le cerveau émotionnel», ce qui, pour lui, signifie se libérer des conflits existants dans le subconscient et résoudre les états névrotiques qui, causés par des traumas psychiques, peuvent avoir des degrés de gravité plus ou moins élevés. Ce n'est qu'en surmontant ces états que l'individu pourra en arriver à sa maturité personnelle qui, selon Freud, se traduit par la pleine capacité pour ces deux choses : aimer et travailler.

Goleman explique (p. 264) que «les habiletés clés de l'intelligence émotionnelle ont des périodes critiques qui s'étendent sur plusieurs années pendant l'enfance. Chaque période représente une chance d'aider cet enfant à prendre des habitudes émotionnelles profitables ou, au contraire, il s'avère plus difficile de lui fournir des leçon correctives dans les années qui suivent». Tout le monde sait que «la première chance de donner une forme aux ingrédients de l'intelligence émotionnelle sont les premières années de vie ; les capacités émotionnelles que les enfants acquièrent au cours des années suivantes se construisent sur ces premières années, et ces capacités sont la base essentielle de tout apprentissage» (Goleman, p. 228).

L'éducation de l'intelligence émotionnelle est longue et complexe car toute une série «d'habiletés émotionnelles" doivent être formées ; celles-ci peuvent être résumées de la façon suivante :

1- *Habiletés relatives au Moi* (et basées sur la «Science du Moi»)
- auto-connaissance,
- identification, expression et maniement des sentiments,
- contrôle des impulsions (colère, irritation),
- contrôle des impulsions agressives,
- capacité de différer les gratifications,
- contrôle du stress et de l'anxiété,
- contrôle de la mélancolie et de la dépression,
- résistance à la frustration (ne pas avoir recours à des formes d'évasion telles que les hallucinogènes),
- dévier la répression violente,
- utiliser des mécanismes de défense appropriés,
- enseigner à résoudre les problèmes interpersonnels,
- recherche de solutions créatives pour des situations personnelles et sociales difficiles,
- surmonter le sentiment d'infériorité et la timidité,
- surmonter la jalousie.

2- *Habiletés sociales, interpersonnelles*
- connaissance des autres,

- attention aux autres,
- résistance aux influences négatives,
- empathie, savoir se mettre à la place des autres,
- solution de conflits par la négociation.

L'éducation de l'intelligence émotionnelle a lieu à travers différents exercices, dont l'un peut être celui des feux de signalisation : face à un problème, il est bon que l'individu agisse en se conformant aux pas ci-après, de manière similaire au fonctionnement des feux de signalisation :

A Feu rouge :

1. Arrête-toi, calme-toi et pense avant d'agir.

B Feu orange :

2. Raconte le problème.
3. Marque-toi un objectif possible.
4. Pense à de possibles solutions.
5. Pense aux conséquences.

C Feu vert:

6. En avant, et mets en pratique ce que tu as décidé.

Un autre exercice d'éducation de l'intelligence émotionnelle consiste à résoudre les conflits interpersonnels avec l'aide d'un médiateur de conflits, c'est-à-dire une personne qui s'assoit avec les parties, écoute leurs plaintes et leurs raisons et, à travers le dialogue, leur propose des solutions convenues.

La méthode SOCS constitue un troisième exercice ; il s'agit du terme formé par les quatre pas à suivre en ce qui concerne l'approche visant à résoudre un conflit : Situation, Options, analyse des Conséquences et possibles Solutions.

* * *
*

En conclusion

On voit donc que tout un dispositif éducatif en termes d'habiletés et de méthodes peut être déployé quant à l'intelligence émotionnelle. L'éducation peut aider à maîtriser les émotions et la prise en compte de la complexité ne doit pas déboucher sur un abandon ou un renoncement affectifs de l'affectivité. Il reste que Goleman a tendance à confondre intérêt éducatif et nature scientifique. Intéressante pédagogiquement, sa conception de l'intelligence émotionnelle est bel et bien scientifiquement critiquable.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARRIETA Lola, MORESCO Marisa, E*duquer à partir du conflit. Des enfants qui gênent*. CCS, Madrid, 2° édition,1992.

BELTRAN J., *Connaissance, pensée et interaction sociale*, 1995.

C. GENOVARD et d'autres, *Psychologie de l'Instruction Individu. Nouvelles perspectives,* Synthèse, Madrid.

BUTCHE H.J., *L'intelligence humaine. Sa nature et son évaluation*, Marova, Madrid,1974.

EYSENCK Hans J., *Structure et mesure de l'intelligence*, Herder, Barcelone, 1983.

GOLEMAN Daniel, *L'intelligence émotionnelle. Raisons pour lesquelles elle est plus importante que le Quotient Intellectuel,* Javier Vergara Edit., Buenos Aires, 1997.

GUILFORD Eugenio (Coord.), *Mineurs en détresse et conflit social*, CCS, Madrid, 1996.

LOPEZ HERRERIAS José Angel, *Psychopédagogie de la vie affective*, CEYR, Madrid,1985.

MARRERO H. et d'autres, *Intelligence humaine. Au-delà de ce que les test mesurent*, Labor, Barcelone 1989.

QUINTANA José M., *Pédagogie Psychologique, L'éducation du caractère et de la personnalité*, Dykinson, Madrid, 1992.

Socrate ou l'anti-maître

Jean-Bernard Paturet
Université de Montpellier

Apostille à Socrate, l'anti-maître

On pourra s'étonner - mais toute philosophie commence avec l'étonnement, comme l'écrit Platon - de lire sous la plume d'Emmanuel Kant que l'homme est un animal qui a besoin d'un maître. Philosophe des Lumières, «promoteur» de l'homme majeur, défenseur de l'autonomie du sujet, Kant invite l'humain à «oser se servir de sa raison», à quitter sa minorité et à se libérer de ses tuteurs. Pourquoi, alors, l'homme aurait-il besoin d'un maître ? Le philosophe répond en affirmant d'une part, que la nature humaine est mauvaise et qu'on ne saurait en tirer des «poutres bien droites» et, d'autre part, il la considère comme inachevée mais perfectible et malléable. Il faudrait donc à l'humain un tuteur, une autorité au sens étymologique «faire croître, faire grandir», pour qu'il puisse se développer.

Nature inachevée ou encore prématurée, l'homme serait né trop tôt, c'est-à-dire avant terme. Il serait ainsi puissance d'être, et sa nature propre, son essence qui ne sont pas réalisées, lui feraient défaut. Cependant, affirmer que l'homme est puissance d'être ne signifie nullement qu'il ait un destin à accomplir ou une essence à réaliser vers une finalité précise et naturelle. Si l'homme est champ de possibles, rien n'indique la direction de son actualisation. Au contraire, certains philosophes, tel Giorgio Agamben, affirment que l'humain n'a aucune destinée historique, biologique ou spirituelle à réaliser - destinée *a priori* fondée dans une révélation religieuse ou dans l'absolu d'une idéologie politique ou scientifique. Cette position philosophique leur vaut bien trop souvent d'être voués «aux gémonies» par les foudres belliqueuses des Religions Révélées dont la prétention est de connaître la téléologie de la destinée humaine qu'un dieu leur aurait fait connaître et au nom duquel elles ont, allégrement, militairement, joyeusement et trop souvent violemment, imposé comme figure universelle de sens.

Si l'humain devait accomplir une destinée donnée ou imposée de l'extérieur, il n'aurait plus alors de questions philosophiques à se poser ni d'interrogations à porter sur le sens, mais simplement et seulement des devoirs auxquels il devrait obéir. Or, cette essence qui lui fait défaut, l'ouvre au contraire sur sa puissance à devenir et à être (ou à ne pas être : «voilà la question»). Cette privation structurelle de l'être livre l'humain à la radicalité de ses choix, à la nécessité d'une axiologie collective et d'une éthique individuelle. Mais, dans le même temps, cette privation d'une nature propre, ce défaut d'essence fonde sa dignité comme l'écrivait dès le XVIème siècle, le philosophe Pic de la Mirandole : dans un bref passage de son discours, il fait parler Dieu qui s'adresse à Adam. Dieu affirme au Père de l'Humanité qu'il a été créé libre, sans détermination, sans

loi et que par conséquent, il est confronté à ses choix qui peuvent le conduire vers le Bien ou le Mal.

Ce «ne pas être», cette privation essentielle de l'humain le constituent «en creux», en une «nature poreuse», pour reprendre une expression de Michel Serres. L'humain est aussi un être qui a perdu son instinct protecteur et «adaptateur». Kant écrit que l'instinct lui a été retiré par la Nature. L'humain est orphelin et incapable de s'adapter au monde naturel comme les autres espèces. Cette situation le conduira à renverser son rapport à la nature et à transformer le monde où il vit et du même coup à construire le sens de son histoire.

Mais cet être «en creux», auquel l'être fait défaut, cet être qui est et qui n'est pas, demeure sans cesse confronté à une angoisse fondamentale, à une peur essentielle devant une essence inexistante. Ce manque d'être le conduit sans cesse à rêver ou à fantasmer - dirait la psychanalyse - une complétude ou une plénitude de son être. La dignité d'une essence inessentielle se retourne alors contre lui dans une angoisse menaçante qui l'entraîne dans une quête permanente d'objets de tous ordres pour tenter de combler ce terrible manque. Mais, si comme on l'a déjà dit, les «Grands Récits» - religieux ou idéologiques - en viennent eux aussi à s'effondrer, plus rien ne sert de support ou de référence pour l'homme. Si, de surcroît, les «échos du silence» de Dieu, selon la belle expression de Sylvie Germain, témoignent de son retrait, l'humain se retrouve livré à lui-même dans une «inquiétante étrangeté». Il n'est pas surprenant dès lors qu'il se tourne vers des intégrismes religieux ou idéologiques et s'oriente vers des croyances les plus folles. Car elles lui procurent la certitude d'une «fiction» finaliste - déjà dénoncée, en son temps par Spinoza, comme l'illusion par excellence.

Cette illusion finaliste vient répondre au manque en donnant sens et orientation à la nature malléable et perfectible de l'humain. Elle indique précisément vers quel but il doit s'orienter et vers quelle finalité doit le conduire son action. Mais l'effondrement des «Grands Récits» conduit à penser que l'homme est livré, seul à ses propres choix, qu'il est condamné à élaborer ses systèmes de valeur et à définir ses espaces de sacré. La malléabilité et la perfectibilité obligent les communautés humaines à l'electibilité axiologique car elles sont inexorablement confrontées à la radicalité de leurs choix de sens. Ne resterait-il plus alors, face à cette angoisse existentielle qu'un recours à ces petits maîtres - à grands traités et à petites vertus souvent économiques - pour conduire les humains dans leur quête de sens ?

La culture occidentale nous offre depuis fort longtemps une figure de résistance à ces petits maîtres, à ces sophistes et à ces gourous qui savent pour les autres. Socrate est cet homme qui, en résistant à la fascination du pouvoir de maîtrise, place tous les sujets humains qu'il rencontre face à leur propre manque, sans vouloir le combler. Dans le livre du *Banquet*, Platon le présente comme celui qui fait sortir l'autre du leurre thaumaturgique d'une plénitude d'être. Il devient ainsi la figure archétypale du maître qui refuse d'être, pour l'autre, l'objet comblant de son être défaillant. Platon présente Socrate comme une figure paradoxale, provoquante et insupportable d'un maître qui ne maîtrise rien, mais qui peut, dès lors, permettre à l'autre de se reconnaître comme sujet humain désirant, que nul bien - sinon des leurres - ne saurait jamais combler ni accomplir. C'est pourquoi dans l'opposition des figures du Sophiste et de Socrate, le premier enferme le

sujet et le second, au contraire, le libère. Le texte platonicien, dévoile comment Socrate «s'y prend» pour libérer le sujet humain et le maintenir dans la dynamique de son désir, c'est-à-dire dans l'impossible accomplissement de son essence inessentielle.

Sophistique

L'œuvre de Platon oppose sans cesse les figures, selon lui, antinomiques du Sophiste et de Socrate. Protagoras, le maître sophiste, admet volontiers son rôle de conducteur et d'éducateur d'hommes. Il sait - du moins le prétend-il - fabriquer et former de bons citoyens, c'est-à-dire des hommes conformes au système social en place et capables non seulement de s'en accommoder, mais aussi de l'utiliser et même de l'exploiter. Mais, pour Platon, les pratiques sophistiques ne s'interrogent pas un instant sur les finalités et les valeurs du politique. Elles demeurent toujours des moyens qui indiquent les manières de réussir dans les divers domaines de la vie sociale. Science, morale et surtout rhétorique ne sont que supports instrumentaux, techniques d'action pour parvenir au pouvoir et satisfaire le goût pour la domination - *libido dominandi* -. Arrivisme, opportunisme, tout est bon pour la promotion sociale et tout particulièrement pour les riches qui peuvent plus aisément se payer «les cours» des maîtres sophistes. Afin d'obtenir cette puissance sur autrui, les sophistes proposent une véritable panoplie de stratégies. L'ordre sophistique est donc essentiellement celui de l'instrumentation, des techniques de la *poiésis* - comme dirait Aristote - qui relève d'une volonté de contrôle et dont l'agent producteur est très peu impliqué dans ce qu'il produit. Cet ordre n'est donc pas celui de l'éthique, qui nécessairement engage l'agent, comme sujet singulier, dans une *praxis* - dirait encore Aristote - définie comme causalité circulaire, réciprocité, altération, remise en cause et responsabilité.

La première stratégie est l'art du «bien parler» (la rhétorique). Le maître sophiste cherche à emporter l'adhésion de la foule en l'apprivoisant, à la capter en la séduisant et à l'enrôler de manière efficace à son profit. Le maître sophiste est reconnu par la cité pour son utilité. Il est grassement payé par elle. Avec l'art du bien parler, le sophiste reste dans «l'apparence» des choses et par conséquent, l'opinion, le préjugé ou encore le stéréotype lui tiennent lieu d'absolu car le sophiste ne remet rien en cause, il n'introduit pas de questionnement, de rupture. Quoi de plus facile, pour lui, que de dire à la foule ce qu'elle veut entendre : il la rassure, la sécurise, l'enferme dans une parole et un système totalisant et parfois mortifère.

Prendre le pouvoir en prenant la parole, telle est l'excellence du politique. L'art politique n'est que l'excellence de l'art oratoire, comme il est, de nos jours, l'excellence de l'art médiatique, rhétorique et spéculaire. Et Callicles ne confond d'ailleurs pas sophistique et philosophie, lorsqu'il recommande, non sans cynisme, à Socrate, de s'arracher modérément à cette dernière car elle demeure «chose charmante» pour la jeunesse mais «ruine» pour l'adulte ! Recherche d'efficacité socio-politique, la sophistique est la manière dont l'homme de bien est défini comme un homme «bien vu» ! La vérité n'est donc pas dans une quête de l'absolu, mais dans la recherche du regard approbateur de la foule.

Comment alors ne pas se méfier du spéculaire, de l'image et du médiatique, - comme

l'a fait Guy Debord, dans la critique de *La Société du Spectacle* et comme Platon le dénonçait déjà à travers la métaphore des ombres, de l'allégorie de la caverne, comme illusion par excellence et leurre essentiel.

La deuxième stratégie est l'art de «l'exhibition», l'art de se montrer et de se mesurer en scène, ou plus précisément, l'art de mettre en scène le savoir et le savoir-faire du sophiste. Dans cet art de l'exhibition, l'estrade qui surélève demeure un support indispensable du pouvoir. Le maître sophiste est ainsi rendu visible et son statut mis en exergue. L'estrade devient alors le topos, le lieu par excellence de la maîtrise. Le maître sophiste ne se présente donc pas comme un chercheur de vérité mais comme un possesseur du vrai. L'estrade le place au lieu même de ce que Lacan désigne comme le sujet supposé savoir. Illusion du politique qui prétend savoir et donc pouvoir gérer à court, moyen et long terme, alors qu'un peu d'humilité serait nécessaire pour se rendre compte du leurre, comme l'enfant du conte d'Andersen qui découvre que le roi est nu. Leurre du politique, de ses opinions toujours à court terme en réponse à l'immédiateté des problèmes, leurre de ses images médiatisées qui maintiennent les sujets dans leur assujettissement aliénant et de surcroît, les poussent à s'auto-maintenir dans leurs enchaînements. Servitude volontaire écrivait déjà au XVIème, Etienne De La Boétie. Combat des hommes pour leur servitude confondue avec leur salut, disait Spinoza. Et Platon terminait l'allégorie de la caverne par une mise en garde à l'égard du sage qui veut dessiller les yeux des autres prisonniers. Ainsi se pose toujours l'éternelle question de la liberté de l'homme : aspire-t-il à cette liberté, ou bien ne rêve-t-il que de servitude ?

L'art de la mise en scène de la maîtrise sophistique est donc une monopolisation de la parole. Elle est unidirectionnelle : du maître vers les disciples, du savant vers l'ignorant, du détenteur du pouvoir vers les sujets assujettis et aliénés. Ceci impose aux maîtres sophistes de savoir tout sur tout, d'un savoir pléthorique et encyclopédique - nos grandes écoles ont bien enregistré la leçon ! Le maître sophiste démonte et démontre - à des interlocuteurs passifs supposés être dans la contemplation du savoir qui se déploie devant eux. Art de la séduction, habileté au leurre, les maîtres sophistes peuvent-ils avoir autre chose que mépris pour leurs interlocuteurs ? La compréhension de l'auditoire n'est même pas requise et encore moins recherchée car elle est redoutée du sophiste : et si l'auditeur ouvrait les yeux et se réveillait de son rêve, le maître ne se retrouverait-il pas nu ? L'*epideixis*, comme art de l'exhibition, ne devient alors qu'un monologue auto-admiratif et narcissique. La prétention du sophiste d'expliquer à l'autre devient rapidement insupportable. C'est pourquoi aucun effet de captation ou de séduction ne saurait être négligé : l'insolite, l'inattendu ou au contraire, la peur, la répétition sont les armes du sophiste. La sophistique reste alors ce qu'elle est : une forme vide de pensée. Chaque époque, et la nôtre n'y échappe pas, construit ses formes originales de sophistique.

La troisième stratégie est l'art de la discussion (éristique) et de la controverse. Il est considéré comme un combat dans l'arène. Il faut combattre son adversaire pour finir par avoir raison de lui, sans d'ailleurs le moindre souci de l'exigence de vérité. La seule perspective est de le mettre à terre. Cet art de l'éristique est le lieu même de l'agressivité, expression d'une pulsion de mort dans la jouissance de la négation de l'autre. C'est pourquoi, là encore, l'habileté que procure la rhétorique est fondamentale dans cet art de

la controverse parce qu'elle sert essentiellement à la réfutation. Cet art atteint son apogée lorsque le maître sophiste parvient à conduire son adversaire à la contradiction ou mieux encore à le réduire au silence. La victoire du sophiste ne se traduit donc pas par la découverte d'une vérité ou par un progrès dans la connaissance mais par la réduction d'autrui au silence ou à la confusion éhontée. L'adversaire, comme le dit Platon, en est réduit à une «chose» prise dans les rets du langage. La polysémie est ce qui, justement, permet au sophiste de jouer avec et sur les mots et de faire «tomber» les gens. La duplicité - au sens de ce qui est double et de ce qui cherche à tromper et à duper - est constitutive du langage du sophiste. Le langage est utilisé comme outil efficace de persuasion. Persuader, convaincre prennent le pas sur l'acte de penser. L'éristique est donc l'art, là encore, de dominer, l'art de satisfaire sa *libido dominandi*. La sophistique ne conduit pas l'autre au-delà de ses contradictions, elle le laisse anéanti, dans un silence embarrassé car elle n'a de cesse de favoriser l'exercice du pouvoir sur autrui, lequel devient son jouet. La parole de l'autre n'est pas convoquée pour être analysée, questionnée mais seulement pour être réfutée ou niée.

C'est donc bien, comme le montre Platon, dans l'utilisation et la maîtrise de l'art de la parole, que le sophiste est un maître et un despote et c'est par le langage qu'il pratique le pouvoir. L'acte de parole, en tant qu'art de persuader, prend alors le pas sur l'acte de penser le monde. Parler, pour le sophiste, ce n'est jamais faire référence à un acte au-delà du langage (le référent saussurien) qui conduirait à déterminer le vrai et le faux. Aussi le déroulement de la pratique sophistique ne se fonde sur aucune règle éthique ou déontologique. Cette pratique est organisée autour d'une valorisation de la lutte. Le maître sophiste affirme le caractère dominateur de sa fonction, il cherche à annihiler l'autre ou à le contraindre au silence. On l'aura compris, l'argumentation sophistique est sans cesse finalisée par cette recherche incessante du pouvoir. L'enseignement du maître sophiste accorde peu de place à l'idée d'une progression de l'autre. Dans le discours, seules comptent la forme et la manière, en un mot, l'apparence, car elles sont essentielles à l'art politique.

Symposium

Le Banquet de Platon donne des éléments originaux pour interroger la figure du maître. Il est censé se dérouler en l'an 416. Agathon, poète tragique, invite chez lui, à un symposium, plusieurs de ses amis, poètes et philosophes, le lendemain du jour où il a «sacrifié aux dieux», à l'occasion du prix qu'il avait remporté pour sa première tragédie.

Habituellement, le symposium est une «beuverie». Elle suit le repas du soir, avec ses règles formelles et sa stricte étiquette. Chaque convive reçoit, tour à tour, le rameau de myrte qui lui impose son tour de chant. Le symposium se compose de deux parties distinctes dont la première est moins importante : le déipnon ou syndéipnon. La seconde, elle, est essentielle : le potos ou synpotos, c'est-à-dire le temps de beuverie à proprement parler. Elle est organisée dans un autre but que de boire. *Le Banquet* platonicien déroge pour partie à ses règles fondamentales puisque les convives qui ont bu, selon l'habitude, durant la nuit précédente, décident de boire modérément, sur le mode de

l'agrément et de la liberté personnelle. Le «symposiarque», président de cérémonie, laisse chacun consommer selon son bon plaisir. Mais la fête durera jusqu'à l'aube.

Platon ne dit rien sur les modalités du boire, ni sur l'origine des vins comme le fait Xenophon par la bouche de Callias dans son propre *Banquet*. On sait, cependant, qu'habituellement les grecs ne buvaient jamais le vin pur à l'exception de certaines libations, ou encore au petit déjeuner, au cours duquel ils trempaient du pain dans un peu de vin pur, considéré en cette occasion comme une nourriture. Le pur - faut-il le remarquer - se dit en grec *katharos*, alors que le vin pur est dit *akratos* - non mélangé - comme si le non mélange traduisait un manque essentiel propre au vin lui-même. Le *katharos* signifiait, au contraire, une pureté pleine de sa suffisance dans l'identité à elle-même. Le vin était donc coupé d'eau. Si les méthodes de vinification de l'époque pouvaient permettre d'obtenir des vins de quatorze degrés, la proportion d'eau ajoutée était de trois parts pour une de vin, ce qui réduisait le degré alcoolique à quatre ou cinq degrés.

C'est donc sur un fond de manque (*akratos*) que les convives du *Banquet* vont se mettre à parler d'amour et à faire l'éloge d'Eros. Entre hommes de haute culture, il n'est pas nécessaire de s'enivrer, le vin simplement liberera le discours, il désenkylosera la raison, comme dit Bachelard. Le «lait d'Aphrodite» aura fonction psychotropique de libération de la parole. Les convives vont donc parler d'Amour : Phèdre, se référant à Hésiode, en fait le plus ancien des dieux, source de la vie et de tous les bienfaits. Il favorise le don de soi, comme Alceste se sacrifie pour Admète, comme Achille pour retrouver Patrocle, se fait tuer au combat. Seul Orphée, qui ne va pas au bout de son sacrifice en essayant de descendre vivant aux Enfers, ne parviendra pas à ramener Euridyce, son épouse. Pausanias distingue deux amours : terrestre et céleste, l'un s'attachant au corps, l'autre à la vertu. Il faut suivre l'amour céleste qui est mâle par nature et sans mélange. Or, on sait que Pausanias est amoureux du bel Agathon et on peut alors entendre, à travers ses propos une déclaration d'amour, où il affirme que ce n'est pas le corps du maître du *Banquet* qui le fascine, mais la vertu ! Aristophane qui n'est pas dupe éclate d'un rire moqueur et se prend d'un hoquet terrible au point qu'il doit passer son tour... Eryximaque, son successeur dans l'ordre des sept discours, prend la parole et définit l'Amour comme harmonie dans les divers domaines de l'existence, comme conciliation des opposés et réduction des contraintes.

L'intervention d'Aristophane introduit dans la succession des discours une première rupture. Dans le mythe de l'Androgyne, que les dieux ont coupé en deux pour le punir de son insolence : l'Amour se donne essentiellement comme quête de son autre moitié, comme manque et comme désir. Après une première conception de l'Amour comme harmonie, celle d'Aristophane traduit le rêve de tous les amants : chercher dans l'autre (moitié) ce qui manque, l'objet de complétude qui viendra combler ce vide essentiel.

Le discours d'Agathon définit Eros comme le plus jeune des dieux. Beau et bon, il provoque l'Harmonie. Socrate, dont le discours est tant attendu, intervient alors. Il explique comment Diotime, une femme de Mantinée, lui a appris ce qu'est l'Amour : Eros est un démon (daimon), un intermédiaire entre les dieux et les hommes. Ne possédant ni le Bien, ni le Beau, il tend vers eux. Et Socrate d'expliquer comment l'Amour d'un beau corps fait passer à celui de tous les beaux corps, puis aux belles âmes et enfin au Beau

en soi. La fin du *Banquet* est troublée par l'arrivée d'Alcibiade. Accompagné d'une bande de buveurs, il provoque une seconde rupture. Il s'impose comme «symposiarque» et refuse de faire l'éloge d'Eros. Le voisin de droite sera l'objet de l'éloge : pour lui ce sera Socrate. Alcibiade raconte alors comment, amoureux du maître, il réussit à le garder seul dans sa maison, à le faire étendre sur sa couche et comment Socrate demeure indifférent aux avances d'Alcibiade. Ce dernier, profondément déçu, fait une véritable scène de jalousie à Socrate qui lui rétorque que ce n'est pas lui, Socrate, qu'Alcibiade aime, mais le bel Agathon qui est aimé de Socrate. L'Amour, ici ne se donne plus comme quête de complétude, mais comme non-réponse, qui frustre et renvoie l'autre à un au-delà de son objet de désir. L'arrivée d'une nouvelle bande de buveurs vient mettre fin, au petit matin, au *Banquet*. Seul SOCRATE reste éveillé, tandis que tous les autres successivement finissent par s'endormir.

On remarquera ici la fonction libératrice du vin. Le «Surmoi» d'Alcibiade, soluble dans l'alcool, est libéré par le vin. Platon, dans *Les Lois*, le dit plus poétiquement en affirmant que le vin remédie au dessèchement de l'âme, assouplit les humeurs, réchauffe les raideurs et permet de dépasser les pudeurs excessives et la honte de soi, sans tomber cependant dans l'impudence. Il ose ainsi parler de son Amour pour Socrate. Alcibiade ne s'y trompe pas : dans le vin se cache la vérité. Figurons-nous pour le mieux comprendre, une marionnette, mue, comme le dit Platon dans *Les Lois*, par deux sortes de fil de fer rigide, les uns pour les peines, les autres pour les plaisirs qui, par mouvements brusques, la tractent, la déplacent dans des directions opposées. Cette marionnette devient le jouet des dieux et du Destin. Jouet des dieux, secoué par des «pulsions» contraires, par des émotions contradictoires, s'échappant toujours à lui-même, jeté hors de lui dans la démesure (*ubris*), ainsi en est-il de l'homme pris dans un destin qui le dépasse, jamais conduit - contrairement aux présupposés de la philosophie moderne - par une libre et souveraine disposition de soi.

L'homme serait cette simple marionnette, s'il n'y avait aussi en «elle», un fil d'or qui, par sa commande souple et savante, a la possibilité d'assouplir la raideur des autres fils. Elle permet ainsi de modifier - sans doute petitement - les autres déterminants sociaux, historiques, économiques, etc. et de faire passer d'un destin inexorable à une destinée propre. Platon y voit le fil d'or de la raison. On peut y reconnaître aussi la figure du maître qui ne vient pas supprimer les fils de fer des passions, mais permet une distanciation et délie tout ce qui attache. Ce fil d'or - figure du maître - vise à acquérir la maîtrise de soi en se jouant de la raideur du fer dans cette guerre, dit encore Platon, qui se livre en chacun de nous, contre nous-mêmes.

