

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

PENSER
L'ÉDUCATION

N° 11 -Avril 2002

Coordination scientifique de la revue

Jean HOUSSAYE

*Professeur en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen*

Responsable des articles

Loïc CHALMEL

Responsable des abonnements

Marie-Claude BLAIS

Responsable des recensions

Brigitte DANÇEL

*Maîtres de conférences en Sciences de l'Éducation
Université de Rouen*

Choix des articles

Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires de pays différents. Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte.

*Les propositions doivent être adressés à Loïc CHALMEL,
UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation,
Laboratoire Civile,
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 le laboratoire Civile au 02 35 14 64 38*

Impression : Servi-Flandre, 59100 KOUBAIX

Éditeur: Émergences Éditions, 59650 VU LENEUVE D'ASCQ **Dépôt**

légal: 2002

PENSER L'EDUCATION

Sommaire - N° 11 - AVRIL 2002

Psychanalyse et pédagogie dans la pensée éducative de Françoise Dolto	<i>Eric Binet</i>	5
Le peuple ça se fabrique Discours pédagogique et «effet spéculaire»	<i>Flavio Brayner</i>	17
Trois préfaces et un arôme de rosé À propos du statut de la philosophie de l'éducation	<i>Laura Ferreira dos Santos</i>	33
La négation de la pédagogie à l'université: significations et perspectives	<i>Daouda Maingari</i>	43
Ce qui freine encore la réussite des activités scientifiques à l'école	<i>A. Peyronnet</i>	55
A. Perbosc et l'expérience de Comberouger (1900-1908): un jalon oublié dans l'histoire de la pédagogie	<i>Hervé Terrai</i>	71
Pour une esthétique du mémoire en philosophie de l'éducation à la lumière d'une expérience personnelle	<i>Roger Texier</i>	85
Recensions		
<i>Pour un homme libre et solidaire. L'éducation nouvelle aujourd'hui</i> (L Legrand)	<i>Alain Kerlan</i>	97
<i>Erdachte Gespräche aus zwei Jahrtausenden. Ein</i> <i>Use-und Studienbuch über Erleben und Lernen (W.</i> <i>Michl, C. Schödlbauer)</i>	<i>Michel Soëtard</i>	101
<i>Kant. Éducation et critique (B. Vandewalle)</i>	<i>Michel Soëtard</i>	103

**Index des articles parus dans la revue *Penser l'Education* par
numéros (1 à 11) et par auteurs**

PSYCHANALYSE ET PÉDAGOGIE DANS LA PENSÉE ÉDUCATIVE DE FRANÇOISE DOLTO

Eric Binet,
Université de Lyon II

Depuis ses origines, la psychanalyse d'enfants est porteuse de valeurs réformatrices en éducation. Du mouvement de la psychanalyse éducative à celui de la pédagogie psychanalytique, différents psychanalystes dénonçant l'éducation traditionnelle ont participé activement à de nouvelles expériences pédagogiques. De ce point de vue, l'oeuvre de Françoise Dolto a pu servir à mettre en évidence les liens existant entre les capacités d'apprendre de l'enfant, son développement libidinal et celui de l'enseignant ou de l'éducateur.

Pédagogue chrétienne, l'éducabilité sur laquelle Françoise Dolto insistait ne repose pas seulement sur des postulats psychanalytiques mais spirituels, ce qui l'amène à occuper une place originale dans l'éducation contemporaine.

S'inscrivant dans la dynamique et les remous des recherches en psychologie de l'enfant dans toute l'Europe à la fin du XIX^e siècle, la psychanalyse servit rapidement à développer de nouveaux postulats éducatifs. L'un des tout premiers découle de la théorie freudienne, particulièrement mis en évidence dans *Les explications sexuelles données aux enfants**, qui dénonçait toutes les formes de répression dont les enfants pourraient être victimes. Dans cette perspective, des directives psychanalytiques éducatives favorisèrent la libération instinctuelle de l'enfant pour éviter tout risque névrotique. Toutefois, cette orientation, que certains qualifieraient de *libertaire*, n'eut jamais les faveurs de Freud, lui-même se gardant bien d'intervenir ouvertement dans ce domaine.

Naissances de la psychanalyse éducative et de la pédagogie psychanalytique d'outre-Rhin

C'est pourtant par le biais de l'éducation sexuelle des enfants que la psychanalyse s'est introduite dans le vaste champ de l'éducation. Dès 1905, Freud déclencha une forte hostilité en voyant dans l'imposition de règles coercitives l'origine des troubles névrotiques. Sa conviction d'alors, avec le tournant éducatif qu'elle pouvait impliquer, intéressa du même coup certains de ses élèves qui optèrent pour des finalités éducatives au coeur même de la technique psychanalytique. Dans l'entre-deux-guerres, deux groupes de pensée psychanalytique se distinguèrent : celui de la *psychanalyse éducative*, où se rassemblèrent les partisans en faveur de finalités éducatives dans le cadre du traitement psychanalytique, et, parallèlement, celui de *l'éducation psychanalytique*, où d'autres cherchèrent à renouveler l'éducation traditionnelle à partir des découvertes de la psychologie des profondeurs.

Mots-dés : *Humanisme chrétien - Image inconsciente du corps*

-*Pédagogie institutionnelle - Objet «pédagogique»*

-*Théologie de la Libération*

Penser l'éducation - 2002 - n°11

Le pasteur Pfister fut sans doute l'un des plus âpres défenseurs d'une psychanalyse éducative. Allié jusqu'à la fin des années trente avec la fille de Freud, il s'efforça de justifier pendant de longues années une orientation morale aux sublimations de l'énergie libérée au cours des analyses d'enfants ou d'adultes. Les autres psychanalystes tenants de l'éducation psychanalytique, dont M. Klein et S. Ferenczi, différenciaient d'emblée leur place de celle d'un éducateur en n'introduisant aucune justification éducative dans leur pratique analytique².

La confrontation de ces deux mouvements se poursuivit pendant une vingtaine d'années, enrichissant le terrain d'échanges que fut la Revue de *pédagogie psychanalytique (Zeitschrift fur psychoanalytische Pädagogik)** entre 1926 et 1937. À aucun moment, Freud ne défendit plus l'un que l'autre. Il exprima à la fois ses réserves quant au double rôle du «psychanalyste thérapeute-pédagogue», de la même manière qu'il se méfiait des idées éducatives libérales ayant une «façade psychanalytique». Sa réserve fut d'autant plus longue que son positionnement était opposé à celui de sa fille Anna et de son ami le pasteur Pfister. Ce qui explique, pour le moins, le temps qu'il mit pour affirmer l'incompatibilité existante entre la pratique analytique et une pratique éducative.

Si son opposition date tardivement de 1932, c'est que son scepticisme à l'égard de l'influence de la psychanalyse dans l'éducation s'appuie sur un paradoxe théorique. En décrivant dans une de ses conférences, *La décomposition de la personnalité psychique*⁴, que le surmoi n'est pas seulement redevable de l'instance parentale autoritaire, éducative, intériorisée par identification, il découvrit un autre aspect du psychisme de l'enfant : le complexe d'Oedipe (évoqué depuis 1910). Plus que les frustrations éducatives, il se rendit compte que la résolution du complexe d'Oedipe, ses aléas, influencent tout autant l'enfant que l'adulte exerçant un rôle éducatif.

En somme, Freud mit en évidence que la meilleure technique éducative ne peut échapper au contact de cette réalité. Qu'importé le type d'éducation, la frustration et les identifications liées au renoncement oedipien rendront toujours les enfants et les adultes captifs de leur inconscient. Cette conviction teintée de fatalité, à laquelle il ne voyait pas de solution, fut l'objet de réflexions plus encourageantes de la part de Dolto. Contrastant avec le discours ambiant des autres femmes psychanalystes d'enfants (H. Hugg-Hellmuth, S. Morgenstern, E. Sokolnicka...), elle dépassa le scepticisme de Freud pour trouver les moyens d'écarter à temps les oppositions inhibitrices qui interviennent entre adultes et enfants au cours des premiers apprentissages. Tels sont significatifs ses nombreux commentaires sur l'importance et les dangers de l'identification, de l'imitation, encouragés ou imposés par les adultes aux enfants. Ses textes sur l'initiation à la lecture et à l'écriture pointent l'idée suivant laquelle un enfant est inhibé dans ces apprentissages s'ils surviennent avant qu'il n'ait eu le temps de dépasser cette épreuve garante d'une ouverture vers des activités sublimatoires artistiques ou intellectuelles.

Ce faisant, Freud s'employa résolument à délimiter le registre de l'analyse en dehors tout autre domaine, éducatif ou religieux. Par là-même, il dévoila à une rare occasion sa vision conservatrice de l'éducation à la différence, par exemple, de celles de Alfred Adler ou de Sandor Ferenczi. Sans doute signalait-il une de ses divergences avec ses anciens élèves,

devenus alors des détracteurs. Prenant garde aux dangers du refoulement, «la maîtrise pulsionnelle et l'adaptation sociale» restaient, selon lui, les finalités premières de l'éducation. Mais pour cela, insistait-il toujours en 1932, «Il faut que l'éducation inhibe, interdise, réprime», jusqu'à considérer que «l'éducation doit donc chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de la frustration». Et, s'il attestait que la psychanalyse a envahi très tôt les autres sciences humaines, il n'y en avait qu'une, l'éducation, dont il reconnaissait finalement ne s'être jamais vraiment occupé, tout en se réjouissant que sa fille Anna s'y intéresse.

Implication de Françoise Dolto dans la pédagogie psychanalytique

À la même époque, les répercussions du mouvement de la pédagogie psychanalytique d'outre-Rhin influençaient l'arrivée de la psychanalyse en France. L'histoire de la neuropsychiatrie française, d'où sont issues la psychothérapie et la pédagogie institutionnelle, témoigne de son rôle. Sans vouloir détailler cette épopée sur laquelle François Tosquelles et Michel Lobrot ont apporté d'intéressantes précisions⁵, la contribution de Françoise Dolto au mouvement de la pédagogie institutionnelle et de la pédagogie psychanalytique mérite d'être resituée.

Si, en France, la pédagogie psychanalytique ne connut pas le même essor que chez ses voisins germanophones, c'est en raison de la spécificité du modèle français de (neuro) psychiatrie infantile apparu en 1925. Depuis le début du XIX^e siècle, des démarches conjuguant médecine et pédagogie tentaient déjà de trouver des éléments objectivement utiles et compatibles à une éducation des anormaux. C'est pourquoi la psychanalyse, en ce qu'elle proposait un rétablissement de l'éducabilité des enfants névrosés, a su intéresser les médecins psychiatres ou les pédiatres français. Apparaissant à plus d'un comme une thérapeutique qui favoriserait l'intégration sociale des malades jusqu'alors destinés aux asiles, elle déclencha néanmoins des remous similaires à ceux connus en Autriche et Allemagne.

Et c'est au sein de l'hôpital, berceau de la psychanalyse d'enfants, que Dolto découvrit la pédagogie psychanalytique au point de s'en inspirer en 1939 dans sa thèse *Psychanalyse et pédiatrie*⁶ et d'écrire l'un de ses premiers textes (*Pédagogie psychanalytique*⁷) sur les perspectives qu'elle lui inspirait. Il est en effet remarquable de constater combien, dans sa complexité, l'oeuvre de cette pédiatre-psychanalyste s'oppose ou se réfère, avec une richesse sans équivalence dans l'histoire de la pédagogie psychanalytique, aux propos de nombreux psychanalystes pédagogues. Mais n'adoptant pas l'attitude commune aux nombreux psychanalystes d'enfants ayant succédé à Anna Freud, elle ne pensait pas que l'éducation entretenait la source infernale de tous les conflits inscrits dans la psychopathologie infantile. Par opposition à ceux qui voyaient dans l'éducation l'origine de tous les maux découverts par la nouvelle science du psychisme, Dolto conçut d'abord un domaine propre à la psychanalyse infantile. Sans chercher à instaurer un primat du thérapeutique sur l'éducatif, elle préféra distinguer les notions de projet thérapeut/que et de *projet éducatif*⁸, restant en cela fidèle à sa vocation datant de son enfance: devenir «médecin d'éducation»⁹.

Cette différenciation entre ces deux perspectives de travail avec les enfants lui apparut nécessaire lorsqu'au début des années soixante-dix¹⁰ l'essor de la psychanalyse en France provoqua de multiples expériences institutionnelles avec un personnel faisant valoir des ambitions à la fois thérapeutiques et éducatives. Son souhait de délimiter l'action de psychanalyste ayant en charge l'imaginaire de l'enfant s'accompagna d'un aperçu de celle de l'éducateur ou de l'enseignant ayant en charge sa relation au réel. Bornant en quelque sorte le champ thérapeutique et le champ éducatif, cette précaution servit à rappeler que l'adepte de l'un, en cas d'échec, ne doit pas trouver refuge dans l'autre...

En reprenant ses nombreuses interventions dans les médias, on pourrait croire qu'elle s'attachait plus à une éducation familiale qu'à toute autre forme d'éducation. En réalité, s'il s'avère que celle-ci tient une position centrale dans sa pensée éducative, l'éducation hors de la famille et la pédagogie y occupent une place de première importance. Sa définition de l'éducation est donc à entendre d'un point de vue global, en s'intéressant à toutes les facettes du sujet.

Que ce soit sur un plan thérapeutique ou éducatif, elle chercha de nouvelles voies inédites pour développer une prophylaxie des troubles précoces. Dès le plus jeune âge, elle insista d'abord sur le danger du détournement du désir de l'enfant, comme violence fondamentale prônée, souvent banalisée, mais rarement dénoncée. De là son soutien de l'être humain dans son intégrité et son altérité. Mais c'est aussi à partir de sa foi chrétienne, unissant sujet et désir, qu'elle s'est volontairement écartée de l'athéisme dominant des psychanalystes pédagogues. Ne souhaitant pas proposer uniquement la sublimation des pulsions comme finalité éducative majeure, elle défendit la promotion de la conscientisation et de la libération du désir de l'enfant.

Référence systématique - loin d'être facilement saisissable - qu'elle différenciait des besoins, elle n'hésita pas à en mesurer l'impact au niveau des apprentissages comme vecteur de réussite ou d'échec. Mais, pour cette psychanalyste, le désir n'a pas de rapport particulier avec la fonction sexuelle. Elle en parlait chez l'enfant ou chez le nourrisson comme émanant principalement de la libido, bien sûr, mais en entendant par-là une tension poussant à la rencontre, à la communication. Il s'agit donc de la pulsion en tant qu'elle s'oriente vers un destin sublimatoire. En tous les cas, telle qu'elle devrait y aboutir pendant le développement pulsionnel (oral, anal, oedipien...), pour autant qu'il n'y ait pas eu de formation réactionnelle due à une mise en échec de la pulsion. Ce qui est le plus fréquemment le cas lorsqu'un enfant est en difficulté dans un apprentissage trop prématuré ; par exemple, celui de la lecture ou de l'écriture: «que l'enfant inhibe sa lecture et son écriture signifie qu'il est encore dans le «sauvage» de ses pulsions libidinales partielles, orales et anales (du prendre et du faire)»¹¹.

Une nouvelle compréhension du désir et du développement pulsionnel en éducation, à partir de la psychanalyse et de l'Évangile

Cette vision conceptuelle du désir est d'une complexité remarquable, pivot de nouveaux questionnements dans l'éducation, en ce sens qu'elle est toujours associée, implicitement ou explicitement, à la théorie psychanalytique et à sa foi chrétienne. Et c'est à sa lecture des textes sacrés que nous lui devons la défense de la valeur ontologique de sa conception chrétienne du sujet, non limitée au *moi*, à l'ego kantien. On peut ainsi considérer, même si elle ne l'a pas revendiqué, que ses propos sur l'éducation participent d'une inspiration chrétienne en ceci qu'ils tentent d'aiguillonner le désir en tentant d'amoindrir tout ce qui favoriserait son inertie - le péché.

C'est dans l'examen de cette volonté de respecter le désir de chaque enfant que sa pensée éducative s'éclaire dans son fondement véritable. En tant qu'attitude idéale jamais atteinte, faire acte d'éducation, c'est donc, pour un adulte, encourager l'enfant face à son désir. Plus exactement, dit-elle, l'adulte «doit faire assumer par l'enfant le droit à son désir, même si momentanément, il est dans des conditions où il ne peut le manifester»¹². Mais cela ne signifie pas, comme le pensent certains psychanalystes, que l'enfant soit prisonnier de son désir et qu'il faille l'en libérer. Elle ne conçoit pas un enfant comme l'otage de son altérité, à moins qu'un adulte ne le force à le devenir. Par contre, libérer l'enfant de la pesanteur de son animalité, de sa mêmeté d'être, pour déployer son altérité est la finalité que Dolto donnait dès 1943 à l'éducation en respectant, comprenant et guidant «l'individu avec toujours en vue la satisfaction autonome de ses besoins à lui qui peuvent être très différents de ceux de l'éducateur».

En outre, allant au-delà de la découverte classique du complexe d'Oedipe, Dolto y a vu une occasion pour l'enfant de discerner l'identique et le différent sans s'aliéner dans la répétition d'un modèle proposé par l'adulte. Allant à l'encontre de l'imitation, du retour du même, elle s'est donc caractérisée par sa volonté anti-normative, aussi bien clinique qu'éducative, son absence de systématisation. Aussi envisageait-elle l'éducation comme une initiation la plus précoce possible de l'enfant à l'esprit critique. Rejetant toute tentative de maîtrise du désir, elle incitait les adultes à être tolérants, attentifs à l'acceptation des différences de chacun. Car, selon elle, l'action d'éduquer illustre la promotion et l'organisation des champs de forces du désir, par une représentation intuitive en dehors de toute norme. Ne se référant à aucune méthode, l'éducation est d'abord pour elle une «intuition» à partir de laquelle la prééminence de notre implication implique un engagement éthique qui ne peut se séparer de l'engagement libre de l'enfant et de l'adulte.

En interrogeant nos habitudes de pensée, elle s'étonna alors de notre acharnement à interdire. De là ses critiques les plus virulentes contre les conceptions éducatives traditionnelles chevillant la satisfaction des désirs à une autorité - *morale* ou religieuse. C'est sans doute pourquoi elle répugnait à utiliser le terme de morale, sûrement parce que son usage sert trop souvent à mystifier le désir, à l'aliéner face à des normes ou à des valeurs qui n'ont jamais été vérifiées par l'expérience. Aussi cherchait-elle à comprendre deux traits fondamentaux des adultes contre lesquels elle lutta: leur peur d'une déviance de la ligne

sociale et leurs préoccupations égoïstes. En ne tentant pas de forcer l'enfant à adopter ou à imiter un modèle, mais en posant son initiative personnelle et son discernement, elle incluait au processus éducatif le «paradoxe du désir». Cette exigence de tolérance ne se limitait pas seulement à la reconnaissance du désir de l'enfant, elle supposait aussi de le concilier avec celui de l'adulte. Là semble se cristalliser une problématique au centre de sa pensée éducative: accepter qu'un enfant nous échappe, accepter la différence et le manque inhérents à toute relation humaine. On comprend alors mieux son souci d'oeuvrer à la responsabilisation et l'autonomisation des enfants en les déculpabilisant de leurs initiatives ; le plus grand péché étant, selon elle, de «ne pas se risquer pour vivre son désir»¹³. Ce qui est une façon comme une autre de soutenir le projet de rendre l'enfant autonome par le respect et la libre découverte de son désir. D'où sa réflexion théorique qui tourne constamment autour d'une clinique de la culpabilité, en tentant d'en neutraliser les effets, en amont dans l'éducation, ou en aval dans son cabinet...

Face à cette situation inévitablement conflictuelle, il ne lui a pas échappé que cette problématique inhérente au sujet s'inscrit dès la naissance. Elle théorisa celle-ci par le biais de l'activité pulsionnelle de l'enfant. De ce point de vue, la prise en compte d'une éducation pulsionnelle demeure un point de divergence fondamental entre les psychanalystes-pédagogues, puisqu'ils adoptent tous des discours particuliers par rapport à ce problème.

L'un des apports les plus originaux de Dolto fut donc de prendre en compte le développement pulsionnel de l'enfant au point de différencier les notions de *connaissance* et de *savoir*.

Considérant le savoir comme oral ou anal et la connaissance comme génitale, elle souhaitait mieux faire connaître cette évolution libidinale en pédagogie. La synthèse des relations qu'elle établissait avec le développement pulsionnel est résumée dans le tableau suivant :

LOGIQUE GENITALE après 8 - 9 ans (CONNAISSANCE)	Logique de créer de la responsabilité de soi et devant la loi de tous	
LOGIQUE ANALE (SAVOIR)	Logique du faire, de l'exprimer, de l'expérimenter dans l'agir	Risque de blocage en l'absence de l'interdit de l'inceste
LOGIQUE ORALE (SAVOIR)	Logique du voir, de l'entendre et de l'assimiler	

Cette représentation explique certaines régressions ou échecs scolaires causés par l'école, ou tout au moins repérés comme tels par Dolto. Se référant à l'inadéquation des objectifs d'apprentissage, en fonction de la maturation pulsionnelle de l'enfant, elle s'inscrivait dans une position originale en signifiant que notre méconnaissance du psychisme de l'enfant, de son rythme, explique en partie l'échec scolaire. Ce qui revient à dire que les conflits familiaux ne sont plus seulement à l'origine de l'expression des retards scolaires et des fixations névrotiques.

Toute aussi originale fut la façon dont elle intégra l'éducation religieuse aux conceptions éducatives précédemment exposées. Elle avait la conviction que, volontairement ou involontairement, toute pratique éducative implique une disposition métaphysique. Et s'agissant d'un potentiel présent en chaque individu, elle chercha les moyens de favoriser, de développer cette dimension transcendante. S'opposant ainsi à l'écrasante majorité des psychanalystes, son introduction d'une réflexion religieuse dans l'éducation fut volontairement polémique. Alors qu'elle intitulait son premier texte de 1957 *Dangers de l'éducation religieuse*¹⁴, elle tenta en réalité de répondre à ceux qui considèrent l'éducation religieuse comme dangereuse, en soulignant les risques de l'absence d'éducation religieuse. D'où son insistance sur la nécessaire reconnaissance de valeurs transcendantes, telles qu'elles avaient pu lui apparaître dans l'Évangile. En promouvant le sentiment religieux chez l'enfant, elle suivit sa ligne directrice d'épanouissement de la personne humaine par ce préalable humaniste: «le respect de l'autonomie des goûts, de l'autonomie des aspirations de l'enfant, de ses besoins les plus justes, de sa vitalité, c'est cela que nous devons respecter d'abord pour qu'ensuite une instruction religieuse puisse se faire». De fait, on constate combien ses convictions religieuses furent traversées par son éducation religieuse et, après sa formation de psychanalyste, par sa relecture de l'Évangile. Aussi a-t-elle été l'unique psychanalyste d'enfants à décrire les différents stades pulsionnels par lesquels l'enfant passe au cours de son éducation religieuse : du stade magique et du fétichisme jusqu'à 2 ans au sens du sacré à partir de 2 ans, jusqu'au développement du sens du sacré au-delà du magique à l'âge adulte.

C'est en témoignant de sa foi, qu'il y a chez elle l'enracinement d'une identification existentielle de l'humain engagé dans l'expérience mystique. En effet, en tant que psychanalyste croyante, elle a cherché à dégager l'enfant des affres de son animalité, de ses besoins - signes de son immanence -, pour libérer la dimension du désir orientée vers le divin - signe de sa transcendance. C'est sans doute effectivement la finalité éducative au cœur de cette mutation humanisante qu'elle voulait favoriser en aidant l'enfant à ne pas s'aliéner aux besoins mais à jouir de son désir de communiquer, de créer. Sa volonté s'articulant à la dimension ontologique de l'image inconsciente du corps, noyau de sa pensée, comment ne pas considérer son oeuvre comme un refus de la pédagogie psychanalytique athéiste promue par S. Freud ?

De nouvelles perspectives éducatives tirées de l'image inconsciente du corps à travers le message évangélique

Pour revenir à son propos plus général sur l'éducation, si Dolto a défendu certains principes éducatifs et pédagogiques, c'est parce qu'elle se référait à l'image inconsciente du corps. Concevant psychanalytiquement une théorie qui unissait corps et esprit, elle pensait qu'un outil pédagogique, si parfait soit-il, reste toujours utilisé par un sujet - doué d'un inconscient. D'où certains risques imprévus, quelles que soient les méthodes employées. À travers sa démarche, initialement de psychanalyste traitant des névroses et des psychoses, elle a voulu transmettre une nouvelle connaissance de la relation éducative. En effet, Dolto partait du principe que tout enfant est imprégné en son corps par la conduite d'autrui. Or, en décrivant le devenir de cette image inconsciente du corps au travers de nouveaux renoncements à chaque étape pulsionnelle, elle mesura combien l'exemple donné par les adultes peut freiner le développement de l'enfant en le fixant à certains plaisirs auxquels ils n'ont pas renoncés.

Sans revenir sur le détail de cette évolution complexe¹⁵, cette théorie permet d'envisager une nouvelle harmonisation des apprentissages. Elle implique surtout le fait que la plupart d'entre eux, celui de la propreté par exemple, ne peuvent intervenir qu'une fois que l'enfant a abandonné certains plaisirs. Dans ses explications, la première castration est ombilicale (début de la triangulation), la seconde orale (sevrage), la troisième anale (propreté), la quatrième oedipienne (interdit de l'inceste). Les «castrations symboligènes» intervenant à chaque étape devaient être, selon elle, mieux pris en compte en pédagogie. Par exemple, elle considérait possible l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture qu'une fois la castration anale dépassée (l'apprentissage de la propreté terminé). Cette limite n'étant pas respectée, elle observait que les enfants pouvaient rester bloqués dans une phase pulsionnelle entraînant toute une série de troubles par lesquels le corps se manifeste.

Mais, au-delà de l'aspect purement scientifique et théorique de l'image inconsciente du corps, la foi revendiquée de Dolto interroge quant à la possible nature chrétienne de son invention. Car, s'il se trouve que la médecine profane a elle-même été reconnue et assimilée par l'Église, le corps a toujours été présenté dans la Chrétienté comme ayant une certaine importance: qu'il soit la source du péché, le lieu du mal ou la peau de l'âme. Ainsi, il est intéressant de constater que, pour elle, l'image inconsciente du corps est fondée sur une considération métaphysique. Le caractère ontologique de sa théorie frappe d'emblée par deux constatations. Premièrement, n'étant pas dans un état angélique, notre image inconsciente du corps est corruptible; des événements internes (handicaps) ou externes (environnementaux) peuvent atteindre son épanouissement et nous faire souffrir - jusqu'à la psychose ou la mort. Deuxièmement, sa théorie confirme la promesse de l'incorruptibilité de notre désir (âme) à notre mort. Débarrassé de notre enveloppe charnelle, notre désir - s'il est immortel - ne risquerait plus d'être corruptible par des besoins partiels. Cette hypothèse, Dolto l'a vérifiée à plusieurs reprises dans l'Évangile. Pour elle, la mort du Christ et sa résurrection incarnent l'immortalité et l'incorruptibilité - l'état que connaissaient Adam et Eve à l'origine. Dès lors, on pourrait se demander si, en tant que pédagogue chrétienne, elle

ne s'est pas chargée de nous aider à mieux comprendre et à mieux vivre nos souffrances. En ce sens, elle multiplie les réinterrogations de la théorie psychanalytique freudienne en l'appréhendant spirituellement. Comment, à cet égard, passer sous silence ce qui animait sa vocation de gardienne des transcendances enfantines ?

Ce constat pourrait nous amener à assimiler sa pensée éducative à celle d'une simple théoricienne. Pourtant, les conséquences actuelles de ses propos sont repérées dans plusieurs institutions. Son invention de la Maison Verte et sa participation à l'organisation d'institutions, l'école de la Neuville en particulier, se sont inspirées de son projet d'établir une prophylaxie précoce des troubles mentaux. Ayant de fortes analogies avec la pédagogie institutionnelle, la Maison Verte et l'école de la Neuville sont deux institutions, l'une pour les moins de 3 ans, l'autre pour les enfants entre 6 et 14 ans, qui se veulent moins contraignantes que les structures habituelles, crèches, maternelles, écoles primaires, collèges. Derrière leur fonctionnement et leur critique de l'administration et de la bureaucratie, on reconnaît la remise en cause de tout fonctionnement coercitif. Nous retrouvons là un projet global de rénovation de la société prisé par la pédagogie institutionnelle. Si l'on considère que Dolto a tenté une sorte de renouvellement de l'école, c'est après en avoir identifié ses tensions structurelles et en cherchant à augmenter la qualité de l'accompagnement du désir de chaque enfant. C'était sa conclusion en 1967 à la préface de *Vers une pédagogie institutionnelle*²⁶, qui présageait sa future implication au sein de l'école de la Neuville. Mais son invention de la Maison Verte s'inscrit aussi dans la résolution de ne pas agir seulement au niveau de l'individu, mais de la société. Pour s'en convaincre, il suffit de relire son testament intellectuel : *La cause des enfants*¹⁷. Sa vision d'un possible changement sociétal passe d'abord par une transformation de l'école en communauté de travail. Calquée sur la société, la réciprocité des devoirs entre enfants et adultes accentue l'aptitude de l'enfant à se socialiser. Si l'on reprend ces deux expériences, on mesure qu'elle était sa conviction de ne pouvoir parler d'éducation que si elle est rapportée au groupe et à l'inconscient. Son engagement ne rejoint-il pas alors le courant de pensée humaniste du XVI^e siècle en renouvelant l'aporie éducative de la Renaissance, retracée par Jean-Bernard Paturet¹⁸, entre rêve d'une société parfaite et recherche de l'autonomie du sujet ?

Pour conclure

En reprenant les quelques trente ouvrages écrits par Dolto, certains de ses collègues ou des enseignants convaincus du bien-fondé de ses découvertes ont pu se servir de celles-ci en tant que certitudes scientifiques rassurantes. Ces vérités viendraient-elles alors éclairer les zones d'ombres au cœur de toutes les pédagogies ? Tel n'a jamais été l'objectif de Dolto. Car, même si l'image inconsciente du corps présuppose une construction théorique élaborée, il ne fait aucun doute que la singularité, le développement de chaque sujet rendent impossible une modélisation éducative calquée sur ses conceptions psychanalytiques. De plus, en associant à sa pensée un référentiel existentiel et ontologique, en particulier chrétien, elle a rendu inaccessible l'unicité de son savoir et de sa théorie. En somme, ce souci dialectique propre à Dolto : d'une part de ne jamais systématiser ses propos, d'autre part, de toujours

ne s'est pas chargée de nous aider à mieux comprendre et à mieux vivre nos souffrances. En ce sens, elle multiplie les réinterrogations de la théorie psychanalytique freudienne en l'appréhendant spirituellement. Comment, à cet égard, passer sous silence ce qui animait sa vocation de gardienne des transcendances enfantines ?

Ce constat pourrait nous amener à assimiler sa pensée éducative à celle d'une simple théoricienne. Pourtant, les conséquences actuelles de ses propos sont repérées dans plusieurs institutions. Son invention de la Maison Verte et sa participation à l'organisation d'institutions, l'école de la Neuville en particulier, se sont inspirées de son projet d'établir une prophylaxie précoce des troubles mentaux. Ayant de fortes analogies avec la pédagogie institutionnelle, la Maison Verte et l'école de la Neuville sont deux institutions, l'une pour les moins de 3 ans, l'autre pour les enfants entre 6 et 14 ans, qui se veulent moins contraignantes que les structures habituelles, crèches, maternelles, écoles primaires, collèges. Derrière leur fonctionnement et leur critique de l'administration et de la bureaucratie, on reconnaît la remise en cause de tout fonctionnement coercitif. Nous retrouvons là un projet global de rénovation de la société prisé par la pédagogie institutionnelle. Si l'on considère que Dolto a tenté une sorte de renouvellement de l'école, c'est après en avoir identifié ses tensions structurelles et en cherchant à augmenter la qualité de l'accompagnement du désir de chaque enfant. C'était sa conclusion en 1967 à la préface de *Vers une pédagogie institutionnelle ?*¹⁶, qui présageait sa future implication au sein de l'école de la Neuville. Mais son invention de la Maison Verte s'inscrit aussi dans la résolution de ne pas agir seulement au niveau de l'individu, mais de la société. Pour s'en convaincre, il suffit de relire son testament intellectuel : *La cause des enfants*¹⁷. Sa vision d'un possible changement sociétal passe d'abord par une transformation de l'école en communauté de travail. Calquée sur la société, la réciprocité des devoirs entre enfants et adultes accentue l'aptitude de l'enfant à se socialiser. Si l'on reprend ces deux expériences, on mesure qu'elle était sa conviction de ne pouvoir parler d'éducation que si elle est rapportée au groupe et à l'inconscient. Son engagement ne rejoint-il pas alors le courant de pensée humaniste du XVI^e siècle en renouvelant l'aporie éducative de la Renaissance, retracée par Jean-Bernard Paturet¹⁸, entre rêve d'une société parfaite et recherche de l'autonomie du sujet ?