Socrate ou la figure de l'anti-maître

Trésor précieux, objet de convoitise, telle est la signification du terme *agalma* utilisé par Platon dans *Le Banquet.* Alcibiade, dans le dernier discours, faisant l'éloge de Socrate, découvre les *agalmata* de celui qu'il aime. Sous l'apparence du Silène hirsute et grimaçant, sous la laideur apparente et toute extérieure de Socrate, Alcibiade voit les secrets précieux, les statues de dieux dont le maître est paré. Ces trésors cachés enflamment son Amour. Mais parce qu'il considère ces trésors cachés, ces *agalmata*

comme des leurres et ne cesse d'affirmer qu'il ne sait rien et ne possède rien - surtout pas une quelconque vérité, Socrate refuse de donner à Alcibiade quelque chose qu'il n'a pas et du même coup le frustre et attise encore plus son désir de les posséder.

Au cours de son éloge de Socrate, Alcibiade reviendra plusieurs fois à la comparaison du maître avec le Silène (dans la mythologie : génies des forêts aux oreilles velues avec des pieds de cheval) qu'il faut ouvrir pour contempler les *agalmata* précieux qu'il recèle. Mais pour Socrate, rien en lui-même n'est aimable ou désirable : il est, dans son essence, rien et vide. L'attitude de Socrate consiste à signifier à Alcibiade qu'il ne sait rien de cet objet de son désir, et qu'il n'a pas et n'est pas cet objet. Du désir, Socrate affirme ne connaître que le vide, à commencer par le sien propre. On a sans doute ici, une leçon inaugurale de la figure du maître, anti-maître - figure paradoxale de celui qui ne maîtrise pas mais qui, de ce fait même, place l'autre dans une relance provoquée par la frustration. Le maître socratique introduit ainsi dans une perte créatrice, dans un manque qui est ouverture et dans un vide source d'innovation.

La première fonction du maître socratique pourrait alors être qualifiée d'*iconique*. En effet, l'icône peinte dans la prière laisse passer à travers elle et renvoie à quelque chose ou à quelqu'un qui la transcende ; l'idole, au contraire, fixe le regard sur elle et bloque toute rencontre avec un au-delà d'elle-même, en ce sens, elle est le leurre par excellence. Socrate se donne comme icône qui refuse d'arrêter l'Amour, le Savoir ou encore la Sagesse à lui seul.

Telle est la véritable connaissance de l'Amour. Socrate sait qu'il n'a pas cet objet perdu qu'Alcibiade désire en lui. Il n'y a rien sous l'apparence du Silène, aucun *agalma* - aucun trésor caché. Si Socrate sait quelque chose de l'Amour dont il se dit expert, c'est que justement, le désir se laisse fasciner par ces *agalmata*. Socrate sait que l'objet du manque de l'un n'est pas ce qui est supposé être caché en l'autre. En refusant d'être cet «objet partiel», cet *agalma*, Socrate démystifie le leurre et l'illusion d'être pour l'autre, l'objet comblant de son manque à être. Il renvoie ainsi l'autre - ici Alcibiade - à la structure même de son désir qu'aucun objet ne peut combler. Il désigne ainsi une anthropologie dont le fondement même est le manque, le vide qui fait de l'humain un être insatisfait, toujours en quête de lui-même et toujours prêt à se laisser fasciner par les leurres et les illusions de tout ce qui se donne comme pouvant combler son désir.

La psychanalyse lacanienne montre que tout être humain est plongé dans l'inquiétude de savoir ce que veut l'autre ; depuis la petite enfance et jusqu'à l'âge adulte, il est ainsi fasciné, séduit - trompé peut-être - dans le leurre d'une réponse de plénitude qui le ferme à son propre manque : réponse de gourou qui clôt toutes questions, réponse d'hommes politiques, de religieux qui tracent un avenir borné, réponse toujours fondée sur la promesse, c'est-à-dire réponse de sophiste. Au désir d'Alcibiade, Socrate répond par l'impassibilité, par l'indifférence, par la tempérance de sa sagesse, c'est-à-dire par la non-réponse du rien. Il signifie ainsi, avec une certaine violence, à Alcibiade qu'il ne lui est pas possible de lui donner le signe attendu - ce que fait, bien entendu, à l'inverse, tout gourou. Socrate ne peut par conséquent lui offrir ce qu'il n'a pas : la recherche et non la possession du savoir de l'Amour. Lacan dira de l'Amour que cela consiste à donner ce que l'on n'a pas. Socrate fait alors le mort, il demeure impassible devant les solli-

citations hautement tactiques et érotiques d'Alcibiade. Socrate démystifie ainsi tout leurre d'un quelconque objet qui viendrait combler le vide de l'autre en se donnant comme vérité ou comme totalité. Le travail socratique est donc iconique car il n'arrête pas le regard de l'autre, il lui apprend dans une véritable *métanoîa* (c'est-à-dire une transformation du regard intérieur) à rentrer dans la reconnaissance de son propre manque. L'éthique de Socrate est donc, à l'opposé de celle du gourou, du politique ou du prêtre, qui prétendent savoir comment faire le bonheur de l'autre ! Cette éthique socratique, cependant, présuppose que le maître puisse être en mesure lui-même d'assumer son propre manque, pour être en mesure de placer l'autre sujet dans la même position.

La seconde fonction du maître socratique pourrait se définir comme érotique. Le maître ici se définit comme intermédiaire. Platon, dans *Le Banquet*, fait dire à Diotime qu'Eros est l'intermédiaire, l'entre-deux, le médiateur entre le savant et l'ignorant. Le savant est comme un dieu, il sait tout du savoir et de la sagesse. L'ignorant ne sait rien, il ne sait pas qu'il y a quelque chose à connaître, il incarne la bêtise. Le philosophe est à la fois et savant et ignorant, ni savant de ce savoir totalisant de ceux qui savent, ni ignorant de cette ignorance crasse de l'ignorant. Tel est, dans *Le Banquet*, l'énigmatique statut du philosophe. La philosophie est donc ouverture et ne peut, en aucun cas, être donneuse de leçon comme la mode du retour à la philosophie pourrait parfois le laisser supposer ! Cette place intermédiaire, érotique au sens platonicien, évite au philosophe toute position de séduction. Le maître n'est pas le sage, il est celui qui recherche la Sagesse. Même si le maître, comme *magister* est celui qui en sait le plus, il n'est cependant, qu'un entre-deux, qui, comme Eros, propulse vers le savoir. Né de Poros, la richesse - mais *poros* (*pore*) signifie aussi le passage étroit - et de Pénia, la pauvreté, Eros sait qu'il est venu au monde le jour de la naissance d'Aphrodite et donc qu'il en est le serviteur, comme le maître pédagogue (*pédagogos*, esclave qui accompagne l'enfant à l'école) est le serviteur du savoir et non le «possesseur». Le maître - qui en sait plus - ne peut être qu'un anti-maître, à la manière socratique, parce que sa fonction érotique réside dans l'art de faire passer, dans l'art de conduire, parce que le savoir, la sagesse ou encore l'Amour, le dépassent infiniment. Autrement dit, qui en sait le plus, en sait le moins ! Le maître socratique est ainsi un homme de métier dont l'étymologie s'origine dans la racine latine *min* (plus petit que). Serviteur du savoir, plus petit que ce qui sans cesse le transcende, le maître est paradoxalement une figure de l'impuissance. Le maître est le maître parce qu'il ne maîtrise pas.

Cette position érotique de médiation fait du philosophe socratique, un être bancal. Merleau-Ponty faisait d'ailleurs de la claudication, la Vertu par excellence de la philosophie : claudication entre deux mondes, entre deux exigences, entre le théorique et l'empirique, entre le rationnel et le poétique, entre la raison et le mythe. Alors s'inversent les rapports traditionnels du maître et du disciple. Le maître ne renvoie plus à lui-même et à son savoir, mais chacun est renvoyé à soi, à un maître-intérieur. Le dialogue socratique n'est qu'un moyen pour Socrate d'amener son disciple vers ce maître-intérieur, vers son propre démon (daimon). Le dialogue avec le maître socratique introduit un tiers dans ce premier face à face avec soi-même, où le sujet est pris dans les rets du narcissisme et de la jouissance, dans les liens de l'Identique et du même, dans la fusion mortifère du semblable. Le maître socratique dans cette fonction érotique permet au sujet de s'expo-

ser au savoir et de renoncer au fantasme d'une plénitude possible.

Non - savoir

Le sophiste est celui qui sait tout sur tout. Il se prétend l'homme universel, il prétend être un monument du savoir. Encyclopédique, son savoir se donne comme harmonieux et totalisant, à la manière du maître de Gargantua. Maître Thubal Holopherne, le grand docteur sophiste, faisait tout apprendre par cœur à son élève et finit ainsi par faire de lui un être «tout niais, tout rêveux et rassoté», un prince sot. Ceci provoquera la colère de Grandgousier qui chassera Holopherne pour le remplacer par Ponocratès, le maître humaniste aux méthodes pédagogiques souples, intelligentes et adaptées. Il sera d'ailleurs obligé de commencer son enseignement, à la manière de Socrate, par un non-enseignement, il pratiquera la purgation (intellectuelle bien sûr) au moyen de l'éllébore... Ce savoir sophistiqué d'un prétendu omniscient est un savoir charlatanesque, un savoir pour l'autre, fait de recettes stéréotypées, de trucs substitutifs qui précisément empêchent de penser. Ce savoir est un savoir clos, un leurre. C'est d'ailleurs ce savoir que cherchent les débutants de la profession enseignante ou formative.

Socrate, quant à lui, refuse tout rapport de totalisation au savoir. La seule chose dont il est sûr : ne rien savoir - ce qui est déjà un savoir ! Mais cette ignorance n'est ni ingénue, ni naïve de la part du maître socratique, elle est au contraire, consciente d'elle-même, car elle est négation de toute vérité possible. Elle signifie que la Vérité n'appartient pas à l'homme et qu'elle est impossible à cerner. La cité athénienne ne lui pardonnera pas cette attitude de remise en cause de son savoir à elle, sur la *polis*, c'est-à-dire sur la meilleure manière de gouverner. L'impossible vérité renvoie en permanence le maître (et tous les autres hommes) à l'examen inlassable de tout ce qui s'affirme comme vrai. Cette négation d'un savoir totalisant possible n'est pas une pure et simple ignorance, que les années ou les siècles futurs (éventuellement le nôtre avec ses ordinateurs) viendraient enfin combler ; elle est la condition de possibilité fondamentale d'un dialogue philosophique. Discours en creux, discours fondé sur un manque, ouvrant, de ce fait même, un espace, un *topos*, pour que puisse advenir un savoir ouvert qui ne soit jamais plénitude fantasmatique de savoir, qui ne se donne jamais comme totalisation.

L'ignorance socratique rend possible la recherche du savoir, elle permet la quête de la connaissance. Cette ignorance fait la fierté même de Socrate, sa dignité d'homme et de philosophe. Aussi, ne rougit-il pas de reconnaître qu'il cherche à apprendre, à s'informer et à s'interroger. Il n'a aucune honte à reconnaître que l'ignorance consciente d'elle-même est constructive et stimulante. Éloge du non-savoir, car faire état de son savoir au moment de la recherche risque de clore toute entreprise de découverte, de création et d'invention. Ainsi, un savoir qui ne se donnerait pas comme non-savoir, non seulement empêcherait toute recherche - ce que font les sectes, les politiques, les religions - mais serait de surcroît englué dans la croyance - mal monstrueux mais nécessaire. Montaigne ne s'y trompait pas, lorsqu'il voulait que le maître - et non l'élève, comme on le croit souvent - ait la tête bien faite plutôt que bien pleine. Le savoir (ou l'illusion d'un savoir plein) est un obstacle majeur qui barre le chemin à la connaissance. Se donner, en effet, comme le détenteur d'un savoir, scientifique, philosophique ou encore politique, c'est,

d'une certaine façon, convenir que rien n'est plus à chercher et que tout est déjà connu, c'est demeurer dans une position dogmatique insupportable, position dont l'humanité ne s'est pas privée au fil de son histoire politique ou religieuse et qui lui a «permis» d'imposer - au besoin même *manu militari* - cette plénitude du savoir. Cette expérience lui a d'ailleurs fait traverser des souffrances atroces...

Quelle humilité, au contraire, chez le maître socratique qui refuse tout savoir dogmatique qui le mettrait à la place d'un dieu. Socrate est philosophe et non *sophos* (sage). Il cherche et ne possède pas. C'est pourquoi il est médiateur. Il se place ainsi dans la position épineuse, «funambulique» du maître qui ne sait rien et de ce fait se condamne lui-même à ne pas en être un ! Comprendre cette position devient alors essentiel. Il devient nécessaire de penser un autre rapport au savoir qui ne soit pas seulement transmission mais recherche avec l'autre, d'une vérité commune, vérité voilée, impossible à cerner dans sa totalité. Il s'agit alors de penser le rapport à la vérité, comme rencontre avec l'immaîtrisable, ainsi que le dira Heidegger. Mais la relation traditionnelle de maîtrise qui suppose le savoir du maître et l'ignorance du disciple s'inverse. Le maître socratique noue avec l'autre une collaboration passionnée mais sans concession, orientée vers une construction commune, du sens qui n'est jamais donné, *a priori*. Ainsi sont abolis les rôles traditionnels et stratifiés, maître/disciple. Socrate est alors un «enseigneur», pour reprendre un mot de Heidegger, qui renverse les statuts pédagogiques et assume l'incertitude du non-savoir.

En faisant le «deuil» du savoir, en renonçant à la place du sophiste ou du gourou, le maître socratique fait le choix d'une possible problématique de ce dernier. Le maître ouvre l'autre à son propre désir de savoir qui est - comme le dira Lacan après Freud - désir de «se savoir». «Deuil» originaire, renoncement à toute possession et à toute plénitude, «deuil» méthodique par lequel le sujet accepte de perdre le rêve d'une complétude et d'une constance de l'être, comme prix à payer au processus de l'invention et de la découverte, le non-savoir signifie perte du fantasme utopien de toute puissance et acceptation d'une non-assurance. Socrate ouvre une brèche sur le risque de l'inconnu et de la découverte dans son renoncement lucide au savoir. Le savoir de Socrate est donc porte ouverte, pertuis, il donne accès au vrai, il met en route vers le vrai, mais il ne donne pas la vérité, il conduit jusqu'à son seuil. Il faudra alors au disciple l'effort d'un saut qualitatif dans la vérité. Il faudra une illumination, un enthousiasme du vrai, un don de la vérité elle-même pour que le disciple la saisisse, dans la fulgurance de l'intuition. La fonction du maître socratique s'arrête au seuil de la vérité. Il veille à ce qu'aucun retour en arrière ne referme l'ouverture et la brèche ouverte par son discours. Il empêche que l'autre ne se perde dans les rets narcissiques de la totalité, dans son propre leurre de savoir. Le maître socratique est la figure inverse du gourou, qui secoue les entraves des certitudes et barre le chemin de la recherche de la vérité.

L'allégorie de la caverne, texte bien connu de l'œuvre platonicienne, raconte comment le prisonnier libéré, après avoir fait son propre chemin vers la lumière, revient tenter de libérer les autres prisonniers demeurés attachés au fond de la grotte. Mais ébloui par le soleil qu'il a découvert hors de la caverne, le prisonnier libéré a du mal à s'accoutumer à nouveau à l'obscurité, il cligne des yeux et ne parvient même plus à distinguer les ombres qu'il connaissait si bien avant sa libération. Alors les autres prisonniers se

moquent de lui, de son incapacité. Il n'est pas crédible pour les autres. À ce moment, Platon indique que, si les prisonniers pouvaient se libérer, ils tueraient sûrement cet homme incapable et grossier. Socrate représente cette fièvre du prisonnier libéré, qui refuse comme le fait le sophiste, de séduire et d'aller dans le sens des attendus d'autrui, et des opinions de la foule. Si, sondage d'opinion il y avait eu, Socrate s'en serait moqué ! Il est le maître qui, au contraire, prend à «rebrousse-poil», qui appelle au «deuil» narcissique et au renoncement à un possible savoir. Les autres ne sont, évidemment, pas prêts à accepter. C'est pourquoi, le métier de maître, au sens platonicien, est dangereux !

Ironie

Comment alors le maître socratique parvient-il à cette non-maîtrise, comment peut-il se maintenir et maintenir autrui dans le non-savoir ? Il le fait vraisemblablement par la pratique de l'ironie et de la maïeutique.

Aristote définissait l'être humain de diverses manières, comme animal social ou encore comme animal raisonnable, mais il affirmait que seul parmi les animaux, l'être humain sait rire. Quelques siècles plus tard, à la seconde Renaissance, cette idée sera reformulée par Rabelais dans son Gargantua : rire est le propre de l'homme. Rire pour ne pas se prendre au sérieux, pour sortir des filets étroits des conceptions totalisantes du monde. Le rire est à la fois thérapeutique, régénérant et salvateur. Il témoigne de la liberté de l'esprit de sa jeunesse permanente, de la hardiesse de l'être humain, de sa capacité de négation du donné - fût-il terrible - et de sa possibilité critique. Mais le rire - celui de la raillerie, de l'ironie, de la satire - est une arme terrible et dangereuse pour qui sait la manier. Il menace les autorités politiques, religieuses, etc. Il est un scandale pour les Révélations religieuses et pour les idéologies. On pense au beau roman d'Umberto Eco, *Le Nom de la Rose*, qui, dans la bouche du vieux Jorge, fait du rire un élément diabolique et qui affirme que les Saints ne rient jamais. Le rire rend sot le Sage, dit l'Ecclésiaste !

Mais Socrate comme Rabelais savent bien que le rire est fondamentalement enrichissant, qu'il est chemin vers la sagesse. Le rire de la *philia* (amitié entre maître et disciple), fondement du discours socratique, n'est ni condescendant, ni méprisant. Le maître socratique rit parce qu'il sait que le rire est le compagnon de la raison. L'homme est un animal raisonnable qui rit ! Il est destiné à vivre en bonne intelligence avec elle. Le maître socratique est comparable à Démocrite dont la Renaissance du XVIème siècle a renouvelé le mythe. Des *Lettres,* attribuées d'ailleurs faussement à Hippocrate, racontent comment les habitants de la ville d'Abdère, en appellent à Hippocrate, le célèbre médecin, pour soigner Démocrite, le philosophe, qui a, selon eux, complètement perdu la tête. Il ne parle plus à personne et rit continuellement de tout. Hippocrate se rend donc à Abdère pour soigner le philosophe. Il emporte avec lui l'ellébore, bien connue dès l'Antiquité pour sa vertu purgative drastique, car il imagine, avant tout diagnostic,

que Démocrite est frappé d'un dérèglement des humeurs. IHippocrate rencontre donc le philosophe qui lui explique comment il a étudié tous les champs de la connaissance et tout particulièrement le savoir qu'il a acquis sur la Folie : savoir supérieur qui consiste à être lucide et à constater l'universalité de la Folie des êtres humains : vanité de leurs actions, orgueil, méchanceté, suffisance, etc. D'où le rire de Démocrite, si inquiétant pour les habitants d'Abdère. Devant l'universalité de la Folie, le rire devient la seule attitude de sagesse possible, la sagesse ultime devant l'insensé, devant le destin d'un univers dont l'accomplissement est inutile et infini - comme dirait Bataille. L'autre attitude est celle d'Héraclite, attitude symétrique et opposée : le philosophe d'Ephèse pleure sur le sort insensé du monde et sur la Folie de l'Humanité. Hippocrate pourra alors conclure que le véritable sage est Démocrite et que les seuls fous sont les habitants d'Abdère.

Or, ce ne sont pas seulement les actions sérieuses des hommes dont il faut garder mémoire, ce sont aussi leurs divertissements qui expliquent leur sagesse - comme le suggère Xenophon dans son *Banquet*. La tradition occidentale ne s'y est pas trompée, si l'on se réfère aux nombreuses traductions et commentaires du *Banquet* de Platon, où l'ironie, le rire (comme en témoigne le hoquet d'Aristophane), les jeux de mots et les plaisanteries fusent de toutes parts. *Le Banquet* se fonde sur le rire subversif et, de ce fait même, il devient lieu de distanciation. Mais ce rire ne met pas à terre l'adversaire, il n'est pas l'acolyte de «l'éristique», il met l'adversaire devant l'insuffisance de son propos en vue d'une ouverture possible. L'ironie socratique ne cherche pas à ridiculiser parce qu'elle est quête de vérité. Elle fonctionne comme une synchronie d'un discours diachronique : elle rapproche deux éléments du discours pour les mettre en relation immédiate, pour montrer leurs contradictions, alors que le déroulement chronologique du discours les laisse échapper.

Maïeutique

À l'inverse de l'art de la sophistique qui repose sur l'*épidéixis* (art de la mise en scène) et l'*éristique* (art du combat dans l'arène), l'art du maître socratique est la *maïeutique* (*maieuô* : faire naître, accoucher, délivrer une femme en couche). La maïeutique est acte de délivrance, elle est cheminement, marche en avant, processus dialectique. Socrate est un accompagnateur, un éclaireur, un pédagogue : il marche à côté. Le chemin sur lequel les protagonistes s'engagent, n'est pas un chemin de «nulle part». Il est foncièrement intérieur, celui d'une découverte de soi, un retour sur soi, un savoir comme savoir de soi. Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux, était-il écrit au fronton du temple de Delphes. Appel à retourner à une antériorité, où l'âme aurait été en pleine connaissance d'elle-même et du monde. Mythe d'Er, où Platon, au livre X de *La République*, raconte comment les âmes, après avoir choisi leur destinée, boivent au fleuve Amélès et oublient les vérités qu'elles ont connues en suivant le cortège céleste des dieux, avant de «plonger» dans la matière et l'incarnation.

La maïeutique ne sera donc pas simplement le passage d'une non-connaissance à la connaissance, mais le surgissement d'un savoir «déjà-là», la révélation d'une vérité en sommeil, d'une vérité, comme dit Platon, seulement accessible en rêve. Voie royale à l'inconscient, dirait Freud, c'est-à-dire accès à une vérité refoulée, à un savoir caché au

plus intime de soi, accès à une *a-léthéia,* à une vérité oubliée, occultée, qu'aucun autre ne porte et ne saurait connaître, fût-il un maître gourou. La maïeutique, dans sa fonction anamnésique, parce qu'elle interroge les «souvenirs» enfouis, est une tentative de libération. Art de l'accouchement, elle cherche la remémoration des contenus de connaissance, par un travail de déliaison. Le savoir, par conséquent, n'est pas totalement inconnu et étranger, il demande plutôt à être reconnu. La maïeutique devient donc la scène où se présentifie le savoir.

Mais ce travail anamnésique n'est possible que par la *présence* active et pédagogique du maître et par sa stratégie discursive qui inscrit cette recherche dans le champ de la parole et non plus dans la rhétorique d'une prise de pouvoir et de domination de l'autre, à l'instar des sophistes. Le disciple du maître n'est plus ce rival à réduire, à soumettre, mais un humain avec lequel il devient possible d'élaborer en commun un savoir non totalisant et ouvert. Le vrai ne peut alors se bâtir en l'absence de l'autre, mais seulement dans une philosophie de l'être-avec et de la relation. L'autre est pour le maître, un égal, mais un égal qui n'est pas un *alter-ego*, puisque l'*alter-ego* empêcherait l'autre d'exister comme autre. L'autre est un égal comme *alius*. C'est pourquoi Socrate accorde une place essentielle à la «réfutation», comme garante du fonctionnement de l'altérité. Permettre à l'autre de réfuter, c'est évidemment être dans la position du maître qui, paradoxalement, ne maîtrise pas et qui accepte une causalité circulaire, une influence réciproque, qui accepte une différence, non pas comme simple reconnaissance de l'autre, mais comme possibilité «d'altération», c'est-à-dire au sens où l'autre transforme, corrompt, détériore et gâte. Dire de Socrate, comme le fait Platon, qu'il aime à être réfuté, c'est dire qu'il accepte d'être altéré, aliéné par l'autre, c'est-à-dire qu'il prend le risque de ne plus être ce qu'initialement il était. Le maître qui ne maîtrise pas s'ouvre ainsi à sa propre métamorphose, en même temps qu'il est ouverture pour autrui. La réfutation manifeste la présence de l'autre dans sa capacité de négation pour que surgisse dans un dépassement, une transformation réciproque. L'un n'est plus le même, l'autre n'est plus identique à soi-même, tous deux sont aliénés, c'est-à-dire devenus autres.

Mais pour y parvenir - car le chemin est étroit et difficile - les protagonistes du dialogue doivent accepter de se soumettre au pacte dialectique, c'est-à-dire être prêts à construire un rapport d'alliance. Car la maïeutique est *philia* (amitié, témoignage de bienveillance). La lutte pour le prestige, le combat pour la reconnaissance est étrangère à la scène maïeutique. La *philia* se donne d'emblée comme reconnaissance de l'autre comme sujet désirant. Elle l'identifie comme mystère, comme secret, comme *ipséité,* c'est-à-dire comme irréductible à aucune de ses identités, toujours données de l'extérieur, à aucune de ses déterminations historiques, sociales, familiales, économiques, linguistiques, etc. On peut d'ailleurs lire la fameuse phrase de Sartre, de *Huis Clos :* «l'enfer, c'est les autres», comme la tendance spontanée d'autrui à vouloir réduire l'humain à ses déterminations extérieures. Cette attitude immédiate rend l'autre insupportable.

Or si la lutte pour la reconnaissance est étrangère à la dialectique socratique, elle n'empêche évidemment pas une rigueur dans la démarche et parfois une vigueur dans les propos et dans l'argumentation. Malgré cela, l'entretien maïeutique, comme l'écrit Platon, exige un cadre bienveillant et propice à l'échange. Voilà qui fait croiser, à nouveau le chemin de la psychanalyse freudienne : la neutralité bienveillante, l'écoute flot-

tante du chercheur de vérité qui peut entendre autre chose et plus que ce qui est dit, parce qu'il ne laisse pas sans cesse interférer ses propres conceptions du monde et sa propre histoire. N'étant pas dans la position du sujet ou du maître supposé savoir, il n'a rien à défendre, il peut donc facilement être dans une position d'accueil et d'ouverture.

Le premier moment de la démarche maïeutique consiste dans l'examen des protagonistes et de leurs opinions. Examiner l'opinion et la rejeter parce qu'elle est un brouillard qui recouvre l'âme, parce que, comme le dira bien plus tard Bachelard, l'opinion ne pense pas, parce qu'elle cache la vérité et voile le vrai. Le second moment du procès maïeutique consiste en la recherche de principes communs, de définitions et de propositions claires pour fonder les bases d'une interrogation intellectuelle pertinente. Dans le premier moment, le «déjà-là» de l'opinion est évacué ainsi que le stéréotype ou encore le préjugé. Il s'agit, on l'aura compris, de produire un effet de creux, de brèche dans le savoir fermé du «déjà-là». Il s'agit de faire un effet de «contrebande» dans les frontières tutélaires du pré-construit. Socrate est un contrebandier qui franchit secrètement les limites pour les faire craquer. Le maître fait tomber le «mur de bêtise» - pour reprendre une expression de Michel Serres - de l'opinion toute faite. Il rend alors l'autre poreux, c'est-à-dire susceptible d'être traversé par une infinité de savoirs. Cette béance, cette porosité ne sont pas prêtes à se refermer, car le second moment du procès dialectique n'est pas une reconstruction d'un savoir plus élaboré, mais plutôt un temps de construction des fondements, des bases communes et sûres pour une quête infinie du Vrai, du Beau et du Bien. La maïeutique est donc en ce sens l'arme tranchante d'une blessure qui demeure à jamais ouverte ; elle place le maître comme le disciple dans une recherche infinie et les situe ainsi au lieu même du désir.

Post-Scriptum

Aussi est-il compréhensible, que l'homme, et Socrate n'y échappe pas lui-même, soit tenté de temps à autre de vouloir refermer cette béance, source de souffrances. De nombreux leurres - des *agalmata* - des prêts-à-porter de la pensée, des préfabriqués du sens, proposés par les maîtres gourous, les grands prêtres des religions et des idéologies, viennent se proposer comme manière de complétude. D'où la fascination, la séduction des intégrismes rassurants, des figures d'un Dieu tout puissant pour des fidèles qui trouvent là un baume pour leur blessure, d'où la passion pour les techno-sciences et l'espérance qu'elles procurent d'une maîtrise totale de l'homme, de la vie et de l'environnement : vieux fantasme de Pygmalion, du Golem, rêve depuis Descartes, qui traverse toute la pensée moderne de «se rendre comme maître et possesseur de la Nature et de l'Homme». S'il en fallait une preuve contemporaine, les expériences de cryogénie de sociétés américaines, qui espèrent, moyennant fortune, pouvoir faire revivre des morts congelés, dans quelques siècles...

La maïeutique est tellement dérangeante que Socrate paiera le prix de sa vie en étant condamné par la cité athénienne, à boire la ciguë...

Les didactiques et la culture scientifique

Philippe Sarremejane
Thèse - Université Paris V

L'adhésion au paradigme scientifique a contraint les didactiques à développer des comportements de «recherche». Un «objet didactique» a été circonscrit. Il s'agit d'un «discours sur l'enseignement/apprentissage de notions scolaires». Quant à la méthodologie de recherche, on attend d'elle qu'elle fasse les preuves factuelles de ses hypothèses. Ce projet qui semble en rester à la prudence des intentions oblitère une logique plus fondamentale qui prétexte le statut de «discours» de l'objet didactique non pas pour en faire un objet de recherche ni un marquage territorial mais plutôt le moyen linguistique de garantir dans la durée un groupe social en émergence dont le statut institutionnel est à consolider.

Les didactiques, dont on peut dater l'émergence au cours des années soixante-dix, ont d'emblée eu le souci de se constituer en disciplines productrices de savoirs. Un fait notable est le constat d'une disparité importante entre une intention scientifique et l'absence, après un délai conséquent, de résultats tangibles. Le plus remarquable, en outre, est l'adoption par les didactiques d'une attitude installée dans la durée des prémices méthodologiques. Ce constat n'est pas tant de sanctionner l'improductivité de ces disciplines nouvelles que d'interroger le pourquoi d'un tel comportement. Une première esquisse de réponse consiste à montrer l'adhésion sociale des didactiques à un paradigme scientifique. Adhésion qui se ferait sur le mode d'une sociologie des savoirs experts.

Nous montrerons que les arguments avancés souscrivant un tel projet ne sont pas théoriquement fondés. La plupart des positions théorisantes - définition de l'objet, emploi du discours comme moyen de connaître, expertise épistémologique interne et quête d'un savoir pratique - sont les symptômes d'une logique sociale certes, mais visant plus le maintien d'une unité de groupe et d'une unité d'action que le marquage d'une territorialité face à des groupes concurrents ou le respect méthodologique d'une orthodoxie rationnelle en vue de produire un savoir «vrai».

Mots clés : Didactique, Culture scientifique, Codes culturels, Discours, Épistémologie, Théorie-pratique, Linguistique, Pragmatique, Langage formel, Langage naturel, Sociologie de la connaissance.

Les didactiques et le choix du paradigme scientifique

Ancrées dans la tradition intellectuelle des instances parascolaires - dans le sens où les didacticiens qui, bien qu'ayant un «intérêt» pour l'école n'y sont pas «physiquement» (1), seuls les praticiens y sont - les didactiques répondent à ce projet qui veut que le phénomène scolaire - et plus précisément le phénomène enseigner/apprendre un contenu scolaire - soit saisi *a priori* comme un objet de recherche. Le postulat du connaissable étant posé, il ne reste plus qu'à mettre en branle les méthodologies qui permettent d'en faire du connu. Nous considérons cette attitude (2) comme appartenant à la sphère plus large d'une culture scientifique. Culture scientifique qui suscite un ensemble de représentations, d'idées, de croyances contribuant à motiver les actes de production propres à la «recherche».

Il convient dans un premier temps d'analyser les discours des didactiques comme révélateurs de cette appartenance culturelle. La marque scientifique est tenue comme seul moyen initiatique pour accéder à la maturité disciplinaire. Elle semble assurer le passage du néant d'avant la naissance au monde des pairs qui possèdent les mêmes référents culturels. Il s'agirait bien d'une attitude de ritualisation. À la fois reconnaissance et aussi affirmation d'un domaine nouveau, propre et spécifique.

Le passage «par la science» se donne comme incontournable alors que l'affirmation disciplinaire aurait pu se faire tout aussi bien par une théorisation - *entendue comme pensée organisée et non plus dans ce cas comme modélisation du réel soumise au verdict de l'expérience* - des raisons de l'intervention pédagogique et de ses modalités pratiques. Théorisation qui aurait pu aboutir à la constitution d'un registre de savoirs pratiques guidés par une analyse des finalités éducatives. Il n'en fût rien.

Nous aborderons cette tendance en décrivant la trame narrative de cette acculturation. Trame qui met à jour des fondements théoriques discutables qui, bien que n'étant pas contradictoires avec la logique culturelle - on peut s'en tenir au simple respect formel des critères de la scientificité sans cesser d'appartenir à la sphère culturelle de la Science - tend à faire apparaître une logique sociale plus intime. Quatre moments seront étudiés :
- Le premier, qui signe l'acte de naissance des didactiques, consiste à définir «l'objet didactique» sur un mode négatif. Cet objet, faute de pouvoir être d'emblée clairement saisi comme objet empirique ne sera circonscrit que par ce qu'il n'est pas.
- Le second moment est une centration sur la nature de «l'objet didactique» lorsqu'il est rendu par le discours.
- Le troisième point relate un balancement des points de vue, comme si les intentions théorisantes étaient en permanence relativisées ou contrées par des considérations

épistémologiques. Si bien que les argumentaires paraissent s'équilibrer, cantonnant la perspective scientifique à une succession de nouveaux départs sans cesse ajournés.
- Le quatrième, enfin, mentionne le paradoxe qu'il y a à vouloir théoriser la pratique tout en refusant la pratique théorisée.

Les fondements négatifs du projet et de l'objet scientifiques : L'intention scientifique est proférée en négatif (3). Et nous verrons que cette pensée négative est le caractère fondamental des discours didactiques. La logique scientifique n'est pas posée comme possible parce que la méthodologie de recherche serait disponible et aurait fait ses preuves par ailleurs (pour traiter les «objets» de la nature (la physique) ou du vivant (la biologie)), mais parce que le savoir disponible, issu de l'expérience d'enseignement n'est fait, en fin de compte, que de recettes empiriques. Le savoir tiré de l'expérience, le savoir expériencé dirait R. Buyse, n'est qu'un faux savoir qui doit être dépassé. Autrement dit, le point de départ n'est pas le connaissable, c'est-à-dire l'ensemble des phénomènes relatifs à l'enseignement/apprentissage d'un contenu scolaire, mais le refus de ce qui se prétend être un savoir. Savoir qui n'est en fait que la transposition d'un vécu. Les savoirs pratiques, essentiellement par le biais des méthodologies, n'ayant fait que véhiculer l'idéologie des praticiens. Ce positionnement à l'égard d'un passé dont il faut faire table rase, n'est pas celui de la science en voie de constitution qui constate dans le savoir ancien un degré moindre de vérité. Car le cheminement normal de la science consiste à englober le savoir passé au sein d'une structure explicative plus ample.

Les didactiques sont une négation du passé. Attitude négative, nous disions, parce que la quête de positivité se fait d'abord par refus de l'ignorance (ignorance de la pédagogie) et non en fonction d'un objet circonscrit et effectivement théorisable. Le postulat du connaître se fait non pas parce qu'on aura à terme un *plus* de connaissance mais parce qu'on ne veut plus d'un pseudo savoir : ce n'est pas parce que l'objet didactique est théoriquement connaissable (4) qu'il faut produire une méthodologie adéquate pour l'atteindre mais plutôt parce que les savoirs actuels (les recettes) ont failli à leur statut de savoir véritable et c'est cette faillite qui décrète la possibilité d'un savoir positif. Préalable qui n'est donc en aucune façon méthodologique, mais qui prend plutôt la forme d'un paralogisme. En conséquence, les discours «de départ» sont très souvent sur le mode optatif : «il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets» (5).

La définition de «l'objet didactique» conserve aussi une part de négativité. Lors de leur émergence, les didactiques fondatrices (français langue étrangère, langues, sciences et mathématiques) ont eu pour souci majeur de se dégager de leur tutelle respective. Ce fut le cas pour les didactiques du langage (français langue étrangère, langues et français langue maternelle) qui repoussèrent la main-mise de la linguistique. L'affirmation de la spécificité disciplinaire commença par le refus de l'applicationnisme. La didactique des langues n'est plus une linguistique appliquée ; la didactique des sciences n'est pas une psychologie appliquée. Mais la place vacante laissée «en creux» par ce refus ne s'offre pas à un objet nécessairement neuf disposé à une approche de théorisation. Car l'objet, lorsqu'il s'affirme comme un discours sur l'enseignement/apprentissage d'un contenu scolaire, ne présente pas d'emblée une homo-

généité fondamentale, comme si la crainte du «vide d'objet» pour des disciplines enfin libérées de tutelles pesantes, avait promu un objet nouveau qui se présente avec l'embarras de ce qu'il pourrait être ou ne pas être. Promotion empressée et postulée d'un prétexte à l'étude dont le futur devrait dire ce qu'il sera. Le fait que cet objet soit un «discours», avec la nécessaire imprécision attachée au terme est le signe même d'une dissimulation. Il s'agit bien d'exhiber «l'objet didactique» contre toute forme de suspicion, de l'exhiber, certes, mais sous la forme d'un discours pour mieux dissimuler derrière lui «un objet» (6).

La place revendiquée par les didactiques n'était pas vide. Qu'il n'y ait pas eu d'instances rationnelles et expérimentées (7) à propos de la pédagogie est une chose, mais il est difficile de nier l'existence d'une «réflexion pédagogique disciplinaire». L'étude de la pratique pédagogique qui peut aboutir à l'établissement de savoirs pratiques sous la forme de méthodologies, présente, au regard des limites d'une «épistémologie» (8) de la pratique, une forme certaine de savoir. Mais les didactiques n'ont fait que peu de cas de ce type de savoir. Issu de la pratique, comme étant le fondement non d'un «réel d'enseignement/apprentissage» mais de la seule efficacité, il encourait le péril pragmatique comme quoi est vrai ce qui est efficace. Ce refus de l'efficacité comme seul critère du connaître est condamné par les didacticiens. Dans le cadre de la didactique des langues R.Galisson préconisera une didactologie dont la mission sera de dépasser le seul référent de ce qui «marche» : «Bref, une didactologie qui aide l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures à passer du stade de l'affirmation gratuite (du genre «faites comme moi, j'ai essayé, ça marche») à celui de la démonstration incontestable (par administration de la preuve) et à édifier un savoir transmissible, parce que contrôlable dans ses effets, ses applications ; donc qui confère progressivement à la discipline qu'elle sert la dimension scientifique indispensable à sa légitimation» (9).

Le vrai et l'efficace sont respectivement le critère de deux modes de «savoirs» fondamentalement étrangers l'un à l'autre. Un savoir pratique - peut-être le seul qui ait un sens lorsque on pense la véritable finalité de la pratique (10) - n'étant pas pour l'esprit de la science un savoir vrai, un savoir qui nous dise quelque chose du «réel». Refus d'un non savoir - celui de la pédagogie ignorante - et d'un faux savoir : celui portant le sceau de l'efficacité. Les didactiques pénètreront dans la filière scientifique par ce double reniement (11). Reniement qui laisse entière la question du statut de l'objet. Comme s'il fallait dans ce groupe en constitution maintenir la vacuité de l'objet.

La valeur épistémologique du «discours» : La réduction «discursive» des phénomènes relatifs à l'enseignement/apprentissage d'un contenu scolaire est déjà problématique dans une optique de connaissance. La science accède au connu par la médiation d'un langage, certes, mais ce langage n'a rien d'un discours. Le projet pour les didactiques d'atteindre le statut de science - puisqu'il fut explicitement annoncé par les didactiques des sciences, des langues et des mathématiques - est conditionné par la qualité du langage symbolique qui rendra compte des phénomènes étudiés. Toute science affirme sa maturité par la capacité qu'elle a à produire son propre langage de formalisation. La symbolique de l'objet physique n'est pas celle de l'objet chimique qui n'est pas celle de l'objet biologique. Ces langages formels sont la traduction

au niveau de leurs structures syntaxiques de la fonctionnalité (12) des lois de la nature. Se donner comme objet un «discours», fût-il «discours sur», n'est pas, au regard de la méthodologie scientifique la meilleure façon de progresser dans le savoir (13). Il n'est qu'à rappeler que le «discours» est au mieux un écrit traitant d'un sujet avec méthode (14), ou de manière plus usuelle une suite de paroles ordonnées. Bien qu'il en soit souvent le support, le discours n'est pas non plus le meilleur moyen (15) d'expression de la pensée discursive. Le discours n'a pour toute capacité formelle et référentielle que celle que lui confèrent les lois linguistiques de la syntaxe et de la sémantique. La difficulté consiste, pour toute démarche objectivante, à substituer une fonction référentielle à la fonction rhétorique habituelle. Autrement dit, tout discours à vocation scientifique se doit de réduire les effets pragmatiques de l'énonciation (16) aux seuls bénéfices de l'exigence syntactico-sémantique (17). Le critère ultime de la scientificité, dont on peut déceler les indices dans le code symbolique, est le déclin progressif de toute forme de dénomination au profit d'une lecture purement relationnelle, et donc purement syntaxique, des lois du réel. La désignation des objets s'estompant, domine de manière quasi exclusive la fonction d'expression relationnelle.

Nous dirons que le discours est fondamentalement étranger à une langue scientifique sur trois points. D'abord, le discours - entendu aussi dans sa version écrite - a accordé génétiquement le primat à l'oral sur l'écrit alors que les langages formalisés sont marqués essentiellement par les contraintes graphiques d'une symbolique spécifique ; la fonction première du discours est ensuite la communication et la désignation, celle des langues scientifiques est l'organisation syntaxique des concepts ; enfin, le discours se caractérise par l'agencement de séquences linéaires tandis que celui de la science se singularise par un espace pluridimensionnel de significations.

L'emploi du discours naturel comme médiation vers l'objet didactique se trouve confronté aux limites spécifiques des lois linguistiques quant au pouvoir de rendre compte d'un ensemble de phénomènes. La limite la plus préjudiciable de cet instrument est son incapacité à rendre «une unité de sens conceptuel, c'est-à-dire un réseau de relations structurées» (18), et d'entretenir par surdétermination (19) une ambiguïté sémantique. Le langage naturel n'est pas un simple étiquetage des objets et des événements du monde, il établit un mode du pensable à partir d'un réseau ordonné de catégories conceptuelles. Mais, et c'est là qu'il ne peut être reçu comme véritable moyen de connaissance, les rapports internes de ce réseau ne correspondent à rien dans la réalité extérieure, ils ne sont que des rapports phonologiques ou grammaticaux ; d'autre part, les concepts véhiculés ne sont pas tirés de l'observation, ils sont le fruit d'une histoire qui intègre d'abord les déterminants pratiques de la fonction sociale du dialogue. Les langues intègrent par ce biais autant les composantes affectives et pulsionnelles que cognitives et accèdent à des référentiels aussi bien irréels qu'inexistants. Les structures du langage reposent de fait sur des lois (20) de relation internes au langage alors que les sciences rendent compte par des symboliques appropriées des liaisons internes aux phénomènes.

Le dernier point de cette revue des différences se centrera plus particulièrement sur la notion de principe logique. La garantie de cohérence et de rationalité des langages est dépendante d'un instrument (d'un *organon*) qui confère à l'articulation des diffé-

rents segments des énoncés un ensemble de règles logiques. Le discours obéit à des règles de «logique» qui ne peuvent être réduites à celles de la logique pure (ou de sa version mathématique). Disons rapidement que le principe logique de non-contradiction (A/non A) s'efface dans les systèmes linguistiques au profit de l'opposition entre le «marqué» et le «non marqué» qui se traduit par présence de A et présence ou absence de A. En cela la négation linguistique repose sur une logique des contraires (dont la coprésence n'annule pas le sens) plutôt que des contradictoires. Le statut de discours donné à «l'objet» des didactiques n'étant pas en tant que tel un moyen valide d'accès au savoir, il reste, selon notre hypothèse, le moyen de rendre possible un projet d'action au sein d'une communauté qui se doit de penser à l'unisson.

La science authentique, productrice de savoirs, n'est pas dans ce cas. Elle intègre assurément une part de l'erreur du savoir passé (21) mais ce savoir avait déjà statut de savoir (22). Au reste, la maturité méthodologique disponible ne devrait plus, de la part des didactiques induire de telles hésitations et approximations à propos du statut préalable qu'elles sont censées donner à leur objet. Les représentations socio-culturelles qui entravèrent les objets de la chimie ou du vivant ne devraient plus apparaître pour les actuelles sciences de l'homme comme pouvant faire obstacle à l'ontologie et à la méthodologie usuelles des chercheurs. Plutôt qu'un «discours sur», il serait plus conforme à une intention de savoir véritable d'envisager directement le traitement des phénomènes de l'enseignement/apprentissage d'un contenu scolaire. À ce qu'il y ait discours, que ce soit un discours construit pour rendre compte des phénomènes et non le détour onéreux et vain par le langage naturel. Car la production de concepts - fût-elle originale - dans l'étoffe même du discours naturel n'est souvent qu'une pâle copie de la version scientifique (23). Le réseau global dans lequel ils sont pris n'est jamais complètement, dans ce cas, une structuration du réel mais tout autant une manière de le faire exister.

Le balancement des avis sur une théorie possible : le point zéro des débats. Le point que nous allons voir maintenant retrace cet étonnant effet de balancement entre «l'engagement dans la quête du positif» et l'émission concomitante d'une critique épistémologique interne qui répond, point par point, aux intentions initiales. La plupart des visées théorisantes ont été contrées au niveau même des principes sans qu'une véritable mise en œuvre concrète se fût réalisée. De sorte que la résultante entre les argumentaires pro-scientifiques et leurs pendants sceptiques ont fini par s'annuler, condamnant à l'avortement tout projet. Ce phénomène de «sur place», cette joute qui semblent condamner la visée objectivante à un éternel début confirment l'embarras de faire exister en soi un véritable objet. Car il est effectivement très difficile de mettre en place une méthodologie de recherche lorsque l'hypothèse du connaissable ne peut être établie. Un indice de ce perfectionnisme méthodologique et de cette impuissance se traduit par la durée et la redondance des prémices. Très peu de didactiques «passeront à l'acte» de la recherche empirique. Et ce sont souvent les didactiques les plus fortement engagées (24) dans la revendication d'un statut scientifique qui s'en tiennent aux prémices de la théorie sans jamais aller plus avant. Ainsi dans le domaine de la didactique des langues, la didactologie (25) qui représente à partir de 1985 le versus «scientifique» de la pratique d'enseignement prend la forme d'un discours théorisant qui annonce explicitement un programme de recherche dont

les dominantes sont théoriques et épistémologiques. Cinq ans plus tard (1990) la didactologie sera présentée pratiquement sous la même forme programmatique comme un mode théorique et conceptualisant (26).

Ce cas de figure est exemplaire. Plutôt que de mener une vigilance épistémologique *a posteriori* en confrontant réellement les protocoles aux résultats obtenus, il s'avère que les didacticiens versés dans l'épistémologie, faute d'officier sur les procédures et les produits de la recherche, s'en tiennent à une discussion interminable sur les prémices. De fait, l'essentiel des mobilisations pour la recherche s'emploie à discourir selon le mode de la thèse et de l'antithèse. Ces discours théorétiques confirment bien l'appartenance à un mode de pensée et de dialogue selon les cannons d'une pensée culturelle de la science, peu enclins à vouloir dépasser le confort des joutes de principe sans avoir, pour le moins, le sentiment d'une quelconque faillite. Comme si ces comportements étaient en soi la norme de cette forme de culture.

Le champ des didactiques se profile autour de deux polarités : celle des théoriciens et celle des sceptiques. Très souvent dans l'ignorance de tout principe épistémologique, les premiers dressent les cadres formels d'une recherche qu'il s'agira de mener... Les sceptiques, déjà aguerris par un contact préalable avec d'autres formes de sciences humaines, reproduisent les griefs convenus à l'encontre de tout dessein objectivant du fait humain. Au sein du champ de la «recherche», les dynamiques relationnelles entre ces deux pôles s'établissent généralement sous deux modes. Le premier est celui de l'ignorance mutuelle. Certains théoriciens, faisant fi de toute vigilance épistémologique, avancent inexorablement, répétant régulièrement leurs postulats ; les sceptiques condamnent plus «en principe» qu'au regard d'une évaluation concrète de la méthode. Les positions sont campées. Toutefois, une évolution est perceptible : quelques théoriciens passent dans le camp sceptique. C'est le cas par exemple de R. Galisson qui instaura le concept de didactologie comme mode scientifique de la didactique des langues et qui tempéra par la suite le choix exclusif de la méthode expérimentale : «La didactologie a des progrès à faire. Par exemple elle peut avoir raison de trouver la méthode expérimentale trop lourde à manœuvrer, trop chronophage pour le résultat attendu, mais elle a sûrement tort de ne pas s'être résolument attaquée à la mise au point de méthodes d'investigation spécialement conçues pour ses besoins» (27). Mais ces revirements ne vont pas jusqu'à signifier un abandon de toute forme de recherche. Le déplacement se fait vers d'autres méthodologies de recherche plus aptes à répondre à la spécificité de l'objet des didactiques. La plupart de ces méthodologies restant à inventer... Ici aussi cette logique du point zéro est le pendant en terme de non-méthodologie de ce que l'on a vu précédemment comme «définition» d'un non-objet.

Le paradoxe théorico-pratique : La pratique, comme instance primordiale et «naturelle» des didactiques a suscité en tant qu'objet de recherche des problématiques complexes et paradoxales. Complexes parce que l'objet *enseignement/apprentissage d'un contenu scolaire* renvoie effectivement à des procès d'action dont le caractère vécu est essentiel. Paradoxales, parce que la volonté de développer un savoir sur la pratique pour l'amender oblige un détour par un instrument de connaissance (théorie, langage symbolique, modèles, etc.) qui n'est plus consubstanciel à la

pratique elle-même. Comme le rappelle Lévi-Strauss : «La connaissance, l'action sont à jamais placées dans une situation fausse : prises entre deux systèmes de référence mutuellement exclusifs et qui s'imposent à elles, bien que la confiance même temporaire faite à l'un détruise la validité de l'autre» (28). Le problème devient : comment accepter ce détour tout en restant dans le mode de la pratique ? Les *a priori* méthodologiques de la science qui sont la définition même du théorique sont par définition a-pratiques. Ce qui veut dire que l'exigence de scientificité devient alors le meilleur moyen de perdre tout contact avec le *sens* de la pratique. Ce paradoxe soutient aussi notre hypothèse préalable : les didactiques s'ouvrant à la théorie, perdent aussi ce qu'elles revendiquent : un savoir efficace pour l'action. Paradoxe qui aurait pu être levé en mesurant tous les effet inhérents et inévitables de tout mode de théorisation. Cette adhésion inconditionnelle des sciences humaines au paradigme scientifique soulève la question du statut d'un *savoir de la pratique.*

Théoriser la pratique, qu'est-ce à dire ? Selon le protocole habituel de la science, c'est considérer des événements de la réalité phénoménale dont on veut produire la loi fondamentale. Fondamental s'entend ici comme réalité structurelle dont les phénomènes ne sont qu'un cas, qu'une illustration possible. La confirmation de la loi par l'ensemble des phénomènes observables n'est pas réellement possible, elle n'est pas, théoriquement indispensable. Dans ce sens, le constat d'un «paradoxe phénoménal», s'il est sous-tendu par une théorie concurrente recevable, suffit à «falsifier» la théorie initiale.

Les phénomènes didactiques, ceux relatifs à l'enseignement-apprentissage de notions dans le lieu scolaire, ne peuvent être saisis que grossièrement à l'échelle de la salle de classe. La situation collective n'est pas optimalisante quant à l'acquisition des notions (29). Établir un classement discriminant des variables qui agissent sur les acquisitions n'est pas simple. Bref le modèle explicatif risque d'être trivial. Une approche plus analytique du phénomène consisterait à étudier les processus cognitifs de l'apprenant en situation collective. Protocole difficile à réaliser et qui est déjà l'objet d'étude des différentes psychologies de l'apprentissage. Le complexe de l'enseignement apparaît donc comme une situation peu disposée à l'esprit scientifique. Tant il est vrai que la science qui veut comprendre généralise les éléments caractéristiques d'une situation en repoussant les éléments non pertinents. La difficulté résidant ici à faire la part de l'essentiel et de l'inessentiel. La démarche mentale de l'établissement des faits est déductive. Même si une première intuition phénoménale sert de point de départ à l'élaboration de la théorie, très souvent, par la suite, l'explication scientifique s'inscrit contre toute forme de représentation naïve des phénomènes - l'obstacle que constitue le langage naturel comme fausse évocation du monde, est de ce point de vue considérable. Dans l'hypothèse où un tel projet aboutisse, il resterait à montrer l'utilité de ce savoir positif lors de la phase pratique d'intervention.

Un savoir d'action peut, selon une approche toute différente, prendre la forme d'un ensemble de principes d'action. Principes issus par induction du champ pratique. Dans ce cas, c'est un savoir pratique expert qui est retenu au nom d'une raison pratique. Raison pratique finalisée par l'efficacité pratique. Savoir pratique qui rend compte d'une façon de faire, d'une méthode efficace. Le statut de ce savoir est essentielle-

ment pragmatique. Ce qui veut dire qu'il conserve sa validité en dehors de toute connaissance des phénomènes qu'il sollicite. Il ne dit rien de «vrai» sur le réel mais trace les étapes d'une conduite pour atteindre un but. L'utilité pour le praticien de tels savoirs pratiques peut être totalement formelle lorsqu'ils ne sont pas accompagnés de la capacité de contrôler l'ensemble des éléments individuels, conjoncturels et contingents qui définissent toute situation pratique.

En fin de compte, il semblerait qu'un savoir pour l'action ne puisse pas se construire à partir des phénomènes d'enseignement/apprentissage. La position des didactiques est alors doublement paradoxale. D'une part elles prennent les prémices d'un projet scientifique comme lieu quasi définitif de refuge - lieu dans lequel la clairvoyance épistémologique interne contrecarre toute avancée notable. D'autre part, la revendication d'un savoir scientifique - quand bien même il existerait - serait inopérant, voire inutile car pratique et théorie sont deux modes exclusifs de l'expérience humaine. La réduction de l'individuel qui est la condition *sine qua non* d'une théorie minimale est la négation même du «sens» pratique.

Le «discours» didactique : moyen unitaire contre fonction de connaissance

Le constat qui s'établit désormais quant à l'attitude objectivante des didactiques confirme le décalage. Décalage entre une intention qualifiante et un constat d'improduction. Que la quête de rationalité ne soit pas elle-même rationnelle ne devrait pas avoir pour conséquence durable de ne pas aboutir concrètement à la réalisation de la démarche de recherche, dût-elle se clore par un échec effectif. Car chercher est une chose, trouver est autre chose. La science établie, celle qui produit un savoir réel, fait non seulement le pari du connaissable et de l'objectivable mais assume aussi comme inévitable et constitutif du procès même de la découverte, le fait d'être démentie par les faits. Mais dans ce cas la dialectique méthodologie/ontologie finit tant bien que mal, tôt ou tard par produire. Pour les didactiques qui ne se placent pas dans l'accomplissement mais dans le projet, l'enjeu de la rationalité se pose en d'autres termes. Comme si, sachant le projet improbable voire inattingible, elles n'en restent pas moins disposées à le croire possible. La question qui relève maintenant plus de la psychologie de la croyance peut se poser en ces termes : comment une entité collective peut-elle non seulement croire des choses très peu possibles mais des choses qu'elle *sait* être telles ? Comme si le choix de croire se faisait contre celui de savoir.