Pour conclure

En reprenant les quelques trente ouvrages écrits par Dolto, certains de ses collègues ou des enseignants convaincus du bien-fondé de ses découvertes ont pu se servir de celles-ci en tant que certitudes scientifiques rassurantes. Ces vérités viendraient-elles alors éclairer les zones d'ombres au coeur de toutes les pédagogies ? Tel n'a jamais été l'objectif de Dolto. Car, même si l'image inconsciente du corps présuppose une construction théorique élaborée, il ne fait aucun doute que la singularité, le développement de chaque sujet rendent impossible une modélisation éducative calquée sur ses conceptions psychanalytiques. De plus, en associant à sa pensée un référentiel existentiel et ontologique, en particulier chrétien, elle a rendu inaccessible l'unicité de son savoir et de sa théorie. En somme, ce souci dialectique propre à Dolto : d'une part de ne jamais systématiser ses propos, d'autre part, de toujours

Notes

1. Sigmund Freud, *La vie sexuelle*, PDF, 1972.
2. Eric Binet, «Le mouvement de *la pédagogie psychanalytique : 80 ans déjà*», VST, 1999, n°62, p. 39-41.
3. Mireille Cifali et Jeanne Moll, *Pédagogie et psychanalyse*, Dunod, 1985.
4. Sigmund Freud, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Gallimard, 1984.
5. François Lesquelles, *Éducation & Psychothérapie institutionnelle*. Hiatus, 1966 et Michel Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier Villars, 1966.
6. Françoise Dolto, *Psychanalyse et pédiatrie*, Seuil, 1971.
7. Françoise Dolto, *Pédagogie psychanalytique*, inédit, Archives Françoise Dolto, 1943.
8. Eric Binet, «Le traitement psychothérapeutique: une oeuvre éducative ? La contribution de F.Dolto à une distinction entre projet éducatif et projet thérapeutique», *Information psychiatrique*, 1998, 74, n°9, p. 915-921.
9. Françoise Dolto, *Autoportrait d'une psychanalyste 1934-1988*, Seuil, 1989.
10. Françoise Dolto, «Difficultés d'une cure de psychothérapie psychanalytique dans le cadre de l'établissement scolaire où vit l'enfant», *Le coq Héron*, 1976, n°56-58, p22-37.
11. Françoise Dolto, *Image de soi dans le miroir - Lecture et écriture*, inédit, Archives Françoise Dolto, 1973.
12. Françoise Dolto, *Les chemins de l'éducation*, Gallimard, 1994.
13. Françoise Dolto, Gérard Sévérin, *LEvangile au risque de la psychanalyse 2*, Delarge, 1977.
14. Françoise Dolto, *Les chemins de l'éducation*, Gallimard, 1994.
15. Françoise Dolto, *L'image inconsciente du corps*, Seuil, 1984.
16. Françoise Dolto, préface à *Vers une pédagogie institutionnelle ?* de F. Oury et AVasquez, Matrice, 1967.
17. Françoise Dolto, *La cause des enfants*, Robert Laffont, 1985.
18. Jean-Bernard Paturet, «De l'aporie porie éducative dans l'Humanisme du XVI^e siècle», *Penser l'éducation*, 1996,1, p. 81-88.
19. Jacques Lacan, *Écrits*, Seuil, 1966.

LE «PEUPLE», ÇA SE FABRIQUE DISCOURS PÉDAGOGIQUE ET «EFFET SPÉCULAIRE»

FLAVIO Brayner *Université de
Pernambouc / Brésil*

L'article analyse, dans un premier temps, une des variantes du discours pédagogique latino-américain fort influencé par la Théologie de la Libération, à travers l'œuvre de l'éducateur Luiz Eduardo Wanderley de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro : il s'agit d'une véritable fabrication du concept de «peuple» et de son éducatibilité, où l'on a l'occasion de voir l'intellectuel en action, c'est-à-dire, en train de produire des réalités.

Dans un second moment, l'article analyse une série de documents provenant des communautés populaires de Recife (Nord-Est du Brésil) où le concept de «peuple» et d'«éducation populaire» élaboré par Mr. Wanderley apparaît dans le discours que les «classes populaires» se font d'elles-mêmes, ce que nous appelons dans l'article, un «effet spéculaire du discours pédagogique». L'article conclut par l'hypothèse qu'il n'y a pas de discours pédagogique sans la constitution imaginaire préalable des objets pédagogisables.

Dans un des livres les plus connus et les plus cités de Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, l'auteur soutient une thèse qui va bouleverser les conceptions établies sur le pouvoir (encore d'inspiration weberienne) : «Il faut cesser de toujours décrire les effets du pouvoir en termes négatifs : il «exclut», il «réprime», il «refoule», il «censure», il «abstrait», il «masque», il «cache». En effet, le pouvoir produit : il produit du réel, il produit des domaines d'objet et des rituels de vérité»¹. Même si cette thèse a fini par produire ce que Robert Darnton a nommé un «foucauldianisme pop», c'est-à-dire une réception schématique et simpliste de sa «cratologie», acceptons, pour un instant, que ladite thèse soit «vraie». Cela pourrait nous aider à observer les intentions de certains discours pédagogiques qui, d'une certaine manière, sont loin de traiter uniquement d'éducation : ils seraient responsables, surtout, de la création de leurs propres objets, de leur public, de la cible de leur action pédagogique. Cela nous placerait devant un problème curieux, à savoir : serait-ce que la légitimité du discours pédagogique n'est pas directement liée à l'adéquation entre l'image que ce discours produit de son «objet» et les propositions éducatives qu'il élabore selon la nature de cet objet.

Si, encore à travers cette optique, on jette un coup d'œil à l'histoire moderne de l'éducation ou, encore mieux, à l'histoire récente des discours pédagogiques formulés par une intellectualité avide de produire un social en stricte correspondance avec les idées qu'elle soutient, on verra qu'au moins un de ces «objets» a connu tout au long de cette histoire une présence constante dans ces formulations... et une variation sémantique également impressionnante. Il s'agit du «peuple».

Mots-clés : Peuple - Éducation populaire - Discours pédagogique

-Objet «pédagogique» - Théologie de la Libération

Penser l'éducation - 2002 - n°11

Sans aucune prétention d'entrer dans les détails de cette histoire plus ou moins récente, je dirai tout simplement que le «peuple», constitué en tant que «objet pédagogisable» renvoie à une tradition initiée avec les Lumières (et, bien sûr, avec une lointaine origine platonicienne), pour qui cet «objet» portait en soi les vices et les défauts qu'une éducation «vertueuse» devrait extirper: l'ignorance, la superstition, l'illusion religieuse... Ainsi, en définissant cet objet essentiellement au «néгатif», le projet éducatif des Lumières envisageait de produire un «peuple» soustrait de sa «minorité». Et cette «minorité du peuple» n'est qu'un exemple - mais assez éloquent - de comment le discours pédagogique produit, avant tout, son propre objet, l'«objet» à éduquer. Disons donc, à titre hypothétique et provisoire, qu'il n'y a pas de discours éducatif sans la constitution imaginaire de l'objet qu'on prétend éduquer. Mais «imaginaire» ne veut point dire illusoire: il y a un sol réel qui détient une phénoménalité. La question est comment cet objet d'existence réelle est, à chaque pas, (re)sémantisé et, comment dans ce mouvement de renouveau des significations, se renouvelle et se légitime le discours pédagogique.

Les «exclus», par exemple, ont toujours existé dans les sociétés de classe, mais ils n'ont pas toujours eu le même statut sémantique et n'ont pas toujours été, non plus, la cible d'interpellations éducatives particulières, tel qu'on le voit aujourd'hui autour de la question de la «citoyenneté», leitmotiv contemporain d'un nouvel ordre pédagogique. Tout ce que je viens de dire nous renvoie à la problématique foucauldienne du début : le rapport entre l'intellectuel et la production de réalités, parmi lesquelles la réalité de ce qu'on appelle, de façon imprécise, le «peuple».

Dans des pays comme le Brésil, ce rapport entre les intellectuels et les masses revêt une caractéristique toute particulière. Là-bas, comme l'a déjà remarqué Daniel Pécault², l'intellectuel est logé à la même enseigne que le «politique» : non seulement il propose de modèles d'interprétation de (et pour) la société (et de ce qu'elle devrait être), mais il assume le rôle prééminent d'éducateur et de réformateur, en se battant, avec le moyen qui lui est propre - la parole - pour obtenir les outils institutionnels nécessaires à la «mise en forme» de la société. Si beaucoup d'intellectuels font souvent acte de candidature à des postes politiques, cela ne fait que ratifier le désir - rarement réalisable - d'imposer au social l'actualisation (dans le sens hégélien) de leurs modèles idéaux.

Le sujet de cet article est le «peuple» comme objet constitué et imaginé par un type d'intellectuel-éducateur brésilien qui, depuis les années 60, sous l'élan de la Théologie de la Libération et de l'accueil fort chaleureux qui a été réservé, un peu plus tard (années 80), à la pensée d'Antonio Gramsci, a produit une image du peuple qui, non seulement supposait un haut dosage politique (compris comme la réunion des conditions pour l'action sur une réalité donnée), mais, surtout, impliquant un quota élevé de «pédagogie» (comment conduire ce peuple à la réalisation des tâches qui lui sont «historiquement» assignées). On verra, à travers l'œuvre de l'éducateur catholique Luiz Eduardo Wanderley, de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro, un exemple de «l'intellectuel en action», qui produit une certaine réalité et légitime, à la limite, sa propre pratique pédagogique à travers l'objet que lui-même «crée».

Prier et transformer: le « peuple » dans l'œuvre de LE.Wanderley

On sait que le concept de «peuple» est chargé d'une profonde ambiguïté et imprécision dans un sens strictement sociologique. Et cette ambiguïté finit par lui permettre un usage «à large spectre», notamment dans le langage politique. Marx lui-même, dans une lettre adressée à Vera Zasulick s'interrogeait : «quand j'entends le mot *peuple*, je me demande quel sale coup on est en train d'infliger au prolétariat». Au Brésil (comme partout ailleurs), la notion n'a jamais cessé d'accomplir une fonction rhétorique et stratégique dans certains moments donnés de notre vie politique, toujours marquée par une architecture sémantique quelquefois fort utilitariste ou simplement opportuniste.

Wanderley, dans son livre le plus connu - *Educar para transformai* - reconnaît l'imprécision du terme et de l'adjectif «populaire» dans les Sciences sociales. Cependant il utilise ces concepts à partir d'une stratégie (et de critères) qui rappellent la vieille tradition dual-structuraliste : «peuple» et «non-peuple» ; «peuple» et «anti-peuple» ; «peuple» et «élite» ; «peuple» et «individu»... tout en actualisant ses distinctions: le «non-peuple» est constitué des entrepreneurs, des professionnels libéraux, des techniciens, des intellectuels spécialisés ; le «peuple» comprend les paysans, les ouvriers, les populations indigènes, bref: «non civilisés et inférieurs comme propagé par les idéologies racistes et élitistes». Le «peuple» surgit, ainsi, dans son flou conceptuel : ceux qui n'ont pas de titres, biens ou propriétés, mais qui sont toujours présents dans la rhétorique politico-idéologique, même s'ils sont toujours absents en tant que sujets participant à des décisions qui concernent leur vie.

Dans ses remarques sur le rapport entre les «élites et les masses», cet auteur soutient l'existence, dans l'histoire, d'une élite gouvernante et de son contraste avec la «masse», atomisée et désorganisée. *Peuple*, dans ce cas, est synonyme de «masse» qui doit être gouvernée par les élites et à laquelle elles peuvent avoir accès dans une situation spéciale de lutte pour le pouvoir, mais en général, manœuvrées par ces élites et toujours en minorité.

Dans la dichotomie «peuple-individu», surtout dans les «*affluent soc/et/es*», la culture de masse et l'industrie culturelle amènent à l'inévitable homogénéisation de tous les individus qui doivent s'intégrer dans le «*global village*». «Peuple» devient, ainsi, l'ensemble d'individus, citoyens égaux d'une société dont les intérêts sont communs, et dont les conflits relèvent plutôt des différences de statut personnel et, à la limite, socialisé par une culture unique qu'imposé la «dépersonnalisation».

Dans les expériences «national-populaires» (périodes historiques de la décolonisation), «peuple» se confond avec tous ceux qui luttent contre le colonisateur dans la construction de la nationalité. Les élites ne sont que le bras étendu du colonisateur; ils sont le «non-peuple».

Wanderley reconnaît donc l'immense variation de la notion, mais pour lui, cela n'arrive que parce que le peuple demeure un concept ouvert, conflictuel et historique. Ouvert dans la mesure où il ne se confond jamais avec le système», au contraire, il ouvre tout système à l'altérité critique. Conflictuel en tant que portant en soi un riche négativité qui dynamise et actualise en permanence le conflit (la dialectique «*peuple/non-peuple*») ; historique car identifié au devenir total d'une communauté qui cherche son destin où il se conforme et se

déconforme. Pour l'auteur, la conformation du peuple se fait dans un processus intégral de libération qui doit être national (niveau externe) et social (niveau interne).

Dans la formation sociale capitaliste, la catégorie *peuple* se transforme et s'identifie avec les «classes populaires» et «classes subalternes», ayant comme référence le prolétariat comme un idéal-type, en opposition aux classes dominantes. Et qui tiennent entre eux des rapports asymétriques, complémentaires, antagoniques du genre domination-subordination. Les classes populaires (aussi bien que dans la constitution du «prolétariat» à partir de la «conscience de classe») se constituent progressivement à partir des notions d'organisation et «conquête de l'hégémonie intellectuelle et morale» de la société ⁴.

En vue de préciser le concept de peuple dans son œuvre, Wanderley construit son analyse à partir de son expérience vécue dans le MEB⁵, tout en montrant, dans sa thèse de doctorat, les difficultés mais aussi les progrès d'un travail d'éducation populaire qui, selon lui, ne massifie pas, ne manipule pas, en illustrant sa thèse avec les exemples positifs d'un peuple rural qui avance dans la «conscientisation» et la «politisation». Son interprétation rejoint, sans aucun doute, celle de Comblin et d'autres auteurs liés à la Théologie de la Libération :

«Dans ces mouvements de lutte pour la libération surgit le peuple des pauvres. Le peuple se distingue, ainsi, des institutions sociales. Le peuple n'est pas la nation (...) le peuple est constitué de tous ceux qui sont marginalisés du processus dominant. Le peuple surgit quand tous ces hommes et femmes se réunissent avec des projets d'exister socialement, de créer une alternative à la situation existante. Ce qui fait le peuple, c'est la volonté commune de susciter une nouvelle réalité faite de communion et de participation. Sont membres du peuple tous ceux qui marchent vers une société différente, voilà pourquoi les classes dominantes nient l'existence du peuple. Ce peuple est en train d'apparaître, maintenant, en Amérique Latine, et son surgissement constitue un événement théologique de premier ordre. Et s'il rend visible le peuple de Dieu (...) le peuple se manifeste à travers les mouvements historiques: syndicats, partis, associations locales, mouvements de libération»⁶.

Cette interprétation théologico-messianique du peuple est accueillie dans la pensée de Wanderley quand il affirme que ce peuple forme le «peuple de Dieu» : *«le peuple de Dieu est actif aujourd'hui dans l'effort déployé par le peuple latino-américain en vue de sa libération sociale et politique (...). Le peuple naît d'un double appel, d'une vraie vocation collective dans laquelle la foi est la conscience d'une tâche historique à accomplir. Cet appel ne procède pas des hommes, mais du Saint-Esprit»⁷.*

Selon les théologiens et les éducateurs (liés à la Théologie de la Libération), le continent sud-américain est formé d'un peuple croyant et opprimé et sa libération a lieu, simultanément, dans ces deux dimensions (dans la foi et dans la politique). D'après cette opinion, les pauvres (peuple) surgissent sur la scène de la société et de l'église pour deux raisons essentielles : d'abord, parce que «peuple» est collectif et dépasse la conscience individuelle de la pauvreté pour établir une solidarité (de classe, de race, de culture) ; deuxièmement, parce que «peuple» est un concept conflictuel (qui lutte pour des droits, qui interroge la société et combat l'église cléricale et institutionnelle). Ici, apparaît le «peuple» constitué selon une immense possibilité libératrice.

Dans ce sens, la «politique des classes populaires», selon le projet de l'éducateur Wanderley, se présente comme une proposition alternative d'éducation, sans exclusivité, mais «pluraliste». Mais son «pluralisme» ne peut pas s'écarter d'une «option pour les pauvres», où ceux-ci se constituent en agents de leur propre libération. Ce critère est la condition centrale de cette éducation dans tous les sens : pour diagnostiquer le présent, pour juger les projets historiques, pour proposer des alternatives de vie solidaire, en répétant un «triptyque» cher à la Théologie de la Libération⁸.

Pour Wanderley, de nombreux membres des communautés chrétiennes populaires ont développé leur perception et leur connaissance de la réalité dans la réflexion biblique : cette conception forme l'image des opprimés comme des sujets qui «dévoilent la réalité» (dans le sens de Paulo Freire ⁹) à partir de la discussion au sujet des besoins de chaque communauté, besoins à la fois de croyance et d'une existence matériellement digne. Il s'agit, dans la conception de Wanderley, d'un peuple qui ne fait pas la distinction analytique entre action et prière, entre foi en Dieu et vie quotidienne, entre action pastorale et action syndicale.

Ainsi, une politique ébauchée par les «éducateurs populaires» trouve ses racines dans un idéal de changement, où l'éducation populaire devient un travail d'animation culturelle et d'organisation des communautés pour la participation dans la citoyenneté. La tentative de rompre l'«hégémonie capitaliste» passe par une affirmation de la citoyenneté communautaire, l'église étant comprise comme un espace authentique des représentants des idéaux de citoyenneté des opprimés.

Une (étrange) porte pour *la* «citoyenneté»

Il est relativement aisé de percevoir dans ces formulations l'inspiration gramscienne, soit dans une éducation attachée à la culture des classes où elle s'exerce, soit dans la formation d'un type d'intellectuel issu et en contact avec ces classes, en vue de la construction de programmes «contre-hégémoniques». Et pourtant, du point de vue soit politique, soit éducatif, ces thèses sont particulièrement problématiques, quoique toute une conception d'«éducation populaire», dans ces années-là, ait été construite selon une perspective tout à fait semblable, avec une quantité variable d'assaisonnements religieux.

L'encadrement politico-religieux de ce «peuple» définit, ainsi, une conception de citoyenneté, dans l'œuvre de Wanderley, perçue premièrement comme apanage du sujet qui pratique ou dirige l'action, comme Homme égal et libre, maître de soi et de sa subjectivité et distinct de l'idée d'acteur, qui ne fait que représenter un rôle déjà fixé¹⁰. Ce sujet, cependant, vit une situation d'exclusion (politique, juridique, culturel, social, économique), et pourtant, à la négation de la citoyenneté correspond le besoin de se constituer en groupe solidaire dont l'affirmation n'est possible que dans un «collectif». Mais dans ce cas, l'individu disparaît au détriment d'une conscience collective, dont la performance se révèle par «l'auto conscience qui se politise à l'intérieur des mouvements sociaux». La matrice de ces mouvements est le groupe, l'association, la communauté.

Si la citoyenneté signale un sens plus universel, en comprenant l'existence d'une condition politico-socio-juridique qui prend son appui sur l'idée de Nation et qui porte, en même temps, un sens (abstrait) d'universalité, on observe dans ces mouvements «populaires» la tendance à la formation d'identités sociales primaires et, d'une certaine façon, réfractaires aux socialités plus complexes. Ainsi, le discours de la «citoyenneté des classes populaires» finit par se déclinier à partir d'un sens plutôt local et restreint, dans une vie communautaire semblable à celle des premiers Chrétiens, constamment menacée de désintégration par la société inclusive. Et cela devient possible à travers une appropriation néo-évangélique de la question sociale et de la constitution du peuple comme «peuple de Dieu» qui représente et offre une alternative à la société capitaliste.

Ce concept de citoyenneté fait place à une «éducation populaire comme perspective de développer des valeurs critiques et alternatives qui puissent produire des sujets pour une société alternative»¹¹ ; l'éducateur, à son tour, fait appel à la notion de *citoyenneté*, qui perd sa dimension universelle pour se circonscrire à une portée de classe. «L'éducation populaire est réalisée par les classes populaires et avec elles, en accord avec leurs intérêts de classe»¹²: cette idée est le fil conducteur d'une notion d'éducation tributaire d'un idéal de démocratie exclusive (car née des exclus et forgée selon leurs intérêts), une vision qui renie les traditionnels canaux de représentation politique et qui constitue un «basisme» d'avant-garde.

Il y a, dans cette manière de formuler le problème, la présence d'un néo-judaïsme (l'idée d'un Peuple de Dieu) où les «pauvres» remplacent le peuple hébreu, tout en mobilisant des artifices de similitudes et de différences (pauvreté du Christ x richesse de l'église ; exclu x oppresseur ; vertu libératrice x aliénation ; affirmation de la volonté solidaire x désagrégation individualiste, etc) qui renvoient à des distinctions archaïques et mythiques entre mondes et sphères irréconciliables : le «mal» comme instance de désagrégation (le péché «structurel» du capitalisme), le «bien» comme l'ordre solidaire et fraternel. C'est dans la confection de cet artifice que le «peuple» se constitue, lui aussi, comme instance mythique, comme peuple de Dieu, comme possibilité historique, comme virtualité morale. C'est dans ce même mouvement que se constitue ses ennemis (l'«anti-peuple») et c'est ce qui procurera au mouvement la condition de son fonctionnement: la définition d'une identité («peuple=pauvre=exclu»), l'identité d'un adversaire (l'«anti-peuple», la «masse», l'«individu», le «capitalisme») et les enjeux du conflit (la conscientisation, la lutte pour une autre socialité)¹³.

Quoique proposé et soutenu par un désir de fortifier la société civile contre l'Etat, le modèle a, quand même, quelque chose d'antidémocratique : le basisme - qui cherche une géographie du «fraternel» en pleine exclusion, qui est rejet du péché structurel du capitalisme - est le revers de l'élitisme, d'autant plus que la formulation proprement religieuse du problème social définit ce «peuple» comme «peuple de Dieu», c'est-à-dire donne à la condition (maintenant privilégiée, car d'inspiration divine) de pauvreté une légitimité extra-sociale. L'originalité de cette architecture sémantique se trouve dans un étrange carrefour entre le moderne et le pré-moderne. Si, d'un côté, on mobilise un système complexe de rationalisation pour démontrer la thèse de («élection», à partir d'un modèle à

proprement parler indémontrable, de l'autre côté, s'ensuit un programme pédagogique tout à fait moderne : celui de la «conscientisation», de la critique et de l'autonomie.

Le reflet politique d'une telle ambiguïté est presque immédiat : le concept de société civile marche rapidement vers sa conversion en socialité primaire, de type communautaire pu associationniste qui restreint l'idée même d'espace public et de démocratie. Ce que la modernité avait séparé - l'espace public de l'espace privé - est, à présent, réuni dans l'indifférence entre «action» (publique et citoyenne) et «prière» (domaine privé). Prémoderne, encore, dans la mesure où un principe salutiste et messianique domine le désir d'instaurer une nouvelle société, comprise comme Royaume de Dieu sécularisé. Le contrepoint moderne se trouve dans l'idée que ce «pauvre» n'est plus objet de pitié ou de charité, mais d'une action pédagogique qui l'amènera à sa propre libération.

On peut trouver dans le «mode de production» du discours théologico-révolutionnaire de Wanderley, des ressemblances majuscules avec les formes d'oppositions lexicales qu'on trouve dans d'autres discours au sujet de la notion de «peuple».

Annie Geoffroy, dans une étude sur la polysémie du mot «peuple» chez Saint-Just¹⁴, montre une série d'occurrences qui oppose «peuple» à «tyran» (ennemis du peuple français, barbares, Roi, étrangers, etc), où le «peuple» a un sens politique concret: il s'agit d'un ensemble de citoyens qui n'ont pas trahi la République, notion positive qui se lie à l'ensemble des citoyens conscients et révolutionnaires. Dans d'autres séries, le «peuple» ne s'oppose plus à la Contre-Révolution, mais au pouvoir. Leurs contrastes lexicaux sont les «magistrats», «gouvernement», «fonctionnaires», «l'Etat», les «hommes du pouvoir», etc. Là, le peuple (notion politique), prend des valeurs morales : il s'agit du peuple bon et vertueux. «Ces emplois, cependant, sont équilibrés par une série d'associations qui tendent à une identification. Il s'agit de l'identification du peuple avec la Convention, du peuple avec le gouvernement et du peuple avec la Patrie»¹⁵. Dans une autre acception, encore, le peuple, correspond à une partie définie socialement comme celle des plus pauvres. Opposée à tyran et riches, terme politique ou terme social, l'unité lexicale «peuple» préserve toute sa polysémie. Mirabeau, en outre, préférerait le mot «peuple» à tout autre, à cause, justement, de son imprécision : «ça sert à tout !». Cette polysémie révèle un vocabulaire social mal établi, mais cela permet à Saint-Just de faire usage de ses fonctions sémantiques selon les conjonctures politiques et de maintenir - au niveau de la langue - l'union des masses populaires autour du gouvernement révolutionnaire.

Claude Lefort, en analysant les régimes totalitaires, a montré que, ici, le conflit interne ne peut, en aucun cas, être reconnu, car la société se veut réconciliée et ne peut s'affirmer comme UNE qu'en désignant les «ennemis du peuple», les «agents provocateurs» et autres «bourgeois» ou «cosmopolites»¹⁶, capables de par leur présence d'infecter l'unité acquise (nationale, de classe). Il montre aussi que chaque institution linguistique et sémantique d'un terme correspond exactement à la production de leurs antagonistes, un Autre qui leur correspond.

Le peuple dans le miroir

Si l'émergence de l'individualisme critique a été, en quelque sorte, la marque de la modernité, celui-ci a dû se heurter constamment à la force contraignante des identités collectives et abstraites (classe, peuple, race, nation, histoire) et variables selon les circonstances. Mauss identifiait la modernité exactement par cette rupture avec les sociétés qu'il appelait «holistes». Dans ce sens, des constructions comme celle de Wanderley ne font que mettre au jour la face ambiguë et pendulaire de ces mouvements de base évangélique : leur forme de légitimité se trouve dans une instance extra-sociale (l'élection) qui leur procure l'identité requise pour l'action commune et fournit les éléments subjectifs dont les acteurs ont besoin pour se reconnaître les uns les autres et affirmer leur croyance en une «appartenance» privilégiée ; c'est, ainsi, qu'ils entrent, par une étrange porte, dans une modernité prétendue «citoyenne». Et pourtant, même si la Théologie de la Libération oscille entre une tradition pré-moderne et anti-individualiste et la formation de l'individu critique, elle a eu au moins ce mérite : sa perspective encourageait un processus de réenchantement du monde, un retour au Sens et procurait, finalement, un «désir d'Histoire» (Iburaine) qui aujourd'hui, sous le chasse-croisé de la pensée post-moderne, nous fait défaut.

Quel intérêt une telle discussion apporte-t-elle à l'éducation ?

Premièrement, elle ratifie le fait, déjà signalé, que les éducateurs ne s'occupent guère exclusivement d'éducation, ce qui pose un petit problème : le débat sur la définition d'un champ épistémologique propre à l'éducation a toujours été mené, en quelque sorte, contre l'ingérence d'autres disciplines (Sociologie, Psychologie) sans lesquelles les Sciences de l'Éducation n'auraient pas un statut valable ; et pourtant ce qu'on voit, à partir des réflexions ci-dessus, c'est que l'éducateur abandonne, parfois, le champ (flou mais reconnaissable) de l'éducation pour s'aventurer dans d'autres domaines, comme la définition d'objets sociaux dont la conceptualisation n'est pas tout à fait du ressort éducatif. Tout en les ramenant, par la suite, dans son domaine. Certains éducateurs agissent à l'intérieur de quelques sociétés (et, certainement, dans les sociétés qui se battent encore avec des problèmes d'identité culturelle et nationale) comme de vrais «hérauts», ponctuant et expliquant le déroulement du spectacle d'un peuple qui ne se connaît pas et se montre «incapable de réaliser son histoire».

Deuxièmement, l'enjeu fondamental est, sans aucun doute, la dispute sociale autour des projets pédagogiques identifiés aux intérêts sociaux en conflit. Parce qu'ici, ce n'est pas, en toute rigueur, ce qu'est le «peuple» qui intéresse (c'est à dire, la construction imaginaire des significations qui l'instituent et, dans le cas de Wanderley, la construction d'une onto-théologie d'inspiration néo-évangélique), mais c'est surtout le programme pédagogique qui est le plus adéquat, à «ce qu'il est» ! Dans le cas brésilien, la question centrale est celle qui hante la pensée pédagogique dite «populaire» depuis les années 50 (que Paulo Freire a formulée pour la première fois dans un langage qui mélangeait une acception buberienne du dialogue, une conception chrétienne de la communion libératrice et un marxisme light à la Eric Fromm) et qui trouve, évidemment, des variations saisonnières, à savoir: les classes populaires doivent-elles être l'objet d'une pédagogie spéciale, censée les libérer ? Cette

question a produit des vagues successives de réponses différentes, suivant les auteurs devenus «incontournables» (Bourdieu, Althusser, Bernstein, Gramsci, Snyders, Giroux, McLaren, etc.)¹⁷.

Le problème, à mon avis, dans ce type de construction n'est pas vraiment dans le fait que les intellectuels se sentent à l'aise pour proposer à la société des modèles d'auto-interprétation quelquefois arbitraires et abstraits (ce qu'ils ont toujours fait !) ; le problème, je le répète, surgit quand la société - ou la partie à laquelle ces intellectuels s'adressent -s'identifie au modèle. Or, des «tentatives de mythologie» comme celle essayée par Wanderley ont des effets tout à fait réels parmi des groupes qui, pour des raisons qu'il serait difficile d'énumérer, vivent dans une situation d'exclusion et de pauvreté sociale, économique et culturelle et trouvent dans le mythe d'un peuple rédempteur, la légende de l'identification collective, de la cohérence et du sens de leur histoire commune : histoire faite de résistance à l'exclusion et d'un attachement à la communauté qu'ils forment.

Dans la suite de cet article, nous allons essayer de montrer comment quelques communautés populaires des villes de Recife et Olinda (Brésil), à partir des demandes de financements et d'aide technique (adressés à quelques ONG) à leurs projets pédagogiques, reproduisent le même modèle «mythique» du peuple, qui constitue une sorte de carte d'identité collective qu'il faut présenter à ses interlocuteurs pour caractériser la nature «populaire» de leurs projets.

Dans les années 80, selon De la Mora, Recife était la capitale brésilienne qui comptait le plus grand nombre d'organisations non-gouvernementales (ONG) de soutien aux «mouvements populaires»¹⁸. Parmi ces «mouvements», ceux des «écoles communautaires»¹⁹ ont réussi à mobiliser sur une échelle considérable des intellectuels, enseignants, universitaires et militants qui misaient sur la vigueur politique des expériences pédagogiques menées dans les quartiers pauvres de la ville avec le soutien de l'église catholique et d'un clergé particulièrement identifié aux positions politiques de la Théologie de la Libération. Dans ces années-là, il y a une sorte de conviction politique commune parmi les militants des mouvements populaires : l'idée que l'initiative politique vient de l'intérieur de la société civile. Autrement dit, des mouvements qui rendent fort suspecte la légitimité du système représentatif et de partis.

Dans un projet de recherche qui essayait de cartographier les images produites autour des «classes populaires» dans la pensée pédagogique brésilienne des années 80, nous avons sélectionné et analysé quelques projets pédagogiques provenant des soi-disantes «écoles communautaires» dans les villes de Recife et Olinda et qui ont reçu le soutien technique et pédagogique des ONG situées dans la région. Quelques critères préliminaires ont orienté le choix des organisations :

- a) l'expérience accumulée dans le soutien et le suivi pédagogique des projets ;
- b) la capacité de financement et d'obtention de ressources ;
- c) l'existence, dans leurs archives, de rapports d'étape et de conclusion des projets financés (ce qui n'est pas toujours le cas !).

Nous avons retenu deux institutions : le Centre Josué de Castro (Recife) et le Centro Luiz Freire (Olinda), dont le fonctionnement dépend en large mesure d'institutions européennes, notamment les églises catholiques allemande et néerlandaise. Dans les archives de ces deux institutions nous avons consulté les principaux projets d'«éducation populaire» qui ont trouvé financement et dont les expériences ont été l'objet d'un suivi systématique jusqu'au rapport final d'activités et compte-rendu financier, à partir de quoi nous avons sélectionné 16 projets provenant de différentes «communautés» des villes ci-dessus désignées. Nous avons consulté aussi, les compte-rendus de deux principaux Congrès des Ecoles Communautaires, réalisés à Salvador de Bahia (1987) et Recife (1988) où étaient présents des représentants de tout le Nord-Est du Brésil et des ONG de la région.

Dans les projets, nous avons surtout cherché à dégager :

- a) les types de demande pédagogique issue des «communautés» qui ont trouvé un accueil favorable auprès des ONG ;
- b) l'objectif de tels projets ;
- c) l'image des «classes populaires» et le genre de pédagogie censée leur convenir.

La lecture des projets révèle, en premier lieu, les intérêts socio-économico-professionnels des demandeurs. Une partie importante d'entre eux concerne les communautés de pêcheurs qui cherchent de l'appui techno-pédagogique en vue d'une formation technique et administrative dans la pêche moderne et dans tous les cas observés, ils demandent la création d'une école communautaire visant l'alphabétisation d'adultes à partir d'une «lecture critique de la société».

D'une manière générale et presque sans variations, les projets présentent une forte syntaxe politico-idéologique, où on propose par exemple (...) «l'élaboration d'un curriculum centré sur la mise en valeur de la classe des travailleurs» ; (...) «la promotion de la conscience critique des enfants à partir d'une vision de classe» ; ou, encore, une conception d'alphabétisation en tant que «construction d'une conscience de classe en vue de la transformation de la réalité sociale», et d'autres sujets fort présents dans la pensée pédagogique brésilienne des années 80. Il est aussi intéressant de remarquer que dans la totalité des projets, on cherche toujours à définir ce que les expériences des «écoles communautaires» ont en commun, pour obtenir une sorte de profil identitaire ; mais ce profil est établi, d'abord, en négatif, c'est-à-dire, à partir d'un tableau des différences par rapport aux expériences de l'école «officielle» «d'Etat», «conservatrice», «traditionnelle», toutes «tournées vers les intérêts dominants». Pour définir le profil commun, les projets, en général, établissent quatre critères d'identification :

- a) les écoles communautaires sont situées dans des quartiers «populaires» ;
- b) elles ont en commun une histoire et une tradition de lutte contre l'exclusion ;
- c) ce qui «font» l'école sont des gens du quartier ;
- d) le contenu d'apprentissage est l'histoire de ces luttes.

On peut dire qu'il s'agit de critères hétérogènes qui mélangent situation géographique des écoles avec une prétendue identité d'intérêts en fonction d'une «histoire de luttes» que les contenus d'apprentissage sont censés répertorier. On lit dans un projet : «(...) C'est dans la lutte contre une société qui exclut que s'affirme l'identité du peuple. Cette identité se forme dans la communion qui est à la fois l'ensemble des actions de solidarité dans la communauté, et spirituelle : la foi dans une unité construite dans la pauvreté». L'idée de «lutte» -récurrente et univoque - surgit comme noyau sémantique primordial autour duquel se structure une identité «communautaire» ; mais cette identité est aussi «spirituelle», et la condition de pauvreté lui donne ses lettres de noblesse et une légitimité d'intérêts qui ne se confondent pas avec ceux des «dominants». D'un plus grand intérêt analytique - dans le sens de comment se structurent certaines unités lexicales à l'intérieur d'un texte marqué par des situations d'oppositions et de contrastes - est *Y identification*, construite à partir de l'école et de l'éducation, du signifiant «communautaire» avec «populaire». En d'autres termes : comment se met en marche un mécanisme de production de soi (une auto-image) dont la grammaire part d'une «histoire de luttes» pour forger une image de classe dont elle (la communauté) a besoin pour territorialiser socialement une pratique éducative et faire la distinction avec d'autres, dorénavant et par définition, «non-populaires» et, finalement, fabriquer une virtuelle communauté d'intérêts : «nous, le véritable peuple !»²⁰.

«L'école et l'éducation populaires dont nous avons besoin sont celles qui prennent le quotidien de notre pauvreté et de notre exclusion non comme un handicap, mais comme une condition dont il faut prendre conscience pour assurer les liens de la solidarité communautaire. Et cette condition fait toute notre force. Condition qu'il faut surmonter sans pour autant tomber dans le piège de la société de consommation ou des structures qui détruisent les attaches communautaires. *Education populaire* est synonyme de libération dans la communion. Et cela l'école publique officielle ne peut pas le procurer, car elle est faite pour inculquer des valeurs qui ne sont pas celles des classes populaires»²¹. On voit que la formulation du problème proprement éducatif (c'est-à-dire, d'une éducation censée être «populaire») s'attache directement à la question sociale qui, elle, constitue une des facettes de cette identité : la pauvreté.

Du moment qu'il s'agit d'un problème de constitution ou d'affirmation d'une identité collective, le premier recours est l'histoire, comprise comme instance productrice de sens et qui assure des actions communes dans le présent et dans l'avenir. Les seules ruptures, les seules fractures admises dans cette histoire sont celles qui ont servi à rendre plus solide le lien communautaire.

Histoire, lutte, pauvreté, populaire, exclusion, communauté... sont les cellules lexicales qui composent les ingrédients d'une recette idéologique qui, au fond, transpire une conception du peuple et de l'action pédagogique qui lui convient et dont l'inspiration se

trouve dans deux sources : la conception de «peuple» telle qu'elle est comprise par la Théologie de la Libération et la conception d'éducation populaire de Paulo Freire dont les actions pédagogiques de ladite Théologie se sont largement inspirées. Et pourtant, tous ces ingrédients ont la vertu de produire des identités et des images de soi et de l'autre qui assurent un certain lien groupal. Mais cette production imagétique ne fonctionne pas en dehors d'un circuit que j'appellerais circularité spéculaire.

Les projets analysés - tous situés à la fin des années 80 - possèdent quelque chose qui leur est caractéristique : un territoire conceptuel et un dictionnaire dont l'inspiration provient des sources ci-dessus signalées. On sait que l'église «progressiste» a, depuis le début, encouragé la formation des écoles communautaires dans les quartiers pauvres de Recife et Olinda et que Freire est le responsable de l'introduction d'une certaine conception d'«opprimé» et d'«éducation libératrice» dans la pensée pédagogique brésilienne. Dans cette relation entre les intellectuels et les classes populaires, il nous semble que s'élabore un champ représentationnel des classes populaires qui constitue l'identité que ces classes se font d'elles-mêmes. Cette identité prend, alors, une substance réelle : ce qui était une construction intellectuelle et en large mesure mythique (comme celle de Wanderley), devient «réelle» pour les «opprimés». Ces «opprimés» maintenant «constitués», au moment où ils demandent de l'appui institutionnel pour leurs programmes et leurs projets éducatifs, ratifient cette image, affirment leur identité «populaire» (et plus c'est «populaire», plus y réside un potentiel libérateur !) et reçoivent, en retour, la corroboration de cette identité par les agences de financement qui soutiennent leurs projets parce que, entre autres, cette «carte d'identité populaire» a été «comparée» à un discours qui définit ce qui est et ce qui n'est pas «populaire», à partir de quoi, et seulement à partir de quoi, ils se qualifient. Un effet spéculaire auquel nous prêtons un grand intérêt pour la recherche sur la production d'images d'objets «pédagogisables». Il reste à savoir, cependant, comment ces images sont négociées socialement, comment elles se transforment, comment un nouveau dictionnaire ou un autre champ conceptuel arrive à faire bouger les pièces d'un «puzzle» identitaire qui se constituent toujours à partir d'un Autre à la fois extérieur et intérieur.

Il est encore intéressant d'observer, finalement, que, si ce genre de construction conceptuelle (dont Wanderley ne représente qu'un exemple), marque histoire de l'éducation brésilienne au cours de ce siècle (et non seulement dans le sens de qui doit être éduqué et comment, mais aussi de qui ne doit pas être éduqué) et si pour une sensibilité pédagogique plus «républicaine», elle a l'air de quelque chose d'évangélique, de «tiers-mondiste», voire l'air d'une mythologie (il faut ajouter qu'à l'époque où Wanderley a écrit son livre, le clergé représentait une des plus importantes forces institutionnelles capables de faire face au régime militaire et doué d'un redoutable pouvoir de pénétration culturelle dans le milieu populaire), l'éducation populaire au Brésil est aujourd'hui encore largement dominée (et pensée !) par des individus issus d'une formation religieuse ou appartenant à une institution confessionnelle. Dans les universités publiques ou privées, dans le cadre d'enseignants qui forment les Départements de Sciences de l'Éducation (notamment dans

l'enseignement de l'Histoire de l'Éducation et de la Philosophie de l'Éducation) leur présence est toujours de mise, ce qui, en soi, constitue déjà un bon sujet de recherche !

Du reste, ce genre de réflexion a pour moi une importance, disons, «métacritique» : il m'aide à penser la pensée pédagogique elle-même et les conditions de son fonctionnement. Il m'aide aussi à détecter quelques mécanismes de «fabrication d'identités», le rôle que l'intellectuel y joue et les formes discursives de légitimation sociale des propositions pédagogiques.

Notes

1. Foucault M, *Surveiller et Punir* ; Paris, Gallimard; 1975, p. 196.
2. Pécault D, *Entre le peuple et la nation. Les intellectuels et la politique au Brésil*. Paris, MSH. 1990.
3. Wanderley LE, *Educar para transformar: educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petropolis, Vozes. 1984. 2^oéd.
4. Le concept d'«hégémonie» culturelle et politique, qui a eu beaucoup de succès dans le milieu pédagogique brésilien des années 80, est compris, ici, dans l'acception d'Antonio Gramsci (1898-1938).
5. Mouvement d'Education de Base. Mouvement éducatif mené par l'église catholique dans le milieu rural brésilien (notamment au Nord-Est du Brésil) à partir des années 60.
6. Comblin José, «Teologia da Libertação : uma interpretação política do Evangelho». In *Religião e Sociedade*, n° 34, pp 23-48, Rio de Janeiro. 1982.
7. Wanderley LE et Ardiles O, «Movimentos sociais populares : aspectos econômicos, sociais e políticos». In, Ardiles, O ; *Cultura popular y filosofía de la liberación*. Buenos Aires, Puerto. 1975.
8. Cf Souza J.-F, *Pedagogia da revolução*, Sao Paulo, Cortez, 1988.
9. Freire P ; *Pedagogia dos Oprimidos*, Petropolis, Vozes. 1992, 13^o éd.
10. Wanderley LE, «Os sujeitos sociais em questão». In Rew'sto *Serviço Social e Sociedade*, n°40, Cortez, Sao Paulo, Dez, 1992; pp. 12-25.
11. Wanderley, *Educar para transformar : educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*, p 154.
12. Idem, p.213
13. Cf ; Touraine A, *La parole et le sang. Politique et société en Amérique Latine*, Paris, Odile Jacob, 1987.
14. Geoffroy A, «O "povo" no discurso revolucionário». In Robin Régine, *História e Linguística* Sao Paulo, Cultrix. 1977.
15. Geoffroy A, op.cit. p.98.
16. Lefort C, *Préface à la traduction brésilienne du Discours de la servitude volontaire* (Etienne de la Boétie), Sao Paulo. Brasiliense, 1984.
17. On pourrait même se demander si, en ce qui concerne l'éducation populaire au Brésil, le sentiment de «crise » qui hante les éducateurs (et qui touche aussi la tradition pédagogique moderne dans sa double inspiration progressiste et optimiste) n'est pas l'effet direct d'une nouvelle signification de son objet (l'«objet» à éduquer), destitué par le discours «post-moderne» des velléités émancipatrices centrées sur un sujet autonome.
17. De la Mora L, «Resistência e compromisso : os movimentos sociais em Recife nos anos 80». In Rezende A (Org), *Recife, que historia é isso ?* Recife, Fundação de Cultura, 1987, pp 187-195.
19. Mouvement éducatif paru au milieu des années 70 dans plusieurs capitales brésiliennes, à partir de l'action politique des couches les plus démunies de la société, en réponse à l'absence de l'Etat en matière de scolarisation publique.

20. Cela veut dire qu'une école publique et officielle située dans un quartier populaire et défavorisé ne peut pas être définie comme «populaire», car le populaire, plus qu'une condition sociale, représente une qualité idéologiquement construite autour des idées de «lutte», d'«exclusion» et d'un projet commun de «transformation de la réalité».

21. *Projeta de alfabetização da comunidade de pescadores de Brasília Teimosa*, Recife, 1986, p. 2

TROIS PRÉFACES ET UN ARÔME DE ROSE À PROPOS DU STATUT DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Laura Ferreira dos Santos
Université du Minho

Il y a peu fut publiée au Portugal une anthologie organisée par Olga Pombo [^] et intitulée Quatre textos excêntricos. *Filosofia da educação* [Quatre textes excentriques. *Philosophie de l'éducation*] ³, réunissant quatre études de philosophes reconnus à propos de l'éducation. Il s'agit des textes «La crise dans l'éducation» de Hannah Arendt, «L'éducation comme problème de notre époque», de Eric Weil, «Les fonctions d'un professeur», de Bertrand Russel et «Sur l'étude et l'étudiant», de Ortega y Gasset. Et si les textes réunis dans cet ouvrage sont extrêmement suggestifs et importants pour quiconque s'intéresse à la problématique de l'éducation, la préface de Olga Pombo ne l'est pas moins qui a le mérite de soulever de nombreuses interrogations sur le statut de la philosophie de l'éducation. À la lire, nous sommes de fait portés à poser une série de questions, à commencer par le titre du livre lui-même : Quatre textes excentriques. L'on peut s'interroger : excentriques en relation à quoi ? On lira à la première page de la préface : «Leurs auteurs sont excentriques en relation à la problématique éducative», en ce sens que «ce n'est qu'accidentellement qu'ils tentent de penser ce processus d'inscription des nouvelles générations dans le patrimoine commun des savoirs que nous avons inventés». Allant plus loin, elle écrit à la page suivante que ces auteurs «ne sont pas des philosophes de l'éducation au même titre que Platon, Rousseau ou Dewey. Ils n'ont pas attaché aux questions éducatives une attention particulière et n'ont pas construit à ce propos de nouveaux univers de significations».

Nous pourrions en arriver à la conclusion que ce sont d'abord les auteurs et non leurs textes qui revêtent le caractère excentrique dont nous parle le titre. Les textes, eux, parlent clairement de problématiques éducationnelles, à commencer par leurs propres titres. Dira-t-on dès lors que les textes, parce qu'ils traitent ce type de problème, sont excentrés relativement à la pensée fondamentale de leurs auteurs ?

Avançons l'hypothèse que ces textes soient réellement éloignés des centres d'intérêts des quatre philosophes, suivant en cela l'idée que ceux-ci sont excentriques à la problématique éducative et que ce ne fut qu'accidentellement qu'ils furent amenés à s'y intéresser. S'agissant d'auteurs appartenant au champ de la philosophie, cette hypothèse, selon moi, impliquerait de dire que, à l'exception de ces textes ou d'autres textes similaires, l'œuvre la plus représentative de ces philosophes n'a rien à voir avec la problématique éducationnelle. De là, comme l'affirmait Olga Pombo, le caractère excentrique ou accidentel de ces études, relativement aux œuvres plus représentatives de leurs auteurs. Cependant, peut-on légitimement défendre que, quand un philosophe écrit, par exemple, sur la liberté, l'autonomie, l'altérité, le désir ou le corps, cette réflexion soit excentrique par rapport à la problématique éducationnelle, alors que lorsqu'il parle de la nécessité pour l'éducation de prendre en compte ces thématiques de façon prioritaire, il se trouve sur un terrain concentrique par rapport à cette même problématique ?

Avançons un peu plus encore, et faisons-le par une autre question : se peut-il que la problématique éducative tende à l'excentricité par rapport à la philosophie elle-même ? Ce peut-il que ce soit la raison pour laquelle Olga Pombo semble refuser à Arendt, Weil, Russel et Ortega y Gasset le titre de philosophes de l'éducation, alors qu'elle n'hésite pas à attribuer cette désignation à Platon, Rousseau et Dewey ? Néanmoins, si la phrase que je viens d'écrire contient un doute - «semble refuser à» - c'est parce que le style de Olga Pombo favorise, selon moi, son émergence. En effet, ce que nous pouvons lire, c'est que ces auteurs «ne sont pas des philosophes de l'éducation au même titre que Platon, Rousseau et Dewey. Ils n'ont pas attaché aux questions éducatives une attention particulière et n'ont pas construit à ce propos de nouveaux univers de significations» (ibid.: p. 8; c'est moi qui souligne). Donc, ce qui semble subjacent à ce type de langage, c'est qu'il y a au moins deux types de philosophes de l'éducation, les uns pour lesquels cette désignation ne fait pas l'ombre d'un doute, les autres auxquels cette désignation ne s'applique que sur un mode partial et mineur. Cependant, il semble clair que l'on ne peut inférer de tout cela une quelconque légitimité pour attribuer un jugement de valeur négatif à la pensée de l'auteur, puisque ce qui est en cause c'est la délimitation d'un domaine d'investigation.

Mais si aussi peu de philosophes peuvent être étroitement liés à l'éducation, cela ne signifie-t-il pas que la problématique éducationnelle est de fait majoritairement excentrique par rapport à la philosophie ou, autrement dit, que la majeure partie de la philosophie n'a pas grand chose à voir avec l'éducation ?

Pour tenter de répondre à cette question, commençons par nous interroger sur les implications de la distinction entre deux types de philosophes de l'éducation, les uns qui le sont de façon prioritaire et les autres qui le sont de façon seulement secondaire ou lointaine. Plus particulièrement, essayons de voir les conséquences de cette distinction pour la compréhension de la philosophie de l'éducation elle-même, comme discipline ou comme domaine de recherche. Si la philosophie de l'éducation prétend en appeler à une tradition propre, de quels philosophes se revendiquera-t-elle ? Seulement ceux qui «ont attaché aux questions éducatives une attention particulière» et «ont construit à ce propos de nouveaux univers de significations» (ibid.: 8) ? Dans ce cas, il semble clair qu'elle exclut la majeure partie de la pensée philosophique, se limitant, tout au plus, à tirer profit de ces petits textes dits «pédagogique» que cette pensée aura produits, et qui avec le même titre - Textes pédagogiques - apparaissent parfois réunis en petits livres (voir, entre autres, Hegel, 1991). De Kant, par exemple, la philosophie de l'éducation ne retiendra que les textes réunis en Espagne dans un livre intitulé *Pédagogie* (Kant, 1983). D'ailleurs dans le «Prologue» de cette édition, on peut lire : «Si entre sus obras figura la que hoy se publica, la Pedagogia, puede decirse que ha ocurrido malgré lui». Malgré lui, bien sûr, car, comme on le sait, sans l'initiative de l'un de ses étudiants, les cours de Pédagogie qu'il a assurés à l'université de Königsberg seraient probablement inconnus aujourd'hui. Malgré lui : sans nul doute, une autre façon, dans ce contexte, de dire accidentellement, et nous retrouvons ici un des termes utilisés par Olga Pombo.

Mais, réduits à ces quelques réflexions, que sont Hegel et Kant ? Qui se souviendrait d'eux s'ils avaient seulement écrit ce genre de textes ? Et Nietzsche, d'un autre côté, n'offre-t-il quelque intérêt pour la philosophie de l'éducation que parce qu'il est l'auteur d'un court texte intitulé *Sur le futur de nos établissements d'enseignement* ? Nietzsche qui, entre autres questions, parle du ressentiment, de la mauvaise conscience, de l'éternel retour et de la venue d'un surhomme (*Übermensch*), est-il un auteur excentrique relativement à la problématique éducative et, par conséquent, à la philosophie de l'éducation également ?

Prolongeons cette question par le biais d'une question plus indiscrète : lorsqu'ils abordent explicitement l'éducation, les philosophes le font-ils en donnant le meilleur d'eux-mêmes en tant que philosophes ? Pas toujours, pourrions-nous répondre de façon assez évasive. Rarement, dirions-nous si nous voulions être plus sincères. Donc, la conclusion qui semble s'imposer, c'est que la philosophie de l'éducation ne peut être réduite aux textes que les philosophes ont écrit sur l'éducation, sans quoi elle ne pourra jamais s'affranchir du statut d'«art mineur». En fin de compte, comme philosophe, qu'est-ce que le Kant de la *Pédagogie* ? Certainement, un auteur mineur. Quelle est, dès lors, la valeur de cette philosophie de l'éducation qui, en termes de tradition, reste cantonnée aux textes mineurs des grands philosophes ainsi qu'aux rares auteurs - même très bons, de toute façon peu nombreux - qui parlent explicitement des questions éducatives ? Une philosophie se définissant de la sorte n'est-elle pas en train de creuser sa propre tombe en tant que philosophie ?

D'un autre côté, il est peut-être temps de nous demander à nouveau si, dans la réflexion que je viens d'esquisser, nous ne sommes pas en train d'invoquer une conception trop stricte de l'éducation. Pour celui qui entend réfléchir sur la réalité éducative d'un point de vue philosophique, quelles sont les questions intéressantes ? Probablement toutes celles qui, de ce point de vue, peuvent contribuer à rendre intelligible la condition humaine, ce qui implique diverses disciplines comme, parmi d'autres, l'anthropologie, l'éthique, la philosophie sociale et politique, la philosophie de la religion et l'esthétique. Quelles disciplines philosophiques ne sont pas impliquées dans l'approche de problématiques éducatives ? Si penser l'éducation d'un point de vue philosophique implique les réflexions passées et présentes autour de thématiques comme la liberté, la citoyenneté, le désir, l'altérité, le corps ou le caractère emphatiquement masculin des religions les plus influentes, parmi d'autres que l'on pourrait mentionner, comment réduire la philosophie de l'éducation aux réflexions abordant explicitement l'éducation ? En d'autres mots, très semblables en fin de compte : un texte de philosophie de l'éducation est un texte qui parle obligatoirement de thématiques liées à l'enseignement ou qui utilise constamment le terme «éducation», deux conditions qui, séparément ou simultanément, se trouvent réunies dans les études réunies dans *Quatre textes excentriques*, à partir de leurs titres mêmes ?

À ce propos, voyons comment Olga Pombo trouve «toutes les vertus de l'excentricité» dans le texte «La Crise de l'Éducation», en affirmant que cette excentricité «trouve son fondement dans la liberté et l'audace avec lesquelles Hannah Arendt convoque des domaines apparemment éloignés des questions éducatives», retirant «de cette opération [...] d'inattendus effets heuristiques» (QTE : 9-10). C'est donc dans la mesure où la philosophe se trouve «en dehors» de la problématique éducative au sens le plus strict - elle

«convoque» d'autres domaines de réflexion - qu'elle met en évidence une capacité autre à penser le thème en question. Par conséquent, cet «en dehors» de la problématique éducationnelle, cet «en dehors» que Olga Pombo elle-même invoque sur un mode élogieux, se ramène en fin de compte à un «en dehors» apparent, ce qui peut signifier que certaines thématiques n'étant pas liées à l'éducation de façon explicite peuvent finalement se révéler être d'une importance fondamentale pour aider à penser cette réalité. Tellement fondamentale, d'ailleurs, que la conséquence ou le résultat de cette excentration débouchera sur «d'inattendus effets heuristiques», ce qui ne pourra être entendu que comme une espèce de légitimation a posteriori du processus adopté.

Si nous explorons maintenant une autre voie, je crois que nous arriverons aux mêmes conclusions. Il s'agit cette fois de comprendre pourquoi Olga Pombo privilégie le texte de Hannah Arendt, au point d'écrire qu'il «illustre, de façon exemplaire, parmi les vertus du travail du philosophe face à l'éducation celles que nous considérons comme les plus urgentes : la liberté de penser sans idées toutes faites [...], l'audace d'interroger les réponses figées [...], le courage de revenir aux questions tout à la fois radicales et décisives [...]» (ibid.: 15). Bien que l'énumération des aspects positifs mis en évidence par le texte ne finisse pas ici, ce que nous venons de citer montre clairement le caractère exemplaire qui lui est attribué quand il s'agit de penser l'éducation à partir de la philosophie. À ce propos, je crois que si tel est le cas, c'est parce qu'il s'agit également du texte le plus philosophique de ce livre, un texte dont la perspective choisie pour aborder la thématique éducationnelle a le plus à voir avec la pensée philosophique de celui ou celle qui l'écrit. En d'autres mots, un texte dans lequel l'excentricité de la philosophie et de la problématique éducationnelle apparaît finalement moins évidente, ce qui pourra nous aider à renforcer l'idée selon laquelle ce n'est pas accidentellement que la philosophie pense l'éducation, mais qu'elle le fait sur un mode obligatoire, revenant constamment sur le sujet même si elle n'utilise pas le terme d'«éducation». De cette façon, si la philosophie, engagée dans ce processus visant à penser l'éducation, doit avoir le courage de revenir aux questions tout à la fois les plus radicales et les plus décisives ⁴, ne sommes-nous pas de la sorte conduits à l'hypothèse selon laquelle les deux problématiques, celle de la philosophie et celle de l'éducation, profitent d'un champ «concentrique» quand elles se lancent toutes les deux dans la recherche de ce caractère radical ? Je m'efforcerai de montrer maintenant comment l'affirmation implicite contenue dans cette question entraîne une réévaluation du statut de la philosophie de l'éducation.

La phrase connue de Ortega y Gasset, «*Yo soy yo y mi circunstancia*», il s'agit d'une phrase qui, selon une certaine interprétation de sens commun, est souvent comprise comme signifiant que notre comportement ne peut être correctement mis en perspective si l'on ne tient pas compte des diverses circonstances, plus ou moins intenses, plus ou moins marquantes, qui nous ont entourés tout au long de la vie. Mais si beaucoup de monde connaît cette phrase de Ortega, tout le monde ne sait pas que cette phrase en fin de compte n'est pas une phrase, mais qu'elle constitue seulement la première partie d'une affirmation. Ainsi, la phrase complète de Ortega s'énonce-t-elle comme suit : «*Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo*» ⁵ (Ortega y Gasset, 1993 : 322). Et à la suite des réflexions -Méditations du «Quijote» - au cours desquelles Ortega énonce cette phrase, il écrit ce qui

suit : «Me parece muy humano el suceso de quien, desesperado, fue ahorcarse a un árbol, y cuando se hechaba la cuerda al cuello, sintió el aroma de una rosa que había al pie del tronco y no se ahorco»⁶ (ibid. : 323). Nous pouvons légitimement penser que, in extremis, ce suicidé potentiel a renoncé à son acte quand il lui est arrivé de «sauver» sa circonstance grâce à l'arôme d'une rosé sans pourquoi, de sauver cette circonstance très concrète et, à travers elle, de sauver sans doute le reste de son existence.

Pour aussi étrange que cela paraisse, tout cela a bien à voir avec le statut de la philosophie de l'éducation.

Il y a peu, je me demandais ce que pourrait valoir une philosophie de l'éducation qui, en termes de tradition, resterait cantonnée aux textes mineurs des grands philosophes ainsi qu'aux rares auteurs - même très bons, de toute façon peu nombreux - qui ont parlé explicitement des questions éducatives. Suivant la même ligne de raisonnement, je concluais en disant qu'une philosophie se définissant de la sorte serait en train de creuser sa propre tombe en tant que philosophie. Il est maintenant temps d'essayer de relier les deux types de réflexion que je viens d'exposer, en demandant comment celui qui appartient à la philosophie, et est institutionnellement lié à la philosophie de l'éducation, «sauve» cette circonstance institutionnelle à la faveur d'un exercice de philosophie comme «art majeur». À bien y songer, quel arôme de rosé empêchera cette personne de creuser sa propre tombe en tant que philosophe ?

Se peut-il que la philosophie de l'éducation soit d'une certaine façon excentrique par rapport à la philosophie, même si il est vrai que les deux ont en commun le terme philosophie ? On se souviendra que, plus haut, nous avons émis l'hypothèse que les études réunies dans Quatre textes excentriques étaient excentriques par rapport à la pensée de leurs auteurs. Dans ce cas, ne serait-ce pas en effet la philosophie de l'éducation elle-même qui se trouverait excentrée par rapport à la philosophie, s'assurant de la sorte comme une préoccupation mineure de celle-ci ?

Dans le texte intitulé «Le devenir philosophique de la philosophie de l'éducation» (Santos, 2000), j'ai tenté de montrer, en recourant à Deleuze, comment la philosophie était une activité excentrée par rapport à elle-même, toujours sur le point de réaliser d'heureuses «rencontres» avec des activités et des pensées se développant dans d'autres champs, la problématique éducationnelle étant incluse dans ces rencontres possibles. Il s'agissait alors d'explicitier la position deleuzienne selon laquelle il est possible de sortir de la philosophie par la philosophie elle-même, ce qui revient à dire qu'en fait on finisse par y rester. Ne désirant pas me répéter, je renforcerai simplement cette idée en recourant aux réflexions d'autres auteurs.

Prenons par exemple, la courte, mais selon moi, importante «Présentation» que fait Jean Houssaye du livre dont il a dirigé l'édition, *Éducation et philosophies. Approches contemporaines* (Houssaye, 1999 : 11-16).

Dès le début, il y a une phrase qui donne le ton au texte qui va suivre : «Il n'est pas certain que la question de l'éducation soit centrale dans le champ philosophique» (ibid. : 11). Et reconnaissant toutefois qu'il y a eu des philosophes renommés qui ont essayé de penser

l'éducation, Houssaye reconnaît aussi que «il n'en reste pas moins que rares, très rares, presque inexistantes, sont ceux dont on peut dire qu'ils sont avant tout ou exclusivement des philosophes de ou sur l'éducation...». D'un autre côté, la référence à la question institutionnelle devient ici incontournable, bien qu'il s'agisse fondamentalement d'une référence interrogative : «Comment se fait-il qu'il y ait davantage de philosophie de l'éducation dans les cursus de sciences de l'éducation que dans les cursus de philosophie à l'université ?» (ibid.). En effet, la question institutionnelle me semble de plus en plus inévitable dans l'approche du statut de la philosophie de l'éducation - comme je le signalais déjà moi-même dans «Le devenir philosophique de la philosophie de l'éducation» -, à tel point que dans certaines universités portugaises (celle du Minho, par exemple) un doctorat en philosophie de l'éducation est perçu avant tout comme un doctorat en «Education» et non comme un doctorat en «Philosophie». Évidemment, nous sommes ici confrontés à toute une logique de pouvoir et de délimitation de territoires qui doit être étudiée et pensée de façon adéquate, ce qui, me semble-t-il, n'a pas encore été fait.

Essayant d'expliquer la perspective qu'il a choisie pour organiser son livre, Jean Houssaye nous présente trois façons de comprendre la relation entre philosophie et éducation : l'une, d'ordre plus historique, prétendant présenter les «théories de l'éducation» incluses dans la pensée des philosophes renommés ; une autre, qui tente d'éclairer les «idées pédagogiques» qui ont orienté la théorie et l'action des dits pédagogues; une troisième, la sienne, qui prétend «repérer les concepts significatifs aussi bien dans le champ philosophique que dans le champ éducatif. [...] L'enjeu est alors de faire surgir une pensée, de ou sur l'éducation, articulée aux débats, aux enjeux, aux positions que la démarche philosophique ne manque pas de déployer» (ibid. : 12). Mais si Houssaye insiste sur la nécessité d'échanges croisés entre la philosophie et l'éducation, il évite le terme «philosophie de l'éducation». Pour des raisons anti-hégémoniques, pourrions-nous certainement dire, vu le rôle tutélaire que la philosophie a eu sur les autres savoirs, l'éducationnel y compris. Cependant, plus radicalement, «pour bien marquer que l'éducation ne se réduit pas à la philosophie, que la philosophie ne se réduit pas à l'éducation, qu'il y a bien de la philosophie en éducation, qu'il y a bien de l'éducation en philosophie» (ibid.: 13). On pourra ainsi dire que, tout comme la problématique éducationnelle contient en soi la référence philosophique, la philosophie, de son côté, contient en soi la référence à l'éducation.