Car, en effet, on a vu que, compte tenu de la nature de leur objet : *les phénomènes d'enseignement/apprentissage d'un contenu en situation scolaire*, qui présente des caractères composites évidents ; compte tenu aussi de la réduction de ces phénomènes par la mise en forme discursive, au sens où les didactiques sont désormais un discours sur l'*enseignement/apprentissage*... Et l'on a vu que cette médiation par le langage naturel, malgré tous les efforts louables de «conceptualisation», ne peut en aucune façon prétendre accéder à un savoir véritable ; compte tenu enfin que l'adoption du paradigme expérimental revendiqué à juste titre par les didactiques scientifiques comme le moyen le plus sûr d'établir une législation du fait humain, n'est visi-

blement pas très opérationnel dans ce domaine, les didactiques sont en mesure de savoir que ce projet est, pour le moment du moins, hors d'atteinte. Elles sont en mesure de le savoir d'autant plus que la maturité épistémologique interne au champ est appréciable et que les modélisations du fait humain qui se sont produites dans leur voisinage (en linguistique par exemple ou en économie théorique) n'ont jamais été très convaincantes (30). Pourquoi préférer croire alors qu'on a les moyens de savoir, quand bien même ce savoir établirait un inconnaissable ? Une réponse possible consiste à analyser une des fonctions sociales du langage. Le procès de communication au sein d'un groupe, d'une corporation n'est possible que par la capacité d'opacité (31) immanente au discours même. C'est uniquement parce que le discours est non transparent au thème évoqué (thème entendu comme objet de pensée délibérément posé comme visée de connaissance) que la communication sociale est en soi possible. Les codes culturels (et la culture scientifique comme qualification désirable est de ceux-là) exercent une fonction a-critique et a-théorique. L'absence d'une pensée connaissante étant la condition de passation des messages sociaux. La nature du langage vernaculaire est la condition même de cette communication.

Nous le disions, le langage naturel n'a pas pour fonction première de décrire le monde mais de communiquer des expériences au contact du monde. Monde, qu'il contribue dans une large mesure à produire. Les didactiques n'ont pu se donner à l'existence que par le ralliement sous un concept générique et fédérateur : celui de «didactique des disciplines» ; elles n'ont pu persister par la suite que par la formulation discursive d'une intention objectivante. La condition sociale de cette existence passe par la capacité de pouvoir «parler» d'un objet/projet en usant de la fonction opératoire du langage qui crée une communauté d'intérêts alors que la fonction thématique ou référentielle, toujours faible, est définitivement reléguée.

Dans ce sens on peut rapprocher trois faits qui vont dans le même sens :
- Tout d'abord, l'affirmation par les didactiques d'une unité disciplinaire. Unité qui se traduit par une unité d'action en s'appropriant un registre lexical et discursif. La bannière «didactique» est l'emblème fédérateur (il n'y a pas de groupe sans concepts unissant une communauté de pensée, d'expérience et de projets) et le discours programmatique (d'une didactique scientifique qui reste à faire) est l'expression de ce qu'il y a à entreprendre ensemble. Le vide sémantique que l'on a constaté, produit sur le mode «négatif» de la forme verbale «didactique», n'est pas un obstacle à la mobilisation corporative. Il en est même la condition. Cette lacune, de par l'ambiguïté fondamentale qu'elle génère, rend possible l'adhésion inconditionnelle au projet communautaire.
- Ensuite, il s'agit de conserver par un «discours» scientifisant la cohésion amorcée par le concept/étendard «didactique». Ce moment fondateur est éminemment social et l'usage du discours «naturel», celui du langage vernaculaire, fût-il considéré par respect de la liturgie scientifique comme instrument d'une pensée théorisante, est le plus sûr moyen de produire l'unité consensuelle. Alors qu'une visée directement thématique donnée par un langage théorique serait un risque de dissolution. Dissolution parce qu'un véritable souci de l'objet didactique selon les règles de l'orthodoxie positiviste n'aurait (pour autant que cet objet existât) qu'une fonction de connaissance, bien insuffisante à prolonger le jeu social constitutif d'une corporation.

- Le troisième fait qui se situe non plus au niveau d'une communication collective mais au niveau de dispositions cognitives individuelles cette fois, est que le mode du connaître entretenu par le «discours» s'accomplit essentiellement sur le mode passif de la croyance. Parce que le langage naturel prédispose l'expression d'états cognitifs liés aux désirs et aux actions en s'accordant avec le sens commun, ces états sont en général soustraits au contrôle volontaire. Modalités psychologiques involontaires qui justifieraient la présence comme cause agissante de lois collectives s'exerçant sur les agents (32). Ce qui explique la paradoxale ignorance par les «scientistes» des obstacles théoriques dénoncés dans la communauté même par les «épistémologues». Comme si l'urgence de la communion sociale en vue de la fondation du groupe lui-même profitait de tout ce que le langage autorise pour lutter contre la clairvoyance rationnelle, expression d'une pensée de l'objet, mais qui pourrait de ce fait détruire la cohésion. De telle façon que le langage, constitutif de cette existence et durée sociales, n'obéit pas au «fond de rationalité» qui est censé animer toute activité de recherche. Il tolère en son sein des propos contradictoires quant aux objets et aux méthodes en les transmuant en propos contraires au nom du principe supérieur de coexistence.

Conclusion

L'adhésion à la culture scientifique comme rite initiatique, comme gage de reconnaissance d'une maturité disciplinaire, a contraint les didactiques à produire des comportements spécifiques. Mais les principes programmatiques qui visaient le respect d'un paradigme fort de la science (quelques didactiques se sont présentées comme de *nouvelles sciences*) ont suivi une double logique :

- Une logique paradigmatique qui prend la science et la culture scientifique comme modèles. Elle consiste à déployer, de manière délibérée et ostentatoire, les étapes de la constitution d'un objet spécifique de recherche (un discours sur l'enseignement/apprentissage de notions scolaires) et une méthodologie de recherche visant à produire la preuve par les faits. Le mode temporel du futur des intentions reflète bien la visée première d'un comportement culturel qu'il s'agit d'intégrer. La production, à terme, d'un produit de recherche n'étant pas dans cette logique indispensable.
- Et une logique tacite, immanente à la nécessité du groupe qui ne peut se maintenir qu'en respectant les lois sociales de l'échange par la médiation des codes culturels (dont le langage) qui permettent le consensus par le vague et l'approximatif des messages produits. La phase de consolidation sociale des didactiques n'était (n'est) possible que par ce biais. Que l'objet didactique en tant que *discours sur l'enseignement/apprentissage de notions scolaires* ne soit pas théorisable importe peu. Que ce discours, par la non-transparence qu'il occasionne soit la condition même de l'existence du groupe est (peut-être dans un premier temps) essentielle.

La symbolique scientifique n'est pas un outil social de communication, bien au contraire. Elle oblitère tous les éléments pragmatiques du dialogue. Sous couvert de culture scientifique, les didactiques ont maintenu par leur «discours» la fonction opératoire (et par là même non thématique) du langage naturel. Preuve d'immaturité épistémologique autant que de précarité institutionnelle. Car le développement des disciplines scientifiques s'est fait par l'abandon progressif du registre langagier pour

un registre symbolique à forte composante syntactico-référentielle. Il ne s'agit plus pour elles d'un usage social des codes symboliques mais d'un usage individualisant. La recherche, une fois instituée, est d'abord confrontation de l'individu au réel par l'élaboration d'un langage créé *ad hoc* et non production de messages socialement efficaces (même si par la suite il y a diffusion des savoirs). Pour les didactiques, le choix du paradigme scientifique intègre en parallèle les conditions linguistiques (et donc non-scientifiques) de leur existence en tant que groupe. Il reste à savoir si, une fois garanties les conditions institutionnelles de leur établissement, les didactiques seront en mesure, théoriquement parlant, d'accéder à la maturité scientifique par l'adaptation des instruments théoriques à leur objet. La dimension pratique de cet objet semble faire du langage naturel le moyen le plus adéquat pour rendre compte des éléments affectifs et temporels qui sont les constituants «naturels» de l'action. Car génétiquement le langage naturel est issu d'une symbiose étroite avec la pratique.

NOTES

1. Les praticiens associés à la «recherche» ont selon nous un statut de théoricien similaire à celui de leur référent didacticien.

2. Hameline établit ce constat : «La scientificité est, en un sens, antérieure à la constitution de la science. Cette dernière n'est pas d'abord chose substantive, constituée, mais d'abord *qualification désirable* : le voeu d'être tenu pour scientifique accompagne la revendication à instituer de la science...» D.Hameline, *Du savoir et des hommes*, Gautier-Villars, Paris, 1971, p. 93. Nous n'aborderons pas, ici, tout en la reconnaissant, la fonction idéologique que la pensée scientifique exerce sur certains groupes.

3. Dans le sensoù une chose ne pouvant être pensée en tant que telle n'est pensable que par la négation d'une autre chose connue. Dans le même ordre d'idée, on trouvera toutes les formes de théologie négative (chez Aristote par exemple) ou d'ontologie négative (chez M.Heidegger).

4. Rapidement dit, les critères du théoriquement connaissable sont : le découpage homogène des phénomènes ; la réduction du qualitatif (par l'emploi d'une métrique ou du numérique) ; la conceptualisation et la structuration des phénomènes par la production d'un langage symbolique spécifique ; l'établissement de règles sémantiques de correspondance entre les variables théoriques et les faits de l'expérience. Voir là-dessus : G.Granger, *Pensée formelle et science de l'homme*, Aubier-Montaigne, 1967, les chapitres IV et V.

5. E. Roulet, «Des didactiques du français à la didactique des langues», *Langue Française*, n°82, 1989, pp. 4-5.

6. Cette dissimulation est étrange lorsqu'on prétend construire un savoir. Les physiciens n'ont pas pour objet un discours sur la nature mais les phénomènes de la nature qu'ils ont pour mission de porter au statut de «faits».

7. Ce qui n'est d'ailleurs pas juste historiquement. Puisque les pédagogies «spéciales» avaient donné lieu à des recherches, voire à des expérimentations.

8. À proprement parler, le terme est impropre. L'épistémologie a pour objet l'étude des fondements de la science et non l'étude des fondements des savoirs pratiques.

9. R.Galisson, «Didactologie et idéologies», *Etudes de linguistiques appliquées*, n°60, 1985, p. 112.

10. Finalité dont les fondements sont ceux d'une raison techniquement pratique qui doit être différenciée de la raison purement pratique telle que Kant la définira, assujettie à la loi morale.

11. Sur ce thème de la dénégation du pouvoir théorique de la pédagogie, voir l'article de J. Houssaye, «Spécificité et dénégation de la pédagogie», *Revue FrançÁaise de pédagogie*, n°120, 1997, pp. 83-97. Dans une approche à la fois historique et épistémologique, l'auteur

montre comment la pédagogie fut réduite ou récupérée tour à tour par la philosophie, la psychologie, les sciences de l'éducation, et plus récemment par les didactiques.

12. C'est bien le passage d'un modèle de la substance à un modèle de la fonction qui caractérise l'évolution de la rationalité scientifique. Cf sur ce point les travaux de E.Cassirer.

13. Les physiciens n'ont pas pour objet un «discours sur la nature» ; ils s'emploient le plus vite possible à la fabrication d'un langage qui donne de la nature sa structure profonde, essayant de contrôler la perte d'objectivité inhérente à tout langage symbolique. La mathématisation de la physique repose sur le constat que la structure de la nature et le formalisme mathématique sont dans un rapport de constitution. Bachelard précise que «les hypothèses scientifiques sont désormais inséparables de leur forme mathématique : elles sont vraiment des pensées mathématiques».

14. Tel est le discours cartésien «de la méthode».

15. La logique possède de ce point de vue des moyens beaucoup plus puissants.

16. Dont le plus marquant se signale dans les langages naturels par la présence d'embrayeurs.

17. Sachant que dans tout discours formel la syntaxe a aussi une importance positive : «Les langages polyvalents de la science n'ont pas pour fonction principale de désigner des objets mais d'articuler des liaisons syntaxiques», G.Granger, *Pensée formelle et science de l'homme*, Aubier-Montaigne, 1967, p. 58.

18. G.Granger, op. cit. p. 59.

19. Surdétermination qui fait le bonheur du poète mais qui désole le scientifique.

20. Les lois paradigmatiques, syntagmatiques, polarité verbo-nominale, en sont des exemples ; la production du sens se trouve à la connexion des zones référentielles, relationnelles et pragmatiques.

21. L'histoire des sciences confirme ce fait.

22. Depuis l'avènement de la physique moderne chez Galilée et Newton, la réduction de toutes les formes d'irrationnel est une propension commune à toutes les sciences positives ; les sciences dites «de l'homme» n'ont peut-être pas encore vécu un avènement comparable.

23. Quand elle existe, ce qui est rarement le cas pour les sciences de l'homme. Pour lesquelles, la création de concepts, ne parvient même pas à dépasser la psychologie naïve des phénomènes qu'elles ont souvent pour objet, si ce n'est au nom d'un principe d'habillage verbal. Dans le domaine de la physique, des expressions courantes comme *le soleil couchant* ne «gêne nullement un astrophysicien, alors même qu'en elle se fige en un savoir archaïque, précopernicien». C. Hagège, *L'homme de parole*, Fayard, 1985, p. 193.

24. La didactique des langues illustre tout à fait ce cas de figure.

25. Didactologie qui «aide l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures à passer du stade de l'affirmation gratuite à celui de démonstration incontestable et à édifier un savoir transmissible, parce que contrôlable dans ses effets, ses applications ; donc qui confère à la discipline qu'elle sert, la dimension scientifique indispensable à sa légitimation». R. Galisson, «Didactologie et idéologies», *Etudes de linguistique appliquée*, n°60, 1985, p. 112†.

26. Galisson dit : «Sur le mode didactologique ou théorique des travaux d'observation / interprétation, de conceptualisation et de production de connaissances sont conduits, dans le but très général, de faciliter, de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues». R. Galisson, «Où va la didactique du français langue étrangère», *Etudes de linguistique appliquée*, n°79, 1990, p. 25.

27. R.Galisson, «Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures», *Etudes de linguistique appliquée*, n°95, 1994, p. 135.

28. C.Levi-Strauss, *Histoire de Lynx*, Plon, 1991, p. 288.

29. Le mode pédagogique le plus «efficace» est celui du préceptorat.

30. Si ce n'est en linguistique pour ses domaines les plus facilement structurables comme la phonologie ou la syntaxe.

31. Hannah Arendt met cette opacité sur le compte d'une protection des individus contre le fait d'avoir sans cesse à penser la réalité des événements : «l'adhésion à des codes d'expression ou de conduite conventionnels et standardisés, ont socialement la fonction reconnue de nous protéger de la réalité, de cette exigence de pensée que les événements et les faits éveillent en vertu de leur existence. Si nous répondions tout le temps à cette exigence nous serions très rapidement épuisés», Hannah Arendt, *Considérations morales*, Payot/Rivages, 1996, p. 26.
P. Ricoeu, insiste, quant à lui, sur la fonction de communication des codes culturels ; fonction qui paraît antithétique de celle du connaître : «Or, il est peut-être impossible, à un individu et encore plus à un groupe, de tout formuler, de tout thématiser, de tout poser en objet de pensée... il paraît bien que la non-tranparence de nos codes culturels soit une condition de la production des messages sociaux». P. Ricœur, *Du texte à l'action*, Essais l'herméneutique II, Esprit/Seuil, 1986, p. 309.

32. Lois collectives qui sont le postulat plus ou moins fort des différentes sociologies en passant de Durkheim à Pareto ou de Bourdieu à Boudon.

Mieux connaître l'Autre pour mieux l'instruire

ou de l'ethnographie scolaire

Janine Seux
IUFM de Picardie

Dans le domaine culturel, il est clair qu'il n'y a pas eu, dans le Maroc colonial, de projet délibéré de génocide culturel. Au contraire, s'il y a eu un projet, celui du Maréchal Lyautey, il est exactement à l'opposé, un projet de conservation des institutions traditionnelles. Cela était d'ailleurs tout bénéfice pour le Protectorat: cela lui permettait d'organiser une stricte ségrégation des sociétés et des cultures, de ne faire accéder qu'au compte gouttes les Marocains à la formation dite moderne.

Cela permettait aussi de prôner la coexistence des cultures mais dans une situation de subordination et d'infériorité pour la culture marocaine. C'est pourquoi l'analyse, la dissection des différences entre «eux et nous», entre les maîtres et les élèves, objet de «l'ethnographie scolaire», discipline à enseigner aux futurs maîtres, permet de mieux fonder la colonisation.

Dans ses principes proclamés, la colonisation était porteuse d'un projet éducatif. Parmi les populations colonisées, certaines comportaient une tradition éducative solide et cohérente. Tel fut le cas au Maghreb où la France se trouva en présence de très puissantes structures culturelles mais les solutions adoptées différèrent très largement d'un pays à l'autre. Tandis que la volonté d'assimilation culturelle ou l'indifférence à la culture de l'Autre, voire son rejet, ne laissèrent pas subsister grand-chose de celle-ci en Algérie, au Maroc, au contraire, le Maréchal Lyautey s'efforça de redonner vigueur, en les modernisant, aux institutions présentes. En outre, s'inspirant de la «nouvelle politique indigène» du début du siècle, politique fondée sur le respect de la personnalité du peuple colonisé, «pacifié» (terme employé pour le Maroc) et sur la possibilité de coexistence de populations différentes, la doctrine pédagogique présente à l'école indigène au Maroc sous le Protectorat, semble animer de plus nobles intentions.

En effet, ne trouve-t-on pas inscrite dans les programmes des futurs instituteurs français se destinant à l'enseignement des indigènes (terme pris au sens de l'époque, c'est à dire originaire du pays, de souche extra-européenne) (1) une partie, une disci-

Mots clés : Adaptation, Assimilation, Autre, Colonisation, Culture, Différence, École, Ethnographie, Image, Indigène, Instruction, Maîtres, Psychologie, Représentation, Respect.

pline intitulée : «ethnographie scolaire» ?

D'après le *Congrès Intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer,* «première mine complète de renseignements ouverte sur l'éducation coloniale» (2), l'objectif poursuivi réside dans «l'adaptation de l'enseignement» aux besoins des populations : l'enseignement métropolitain ne saurait être transplanté tel quel, mais «mis en harmonie avec les mœurs et l'état social des populations» (3). Il s'agissait alors de former des maîtres à compétences multiples, possédant en plus des capacités pédagogiques, des aptitudes agricoles et manuelles, susceptibles de s'entretenir avec les familles dans leur langue ou leur dialecte afin de leur inspirer confiance. C'est pourquoi des cours concernant la mentalité, les habitudes, les croyances, coutumes, pratiques et la psychologie des indigènes leur étaient dispensés. L'ensemble des conseils formulés concernant «nos protégés» (expression très souvent utilisée), l'étude minutieuse que les écrits pédagogiques de l'époque en proposent (notamment les lectures conseillées aux futurs enseignants) devaient faciliter leur tâche car, selon l'expression d'un des responsables pédagogiques français de l'époque, Louis Brunot, chef de service de l'enseignement musulman au Maroc : «quand on connaît bien la matière à travailler, la technique devient plus aisée» (4).

Cette *ethnographie scolaire* nous apparaît, en effet, riche de sens car elle permet de révéler l'image de l'indigène et de son pays que les autorités françaises avaient, ainsi que, parallèlement, l'image de soi c'est-à-dire celle de la France et des Français de l'époque. Avant d'en examiner le contenu, rappelons, pour mieux la situer, les caractéristiques de l'école indigène au Maroc, les finalités poursuivies et les moyens mis en œuvre à cet égard pour créer un «enseignement sur mesure» (5).

De l'utilisation de la différenciation comme condition d'une meilleure instruction (6)

«La question préalable, à savoir si l'on doit instruire les indigènes ne se pose pas. Les indigènes s'instruiront sans nous et contre nous si nous ne les instruisons pas» (7).

À partir de 1912 (Traité de Fès du 30 mars 1912) l'État français instaure le Protectorat au Maroc «régime d'association» (8) par excellence et devient législateur et décideur. Dès l'article 1, la question de l'enseignement est envisagée : «Le gouvernement de la République et sa Majesté Le Sultan sont d'accord pour instituer au Maroc un nouveau régime comportant des réformes administratives, judiciaires, scolaires, économiques, financières et militaires que le gouvernement français jugera utile d'introduire sur le territoire marocain» (9). En droit, le Traité de Fès maintenait la

personnalité du Maroc avec tous les attributs constitutifs de la Souveraineté dont le caractère confessionnel et musulman était reconnu (art. 1).

Dès le 1er novembre 1912, un service de l'Enseignement auprès de la Résidence est créé et attribué à G. Loth, inspecteur d'Académie et précédemment Directeur du collège Alaoui à Tunis. En principe, seul l'enseignement européen lui était confié, mais le 1er janvier 1913, il passe sous l'autorité du gouvernement chérifien et englobe alors l'enseignement marocain. Par le dahir du 23/12/1915, il est érigé en Direction et, dès juillet 1920, la Direction de l'Enseignement prend le titre de Direction Générale de l'Instruction Publique (D.G.I.P.). Les écoles indigènes sont organisées par le dahir du 18/02/1916. Par rapport à l'Algérie où l'école indigène avait vu le jour (Réforme du 13 et 16/02/1883 et Décret du 18/10/1892), et à la Tunisie, le Maroc va présenter un cas particulier en raison de spécificités qu'il nous faut préciser. Même si dans les deux autres pays du Maghreb, les villes apparaîtront toujours comme plus favorisées par rapport aux zones rurales, l'enseignement primaire public était théoriquement destiné à toutes les couches sociales de la population. Or, «L'école uniforme … ne peut convenir au Maroc, véritable damier ethnique où les évènements historiques et politiques, joints à des facteurs économiques très variés, ont créé une multitude de cellules sociales» (10).

On retrouve ici l'expression des conceptions du Maréchal Lyautey, conceptions royalistes de la société, nourries de Maurras et de l'idéal aristocratique anglais, d'où son souhait de créer une école indigène qui respecte la hiérarchie marocaine. Il s'efforcera toujours de «ne froisser aucune tradition, ne changer aucune habitude, nous dire qu'il y a dans toute société une classe dirigeante née pour dirigée, sans laquelle on ne fait rien, et une classe à gouverner, mettre la classe dirigeante dans nos intérêts» (11). Ses opinions sont reprises, telles quelles, par le Directeur de l'Enseignement au Maroc, G. Hardy qui affirmait : «Pour éviter que ce réveil (l'introduction de l'enseignement français) ne bouleverse toute la vie sociale… <u>nous sommes amenés à distinguer un enseignement pour l'élite sociale et un enseignement populaire</u>. Le premier s'adresse à une aristocratie généralement cultivée, raffinée mais <u>arrêtée</u> dans son développement <u>intellectuel par l'emprise de discipline toute médiévale</u> ; le second, l'enseignement populaire qui s'adresse à une masse pauvre et profondément ignorante variera avec le milieu économique» (12) (c'est nous qui soulignons).

C'est pourquoi, plus que partout ailleurs, est appliqué le principe d'adaptation au milieu (cf. le titre du Congrès Intercolonial de l'enseignement : «L'adaptation de l'enseignement dans les colonies», 1931). Les deux dahirs (celui du 17/02/1916 crée 2 collèges musulmans, l'un à Fès, l'autre à Rabat, donnant «force de loi» à des établissements déjà ouverts ; celui du 18/02/1916 concerne l'organisation des écoles indigènes) issus d'une commission présidée par le Maréchal Lyautey contiennent toute «l'essence» de la politique coloniale relative à l'enseignement. Sans la moindre ambiguïté sont énoncées les deux formes de discrimination qui régiront la doctrine scolaire :

- ***La discrimination sociale*** (Dahir du 18/02/1916 – art. 2 et 8) : trois types d'écoles primaires sont créées : les écoles de Fils de Notables (EFN), les écoles urbaines, les écoles rurales. Dans les trois structures, l'enseignement se fait en français et en arabe (art.5) et, comme en Tunisie, il s'agit d'un enseignement public et confessionnel

puisque des cours de religion musulmane sont dispensés (art. 9). Les EFN sont destinées aux jeunes garçons issus de la bourgeoisie et de l'aristocratie marocaine «que des traditions séculaires éloignent des travaux manuels» (13). La première fut ouverte à Fès, en 1912, et vers 1934, on peut en compter six. Il s'agit de maintenir les élèves dans leurs habitudes sociales, tout en leur donnant des connaissances commerciales, agricoles, industrielles. À leur sortie, ils pouvaient être admis dans les collèges musulmans (créés par le dahir du 17/02/1916) : écoles secondaires dont les études conduisaient à des carrières administratives, commerciales ou agricoles (gros propriétaires fonciers).

Les écoles urbaines visent la formation des futurs ouvriers (maçons, menuisiers, …) ou les artisans. Après obtention du CEP, les élèves pouvaient suivre un enseignement professionnel dans les écoles d'apprentissage. Dans les zones rurales, en pays arabe et en pays berbère, les écoles revêtiront aussi un caractère utilitaire et pratique (art. 9) : elles préparent aux métiers agricoles.

Quant à l'enseignement des «fillettes musulmanes», il est abordé en silence. Quelques «écoles ouvroirs» car «il ne faut pas perdre de vue que la fillette musulmane n'entrera à l'école qu'après avoir franchi la porte de l'atelier» (14) existent au départ pour les pauvres. Des maîtresses ouvrières y enseignent leur métier. Des maîtresses du Coran seront recrutées pour les filles de notables car, là encore, ces écoles respectent la hiérarchie sociale : enseignement de la broderie et de la dentelle pour les riches ; du tissage des tapis pour les pauvres, de la couture à toutes (15). Elles se développèrent surtout à partir de 1927 et comportent, outre un enseignement basé sur la culture arabe et islamique, des cours d'hygiène, de puériculture, de ménage, de couture. La difficulté majeure resta longtemps le manque de maîtresses. À la fin des années 1930, de gros efforts furent faits. Trois sections étaient prévues dans les écoles : la plus élevée qui devait préparer au Certificat d'Études et à l'entrée dans le secondaire ne fut vraiment organisée qu'après la guerre. Les deux autres tenaient compte des classes sociales : la section dite «traditionnelle», destinée aux classes moyennes, comportait du Coran, des arts ménagers et des arts d'agrément (broderie surtout). La section dite professionnelle, pour les plus pauvres, devait surtout leur apprendre un métier avec, si possible, les rudiments de la lecture et de l'écriture.

Louis Brunot, rapporteur pour le Maroc, résume parfaitement la situation générale au Congrès Intercolonial : «Le but qu'on s'est proposé est de rendre l'élève au sortir de l'école, à son milieu, mieux armé pour la vie, non pas essentiellement différent de ce qu'il aurait été sans l'école» (16).

- Outre cette discrimination sociale, ***la discrimination raciale***, ethnique est aussi clairement affirmée dans l'article 1 du dahir du 18/02/1916. Il stipule que : «l'enseignement primaire élémentaire est donné aux jeunes Musulmans dans les établissements qui leur sont spécialement réservés». Trois groupes, «races» disent les textes de l'époque sont à éduquer : les Marocains musulmans, les Israélites marocains et les étrangers. Ils ne sauraient fréquenter les mêmes écoles. Précisons qu'en Algérie et en Tunisie, la présence d'élèves indigènes dans les classes européennes était admise. Des raisons pédagogiques (connaissance de la langue, psychologie des enfants, …) ne peuvent justifier cette séparation puisque jusqu'en 1918, les écoles primaires suivront des programmes presque identiques à ceux des écoles européennes (17).