Une autre façon de dire, et nous reprenons ici des positions déjà exprimées dans ce texte, que la philosophie n'est pas excentrique par rapport à l'éducation, et ce même si elle ne s'y réfère pas explicitement. Il s'agit d'une idée que Houssaye n'a pas thématifiée, mais qui, selon moi, justifie l'affirmation selon laquelle les études réunies dans son livre «ont leur propre autonomie de questionnement en dehors de l'éducation» (ibid. : 12). Dans le cas concret de ces études, il est certain que la référence à l'éducation est visible dans leur titre (par exemple, «Désir et éducation» ; «Expérience et éducation», etc). Cependant, on peut dire que c'est la philosophie elle-même qui se confronte aux questions abordées, avant même de se demander si elles vont contribuer à résoudre l'une ou l'autre problématique éducationnelle concrète. Pour cela, à la limite - limite que Houssaye ne me semble pas atteindre de façon claire - un livre de philosophie n'a pas besoin de contenir en soi une référence à l'éducation

pour être d'une grande utilité à celui qui veut penser cette problématique. D'ailleurs, je n'utilise pas ici l'expression «à la limite» pour signifier à travers elle l'une ou l'autre position excessive ou forcée, mais simplement pour faire comprendre de la sorte une conséquence logique du raisonnement que j'étais en train d'exposer. Une fois encore, la philosophie et l'éducation ne se présenteraient pas comme des réalités excentriques.

Il est clair que la relation entre la philosophie et l'éducation mériterait une étude plus approfondie. En allant plus loin, il se pourrait que nous parvenions à la conclusion que la philosophie de l'éducation est une simple «unité administrative», du moins si nous prenons comme point de départ la «Préface» que Karl Popper a écrite en 1956 pour son livre *Le réalisme et l'objectif de la science* (Popper : 1987 : 39-82). Il y affirmait «à propos de l'inexistence de la méthode scientifique» :

« Mon sujet n'existe pas parce que les sujets, en général, n'existent pas. Il n'y a pas de sujets ; il n'y a pas de branches du savoir - ou mieux, de la recherche : il y a seulement des problèmes, et l'impulsion pour les résoudre. Une science comme la botanique ou la chimie [...] est, selon moi, juste une unité administrative. Les administrateurs des universités ont, du reste, un travail difficile, et il est de leur intérêt de travailler en supposant qu'il existe quelques sujets déterminés auxquels sont associés des cours, destinés à être assurés par les spécialistes en la matière. Je ne suis pas d'accord [...]. Et je suis réticent à appeler quelque chose qui trompe une personne un intérêt pour cette personne» (ibid. : 39)

Mais si la philosophie de l'éducation est une unité administrative, pour cela artificiellement limitée, et pour cela aussi, aux contours toujours énigmatiques, nous revenons aux questions institutionnelles que soulève la croyance en son existence. Quelle logique de pouvoir la traverse ? Quelles territorialisations ? Des questions que nous laisserons en suspens pour l'instant, mais qu'il importe de ne pas oublier.

Cependant, même si la philosophie de l'éducation parvenait à être considérée comme une «unité administrative», la nécessité de la question de la relation entre philosophie et éducation ne serait pas pour autant atténuée ou dépassée. Il y a certes diverses façons de faire de la philosophie. Faire de la philosophie de façon à ce que soient présentes dans ce processus des questions d'ordre éducationnel dans son sens le plus vaste, peut-être est-ce cela la philosophie de l'éducation. Mais, dans ce cas, est-il vraiment nécessaire de dire qu'il s'agit d'une philosophie de l'éducation ? Qu'est-ce qu'une philosophie qui peut seulement parler d'éducation, comme s'il s'agissait d'un champ très restreint et délimité, alors que nous avons déjà vu que «l'éducation», du point de vue philosophique, implique et a besoin de diverses disciplines, ou autrement dit, de diverses «unités administratives» à l'intérieur de la philosophie elle-même ?

Comme le disait Jean Houssaye, dans ce thème de la relation entre philosophie et éducation, il y a des problématiques et des échanges croisés. Quelle méthode utiliser dans cet échange ? Une fois encore, le recours à la «Préface» de Karl Popper se révèle, selon moi, très suggestif :

«Pour conclure, je crois qu'il existe un seul chemin pour la science - ou pour la philosophie: trouver un problème, voir sa beauté et nous passionner pour lui; nous marier avec lui, jusqu'à ce que la mort nous sépare - à moins que nous ne trouvions un autre problème encore plus fascinant, ou à moins que nous ne trouvions une solution. Mais même si nous trouvons une solution, nous pouvons découvrir, pour notre satisfaction, l'existence de toute une famille de charmants enfants, parfois un peu difficiles peut-être, de problèmes-enfants, pour le bien être desquels nous pourrions travailler, avec un but précis, jusqu'à la fin de nos jours» (ibid.: 42)

Ce langage trop centré sur la famille pourra, éventuellement, nous déplaire. En effet, il semble qu'il s'agisse d'une famille qui garantira jusqu'à la fin le principe de l'indissolubilité du mariage dans sa version traditionnelle et androcentrique ⁷. Retenons, cependant, ce qui me semble être le plus important : la fascination pour ce qui nous intrigue et que nous voulons mieux comprendre, le corps à corps de la lutte et de l'abandon dans lesquels nous nous engageons afin de parvenir à cette meilleure compréhension. Autrement dit, et à propos aussi d'une méthode favorisant les vraies «rencontres», Deleuze parlait, non de conjugalité -image explicitement rejetée -, mais de «noces», comme si seules celles-ci pouvaient traduire au mieux l'idée d'engagement et d'abandon radicaux: «Avoir un sac où je mets tout ce que je rencontre, à condition qu'on me mette aussi dans un sac» (Deleuze et Parnet, 1977 : 15). Pour Deleuze, une rencontre est un devenir, une rencontre, ce sont des noces. Et, pourrions-nous demander, la méthode pour arriver jusque là ? Réponse de Deleuze : «Rencontrer, c'est trouver, c'est capturer, c'est voler, mais il n'y a pas de méthode pour trouver, rien qu'une longue préparation» (ibid.: 13).

Finalement, n'est-ce pas cette longue préparation que nous avons détectée chez Arendt dans son étude sur la crise de l'éducation, étude dans laquelle les thèmes majeurs de sa pensée étaient présents ? Une longue préparation qui ne rend pas seulement possible le côté radical des questions, l'audace de la mise en cause de ce qui est donné pour acquis, mais aussi le recul face à l'immédiateté. Et où chercher cette longue préparation ? Partout où il est possible de faire des «rencontres» plus radicales et, pour cela, plus décisives. À partir de la philosophie, probablement, puisqu'il s'agit de notre fascination première.

*Traduit par Fabrice Schurmans**

Notes

1. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. E-mail: laura.laura@mail.telepac.pt/.
 2. Professeur de philosophie de l'éducation à la Faculté des Sciences de Lisbonne.
 3. Cf. Olga Pombo (2000) (dir), Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russel, Ortega y Gasset. Quatro textos excêntricos. Filosofia da educação [Quatre textes excentriques. Philosophie de l'éducation, QTE dans ce texte], sélection, préface et traduction de Olga Pombo, Lisboa: Ed. Relógio d'Água.
 4. On trouvera une idée similaire chez Octave Fullat (cf. Fullat, 1979 : 231 et Fullat, 1988 : 99), ainsi que chez Olivier Reboul (cf. Reboul, 1981: 6).
 5. «Je suis moi et ma circonstance, et si je ne la sauve pas elle, je ne me sauve pas moi» [N.d.T].
 6. «je crois très humain le succès de celui qui, désespéré, s'en est allé se pendre à un arbre et, alors qu'il se passait la corde au cou, a senti l'arôme d'une rosé au pied du tronc et ne s'est pas pendu» [N.d.T].
 7. Tout au moins si nous prêtons attention à la traduction portugaise, dans laquelle le terme «enfants» est identifié au mot «fils».
- * E-mail: fschurmans@yahoo.fr/.

Bibliographie

- Deleuze, Gilles; Parnet, Claire (1977), *Dialogues*, Paris, Flammarion.
- Freire, Paulo (1977), *Acção cultural para a libertação e outras escritas*, Lisboa, Moraes Editores.
- Fullat, Octavi (1979), *Filosofias de la educación*, Barcelona, CEAC.
- Fullat, Octavi (1988), *Filosofia de la educación*, Barcelona, Vicens-Vives.
- Hegel, G. W. F. (1991), *Escritos pedagógicos*, México/Madrid/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Houssaye, Jean (1999), «Présentation», in Id. (dir.), *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF, I 1-16.
- Kant, Immanuel (1983), *Pedagogia*, trad. de Lorenzo Luzuriaga et José Luis Pascual, prologue et notes de Mariano Fernández Enguita, Madrid, Akal bolsillo.
- Nietzsche, Friedrich (1980), *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, in Id., *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, org. de Giorgio Colli e Mazzino Montinari, Berlin/New York: Deutscher Taschenbuch Verlag de Gruyter [éd. portugaise.: O futuro das instituições de ensino, trad. de José Bragança de Miranda, Lisboa: Via Editera, 1979].
- Ortegay Gasset, José (1993), *Meditaciones del «Quijote» (1914): Lector...*, in Id., *Obras completas*, vol. I, Madrid, Alianza Editorial, 309-328.
- Pombo, Olga (2000) (dir.), *Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russe!*, Ortego y Gasset, *Quatre textes excéntricos*. Filosofia da educação, sélection, préface et traduction de Olga Pombo, Lisboa, Ed. Relógio d'Água.
- Pombo, Olga (2000) (dir.), «Prefácio», in Id., (dir.), *Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russe!*, Ortego y Gasset. *Quatre textes excéntricos. Filosofia da educação*, sélection, préface et traduction de Olga Pombo, Lisbonne, Éd. Relógio d'Água, 7-19.
- Popper, Karl (1987), "Prefácio, 1956: Acerca da inexistência do método científico", in Id., *Pós-escrito à Lógica da descoberta científica*, vol. I: *O realismo e o objectiva da ciência*, trad. de Nuno Ferreira da Fonseca, Lisboa: Publicações D. Quixote, 39-42.
- Reboul, Olivier (1983), *La philosophie de l'éducation*, Paris: PUF.
- Santos, Laura F. (2000), «Le devenir philosophique de la philosophie de l'éducation: aria da capo», in Chitas, Eduardo e Losurdo, Domenico (Hrsg.), *Abstrakt und Konkret: zwei Schlüsselkategorien des zeitgenbssischen Denkens (Annalen der Internationalen Cesellschaft fur Dialektische Philosophie - Societas Hegeliana; Band I I)*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 103 116.

LA NÉGATION DE LA PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ :

SIGNIFICATION ET PERSPECTIVES

Daouda Maingari

École Normale Supérieure - Cameroun

D'abord confinées à l'enseignement primaire puis secondaire, les questions pédagogiques gagnent du terrain dans le domaine universitaire. Loin de rester essentiellement une approche de la relation enseignant-étudiants, la pédagogie universitaire englobe une série de considérations qui vont du strictement relationnel aux questionnements sur sa place effective dans l'enseignement supérieur et son apport dans l'évolution professionnelle des universitaires. Cette question qui intéresse de plus en plus de chercheurs, notamment en Europe et en Amérique, constitue le socle d'une approche nouvelle des enjeux de la pédagogie, de sa négation puis de sa reconnaissance dans le supérieur par les enseignants-chercheurs. Le cas du Cameroun illustre bien, dans cet article, les contours complexes de cette problématique.

La pédagogie universitaire est encore aujourd'hui un champ de débats multiples. Appelés à enseigner à un public peu homogène mais déjà suffisamment apte à recevoir des enseignements divers, les enseignants trouvent absurde d'évoquer la question de la pédagogie. Leur expertise dans un champ du savoir fondé et légitime, pensent-ils, leur aptitude à enseigner. À quoi renvoie la pédagogie universitaire? Pourquoi est-elle niée? La négation du pédagogique signifie-t-elle que les enseignants ne font appel à aucune forme de pédagogie pour enseigner? C'est à apporter un éclairage sur ces questions que nous consacrons cet article.

Acceptions et connotations de la pédagogie universitaire

Madero (1986 : 13) définit la pédagogie universitaire comme «l'art et la science qui régissent la mise en oeuvre de toutes les ressources par lesquelles on peut éduquer les gens de niveau universitaire».

Pour Zinsou (1983 : 125) elle est «un ensemble de théories combinant des réflexions et des expériences inspirées par les apports de la science de l'homme et de l'expérience professionnelle. Elle suppose alors une connaissance plus ou moins générale de la psychologie de l'apprentissage, de la psychologie sociale, de technologie éducative (la définition des objectifs pédagogiques, l'utilisation des médias dans l'enseignement), l'animation du groupe, les techniques d'évaluation et l'application du micro-enseignement, etc».

Penser l'éducation - 2002 - n°11

Ces deux définitions suggèrent que la pédagogie universitaire prend en compte la connaissance et la compréhension de l'étudiant, le rôle de la psychologie dans l'enseignement, la situation d'apprentissage, les principes d'évaluation et d'établissement de la connaissance de l'étudiant, la connaissance de l'enseignant. En somme, elle est l'étude des aspects psycho-affectifs des enseignants et des étudiants, de l'écologie de l'éducation, des *curricula* et de la docimologie.

Cette conception a cependant été galvaudée du fait de la réduction de la pédagogie à sa simple dimension relationnelle et conçue comme discipline adaptée aux préoccupations des instituteurs en ce qu'ils s'occupent des enfants. Bien que dans sa conception première soit aussi incluse la dimension de réflexion sur la pratique enseignante et ses conditions de possibilité, cette seconde partie a été allègrement évacuée par le sens commun. Ce n'est qu'avec le travail acharné des sciences de l'éducation que la pédagogie comme réflexion sur les objectifs et moyens de l'éducation a connu une nouvelle vitalité.

La pédagogie dans le sillage des Sciences de l'éducation

La re-naissance de la pédagogie sous le patronyme de *Sciences de l'éducation* stimule évidemment les recherches parmi les spécialistes en éducation. Elle n'est plus seulement l'art d'intéresser les enfants à un enseignement ou de les discipliner mais toute une série de considérations qui traitent de l'affectivité de l'enfant, des conditions du développement de l'intelligence, des facultés mnémoniques, des interrelations entre les individus autant que des conditions d'une bonne transmission des connaissances.

À une plus large échelle les questions sociologiques, économiques et politiques concernant le milieu éducatif font partie de la science de l'éducation. La démographie scolaire, la répartition des élèves ou des étudiants selon leur sexe, leur origine sociale, les questions concernant les filières d'études, les équipements éducatifs, les recherches actuelles sur le climat et l'écologie des établissements avec leurs incidences sur les performances des étudiants constituent des sujets qui intéressent les sciences de l'éducation. Il ne s'agit pas uniquement de la connaissance du sujet apprenant ou des interrelations entre les enseignants et les étudiants ou de ceux-ci entre eux, mais également de toute la dynamique qui relie l'école à l'institution sociale.

Les connotations primitives du terme «pédagogie»

La similitude entre *pédagogie* et science de *l'éducation* ne dédouane pas pour autant le vocable pédagogie de sa référence première à l'art de conduire les enfants ou d'enseigner. Pour le sens commun, et pas seulement pour lui d'ailleurs, le pédagogue est homme de coeur, celui qui console et qui continue auprès des enfants dans le milieu scolaire le rôle des parents.

En définissant le pédagogue comme spécialiste des questions infantiles, ce qu'on circonscrit n'est pas seulement la population cible de ses compétences mais aussi son champ d'exercice. Il ne peut pas intervenir au-delà d'un cycle d'étude précis et finalement les termes *enfant*, *pédagogie* et *primaire* (au sens de cycle d'étude) apparaissent comme éléments structurants d'un système précis. Déplacer l'un des termes ou le faire entrer dans une autre

strate a alors valeur de travestissement de la structure. Parler de pédagogie sans faire appel à l'enfant ou à l'enseignement primaire n'a aucune correspondance avec son espace référentiel.

Ce réductionnisme fait partie de l'ensemble des raisons qui alimentent la négation de la pédagogie dans le milieu universitaire.

La négation de la pédagogie à l'université

La maturité sociale des étudiants

Les enseignants du supérieur présument souvent qu'en raison de la maturité des étudiants, ceux-ci sont capables d'autogestion. Les motivations personnelles des étudiants quand ils entrent à l'Université suffisent, pensent-ils, à garantir leur succès, réduisant ainsi à une portion congrue les effets de la pédagogie ou de la didactique sur leurs performances académiques. Dans le meilleur des cas, leur impact consiste à limiter les difficultés des étudiants et de surestimer leur volonté comme facteur essentiel de la réussite.

L'association étroite entre pédagogie et enfance entraîne sa disqualification dans la formation des adultes. Ceux-ci n'ont pas besoin d'une attention soutenue de la part des enseignants, des conseillers d'orientation pouvant répondre à toutes leurs questions liées à l'enseignement. En face des adultes, les enseignants se cantonnent dans l'exposition de leur science avec l'idée que leurs qualifications ou leurs titres universitaires suffisent pour bien enseigner et faire comprendre leur message.

Lorsqu'on a affaire à des adultes qui poursuivent des objectifs précis, des adultes qui ont déjà fait la preuve de leurs capacités intellectuelles ainsi que leur aptitude à s'autodiscipliner, à quoi servirait encore la pédagogie ? Développer cette thématique dans un environnement où les différents protagonistes affichent leur maturité sociale dans la gestion des problèmes cognitifs, conatifs ou affectifs apparaît inadéquat, et explique pour une large part le déni de cette question dans le contexte universitaire.

La non-prise en considération de la pédagogie dans la promotion des enseignants

Par ailleurs, l'efficacité de la pédagogie en tant qu'exercice réfléchi de la pratique enseignante n'est pas tout à fait valorisée par l'institution universitaire en terme de profil de carrière des enseignants. Même si les textes qui régissent le fonctionnement pédagogique de l'Université mettent l'accent sur les diplômes, l'expérience pédagogique justifiée par un rapport établi par la hiérarchie et des publications scientifiques approuvées par des experts, leur application reste aléatoire. Dans la pratique, on observe une prévalence de la recherche sur l'enseignement en raison de son caractère privilégié et de la crédibilité qu'elle procure aux auteurs de thèses et d'articles. Ce dénivellement fait coexister de façon malencontreuse deux statuts à l'Université :

«Un statut théorique officiel que personne n'applique et un statut effectif dont personne ne parle mais qui est appliqué dans la pratique. La théorie traditionnelle nie l'existence d'une discrimination entre la recherche et l'enseignement et affirme que la carrière d'un universitaire

dépend autant de son activité d'enseignement que de son activité de recherche. Mais, en réalité, quand il s'agit de remplir un poste vacant ou de donner une promotion à un universitaire, on juge les intéressés surtout en termes de leur activité de recherche» (Kourganoff, 1972 :102).

Ainsi, soumis au mot d'ordre «*publish or perish*» que les Américains inculquent aux chercheurs et devenu la règle dans les universités du monde, certains enseignants comme on l'observe au Cameroun délaissent l'enseignement au profit de la recherche et des publications, seules garanties d'avancement et de prestige. À la place de l'enseignement, ils se contentent de survoler les cours et de s'en décharger comme d'une tâche inutilement contraignante. Pour Kourganoff, «trop occupés par leurs travaux personnels, certains pseudo-enseignants font des cours fossilisés et ressortent d'année en année les même fiches. D'autres font des cours bâclés, incohérents et obscurs, qu'ils se permettent d'improviser sous le prétexte de les rendre plus vivants, mais qu'ils n'ont simplement pas eu le temps de préparer sérieusement» (Kourganoff, 1972 : 152),

Et même si dans la pratique on décidait de considérer réellement les qualités pédagogiques d'un enseignant comme critère de promotion, on ne saurait éluder la question : comment reconnaître et évaluer dans le contexte universitaire les capacités d'enseignement ?

La proposition de Zinsou (1983) d'évaluer l'efficacité pédagogique des enseignants à partir des syllabus de leurs cours avec la présentation des objectifs généraux et spécifiques est un début de solution possible. Par contre, les propositions faites aux Etats-Unis par B.F. Skinner (1988 : 947-954), d'un côté, et A.H. Giroux (1988 : 80-86) de l'autre, d'améliorer le rendement pédagogique des enseignants en augmentant leur salaire ou en instituant un système de traitement selon le mérite restent difficilement applicables malgré leur caractère séduisant. L'impossibilité de désigner un inspecteur pédagogique pour l'évaluation des capacités d'enseignement des professeurs du supérieur et les dissensions ou les ressentiments qui pourraient surgir au sein du corps enseignant si pareille proposition venait à être appliquée restent des préalables à résoudre. Cette difficulté explique en partie les raisons pour lesquelles les initiateurs de cette approche ont tempéré leurs visées premières.

Le rôle négligeable de la pédagogie dans la promotion des enseignants et la difficulté même de différencier les enseignants sur des bases pédagogiques suscitent par conséquent, à son sujet, suspicion et rejet chez la plupart des universitaires.

La confusion entre le pédagogique et le didactique

La fluidité des frontières entre les termes *pédagogie* et *didactique* reste aussi l'une des causes de la négation de la pédagogie à l'Université. En effet, *pédagogie* et *didactique* ne se «distinguent plus facilement tant les domaines se recoupent et même se confondent dans les approches théoriques et pratiques pour les praticiens» (Bireaud, A. 1990).

La pédagogie correspond cependant de manière spécifique au processus enseigner/apprendre dans ce qu'il a de général, dans l'environnement institutionnel et social. Elle s'occupe des problèmes relationnels et serait, dans ce sens, plus proche des sciences humaines qui englobent la psychologie, la sociologie, etc.

La didactique, par contre, reste principalement axée sur les contenus de la discipline à

enseigner ou à faire acquérir : comment organiser, transposer des contenus et les faire assimiler sans difficulté par les étudiants. La spécification des disciplines implique, dans ce cas, la spécification des didactiques.

Les enseignants du supérieur, et plus particulièrement ceux qui enseignent dans les filières scientifiques, tout en récusant la pédagogie, restent réceptifs aux questions didactiques. En fait comme le montre A. Bireaud (1990 : 15) : «les enseignants-chercheurs sont très spécialisés dans un domaine scientifique précis et il est assez naturel qu'ils essaient d'abord pour atténuer les difficultés qu'ils perçoivent chez les étudiants, de traduire les contenus en fonction des représentations et des stratégies d'apprentissage des étudiants».

Les enseignants du supérieur restent donc réceptifs à la didactique en raison de son caractère spécifique par rapport à une discipline particulière. Contrairement à la pédagogie qui recouvre un caractère général et qui convient aux instituteurs appelés à veiller sur le même groupe d'enfants tous les jours pendant l'année scolaire, les universitaires, de part les enseignements faits selon leurs spécialités, s'accommodent mieux de la didactique.

La maturité des étudiants, la non-considération des qualités pédagogiques dans la promotion des enseignants et la confusion autour des termes *pédagogie* et *didactique* semblent déterminer la négation des questions pédagogiques en milieu universitaire.

Seulement, toute négation de la pédagogie dans un lieu de transmission du savoir ne peut être que vaine. La pédagogie est intimement liée à l'éducation et on ne peut concevoir l'un sans l'autre. Et même dans le cas où on la nierait sur le plan purement formel, il reste que, dans les pratiques quotidiennes d'enseignement, les enseignants du primaire, du secondaire comme du supérieur, font appel, consciemment ou non, à une ou des méthodes pédagogiques.

La pratique pédagogique à l'Université

La pédagogie pratiquée à l'Université reste massivement centrée sur le processus enseigner qui est l'essence même de ce que les spécialistes appellent la pédagogie traditionnelle. Est considérée comme traditionnelle toute pédagogie qui ne fait pas appel à la participation active des étudiants durant le cours et qui encourage la reproduction des modèles établis. Elle diffère de la pédagogie active ou moderne qui centre ses activités sur la compréhension du sujet apprenant avec au besoin l'adaptation du style d'enseignement à son niveau de compréhension. C'est le cas, par exemple, avec la pédagogie de la maîtrise et la pédagogie différenciée qui toutes s'inspirent des apports de la psychologie génétique et de la psychologie différentielle pour déterminer les caractéristiques cognitives de chaque sujet et programmer par niveaux, individuellement ou collectivement des enseignements (Legrand, 1994:728-734).

L'analyse des styles pédagogiques selon les pôles d'intérêts dans la relation éducative permet également d'arriver à cette conclusion. D'une manière générale, trois lieux topologiques interviennent toujours comme un paradigme dans cette relation : les lieux du savoir, les lieux de l'enseignant et les lieux de l'apprenant. Jean Houssaye (1988) a ramassé

ces lieux et les logiques qui les déterminent dans un «triangle» et A. Bellack (1966), dans un jeu des règles qu'il appelle jeu *pédagogique*.

«Le jeu pédagogique implique une première personne appelée « maître » et une ou plusieurs autres appelées « élèves ». L'objet du jeu est d'entretenir une discussion à propos d'une matière scolaire quelconque. Le solde terminal du jeu, est mesuré à la quantité de matières apprises par les élèves après une période de jeu donnée. En cours de jeu chaque joueur doit respecter une série de règles. Certains écarts à la règle sont permis (...). Toutefois, ces « déviances » sont rares et de faible importance si on les compare au système général des règles qui contraignent le jeu pédagogique. On pourrait même avancer que la première règle de ce jeu - la règle des règles - précise que toute personne qui décide de jouer une partie complète doit respecter, le plus régulièrement possible, les règles définissant son rôle. Autrement dit, le jeu ne peut se jouer» (1966:217).

Pour Jean Houssaye, sept points-clés fondent les interrelations entre les acteurs qui polarisent chacun des axes de son triangle pédagogique. Dans le fonctionnement de ce triangle, et de quelque manière qu'on le considère, deux pôles se constituent toujours comme sujets tandis que le troisième doit « accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou » (Houssaye, 1988 : 233). En suivant les orientations prises par le jeu du triangle, on peut cerner les orientations d'une pédagogie, ses relations avec l'ensemble social et les conflits qu'elle génère pour son équilibre.

L'observation des enseignants au Cameroun montre que la pédagogie qu'ils mettent en oeuvre, de façon inconsciente la plupart du temps, reste principalement centrée sur le processus «enseigner» que relève le troisième point de Jean Houssaye. Dans tous les cycles et notamment dans le supérieur, une fois terminées les querelles des didactiques, les comportements caractéristiques de la pédagogie traditionnelle se manifestent de façon systématique dans leurs relations aux étudiants. Cette attitude n'est pourtant pas spécifique au contexte camerounais que décrit Kamgnan Fosso (1985). G. Jacques (1969) en Belgique, M.T Wannyn (1970) en Côte d'Ivoire, JI. Goodlab (1983) aux Etats-Unis, J. Colomb (1987) en France, A. Salifou (1986) en Afrique noire montrent tous comme le souligne aussi M. Crahay (1989 : 72) que : «l'enseignement reste centré sur la transmission de la matière. Certes, des variations quantitatives importantes sont observables, mais elles restent toujours dans les limites d'un même profil : celui de l'Éducation traditionnelle».

On pourrait aussi donner raison aux thèses de L Cuban (1984) et de N. C. Gage (1985) pour qui les méthodes pédagogiques nouvelles proposées par les chercheurs en éducation, sous quelque nom qu'on les qualifie sont vouées à l'échec. Elles ne peuvent rien face à la loi quasi naturelle de la verticalité des rapports humains où l'enfant subit les parents, l'élève le maître, l'ouvrier le patron. Dans le meilleur des cas, pensent-ils, on ne peut qu'améliorer la pédagogie traditionnelle faute de pouvoir la transformer.

Université et innovation pédagogique

L'innovation pédagogique reste perçue comme une donnée accessoire au fonctionnement de l'Université. Cette perception est motivée par l'illusion qu'un savoir accru pourrait compenser les carences pédagogiques.

La reproduction des modèles par les enseignants

Les enseignants, anciens ou nouveaux, qu'ils aient plus ou moins actualisé leurs connaissances au rythme des innovations scientifiques, affirment reproduire un enseignant qui les a marqués dans leur cursus scolaire et c'est ce qui détermine le type de relation qu'ils entretiennent avec les étudiants (Maingari, 1994 : 112-114). Reprendre son style d'enseignement, ses mimiques ou son modèle de pensée anime l'inconscient de chaque nouvel enseignant. Ce rituel fétichiste qui donne de l'assurance à celui qui l'adopte parce qu'il le considère comme source de bonne transmission des enseignements et d'assimilation par les étudiants inhibe toute volonté d'innovation. La reproduction des modèles se perpétue ainsi sous le couvert de la garantie de succès que donnent les schémas établis.

Plutôt que de travailler à renforcer leurs capacités didactiques, les enseignants des universités exigent un accroissement en connaissances nouvelles, ce qui manifestement ne résout pas comme ils le croient les problèmes de la relation éducative. Le plus de savoir qu'ils exigent permet tout au plus d'étayer les explications en les rendant riches sans modifier pour autant la qualité de la relation pédagogique.

Si les savoirs nouveaux qu'ils demandent au travers des revendications sur l'équipement des bibliothèques et les facilités de travail répondent à une nécessité, ces savoirs préparent plus les enseignants à continuer leurs activités de recherche et à maintenir leur place dans le cercle des chercheurs compétitifs. L'incidence de l'accroissement des connaissances, qui est de nature cognitive, sur les attitudes et les comportements n'est pas tout à fait évidente. Cette distorsion entre les objectifs intellectuels d'acquisition des connaissances et les questions de la gestion de la relation éducative débouche toujours sur des échecs. Les enseignants se retrouvent par conséquent à demander encore plus de connaissances et à reproduire en milieu universitaire des modèles pédagogiques traditionnels comme s'ils étaient immuables.

Le renforcement des pratiques par les étudiants

Il est cependant à remarquer que le caractère magistrocentriste de l'enseignement n'est pas un pur produit des enseignants. Ils y sont aussi contraints par les étudiants qui renforcent en eux cette attitude par des demandes et des comportements aversifs lorsqu'ils tentent de développer des méthodes de participation collective au cours ou réduisent leur temps de parole. Intervenir peu en classe et laisser le temps aux étudiants d'émettre leurs idées reste aux yeux de ces derniers le signe de la paresse de l'enseignant qui refuse de faire son travail, c'est-à-dire de « parler ».

Par ailleurs, en invoquant les carences des bibliothèques en documents ou l'absence de bourse d'étude qui constituent des obstacles majeurs à la constitution d'une bibliothèque

personnelle, les étudiants invitent, dans leur majorité, les enseignants à développer des pratiques pédagogiques traditionnelles. En copiant les cours, ils gagnent en références, trouvent des indications d'ouvrages qui existent même s'ils ne vont pas y avoir accès dans l'immédiat.

Accepter de prendre des notes et fouiller soi-même pour compléter les enseignements devient un exercice périlleux. Par conséquent, l'effort de réflexion personnelle dans les travaux est mis en veilleuse au profit de l'effort de mémoire, de restitution des cours tels qu'ils ont été entendus, copiés et compris lors des examens.

Pour glaner quelques idées maîtresses en cours dans le domaine de la recherche, les étudiants renforcent chez leurs enseignants des styles pédagogiques précis. En prenant le pari de laisser l'enseignant travailler pour eux, les étudiants s'exposent à lier l'horizon de leur savoir au degré d'implication des professeurs dans leurs propres recherches. Ainsi, selon que leurs professeurs sont motivés ou non par rapport à leur propre travail, les étudiants verront leur niveau de culture s'élargir ou se restreindre. Cette attitude qui ne concerne pas l'ensemble des étudiants témoigne cependant des stratégies qu'ils adoptent et qui tendent à conduire les enseignants sur la voie de l'application des pédagogies traditionnelles.

Les recherches pédagogiques : de simples exercices de laboratoire ?

Les études de Marcel Crahay sur les contraintes de situation et les interactions maîtres-élèves, les travaux sur la dynamique des groupes (Maisonneuve, 1973) avec les phénomènes d'attrait et de répulsion interpersonnelles s'attèlent à trouver des voies à même de favoriser la contribution de chacun des sujets engagés dans un champ quelconque des relations.

La reprise en milieu scolaire des différents courants de cette recherche dans la perspective dynamiste de Kurt Lewin (1947) avec *la théorie des champs* et le groupe comme lieu des tensions, la perspective interactionniste, empiriste et descriptive de Likert (1974) ou psychanalytique avec René Kaes (1974) dans les transferts et leurs influences dans la conduite des groupes, visent pourtant à réaliser la cogestion des projets par les enseignants et les étudiants.

Toutes ces recherches, pour utiles qu'elles soient, ne parviennent pas à infléchir le sens de la relation pédagogique pour les raisons que nous avons déjà mentionnées plus haut, mais plus fondamentalement encore parce que la culture pédagogique fait défaut dans la plupart des institutions d'enseignement de niveau supérieur. Celle-ci ne se manifeste pas uniquement par la présence effective des enseignants dans les salles de cours mais par le maintien d'un climat relationnel indispensable à toute situation d'apprentissage.

La production universitaire des chercheurs nantis de parchemins qui vont à leur tour générer leurs clones omet de mettre l'accent sur le relationnel parce que probablement, les savoirs dispensés sont des savoirs non directement destinés aux enseignants. Pour ceux qui, après leur doctorat, s'orientent dans les carrières de l'enseignement, la pédagogie n'est pas ressentie comme une nécessité absolue parce qu'elle n'affecte en rien leur savoir et encore moins leur profil de carrière. Aussi, leurs prédécesseurs comme leurs héritiers reproduisent-ils les mêmes schémas d'enseignements.

On espère toutefois que les efforts entrepris ici et là pour encourager les jeunes chercheurs à épouser cette carrière de plus en plus délaissée, et à laquelle on vient faute de mieux, porteront des fruits. Les guidages à travers le tutorat, des primes salariales annuelles accordées aux enseignants les plus dévoués et établies sur la base des avis de quelques étudiants triés au hasard pourraient redonner du crédit à la pédagogie à l'Université.

Conclusion

Le débat sur la pédagogie universitaire restera pour longtemps encore un champ ouvert. Si ce débat reste possible en terme d'optique de recherche, il ne satisfait pas encore les attentes des utilisateurs que sont les enseignants du supérieur du point de vue de leur évolution professionnelle. De même, si les textes qui définissent les critères de recrutement des enseignants à l'Université et le changement interne de grade insistent à la fois sur les publications et le pédagogique, ce dernier point reste peu considéré. Ce qui entraîne par conséquent le faible intérêt pour ces questions par les universitaires. Y intéresser les enseignants n'est pourtant pas chose impossible, à la condition de définir clairement ce à quoi ils peuvent s'attendre du point de vue salarial ou professionnel après des efforts pédagogiques constatés par une commission d'évaluation. La mise en application de ces mesures peut attendre plusieurs années, mais n'est-ce pas déjà utile de les suggérer comme issues possibles ?

Bibliographie

- Bellack A.A. & ail, *The language of the classroom*, New York, Teachers college press, 1966.
- Bireaud A., «Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur», in *Revue française de pédagogie*, n° 91, CNDP 1990, pp. 13-23.
- Bireaud, A., *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Les Editions d'organisation, 1990.
- Colomb, J., *Les enseignants en CM2 et en 6è : ruptures et continuités*, I.N.R.R, collection Rapports et Recherches, n°11, 1987.
- Crahay, M., «Contraintes et situations en interactions maîtres-élèves. Changer sa façon d'enseigner est-ce possible ?», Note de synthèse, in *Revue française de pédagogie*, n° 88, Juillet-Août-Septembre, 1989, pp. 67-94.
- Cuban L, *How Teachers Thought : Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*, New-York Longman, 1984.
- Gagé N.G., Comment tirer un meilleur parti des recherches sur le processus d'enseignement, in Crahay (M.) & Lafontaine (D), *L'art de la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, 1985, pp. 411-433.
- Giroux H.A., «Teachers as transformative intellectuals», in *Innovation in education : reformers and their critics*, Newton, Allyn and Bacon inc, 5th éd. 1988.
- Goodlad J.I., *A study of schooling. Some findings and hypothesis*, in Phi Delta Kappan, March, 1983.
- Houssaye J., *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.
- Jacques G., *The teaching of geography in first grade of high school*, Unpublished dissertation, University of Liège, 1969.
- Kaes R. & Anzieu D, *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1974.
- Kamngan F., *Les problèmes posés par l'application de la réforme de l'enseignement au Cameroun*, Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Paris, 1985.
- Kourganoff V, *La face cachée de l'Université*, Paris, RU.F, 1972.
- Légrand L., «Pédagogie différenciée», in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan université, 1994.
- Lewin K., «Group decision and social change», in *Readings in social psychology*, Ed. T.M. Newcomb & E.C. Hartley, Huit, 1947.
- Likert R., *Le gouvernement participatif de l'entreprise*, Coll. Hommes et organisations, Paris, Gauthiers/Villars, 1974.
- Madero Maria C., *Contribution à l'analyse des procédures pédagogiques à l'Université*, Thèse de doctorat, 3è cycle, Sciences de l'éducation, Bordeaux, 1986.
- Maingari D., *Les résistances au changement de pédagogie à l'Université*, Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation, Rouen, 1994.
- Maisonneuve J., *La dynamique des groupes*, coll. Que sais-je ? n° 1306, Paris, 1973.
- Postic M., «Motivations pour le choix de la profession d'enseignant», in *Revue française de pédagogie*, n° 91, Avril-Mai, 1990, pp. 25-36.

Salifou A., «Formation pédagogique des enseignants des établissements de l'enseignement supérieur dans quelques pays d'Afrique francophone», in *Cahiers sur l'enseignement supérieur*, n°12, Unesco, Paris, 1986, pp. 7-56.

Skinner, BR, «The Shame of American Education», in *American Psychological Association*, NewYork 1988.

Tardy M., *Sciences de l'éducation : considérations épistémologiques*, in coll. Sciences de l'éducation, n°2, C.R.D.R, Strasbourg, 1984.

Université de Yaoundé, *Critères pour le recrutement et l'avancement du personnel enseignant à l'Université de Yboundé*, Juillet, 1990.

Université de Yaoundé, *Rapport de la commission technique des textes*, Yaoundé, Septembre 1989. Wannyn M.T., *Teaching behaviours of Ivoiriy Coast's Teachers*, Unpublished report, University of Liège.

Zinsou Edme M.Y., *Attitudes des enseignants et innovation formative en pédagogie*, Thèse de doctorat, 3è cycle, Sciences de l'éducation, Caen, 1983.

**CE QUI FREINE ENCORE LA RÉUSSITE
DES ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES À L'ÉCOLE
UN ÉCLAIRAGE PAR L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT**

A. Peyronnet

La didactique des sciences à l'école élémentaire reste difficile. Malgré la bonne volonté et les nouvelles incitations, les renvois du terrain ne répondent pas aux attentes. Un détour par l'histoire s'avère ici riche d'enseignement. Cela rappelle une transformation peu favorable de l'idéal rationnel et de précédentes résistances. On (re) découvre aussi deux obstacles majeurs à toute modification des pratiques éducatives. Ces éclairages invitent à ne plus négliger ce qui fait écueil au changement. Persister dans l'esquive peut vouer l'éveil techno-scientifique au mirage mutationniste et à d'interminables déceptions.

La modernité, à travers ses crises, retours, et rebondissements, interpelle nombre de chercheurs. Elle aiguillonne particulièrement les pédagogues et les didacticiens quand ils considèrent l'enseignement des sciences. Il faut dire que ceux-ci se retrouvent devant une contradiction embarrassante. Alors que la société se scientifie de plus en plus, les individus intègrent toujours très peu de ce savoir. En dépit des efforts à éduquer mieux, cette connaissance passe mal. Pareille situation insatisfait d'autant plus qu'elle alimente la mauvaise réputation du scolaire. L'opinion dénonce la faillite d'une institution, le désespérant retard d'un système. À ces critiques en caricature, la profession répond parfois par d'insupportables dédouanements.

Pour qui s'attache à ne pas céder à l'attribution hâtive, pas plus qu'à glisser dans la déresponsabilisation, s'aménage une autre lecture. Cette résistance des esprits à une démarche culturellement privilégiée offre une occasion d'éclaircissement et d'optimisation. Elle incite d'abord à identifier ce qui fait régulièrement problème lorsque se réclame un changement dans les pratiques. Elle invite ensuite à rechercher ce qui est susceptible de rendre plus opératoires les procédures. Or, l'histoire s'avère ici instructive. Son enregistrement des essais auxquels se livre le corps enseignant ouvre sur une surprenante logique de freinage.

À l'heure où l'intérêt d'une initiation scientifique semble gagner en écoute dans l'école française, on ne doit pas négliger ces échos.

Mots-clés :

École - Sciences - Didactique - Freins - Changement

Penser l'éducation - 2002 - n°11

La didactique des sciences : des difficultés persistantes

Nous allons commencer par interroger trois expériences officiellement et successivement recommandées. Introduites dans le primaire, elles ont pour commune ambition de promouvoir un éveil intellectuel en accord avec un idéal rationnel et raisonnable. Mais, avant leur examen, il faut dire quelques mots de cette mire qui les oriente, en préciser les origines de même que les dernières évolutions.

Un écueil contextuel ;

On considère que l'éducation de l'Antiquité à nos jours a pour chaque époque, quoique par des moyens différents, tenté de répondre à une difficulté biface. Il s'agit de la différence ainsi que de la continuité entre l'adulte et l'enfant. Or, rappelle B. Jolibert¹, c'est toujours en s'appuyant sur un modèle de rationalité que le problème a été étudié. Cela se confirme, même si au fil des siècles il y eut diverses manières d'entendre ce qu'était la raison. La définition de l'homme inhérente à la pensée pédagogique de chaque époque doit manifestement s'y rapporter. Un fil conducteur depuis ce référent qui a pris naissance dans le monde grec peut donc être remonté. Si l'on reprend cette trajectoire à partir du XVIII^{ème} siècle, apparaissent alors de notables fluctuations quant au crédit accordé.

La période des Lumières est sensible au dépassement des particularismes. Elle propose une vision universelle d'homme libre et raisonnable. L'éducation est orientée par l'idée de progrès et d'ordre que reflète le savoir scientifique. Elle met en chemin pour acquérir une vérité qui se pose à l'horizon des connaissances et des conduites. Le XIX^{ème} siècle est plus radical que le précédent. Il fait adhérer à une inéluctable marche en avant, au triomphe absolu et imminent de la Raison. L'Histoire réalisera son projet, indépendamment voire contre les volontés individuelles. Chacune de ses étapes libère et prépare la suivante, chaque moment de la science est pensé comme destiné à être dépassé. Une sorte de mythique des stades inspire. Le XX^{ème} siècle, pour sa part, détonne. Celui-ci est généralement présenté comme époque du marasme, du « blocage » de la réflexion éducative, de l'absence de projet humain: En fait, une crise morale secoue les anciennes valeurs, la foi dans le paradigme savant est ébranlée. C'est l'âge d'une profonde remise en question du discours *sachant* comme du garant critique.

On voit déjà que l'optimisme puis l'assurance ont cédé le pas à une perte de confiance. Il est possible d'imaginer que ce mouvement obéit encore à une exigence de cohérence. Reste que « l'ambiance » dernière n'est pas la plus favorable.

Après cette suggestion d'une gêne liée à l'époque, nous pouvons consulter maintenant ce qui s'est fait depuis la III^{ème} République pour sensibiliser les écoliers aux sciences.

L'échec de la « leçon de choses »

La première voie de formation scientifique dont il est historiquement possible de tirer profit est celle de la pédagogie de l'observation. Celle-ci a été introduite dans les programmes officiels de l'enseignement public en 1882, par J. Ferry.

Prônées par Rousseau et Condorcet, pratiquées depuis longtemps aux États-Unis, ces «leçons de choses» avaient été découvertes par les théoriciens français aux environs de 1870. Un rapport d'inspecteur général, alors en mission sur le continent américain, M. Hippeau, avait contribué à les remettre à l'honneur². C'est cependant le livre de Spencer, *De l'éducation*, paru en Angleterre en 1861, traduit en France seulement en 1878, qui acheva d'en populariser la méthode. Pour cet auteur, il s'agit à travers elles de contribuer à développer le jugement personnel par opposition à la passivité respectueuse engendrée par le dogmatisme d'autrefois. Inspiré d'A. Comte et de sa loi des trois états, il pense la démarche en opposition à la pédagogie congréganiste et à l'esprit de soumission. Elle représente un des moyens d'accélérer l'accès à la positivité³.

La science est perçue à la fois comme technique d'apprentissage et comme principe d'union. On aspire à créer une convergence mentale que la religion obtenait de tous par la soumission au doctrinal. Les instructions officielles de 1887, de 1923, de 1938, de 1945, comme celles de 1957, montrent une même prédilection. La méthode scientifique est restée, par le biais de l'observation, un instrument privilégié. À travers celle-ci, seule opération du savant dont l'enfant soit capable, on a vraiment attendu une formation intellectuelle et morale. Elle est pensée comme une sorte de tremplin par lequel le jeune serait entraîné «à l'objectivité, à se soucier de l'opinion d'autrui, à s'efforcer de trouver un accord avec lui, pour finalement s'en tenir à ce qui sera défini et nommé en commun»⁴.

Pourtant, en y regardant de plus près, ce type d'observation ne vise pas pour autant à étonner et à expliquer. L. Legrand⁵, en s'appuyant sur les considérations d'Hubert⁶, dénonce cette coupure. Il n'est pas bon de rompre avec toute motivation de l'esprit capable de donner sa pleine valeur d'entraînement à la pensée inductive et déductive. En proie à une mentalité plus scientifique que positiviste, guidés à leur insu par le dogmatisme de l'objet, trop convaincus qu'il y ait des vérités scientifiques qu'il faut connaître impérativement, les instituteurs négligent l'attitude au profit de l'information. Ils mettent l'accent sur la mémorisation des constats au détriment de raffinement des conduites intellectuelles. L'entraînement à la pensée scientifique devient pratiquement celui d'une saisie des seules vérités accessibles à l'enfant. C'est-à-dire de celles que l'on constate à défaut de pouvoir en conclure par le raisonnement.

Ce dogmatisme illustré⁷ s'avère décevant, pour tout le monde. Les maîtres, décontenancés, ne tardent pas à abandonner la substitution recommandée et à réintroduire le type de didactique que Spencer avait auparavant condamnée⁸.

L'insuccès de «l'éveil scientifique» :

La deuxième voie à apostropher est celle qui prend le relais, à savoir : la pédagogie de l'éveil. Dans le prolongement de la «rénovation pédagogique» décidée aux lendemains des événements de 1968, sont ordonnées des activités du même nom.

Ces dernières visant l'éducation de «toute la personnalité»⁹, le déploiement de «l'imagination»¹⁰, puisent chez G. Bachelard¹¹. Selon Francine Best, porte-parole du moment, se pose «une problématique de l'initiation de l'enfant à une vue scientifique du réel»¹². La

difficulté reste en effet la transposition dans le scolaire, avec des applications réalisables en fonction du niveau de l'élève. Du message épistémologique contemporain on retient surtout la non-scientificité de l'intuition immédiate¹³. La majorité des pédagogues se rangent à l'idée qu'il est impossible d'atteindre d'emblée un abord scientifique du monde. L'accent est mis sur la recherche de situations autorisant «le sens du problème». Les notions d'intérêt et d'étonnement retrouvent vigueur¹⁴, elles intègrent cette fois un champ interdisciplinaire constitué par une méthode globale.

Ces activités se veulent essentiellement fondées sur l'exploration active du milieu et la mise en oeuvre des méthodes de l'investigation scientifique (observation, expérimentation, documentation, utilisation de la mesure et du schéma). Elles ont vocation de travailler :

1. à la maturation psychologique de l'enfant,
2. au développement de la capacité à apprendre de façon autonome (curiosité, confiance en soi, attitude critique),
3. à une facilitation de la socialisation,
4. à la construction progressive des connaissances, et même,
5. à une assise favorisant les apprentissages fondamentaux (via le réinvestissement fonctionnel et le respect de la rigueur). L'entreprise connaît une extension nationale et son caractère officiel ne cesse de se préciser jusqu'en 1980.

Reste qu'une évaluation à grande échelle¹⁵, lancée par la Direction des Écoles dès 1979, témoigne de résultats inquiétants. Certes, en fin de parcours élémentaire (CM2), les enfants s'avèrent capables d'observer, de relever des analogies, de lire ou d'exécuter des schémas, de rechercher des informations, de collaborer avec autrui. Mais, cela s'accompagne de sérieuses défaillances versant les stratégies, l'autonomie, l'attitude critique, la créativité, l'activité manuelle et technique. Pire, l'épreuve des «sciences expérimentales» figure parmi les moins bons scores¹⁶. En 1983, alors que s'achèvent l'interprétation des données, J.-P. Despins et M.-C. Bartholy ont beau jeu pour discréditer ces essais et n'y voir que «recettes pour crétiniser les masses»¹⁷. Le ministère, pour sa part, rebondira en considérant que ce projet a donné naissance à trop de dérives et de caricatures¹⁸.

On évite surtout d'ébruiter que l'ambition de ces méthodes estimées à rebours imprudentes s'est heurtée :

1. à un enseignement massivement collectif, avec une prééminence français-mathématiques,

2. à une image maintenue floue, et somme toute négative, de «l'éveil»¹⁹. Le

change des «Sciences et Technologie» :

La dernière voie est celle d'une pédagogie de type socio-constructiviste dite de l'activité²⁰. Sous l'impulsion de J.-P. Chevènement, à renfort de nouvelles Instructions (1985), elle insiste sur la question des contenus.

Dorénavant, on parle de «Sciences et Technologie»²¹, Initialement, l'objectif est

l'acquisition des «méthodes» propres aux deux «démarches». Pour l'une cela signifie «observer, analyser, expérimenter, puis représenter», pour l'autre «concevoir, fabriquer, transformer». Dix ans plus tard (1995), si l'exigence reste la même pour la seconde, une nuance est apportée au niveau de la première. Afin de mettre en oeuvre «certains aspects» de cette provocation du réel, l'élève apprend «à formuler des questions, à proposer des solutions»²². S'inscrivant dans le prolongement de la loi d'Orientation de 1989 et du projet d'école de 1992, le nouveau contrat précise également les options retenues pour placer l'apprenant au coeur du système. La distribution par cours cède le pas à une organisation pluriannuelle²³, le statut de l'erreur est révisé à la hausse²⁴, les enseignants enjoins à travailler en équipes.

C'est qu'entre-temps, parallèlement aux apports de la psychologie génétique et cognitive, quelques échos supplémentaires d'épistémologues ont filtré. On se familiarise de plus en plus avec les idées de rectification des images, de force heuristique de la contradiction, de faillibilisme dans la connaissance, de falsification²⁵. Depuis les années quatre-vingt-dix, les IUFM présentent à leurs «étudiants» des conduites qui en sont largement pénétrées. Les principaux concepts de cette didactique ont d'ailleurs été recensés²⁶. Quant au modèle pédagogique orientant la formation, il est déclaré d'investigation-structuration²⁷. Et puis, l'aura de deux prix Nobel français sait autant réconcilier qu'accrocher. Ph. de Gennes (Physique, 1991) n'hésite pas à érailler la légitimité d'une sélection par les mathématiques (le «préjugé Auguste Comte»)²⁸. G. Charpak (Physique, 1992) s'évertue à promouvoir une intelligence du geste (le programme américain «*Hands on*»)²⁹.

Toutefois, même si Ch. Baudelot et R. Establet assurent que globalement *le niveau* monte³⁰, des écarts, eux, se creusent. Entre une élite qui s'est élargie, un peloton moyen qui s'étire et des lâchés en fâcheuse posture, il n'y a pas grand chose de commun. Entre les pratiques déclarées, avec mobilisation parfois d'un langage quasi-expert, et celles qui sont effectives, il y a place pour plus d'une mystification. A. Giordan et son équipe ne cessent de le répéter : le savoir dominant demeure éloigné de nos contemporains. Enseigner ne serait pas apprendre mais faciliter indirectement la production par l'enfant de nouvelles significations³¹. Tant que l'on imagine qu'il suffit de «prélever les représentations», de «faire faire», de répondre à la non-compréhension par la répétition transfigurée du même, les succès ne peuvent qu'être limités. Le pire réside peut-être dans ce dernier détournement.

On s'exprime désormais en termes de «compétences», de «conceptions», «d'objectif-obstacle», de «conflit socio-cognitif», de «groupes de niveau» et «de besoin», de «transfert»... L'ennui, c'est que ce registre neuf ne sert bien souvent qu'à reproduire du vieux.

Possere//e :

Ces rappels ne sont pas destinés à décourager. La recherche de solution se poursuit, les initiatives sont légion. Mais ce recadrage sur les revers continuellement essayés doit permettre un gain en lucidité. Ils signalent qu'un ensemble de dérapages et de leurres

détournement de l'intention initiale. Nombreux sont les enseignants qui persévèrent ou reviennent à ce qu'il leur était précisément demandé d'abandonner. Il existe naturellement des facteurs préjudiciables. On pense au pendule entre les images de l'enfance³², l'oscillation quant aux missions de l'école, l'hésitation face à l'autorité, le manque de formation professionnelle, le nombre des élèves en classe... Mais ceci ne saurait constituer des raisons déterminantes. Quelques illusions pèsent également. Beaucoup se satisfont de la certitude d'une inéluctable diffusion des procédures modernes. D'autres ont la conviction qu'un remodellement passe avant tout par un renversement des rapports de force au sein de l'État. Mais ces deux conceptions ont mal supporté l'épreuve du temps³³. Pour comprendre cette neutralisation de directives officielles et cet ancrage dans un noyau somme toute traditionnel, un autre éclairage est conseillé. Nous pouvons nous tourner cette fois vers un paradoxe plus général.

Le changement de méthode : une opération toujours délicate

La plupart des médiateurs sont habités par une évidence. Parmi les déterminants décisifs de la classe, notamment ses finalités, ses programmes et ses procédures, ce sont les derniers qui appelleraient à un débat. Or, c'est là méconnaître l'idée même de méthode et laisser un peu vite penser que les déconvenues se régulent par la seule substitution de modalités. Revoir ce concept permet de questionner une étonnante longévité dans les comportements qui contrarient la mutation. Par une sorte d'effet-loupe, leur analyse aide à mieux cerner ce qui prohibe l'alternative et inhibe encore les actions.

L'intérêt d'une définition univoque

Selon G. Avanzini, arrêter le sens de ce sur quoi l'on bute est un pré-requis à la clarification de bien des mésaventures.

De son avis, une méthode est à entendre au sens d'une manière «d'organiser la vie de la classe en fonction de la fin qu'on poursuit, de la structure de ce qu'on enseigne et de l'idée que l'on nourrit des écoliers»³⁴. Nécessairement constituée par cette triangulation, elle suggère des démarches concrètes qui satisfont simultanément à ces trois séries d'exigence. Il devient alors illégitime de recourir au même terme pour désigner indifféremment :

1. une manière globale d'enseigner,
2. les techniques singulières que recommande un manuel ou qu'emploie un instituteur. Cela peut sembler de prime abord quelque peu péremptoire, mais il faut bien en reconnaître la fonctionnalité. Dès l'instant où les méthodes sont véritablement comprises dans leur plénitude, leur analyse dépasse le débat de détails sur des techniques d'apprentissage.

Cela se vérifie quand on reprend la notion de «méthode traditionnelle» à travers ses modifications temporelles. Il suffit pour cela de renoncer à la tenir pour une structure didactique homogène et sémantiquement stable. Quand on parvient à dégager ce qui la spécifie de manière constante, l'intérêt d'une réflexion sur sa persistance apparaît. Au-delà de ce qui la finalise³⁵, les trois paramètres précédemment évoqués ne sont pas nécessairement solidaires dans le temps. Si l'histoire les a liés, ceux-ci n'en demeurent pas

moins capables d'évoluer séparément. À l'intérieur du triangle, l'hétérogénéité de nature et d'origine persiste. Lors, malgré la convergence des attaques contre l'école depuis le début du siècle³⁶, la variable incriminée rend les critiques plus disparates. De plus, au vu de cette évolution non nécessairement synchrone de ce qui en constitue comme les ressorts, le maintien de l'ensemble interroge.

Là encore, on ne saurait invoquer une pénurie en matière de recherche. Cependant, il s'avère que les propositions regardent majoritairement vers des îlots de dysfonctionnement. Elles traitent de problèmes «relativement restreints» et ont en commun «d'être animés par le vœu de perfectionner le système en place plus que d'en définir un autre»³⁷. Il n'y a ici aucune remise en cause des finalités de l'organisation globale de l'enseignement. Quant aux initiatives animées par une idéologie hostile au régime établi, elles ne désirent pas toujours une expérimentation. Cette dernière est jugée compromettante (collaboration), quand elle n'est pas pensée vaine (non suivie d'effets), ou posée comme faussée (conjoncture inadaptée à une évaluation).

Pour mieux cerner les raisons du non changement de méthode, alors que par ailleurs presque tous la reconnaissent inadaptée, il est intéressant de renverser. Partons plutôt des avantages de celle dont on se défend d'appartenir puis remontons à l'enjeu.

Quand le familier protège de la peur

La méthode traditionnelle est assez vite maîtrisée par les enseignants. Ils n'ont d'ailleurs pas eu beaucoup de mal à y parvenir.

Elle n'est pas seulement l'objet d'une connaissance assimilable à celle d'instruments que l'on aurait l'habitude de manier. Celle-ci correspond à «des façons d'être qu'ils se sont incorporées»³⁸, qui ne font qu'un avec eux-mêmes. Ces dernières reflètent leur style de comportement, les perceptions de leur propre personne et de leur rôle, le sentiment qu'ils ont de celles qu'entretiennent élèves et parents. Les éducateurs ne sauraient s'en écarter par la seule décision de la volonté. Quel intérêt auraient-ils à s'engager dans une aventure réclamant préalablement de se faire violence ? D'autant que les aboutissements comme les conséquences sont bien imprévisibles. Un tel courage est loin d'être répandu. Pratiquer vraiment une didactique moderne, de cela ils en ont à coup sûr la sensation, revient moins à changer de techniques qu'à se changer soi-même.

Si la plupart persèverent dans leurs habitudes, c'est que la perspective de la transmutation jointe à celle de la transformation est indissociable du sentiment de s'abandonner à l'inconnu. Sans doute est-ce ce qui a fait dire à J. Ardoino que «la résistance au changement se situe surtout au niveau de l'angoisse»³⁹. Le personnel enseignant est mu par un souci légitime et une appréciation judicieuse des exigences minimales de sa sauvegarde psychologique. Il serait malvenu de les blâmer d'hésiter devant une auto-structuration qui, pour beaucoup, resterait périlleuse. Le professeur devant les signes incontournables d'un appel à rénovation est un peu comme le propriétaire sans fortune qui a conscience de l'état de délabrement de sa maison. Il espère que les choses pourront durer encore tout en redoutant qu'elles s'effondrent inopinément. Il craint même que les retouches mineures en accusent les fissures

ou en précipitent l'écroulement. Son anxiété devant l'ampleur de la tâche et les incidences qu'elles comporteraient pour lui, le font persévérer dans la tradition.

Il ne faut pourtant pas le voir comme simple victime. Celui-ci sait accuser les circonstances de le contraindre contre son gré. Il peut également miner les dispositions officielles qui pourraient remédier au mal que lui-même dénonce⁴⁰. Parfois la conjuration se durcit, passant par un exorcisme des «méthodes nouvelles». Pour cela, on travaille à les rendre utopiques tout en s'assurant de la pertinence des anciennes procédures. Ainsi, peuvent être exploitées des facettes négatives chez l'écoulier : passivité, attention fragilisée, nervosité grandissante, sens atrophié des responsabilités, inaptitude à l'autodiscipline... Il est aussi du registre d'accuser la conjoncture familiale et socio-culturelle ou l'influence pernicieuse des mass-média. Quand les sujets semblent de plus en plus soumis aux pressions de l'image, que les instances adultes s'effondrent autour d'eux, qu'un défaut d'autorité gronde, rien ne vaut une didactique ferme...

La peur de l'inconnu installe donc dans une impasse. On ne trouve d'issue qu'en imputant l'impossibilité de réformes à des raisons qui contraignent à les différer. Il faut bien souligner qu'elles sont suffisamment crédibles pour masquer ce qui pousse à les mobiliser. Et puis, cette consistance entretient les ardeurs en désignant des adversaires. Ceux-ci doivent être :

1. assez robustes pour ne point s'effondrer à la première attaque, d'où un appel à militer en vue de les détruire,
2. assez invulnérables afin qu'il y ait un sens à les combattre et que l'on puisse à l'avance fantasmer leur défaite.

Après cette clinique d'une entrave subjective, la piste d'une difficulté objective doit être empruntée.

Parce qu'un consensus fait défaut

Au coeur de ce misonéisme⁴¹, un soupçon peut être porté sur la disponibilité d'une solution de rechange.

Pour vérifier la réalité de ce vide pour le remaniement, il faut comprendre sur quoi s'étaient les finalités d'autrefois. Il convient d'entendre pourquoi elles ne peuvent plus avoir cours, et ce qui empêche de procéder à leur remplacement. Or, ne serait-ce qu'en regard de l'esprit de ceux dont la pensée fut déterminante, un constat s'impose : c'est dans un climat à dominante positiviste qu'a été généralisée la scolarisation par la H^lème République⁴². Un des buts primordiaux assigné à «l'institution de l'apprendre» est alors, comme en atteste la théorie comtienne de l'éducation⁴³, de faciliter l'unanimité idéologique. La connaissance objective est ce par quoi peut et doit s'opérer la réconciliation des intelligences⁴⁴. On trouve là une finalité qui aura des conséquences précises concernant la programmation et la méthode.

Réfractée et prorogée par J. Ferry, cette doctrine appelant à une mentalité positive a su profondément infiltrer la pensée du pédagogique. Il est longtemps recommandé par les *Instructions* d'accoutumer les élèves à une conduite de perception attentive devant l'objet⁴⁵.

Cette incitation à observer, présentée comme de nature à homogénéiser la didactique élémentaire et à harmoniser tout l'enseignement du premier degré, est massivement motivée. Elle ne s'inspire aucunement de la psychologie de l'enfant, celle-ci se constitue postérieurement, mais de l'épistémologie classique. L'observation, prônée comme première étape de la procédure expérimentale, permettra de préparer très tôt à la démarche scientifique. Elle habituera précocement les élèves à l'expérience de l'accord qu'elle - et elle seule - autorise.

Une telle lecture permet de mieux comprendre l'ensemble des caractéristiques des procédures traditionnelles. Une pédagogie entendant unifier ne peut opter pour l'encouragement à la pensée divergente, pas plus qu'à ses manifestations. Désireuse de promouvoir ce que la science a établi, elle valorise la méthode expositive. Présentant des conclusions objectivement établies, elle n'admet guère la discussion. Attachée à ce que les notions du programme soient solidement acquises, elle en impose et en contrôle la rétention. Surtout sensible au but visé, elle se préoccupe surtout de distribuer l'information. N'appréciant pas la dispersion, elle préfère l'enseignement collectif, selon un plan prédéterminé. Assignant aux uns et aux autres les mêmes tâches, elle se méfie des propositions «d'école sur mesure». Traitant enfin le «maître» comme symbole, critère de la connaissance et arbitre de la vérité, elle exalte son autorité intellectuelle⁴⁶.

Mais le creuset où l'illustre ministre puise ses convictions, au fil des décennies, perd de ses propriétés de cohésion. L'épistémologie, suite à la dynamique interne des sciences, connaît de sérieuses rectifications. L'évolution de la société, loin de confirmer la convergence des esprits ou d'en offrir les symptômes, s'opère dans le sens d'une dislocation. L'analyse comtienne semble inadéquate, le dénominateur commun s'amenuise... «progressivement». Si de nombreuses conceptions sur le type d'homme à obtenir vont suivre, leurs rivalités creusent les écarts. Faute de ne plus savoir ce qui est vraiment poursuivi, on tend à osciller entre immobilisme et désordre.

L'incontournable viscosité des méthodes tient donc à l'absence d'idéaux mobilisateurs, bref il n'y a pas réellement de réponse à la dilution des fins.

Une vulnérabilité avec laquelle compter :

Des deux ressorts qui ont émergé pour cette mécanique du statisme, on peut avancer que le second exacerbe le premier. Cette porosité à l'effroi doit être méditée.