Cette différenciation obéit plutôt à l'esprit anti-assimilationniste du Protectorat. «Lamentable utopie parce qu'elle reste dans les cas les plus brillants toujours en surface et présente pour tout le monde beaucoup plus de dangers que d'avantages» (18) ou «solution la plus paresseuse» (19), l'assimilation ne saurait avoir cours au Maroc. Conformément aux vues du Maréchal Lyautey et des responsables de l'Instruction Publique, il ne faut en aucun cas chercher à assimiler les enfants indigènes. C'est pourquoi le modèle algéro-tunisien constitue selon l'expression de l'historien D. Rivet «un modèle répulsif» (20). En effet, l'expérience scolaire dans ces deux pays a fabriqué un prolétariat intellectuel «une race de jeunes déclassés, déracinés, d'incompris, aigris, mécontents, recrutement tout trouvé pour les mouvements d'opposition, et même de révolution» (21) écrira le Maréchal Lyautey. À ses yeux, l'exemple algéro-tunisien dans le domaine scolaire a dénaturé et avili une humanité coupée de ses bases.

En effet, l'entreprise scolaire ne peut être un instrument de libération ; ceci est exprimé très clairement par G. Hardy : «Ne songeons ni à l'émancipation du citoyen marocain, ni à l'affranchissement de l'esclave, ni à la liberté de la femme ; quand vous connaîtrez le milieu marocain, vous estimerez que ces poncifs, transplantés ici sont des dangers » (22) ou encore dans un langage adapté «L'enseignement général chausse des babouches et va son petit train sans effaroucher personne, sans bousculer ce qui peut rester en place, <u>sans badigeonner de bleu, blanc, rouge, la mosaïque charmante des medersas</u>» (23) (c'est nous qui soulignons). On ne saurait être plus clair…

En revanche, la francisation apparut nécessaire pour les minorités ethniques du Maroc : les Juifs et les Berbères. C'est pourquoi les écoles franco-berbères, dont la création fut approuvée par le Maréchal Lyautey, eurent un programme qui éliminait l'arabe et l'étude du Coran au profit du français. On retrouve ici l'opposition du «bon Berbère» à «l'Arabe pervers». Les auteurs et administrateurs français n'hésitaient pas à comparer «nos Berbères» comme ils l'écrivaient, sédentaires, agriculteurs, laborieux, économes, vivant en démocratie, à des Auvergnats…(24). L'Arabe, nomade, prodigue, paresseux, apparaissant comme plus réfractaire à assimiler la civilisation française. En 1916, une première école franco-berbère s'ouvre à El Hajeb et en 1930, elles sont au nombre de vingt. Dans la même optique, en 1924, une Section Normale à l'Institut des Hautes Etudes Marocaines à Rabat est créée : des instituteurs volontaires peuvent y étudier les dialectes berbères et s'initier à leurs mœurs et coutumes. On voit ici très nettement apparaître la volonté de préparer l'assimilation et la christianisation des Berbères en jouant de l'antagonisme arabo-berbère.

En ce qui concerne les populations israélites, tout comme en Algérie et en Tunisie, on assiste à une volonté de les franciser aussi. Il en va de même pour les diverses populations européennes venues travailler en Afrique du Nord : «Au bout d'un an de fréquentation scolaire, le jeune Sanchez et le jeune Rinaldi vous chante la Marseillaise avec un léger accent qui peut fort bien passer pour du provençal ou du gascon» (25) écrira G. Hardy.

En revanche, l'école indigène destinée aux enfants musulmans obéit plutôt bien à la philosophie de la nouvelle politique indigène du début du siècle, c'est-à-dire celle fon-

dée sur le droit à la différence, sur le respect des peuples et des coutumes, sur la reconnaissance de la pluralité des civilisations. Le Maréchal Lyautey n'affirmait-il pas : «on peut faire un très beau et bon Maroc en restant Marocain et Musulman» (26). En quoi consiste cette nouvelle politique indigène dite politique d'association ? Après 1900, cette doctrine, dernier avatar du nouvel esprit colonial, se définit, en effet, à partir d'une critique de l'assimilation, qui fut longtemps le réflexe le plus instinctif des coloniaux (courant qui triompha surtout de 1800 à 1895). Au contraire, il s'agit désormais de faire respecter les différences socio-culturelles et de faire progresser les colonisés dans leur milieu, leurs traditions ethniques et religieuses. Cette nouvelle doctrine s'inspire, d'une part, des travaux de Gustave Le Bon et en particulier de son ouvrage *Lois psychologiques de l'évolution des peuples* (1894) et de ses prétendues découvertes sur l'hérédité de la constitution mentale des peuples et l'impossibilité d'en modifier le cours et, d'autre part, de ceux de Léopold De Saussure. Ce dernier dans *Psychologie de la colonisation française dans son rapport avec les sociétés indigènes* (1899), se référant aux idées de G. Le Bon, soutient l'idée d'une impossibilité de modifier le cours de l'évolution mentale des peuples : deux sociétés de races distinctes ne pouvaient suivre les mêmes voies de développement, l'hérédité de chaque constitution mentale entraînait la nécessité de laisser les indigènes évoluer à l'intérieur de leur civilisation. Politique indigène signifie donc «une politique qui reconnaît une différence de race, de génie, d'aspirations et de besoins entre les habitants indigènes d'une possession et leurs maîtres européens, et qui conclut de ces différences à la nécessité de différences dans les institutions» (27) : ainsi la définit Joseph Chailley-Bert, secrétaire général de l'*Union Coloniale*, disciple de l'économiste Leroy-Beaulieu qui continua l'enseignement de celui-ci, comme professeur d'études coloniales à l'Ecole des Sciences Politiques.

Dans ces conditions, on comprend que la seule formule politique adaptée à la politique indigène soit bien le Protectorat, et en ce qui concerne notre sujet, il ne saurait être question d'européanisation par l'école. Ce serait contraire à l'ensemble du système voulu par Lyautey, c'est-à-dire séparation des quartiers indigènes et européens, maintien et développement des arts indigènes. Dans une telle perspective, mélanger les genres incarne ici le danger suprême comme l'écrit D. Rivet : «La confusion des genres est un attentat à l'image que Lyautey et ses proches se font de la société marocaine» (28). L'autre doit surtout rester lui-même et tous les efforts sont faits en ce sens car : «L'expérience prouve qu'un Musulman déraciné n'est jamais qu'un métèque» (29). En raison de cette phobie du métissage culturel, on ne saurait être en présence d'une école uniformatrice et réductrice, mais bien plutôt, selon l'expression de C. A. Julien, d'un type d'instruction (qui) «fut moins un outil de progrès que d'apartheid» (30), sinon cette école ne correspondrait pas à la politique du Protectorat, politique respectueuse des hiérarchies. Le conservatisme de Lyautey rejoint bien ici celui des notables. Un autre type d'école risquerait de fabriquer une élite nationaliste, danger pour l'avenir du Protectorat. On retrouve ici, semble-t-il, le procès de l'école instaurée par la IIIème République : école considérée comme une entreprise de déclassement, de déracinement, permettant l'évolution sociale, bouleversant les hiérarchies en substituant l'élite de l'intelligence, du diplôme à l'élite de la naissance. Ce même conservatisme imprègnera les programmes (31) : les «leçons de choses» devant «coller» au milieu urbain, rural, maritime ; le calcul être en rapport avec les problèmes de

la vie quotidienne, peu abstrait ; le dessin, s'inspirer des arts indigènes et s'y cantonner ; le français enseigné, surtout celui de la langue usuelle, de la vie domestique et des métiers, l'ensemble fidèle aux différentes classes sociales présentes dans les diverses écoles.

Précisons que cette école indigène au Maroc ne connut pas un grand succès au sein de la population puisque, si, de 1920 à 1927, l'effectif des élèves scolarisés passe de 2839 à 7323 (32), en 1940, seuls 3% des enfants marocains, soit 27 000 élèves sur les 900 000, la fréquenteront.

Tous ces principes, cette «philosophie», cette atmosphère propre à l'école indigène au Maroc, des maîtres choisis et formés à cet effet, seront chargés de les appliquer. Avant d'analyser les précieux conseils qui les modèleront, présentons leurs caractéristiques essentielles.

"Les conscrits de l'enseignement des indigènes" (33) *ou "Les compagnons de l'enseignement musulman" (34)*

Ces maîtres, «cette troupe qui a pour mission la conquête morale des indigènes» (35), qui sont-ils ?

En Algérie comme en Tunisie, on avait très vite pris conscience de la nécessité de former un corps enseignant et des Écoles Normales avaient été créées (cinq en Algérie, la première à Bouzaréah à Alger en 1865 puis à Constantine pour les garçons, pour les filles à Miliana (Alger), ensuite à Oran et à Constantine. En Tunisie, celle de Tunis en 1884). Pour les enseignants des écoles indigènes, c'est à Bouzaréah et à Tunis qu'existait une section spéciale d'adaptation à l'enseignement des indigènes, où les instituteurs étaient formés pendant un an à cette pratique.

Les instituteurs adjoints, arabes ou kabyles pour les écoles d'indigènes, recevaient une formation dans un «cours normal» dit «section indigène». Dans les années 1920, la ségrégation disparaîtra et tous les maîtres recevront une formation identique.

Au Maroc, il ne pouvait être question au départ d'Écoles Normales, le recrutement était trop restreint. Les maîtres étaient alors des enseignants tunisiens et algériens (européens et indigènes) qui représentaient en 1928 le quart du corps enseignant au Maroc (36). Dès 1921, au collège de Rabat, mais surtout à partir de 1930, les maîtres qui venaient de la métropole pouvaient suivre un stage préparatoire à l'Institut des Hautes Études Marocaines de Rabat (37) : ils y apprenaient l'arabe ou le berbère, l'histoire et la géographie du pays, l'hygiène, l'agriculture marocaine, des notions de linguistique, l'ethnographie (nous y reviendrons) et s'initiaient à la pédagogie.

En effet, la DGIP avait, en gros, deux modes de recrutement du personnel enseignant européen : soit le recrutement local (sur titre, concours, formation), soit le détachement depuis la métropole ou les autres colonies ou Protectorats d'un personnel

titularisé ou sortant des Écoles Normales. Précisons que l'École Normale de Bouzaréah n'enverra plus ses candidats à partir de 1925 et que l'éphémère École J. Ferry de la Mission Laïque qui préparait en France les instituteurs coloniaux fermera ses portes après la Première Guerre Mondiale. Les instituteurs et institutrices étaient détachés pour cinq ans renouvelables tout en conservant dans leur administration d'origine (académie et département) leurs droits à l'avancement et à la retraite. Ils n'étaient passibles au Maroc que des peines disciplinaires du 1er degré (retard dans l'avancement).

Précisons qu'en 1917, tandis que plus de 75% des instituteurs et institutrices des écoles européennes étaient titulaires, près de 45% du personnel scolaire des écoles franco-arabes et franco-berbères se composait de stagiaires, moniteurs, auxiliaires ou suppléants (38). En effet, si l'on considère les titres que possédaient les détachés, on constate que dans les écoles européennes, les titulaires d'un Brevet Supérieur accompagné ou non d'un CAP sont les plus nombreux (73%) alors que dans l'enseignement des Marocains, le nombre des détenteurs d'un Brevet Élémentaire (avec ou sans CAP) dépasse celui des titulaires du Brevet Supérieur (47% contre 38%) (39). Donc la possession d'un Brevet Supérieur représente presque la règle dans l'enseignement européen alors que celle du Brevet Élémentaire est nettement privilégiée dans les écoles indigènes (+ de 64%).

En outre, les instituteurs qui bénéficient en plus d'une formation pédagogique (EN., CAP) représentent plus de la moitié des recrutés de l'enseignement des Européens et seul un peu plus d' un quart (moins de 28%) dans l'enseignement musulman.

Bien plus tard, en 1930, alors que la politique scolaire s'était stabilisée, sur les 686 instituteurs détachés au Maroc, que de fortes et diverses primes pouvaient attirer, [80% du salaire en 1920 puis 35% en 1935 : prime du certificat d'aptitude à l'enseignement des indigènes, prime pour la connaissance de l'arabe ou du berbère, prime de Brevet Supérieur, prime du bled… (40)], primes accompagnées de possibilité de promotion rapide, l'enseignement indigène n'en avait recueillis qu'un peu moins de 25% (41). Le reste des enseignants comportait les profils les plus divers : appelés, militaires, comptables de grosses entreprises, certifiés ou brevetés recrutés sur place – et d'instituteurs adjoints ou de moniteurs (Algériens, Tunisiens et plus tard Marocains).

En ce qui concerne les institutrices appelées à exercer dans les écoles de filles ou de garçons au Maroc, elles suivaient aussi des cours à l'Institut et s'initiaient à la pratique de l'enseignement à l'école des filles de Rabat (à partir de 1925). On peut lire à ce propos : «À l'institutrice française exerçant ses fonctions dans une école de garçons ou de filles indigènes, il faut demander d'être femme, et femme bien française avant tout. Plus sensible que l'homme, plus intuitive, elle saisit plus aisément l'âme indigène et gagne sa confiance» (42).

À côté de ce personnel français, un personnel indigène était formé dans les collèges musulmans ; Ce fut le cas à partir de 1921 à Rabat. Après la 4ème année d'études et l'obtention du Certificat d'Études Secondaires musulmanes, ils suivent les cours de la Section Normale pendant un ou deux ans. Cet enseignement professionnel aboutit à

l'examen du Certificat d'Études Normales musulmanes qui donne accès au cadre des maîtres-adjoints indigènes. Maîtres français et maîtres indigènes sont répartis dans les écoles à raison de deux maîtres français contre un maître indigène. Selon L. Brunot : «ce panachage permet de constituer un personnel mixte dont chaque élément apporte les qualités qui lui sont propres et neutralise les imperfections de l'autre élément» (43). Précisons que le profil recherché pour l'enseignement des indigènes, obéit à des caractéristiques bien particulières : il s'agit d'être un maître incorporé à la vie quotidienne des populations, un maître hygiéniste, infirmier, participant aux campagnes de recrutement en faveur de l'instruction. «L'instituteur et le médecin … les deux agents essentiels de la politique indigène» ne cesse de rappeler Lyautey (44).

C'est pourquoi «les écoles étaient autant des organismes de politique française et des instruments de propagande que des centres de pédagogie proprement dits» (45), ces apôtres de l'enseignement, au service des autorités locales coloniales ont aussi à encadrer les moniteurs et instituteurs adjoints musulmans. Aussi, L. Brunot leur adresse-t-il, sans ménagement, ces conseils : «Vous quitterez la route droite, plate et monotone de la pédagogie officielle française et vous gravirez des sentiers dont chaque détour vous découvrira des horizons nouveaux» (46).

Pour les écoles berbères, on veille à ne mettre, à leur tête, que des instituteurs français ayant passé un an à l'Institut des Hautes Etudes Marocaines de Rabat : une section normale ayant été créée, à leur intention, en octobre 1924. Jeunes, célibataires, tous volontaires, ils doivent y étudier le milieu indigène, suivre des cours (histoire, géographie du Maroc, ethnographie, cours promenades, conseils de lecture, étude d'un dialecte berbère, des mœurs et des coutumes berbères, médecine, hygiène, agriculture, travail manuel d'atelier, pédagogie spéciale à l'enseignement des indigènes. On comprend alors aisément que là encore des cours concernant la mentalité, les habitudes et la psychologie des indigènes soient nécessaires dans cette optique afin d'établir «une organisation scolaire sur mesure» (47).

L'ethnographie scolaire

Les instituteurs, et en particulier ceux qui viennent de la métropole, reçoivent des conseils de pédagogie fondés sur des notions «d'ethnographie scolaire» concernant le type physique et psychologique, l'activité, la moralité… des élèves indigènes dont il faut s'occuper. Toute cette littérature pédagogique, que nous analyserons ensuite, émane des plus hautes autorités : directeur de la DGIP, inspecteurs, instituteurs, eux-mêmes parfois auteurs de manuels scolaires. Il s'agit, en fait, aussi de transformer les maîtres en ethnologues : «En écoutant les élèves et leurs parents, les maîtres peuvent faire des études ethnologiques très importantes que les savants accueilleront avec plaisir» (48). L'ouvrage *Premiers conseils pour les maîtres des écoles musulmanes* est très clair à ce sujet : dans un chapitre, au début du livre, intitulé : «Comment employer les heures de loisir», l'auteur, L. Brunot, conseille d'observer les élèves, leurs mœurs, d'amasser des documents, voire même d'enrichir les musées scolaires par des objets originaux qui tendent à disparaître (récipients, tissus, faucilles, …), d'où la nécessité «d'avoir toujours sur soi un paquet de fiches… un crayon ou un stylo… noter toute observation au moment où on la fait… classer les fiches»

(49).

Mais il s'agit, en plus, aussi «d'examiner l'enfant marocain comme un médecin examine son malade» (50), d'où l'idée selon laquelle «éducation et guérison sont des œuvres de même sens» (51) ; c'est pourquoi les auteurs n'hésitent pas à employer le mot «tare» : «trouvant en notre sujet telle tare à côté de tel mérite» (52), «tare d'esprit» (53), «tare traditionnelle» (54). Même si l'on a pu croire un moment à une plaisanterie, à une farce grossière (certains enseignants ayant répondu à cet appel, un ouvrage intitulé *Les joyeuses histoires du Maroc* (55) sera publié lors de l'exposition coloniale), il faut se résigner : nombre de travaux sérieux ont été produits dans ce domaine. Quels sont-ils ?

Contentons-nous de citer trois ouvrages constamment recommandés aux maîtres (56) :
- *L'enfant marocain : essai d'ethnographie scolaire*, de G. Hardy et L. Brunot (édition Larose, Paris, 1925) qui traite du type physique, psychologique, de l'enfant dans ses différents milieux de vie.
- *Premiers conseils*, recueil d'articles, de circulaires, de notes déjà parus dans le BEPM, dans les années 1920, à peine repris et corrigés, sous la direction de L. Brunot (École du Livre, Rabat, 1934)
- *La représentation du monde chez l'écolier marocain*, à l'origine, il s'agit d'un mémoire pour l'obtention du Brevet des Hautes Études Administratives Musulmanes en 1947, qui deviendra, en 1959, *L'univers de l'écolier marocain*, de Paul Bourgeois. Le point de départ est une enquête réalisée de 1940 à 1954 auprès de 500 maîtres dans la région de Fès.

Précisons que ces trois auteurs occupent des postes de hauts responsables de l'enseignement. G. Hardy, d'abord professeur d'histoire et de géographie, dirigea la DGIP au Maroc de 1919 à 1927, après avoir été inspecteur en A.O.F. de 1912 à 1917 ; il occupera ensuite les postes de directeur de l'École Coloniale à Paris de 1927 à 1934, puis de Recteur de l'Académie d'Alger de 1934 à 1948. Louis Brunot fut chef de Service de l'Enseignement musulman au Maroc, professeur à l'Ecole Supérieure de langue arabe et de dialectes berbères, puis directeur de l'Institut des Hautes Études Marocaines à Rabat et inspecteur de l'enseignement des indigènes (région de Fès) . Quant à Paul Bourgeois, inspecteur de l'enseignement primaire, il a laissé son nom à des manuels célèbres : *Bonjour Ali, bonjour Fatima (57)*, *Simples histoires, belles images (58)*, *Cent et une lectures pour Ali et Fatima (59).*

Il n'est pas inutile de souligner que G. Hardy rédigera aussi un chapitre de l'ouvrage : *Les colonies et la vie française pendant huit siècles* (60), dans lequel il critique l'idée d'assimilation qui, outre ses idées généreuses, repose sur des idées *a priori*, notamment celle selon laquelle tous les hommes se ressemblent, que les différences apparentes disparaîtront progressivement, d'où son éloge de la «politique indigène» de Chailley-Bert en particulier, c'est-à-dire la reconnaissance des différences dans les institutions, mœurs, coutumes, de ce qu'il appelle «le respect de la personnalité des groupes indigènes» (61), certes, à éduquer, à régénérer… respect qui est tout à l'honneur d'un pays (la France) qui «a su dompter son propre esprit» (62) (étant données

ses habitudes assimilatrices).

Le même G. Hardy est aussi l'auteur d'un article : «Histoire coloniale et psychologie ethnique» (63) dans lequel il déplore notre «ignorance coloniale» (64) : en effet, l'indigène n'est pas le primitif mais l'attardé, il ne faut «pas prendre spontanément du noir pour du blanc» (65), c'est-à-dire ne pas juger légitime et indispensable d'appliquer partout nos institutions. Son œuvre aussi une «géographie psychologique» (66) qu'il définit comme le «couronnement de la géographie humaine» (67). Cette géographie reconnaît «la coexistence de consciences collectives qui peut être finiront par se rapprocher et même se confondre, mais qu'il serait vain pour le moment de ramener à l'unité» (68), (c'est nous qui soulignons), c'est-à-dire que l'homme universel n'existe pas. Son ouvrage, *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, publié en 1917, dans lequel il expose sa conception de l'enseignement en milieu colonial, l'avait désigné aux choix de Lyautey. Il y affirmait d'ailleurs, déjà, que les indigènes devaient être enseignés dans des établissements propres, en A.O.F., la présence de «classes européennes» distinctes des autres.

Quant à Louis. Brunot, il tient à souligner dans un article des *Premiers conseils*, intitulé «Eux, nous» que le mot *race* doit être pris «non pas avec le sens que lui donnerait un anthropologue mesureur de crâne, mais avec le sens de groupe social qui considère, à tort ou à raison, sa culture et sa mentalité comme différentes de la culture et de la mentalité des groupes voisins. Admettons ainsi que les indigènes Musulmans, les Israélites et les Européens constituent trois races… chacune d'elle ne se croit pas simplement différente des autres, elle s'estime supérieure… C'est là une conviction profonde et naturelle» (69) . Suit alors un couplet de louanges destinées aux Européens à cause de «cette réalisation magnifique de l'effort français que présente le Maroc» (70) . Tous les discours des visiteurs étrangers commencent ainsi, d'après l'auteur, qui justifie ses dires en citant un proverbe marocain selon lequel «une chose n'est bien faite que par les mains d'un Roumi» (d'un étranger, d'un chrétien…), d'où la supériorité incontestable des Européens du point de vue matériel ! …

Cette première approche de la question serait incomplète si nous ne soulignions pas les fréquentes utilisations du terme *Atavisme* (71). Pas étonnant alors qu'il soit souvent fait allusion à la pensée de L. Lévy-Bruhl, et en particulier à son ouvrage *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures* (1910). D'après ce sociologue français, à la mentalité de l'homme «civilisé» correspond la cohésion logique, tandis qu'à celle du «primitif» correspond un esprit qui accepte l'absurde et découvre parmi les êtres et les choses des participations mystérieuses. Les autres ouvrages de cet auteur, *L'âme primitive*, *La mentalité primitive* (1922), *Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive* figurent dans la liste des ouvrages que les instituteurs doivent lire. Louis Brunot jugera, néanmoins utile de préciser: «Mais les Marocains ne sont pas du tout des primitifs ; ils ont une civilisation originale qui a peu évolué sans doute mais qui rappelle notre Moyen-Age par plus d'un trait… en un mot, ils sont civilisés mais pas comme nous." (72) (c'est nous qui soulignons).

Ces différences méritent donc d'être étudiées pour une meilleure approche de l'élève marocain : «Différent voilà tout, mais profondément différent et par conséquent susceptible d'un traitement spécial, au moins jusqu'à nouvel ordre» (73), telle est la

conclusion à laquelle aboutit l'ouvrage *L'enfant marocain*. En effet, l'ethnographie scolaire repose sur cette idée selon laquelle «Les indigènes ont une mentalité propre, différente de la nôtre sur plus d'un point» (74). Dans cet article intitulé «L'action coloniale sur les mentalités indigènes», L. Brunot évoque des «caractères psychologiques ineffaçables» ; il cite Taine, Gobineau, Joseph De Maistre et écrit : «J'ai vu dans ma vie des Français, des Italiens, des Russes ; je sais même, grâce à Montesquieu qu'on peut être Persan, mais, quant à l'homme, je déclare ne l'avoir jamais rencontré de ma vie ; s'il existe, c'est bien à mon insu» (75). De même, dans l'article : «Aux conscrits de l'enseignement des indigènes», le même auteur précise : «Restez persuadés que la mentalité des Marocains est si éloignée de la nôtre que vous aurez toujours quelque découverte à y faire» (76). Cependant, il croit bon d'ajouter : «ceux ci sont différents de nous, mais ce sont des hommes, ni plus ni moins» (77).

Dès lors, il s'agit bien de communiquer aux maîtres qui arrivent «le sentiment d'une différence» (78), d'examiner dans les moindres recoins de la vie marocaine ce qui peut faire la différence. D'où une quantité impressionnante d'articles parus dans le *Bulletin de l'enseignement public au Maroc* (BEPM), dont certains repris dans les «premiers conseils», sur la «quaîda», c'est-à-dire la mentalité marocaine, les mœurs, convenances sociales et les attitudes que les Européens doivent avoir par rapport à tous ces éléments. Citons quelques exemples, en plus des travaux précédemment évoqués :

- *Mon frère, le loup*, (c'est-à-dire l'autochtone) de G. Hardy (BEPM n° 59, octobre-novembre 1925),
- *La politesse et les convenances chez les Marocains*, L. Brunot (BEPM n° 73, mars 1926)
- *L'esprit marocain*, L. Brunot, (BEPM n° 53, novembre 1923),
- *Au seuil de la vie marocaine*, L. Brunot (Casablanca, Librairie Faraire, 1950),
- *Comment pensent nos élèves?*, (BEPM n°116, novembre – décembre 1931).

Reste alors à s'interroger désormais sur le sens de cette différence. En quoi consiste-t-elle ? Sur quels éléments repose-t-elle ? Après avoir remarqué que le type physique n'est pas homogène : «Le petit sauvage intrépide des grandes plaines ou de la montagne ne ressemble guère au petit bourgeois pâlot des villes» (79) et de souligner sa forte résistance due à la «sélection naturelle» (80) (beaucoup de maladies, manque d'hygiène…), les auteurs (G. Hardy, L. Brunot) constatent qu'en lui «L'activité physique n'est pas du tout au niveau de la résistance. S'il est capable d'un léger effort prolongé, l'effort vif lui coûte beaucoup ou du moins demeure fort intermittent. Il peut rester assis pendant des heures sans lassitude, sans turbulence» (81). Pour renforcer cette conviction, on fait appel aux écrivains français, grands noms de la littérature orientaliste : Loti (82), Fromentin. Loti évoquant les représentants de «cette jeunesse dorée… étiolés, pâles, mornes et affaissés sur leurs coussins» ; Fromentin, «le type élégant et mou des enfants maures». On peut remarquer ici le constant mélange d'admiration, voire de fascination et de rejet. Il s'agirait, d'après ce dernier auteur, d'une revanche de la femme cloîtrée que «ce peuple quasi-féminin, des garçons qui sont presque des filles», d'où «rien de fort ni de résolu» chez eux.

Le physique influençant le moral, ces jeunes gens ne sauraient être laborieux natu-

rellement (83) : «Ils sont incapables de régularité dans le travail, de continuité et de persévérance dans l'effort» (84). Ceci expliquerait, d'après R. Gaudefroy-Demombynes, les difficultés de la mise en place de l'enseignement professionnel. Comment pourrait-il en être autrement puisqu'ils sont «choqués par nos méthodes d'ordre et de régularité» (85) ; qu'ils ne peuvent se manifester qu' «une application paresseuse», qu' «une activité résignée» (86). La description du type physique s'achève par l'étude de ses sens : ils manquent d'acuité. Ceci s'explique par le milieu, trop violent (épices, odeurs, intempéries), tout contribue à atténuer leur vivacité, sauf pour la vue, ce qui permet à un instituteur (M. Cuinet) de comparer l'enfant marocain au chien du chasseur ! (87)

Examinons à présent le type psychologique. Il s'explique tout entier par l'Islam ! En effet, l'Islam «est un phénomène collectif qui pèse constamment et lourdement sur toute la conscience et sur tous les actes de l'individu… L'Islam l'emporte dans la vie de l'esprit» (88). Preuve s'il en est, le fort développement de la mémoire auditive («hérédité mnémonique» (89)), due à la récitation du *Coran*, appris par cœur sans être compris dans les écoles coraniques, mémoire toute mécanique. En revanche, la mémoire visuelle l'est beaucoup moins, d'où les répercussions néfastes sur les leçons d'orthographe et de dessin.