Peut-être est-il temps de procéder à un ajustement quant à la force de caractère des humains. Cessons de psalmodier qu'une maturité s'est définitivement affirmée depuis le miracle grec. On ne dira jamais assez combien les civilisés, pour assumer leur statut de roseau pensant, interprètent⁴⁷, font preuve de surdité⁴⁸ et restent demandeurs de gratifications⁴⁹. En dépit d'un redressement postural les engageant à s'arracher à leur arrière monde, les Hommes ne sont guère intrépides. Ils ont plutôt hérité d'un tempérament profondément craintif, étayé sur les automatismes de survie animale et la primitive conscience de leur dénuement physique. Ceux qui marchent debout se caractérisent toujours par une prédisposition à la fuite et par l'angoisse de Mort. D'une condition ne trouvant pas en

elle-même les raisons de son existence, ils s'inscrivent encore dans l'inquiétude intellectuelle et la valeur ajoutée de sens⁵⁰.

Il faudrait enfin se soucier de ce complexe de vulnérabilité. En Occident, la volonté d'exorciser cette prégnance couarde a été un formidable aiguillon culturel. Mais elle s'est accompagnée d'un leurre à sa mesure. Les progrès du Logos, via la *Ratio* et le développement d'une attitude de conquête, égarent les esprits. Ces victoires matérielles ont laissé croire à l'idée d'un corrélat d'évolution pour la nature psychologique du *Sapiens*. Or, ce subterfuge par le contrôle et la domination a ses limites, il impose le maintien d'une forte crédibilité dans les constructions mentales. Aussi ne résiste-t-il plus lorsque s'effondrent modèles et valeurs. Faute d'apprivoisement de leur épouvante archaïque, les humains ainsi dépossédés de leurs béquilles affectivo-cognitives se révèlent tels qu'ils sont : refoulés et fragiles. Si l'on en doute, que l'on songe au chahut de la *patascience* en cette fin de siècle, aux derniers relents de psychophysique⁵¹.

Il était urgent d'abandonner l'idée trop répandue sur la fidélité forcée du corps enseignant à la pratique traditionnelle. Les déclarations allant dans ce sens dissimulent la vérité. Elles laissent entendre qu'un vif désir de transformation existe, mais qu'au renouveau des conditions sont préalables, des délais indispensables. Or, redisons-le, elles évitent avant tout de reconnaître qu'on ne souhaite pas réellement se risquer à changer. En écartant les représentations inquiétantes d'une novation prochaine, les propos tenus déresponsabilisent d'un immobilisme. Ils dispensent aussi tout un chacun de considérer les deux principaux obstacles. Quant à l'habillage des actions par un vocabulaire moderne, ce n'est là que réactualisation d'une autre manière ancestrale de tromper l'ennemi : celle de parler «sa» langue.

Le pari de l'éducabilité est celui de la société humaine. Afin qu'il reste dynamogénique, ses professionnels ont besoin d'un modèle fédérateur. Ce n'est qu'à partir du moment où ce dernier est largement ratifié que l'on peut s'attacher sans témérité à sa réalisation. Tant que l'on n'en dispose pas, les tentatives de transformation ne sont accueillies qu'avec réserve ou marginalisées. Pire, la peur congénitale parvient à enclencher une série de volte-face (représentation du sujet à éduquer, fonction de l'école...) qui compromettent toute réforme globale. Le mouvement n'est pas plus réel que la psychologie de la probabilité constituée⁵².

Conclusion

On l'a dit et répété, malgré l'attrait des sciences et leur place dans la société, le savoir subséquent n'accroche pas. En fait, on oublie un peu vite que créer un «environnement didactique facilitateur»⁵³ est loin d'être facile.

Certes, les enseignants en savent plus long aujourd'hui sur leur public comme sur leur métier. Notamment, ils reconnaissent exercer avec des acteurs à part entière. Ils ont d'ailleurs entendu l'exhortation à prévenir un pur glissement des connaissances à la surface de l'apprenant. Ils sont aussi au courant qu'un rôle comme le leur est fort délicat, qu'un

paradoxe y est à gérer. Ils doivent favoriser les conditions d'une autodidaxie tout en permettant des confrontations avec des contextes porteurs de sens. Toutefois, cette conscience nouvelle ne suffit pas à voir les pratiques se modifier en profondeur. Le plus souvent, on retient quelques procédés modernes, on s'exprime différemment, et on se convainc en éblouissant ou agaçant les autres. Mais, en-deçà de cette manipulation qu'accompagné quelques mots choisis, on se ment et on jargonne. Le marasme scolaire ne s'évacue pas en impulsant une simple effervescence de surface.

Il faut élaborer de véritables stratégies de changement. Avant toute chose, et c'est ce que l'histoire encourage, on doit identifier ce qui fait régulièrement barrage. On peut s'instruire des difficultés rencontrées par un premier détour. Pour ce faire, trois principales tentatives recommandées par les Instructions peuvent être consultées. Ici, de la «Leçon de choses» aux «Sciences et Technologie», en passant par «l'éveil scientifique», un renvoi est similaire : on dévie de l'esprit initial. Pour mieux comprendre ce qui fait alors s'enfermer dans des attitudes inadaptées, on recourt à un plus grand recul. Il s'agit cette fois de la contradiction sise dans l'usage reconduit de méthodes que l'on sait pourtant dépassées. Deux freins sont alors mis à jour : l'angoisse de l'inconnu, l'absence de socle rassembleur. Il s'avère que c'est de leur interaction que découle un ralentissement quasi machinal. Lors, s'il n'y a pas substitution des moyens, c* est parce que persistent de graves et souterraines raisons à la stagnation.

Cela ne veut pas dire que toute recherche a disparu et que des initiatives ne sont pas renouvelées. Bien au contraire, à mesure que s'éloigne l'éventualité d'une métamorphose et que s'intensifie la frustration, le nombre s'en accroît. Mais ce regain est larvé par un impératif de sauvegarde personnelle⁵⁴. Elles ne sont pas conçues comme susceptibles d'adoption extensive mais comme des essais où l'on s'attache à la pureté du témoignage en contre. Du coup, leur disparité est limitante, leur reproductibilité fort réduite. Loin de favoriser un remaniement homogène, celles-ci participent plutôt d'une impossibilité. On ne parvient pas à recenser quelques points de convergence autour desquels pourraient, même provisoirement, s'organiser une démarche commune. Autrement dit, la résistance suscitée en arrive à aggraver involontairement le blocage.

Sans doute existent-ils d'autres écueils que le duo ici exhumé. Mais il n'y a guère de chance que ceux-ci les équivalent en importance. Si l'on ne veut pas voir l'insuccès d'un enseignement rendu perenne et les nouvelles recommandations rester lettre morte⁵⁵, des compensations s'imposent. Il faudra rechercher celles à même de satisfaire les intérêts particuliers qui sont menacés. C'est ce qui permettra une meilleure acceptation du bouleversement nécessaire. Il sera même impératif de trouver des leviers. Parmi ces derniers, une formation complémentaire des enseignants s'avère une priorité⁵⁶. Elle doit prendre en considération le problème du négatif (métamorphose et précarité, obstacle et non-sens, inconsistance et perversité...). Là demeure le refoulement majeur de l'Occident. Cette lucidité ne suffira d'ailleurs pas. On ne bouge pas significativement sans avoir gagné au préalable en stabilité psycho-affective. Osons parler des profils destructeurs, des éléments indésirables, des classes sacrifiées, des oeillères dans le recrutement.

Quand nos décideurs accepteront l'idée que la recherche en didactique est utile, que les responsabilités seront par tous mieux acceptées, que l'éducation de l'esprit saura dialoguer

Notes

1. B. Jolibert, *fiat son et Éducation*, Paris : Ed. Klincksieck, 1987. p. 137 (coll. Philosophie de l'Éducation).
2. Rapporté et analysé par J. Ferry dans son «Discours sur l'égalité d'éducation», 1870, dans Obiquet, *Discours et opinions de J. Ferry* Paris: Colin, 1893-1898, Vol. I. 298.
3. Cette option didactique s'inscrit dans le programme d'une éducation moderne, substituant aux procédés a priori et à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale qui va du concret à l'abstrait, déduit la règle de l'exemple, etc.
4. Instructions de 1957, cité par L. Legrand, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel, Delachaux, 1960, p.35.
5. Op.cit., p.H3.
6. Hubert, «La formation du sens de l'observation chez l'enfant», dans *Pédagogie des sciences*, Congrès international de philosophie des sciences, 1949, Actualités scientifiques et industrielles, 1952.
7. Il ne permet pas réellement d'introduire «quelque chose de neuf et de parfaitement inconnu» (cité par le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. Buisson, Paris: Hachette, 1911, article «leçon de choses»).
8. G. Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Privat, 1975, p. 106 (coll. «Nouvelles recherches»).
9. On peut se reporter à O. Guichard, «Discours à Sèvres, le 6 oct. 1969», *l'Éducation*, 16 oct. 1969, p. 18.
10. Voir la Circulaire du 2 septembre 1969, B.O.E.N. n°35, 18 sept. 1969, p.291 I.
11. On pourra consulter la présentation des réflexions de cet auteur dans l'ouvrage de J.-J. Wunenburger, directeur du centre G. Bachelard - Dijon - (*La raison contradictoire*, Albin Michel, 1990 - coll. «Science et symboles»),
12. Fr Best, *Pour une pédagogie de l'éveil*, Paris, Colin, 1985.
13. C'est parce que nous ne nous trouvons jamais devant du donné brut et pur que «l'immédiat doit céder le pas au construit». (G. Bachelard, *La philosophie du non*, Paris, R.U.F., 1940, p. 144).
14. Échos à Spiiz (*De la naissance à la parole*, 1968, p. 64) et Clarapède (*L'éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux, 1968) ainsi qu'au questionnement sur le réel tel que prôné par L. Legrand (*Pour une pédagogie de l'étonnement*, op. cit).
15. Dans sa globalité, l'échantillon comprend 7631 élèves de 424 classes de 330 écoles.
16. Voir «présentation générale des résultats», *Évaluation pédagogique dans les écoles*, ministère de l'Éducation, 1983, p.29.
17. Référence à J.-R Despins et M.-C. Bartholy, Le poisson roufe dans *le perrier*, U.G.E., 1987 (2 éd., coll. 10/18).
18. Se reporter au bilan et grandes orientations du rapport de M. R. Girault, réunion de presse du 22 sept. 1983, p.4.
19. L'évaluation pédagogique de 1979-1983 le faisait d'ailleurs (timidement) remarquer («présentation», op. cit., p.41).

20. Elle se décline comme associant «nécessairement les moments où l'enfant découvre et élabore progressivement son savoir, et ceux où il revient au maître d'expliquer et d'apporter directement des connaissances» (*École élémentaire, Programmes et instructions*, C.N.D.R et Livre de Poche, 1985, pp. 15-16).
21. Dès 1985, se voient regroupées deux rubriques de 1980 : Sciences Expérimentales et Activités manuelles (id., p. 13).
22. On insiste sur le caractère «raisonné» (*Programmes de l'école primaire*, C.N.D.R, 1995, p. 65).
23. Trois cycles de trois ans relient la scolarité de la maternelle à la fin de l'élémentaire, la grande section étant commune à C1 et C2. La durée hebdomadaire est ramenée à 26 heures, les programmes sont annoncés comme allégés et recentrés.
24. «Elle doit être reconnue comme une non réussite signifiante» (se reporter à *Travailler par cycles à l'école de la petite maternelle au CM2 en mathématiques*, Hachette, 1992. pp. 109-126).
25. Aux travaux de Bachelard s'ajoutent au moins ceux de Popper (dont *La connaissance objective*, Aubier, 1991).
26. Voir J.-R Astolfi et al, *Mots-clés de la didactique des sciences*, Repères, définitions, bibliographies, Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1997, - coll. «Pratiques pédagogiques»).
27. Se reporter à J.-R Astolfi et M. Develay, *La didactique des sciences*, Paris: R.U.F., 1989 (coll. «Que sais-je ?»).
28. On peut consulter son livre écrit en collaboration avec J. Badoz, *Les Objets fragiles*, Pocket, 1993.
29. Voir *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*, ouvrage collectif présenté par G. Charpak, Flammarion, 1995.
30. Ch. Baudelot et R. Establet, *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, coll. L'épreuve des faits, Seuil, 1989.
31. A. Giordan et G. de Vecchi, *L'Enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche ?*, Z'éditions, 1989.
32. Voir B. Duborgel, *Imaginaires à l'oeuvre*, Paris, Ed. Gréco, 1989, pp. 16-38.
33. On pourra pour ces questions se reporter à l'ouvrage de G. Avanzini, *L'École, d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions*, Toulouse, Eres, 1991, pp.90-95.
34. G. Avanzini, *Immobilisme*, op. cit., pp.22-23.
35. Ses caractéristiques sont :
 1. des normes culturelles standardisées pour chaque cours par un programme officiel,
 2. la volonté d'extension d'un style d'homme mis en possession de «ce qu'il n'est pas permis d'ignorer»,
 3. un magistrocentrisme subséquent,
 4. la représentation des disciplines sur un mode atomistique et une progression imposée,
 5. le présupposé que le travail scolaire n'intéresse pas l'enfant et son déni du primat de la diversité des dons,
 6. l'obligation de mobiliser des leviers extrinsèques de type pressif, l'exaltation de l'effort ainsi que la transmission collective et simultanée de l'information.

36. Les critiques adressées à la didactique sont allées en se renforçant. Après la Seconde Guerre mondiale, leurs fréquence et violence s'accroissent, témoignant même d'une diversification quant à leur provenance. Par-delà leurs divergences idéologiques, tous s'accordent à reconnaître la fonction pathogénique de l'institution scolaire et la désuétude de ses méthodes.
37. G. Avanzini, *Immobilisme...*, op. cit., p.85,
38. Id., p.96.
39. Voir J. Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 1965, p.407.
40. On songe notamment à l'application très partielle de la Circulaire du 29 décembre 1956 sur la suppression des devoirs du soir. On peut ajouter l'accueil sur un mode ambivalent de la prolongation de la formation professionnelle ou encore des mesures relatives au recyclage et «au tiers-temps».
41. Terme entendu au sens classique «d'hostilité à la nouveauté, au changement» (Le *petit Robert*, Paris, 1987, p. 1208).
42. C'est notamment ce que montre l'étude de L. Legrand quant aux sources auxquelles s'abreuva J. Ferry (*L'influence du positivisme dans l'oeuvre de Jules Ferry*, Paris, Rivière, 1961).
43. Voir R. Arbousse-Bastide, *La doctrine de l'éducation universelle chez Auguste Comte*, Paris, R.U.F., 1957, 2vol.
44. La pratique et l'élaboration de la science induisent la soumission aux faits (A. Comte, *Cours de philosophie positiviste*, Paris, Bonani et Droz, 1852 57^{ème} leçon notamment).
45. Référence à l'analyse de L. Legrand concernant les Instructions de 1887 à 1957 (dans *Pour une pédagogie de l'étonnement*, op. cit., p. 7).
46. «Elle institue même, corrélativement au service de celle-ci, son autorité sociale en lui conférant, toutes proportions gardées, un statut de notable» (voir pour l'ensemble de ces remarques G. Avanzini, *Immobilisme*, op. cit., p. 105-106)
47. H. Atlan a évoqué l'existence d'une pulsion interprétatrice souvent délétère (À tort et à raison. *Intercritique du mythe et de la Science*, Paris, Seuil, 1986).
48. La machine de Wright (à sortie numérique aléatoire de chiffres) rappelle notamment que lorsque des sujets sont confrontés à des contradictions, ils préfèrent déformer la réalité plutôt que sacrifier leur projection.
49. On se fera une idée assez précise de ce besoin en consultant l'ouvrage de B. Laborit, *Éloge de la fuite*, Paris, R. Laffont, 1976.
50. La recherche ou l'affirmation d'un sens, ironise Cl. Rosset, «semblent faire partie des choses qui ne changent pas, qui ne peuvent probablement pas changer» (Le *Réel. Traité de l'idiotie*, Paris, Ed. de Minuit, 1977, p. 17).
51. Voir par exemple «Le grand bazar du bizarre», dans *Les dossiers du Canard*, n°36, juill. 1990.
52. G. Bachelard constatait déjà que l'homo faber fait tort à l'homo oïéotor (Le *nouvel esprit scientifique*, 1934, RI I).
53. L'expression est d'A. Giordan (voir par exemple «Enseigner n'est pas apprendre», *Libération*, 17 mai 1994, p.6).
54. G. Avanzini réunit ces tentatives sous l'appellation de «stratégies à la sauve-qui-peut», L'Éco/e op. cit.

55. Aujourd'hui, suite au Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école (BO. n°23 du 15 juin 2000), la rubrique s'intitule «Sciences expérimentales et technologie». Le modèle d'investigation-structuration reste d'actualité et le renforcement de la maîtrise du langage un aspect essentiel. Mais qui a formé les formateurs ?

56 Propositions qui ont d'ailleurs déjà été faites par d'autres lecteurs du malaise scolaire, notamment par A. Giordan («Enseigner n'est...», *op. cit.*, p.6).

57. On pourra se reporter à notre contribution concernant cette dimension humaine dans "Arts Martiaux en Occident : miroir du mal, mémoire d'une contradiction", *DARUMA*, 8-9, Numéro *spécial Arts Martiaux*, printemps 2001.

58. L'auteur, psychanalyste de formation initiale, enseigne à temps partiel dans les écoles, 11 initie les enfants aux technosciences depuis 1985 et a soutenu une thèse en 1993 (*Raison, Science, Éducation, l'impératif d'une mutation*, Lyon II).

A. PERBOSC ET L'EXPÉRIENCE DE COMBEROUGER (1900-1908): UN JALON OUBLIÉ DANS L'HISTOIRE DE LA PÉDAGOGIE'

*La guerra qu'an volguda! Es ta guerra a la Guerra _____ Son
morts per nôstra terra /E per tota la terra²_____*

Hervé Terrai
L.U.F.M. Midi-Pyrénées

Antonin Perbosc (1861-1944), écrivain-protégé en langue occitane, fut aussi... un simple instituteur public (jusqu'en 1912 où il devint bibliothécaire municipal à Montauban). Formé entre 1878 et 1881 à l'école normale de cette petite ville (28000 hts alors) au passé prestigieux (siège d'une Généralité d'Ancien régime), il appartient à cette génération de maîtres qui porte en elle les espoirs de la République nouvellement installée, voire officialisée avec difficulté (1875) aux lendemains de la défaite (1870) et de la Commune de Paris (1871). Ses idéaux politiques ont toujours été affichés avec clarté : à l'image de son ami et mentor, le journaliste et homme de lettres languedocien Auguste Fourès (1848-1891), il s'inscrit dans le sillage du Félibrige «rouge», régionaliste, fédéraliste, animé par le tumultueux Xavier-Louis de Ricard (1843-1911)³ - non sans quelques affirmations libertaires si l'on en croit sa formule : «J'ai toujours souhaité n'être ni chef ni le soldat de personne» (1922). Orientation générale qui lui vaudra, le 3-12-1890, les remontrances appuyées de son Inspecteur d'Académie, J. Pouillot, pour son enseignement du «patois» : «Je vous invite à ne plus donner des devoirs patois à vos élèves. Malgré tout l'intérêt que peut présenter l'étude de cette langue (sic), elle ne saurait être substituée, dans nos classes, à la langue française: les enfants la parlent suffisamment dans leurs familles. Elle ne saurait tout au plus intervenir dans l'école que pour les cas cités par M. Bréal dans son article «L'École et les patois» (i. e. pour mieux comprendre les mots ou la syntaxe française à partir d'un fond commun)⁴-

L'expérience de Comberouger

Quand il arrive à Comberouger (1893), village de 441 habitants soumis à l'exode rural, Perbosc n'est plus vraiment un débutant (il en est à son Sème poste, au gré des affectations de sa hiérarchie) ; c'est un maître déjà aguerri, doublé d'un jeune auteur (première publication littéraire en 1890) mais aussi d'un homme au caractère bien trempé : n'a-t-il pas, dès 1886-87, plaidé la cause des «patois» dans le sillage du linguiste Michel Bréal⁵, dans la *Tribune des Instituteurs* - journal qui porte alors bien son nom ? Il pourra donc conduire de 1900 à 1908 (jusqu'à son départ pour la bourgade voisine de Lavilledieu-du-Temple) une expérience plus qu'originale: former avec une quinzaine élèves - devenue au total une soixantaine - de ce «trou perdu de la Gascogne gasconnante» (selon sa première définition du lieu!) une «société traditionniste» (/i. e. folkloriste) scolaire en charge de collecter contes, légendes, chansons, devinettes, etc... au point de s'avouer six ans plus tard, heureuse et singulière formule, «enfantinement heureux en leur société» (Lettre à Pr. Est/eu du 17-12-1906). Au demeurant, il mènera assez librement sa classe, n'hésitant pas à instituer quand il le juge bon la classe promenade dans la campagne qu'il nomme d'un mot occitan où se réfracte toute son oeuvre littéraire : Lo *campèstre*⁶.

Fondée le 15 janvier 1900, la société que fonda Perbosc repose sur des statuts précis (déposés à l'école communale) qui accordent une grande initiative aux enfants eux-mêmes (les plus jeunes ont sept ans !) : la présidence et la vice-présidence sont occupées par deux jeunes personnes de douze et treize ans - que Perbosc qualifie tout simplement de «merveilleuses conteuses». Son projet est affiché dès l'article 2 : «La société est créée dans le but de recueillir dans la commune tout ce qui se rapporte à l'histoire et particulièrement au folklore». La référence à l'histoire locale correspond, à n'en point douter, aux goûts de Perbosc lui-même (couronné déjà en 1888 par l'académie des Belles-Lettres de Montauban pour sa monographie du village de Lacapelle-Livron et enclin, sur la fin de sa vie, à un véritable travail de bénédictin dans l'analyse des Chartes médiévales) ; elle répond aussi aux recommandations officielles de la haute administration quant à la mise en valeur de l'histoire locale par les instituteurs, concurrents en cela des prêtres (Cf. *infra*).

D'autres articles précisent ce qu'a pu être le travail commun de la Société :

- «Art. 4 : Les documents de toute sorte fournis par les traditionnistes seront classés et conservés à la Bibliothèque populaire de Comberouger»,

- «Art. 5 : La société fonctionne sous la direction de l'Instituteur, qui fait partie du bureau avec voix prépondérante. Le bureau comprend un président, un vice-président et un secrétaire. Ces trois derniers membres sont élus pour un an».

Cette entreprise est *in* concrète conduite chaque soir après la classe afin de ne pas s'attirer les foudres d'une inspection trop tatillonne, prête à rappeler l'article 14 du *Règlement des écoles primaires* (1880) selon lequel «l'enseignement se fait en français» exclusivement. Il s'agit alors pour les élèves d'exposer ce qu'ils ont pu découvrir dans le village auprès des uns et des autres : ils copient sur des cahiers collectifs leurs trouvailles (le cadre par exemple, les titres étant de la main de l'instituteur). Ce dernier a pour souci scrupuleux de ne pas intervenir sur le texte lui-même (parfois incorrect vis-à-vis d'un occitan littéraire ou marqué

par la diglossie avec le français) mais de corriger seulement, dans la traduction française en regard, les «gasconnismes» : «Il leur est recommandé de noter [les textes qu'ils jugent dignes d'être notés] avec la plus grande fidélité et en s'abstenant d'une façon absolue d'y apporter des modifications⁷». La tentation est, en effet, connue de polir le discours populaire et de transférer, par exemple, un «pucelage» en un «avantage»....

Perbosc remarquera bien vite combien les jeunes élèves peuvent servir de «passeurs» entre les diverses classes d'âge, citant au passage la remarque d'un vieillard de Lomagne sur le fait qu'il lui était bien plus facile de s'adresser à de jeunes «polissons» qu'à de doctes enquêteurs, tel son prédécesseur érudit, le juriste gascon Jean-François Bladé (1827-1900). D'où, sans doute, l'aspect particulièrement facétieux, voire primesautier, à la limite scatologique ou licencieux⁸, de la collecte de Comberouger - ce qui la singularise. Le travail se traduira d'abord par une première publication partielle dans une collection populaire... à Barcelone (et en catalan !), puis plus tardivement par la publication en 1914 d'un volume bilingue occitan-français de Contes de *la vallée du Lambon*, auxquels font écho en 1924 ceux rassemblés de la même manière par un ami et disciple, l'instituteur Jean Hinard, Contes de *la vallée de la Bonnette*⁹. Une synthèse de ces deux ouvrages est parue (en français principalement) chez Gallimard en 1979 sous le titre : *Récits et contes populaires de Gascogne*, à l'initiative de S. Cézérac-Perbosc, petite-fille de l'auteur et sous le patronage du Musée des Arts et Traditions Populaires de Paris (J. Cuisenier), édition présentée par G. Passerai et N. Sabatié. Au demeurant, c'est dans ce même musée (ainsi qu'à la Bibliothèque municipale de Toulouse) qu'est déposé la majeure part du corpus recueilli par Perbosc et ses élèves.

Dans une lettre à son ami Pr. Estieu (IO-5-1900)¹⁰, démarche : Perbosc a résumé clairement sa

«Si tu tiens à savoir ce que j'ai fait depuis octobre, apprendis que j'ai folklorisé surtout». Et j'ai entrepris une oeuvre originale que tu verras réalisée dans un an à peu près. En voici le plan :

Monographie d'un village

I. La Vie au village

1. Autrefois
2. Aujourd'hui

II. Le Folklore

1. Contes populaires :
 - Aventures merveilleuses. Contes épiques.
 - Contes mystiques et superstitions.
 - Contes familiaux.
 - Récits.
2. Poésies populaires :
 - Romances.
 - Chansons d'amour.
 - Chansons de travail.
 - Chants spéciaux.
 - Chansons pour petits enfants.
 - Chants historiques.
 - Récitatifs, formules, etc.
3. Traditions et légendes.
4. Proverbes et locutions proverbiales.
5. Devinettes populaires.
6. Jeux populaires.

L'originalité, c'est que je ne suis que le directeur de ce travail d'équipe et que ce sont mes élèves, une quinzaine de garçons et de filles de dix à treize ans qui le font.

La première partie se déroulera sur une suite de petites monographies (100 environ) sur tous les sujets relatifs au terroir. Ce seront simplement des devoirs d'élèves bien coordonnés.

La deuxième partie est la plus avancée. On m'a recueilli (sic) jusqu'ici quatre-vingt contes, souvent informels, parmi lesquels (quelle surprise pour moi!) il y a des chefs-d'oeuvre, certains inédits. Tout cela est transcrit et traduit patiemment, et le bloc augmente tous les jours (Entre parenthèses, il y a jusqu'ici une quinzaine au moins de ces contes qui peuvent être publiés, et j'ai songé à la Revue des Pyrénées, à La Tradition"...). Pour les proverbes et les devinettes, le travail est à peu près fini : il est important. Pour les poésies populaires, ça commence ; je ne compte pas trop sur ce filon ; mais j'aurais peut-être les mêmes surprises que pour les contes.

Dans la foulée, Perbosc lancera une correspondance scolaire avec une école distante de trente kilomètres (Auvillar) et envisagera une extension de son travail de collecte au département tout entier. Bien sûr, la réalité de l'oeuvre accomplie sera bien plus modeste (tous les instituteurs n'adhérant pas au projet et Perbosc lui-même étant écrasé sous diverses tâches intellectuelles en sus de son travail d'instituteur et de secrétaire de mairie). Les témoignages recueillis auprès de ses anciens élèves au début des années cinquante et quatre-vingt montrent que l'expérience les a profondément marqués : tel «pleure d'émotion» en apprenant la (ré)édition de certains contes en 1954, telle autre (à 85 ans !) le décrit encore d'une phrase : «Il était bel homme et il était gentil»¹². En retour, quand la première «gerbe» de contes sera publiée en 1914, Perbosc se demandera dans sa préface datée du 31 juillet (jour de l'assassinat de J. Jaurès...) : «Vous, écoliers d'hier, où êtes-vous maintenant ? Hélas ! deux d'entre vous sont déjà «sous la terre» ; sept sont soldats, et demain, peut-être, ils seront vraiment «à la guerre». Et, dans ce moment tragique, il exprimera sa conviction que, grâce à ses écolières devenues «mamans» et «gardiennes de la maison» (telles des Romaines de la République), «les contes et les chansons des lointaines aïeules reflouriront sans fin sur les lèvres des enfants». Principe d'espérance...

Nous n'analyserons pas ici les contes recueillis d'un point de vue¹³ ethnologique, ni ne situerons la démarche de l'auteur Perbosc dans des références strictement occitanes (Castèla, Fourès, Blader, Lalanne...) - laissant à des personnes plus qualifiées cet ouvrage. Nous nous placerons seulement dans un contexte national, voire international, touchant les idées pédagogiques et politiques, afin de situer au mieux son travail dans un «moment» de la pédagogie - à l'avant-garde toutefois !

Le cadre pédagogique

La grande référence théorique pour la période qui s'ouvre avec la fin du Second Empire et va s'officialiser avec la Troisième République, c'est la méthode intuitive, déjà caractéristique des «pays allemands» selon F. Defodon, dans ses Promenades à l'Exposition scolaire de 1867 (partie prenante de l'Exposition Universelle). La figure du pédagogue

helvétique (de langue allemande), citoyen d'honneur de la Révolution française au demeurant, H. Pestalozzi (1746-1827), est alors incontournable. F. Buisson (1841-1932), qui va prendre en mains l'enseignement primaire au retour de son exil en... Suisse, précise à l'occasion de l'exposition scolaire de 1878 : «L'intuition, c'est l'acte par lequel l'esprit saisit une réalité, sans effort, sans intermédiaire, sans hésitation. Le mot appartient à notre bonne langue». Dans un souci de patriotisme et de... légitimité, Buisson renvoie quand même au philosophe V Cousin qui, tout jeune encore, le fit résonner en 1817 dans la Sorbonne. En quelques mots : «La méthode intuitive n'a pas d'autre secret : elle traite l'enfant comme un être qui a en lui-même l'instinct du savoir et toutes les facultés nécessaires pour l'acquérir, elle s'applique à laisser faire la nature autant que possible. C'est ce qui distingue l'éducation du dressage» (Conférence sur l'enseignement intuitif à la Sorbonne du 31-8-1878). Issue de J.-J. Rousseau, entre autres, cette méthode culminera dans quelques exercices scolaires bien définis : les «leçons de choses» et la constitution de «musées pédagogiques» (recueil de pierres, de fleurs, d'animaux naturalisés, etc).

La «méthode active», chère au philosophe Henri Marion (1846-1896), premier responsable d'un cours de Science de l'éducation en France (1883), va dans le même sens : «Il n'y a donc qu'une seule méthode digne de ce nom : c'est la méthode active. J'appelle ainsi la méthode qui (...) se soucie de donner l'impulsion, l'éveil, comptant avant tout sur son jeu naturel, son effort pour assurer sa croissance propre et sa belle venue. Agir et faire agir, voilà le secret et en même temps le signe d'une étude féconde». (Revue pédagogique, 1888, n° I). Pour ce faire, Marion se place sous l'autorité intellectuelle d'Aristote, ni plus ni moins...

On peut aussi noter dans la période les initiatives hardies du Comte Léon Tolstoï (1828-1910) dans la scolarisation de ses petits moudjiks : ainsi le recours au «texte libre» écrit par les enfants est-il connu en France par la publication de ses livres, *La liberté dans l'école* (préfacé par M. Bréal) et *L'école de Lasnaïa Poliana* (1888). Bien sûr, l'oeuvre pédagogique de Tolstoï reçoit un accueil... mitigé pour autant qu'elle s'en prend à la «routine» scolaire dont le programme se résume, à ses yeux, en une phrase : «Répéter les paroles d'un autre dans la langue d'un autre»¹⁴.

Antonin Perbosc ne cite pas explicitement ces différents auteurs dans sa correspondance avec son collègue Prosper Estieu - où nous trouvons l'essentiel de sa réflexion sur son expérience de Comberouger : l'un et l'autre (et surtout Estieu qui a un temps quitté l'institutorat pour le journalisme) ont alors la fibre plus littéraire que pédagogique *stricto sensu*, engagés qu'ils sont dans la constitution d'une oeuvre en miroir et, surtout, dans un harassant travail commun de restauration linguistique dans l'héritage des Troubadours (Revue Mont-Segur. 1896-1904). Au mieux, le travail de collecte conduit par Perbosc est-il une opportunité intéressante, voire enthousiasmante, mais, néanmoins, mineure dans un opus beaucoup plus vaste : celui de la Renaissance des lettres occitanes et sans aucun doute, à leurs yeux, de sa véritable «patrie», l'Occitanie)¹⁵. Pour autant, notre maître d'école s'est toujours tenu au fait de l'innovation (par exemple de l'innovation technique avec la photographie dont il fut un adepte résolu, voulant faire acquérir par le conseil municipal un appareil afin d'initier la population locale!). Tout porte à croire qu'il s'est tenu au courant des idées pédagogiques de l'heure : peut-il ignorer Buisson et Marion, lui qui a été formé dans

l'école normale renouvelée par les Républicains et qui y fut un très bon élève (si l'on en juge par ses cahiers), lui qui s'est enquis, des années après sa sortie de celle-ci, dans une correspondance avec son directeur, de certains travaux de M. Bréal (lettre du 4-1-1887) ? Peut-il, de même, lui qui se prononce pour un «Félibrige fédéraliste et libertaire» (*Lettre à Est/eu* du 12-9-1901) et qui s'affirme en même temps comme un fidèle abonné des roboratifs *Cahiers de la Quinzaine* de Ch. Péguy (lettre au même du 19-2-1909) ignorer la pensée et l'oeuvre d'un Tolstoï ? Il est permis d'en douter !

La question de la langue

Le français est de longue date déjà (au moins chez les Frères des écoles chrétiennes dès 1685) la langue propre à l'enseignement primaire. La Révolution, enfantant une République «une et indivisible», entendra accentuer le phénomène, y compris par l'entremise des Occitans Barrère et Lakanal ou du Basco-Béarnais Garât. Le Protestant Fr. Guizot, nîmois d'origine et formé en exil à Genève, confirmera ce choix en 1833 à l'occasion de la première grande loi sur l'enseignement. Le Règlement modèle des écoles primaires du 7 juin 1880, constamment rappelé comme nous l'avons vu, le précisera sèchement par son article 14 : «Le français est la seule langue en usage».

L'inspecteur général Irénée Carré (1829-1909), d'origine ardennaise, préconisera à destination des nombreux allophones «la méthode maternelle»¹⁶ : «Il faut leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent» - c'est-à-dire sans traduction aucune (*Revue pédagogique*, 1888, n°3). En d'autres termes, il s'agit de passer d'une mère à l'autre, de la mère de famille à la Mère patrie - non sans, bien sûr, un véritable tour de passe-passe,, puisque le français n'est pas alors la langue maternelle d'un bon tiers de la population de la France. La puissante Ligue de l'enseignement se prononce, au demeurant, pour cette méthode dès son congrès d'octobre 1893.

Pourtant, le linguiste Michel Bréal, professeur au Collège de France dont on connaît l'ouverture sur le monde via son plaidoyer en faveur des langues vivantes et sa double culture franco-germanique, écrivait en 1872 : «Le clergé connaît bien cette puissance du dialecte natal : il sait s'en servir à l'occasion, et c'est pour avoir méconnu les attaches locales que votre culture est trop souvent sans racine et sans profondeur». D'où, pour lui, la nécessité d'enseigner les patois et dialectes afin que «l'école tienne au sol» ... ou tout simplement pour mieux accéder au français¹⁷. Ce dernier point sera aussi l'argument-clé de Jean Jaurès dans divers articles de *La Dépêche de Toulouse*, porté par cela même à polémiquer contre l'abbé Jean Bessou (1845-1918) écrivain rouergat, trop autonomiste sur le plan culturel à ses yeux -dont Perbosc le «rouge» sera, quant à lui, le voisin et l'ami, défenseur l'un comme l'autre de leur vraie langue maternelle¹⁸.

Après avoir fait des instituteurs les éclaireurs de la Patrie française dans quelques pages d'anthologie¹⁹, Jaurès leur soumet (mais sur le tard seulement) de nouvelles propositions, plus radicales : «Notre languedocien et notre provençal ne sont guère plus que des baies désertées, où ne passe plus le grand commerce du monde; mais elles ouvrent sur la grande mer des langues et des races latines, sur cette «seigneurie bleue» dont parle le grand poète

du Portugal. Il faut apprendre la facilité des passages et leur montrer par-delà la barre un peu ensablée toute l'ouverture de l'horizon. J'aimerais bien que les instituteurs, dans leurs Congrès, mettent la question à l'étude. C'est de Lisbonne que j'écris ces lignes [...] C'est de la pointe de l'Europe latine que j'envoie à la France du Midi cette pensée filiale, cet acte de foi en l'avenir, ce vœu de l'enrichissement de la France totale par une meilleure mise en oeuvre des richesses du Midi latin». (La Dépêche de Toulouse, 15-8-1911) - article que ne manquera de citer, en 1926, Perbosc dans son opuscule de combat, Les langues de France, affirmant par ailleurs d'entrée : «Les ministres passent ; les langues demeurent».

L'intérêt pour le folklore

Créé en 1846 de toutes pièces par W.-J. Thoms pour remplacer «*Popular ont/qu/t/es*», le mot dit bien, étymologiquement, ce qu'il entend désigner : *Folk* (peuple) et *Lore* (connaissance, étude), «l'étude du peuple» (A. Van Gennep, *Le Folklore*, Stock, 1924).

Les multiples travaux de Perbosc s'inscrivent tout à fait dans ce projet - et tout particulièrement, bien sûr, la collecte faite à Comberouger par ses jeunes élèves. Le Congrès des traditions populaires, tenu à Paris en 1900, salue son initiative. Arnold Van Gennep, maître en la matière, ne s'y trompera pas non plus, lui qui qualifiera Les contes de *la vallée du Lambon* de «recueil excellent» et formulera le même jugement pour ceux de la vallée de la Bonnette. Il mentionnera aussi *Le langage des bêtes* (1907) au chapitre «mimologismes» dans *Le folklore français, bibliographie méthodique* (1937, rééd. Bouquins, R. Laffont, 1999). De même, A. Perbosc sera-t-il sollicité au soir de sa vie (1943) par un autre folkloriste d'importance, André Varagnac²⁰. A. Perbosc est bien reconnu pour un chercheur d'exception, quand bien même de nombreux instituteurs eurent-ils donné dans un genre encouragé, nous l'avons vu, officiellement : l'histoire locale. Particulièrement, en 1911, à l'initiative d'un ministre félibre, Maurice Faure, mais aussi antérieurement par l'universitaire Ernest Lavisse, chantre de la petite et de la grande patrie²¹.

Pour autant, il faut bien reconnaître l'existence de quelques mentions touchant le folklore stricto sensu dans la presse pédagogique en particulier dans la *Revue pédagogique* (organe de l'encadrement primaire : inspecteurs, professeurs des EN, etc). Ainsi :

- *Revue pédagogique*, 1900, n°3 : Ch. Guerlin de Guer, professeur au lycée de Caen déclare : «Il s'agit de savoir si l'école doit, par un ostracisme méthodique, devant la caserne, précipiter l'agonie de ces patois».

- *Revue pédagogique*, 1905, n°4. Nous trouvons place pour un appel à collaborer en faveur d'une «enquête sur le folklore de l'Auvergne» lancée par la *Revue de l'Auvergne* et L. Pineau (professeur à la Faculté de lettres de Clermont-Ferrand) avec «approbation de M. le Recteur» : «On conviendra qu'il y a intérêt à recueillir, pendant qu'il en est encore temps ces souvenirs des âges anciens [à savoir] l'ensemble des croyances, des pratiques et coutumes, des contes, des récits, des légendes et chansons, bref, de toutes les traditions populaires».

- *Revue pédagogique*, 1898, n° 11 : l'inspecteur général E. Petit achève un article

d'inspiration «pédologique» (nouveau théorique de l'époque en tant qu'étude de l'enfance), joliment intitulé «Ames d'écoliers», par une singulière remarque : «Quels trésors d'observations neuves, ajoutant à la diversité des types individuels l'atavique différenciation des races, les instituteurs bretons, normands, picards, languedociens pourraient recueillir ! La récente théorie de M. Demolins sur les influences du sol, de «l'habitat», du climat, de la culture, etc... pourrait être éclairée à la lumière de cette originale documentation». Ce dernier, disciple de F. Le Play et d'H. de Tourville, attaché à saisir le double déterminisme «du Lieu et du Travail» dans le cadre d'une «géographie sociale de la France», créateur par ailleurs de la première «école nouvelle» (la fort aristocratique École des Roches, 1898), n'était pourtant guère en odeur de... sainteté républicaine et laïque. Remarquons qu'E. Petit saluera explicitement l'expérience de Comberouger et l'instituteur Perbosc (qui ne manquera d'utiliser contre ses détracteurs ce soutien moral assez inattendu !) dans son ouvrage *L'École de demain*^{*1}.

- *Revue pédagogique*, 1911 et 1914 : le félibre Emile Ripert loue, et le modeste Arsène Verménouze, «bon poète de l'Auvergne», et le «glorieux» Mistral, «un de nos grands classiques». Chez le premier, «l'amour du dialecte natal ne comporte point d'hostilité contre la langue nationale» ; chez le second, «point de déclamations provinciales contre Paris. Il aime, il admire ce qu'il y a de noble dans Paris, le splendide effort de l'intelligence qui s'y prononce de siècle en siècle... C'est le meilleur des «régionalismes» ". D'où, en filigrane, avoué ou non, le thème récurrent de la «petite» et la «grande» patrie(s). Ainsi la célèbre phrase de Mistral, destinée «aux poètes catalans» (1866), «Qu'un peuple tombe esclave, s'il tient sa langue, il tient la clé qui le délivre des chaînes...», est-elle citée par E. Ripert pour qualifier... la Pologne, l'Irlande et, bien sûr, l'Alsace-Lorraine ! Dans ce dernier cas, la citation, rappelons-le, avait déjà été utilisée à sa façon, dans *La dernière classe*, par Alphonse Daudet²⁴.

Une illustration concrète du goût pour le folklore s'incarne de façon très officielle (sous le Second Empire déjà...) à travers un genre quasi déposé : la monographie de village ou d'école, réalisée par le maître et, parfois, par les élèves sous forme de devoirs présentés dans les concours nationaux pour les *Expositions scolaires* (1878). Le département de la Haute-Garonne fit ainsi réaliser en 1885 la monographie de ses communes (l'ensemble est aujourd'hui conservé aux Archives départementales). La collecte d'un répertoire de contes par des élèves et dans une langue marginalisée (à tout le moins !) par la hiérarchie scolaire, telle qu'elle fut menée dans un petit village aux confins de la Gascogne et du Languedoc par un modeste instituteur mais grand écrivain néanmoins, va toutefois bien au-delà. Elle représente une expérience-limite... Et c'est sans doute en grande partie pour cela, mais aussi parce qu'elle est «périphérique» au seul plan de la géographie de la France qu'elle a pu tomber dans un (relatif) oubli.

Une «parenté» pour l'expérience de Comberouger

Deux grands innovateurs de la pédagogie, internationalement reconnus, nous semblent pouvoir s'inscrire dans la même mouvance pédagogique que Perbosc (sans qu'ils le connussent, semble-t-il, et donc s'en revendiquent explicitement de quelque manière que ce fut à notre connaissance) :

- Roger Cousinet (1881-1973), déjà très actif au début du siècle. Proche collaborateur du psychologue A. Binet, l'instituteur Cousinet dont les premiers travaux publiés (dès 1908 dans la prestigieuse Revue *philosophique*) portent sur la «société enfantine» et la «solidarité» deviendra inspecteur : il lancera alors vers 1920 l'expérience d'un authentique travail collectif en classe, parfois contre l'avis étrié de sa hiérarchie. Son ouvrage phare, *Une méthode de travail libre par groupes* (1945), viendra couronner cette entreprise et le rendra célèbre dans la constellation (ou la nébuleuse) de «l'École nouvelle». Bien évidemment, on ne saurait parler d'un héritage strict de l'oeuvre de Perbosc ; on peut toutefois relever une certaine proximité dans les démarches - Cousinet, théorisant des faits (le travail en commun de la société enfantine, ses difficultés, ses réussites) qu'il a expérimenté (par l'intermédiaire de divers maîtres) et qu'un Perbosc s'est efforcé, quant à lui, de mettre directement en pratique sur un objet limité qui lui était particulièrement cher : la mémoire populaire.

- Célestin Freinet (1896-1966) peut être considéré, bien plus nettement que Roger Cousinet, comme un continuateur objectif de l'oeuvre d'Antonin Perbosc. En effet, dès avril 1927 (dans *La Gerbe*), il publie des contes populaires relevés par les élèves de Bar-sur-Loup, tel Péquénain - collecte poursuivie en 1929 avec Pitchin-Pitchot à Saint Paul-de-Vence dont Paul Delarue, folkloriste estimé, mentionnera l'existence dans son étude générique *Le conte populaire français* (1957). Michel Barré, qui donne l'inventaire de ces divers textes d'enfants dans les journaux du mouvement coopératif, précise néanmoins qu'ils ne firent pas l'adhésion de tous alors et que tel instituteur du Loir-et-Cher dénonça, en 1931, au nom de la «base matérialiste» du mouvement (très marqué à l'extrême gauche, rappelons-le) ce recours aux contes considérés comme «proches parents des hallucinations, superstitions, religions»²⁵.

Le nissard Célestin Freinet mentionnera aussi le rôle joué par les contes dans sa propre enfance auprès de sa grand-mère (*L'éducation du travail*, 1949, p. 50) : il verra en eux l'expression d'une authentique culture populaire inter-générationnelle. Il défendra, comme Antonin Perbosc (devenu alors bibliothécaire) dans *Les langues de France* (1926), les langues régionales. Dans une lettre (1947) à une institutrice d'Abeilhan (Hérault), Hélène Cabanes, nous trouvons ce passage significatif : «Élevé moi-même dans la langue provençale qui a donc été ma langue maternelle, j'ai toujours regretté, au fond de moi, d'avoir dû l'abandonner pour une deuxième langue que je manoeuvre certes avec suffisamment de sûreté, mais qui n'a jamais pour moi la résonance intime de mon patois»²⁶. Langue de l'esprit et langue du coeur, ainsi qu'avait pu le dire en son temps F. Pécaut (in *Quinze ans d'éducation*)...

L'ancien élève de l'École Normale de Nice (octobre 1912 - octobre 1914), bien silencieux sur ses années de formation, n'en précisera pas moins (*L'Éducateur*, février 1959)²⁷ : «Il fut un temps, au début du siècle, où l'école publique menait une lutte à mort contre les langues régionales appelées «patois». C'était le temps où les enfants n'avaient pas le droit de parler une

langue maternelle, non seulement à l'école mais en récréation ou même dans la rue. L'invention du «signe» était alors la plus belle trouvaille de la scolastique d'alors. [...] On imagine ce qu'a pu donner ce système perfectionné de délation. Heureusement la vie se rit toujours de la scolastique, les langues régionales ne sont pas mortes ; elles refleurissent et leur enseignement officiel entre peu à peu dans la réalité de notre éducation nationale». Avec quelque ironie, Freinet poussera le raisonnement jusqu'à l'absurde : «L'ancienne pédagogie n'avait rien à demander à l'enfant et son comportement était en somme conforme à ses principes. Et tant que ces principes demeurent, le comportement des maîtres ne saurait être changé. Il n'est ni nécessaire, ni même utile au maître qu'il connaisse la langue des enfants qu'il instruit, puisque jamais il n'aura besoin d'y recourir en classe. Il y a plus, au point de vue pédagogique, il vaudrait même mieux qu'il ne la sût pas».

Si l'*mfans* latin est, chacun le sait, un «muet» Freinet et Perbosc eurent en commun le souci, contre une tradition sclérosante, de donner à l'enfant (à l'enfant du peuple en particulier²⁸) la parole... et l'écriture.

Conclusion

Quand bien même pourrait-on trouver, pour hier comme pour aujourd'hui, les propos de Célestin Freinet quelque peu portés à l'optimisme - mais chacun sait qu'il en faut une certaine dose pour entreprendre, le message d'Antonin Perbosc en faveur d'un humanisme authentique car respectueux de toute la culture humaine demeure plus que jamais d'actualité : sinon comme réalité pleine, entière, reconnue, du moins comme projet, c'est-à-dire comme espérance. Perbosc, passeur entre deux siècles et «quêteur de mémoire»²⁹, le savait bien qui, suscitant dans une lettre «l'approbation» de son Inspecteur d'Académie pour son entreprise «traditionniste» prenait malicieusement les devants : «Mon projet s'est surtout précisé depuis que j'ai commencé à l'exécuter»³⁰. Ne fut-ce que pour cette tournure singulière... et fort réaliste, il mérite de (re)trouver aujourd'hui sa vraie place dans l'histoire des idées pédagogiques : elle n'est pas mince !

Notes

1. Je remercie l'abbé G. Passerai qui m'a très largement fait connaître l'oeuvre de Perbosc et m'a ouvert la bibliothèque du Collège d'Occitanie à Toulouse - où se trouve un grand nombre de manuscrits de l'auteur (ainsi qu'à la Bibliothèque municipale de la ville). J'ai particulièrement étudié, dans le sillage de N. Sabafié qui en a donné la thématique détaillée, la correspondance inédite (1892-1939) d'Antonin Perbosc avec son alter ego et ami, l'instituteur audois Prosper Estieu (1860-1939). Je dédie ce travail à l'ancien instituteur Félix-Marcel Castan (1920-2001), salué par *Le Monde* (26-1-2001) comme «écrivain occitan précurseur du mouvement anticontraintiste», devant qui une première version fut lue à l'occasion d'une journée d'études (IUFM Toulouse) à Comberouger même 2-12-2000).

2. «La guerre qu'ils ont voulue, c'est la guerre à la Guerre. Ils sont morts pour notre terre et pour toute la terre». Vers écrits par A. Perbosc en 1922 et placés par le musicien Déodat de Séverac sur le monument aux morts de Saint-Félix-Lauraguais (Haute-Garonne).

3. Créé en 1854 dans le souci de défendre la langue provençale et, plus généralement, «l'idée latine» ou l'amitié avec le peuple «frère» de Catalogne, le Félibrige est dominé par le personnage de Frédéric Mistral (prix Nobel de littérature en 1904 sur la proposition de philologues... allemands). Il est fortement marqué par un courant catholique et monarchiste représenté par le poète-libraire avignonnais J. Roumanille et... Ch. Maurras (félibrige «blanc»), mais aussi par un courant de gauche, républicain, volontiers anticlérical et athée, soucieux sur une base proudhonienne de fonder une fédération de peuples latins (félibrige «rouge»). Figure centrale (à tous les sens du mot) du mouvement, Fr. Mistral fut, au demeurant, un «bon républicain», salué à domicile par le président R. Poincaré en voyage officiel en Provence (1913). X.-L. de Ricard, plus radical, connu pour sa part une vie aventureuse (entre Java et l'Uruguay) et une carrière de journaliste (entre autres au *Figaro*), plus parisienne à l'occasion.

4. Remarquons néanmoins que, au même moment, le *Bulletin de l'instruction publique du Tarn-et-Garonne*, 1890, p. 218-225, publie «la poésie romane lue au Banquet des félibres et cigaliers» tenu à Montauban en hommage à J. D. Ingres (1-8-1890), Brinde *al Carci e sous félibres*, signé A. Perbosc... qui deviendra l'année suivante «*Cigale de la Liberté*» du félibrige. De même, l'ancien inspecteur d'académie U. Athané utilisera-t-il Perbosc (en le citant) pour ses travaux d'histoire régionale (*Essai sur Montauban et le Tarn-et-garonne*, 1908). Dans son pamphlet, *Les langues de France* (1926), Perbosc reviendra (36 ans après !) sur ses démêlés avec l'inspecteur J. Pouillot, annonciateurs de ceux qu'il aura avec son compatriote quercynois A. de Monzie, ministre de l'Instruction publique et défenseur du français comme seule langue nationale (lire, du 14-8-1925).

5. Sa conférence prononcée en Sorbonne le 28-8-1878 sur L'enseignement de la langue française auprès d'un parterre d'instituteurs réunis pour l'Exposition Universelle, justifiant pleinement la place des langues régionales et dialectes à l'école, reçut un écho chaleureux dans le Tarn-et-Garonne (et ailleurs). Cf. Boutan (Pierre), *De l'enseignement des langues* et Michel Bréal, *linguiste et pédagogue*, Hatier, 1998, p. 45. Le béarnais Félix Pécaut lui-même, âme de l'école supérieure de Fontenay, ne reste pas insensible à de tels arguments. Cf. «L'enseignement élémentaire du français dans le Pays basque», *Revue pédagogique*, 1888, n° 1.

6. *Le Livre de Campèstre (Le livre de la nature)* est un recueil édité post mortem reprenant plusieurs textes précédemment publiés et de nombreux inédits. Il passe pour le «grand oeuvre» de l'auteur et a figuré en 2001 au programme du CAPES d'occitan. L'oeuvre de Perbosc - que Castan rapproche des Présocratiques entre poésie et philosophie - ressemble encore de nos jours à un iceberg : le volume des publications visibles demeure très inférieur à ce qui reste à défricher dans des cartons de manuscrits.

7. Manuscrit de Perbosc 1454, Bibliothèque municipale de Toulouse,

8. Exemple de texte scatologique. Gru de *Milhet* (Grain de Millet) : «Loup, chie-moi ! - Tais-toi ! - Chie-moi ! Enfin il le chia, et Grain de Millet s'assit sur la merde. Des voleurs vinrent à passer et lui dirent :

- Que fais-tu ici ? - Moi Je suis assis sur ce petit coussin». Perbosc, on le voit, annonce ici Le *Folklore obscène des enfants* de Cl. Gaignebet (1974). Il donne par ailleurs en 1907, sur commande d'un éditeur franco-allemand, des Contes *licencieux de l'Aquitaine* - publiés en français (tirage à 230 ex.).

9. Publiés le premier chez Masson à Montauban, le second chez le même éditeur mais en co-édition avec la librairie Champion à Paris (tirage à 300 ex.).

10. In *Correspondance* conservée au Collège d'Occitanie à Toulouse. I

I. Il s'agit de revues folkloristes ou d'érudition locale.

12. Passerai (Georges), «Perbosc à Comberouger», in *Centre d'étude de la littérature occitane, Antonin Perbosc* (1861-1944), Actes du colloque de Montauban (1986), Béziers, Centre international de documentation occitane, 1990, p. 21-29.

13. Cf. en particulier Bru (Josiane), 1987, «Antonin Perbosc, ethnographe et poète (1861-1944)», Introduction à : A. Perbosc, *L'anneau magique*, Carcassonne, GARAE.

14. Parmi les critiques les plus virulents, citons G. Compayré, républicain modéré et grand dénonciateur dans son *Histoire critique des doctrines d'éducation en France* de Ch. Fourier : «Notes sur la pédagogie de Tolstoï», *Revue pédagogique*, 1890, n°6. Plus nuancé, le point de vue d'E. Durkheim qui condamne «les conséquences extrêmes de la doctrine» mais considère «le principe dont elles sont tirées [comme] incontestable» : «Nous ne pouvons apprendre à nous conduire que sous l'action du milieu auquel nos actes ont pour objet de nous adapter» (*L'éducation morale*, 1902. 12ème leçon).

15. N'écrira-t-il pas in *fine*: «Somme toute, [ma famille et moi] nous sommes contents d'avoir quitté Comberouger», (Lettre à Est/eu du 19-2-1909);

16. I. G. Carré (Irénée), «De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de Basse-Bretagne», *Revue pédagogique*, 1888, n°3. Du même, «De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes et dans les pays soumis à notre protectorat», *Revue pédagogique*, 1891, n°4

17) M. Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Hachette, 1872. Cf. p. 60 et sq. Dans sa conférence sur L'enseignement de *la langue française* (28-8-1878) devant les instituteurs réunis à Paris pour l'Exposition universelle, Bréal reprend les mêmes arguments. Cf. aussi son article «Langue maternelle» dans le *Dictionnaire Buisson* de 1882-87.

18. «Lorsque l'abbé Bessou prévoit une résurrection du patois au dépens du français refoulé, il continue une des plus grandes erreurs du Félibrige. (...) Pour que les travailleurs puissent comprendre l'art savant et de Mistral, et d'Aubanel, et de Félix Gras, il faut qu'il soit en état de comprendre Racine, Lamartine et Hugo. Quiconque n'est pas capable d'aimer le *Jocelyn* de Lamartine n'aimera pas la *Mireille* de Mistral». (*La Dépêche de Toulouse*, 3 octobre 1909).

19. J. Jaurès, *Lettre aux Instituteurs et aux Institutrices de France*, La Dépêche de Toulouse (15-1 -1888) - repris in A. L. Franchet, *Entretiens de Morale Républicaine*, Bibliothèque d'Education, 1923 : «Vous tenez entre vos mains l'intelligence et l'âme des enfants, vous êtes responsables de la patrie».

20. Cf. A. Perbosc, *Les Manifestes occitans*, édités par F. Castan, Montech, Mostra, 1976. p. 164-66.

21. Cf. Ses *Discours aux enfants du Nouvion-en-Thiérasche*, en particulier «Le pays natal» et «L'histoire à l'école», durant la décennie 1900.

22. E. Petit, *LEcole de demain*, Paris, A. Picard et Kaan, 1901, p. 55-57. L'article Ames d'écoliers est aussi repris aux pages 36-47.
23. E. Ripert, «Un poète de l'Auvergne : Arsène Verménouze» *Revue pédagogique*, 1911, n°2, p.254-267; «L'exemple de Frédéric Mistral», *Revue pédagogique*, 1909, T.2, p. 106-118 ou encore «L'oeuvre de Frédéric Mistral et l'Enseignement», 1914, n°6, p 560-568. E. Ripert se prononce dans ce dernier texte pour un enseignement du provençal dans les trois ordres de la scolarité, idée qu'il reprendra en 1924-25 à destination du baccalauréat (opposition de A. de Monzie; approbation de E. Daladier, félibre) et verra son voeu en partie concrétisé sous Vichy par une circulaire du 9-10-1940, émanant de son frère, suivie d'un arrêté de J. Carcopino du 24-12-1941 : l'hl/2 hebdomadaire de «langue dialectale» facultative en primaire.
24. En hommage au texte de A. Daudet, proche de F. Mistral, le recteur philosophe Raymond Thamin donne à la *Revue pédagogique* (1914. n° 12) un récit intitulé *La Première classe*, situé dans l'Alsace en partie libérée : «Le maître est un soldat en uniforme... Il connaît son métier comme un pédagogue allemand... Chacun s'étonne de comprendre aussi bien... Même pour la grammaire, il y a une intelligence du coeur... Il écrit bien gros : Vive la France ! Ceux mêmes qui ne savent pas lire reconnaissent les caractères, et un même cri unit aussitôt les grosses voix comme les voix grêles : «Vive la France !» cri d'allégresse scandé comme un serment».
25. Barré (Michel), *C'est; n Freinet, un éducateur pour notre temps*, Mouhans-Sartoux, PEMF, 1995, t. I ; p. 68-69. Je remercie M. Barré de m'avoir fourni dans une correspondance privée quelques éclaircissements sur la démarche de C. Freinet, insistant sur sa recherche d'«universel» dans la collecte de contes. Ce me semble être aussi le point de vue d'un Perbosc qui, bien vite, reconnaîtra le fond commun (transfrontalier) de nombre d'entre eux.
26. Cité par Laux (Christian), «Antonin Perbosc et l'étude du milieu» in *Centre d'étude de la littérature occitane, Antonin Perbosc (1861 -1 944)*, Actes du colloque de Montauban (1986), Béziers, Centre international de documentation occitane, 1990, 31 -45.
27. Texte écrit à propos de la déclaration du Mouvement laïque des cultures régionales (*Cahiers pédagogiques de L'Institut d'Etudes Occitanes et Mouvement breton Ar Falz*).
28. Précisons que Perbosc donnera, en 1923, *Los cornons de/ pople*. De même insiste-t-il, à l'occasion d'une conférence pédagogique, au soir de sa carrière d'instituteur, sur la nécessité d'écrire des «livres pour le peuple» au lieu d'«histoires pour le beau monde» et d'en doter les bibliothèques scolaires (*5u/et/n de l'Instruction Primaire du Tam-et-Garonne*, 1912, n°2, p. 103-116).
29. Selon le titre d'un ouvrage de R-J. Hélias (Pion, 1990).
30. In *Manifestes occitans*, op. cit., p. 117.

POUR UNE ESTHÉTIQUE DU MÉMOIRE
if..
EN PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION À LA LUMIÈRE
D'UNE EXPÉRIENCE PERSONNELLE

Roger Texier
Université Catholique de l'Ouest - Angers

A Mnémosyne, épouse de Zeus et mère des muses

Dissipons d'emblée tout risque de malentendu. L'auteur des pages qui suivent se donne pour objet d'étude l'esthétique qui gouverne théoriquement la rédaction d'un mémoire de licence ou de maîtrise en philosophie de l'éducation. Il les dédie à la mémoire de ladite esthétique, dont on verra successivement les postulats, les axiomes et le terrain d'application. Son orientation est claire : d'étape en étape et à la lumière de son expérience personnelle, il se dirige et il propose au lecteur de se laisser diriger vers ce que l'on peut indifféremment appeler la pratique du mémoire ou la mémoire de la pratique.

Définitions et postulats liminaires

Définition 1 : Mémoire au féminin et mémoire au masculin procèdent du même mot latin, *memorio*, qui veut dire « faculté de se souvenir », et aussi « histoire » en tant que tradition, orale ou écrite.

Définition 2 : À en croire le *Petit Robert* et le *Petit Larousse*, « mémoire » signifie : état des sommes dues à un entrepreneur ou à un fournisseur ; requête sommaire à l'adresse de quelqu'un ; rapport adressé à une société savante ; dissertation scientifique ou littéraire ; au pluriel : relation écrite qu'une personne fait des événements auxquels elle a participé ou dont elle a été témoin.

Je ne trouve ni dans le *Petit Robert* ni dans le *Petit Larousse* une définition satisfaisante du travail écrit qui concrétise, aux yeux de l'Université, un certain type de recherche en Licence et en maîtrise, et qui porte le nom de mémoire. Sur ce point très particulier, et contrairement à mon attente, le *Dictionnaire encyclopédique Quillet* n'apporte aucune lumière supplémentaire. Je me passerai donc de la définition précise du mémoire de type universitaire en philosophie de l'éducation, quelque honte que j'éprouve à avoir dirigé tant de travaux dont je ne connais qu'imparfaitement la nature. Je dirais seulement que le mémoire n'est ni un rapport, ni un dossier, ni un traité, bien que ni sa forme, ni son contenu, ni son ambition ne soient totalement étrangers à ceux d'un rapport, d'un dossier ou d'un petit traité.

A qui chercherait un exemple pour illustrer la notion de mémoire en question ici, je conseillerais le Mémoire présenté par J.-J. Rousseau à M. de Mably sur l'éducation de M. son fils. Cet écrit trop peu connu de l'auteur *d'Emile* se veut un projet d'éducation. Après quelques considérations sur l'autorité, Rousseau y développe ses idées selon un plan fort clair : former

1. le coeur ;
2. le jugement ;
3. l'esprit, en alliant les réalités psychologiques et sociales à la spéculation abstraite.

Postulat 1 : Une parenté existe, beaucoup plus grande qu'il n'y paraît à première vue, entre mémoire au masculin et mémoire au féminin d'une part, entre mémoire au masculin et muses d'autre part. Dans la mythologie grecque, en effet, la déesse de la mémoire memoria, s'appelait Mnémosyne. Épouse de Zeus, Mnémosyne mit au monde neuf muses, toutes destinées à devenir les compagnes d'Apollon. C'est à ce titre et au titre de leur beauté qu'elles fréquentaient l'Olympe. Un mémoire de licence ou de maîtrise en philosophie de l'éducation n'a de chance d'être bel et bon que sous le sceptre tutélaire de la déesse Mnémosyne, censée récapituler les apports infiniment divers de l'acquis mnémorique, plus simplement de la culture dite intellectuelle ou de la sagesse issue de l'expérience.

L'auteur d'un tel mémoire ne saurait avoir d'autre parenté avec les muses qu'une parenté amoureuse du beau.

Définition 3 : Dans la nature, le beau est ce qui procure de l'agrément aux sens : une fleur est naturellement belle. Dans l'art, le beau est cela même que vise la création d'une oeuvre qui se veut oeuvre d'art : Kant pensait que la beauté créée était sous la juridiction du goût.

Postulat 2 : Un mémoire de licence ou de maîtrise est une oeuvre d'art.