Ce trop grand développement de la mémoire entraîne une faiblesse de l'imagination. «Ces compositions françaises ou arabes ne sont que des opérations de mémoire et de mémoire la plus passive. Il n'ajuste pas ses souvenirs. Il cherche simplement à se rappeler où et sous quelle forme il a trouvé le sujet tout traité, et cette passivité dure dans la plupart des cas jusqu'à la fin des études même secondaires et supérieures» (90). Augustin Bernard, dans sa *Psychologie des indigènes Nord Africains*, le confirme : «Les indigènes sont assez mal doués pour la littérature et pour les arts. Ils ont peu d'imagination, surtout peu d'imagination plastique et pas beaucoup de jugement. Leur mémoire est merveilleuse, elle est même excessive car ils croient et ils font croire qu'ils ont compris alors qu'ils ont seulement retenu. Ils sont en général dépourvus de sens critique. Mais ici sans doute, il faut faire une grande part à l'éducation qu'ils reçoivent dans les écoles coraniques et dans les universités musulmanes, où l'enseignement est un pur psittacisme qui, loin de former l'esprit, le déforme à tout jamais» (91).

L'enfant est aussi peu capable d'attention soutenue, d'où un esprit sans logique, dépourvu de capacité d'analyse, en bref, confus. Là encore, la responsabilité en revient à l'Islam : l'enfant manifeste une trop grande tendance à accepter sans critiquer ce qui est dit ou écrit (92) : «La docilité intellectuelle de l'élève marocain est remarquable : il apprend tout ce qu'on veut bien lui montrer et répète exactement les paroles de son maître» (93), apprenons-lui donc à critiquer, à douter… (94).

Sa mentalité baigne dans la magie, dans le mysticisme ; de nombreux chapitres de l'ouvrage *L'univers de l'écolier marocain*, de P. Bourgeois, insistent sur cet aspect : représentation du monde, des vivants, de l'homme… obéissent à des conceptions animistes et anthropocentriques (95). Il attribue des causes surnaturelles aux phénomènes physiques, notamment à la maladie. Dans un article intitulé : «Comment j'ai recruté Lalla Zineb, maîtresse de Coran» (96), cette dernière croit que les mauvais

génies lui ont changé son enfant qui est désormais souffrant. En effet, sous l'influence d'une forte émotion, l'esprit, même instruit, retournera à des pratiques de paganisme grossier : «c'est le papou qui remonte, comme dit Duhamel». Il ne faut donc jamais oublier que «notre élève est double…»… «il vit en pleine lumière du XX° siècle à l'école, au bureau où à l'atelier, mais le soir, il replonge dans les ténèbres d'un Moyen-Âge plein de terreurs mystiques» (97).

Cette mentalité magique conduit l'enfant (et l'adulte) à considérer que nous, les Européens, bénéficions d'une sorte de «baraka», de vertu naturelle, de grâce providentielle qui nous donnent de l'ingéniosité. Ils pensent alors que nos inventions (automobiles, chemins de fer, télégraphie,…) ont été révélées telles quelles, si bien que «nous avons donc de la chance à leurs yeux, mais sans doute peu de mérite» (98). Cette mentalité contribue à freiner sa curiosité : celle-ci n'est pas intellectuelle. Un instituteur ayant rapporté de France une lampe de poche suscite la surprise de ses élèves mais aucune question quant à son fonctionnement (99). Même les discours de distribution du prix (cérémonie officielle s'il en est…) fournissent souvent l'occasion de souligner ces traits (notamment ceux qui sont prononcés dans les établissements scolaires européens), ceci afin de mieux creuser les différences et continuer à pouvoir s'affirmer comme supérieurs. G. Hardy, lui-même, «le grand colonial», conseillera, lors d'un *Discours au Lycée de garçons de Casablanca* (100), prononcé en juillet 1923, de ne pas s'emporter contre la Fatma qui néglige de nettoyer le coin de l'appartement : il suffit de savoir qu'elle craint les génies domestiques qui, bousculés, risquent d'être dangereux et de se venger ! … Il ira jusqu'à dire, lors de la même cérémonie : «Le nègre de la forêt congolaise est peut-être mon frère… mais je ne puis m'empêcher de penser qu'il est mon frère au sens où l'entendait St François d'Assise : *mes frères les oiseaux, ma sœur la brebis*» ! (101).

Cet aspect magique de la pensée de l'enfant est probablement dû à l'éducation «féminine» (102) qu'il reçoit, si bien que «cette familiarité avec le surnaturel a pour résultat de rendre l'enfant craintif, faible et nerveux, d'amollir son caractère, enfin de lui donner le goût du mensonge et d'un formalisme étroit» (103).

Qu'en est-il alors de l'affectivité ? Elle est déclarée peu intense car «son cœur ne bat qu'à petits coups» (104), la «sécheresse de cœur naturelle chez tous les enfants (est) peut être plus accusée chez l'enfant maghrébin» (105). Là encore, c'est la religion qui façonne ses sentiments. Sa «médiocrité sentimentale», sauf quand son intérêt est en jeu (106), exclut cependant toute pure méchanceté; celle-ci est remplacée par «l'essence de l'âme arabo-berbère : l'individualisme, l'égoïsme, l'égocentrisme» (107), d'où son goût de la parure, des apparences, sa vanité exacerbée qui lui interdit la solidarité, la générosité, «la charité sans galerie» !!! Remarquons que l'on nage ici en pleine contradiction quant à la prétendue influence de la religion sur sa psychologie ! …

En revanche, pour le sens esthétique, on lui reconnaît «des dons réellement héréditaires» (108) mais qui se limitent cependant, là encore, au cadre tracé par l'Islam ! C'est-à-dire à la décoration des objets familiers ? C'est pourquoi, on loue à nouveau sa docilité remarquable (109). Il est dit «apte aux longs travaux monotones» (110), il manque d'initiative, de persévérance ; le rôle du maître apparaît, là encore, fonda-

mental pour le «secouer» (111), lui inculquer le sens de l'avenir.

Dans de telles conditions, sa moralité ne peut être que superficielle : «il en va de la moralité de l'enfant marocain comme de ses habitudes de propreté : elle est tout en surface ou, si l'on préfère, elle est foncièrement différente de la nôtre» (112). Rien d'étonnant à cela puisque «tout l'objet de l'éducation se ramène à peu près à l'enseignement d'une civilisation puérile et honnête, d'un savoir-vivre tout extérieur» (113). Suit alors un tableau «élogieux» : il n'a pas de franchise naturelle (l'école devra la développer) mais «une tendance au larcin» (114) ; de nombreux exemples émanant d'instituteurs illustrent ses faits : «il a le génie du vol… c'est plus qu'un vice, c'est une habitude sociale et c'est un sport» (115). Même l'éducation sexuelle est évoquée : dans ce domaine, l'enfant marocain apparaît très éveillé… puisqu'il accompagne longtemps sa mère au bain maure donc il n'ignore rien de l'anatomie comparée mais «cette impudeur tranquille et toute animale»(!) (116) ne doit pas nous effrayer sauf au moment de l'adolescence.

Espérons cependant car, en dépit de ces «tares traditionnelles» (117), la moralité foncière n'est pas atteinte, les raisons de sa faible consistance ne sont que sociologiques!… donc, courage, au travail, messieurs les instituteurs : «il reste place, à n'en pas douter, pour une amélioration de l'âme… et il suffit, pour y travailler avec fruit, d'admettre les faits sans révolte et de s'armer de patience» (118).

Tel apparaît donc le portrait du jeune élève à partir des témoignages d'instituteurs et de hauts responsables français de l'enseignement au Maroc, ainsi que la mission dévolue à l'école qui «doit s'efforcer… d'inculquer des notions d' honnêteté, de droiture, de franchise, de courage, d'esprit de camaraderie, toutes choses qui, de notre point de vue semble manquer à nos Maghrébins» (119), et de créer «des habitudes de penser et de juger que leur milieu ne pouvait leur donner» (120).

Ces remarques concernent tous les milieux, mais cependant «il en va différemment lorsqu'on s'adresse à des fils de notables, aux enfants d'une élite qui, depuis des siècles réfléchit aux problèmes moraux et en discute, qui est ou veut être profondément imprégné d'esprit religieux, qui tire ses principes spirituels d'un livre révélé» (121).

La différenciation sociale apparaît donc là encore, bien présente. Tous les élèves n'ont pas les mêmes besoins, y compris en ce qui concerne la moralité ! …

Que penser face à une aussi parfaite harmonie, à une aussi totale cohérence dans les représentations, et dans les discours ?

On aurait pu s'attendre à une meilleure prise en compte, voire à une considération de l'autre, avec la politique indigène dont se réclame l'époque lyautéenne.

En effet, si l'assimilation conduit inévitablement à l'anéantissement d'une culture, la politique indigène obéit apparemment à de plus nobles intentions. Le désir de s'infor-

mer auprès des élèves qualifiés de «livres parlants» (122), de leurs mœurs, le désir de voir disparaître «cette indifférence invraisemblable de l'enseignant à l'égard de l'indigène, de ses mœurs, de ses travaux, de ses joies, de ses croyances» (123), de s'adapter à «nos protégés», de «pacifier» le pays (le Maroc) au lieu de le conquérir, toutes ces finalités sont certes louables et prometteuses. Elles reposent sur l'ouvrage du Maréchal Lyautey, *Paroles d'action* (124), composé d'un ensemble de discours où il se fait le théoricien d'une colonisation qui repose sur le rejet des biens et de l'âme indigène .

En réalité, contrairement aux vues de Lyautey, qui souhaitait offrir avec le Protectorat Marocain une sorte de tableau idéal de ce que peut être une coopération où s'associeraient l'efficacité et les formes de la spiritualité d'un équilibre musulman qui le fascine, les différents écrits pédagogiques relatifs à l'indigène se révèlent vite à l'analyse être des discours du mépris, de la différence négative, de l'infériorité et de la hiérarchie. Dévalorisant le colonisé, on fortifie ainsi sa propre image et on légitime la colonisation. Les traits différentiels mis en évidence, au besoin inventés, justifient l'alibi de la supériorité. Les cultures étant implicitement déclarées inégales, insister sur les différences permet de mieux enfermer et donc de mieux rejeter, le modèle suprême étant la civilisation occidentale, par rapport à laquelle tout se situe et se définit.

Ce n'est d'ailleurs pas un hasard s'il s'agit d'adapter l'enseignement aux soit-disant besoins, milieux locaux des indigènes (125).

La notion de besoin, notion ambiguë, permet toutes les manipulations. Il n'y a de besoin que pour une conception explicite de la complétude, qu'en référence à des finalités. Or, celles-ci proviennent (qui s'en étonnerait) là encore de la civilisation occidentale. Pour inculquer ce que nous appelons notre civilisation, il faut probablement commencer par donner aux autres, les mêmes besoins matériels que nous. Il s'agit de faire de l'indigène, selon les mots du Ministre Alfred Rambaud «un consommateur de nos produits et un producteur. Avec le désir du mieux, nous lui donnerons le goût du travail. Nous vaincrons son apathie. Nous lui apprendrons qu'il y a mille façons autres que la Guerre Sainte d'occuper son activité» (126).

Si, d'après Jacques Berque, «le lyautéisme des années vingt savait ménager un abri pour la personne de l'Autre, respecter une sorte d'asile», «l'ouverture sur la pluralité» (127), le même auteur ajoute quelques pages plus loin : «Cette option de pluralisme peut devenir à la longue un dangereux trompe l'œil» (128). En effet, l'abri, l'asile ne sont-ils pas devenus progressivement un ghetto ? Aussi longtemps que le modèle suprême, le modèle de référence restera la civilisation occidentale et ses arrogances, l'autre homme (l'indigène) peut-il réellement être pris en compte par l'allogène ? Est-il d'ailleurs vraiment un homme ? Les différents écrits analysés peuvent conduire à en douter. La rencontre des «races» et des cultures, la coopération que la domination qui auraient pu avoir lieu ici, ont été, hélas ! ratées…

NOTES

1. Les autorités et la littérature coloniale n'utiliseront le mot «Marocain» qu'à partir de 1930.

2. L'adaptation de l'enseignement dans les colonies. *Congrès Intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer* – 25, 27 septembre 1931 – Didier. Paris – 1932 - Préface

3. ib - programme – p 11

4. «Le recrutement des écoles musulmanes» in *Premiers conseils* – Ecole du livre – Rabat – 1934 – p 117

5. «Historique de l'enseignement des indigènes musulmans» – in *Premiers conseils* – op. cit. – p 139

6. Nous résumons ici quelques aspects relatifs à la mise en place de l'école indigène au Maroc, beaucoup plus amplement développés dans un article : «L'enseignement au Maroc durant le Protectorat : un enseignement adapté», paru dans l'ouvrage «Langue - Ecole - Identité» sous la direction de M. Marouf et C. Carpentier – L'Harmattan – 1997 – p 97, 145. Nous nous permettons d'y renvoyer.

7. G. Hardy : «Plan d'Etudes et programmes de l'enseignement des indigènes» – BEPM n°24 – octobre 1920 – p 393

8. Lyautey : *Allocution à l'Ecole libre des Sciences politiques* – Paris – 31/12/1912

9. Traité de Fès – 30 mars 1912 – art. 1

10. L. Brunot : Historique de l'enseignement des indigènes musulmans : " une conquête morale " – in. Premiers conseils – op. cit. – p 139

11. Lyautey : *Lettres du Toukin et de Madagascar* (1894 – 99) – p 71, 72

12. G. Hardy : «L'éducation française au Maroc» , *Revue de Paris* – 15/ 4 / 1921 – p 776

13. D.G.I.P. : Historique 1912 – 1930 – Ecole du livre – Rabat – 1930 – p 58

14. opinion émise par une directrice d'école in *BEPM* n° 8 – 1917. Rapport op. cit. – p 55

15. BEPM n° 27, JANVIER 1921, Directions pour les écoles ouvroirs.

16. Congrès Intercolonial – op. cit. – p 41

17. BEPM n° 1 - 1914

18. G. Hardy : *l'éducation française au Maroc* – op. cit. – p 775

19. G. Hardy : *Les colonies et la vie française pendant 8 siècles* – Firmin Didot – 1931 – p 203

20. D. Rivet – «Ecole et colonisation au Maroc – La politique de Lyautey au début des années 20» – *Cahiers d'histoire* – tome XXI – 1 – 2 – 1976 – p 175

21. *Examen de conscience au sujet de l'enseignement musulman* – Casablanca – 11/6/1922

22. G. Hardy – *L'éducation française au Maroc* – op. cit. – p 774

23. ib – p 777

24. M. Le Glay – *Renseignements coloniaux* – 1921 par ex.

25. L'éducation française au Maroc : op. cit. – p 785

26. Discours au Congrès des Hautes Etudes musulmanes – Rabat – 7/12/1922 – in Paroles direction – p 378

27. J. Chailley – Bert : *Java et la colonisation hollandaise – 1900* – cité par C.R. Ageron : *Les Algériens musulmans et la France* – PUF – 1968 – t2 – p 991

28. D. Rivet – op. cit. – p 175

29. *Notes sur l'enseignement franco-arabe secondaire et supérieur* – Fès – le 2/6/1922 – p 3

30. C.A. Julien : Le Maroc face aux impérialismes – 1415 – 1955 – Ed. Jeune Afrique – Paris – 1978 – p 101

31. voir notre article : «L'enseignement au Maroc durant le Protectorat : un enseignement «adapté» – op. cit. p 134-143

32. R. Gaudefroy – Demombynes : L'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc – Geuthner – 1928 – p 83

33. L. Brunot : Premiers conseils – op. cit. – p 3

34. ib. – p 2.

35. ib. – p 164.

36. R. Gaudefroy – Demonbynes : op. cit. – p 81

37. Congrès Intercolonial – op. cit. – p 42

38. G. Loth : *Rapport à M. Le Résident Général sur la situation de l'enseignement de l'enseignement dans la zone française de l'emire chérifien* – BEPM – n° 8 – septembre 1917

39. Analyse effectuée par M. M.R. Belhaj Saif sur 138 détachés ayant exercé au Maroc entre 1912 et 1938 – *La politique scolaire du Protectorat Français au Maroc (1912-1940)* – Thèse – Paris V – 1994 – t2 – P 535

40. Belhaj – op. cit. – t2 – p 536 – note 1

41. Statistique de l'enseignement secondaire, primaire et professionnel musulman en 1930 – BEPM n° 109 – Janvier 1931

42. L. Brunot : *Premiers conseils* – op. cit. – p 164

43. Rapport sur le Maroc – Congrès Intercolonial – op. cit . – p 43

44. *Rapport sur la situation du Protectorat du Maroc au 31 juillet 1914* – Rabat 1916 – p XVI

45. C.A. Julien – *Le Maroc face aux impérialismes* – ed. Jeune Afrique – 1978 – p 101

46. L. Brunot : BEPM n° 25 – novembre 1920 – p 4

47. L. Brunot : *Rapport sur le Maroc* – Congrès Intercolonial – op. cit. – p 35

48. L. Brunot : *Premiers conseils* – op. cit. – p 8

49. *Premiers conseils* – op. cit. – p 10 ; 11

50. G. Hardy – L. Brunot : *L'enfant marocain* – Larose – 1925 – p 1

51. ib. – p 4

52. ib. – p 2

53. ib. – p 10

54. ib. – p 16

55. Recueil composé par le personnel et les élèves des écoles musulmanes sous la direction de L. Brunot – Rabat – 1931

56. par exemple pour les deux premiers, dans le BEPM n° 130 – janvier 1934, L. Brunot : «Ouvrages et revues dont la lecture est recommandée aux instituteurs du Maroc» p 62-70 ou dans la bibliographie des *Premiers conseils* : p 277-286. Dans les deux cas, il s'agit d'une liste allant du moindre roman colonial à «la mentalité primitive» de Levy-Bruhl en passant par les « *Paroles d'action*» de Lyautey, dont la possession constitue les fondements de la culture de l'instituteur.

57. F. Nathan 1949

58. ib - 1949

59. ib - 1949

60. ed. Firmin Didot – 1931 – ch V : Les temps nouveaux de 1879 à nos jours -

61. ib. – p 205

62. ib.

63. *Revue d'histoire des colonies française* – 1925 – 2° trimestre – p 161-172.

64. ib – p 171

65. ib

66. Gallimard - 1937

67. ib. – p 11

68. ib. – p 10 – de même dans *Au seuil de la vie marocaine* – L. Farairre – Casablanca – 1950 - L. Brunot écrit : « que la contemplation de l'Humanité ne nous fasse pas ignorer les hommes» – p 24

69. L. Brunot : *Premiers conseils* – op. cit. – p 93-94

70. ib. – p94

71. ex : «instincts ataviques» – ib. – p 159 – p 1175 – p 181 – «dispositions ataviques» – p 197, «milieu atavique» p 200 – p 230

72. BEPM n°53 – novembre 1923 : «L'esprit marocain : les caractères essentiels de la mentalité marocaine « – p 37

73. G. Hardy – L. Brunot : *L'enfant marocain* – op. cit. – p 74

74. L. Brunot : *Premiers conseils* – p 153
75. *Premiers conseils* : p 153
76. ib. – p 4
77. ib. – p 5
78. *L'enfant marocain* – p 1
79. *L'enfant marocain* : op. cit. – p 3
80. ib. – p 4
81. ib. – p 4-5
82. On recommandait beaucoup sa lecture aux futurs enseignants, dans les cours d'ethnographie (cahier Me Loysel, cours 1935-36 – collège musulman – Rabat)
83. *L'enfant marocain* – p 13
84. A. Bernard : «Psychologie des indigènes Nord-Africains» – *Bulletin du Comité de l'Afrique Française* – 1933 – p 376 – Institut du Monde Arabe – Fonds Ninard
85. R. Gaudefroy-Desmombynes – op. cit. – p 236
86. *L'enfant marocain* – p 14
87. ib – p 9
88. ib. – p 7
89. ib. – p 9
90. R. Gaudefroy-Demombynes – op. cit. – p 85
91. A. Bernard : op. cit. – p 376 -
92. *Comment pensent nos élèves marocains* – BEPM – n° 116 – nov. déc. 1931
93. *Premiers conseils* – p 171 – p 176
94. ib. – p 172
95. Fascicule 2 – p 3 – p 45
96. *Premiers Conseils* – p 105
97. ib. – p 160
98. ib. – p 95 – p 180
99. *L'enfant marocain* – p 9
100. BEPM n° 51 – juillet 1923 -
101. ib – p 430
102. R. Gaudefroy-Demombynes : op. cit. p 26
103. ib.
104. *L'enfant marocain* – p 11
105. *Premiers conseils* – p 156
106. *L'enfant marocain* – p 9 – p 13
107. ib. – p 12
108. ib. – p 13
109. BEPM n° 95 – mars 1929

Khayr ed-Din Tûnsi, acteur réformiste, et la difficile quête de sécularisation

Comment le rapport «Progrès-école» s'est-il établi en Tunisie à l'époque de la Renaissance (XIXème siècle)? Dans cet article, nous entendons élucider le lien entre la naissance de l'institution scolaire moderne en Tunisie et les images de la modernité chez les auteurs du mouvement réformiste dont fait partie Khayr ed-Din Tûnsi. L'analyse des réformes scolaires instituées par Khayr ed-Din permet de découvrir des traits qui, à la fois, spécifient le processus de sécularisation de l'école tunisienne et assigne ses limites. Le fait que ce processus s'est effectué dans le primat de l'action institutionnelle, et sans véritablement marquer la culture et les images du monde, reste en quelque sorte lié aux conceptions que les réformistes se sont faites de la modernité.

> *Ce ne sont que les politiques douteuses, les mauvais gouvernements qui reculent devant l'instruction*. Khayr ed-Din Tûnsi

> *Le projet de la modernité, tel que l'ont formulé au XVIIIème siècle les philosophes des Lumières, consiste quant à lui à développer sans faillir selon leurs lois propres les sciences objectivantes, les fondements universalistes de la morale et du Droit et enfin l'art autonome, mais également à libérer conjointement les potentiels cognitifs ainsi constitués de leurs formes nobles et ésotériques afin de les rendre utilisables par la pratique pour une transformation rationnelle des conditions d'existence*.
> Jürgen Habermas

Mots clés : Sécularisation, Réformes institutionnelles, Khayr ed-Din, Images de la modernité, Collège Sadiki.

Aborder la pensée et l'action politique de Khayr ed-Din Tûnsi (1), c'est sans doute souligner la portée qu'elles ont eu sur l'évolution de l'institution scolaire en Tunisie, pendant la deuxième moitié du XIXème siècle. C'est encore plus profond les inscrire dans un moment décisif de l'histoire et de la culture arabes modernes, moment que nous pouvons appeler la «rencontre-choc». Il s'agit essentiellement de l'éveil du monde arabe de son sommeil traditionaliste et de sa confrontation à une modernité occidentale à prétention universelle. Si soucieuse de conjuguer l'immanence et la transcendance, la modernité et la tradition ou le multiple et l'un, cette rencontre constitue en elle-même un problème et continue à susciter les débats. Dans la mesure où l'on assiste, quelque part, à un retour pathologique du dogmatisme religieux ou du triomphe de l'un, dont les symptômes semblent être beaucoup plus graves que le retour morbide de l'inconscient, la problématique de l'ouverture de la culture arabe aux valeurs plurielles de la modernité demeure d'actualité. Les réformes de l'enseignement et l'institution des écoles modernes depuis l'époque de la Renaissance arabe (2) traduisent, en effet, l'intérêt accordé par les acteurs institutionnels, à l'école en tant que vecteur du progrès. C'est ainsi que l'œuvre réformiste scolaire de Khayr ed-Din Tûnsi s'inscrit dans un processus de modernisation de l'école en Tunisie. L'examen de ce processus permet également de saisir les limites et les obstacles auxquels s'est confrontée la quête de sécularisation chez les réformistes progressistes.

Dans cette perspective, nous allons tenter de répondre à la question suivante : pourquoi le processus de modernisation éducative en Tunisie, s'est-il effectué, depuis le XIXème siècle, dans le primat de l'élément institutionnel ? Vis-à-vis de cette question, nous avançons l'hypothèse que cela tient, pour une large part, aux conceptions que Khayr ed-Din, ainsi que les réformistes arabes de la Renaissance, se sont faites de la modernité. En réduisant cette dernière à l'organisation rationnelle des institutions, au moyen de la science et de la technique, les réformistes progressistes se sont attelés à entretenir un rapport de sacralisation à l'égard de la tradition arabo-musulmane. L'ambivalence reste la caractéristique principale de la pensée réformiste de la Renaissance arabe dans son rapport à la modernité européenne. En ce sens, l'intérêt que les réformistes portent sur le progrès sous ses expressions scientifiques et éducatives a pour contrepartie leur méfiance des valeurs laïques ou modernes qu'ils tentent, soit d'y faire face, soit de réduire aux valeurs islamiques traditionnelles. Cela conduit à une simple juxtaposition de deux mondes fortement différents, sans pour autant aboutir à la relativisation et à la sécularisation des images du monde, du rapport à soi-même et du rapport à l'autre. Nous envisagerons, d'abord, de tirer au clair cette conception de la modernité telle qu'elle figure dans les textes de Khayr ed-Din. Ensuite, nous montrerons comment la fondation du collège Sadiki traduit, sur le plan éducatif, l'image réformiste progressiste de la modernité. Ceci nous permettra enfin d'examiner la conception réformiste des valeurs.

La conception de la modernité selon Khayr ed-Din

En parcourant l'*Essai sur les réformes nécessaires aux États musulmans*, (Khayr ed-Din, 1987), on ne peut que constater l'insistance de Khayr ed-Din sur l'incontournable ouverture du monde arabe au progrès. L'attention qu'il y accorde peut être repérée sous trois traits, à savoir le souci technique focalisé sur la recherche des moyens d'accès au progrès, la fascination du développement scientifico-technique de l'occident et la conscience de la primauté des institutions politiques dans le processus de modernisation. À cet égard, il est particulièrement significatif de voir Khayr ed-Din se fixer explicitement pour objectif la recherche et «le choix intelligent des moyens les plus efficaces pour améliorer l'état de la nation islamique, accroître et développer les éléments de sa civilisation, élargir le cercle des sciences et des connaissances, augmenter la richesse publique par le développement de l'agriculture, du commerce et de I 'industrie». (Khayr ed-Din, 1987, p. 87)

L'examen de l'état des nations européennes s'avère d'autant plus important qu'il est révélateur des techniques et des moyens que les États musulmans devront adopter. Autrement dit, le problème posé par Khayr ed-Din se laisse résumer comme suit : Comment les États musulmans peuvent-ils accéder au progrès ? Quels sont les moyens possibles à adopter pour qu'ils deviennent maîtres de leur destin ? Comment échapper à la décadence et à la domination de l'autre ?

La comparaison que Khayr ed-Din établit entre l'état actuel des nations européennes et «l'ancienne société musulmane» corrobore, dans ce contexte, son souci technique qui consiste à plaider pour l'adoption des moyens susceptibles de faire évoluer le monde arabe. Etant donné que la bonne gestion politique, la justice et la passion envers les connaissances et les savoirs étaient le propre des Musulmans d'hier, et étant donné que ces moyens sont maintenant suivis par les Européens modernes, il est fortement légitime de les adopter de nouveau (3). Il est clair qu'en insistant sur l'accord des techniques et des méthodes à adopter avec les lois fondamentales de l'Islam, Khayr ed-Din cherche à en finir avec la vision purement dogmatique dont l'essentiel est de refuser toute ouverture à l'Occident, sous prétexte de son athéisme ou de sa différence religieuse. Pour autant qu'elle fut largement répandue à l'époque, aussi bien chez le peuple que chez les *ulémas* (4) ou savants de l'Islam et hommes d'état égarés, cette représentation de l'autre constituait un obstacle à toute évolution réelle des États musulmans. Ce n'est d'ailleurs pas sans signification que la rupture avec cette conception traditionaliste figure comme deuxième objectif, lié certes au premier, de son ouvrage. C'est bien là un élément caractéristique de la ligne réformiste progressiste (5) dans laquelle se situe la pensée de Khayr ed-Din. «Cela pris dans un sens absolu est la plus grande des erreurs, car, si ce qui vient du dehors est bon en soi et conforme à la raison, particulièrement s'il s'agit de ce qui a déjà existé chez nous et nous a été emprunté, non seulement il n'y a pas de raison pour le repousser

et le négliger, mais au contraire, il y a obligation de le recouvrer et d'en profiter» (Khayr ed-Din, 1987, p. 88).

À y regarder de plus près, il n'est pas sans importance de constater qu'en faisant valoir la perspective de l'ouverture à l'autre, les progressistes arabes cherchent à introduire des réformes institutionnelles dans des sociétés accablées du pouvoir arbitraire et de l'injustice. Il s'ensuit qu'il est ici question d'une rationalisation politico-administrative se voulant compatible avec la tradition musulmane. Dans cette optique, la rationalisation peut être définie en tant qu'acte de connaissance et d'action sur les faits naturels et socio-institutionnels au moyen de la science et de la technique. Ce dont il s'agit ici, c'est précisément d'une rationalité technico-administrative. Celle-ci consiste à calculer et à mettre en oeuvre les moyens les plus adéquats en vue de la réalisation des objectifs bien déterminés. Aussi philosophique et économique qu'elle soit, la conception d'une modernité identifiée et limitée à la raison scientifico-technique a triomphé au XIXème siècle européen. Elle a caractérisé remarquablement le positivisme et l'utilitarisme. Ce qui mérite bien d'être souligné, c'est que l'idéologie moderniste du XIXème siècle demeure centrée sur une représentation évolutionniste et progressiste du temps et qu'elle accorde la tâche de modernisation à des élites modernisatrices dont le devoir est de favoriser l'auto-réalisation de la raison dans l'histoire (6). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si la pensée arabe de la Renaissance s'est trouvée influencée par cette représentation qui limite la modernité à la rationalité technico-administrative. Et ceci peut être prouvé non seulement par la grande attention que Khayr ed-Din et les réformistes progressistes accordent à la science et à la technique développées en Occident moderne, mais aussi, et surtout, par le choix d'une rationalisation institutionnelle qui demeure neutre et même conservatrice vis-à-vis des valeurs fondamentales de l'Islam.

À considérer le premier point, rien n'est plus instructif qu'une image de la modernité centrée sur la description de ses manifestations scientifico-technique, économique, politique et institutionnelle. Le développement des infrastructures, l'organisation rationnelle des institutions judiciaires, politiques et militaires, la maîtrise technique de la nature ainsi que l'institutionnalisation du rapport au savoir (7) attirent profondément les réformistes arabes. Cette description retient l'attention en ce qu'elle met en liaison étroite le progrès, sous ses différents aspects, et le rôle de l'institution politique. De la sorte, Khayr ed-Din conçoit clairement la réforme politique comme étant au fondement du progrès technique et économique : «Cela n'a d'autre cause que la supériorité et les progrès de l'Européen dans les connaissances dont le développement est favorisé par des institutions politiques basées sur la justice et la liberté» (Khayr ed-Din, 1987, p. 91).

Cette primauté conférée à l'institutionnel semble bien s'accorder avec le souci technico-administratif de Khayr ed-Din et sa conception d'une rationalisation limitée au niveau technique et institutionnel. Fortement conscient des critères du succès et de l'efficacité sur lesquels s'appuient cette forme de rationalité, Khayr ed-Din a, en outre, bien saisi l'enjeu du pouvoir et la volonté de domination qui réside au coeur de l'idéologie du modernisme. C'est à ce titre qu'il tente, à plusieurs reprises, de démystifier la domination exercée par ce qu'il appelle «les adversaires intéressés» (Khayr ed-Din,

1987, p. 133), voire quelques pays européens, sur la «nation musulmane». Et ceci au moyen de l'ingérence politique et économique, de l'interventionnisme et de la manipulation des masses qui a pour but d'empêcher l'introduction des réformes institutionnelles. Ce n'est certes pas par hasard que la question des réformes militaires était l'une des préoccupations des modernistes arabes. Le fait que, parmi les premières écoles modernes instituées, jusqu'alors, dans le monde arabo-musulman, figurent des écoles militaires (8), est significatif de la conscience réformiste de l'inégalité du rapport de force entre deux civilisations différentes. Car, si la première est fondée sur des institutions modernes organisées et consolidées par la science et la technique, la deuxième se trouve dans l'impuissance d'agir selon les principes d'un État souverain et dans l'ignorance de cette nouvelle rationalité scientifique. D'où l'extrême nécessité d'introduire les sciences modernes comme étant des éléments qui consolident les réformes institutionnelles envisagées. C'est donc face au progrès occidental, qui à la fois attire par ses expressions scientifico-techniques et institutionnelles et inquiète par son arsenal militaire menaçant, que l'institution des écoles modernes en Tunisie, d'ailleurs comme en d'autres pays arabes, a eu lieu. Tâchons de montrer cela à travers l'exemple du collège Sadiki.

Le collège Sadiki et l'orientation moderne de l'institution scolaire en Tunisie

L'institution du collège Sadiki en 1875 s'insère dans un projet réformiste global où les réformes politico-administratives et militaires ainsi que celles de l'économie et de l'éducation vont de pair. Issue de la politique scolaire de Khayr ed-Din, cette école moderne qui a été précédée par l'école polytechnique du Bardo (9) traduit la conscience réformiste du statut de l'éducation en tant qu'élément favorisant le progrès. Les réformistes progressistes de la Renaissance arabe ont considérablement apprécié les manifestations scientifico-techniques et scolaires modernes qu'ils ont pu découvrir lors de leurs voyages en Occident. Outre les paragraphes réservés, dans l'introduction de *Aqwam al-masälik fï ma'rifat ahwäl al mamälik* (10) à la description du système éducatif français et à la richesse des bibliothèques européennes, la question de l'éducation figure également dans les deux tomes de ce chef d'oeuvre politique de Khayr ed-Din, où il brosse l'histoire et l'état politico-économique de vingt pays européens. «Une preuve frappante - confirme Khayr ed-Din - du cas que les Européens font de l'instruction et de leur empressement à élargir le cercle des connaissances, qui sont la base de la civilisation et du perfectionnement de l'espèce humaine, résulte du grand nombre de leurs bibliothèques publiques, renfermant les matériaux de toutes les sciences, et du soin qu'ils mettent à en faciliter l'usage, par une bonne administration, dont le but est d'écarter tous les obstacles qui pourraient s'opposer aux heureux effets qu'elles sont destinées à produire» (Khayr ed-Din, 1987, pp. 144 - 145).

Dans la mesure où la modernité de l'Occident tient particulièrement, selon l'interprétation des réformistes progressistes, aux savoirs rationnels de même qu'à l'organisation politico-administrative efficace, la question de l'ouverture scolaire sur ces nouveaux savoirs requiert toute son importance. Ainsi, l'aspect moderne du collège Sadiki peut-il être saisi de deux côtés. Le premier est relatif à la nouvelle organisation de

l'espace et de l'administration scolaires qui donne à distinguer visiblement le collège Sadiki des établissements scolaires traditionnelles. Le deuxième porte sur l'introduction des sciences et des langues étrangères dans les programmes enseignés. C'est donc par la rationalisation du mode de fonctionnement de l'institution scolaire et du rapport au savoir que se connaît la modernité du collège Sadiki.

À l'apprentissage de la langue arabe, du *Coran*, de l'écriture, de la lecture et du calcul se joignent l'histoire, la littérature et l'initiation aux langues étrangères, telles que le turc, l'italien et le français. Le parallélisme entre le traditionnel et le moderne est caractéristique du rapport des jeunes sadikiens aux savoirs enseignés. Il revêt dans les années avancées de leur scolarité la forme d'un parallélisme entre les savoirs religieux, tels que la jurisprudence, les dogmes ainsi que les traditions, et les sciences profanes, voire les sciences mathématiques et les sciences naturelles. La plupart des sciences profanes sont assurées en langue française. De même, le corps enseignant fut composé à la fois des *mûaddibîn* ou maîtres des écoles coraniques, des maîtres de l'Université religieuse de la Zitouna et des maîtres européens. Rappelons ici qu'en 1876 une réforme de cette Université qui consiste à la maintenir sous le contrôle du ministère d'État et à y réorganiser l'enseignement en introduisant de nouveaux contenus, tels que la littérature, l'histoire et l'arithmétique, a suivi la fondation du collège Sadiki. En effet, le passage de ce collège à l'Université de la Zitouna ou la poursuite conjointement des cours assurés dans ces deux établissements, était possible pour les élèves sadikiens dès qu'ils maîtrisaient les contenus religieux (11).

Comme le montrent les décrets relatifs à l'organisation des enseignements au collège Sadiki, les sciences profanes «feront la prospérité du pays et donneront à la Nation les moyens de se défendre» (Cité par A. Abdessalam, 1975, p. 20). De ce point de vue, la rationalisation du rapport au savoir se veut d'autant plus conforme avec la tradition musulmane que les nouveaux contenus s'insèrent dans un programme scolaire à base religieuse solide. L'enseignement des sciences profanes est jugé utile puisqu'il répond aux intérêts économiques et aux besoins administratifs du pays. Tout se passe comme si la rationalisation du rapport au savoir dont il est question était davantage une rationalisation instrumentale que normative. En contrepartie, le rapport aux normes passe, comme nous allons le voir par le maintien de l'Islam en tant que critère absolu des valeurs. C'est donc bien par l'introduction de ces nouveaux contenus qui s'ajoutent aux contenus religieux que la relève du défi occidental ainsi que la formation d'un corps d'administrateurs et de fonctionnaires habiles et honnêtes pourront s'actualiser. On pourrait de la sorte penser que la place primordiale attribuée à l'éducation religieuse au collège Sadiki a pour objectif la moralisation, la discipline et le patriotisme, voire les qualités que Khayr ed-Din exige chez les fonctionnaires : «Suivant mon idée, les fonctionnaires actuels peuvent se classer en quatre catégories. La première comprendrait tous les hommes honnêtes mais ignorants ou incapables ; la deuxième les ignorants corrompus ; la troisième les instruits corrompus ; la quatrième les hommes instruits, capables et intègres. Naturellement le choix des fonctionnaires devrait être parmi les hommes appartenant à la quatrième catégorie» (Khayr ed-Din, 1971, p. 144).

Plus précisément, l'institution des écoles modernes et des réformes éducatives sont

là pour appuyer et conforter les réformes institutionnelles conduites par l'élite éclairée du pays. Si inspirée des modèles européens, comme le montre Khayr ed-Din, la fondation du collège Sadiki reflète la spécificité de l'ouverture tunisienne à la modernité. Pour autant, elle ne peut pas être lue comme étant une réforme imposée par l'Occident (12). En effet, maintes divergences séparent le contexte culturel et les finalités des deux modèles, notamment si l'on tient compte que l'institutionnalisation de l'éducation en Europe du XIXème siècle était lié à un processus de sécularisation culturelle fortement avancé. Cela n'était pas le cas de la *Nahda* arabe, dans la mesure où le rapport des réformistes progressistes à la modernité s'est voulu d'autant plus utilitaire que la «rencontre-choc» n'a pas atteint la sphère des valeurs et des images du monde enracinées dans le religieux. L'expérience du collège Sadiki donne à mettre l'accent sur des traits qui assignent à la naissance de la modernité éducative, en même temps, sa spécificité et ses limites. Le processus de modernisation éducative, pour ce qui concerne le cas tunisien, est fondé sur l'initiative des acteurs institutionnels. Cela implique que des finalités telles que la diffusion massive du savoir et le sens de la citoyenneté devraient être préparées, plus tard, par l'institution scolaire elle-même. La tâche accordée à l'école fut énorme dans le sens où celle-ci doit contribuer à la réussite des réformes institutionnelles établies dans une société frappée d'ignorance et d'arbitraire. De la sorte, la modernité éducative est née dans le primat de l'élément institutionnel. C'est dire que l'institution scolaire doit former en premier lieu un cadre administratif nécessaire pour le fonctionnement de l'État moderne. La question de la scolarisation massive ne se pose jusqu'alors pas, vu la situation socio-économique déplorable. Dès lors, l'institutionnalisation de l'éducation, dans ce cas, signifie que, désormais, les acteurs politiques réformistes prêtent à l'école une attention particulière et tentent de la réorganiser en fonction des «besoins de l'époque» et dans la continuité avec la tradition religieuse.

Comparée à cette forme de modernité propre à l'école tunisienne comme à celle de quelques autres pays arabes, l'institution de la scolarité obligatoire et gratuite ou l'étatisation de l'éducation en Occident vient couronner un processus de scolarisation qui a déjà été en cours. C'est que, ici, la modernité est l'expression de l'articulation du sujet, de la raison et de l'institution sous leurs multiples formes. Les modèles de modernisation diffèrent suivant les formes multiples de maintenir l'articulation de ces trois principes dont dépend le sens de la modernité. Or, c'est justement le refoulement des dimensions de la subjectivité et de la rationalité normative et critique qui marque les limites de la modernité éducative naissante de la *Nahda*. L'étude du rapport réformiste aux valeurs modernes permet d'élucider les limites et l'obstacle auxquels se confronte le projet modernisateur de la Renaissance arabe du XIXème siècle.

Les limites de la conception moderniste arabe de la sécularisation

L'ouverture des réformistes progressistes au progrès et aux Lumières est d'autant plus prudente qu'elle ne se permet pas d'être critique à l'égard des valeurs fondamentales de la culture arabo-musulmane. Il ne fait aucun doute que Khayr ed-Din critique le dogmatisme religieux qui règne sur l'esprit des masses et dont les conséquences sont l'enfermement de la nation sur elle-même et sa décadence. Décidément, Khayr

ed-Din accorde une place prépondérante à l'effort de l'interprétation du texte coranique ou à l'*idjtihad*, de façon à ce que l'Islam puisse être toujours une religion assimilant le temporel et le spirituel. Ainsi, la prise en considération, par les hommes d'État et les *ulémas*, des «besoins de l'époque» et des nécessités sociales actuelles, constitue-t-il un remède efficace. «C'est donc aux hommes d'État, - note Khayr ed-Din - à cause de leurs connaissances spéciales, d'indiquer les besoins ou le mal et de proposer les remèdes, et c'est aux *ulémas* de prendre en considération les moyens indiqués par les hommes d'État, et d'en légitimer l'application par une saine et savante interprétation de la loi. Or, tous les *ulémas* qui examineront d'un oeil attentif la situation de leur pays, en tenant compte des conditions intérieures et extérieures, ne pourront se refuser à venir en aide aux hommes d'État dans l'organisation d'institutions appuyées sur les bases de la loi théocratique» (Khayr ed-Din, 1987 , p. 129).

Reste à se demander si cette ouverture à l'interprétation, telle qu'elle est entendue par Khayr ed-Din et les réformistes progressistes, favorise réellement la rencontre de l'autre et la conscience critique de soi-même. Ne rejoint-elle pas en fin de compte le sens traditionnel de l'*idjtihad* dans lequel l'interprétation doit se plier aux normes transcendantes et absolues ? Vu sous cet angle, le rôle de la raison humaine ne dépasse pas celui de l'exégèse d'un sens préétabli par le divin, et cela du fait que les principes de la vérité et de l'action tiennent à l'au-delà. Encore est-il que, comme le montre Khayr ed-Din, la force de ce sens théocratique, pour ce qui concerne l'Islam, est qu'il jouit d'une prétention à l'universalité qui lui permet d'embrasser, en même temps, l'ici-bas et l'au-delà, le spirituel et le temporel. Force est donc de constater que l'acception que les réformistes progressistes se font de l'interprétation est loin d'être moderne. Outre le fait qu'elle exige la conformité aux principes fondamentaux de l'Islam, elle ne favorise guère l'émergence d'une subjectivité libre et critique de soi-même. À force de détacher les *Lumières* de leurs fondements multiples que constituent la sécularisation des images du monde et la naissance du sujet, on finissait par réduire le moderne au traditionnel. À force d'envisager la modernité suivant le critère de la transcendance religieuse et de se vouloir conservateur à l'égard des valeurs enracinées dans le sacré, on finissait par restreindre l'ouverture à l'autre dans ce qui est utile comme institutions et savoirs : «Nous admettons que tout homme attaché à sa religion considère nécessairement comme égarés ceux qui suivent un culte différent ; mais cela ne doit pas l'empêcher de les imiter en ce qu'il voit de bien chez eux, concernant les affaires de ce monde» (ibid., p. 88).

Si attachés à la rationalité scientifico-technique et administrative moderne qu'ils soient, les réformistes progressistes ont éprouvé de la méfiance envers les valeurs laïques de la modernité. À l'évidence, le fait de ramener les nouvelles valeurs, sous-jacentes aux institutions modernes, à celles qui ont triomphé durant ce qui est supposé être «l'âge d'or de l'Islam» et le fait de chercher l'équivalent des principes modernes de liberté, de justice et de représentativité dans les fondements religieux de la civilisation islamique, mérite d'être repensé. C'est en effet toute une vision du rapport à soi et à l'autre qui sous-tend cette position particulière des réformistes arabes. Au lieu de se contenter de considérer cette logique qui réduit le moderne au traditionnel comme étant un simple moyen de justifier (13) les réformes institutionnelles envisagées, il vaudrait mieux la comprendre aussi du point de vue de la conception que

les réformistes se sont faites de la modernité. C'est parce que l'ambivalence entre modernité et tradition traverse le discours réformiste progressiste de la Renaissance arabe et semble être un trait commun des réformistes progressistes, qu'elle nous incite à nous interroger sur ce à quoi elle tient véritablement.

Or, il semble bien qu'elle tient au rapport utilitaire et à une conception réductrice de la modernité. Selon les représentations des réformistes progressistes de la Renaissance arabe, la modernité peut être définie comme processus d'évolution qui, en se basant sur des institutions politiques instaurées par une élite éclairée (14), donne lieu à l'organisation rationnelle du rapport aux ressources naturelles et des systèmes judiciaire, économique et scolaire. S'il est clair que cette conception de la modernité fut proche de celle qui a triomphé au XIXème siècle européen, il n'en reste pas moins qu'elle demeure restreinte et qu'elle amène à une attitude conformiste quant aux valeurs traditionnelles. De cette vision restreinte de la modernité, il résulte que l'on cède à l'illusion d'un parallélisme entre les valeurs des Lumières et celles qui ont triomphé dans l'ancienne société musulmane. Dès lors, il n'est pas trop surprenant que le principe rationnel de justice, sous-jacent aux institutions socio-politiques modernes, s'avère, d'après la lecture de Khayr ed-Din, le propre des premiers Khalifes de l'Islam. Il en est de même du principe de la représentativité dont la naissance au sein des philosophies politiques et de l'espace public modernes répond au nouveau statut attribué au sujet en tant que citoyen et auteur des lois. Ce principe se trouve réduit à celui de la consultation ou de la *Shûra* qui demeure inscrit dans un pouvoir tirant sa légitimité du divin. «D'après ce que j'ai fait connaître plus haut de la loi musulmane, note Khayr ed-Din, il est facile de voir que l'institution d'une assemblée nationale correspond parfaitement à l'esprit de cette loi, car elle remplit auprès du gouvernement le rôle de conseil et de contrôle à la fois. En effet, d'un côté, ses membres choisis par le peuple dans son sein représentent l'essence de la nation et constituent l'idée concrète de ce corps d'homme intègres et éclairés appelés dans la jurisprudence musulmane *éhel el akd ouel hall*, de qui, d'après l'ordre de Dieu, le Souverain doit prendre conseil avant d'agir ; à un autre point de vue, ces députés étant des mandataires du peuple et se trouvant par leurs lumières et par la connaissance des affaires mieux placés que les masses pour juger des véritables intérêts du pays, peuvent remplir très avantageusement la tâche que Dieu a imposée à tous les Musulmans, de s'opposer à la perpétration du mal et aider à l'accomplissement du bien» (Khayr ed-Din, 1971, p. 149).

Les réformistes arabes s'illusionnent sur les valeurs laïques qui sous-tendent l'espace public moderne, en s'appliquant à en saisir le pendant dans les valeurs traditionnelles de l'Islam. Précisons, pour autant, que la juxtaposition des valeurs consubstantielles à la modernité à celles de la tradition s'explique, dans ce cas, par un rapport unidimensionnel à la modernité dans lequel on s'attache uniquement à la figure scientifico-administrative de la rationalité qui, après tout, reste neutre vis-à-vis des valeurs. Quoique les réformistes arabes aient été conscients du fait que le refus total de l'autre est un obstacle au progrès, leurs positions théoriques traduisent la continuité avec la position de sacralisation de soi, de son histoire et de sa religion. Par conséquent, la rationalisation désirée reste dans l'impuissance de pénétrer le système des valeurs et les images du monde. C'est pourquoi l'ambivalence entre le moderne et le traditionnel

représente une limite théorique, qui n'est d'ailleurs pas sans aucune influence sur la pratique, à laquelle le projet réformiste arabe de la Renaissance était confrontée.

Traduite sur le plan éducatif, cette ambivalence prend souvent la forme d'une simple juxtaposition des savoirs modernes et des savoirs traditionnels. Ainsi que l'évoque N. Sraïeb, «L'enseignement de la littérature et de l'histoire, à côté des sciences religieuses, pourrait constituer une ouverture sur le monde extérieur et les sciences profanes qui figurent en première place des préoccupations des réformistes tunisiens. Or l'enseignement de ces matières en même temps que les *hadït* risque d'atténuer largement la portée de ces enseignements, du fait même de cet apparentement au *hadït*, discipline religieuse par excellence» (N. Sraïeb, p. 39). Que l'histoire et la littérature soient conçues et enseignées en tant que des annexes d'une discipline religieuse, cela révèle l'obstacle auquel se confronte la sécularisation du rapport au savoir. Autant le rapport à soi passe par la sacralisation et par la conformité à la transcendance religieuse, autant l'ouverture au progrès reste utilitaire et le rapport des sujets apprenants au savoir n'est pas encore de nature réflexive. Par delà l'hypothèse qui saisit dans la juxtaposition des savoirs religieux et des savoirs profanes «une manière habile de légitimer l'enseignement de l'histoire en la rapprochant de l'enseignement religieux» (ibid.), nous sommes d'avis que cela s'inscrit dans un rapport rationalisé, au sens instrumental de la rationalisation, sans qu'il soit sécularisé. Les sciences modernes sont, dans ce cas, dissociées des valeurs qu'elles véhiculent, d'où la difficulté que connaît le processus de sécularisation à s'introduire dans des conceptions socio-culturelles dominées encore par l'élément religieux.

À titre d'exemple, en éprouvant son émerveillement de l'avancement des français dans les sciences et les arts, R. R. Tahtäwî (16) ne s'attarde pas à prévenir son lecteur des connaissances philosophiques. «Il apparaît, écrit-il, à qui contemple l'état présent des sciences, des disciplines littéraires et de l'industrie, que les connaissances humaines, propagées dans la ville de Paris, y ont atteint leur apogée... Mais, dans la plupart des sciences et des arts théoriques, qu'ils connaissent d'ailleurs à fond, ils professent certaines croyances philosophiques que la raison d'autres peuples n'admet pas» (Tahtäwî, 1988, p. 184).

Le processus de rationalisation de l'institution scolaire, qui a pris corps en Tunisie depuis le XIXème siècle, ne peut pas être lu sans tenir compte de l'image de la modernité chez les réformistes. À vrai dire, tout projet de modernisation éducative reste sous-tendu par une philosophie de la réforme dont les éléments constitutifs sont une conception du savoir à enseigner, une conception des valeurs et des finalités éducatives ainsi qu'une vision de l'homme. La sécularisation peut être définie en tant que processus multidimensionnel de rupture et de continuité, de désacralisation et de rationalisation, processus qui traverse aussi bien les domaines institutionnels et scientifico-techniques que ceux de la culture, de l'histoire, de la société et du sujet humain. C'est donc dans un rapport de contrainte et de force que la religion remet en question ses prétentions dogmatiques à la vérité et au bien, et se relativise face au choc de la modernité. Un regard rétrospectif du processus de sécularisation occidentale suffit à montrer combien l'accès à la modernité doit à la critique des images traditionnelles du monde. L'autonomie que la raison a acquise depuis Descartes et Kant quant au rap-

port à la vérité, de même que la reconnaissance kantienne de l'autonomie de la morale vis-à-vis de la religion en constituent des éléments théoriques préparatoires. La critique spinoziste audacieuse des religions monothéistes et moralisatrices, dont la portée vise à mettre en doute la théologie dans sa prétention à fonder la morale et la politique, s'inscrit dans cette perspective rationaliste. À quoi l'on peut ajouter, à titre d'exemple, les philosophies politiques du contrat social, l'attitude critique et rationnelle des Lumières envers le religieux, mais également le principe lockien, profondément formulé dans sa *Lettre sur la tolérance*, de la distinction des tâches de l'État d'avec celles de l'Église (17). La sécularisation met ainsi fin à l'absolutisation ou à la sacralisation de soi ou de l'histoire. De même, elle relativise la religion de telle sorte que celle-ci soit conçue comme l'une des images du monde. Or ce processus d'auto-critique, d'ouverture à des valeurs différentes et de conscience historiciste de soi était loin de la pensée réformiste arabe de la Renaissance.

En conclusion

Malgré ces limites théoriques, l'action institutionnelle de Khayr ed-Din témoigne d'une grande audace et du courage des commencements. En s'associant à la réforme administrative, la réforme de l'enseignement de la Zitouna, la fondation du collège Sadiki, la création d'une nouvelle bibliothèque et la réorganisation de la presse sont révélatrices de l'orientation moderniste de la politique scolaire de Khayr ed-Din. Si, comme le précise Alain Touraine, l'acteur est «celui qui modifie l'environnement matériel et surtout social dans lequel il est placé en transformant la division du travail, les modes de décision, les rapports de domination ou les orientations culturelles» (A. Touraine, 1992, p. 243), l'activité de rationalisation des structures de la société tunisienne permet de voir en Khayr ed-Din un acteur réformiste.

Sans doute, la fondation du collège Sadiki incarne-t-elle une rupture avec l'archaïsme profond qui a régné jusqu'alors sur les écoles coraniques et l'université religieuse de la Zitouna. Dans cette optique, l'école polytechnique de Bardo et le collège Sadiki restent le point de départ d'une ouverture institutionnelle à la modernité. C'est la raison pour laquelle la réforme éducative de Khayr ed-Din constitue un moment d'une importance capitale auquel l'évolution de l'institution scolaire tunisienne demeure redevable d'avoir inauguré le processus de rationalisation de l'enseignement. L'expérience de l'école Sadiki nous invite aujourd'hui à réfléchir sur les outils, les méthodes et le sens d'une pratique pédagogique qui cherche à gérer le rapport entre un savoir ou un contenu moderne et un contenu religieux, au-delà du simple parallélisme ou juxtaposition. C'est à vrai dire dans la rencontre problématique et conflictuelle du moderne et du traditionnel que l'on peut susciter, chez l'élève tunisien, un conflit intra-cognitif et socio-cognitif favorisant le questionnement et l'émergence de sa subjectivité.

P 39.

ABDESSALAM A., *Sadiki et les Sadikiens. 1875-1975*, Tunis, Ceres productions, 1975.

TOURAINE ALAIN, *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992.

DEMEERSEMAN A., article «un grand témoin des premières idées moderniste» (Revue *IBLA* 1956, N76).

LAROUI ABDALLAH, *L'histoire du Maghreb*, Paris, Librairie François Maspéro, 1975. (2 tomes).

BIBLIOGRAPHIE

KHAYR ED-DIN TÛNSI, *Aqwam al-masälik fî maèrifat ahwäl al mamälik*, Tunis, Fondation nationale-Carthage, 1990, texte en arabe de la relation de voyage d'un tunisien en Europe au XIXè siècle précédée d'une introduction intitulée: «Réformes nécessaires aux Etats musulmans», texte établi par Moncef Chenoufi. (2 tomes)

KHAYR ED-DIN TÛNSI, *Essai sur les réformes nécessaires aux Etats musulmans*, Aix-en-Provence, Edisud, 1987, collection *Archives Maghrébines*, présenté par Magali Morsy.

KHAYR ED-DIN TÛNSI, *Khérédine Homme d'Etat*. Documents historiques annotés, Tome 1, Mémoires, édité par Mohamed Salah Mzali et Jean Pignon, Tunis, Maison tunisienne de l'édition, 1971.

RIFA, A TAHTÄWÎ, *L'or de Paris. Relation de voyage*(1826-1831), Paris, La bibliothèque arabe Sindabad, 1988, traduit de l'arabe par Louca Anouar.

JOHN LOCKE, *Lettre sur la tolérance*, Paris, PUF, 1965, traduction de R. Polin.

SRAÏEB NOUREDDINE, *Le collège Sadiki de Tunis (1875-1956), Enseignement et nationalisme*, Tunis, les éditions de la Méditerrannée,

NOTES

1. Le Général Khayr ed-Din (1822-1889) est un politicien qui a marqué par ses réformes institutionnelles (1857-1877) l'histoire moderne de la Tunisie ainsi que celle de l'institution scolaire tunisienne. Il était nommé ministre de la marine, président du Grand conseil électif, ministre dirigeant, premier ministre de la Tunisie (1873) et Grand Vizir de l'Empire Ottoman (1878). Il était aussi chargé de missions en Europe où il a pu observer, de plus près, les différentes expressions de la modernité occidentale.

2. La Renaissance arabe ou l'époque du Réveil (*Nahda*) est l'ère des réformes qui ont eu lieu dans le monde arabo-musulman au cours du XIX ème siècle. La rencontre avec l'Occident moderne a donné lieu, dans différents pays arabes, à des rénovations culturelles, politiques, juridiques et scolaires.

3. Dès le début de l'ouvrage, Khayr ed-Din précise que «En indiquant les moyens employés en Europe, j'ai été naturellement amené à faire plus spécialement ressortir ceux, qui se trouvant conformes ou tout au moins non contraires aux préceptes de notre loi théocratique, m'ont paru les plus propres à nous faire reconquérir ce que nous avons perdu et à nous tirer de notre état actuel»

P.86.

4. Khayr ed-Din parle souvent de «l'ignorance politique des ulémas».

5. Au sein du mouvement réformiste de la Renaissance arabe, il faut distinguer entre les réformistes progressistes qui sont ouverts à la modernité et les réformistes traditionalistes. Alors que ces derniers, dont fait partie Al-Afgäni J., entendent revivifier, par le biais des réformes, la tradition islamique et la purifier des hérésies, les réformistes progressistes, dont font partie Tahtäwî et Khayr ed-Din, défendent la nécessité de l'ouverture au progrès et justifient leur projet réformiste par la tradition elle-même.

6. Le progrès répond, dans ce cas, à une nécessité historique et naturelle, comme le précise la *loi des trois états* d'Auguste Comte.
Dans le contexte particulier de la Renaissance arabe, Khayr ed-Din précise, à maintes reprises de son ouvrage, que l'introduction des institutions est une nécessite pour sauvegarder l'indépendance et la prospérité des Etats musulmans.
7. L'institution de la scolarité obligatoire et gratuite en France, à la fin du XIXème siècle, en est un bon exemple.

8. Cela fut le cas en Turquie, en Egypte comme en Tunisie.

9. Fondée en 1840 sous le règne de Ahmed Bey, cette école représente la première école moderne en Tunisie. Elle a été fermée suite à la résurrection de 1864.

10. Ces passages (pp.211-219 de la version arabe) ne figurent pas dans la traduction française. Rappelons que c'est seulement l'introduction de cet ouvrage qui a été traduite en français.

11. Précisons que les contenus enseignés au collège Sadiki sont répartis en trois sections. S'il s'agit dans les deux premières sections des enseignements religieux, la troisième section s'ouvre sur l'enseignement des langues étrangères et des sciences profanes.

12. Nous ne partageons pas, à ce propos, le point de vue de A. Laroui qui voit dans les réformes établis en Tunisie du 19ème siècle le résultat de l'intervention des pays européens dans la politique tunisienne, afin de préparer le terrain favorable à l'installation des futurs colons (A. Laroui, 1975, tome 2, pp. 82-86). S'il est vrai que, comme le montre nettement le chroniqueur tunisien Ibn Abi Dhiaf, l'institution de la réforme judiciaire connu sous le nom de (‘Ahd al-Amän) de même que sa fin, suite à la résurrection de 1864, étaient dictées par les gouvernements européens, il n'en va pas de même pour ce qui concerne la réforme de l'éducation qui puise ses origines particulièrement de la conscience et de la volonté des réformistes progressistes de réformer l'école. On pourrait voir dans cette conscience le signe de l'universalité de la modernité. Encore faut-il préciser que les acteurs institutionnels français de l'école coloniale ont été méfiants de l'éducation des indigènes à tel point que certains refusent totalement l'institution des écoles en Tunisie et que d'autres plus modérés ont plaidé pour une éducation moyenne correspondant aux objectifs coloniaux.

13. Certes, comme l'a montré A. Demeerseman, dans son article «un grand témoin des premières idées modernistes» (Revue *IBLA,* 1956, N76), Khayr ed-Din a pris en compte la forte contestation qu'avaient connue, en Turquie, chez les ulémas et les confréries, les réformes institutionnelles. En revanche, nous considérons qu'à côté du souci de la justification religieuse des réformes, réside la conception que Khayr ed-Din s'est faite de la modernité.

14. Dans ce contexte, Khayr ed-Din montre que «l'examen et l'emploi successif des moyens qui doivent remédier aux nécessités sociales, et contribuer, avec le progrès, au bonheur de la nation, ne peuvent avoir lieu que par la concorde et par la réunion d'une partie de la nation, composée de membres éclairés appartenant à la classe des ulémas et à celles des hommes versés dans la politique, au courant des affaires intérieures et extérieures, connaissant les causes du mal et la nature des remèdes, et se prêtant, dans l'intérêt du peuple, un appui réciproque pour procurer le bien et empêcher le mal» (Khayr ed-Din, 1987, p129).

15. Ce principe se résume dans l'obligation faite aux hommes politiques de consulter les ulémas ou les savants religieux. Contrairement au pouvoir légitimé par le peuple, c'est le gouvernant qui décide ici de consulter ce qu'on appelle dans la tradition musulmane «Ahl al Hall Wal

RECENSIONS

RECENSIONS

A.BRUTER

L'histoire enseignée au Grand Siècle
Naissance d'une pédagogie

Collection *Histoire de l'éducation*, 1997, Paris, Belin.

Enseignait-on l'histoire aux élèves des collèges sous l'Ancien Régime ? Il y a plus d'un siècle, les universitaires attachés à l'oeuvre scolaire de la IIIe République, tels G. Compayré ou E. Durkheim, répondaient par la négative, stigmatisant ainsi l'obscurantisme des Jésuites. Dans les années cinquante, F. de Dainville soutenait, au contraire, que la *Ratio studiorum*, la rhétorique et l'exercice *de praelectio* laissaient place à une *eruditio* propre à donner des connaissances sur les institutions antiques, au moins dans les deux dernières classes du cursus des collégiens : les classes des humanités et de rhétorique. A. Bruter dépasse cette controverse. En utilisant des sources élargies grâce à la publication de l'ensemble des documents pédagogiques jésuites pour les années 1548 - 1615, elle inscrit sa recherche dans le champ de l'histoire des disciplines scolaires défini par A. Chervel, et elle s'attache à déterminer la nature de l'histoire enseignée ainsi que les méthodes spécifiques de son enseignement.

L'intérêt du travail d'A. Bruter tient dans la différenciation des publics scolaires. Le gros des élèves des collèges restent tenus en lisière par la rhétorique. Certes la lecture de Cicéron ou de Quintilien autorise une *eruditio* qui permet de s'évader du poids des règles de grammaire : le premier apprend que l'histoire se raconte avec élégance et en suivant l'ordre chronologique, le second montre qu'un orateur use de l'histoire comme d'un réservoir de faits et d'exemples. Rien n'autorise à voir là une autonomisation de l'histoire. Cependant, A. Bruter montre, grâce à ses sources, qu'une *praelectio* d'historien diffère des autres par sa rapidité, sa facilité afin de rendre la lecture agréable à des élèves qui n'ont besoin que de précisions chronologiques ou géographiques afin d'inscrire les faits politiques et militaires de l'Antiquité dans le temps et l'espace. Si l'histoire ne s'apprend pas vraiment dans «les classes», elle se réfugie, selon A. Bruter, dans «les chambres» des pensionnaires issus des familles nobles et fortunées qui, sur le mode du préceptorat, doivent être préparés à exercer de hautes fonctions dans l'État. C'est ainsi que l'exigence de connaissances sur les réalités contemporaines conduit à s'émanciper des auteurs latins et de la pédagogie de la rhétorique. Si le pensionnat oratorien de Juilly semble avoir été le premier à organiser un enseignement d'histoire de France, le collège jésuite de La Flèche n'est pas en reste avec son régent, le père Pajot, qui, en 1650, modernise la grammaire de Despautières en y ajoutant une histoire des Gaulois et une histoire française. Si un enseignement de l'histoire semble ainsi se dessiner au XVIIème siècle, les «causeries» en chambres restent l'apanage d'un groupe social restreint qui en aura un usage ultérieur. A. Bruter peut donc conclure : «La pédagogie de l'histoire

n'émane pas de la pratique des régents dans leurs classes, qu'elle contrarie et embarrasse ; elle se forme dans les lieux d'innovations qui sont les pratiques privées, parce qu'elle n'est pas inscrite dans des structures, matérielles et collectives (disposition des locaux, horaires à respecter, formation des maîtres, coutumes pédagogiques)» (p. 188). Ainsi, l'émergence d'un enseignement de l'histoire serait-il redevable d'un manquement à la norme scolaire, de pratiques clandestines dans le huis clos des internats.

La recherche d'A. Bruter montre, à la fois, l'intérêt et les limites de l'histoire de l'éducation en général, et de l'histoire d'une discipline scolaire en particulier. Il est, en effet, toujours très salutaire pour les éducateurs actuels de mesurer la lenteur avec laquelle se mettent en place des pratiques nouvelles et d'inscrire leur action dans l'épaisseur du temps qui pèse, souvent à leur insu, sur leurs conceptions, leurs pratiques ; poids invisible qu'une imprécation hiérarchique ne suffit pas à balayer. C'est pourquoi, l'approche d'une discipline scolaire par le biais des textes prescriptifs laisse toujours planer un doute sur la réalité de l'application. L'histoire apprise dans «les classes» et celle expliquée dans «les chambres» étaient-elles totalement différentes, sauf à supposer une obéissance parfaite des régents et à exclure tout arrangement individuel local, impossible à appréhender faute de sources ? Entrer dans le monde clos que forment un maître et ses élèves pour observer les pratiques qui dessinent les contours quotidiens d'une discipline scolaire, reste la quête de bon nombre d'historiens de l'éducation. Ces remarques n'entament en aucun cas l'intérêt qu'il faut porter au livre d'A. Bruter, paru dans une collection nouvelle dirigée par B. Belhoste, P. Caspard et A. Prost. Le premier ouvrage de cette collection, la *Ratio studiorum,* complète très heureusement le travail d'A. Bruter.

Brigitte DANCEL
Université de ROUEN

HUBERT HANNOUN

Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage

Ed. Septentrion, Presses universitaires, 1997 - 150 Frs.

« Cher professeur,
Je suis un survivant de camp de concentration. Mes yeux ont vu ce qu'aucun homme ne devrait voir ; des chambres à gaz construites par des ingénieurs instruits, des enfants empoisonnés par des praticiens éduqués... des femmes et des bébés exécutés et brûlés par des diplômés de collèges et d'universités». Cette lettre, parue dans le journal *Le Monde* du 29 avril 1995, est adressée par un proviseur de lycée américain à ses enseignants lors de chaque rentrée scolaire. Elle conclut le travail de Hubert Hannoun, philosophe de l'éducation, qui rend compte ici de la formation de l'individu nazi pour mettre en lumière son carac-

tère de «dressage».

L'auteur s'appuie sur trois constats : les théoriciens nazis ont repris les affirmations énoncées par les idéologues français et allemands depuis la fin du XIXème siècle ; leur théorie est construite sur trois principes qui sont en fait trois préjugés ; ces trois principes sont contredits par les données scientifiques, épistémologiques et logiques.

Premier constat : Il n'est aucune affirmation des théoriciens de l'éducation nazie de l'époque hitlérienne qui n'ait été déjà formulée par d'autres idéologues, français ou allemands, des siècles précédents. Les principales sont:

- L'obéissance à la «nature» : tout individu porte en soi ce qu'il est (conception naturaliste du monde et des comportements humains - cf les stoïciens, Rousseau, Kant, Pestallozzi - mais aussi Nietzsche pour lequel la «nature» est agressive et destructive de l'homme).
- Le primat du corps dans le processus de formation de la personne (cf Drieu la Rochelle, Vacher de la Pouge).
- La primauté du groupe national sur l'individu (reprise au sein de la pensée socio - politique occidentale).
- Le nationalisme (cf la construction des grandes unités nationales unificatrices des régionalismes locaux, en France, J. de Maistre, Vacher de la Pouge, Barrès, Maurras, en Allemagne, Herder, Lagarde, Arndt, et Ficht).
- La hiérarchisation des groupes sociaux (présente dans la culture occidentale, explicitée par Arndt, Hegel, Nietzsche, Vacher de la Pouge, H.S Chamberlain, Pareto),
- La supériorité des «races» : «inscrite dans leur destin» (Heidegger) et en particulier celle de la «race» germanique (H.S Chamberlain).
- La «pureté» de la race supérieure (revendiquée par la noblesse dès le XVIème siècle, Gobineau et Vacher de la Pouge au XIXème).
- Le culte du surhomme (concept véhiculé depuid Platon, le XIXème siècle amenant l'exhaltation de l'être supérieur auquel on doit se soumettre).
- L'antisémitisme (durant les XIXème et XXème siècles existent les conditions historiques d'une expansion de courants xénophobes, les Juifs européens s'avèrent la cible de cette xénophibie. Le Juif est considéré comme le mal absolu «ennemi total dans l'espace, car sa malfaisance est universelle, elle sévit dans toutes les régions du monde ; dans le temps, parce qu'elle ne cessera que lorsqu'elle sera parvenue à réaliser la totalité de ses desseins destructeurs... Il n'a pas d'idéal, son objectif exclusif est la recherche de profit immédiat, etc...»).
- L'attitude eugéniste («dans l'air du temps» en Allemagne, Norvège, Suède : le premier Congrès International d'Eugénisme a eu lieu à New York en 1921).
- Le providentialisme (qui dirige notre vie ? le destin ou le libre arbitre ? Pour les idéologues nazis, le destin d'un peuple est inscrit dans son essence, dans son sang, c'est Dieu lui-même qui déciderait).

Nous savons aujourd'hui que ces théories, non novatrices, comporteront deux

spécificités dans l'édification théorique hitlérienne : elles seront regroupées en système unique, apparemment cohérente, et seront mises à exécution.

Hubert Hannoun dresse le ***deuxième constat :*** L'édifice théorique nazi ne comporte aucune contradiction interne mais se fonde, dans sa totalité, sur trois principes (trois préjugés):

- le naturalisme raciste (*völkisch*),
- la hiérarchisation des êtres,
- le providentialisme.

Être nazi, au plan idéologique, c'est reconnaître la nécessité d'obéir à une nature qui nous révèle qu'il existe au plan des groupes comme à celui des individus, des êtres supérieurs et des êtres inférieurs et que chacun est prédestiné providentiellement à relever définitivement de l'un ou de l'autre de ces groupes par son «sang»".

Premier préjugé : Le naturalisme raciste

L'idéologie nazie est une sociobiologie : son analyse des comportements humains fait appel à une sociologie qui rend compte des faits sociaux en plongeant leurs racines ultimes dans les substrats biologiques supposés des groupes concernés,

La nature, ici, est essentiellement *völkisch* faisant référence au sang du volk (peuple), autrement dit, de la *race* qui s'avère ainsi un groupe humain en qui les conditions historiques et géographiques d'existence rencontrent une structure génétique de laquelle dépendent tous les comportements humains,

Chacun possède avant sa naissance les dispositions *naturelles* de sa race : ainsi la capacité à commander ou à obéir, l'aryanité ou la non aryanité sont des données définitives, non transformables ; l'initiative ou le mérite n'appartiennent pas aux individus mais reviennent à la race.

Le nazisme est nationaliste par principe, il est exigence d'adhésion du peuple allemand à un sentiment d'appartenance à une race. L'insertion sociale *völkisch* réclame de l'individu allemand sa fusion corps et âme dans le creuset de sa race (trois qualités essentielles : loyauté, abnégation, discrétion). L'homme à former n'est donc pas un penseur mais un décideur. «mieux vaut une décision non motivée qu'une absence de décision».

Le dépassement de la dimension individuelle de l'existence humaine doit être réalisée vers un idéal plus vaste. Hitler ne conçoit ce dépassement qu'à travers l'attachement à une race spécifique. L'individu nazi ouvre ses bras à sa seule race, à l'encontre des autres sur le plan humain comme au plan économique.

Le sociobiologisme nazi réclame d'une part, le caractère définitif et absolu des races les uns par rapport aux autres selon le critère de pureté biologique et, d'autre part, la conscience pour l'individu de son appartenance à une race supérieure entraînant le repli orgueilleux de soi sur soi (fermeture ethnocentrique) et le rejet des autres comme inférieurs à soi (fermeture xénophobe). Il existe ainsi une logique interne du sociobiologisme nazi qui présente des conclusions rigoureusement déduites de présupposés fallacieux.

Deuxième préjugé: La hiérarchisation

nazie

La «nature», dont le naturalisme nazi demande de respecter les exigences, est hiérarchisée. L'humanité se compose de races distinctes, selon des critères sociobiologiques de valeur inégale. Au sommet de la hiérarchie ainsi constituée, domine la race aryenne qui, pour asseoir sa prédominance naturelle, doit annihiler son obstacle essentiel, la race juive.

Si la race veut rester dominante, elle doit préserver sa pureté ; premier devoir de chacun vis-à-vis des autres comme vis-à-vis de Dieu. Chacun doit donc obéir à la nature sous la forme qu'elle prend dans la race, qui elle-même est exprimée par l'*Ubermensch* qu'est le Führer lui-même: « le Fûhrer, lui-même et lui seul, est la réalité allemande d'aujourd'hui et du futur, ainsi que sa loi». (Heidegger, 1933).

Les objectifs de la formation seront d'assurer la sélection des meilleurs (totalement dévoués à leur race, volontaires, capables de décision) et de créer un sentiment patriotique nationaliste. Le formé doit être un patriote conscient de la race supérieure à laquelle il appartient. Il y parviendra par la culture de la force corporelle (l'action primant la pensée) avec une seule méthode : l'autorité (pouvoir absolu du formateur) : «toute formation n'est pas une *Erziehung* visant à l'épanouissement de l'éduqué mais une *Zucht* proche du dressage» (Krieck, 1934).

Les êtres supérieurs recevront une formation visant à en faire des dirigeants, les êtres inférieurs recevront une formation devant leur apprendre à obéir.

Si un individu est susceptible de freiner la progression des couches supérieures, il devra être éliminé (eugénisme) et ceux qui seront contraires à l'essence de la race seront supprimés (génocide).

Troisième préjugé : le providentialisme

Le destin d'un peuple est inscrit dans son essence, dans son sang, c'est Dieu lui-même qui décide de la hiérarchisation de ce sang. La nature est l'émanation de Dieu comme Dieu se manifeste en elle.

En faisant intervenir une présence divine au sein de leur système, les idéologues nazis visent un double objectif : ils tiennent compte du mode de fonctionnement des mentalités de leur temps et tentent de donner à leurs présupposés sociobiologiques le référentiel que la science leur refuse. Dans le cadre du nazisme, Dieu est raciste. La présence de Dieu est avant tout utilitaire: Dieu est là pour garantir l'existence de races hiérarchisées.

Troisième constat : Ces trois principes, sur lesquels se fonde, en totalité, l'édifice théorique nazi, sont contredits par les données scientifiques, épistémologiques et logiques.

La notion de *race* n'est jamais définie précisément par les théoriciens nazis.

Dans l'état actuel des connaissances, les races, chez l'homme, n'existent pas, elles sont des «artéfacts de laboratoire ... notion erronée au plan de l'expérience, inconcevable au plan épistémologique et logique» (Ruffié).

De même, le critère du sang n'a jamais été défini. Tout homme actuel est un métis (cf. mouvements de population, génotype, distance génétique), la conception des races totalement distinctes les unes des

autres ne correspond à aucune réalité.

Pour l'idéologie nazie, l'individu aryen, l'*Ubermensch*, se définit comme possédant les caractères de la race aryenne laquelle ne peut se définir que par référence aux caractères de l'individu aryen. Ce qui revient à affirmer que l'individu aryen est un individu aryen... De plus, la description de l'aryen (blond, grand, etc...) ne correspond à aucune réalité historique. Dans l'Antiquité, les *Arya* désignaient des peuples méditerranéens orientaux...

En ce qui concerne la pureté de la race, on a souvent parlé de «darwinisme social» comme justificateur des thèses nazies mais l'auteur rappelle que Darwin a toujours signalé les dangers de la consanguinité...

L'eugénisme réduit la personne à un être porteur des seules valeurs biologiques et économiques, il la nie comme être de pensée et de liberté.

Il n'est pas soutenable, compte tenu des recherches en Sciences de l'Homme, de n'expliquer les comportements humains qu'au niveau biologique. Au plan épistémologique, c'est là l'erreur essentielle commise par l'idéologie nationale-socialiste. L'anthropologie moderne montre l'impossibilité d'une nature ou d'une culture isolée : nous sommes toujours placés devant un couple, un système nature / culture dans lequel chaque partenaire n'est ni concevable ni possible sans l'autre dont il est le complément nécessaire (cf F. Jacob et S. Moscovici). La personne humaine se transforme en permanence, elle est produit de la culture (facteurs économiques, politiques) et de la nature (*habitus*, mentalités).

Les remarquables recherches de Hubert Hannoun montrent que Le Roy Ladurie (1980) a introduit l'une des critiques les plus pertinentes adressée à l'idéologie nazie : elle est la négation de l'homme considéré dans sa dignité et dans sa liberté : l'homme est nié comme dignité, le corps est privilégié dans ses dimensions instinctuelles. La personne devient objet d'étude d'expérience non sujet de pensée ; le national socialisme réduit ainsi l'humanité à l'animalité.

L'erreur du nazisme est de faire du constat que l'homme est un être de nature une valeur ; le fait de la primauté du pouvoir sur le devoir devient un modèle de comportement humain. L'humanisme contemporain tente lui d'appréhender le monde relativement à une autre valeur, à une idée du bien qui le transcende (respect de l'autre, nécessité de la solidarité humaine, etc.).

L'idéologie nazie ne peut être que dressage, dressage d'une individualité réduite à sa dimension corporelle et bio-affective. Elle n'est pas et ne peut être formation de l'homme ne pouvant assurer la formation de tous les hommes.

Le système idéologique nazi présente une certaine cohérence mais ses conclusions découlent de ses présupposés. Ces présupposés - existence des races, préservation dela pureté, maintien de la supériorité de la race dominante - sont irrecevables, ne résistant pas à l'analyse critique. L'idéologie nazie est un assemblage de notions et d'argumentaires sont

le seul but est la justification d'un état de force.

Le livre de Hubert Hannoun met en évidence que la sociobiologie construit la personne humaine en accordant à son substrat biologique une importance première, reléguant loin derrière elle l'activité intellectuelle. Le nazisme est la négation de l'homme en tant que personne.

La formation nazie est endoctrinement au plan de la pensée et conditionnement au plan comportemental.

Au plan de l'histoire des idéologies, le national socialisme ne fait que reprendre des idées déjà formulées, ses théoriciens se contentent de puiser dans les pensées allemandes et françaises, des thèmes qu'ils reconstituent en un système dont le prototype est le *Mein Kampf* de Hitler. La paternité des camps de la mort nazis ne renvoie donc pas aux seuls noms de Hitler ou de Heidegger mais aussi à Gobineau, Vacher de la Pouge, Barrés, Drieu La Rochelle, etc..

Le nazisme est donc un courant, non un accident de l'histoire. Sa période hitlérienne n'est que la partie émergée et sanglante d'un iceberg qui plonge profondément dans l'obscurité de l'agressivité humaine.

Cet ouvrage est indispensable aux citoyens que nous sommes, il interroge nos attitudes et nos comportements quotidiens devant autrui et nous permettent ainsi de rester vigilants face à nous-mêmes.

Catherine BRETON
Présidente de l'AFMD-Paris
(Association des Amis de la Fondation pour la Mémoire de la Déportation)

Penser l'éducation

ABONNEZ-VOUS!

(Deux numéros par an)

LE CHOIX ENTRE QUATRE FORMULES

☐ ***Abonnement 1998***
France et étranger, port inclus: ***250 FF***

☐ ***Offre de lancement***
Abonnements 96 + 97 + 98 (6 numéros): ***600 FF***

☐ ***Offre promotionnelle***
Abonnement 1998 + N° 1 et 2, ou + N° 3 et 4: ***325 FF***

☐ ***Vente au numéro*** ***170 FF,*** *port compris*

Nom .....

Organisme .....

Adresse complète .....

.....

T. ..... **Fax** .....

Réglement
☐ par chèque bancaire
☐ par chèque postal
☐ à réception d'une facture

À l'ordre de l'Agence comptable de l'Université de Rouen

Adresser les abonnement(s) et commandes au(x) numéro(s)
à ***Jean Houssaye - Revue Penser l'éducation***
UFR de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation,
Département des sciences de l'éducation,
B.P. 108 - 76821 Mont Saint Aignan Cedex.
T. 02 35 14 64 38 - Fax 02 35 14 61 04

Akd». Or, ceux-ci étaient, comme le montrent des études historiques, sous la tutelle des princes et des hommes d'Etats.

16. Tahtäwî (1801-1873), auteur et interprète égyptien. Il fut l'un des membres de la mission scolaire égyptienne en France, et ceci de 1826 à 1831 à l'époque du Pacha d'Egypte Mohammad Ali. Son ouvrage *L'or de Paris*, qui est un récit de voyage, comporte aussi l'image de la modernité chez Tahtäwî.

17. La condition de possibilité de la tolérance est liée selon Locke à la conscience des limites de l'institution religieuse qui s'attache à la recherche du salut éternel de l'âme humaine, et de l'institution politique qui doit promouvoir le bien public. De sorte que «celui qui confond deux sociétés si différentes par leur fin, par leur objet, mélange les choses les plus diamétralement opposées. le ciel et la terre» (J. Locke, 1965, p. 33).

110. *L'enfant marocain* – p 13
111. ib. – p 14
112. ib. – p 14
113. ib. – P 55
114. ib. – p 15
115. ib
116. ib. – p 16
117. ib.
118. ib. – p 16
119. «L'action coloniale et les mentalités indigènes» in *Premiers conseils* – p 155-156
120. ib. – p 157
121. ib. – p 157
122.- Premiers conseils – op. cit. – p 8
123. ib. – p 101
124. 1922
125. cf. l'article : «L'enseignement au Maroc : un enseignement adapté…» - op. cit.
126. A. Rambaud – «L'enseignement primaire chez les musulmans d'Algérie» – *Mémoires et Documents du Musée Pédagogique* – fasc. 117 - 1892
127. Le Maghreb entre deux guerres – Jeannine Seux, maître de conférences IUFM de Picardie - Seuil – 1962 – p 58 (ed augmentée)
128. ib. – p 72

1. EINSTEIN A., *La relativité*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1963, p.161.

2. MERLEAU-PONTY M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p.470.

3. CANGUILHEM G., *Etudes d'histoire et de philosophie des science*s, Paris, Vrin, 1968.

4. CANGUILHEM G., *op.cit*., p.20.

5. DESCARTES R., *Règles pour la Direction de l'Espri*t, Règle V, Paris, Vrin, 1959, p.29

6. DESCARTES R., *Ibid*., p.29.30

7. Heidegger M., *Être et temps*, Paris, Gallimard, 1986

8. PASQUA H., *Introduction à la lecture de «Etre et Temps» de M. Heidegger*, Lausanne, Ed. L'Age d'Homme, 1993, p.92.

9. PASQUA H., *Op.cit.*, p.64.

DOLZ J., MEYER J.-C. ET AL., *Activités métalangagières et enseignement du français*, Berne, Peter Lang, 1998.