Définition 4 : La théorisation du goût, qui fait d'une oeuvre une oeuvre d'art, est l'esthétique.

Définition 5 : Esthétique vient du grec *Aisthêsis*, sensation, perception, et veut dire: sens, organe de sensation. *Aisthêsis* évoque une sensation qui est tout à la fois perception et connaissance. D'où les trois aspects principaux de ce concept :

1. étymologiquement parlant, son domaine coïncide avec celui des choses concrètes ; ce dont il se nourrit plonge ses racines dans l'univers des sens.

2. une sensation n'a, en principe, aucune prétention à l'universel. Protagoras disait même Platon a peut-être eu tort de le lui reprocher aussi vertement dans le *Théétète* que l'homme est la mesure de toutes choses, c'est-à-dire que ce qui vaut pour vous ne vaut pas forcément pour moi. C'est un fait, pourtant, que le sentiment esthétique de chacun aspire d'emblée à être reconnu par tous, voire normalisé et légalisé. S'expliquerait-on, autrement, les intolérances, voire les anathèmes, dont il fait si souvent l'objet dans nos discussions de tous les jours ?

3. En tant qu'adjectif, le mot esthétique signifie précisément : qui a rapport au sentiment du beau; qui a une certaine beauté, qui est agréable à voir. En tant que substantif, il désigne la théorie de la beauté en général et du sentiment, chaque fois particulier, que la beauté fait naître en nous, aussi diversement que ce soit.

Postulat 3 : Tout mémoire se caractérise par le fait qu'il fait mémoire. En philosophie de l'éducation, le mémoire possède, en outre, cette singularité d'avoir pour objet propre une question (cf., plus bas, déf. 6) d'éducation.

Postulat 4 : Que ce soit en licence ou en maîtrise, on attribuera le même nom de mémoire à la production écrite dont on s'apprête à dire l'esthétique et on lui appliquera le même traitement.

Postulat 5 : Il est une esthétique du mémoire - de tout mémoire - comme il en est une de la main ou du visage. On désigne celle-ci sous le nom de chirurgie esthétique, ou correctrice. Une chirurgie esthétique, ou correctrice, a pour but de rendre leur aspect normal aux altérations congénitales ou traumatiques de telle ou telle partie du corps. L'esthétique du mémoire a pour but de conduire à son aspect normal la mise en forme écrite de telle ou telle pensée (cf., plus bas, axiome 3) en cours d'élaboration. On considérera donc que les touches et retouches en quoi consiste l'esthétique appliquée du mémoire sont à celui-ci ce qu'est la chirurgie esthétique, ou correctrice, à une main ou à un visage, anxieux de trouver ou retrouver sa forme qualifiée de normale.

Il ne saurait être, et il n'est empiriquement, d'esthétique du mémoire, que chirurgicale.

«Philosophia éducation/s» et «quaestio»

Définition 6 : Le mot latin *quaestio* signifie : interrogation; enquête et instruction ; recherche scientifique ; sujet (au sens d'objet d'étude) ; tribunal ; torture. Le Dictionnaire étymologique de la langue française de O. Bloch et W. von Wartburg (Paris, PUR 5^{ème} éd., 1968) date le mot du XII^{ème} siècle. Il en fait le synonyme de recherche, enquête, litige et met l'accent sur l'acception précitée de torture.

Axiome 1 : Tout développement a lieu en réponse à une question. L'acte de poser la question prend forme avant l'acte de répondre et il se produit pendant toute la durée de ce dernier. Le cas particulier du mémoire en philosophie de l'éducation n'échappe pas à la règle. Quelqu'un qui, répondant à une question ne continuerait pas à la poser pendant qu'il est en train de formuler la réponse aurait cessé de s'intéresser au sujet et la réponse risquerait de n'être pas une réponse du tout.

En recevant une réponse, une question ne cesse pas d'être une question. Elle cesse seulement d'être une question sans réponse.

Axiome 2 : Une question n'est pas une hypothèse. «Faut-il dire la vérité aux malades ?» est une question, ce n'est pas une hypothèse. Et il en va ainsi., par exemple, d'une réflexion sur le projet éducatif ou sur l'éducation à la solidarité, à la citoyenneté et à la vérité. Et ainsi encore d'une réflexion sur la nature du sujet à éduquer.

Postulat 6 : Un mémoire en philosophie de l'éducation est une question, non la confirmation d'une hypothèse (cf. axiome précédent), dans tous les sens proposés par la déf. 6, lesquels se retrouvent en chacune des formulations suivantes :

1. interrogation plus ou moins explicite que l'on se pose a soi-même ;
2. sujet sur lequel on a des connaissances qui prêtent encore à confusion ;
3. tourments gradués infligés à un accusé pour lui arracher des aveux.

Définition 7 : Sous le nom de «*quaestio disputata*», question disputée (cf. la typologie ci-après), on désigne une question «discutée». Le latin *disputare* veut dire, en effet: mettre en discussion, soutenir une thèse, surtout controversée, ce qui faisait l'objet d'un grand nombre d'exercices oraux, souvent publics, dans les écoles du moyen âge.

«*Quaestiones disputatae*» en philosophie de l'éducation

La quatrième règle de la méthode selon le Descartes du Discours consiste à «faire partout des dénombrements si entiers et des revues si générales» que l'on soit «assuré de ne rien omettre». C'est l'application de cette règle qui conduit à l'énumération suivante des questions effectivement disputées, dans les mémoires que j'ai accompagnés ou dirigés en philosophie de l'éducation.

1. Autour de l'éducation en général
Ex. : la nature de l'éducation, ses principes, ses objectifs, sa possibilité, sa nécessité.
2. Questions inspirées du sujet à éduquer
Ex.: son statut de personne, sa perfectibilité, ses dimensions éthique, religieuse, politique, sa situation devant autrui et devant Dieu, son aspiration au bonheur ; les droits de l'homme.
3. Puisées dans l'histoire de l'éducation
Ex. : l'éducation des filles selon Fénelon; l'école de Jules Ferry chez les Idéologues ; les plans d'éducation à la Révolution française.
4. Tirées de l'histoire de la philosophie
Ex. : l'homme vertueux dans l'*Ethique à Nicomaque* ; l'autonomie de l'être humain selon Emmanuel Kant; les leçons théoriques et pratiques du mythe de la caverne, au livre VII de *La République*,
5. Questions d'intérêt général
Ex.: l'autorité et les sanctions ; l'éducation civique ; l'éducation à la paix ; l'éducation chrétienne.
6. Répondant à un intérêt particulier
Ex. : l'intégration de handicapés dans un groupe scolaire; la description d'une expérience pédagogique ; le rôle éducatif d'un guide touristique; l'UFCV et le respect de la personne.
7. En provenance de formateurs et formatrices
Ex. : la formation en CFP ; la formation en écoles d'infirmières.

En raison de leur actualité souvent dramatique, méritent un sort particulier les *quaestiones disputatae* (cf. déf. 7) de nos amis les cadres infirmiers. Ces questions peuvent se regrouper comme suit :

8. Des interrogations proprement dites

Ex. : Faut-il dire la vérité aux malades ? Le don d'éléments du corps humain (organes, tissus, cellules), êtes-vous pour ou contre ? Aider à mourir à l'hôpital, comment s'y prendre ? Vieillir : quel sens pour l'homme ?

9. Des interrogations sur la pratique professionnelle

Ex. : le travail du deuil et la technologie médicale ; le soin et les médiations vie-santé ; l'accompagnement de la vie jusqu'au bout.

10. Des interrogations sur la dignité de la personne

Ex. : la pudeur et le soin ; l'attention aux malades ; la personne malade et sa famille.

11. Des préoccupations de formateurs et formatrices

Ex. : Quel projet offrir aux étudiants et étudiantes en soins infirmiers ? Soient les concepts de vie, mort, santé, maladie, soin, quel apprentissage en proposer à de futurs soignants ?

L'axiomatique d'une esthétique

Axiome 3 : Penser ne consiste pas seulement à avoir des idées ou à exprimer des sentiments. La pensée n'est pas seulement la manifestation d'un état d'esprit ou le simple reflet d'une expérience vague. Elle ne se réduit pas au discours : il y a des discours vides ; on peut parler et ne rien dire. Les informations dont nous abreuvons chaque jour la radio et la télévision en sont exactement le contraire. Un compte rendu d'enquête ou d'expérience en laboratoire en donne l'illusion. Au sens où il convient de l'entendre ici, la pensée est même tout autre chose que la conscience en quoi Descartes fait consister la nature et Pascal la grandeur de l'homme. N'importe quel contenu de pensée n'est pas de la pensée.

Vous dites, en regardant le ciel : « Il pleut, je prends mon parapluie ». Mais quelle distance entre la constatation de l'état d'un ciel météorologique et une interrogation sur cet autre ciel, où il n'est pas insensé d'espérer, à la manière de Socrate et de la mère des Maccabées, que vivent les âmes après la mort ! Ce qui caractérise la pensée, c'est, parmi d'autres choses (cf. corollaire qui suit), *Y altitudo*. *Altitudo* veut dire à la fois hauteur et profondeur.

Corollaire I : On ne parlera de pensée qu'à trois conditions au moins :

1. que son objet se distingue par l'intérêt que lui confère l'*altitudo* (cf. axiome précédent) ; Il n'est que juste d'attendre d'un mémoire en philosophie de l'éducation qu'il se caractérise par son *altitudo*.

2. que cet objet fasse l'enjeu d'une appropriation personnelle de la part de celui qui pense ;

La répétition d'une pensée n'est pas de la pensée, c'est du *ps/ttoc/sme* (du latin *ps/ttocus*, perroquet).

3. qu'il s'agisse d'une pensée construite, c'est-à-dire mise en ordre, selon l'esthétique (cf. déf. 5) requise à cet effet. Il ne saurait être de mémoire en philosophie de l'éducation que solidement construit. L'auteur d'un mémoire (cf. déf. 1 et 2) ordonne donc à ce point sa pensée que son lecteur, sans jamais être arrêté par les maladroites du style, puisse voir immédiatement ce qui est pour lui pensée et pourquoi cette pensée est pensée.

Si la pensée dont se nourrit un mémoire présente, de surcroît, un caractère jubilatoire, c'est-à-dire original, convaincant et festif, il en sera rendu grâce à son auteur et, simultanément, à la déesse Mnémosyne (cf. postulat I).

Axiome 4 : Gabriel Marcel nous a habitués à distinguer problème et mystère. L'objet de la pensée est tantôt un problème et tantôt un mystère.

Un problème est une question (cf. déf. 6), le plus souvent à solution scientifique ou technique. Le mot «mystère» (du grec *mysterion*, ce qui est caché, secret, voire incompréhensible) désigne originellement un secret ou une réalité tenue ou à tenir secrète. On n'entre dans le mystère que progressivement et à la suite une initiation. Peut-être, du reste, la connaissance d'un mystère n'est-elle jamais parfaite et l'objet du mystère ne se laisse-t-il jamais totalement saisir. La construction d'une autoroute et la violence à l'école sont des problèmes : ni ceci ni cela n'a rien de mystérieux. La présence du mal dans le monde, le jeu et les enjeux de la liberté à reconnaître à l'homme, la destinée de l'enfant qui vient au monde sont des mystères.

Corollaire 2 : En philosophie de l'éducation, les *quaestiones disputatae* (cf. III) sont les unes des problèmes, les autres des mystères.

Axiome 5 : La nécessité de philosopher sur le fait éducatif n'est pas à démontrer. Sans doute même cette nécessité constitue-t-elle le cas le plus élevé de la nécessité de philosopher en général. Cette dernière - La nécessité de philosopher -, Kant dans sa *Logique* (1800) et Descartes dans sa *Préface aux Principes* (1647) l'ont soulignée, chacun à sa façon, avec une force incomparable.

Emmanuel Kant, pour en circonscrire, en quelque sorte, la champ d'application: «Le domaine de la philosophie se ramène aux questions suivantes : 1. Que puis-je savoir ? 2. Que dois-je faire ? 3. Que m'est-il permis d'espérer ? 4. Qu'est-ce que l'homme ? A la première question répond la métaphysique, à la seconde la morale, à la troisième la religion, à la quatrième l'anthropologie, puisque les trois premières se rapportent à la dernière».

René Descartes, toujours préoccupé par l'une des questions qui lui étaient venues en songe, la nuit du 10 au 11 novembre 1619, au sujet de la conduite de la vie : «C'est proprement avoir les yeux fermés, sans tâcher jamais de les ouvrir, que de vivre sans philosopher». Et le philosophe d'énumérer ensuite les cinq degrés de la sagesse, abstraction faite de la sagesse divine: «Le premier ne contient que des notions qui sont si claires d'elles-mêmes qu'on les peut acquérir sans méditation. Le second comprend tout ce que l'expérience des sens fait connaître. Le troisième, ce que la conversation des autres hommes nous enseigne. A quoi on peut ajouter pour le quatrième la lecture, non de tous les livres, mais particulièrement de ceux qui ont été écrits par des personnes capables de nous donner de bonnes instructions,

car c'est une espèce de conversation que nous avons avec leurs auteurs». «Cinquième degré, enfin, incomparablement plus haut et plus assuré que les quatre autres : c'est de chercher les premières causes et les vrais principes dont on puisse déduire les raisons de tout ce qu'on est capable de savoir».

Corollaire 3 : C'est peu dire qu'en philosophie de l'éducation, métaphysique, éthique, religion, anthropologie jouissent d'un droit naturel de cité. Métaphysique, éthique, religion, anthropologie ouvrent à la philosophie de l'éducation des perspectives pour ainsi dire infinies. Il n'est d'auteur de mémoire qui n'en fasse l'expérience avec profit.

Axiome 6 : La production d'un mémoire en philosophie de l'éducation constitue l'une des voies d'accès les plus sûres à la majorité intellectuelle. Le mémoire soutenu, c'en est aussi la démonstration.

Kant, encore, sur la difficulté d'être majeur, intellectuellement parlant (cf. axiome 3 et corollaire I), dans sa Réponse à la question : qu'est-ce que *les Lumières* ? : «La paresse et la lâcheté sont les causes qui expliquent qu'un si grand nombre d'hommes, après que la nature les a affranchis depuis longtemps d'une direction étrangère, restent cependant volontiers, leur vie durant, mineurs, et qu'il soit si facile à d'autres de se poser en tuteurs des premiers. 11 est si aisé d'être mineur ! Si j'ai un livre, qui me tient lieu d'entendement, un directeur, qui me tient lieu de conscience, un médecin, qui décide pour moi de mon régime, etc. je n'ai vraiment pas besoin de me donner de peine moi-même. Je n'ai pas besoin de penser (cf. axiome 3), pourvu que je puisse payer ; d'autres se chargeront bien de ce travail ennuyeux... Il est donc difficile pour chaque individu séparément de sortir de la minorité, qui est presque devenue pour lui nature».

Axiome 7 : Comme il existe une *philosophie perrennis*, il existe une *philosophie éducation perrennis*. Et l'on sait pourquoi : c'est tout simplement parce que la vérité de l'homme échappe au temps et à l'espace et qu'il y a, par conséquent, une nature humaine universelle. *Homo est rationalis, politicus, ethicus, religiosus, economicus*, et plus encore, ne *varietur*. Contrairement à certaines affirmations aujourd'hui en vogue (Wittgenstein, Lacan, Derrida, Lyotard), il n'y a pas, dans le discours, que des phrases et tout discours philosophique, pour ne parler que de lui, n'est pas seulement discours. Socrate, contre les sophistes. Réécoutons Socrate.

Axiome 8 : Il est une idée de départ en philosophie de l'éducation: celle-là même qu'exprimait Emile Boutroux, dans son introduction à *La Philosophie des Grecs*, de Zeller, en 1877, et dans la Revue *philosophique*, de la même année : «Nous sentons tous qu'il y a quelque chose d'éternel dans les créations des grands génies philosophiques, et qu'elles ont leur origine, non seulement dans les idées du temps, mais encore dans quelqu'une des tendances constitutives et permanentes de l'esprit humain lui-même.

Tout n'est pas matière à philosophie de l'éducation dans notre corpus philosophique. Mais, contrairement à une autre idée en vogue, ni la philosophie en général, ni celle de l'éducation en particulier ne se définissent par leur capacité d'innovation. S'agissant de philosophie de l'éducation, impossible aujourd'hui de théoriser en dehors d'un terrain solide et sûr : le *logos d'Aristote*, la *phusis stoïcienne*, l'autonomie de Kant, la personne d'Emmanuel Mounier, de

Karol Wojtyła et des personalistes. La querelle des Anciens et des Modernes s'est toujours révélée une fausse querelle. Il est simplement vrai que, juchés comme ils le sont sur les épaules des Anciens, les Modernes voient autrement et plus loin qu'eux.

Pratique du mémoire et mémoire de la pratique : observations et règles

Observations

1. Les étudiants sont loin de posséder la même culture philosophique et ils se révèlent très inégalement aptes à rédiger un mémoire. Un grand nombre d'entre eux éprouvent, de ce fait, le besoin de reprendre à cet égard confiance en eux.

2. Surtout s'il s'agit d'adultes, il n'est pas rare que le premier moment soit celui d'une sorte de réconciliation avec la discipline philosophique. On n'imagine pas le nombre de ceux et celles qui, ou bien se font un complexe de leur peu de connaissance en matière philosophique, ou bien conservent un mauvais souvenir de l'enseignement de la philosophie en terminale. D'une lettre, en date d'un 16 février fin de siècle : «Habitant la Manche, c'est-à-dire à 250 km d'Angers, il n'est pas facile de prendre rendez-vous. Je vous adresse donc une partie de mon travail avec inquiétude(...). Avec inquiétude, parce que, depuis ma terminale scientifique, il y a vingt ans, j'ai perdu l'habitude de rédiger. Quant à ma culture philosophique !...»

3. Pour un grand nombre d'étudiants en mal de question à choisir (cf. déf. 6), se pose souvent un problème de frontière entre philosophie de l'éducation, didactique et pédagogie générale. L'apprentissage de l'anglais en sixième relève purement et simplement de la didactique. Je me suis toujours refusé à cautionner quelque type de didactique que ce soit. Par incompetence, d'abord. Par le fait, ensuite et surtout, que la chose à apprendre en n'importe quelle discipline vaut, à mes yeux, et par conséquent, mérite infiniment plus d'attention, que le mode de sa transmission. En revanche, toute didactique exclue, j'ai toujours pensé que ce que je considère être de la pédagogie générale fait partie de la philosophie de l'éducation. Ex. : l'exercice de l'autorité et plus concrètement les sanctions et l'attribution des billets d'honneur, dans les années de l'après-guerre, au Pensionnat Saint-Joseph du chef-lieu d'un département tout proche.

4. Le choix d'un sujet - et, Monsieur, pourquoi pas cet autre ? - n'est que rarement le fait du hasard. Ce choix s'explique le plus souvent, au contraire, par telle ou telle des raisons suivantes :

- le désir de réfléchir sur une question particulière (cf. déf. 6) en matière d'éducation. Ex. : l'éducation à la citoyenneté, le désir d'apprendre, l'intégration d'un handicapé à l'école maternelle.

- le besoin de revenir sur une expérience pédagogique, personnelle ou collective. Ex. : la participation de parents aux conseils de classe, l'éveil à la foi, le partage de responsabilités au sein de l'établissement.

- le souci de voir plus clair en tel ou tel des aspects de la réalité éducative : quels principes ? quelles valeurs ? quels objectifs ? quel projet ?

- la rencontre amoureuse d'un auteur, le plus souvent à la faveur d'un cours (cf. axiome 8). Ex. : J.-J. Rousseau, Emmanuel Kant, Emmanuel Mounier, Jean-Paul Sartre.

Règles

1. Un mémoire en philosophie de l'éducation se présentera, en fait, comme une oeuvre d'art. On sait déjà qu'il l'est théoriquement (cf. postulat 2).

2. Dans les entretiens étudiant-professeur, la question à traiter (cf. déf. 6) sera circonscrite au plus tôt. Aussi laborieuse se révèle-t-elle parfois, l'adoption d'un titre s'impose d'emblée.

3. Le titre répondra à trois principes. 1. Il sera court. Ex.: Education, culture de vie ; l'éducation aux valeurs; le professeur idéal. 2. A défaut d'être court, il dira exactement, en un minimum de mots, la question en question. 3. On lui saura gré de s'offrir le luxe, parfois, d'une certaine coquetterie. Ex. : Le je par le jeu; pour un corps accort.

4. S'il est vrai qu'un mémoire se caractérise par le fait de faire mémoire (cf. postulat 3), il se gardera simultanément de ces deux autres Charybde et Scylla, que sont l'amnésie d'un côté, l'hypermnésie, de l'autre. Amnésique, le mémoire qui souffre de lacunes inacceptables. Hypermnésique, le mémoire qui souffre d'une obésité plus moins monstrueuse. L'auteur d'un mémoire pratiquera cet art difficile de n'embrasser ni trop ni trop peu.

5. La rhétorique qui présidera à la rédaction d'un mémoire en philosophie de l'éducation ne différera en rien de celle que prônait Aristote dans son ouvrage du même nom (Rhétorique, livre III, peut-être apocryphe). Vertus majeures du style : la clarté et la convenance pour le fond ; le mouvement et la vie pour la forme. Proscrire l'emphase, en même temps que la platitude. Correction grammaticale exigée, ton juste, harmonie du rythme de phrase en phrase. Définir l'ordre que l'on se propose de suivre avant toutes choses: l'ordre guide la recherche, une première intention de recherche suggère l'ordre. Progression et cohérence dans l'exposé; équilibre des parties. Ajouter à tout cela ce que l'on appelait autrefois l'exorde, aujourd'hui introduction, et la péroraison, aujourd'hui conclusion.

6. L'établissement d'une bibliographie sera conforme aux règles en usage.

Envoi

Arsène cherchait quelque chose, à genoux, par terre. À Arsène, l'un de ses amis, qui passait par là: «Que cherches-tu, Arsène ? - Ma clé, j'ai perdu ma clé». Les deux hommes se mettent à chercher ensemble, sans succès. «Tu as perdu ta clé, Arsène. Es-tu bien sûr que ce soit ici ? - Non, je crois que c'est plutôt là-bas. - Sainte Mère de Dieu, pourquoi alors cherches-tu ici ? - Parce que c'est seulement ici qu'il y a de la lumière !»

En commençant, je dédiais ce mémoire sur le mémoire à Mnémosyne, déesse de la mémoire et mère des muses. Je le voue, en terminant, à la mémoire d'Arsène.

RECENSIONS

LOUIS LEGRAND

***Pour un homme libre et solidaire.
L'Éducation nouvelle aujourd'hui.***

Paris : Hachette Éducation. 2000. 231 p.

Les idées et les pratiques de l'Éducation nouvelle ont été portées sur la scène pédagogique et politique de deux façons conjointes, qui pourraient paraître contradictoires : au nom d'un idéal politique et éthique, mais aussi au nom d'une exigence sinon d'une nécessité économique et sociale. Chez Freinet lui-même, le pédagogue dont le nom revient constamment sous la plume de Louis Legrand, le thème de la révolution pédagogique conjugue celui de la modernisation, de l'adaptation d'une école dangereusement décalée de la société moderne, et celui de l'idéal politique. Le livre que publie Louis Legrand en réunissant des écrits ou des interventions datant des dix dernières années emprunte sans doute à l'une et à l'autre de ces lignes, aux deux pôles du volontarisme de l'idée et de la valeur, d'un côté, et de la nécessité socio-politique, économique, de l'autre ; mais le plan des choix éthiques et politiques, l'ordre des valeurs et des idées l'emportent largement. Le titre, en forme de manifeste, le dit d'ailleurs assez bien : Pour un homme *libre et solidaire*. Le sous-titre donne le fil rouge : les engagements de l'auteur en faveur de l'Éducation nouvelle, engagements intellectuels, mais aussi et tout autant engagements politiques - le rapport Legrand, chacun le sait, appartient à l'histoire du collège au cours du dernier quart du siècle écoulé -, mais

aussi engagements militants - par exemple à la tête des CEMEA - sont ici mis à l'épreuve de l'actualité et des évolutions du système éducatif, et plus particulièrement du collège. L'auteur pose donc une question aux allures intempestives, puisqu'il s'agit de l'actualité d'une idée pédagogique dont il est le tout premier à douter qu'elle ait pu prendre pied comme elle l'espérait dans l'école d'aujourd'hui. Un recueil tout entier voué à la défense opiniâtre d'une inactuelle actualité.

On ne cherchera donc pas dans cet ouvrage le bilan d'une action, ni la méditation d'un pédagogue qui se serait brûlé les ailes en touchant de trop près aux politiques éducatives. Louis Legrand là-dessus paraît bien sans illusion. Un texte adressé à André de Peretti lui propose bien de «réfléchir, de façon distanciée, à ce qui fut notre action commune dans les allées du pouvoir politique» (p. 25) ; mais c'est essentiellement pour prendre acte du rejet des idées et des innovations défendues.

Louis Legrand néanmoins persiste et signe. En pédagogue, philosophe et militant de l'école nouvelle, «Néanmoins» est d'ailleurs à peine le mot qui convient. Le rejet dont l'éducation nouvelle aura été l'objet fait partie selon lui du tableau clinique de l'école d'aujourd'hui. C'est évidemment trop dire que lui imputer les graves difficultés que connaît en particulier le collège, et dont l'auteur donne une vision inquiète et sombre ; mais ce serait aveuglement que de ne pas s'interroger sur la propension du système éducatif français, et notamment du corps

enseignant, à dissoudre ou expulser toute innovation issue des idées de l'éducation nouvelle. Les décisions législatives et les recommandations qui s'en inspiraient n'ont pas manquées ; mais que sont-elles devenues ? «Elles n'ont pas réussi à passer dans les faits», constate Louis Legrand, qui s'interroge : «Comment expliquer cette répugnance fondamentale du système éducatif français à suivre les orientations issues des méthodes actives et de l'Éducation nouvelle en particulier» (p. 53) ? Impossible d'ignorer le poids politique que revêt la pédagogie : «Des innovations sur les structures, motivées par des besoins institutionnels reconnus au niveau politique et économique, ont ainsi été neutralisées par le poids des habitudes mentales des acteurs. Cette action de récupération s'est exercée au niveau de la pédagogie elle-même» (p. 30. Je souligne). L'auteur ouvre ici au passage une échappée qui mériterait d'être méthodiquement explorée : oui, qu'en est-il du statut politique de la pédagogie ?

Les différents articles qui composent l'ouvrage n'apportent pas une analyse directe de cette interrogation ; mais ils en illustrent régulièrement la pertinence. Deux thèmes liés, très présents dans le recueil, touchent de façon sensible à la dimension politique de la pédagogie : celui des savoirs, celui de la socialisation. La valeur éducative du savoir, en dernière instance, selon Louis Legrand, en cela fidèle à sa lecture d'un Ferry positiviste, réside dans sa capacité à fonder le vivre-ensemble, à fabriquer du lien social, à intégrer les individus à une communauté vivante et pensante ; bref, l'éducation intellectuelle doit aussi être un «ciment

affectif». L'auteur n'est pas loin de penser qu'une bonne part de la crise de l'école, et dans ses expressions les plus vives - la diversité extrême des publics, l'éloignement et le rejet de l'école, voire la violence scolaire -, est le prix que paye une politique éducative et une pédagogie qui veulent l'ignorer. Une école accueillant désormais «des élèves venus d'horizons très différents et formés par des cultures différentes, voire antagonistes, et qui prétend former à la concorde civique ces individus divers par les vertus du seul savoir théorique général» (p. 146) fait fausse route. Sur ce terrain, le pédagogue et le militant ne ménagent pas leurs reproches à une laïcité aseptisée, anesthésiée dans sa rationalité abstraite. À cette école là «il manque manifestement» et manquera toujours plus «le ciment affectif que l'école laïque se refuse d'offrir aujourd'hui, persuadée qu'elle est de la seule vertu moralement formatrice du savoir scientifique» (idem). La redéfinition de l'école laïque pour le temps présent passe nécessairement par ce constat et la volonté d'y remédier. Au lieu de quoi s'installe dans ce qu'on appelle la «communauté éducative», entre parents, enseignants, et quelques élèves, un consensus sur le savoir dont Louis Legrand tient à dénoncer à nouveau «l'ambiguïté fondamentale» (p. 165). Un passage de l'ouvrage où l'auteur fait état du travail de Bernard Chariot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex dans *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, laisse même entendre ce reproche : dans les travaux des sociologues menés sur les ZEFJ et peut-être même dans la notion de "rapport au savoir" (Louis Legrand ne

l'écrit pas, mais l'idée me paraît bien là), ce modèle d'un savoir trop délié de sa fonction socialisatrice demeurerait la matrice implicite des critères d'évaluation du dispositif (p. 91).

Il faut donc y revenir : le sens de la laïcité comme formation intellectuelle est tributaire d'une épistémologie, il ne peut être dissocié du sens et de la valeur accordés au savoir. Le lecteur ne peut manquer de lire dans cette conception une forme de fidélité, là encore, à Freinet. Legrand ne récuse pas la place centrale de la connaissance ; mais, prend-il soin de préciser, «si le savoir peut être le nœud de la laïcité, c'est d'abord comme méthode de recherche et de communication et non comme élément de connaissance intellectuelle mémorisée» (idem). L'insistance sur le nécessaire rééquilibrage du curriculum, au profit de l'activité artistique, arts plastiques, musique, danse, théâtre, et aussi des enseignements techniques, est également commandée par des considérations de formation éthique et sociale.

Peut-être faut-il prendre à la lettre le sous-titre que Louis Legrand a choisi : *l'Éducation nouvelle aujourd'hui*. Il s'agit moins pour l'auteur de réaffirmer des convictions que de faire partager aux lecteurs une sorte d'évidence criante qui s'impose à lui dans sa nouveauté reconduite : la vérité éducative des principes de l'Éducation nouvelle et des méthodes actives est inscrite dans les manques même et les dysfonctionnements grandissant de l'école contemporaine. Anachronisme ? Nullement. Lire les pédagogues de

l'Éducation nouvelle, examiner leurs raisons et leurs motifs, c'est constater que c'est déjà de nous, de notre temps qu'il s'agit. Paradoxe apparent, la profondeur de la crise contemporaine démontre l'actualité de l'Éducation nouvelle. Le lecteur pourrait soupçonner Louis Legrand de trop lire l'école d'aujourd'hui en chaussant les lunettes de l'Éducation nouvelle ; il répondrait sans doute que ses promoteurs étaient déjà confrontés à un monde qui est plus que jamais le nôtre. L'Éducation nouvelle «a été définie par les théoriciens créateurs contre l'école de leur temps où nous trouvons, avec une persistance étonnante, bien des aspects de la nôtre» (p .9). Son émergence et son développement historique sont tributaires des difficultés que ne cesse de rencontrer le système éducatif face au développement économique et social ; c'est pourquoi le discours de la modernisation et celui de la rénovation ou de l'idéal éducatif peuvent parfois s'y confondre. Pourtant, l'actualité de l'Éducation nouvelle n'est pas comme un fruit mûr qu'il suffirait de cueillir. Si l'inadéquation de l'école à son temps est plus que jamais patente, si elle ne répond «ni aux besoins de la jeunesse ni à ceux de la société» démocratique, si, en cela même, la vérité des principes de l'Éducation nouvelle continue de se révéler, les conditions sociales et culturelles de la société contemporaine rendent plus difficiles et plus incertaines la mise en œuvre et même l'issue des méthodes pédagogiques qu'avaient inventées les pédagogues de l'école active, Louis Legrand ici se défend par avance de l'accusation de «pédagogisme» : il n'est pas de ceux qui

pensent que la pédagogie est une réponse suffisante aux problèmes de l'école contemporaine. Les pratiques prônées par l'Éducation nouvelle sont solidaires d'un ensemble de valeurs et d'un contexte civilisationnel - de «pratiques sociales de référence», pourrait-on dire - dont le glissement ou la disparition privent les méthodes actives elles-mêmes d'une part de leurs conditions, et peut-être plus gravement d'un fondement sans lequel aucune éducation scolaire ne peut exister. Louis Legrand n'hésite pas à écrire que l'Éducation nouvelle aussi a besoin de prendre appui sur le sol d'un «conditionnement de base comprenant le respect de l'adulte et de l'ordre qu'il imposait», tout comme le «respect du savoir et de ceux qui savent» (p. 13). Ce sol, ce fondement s'effritant, le pédagogue des méthodes actives affronte les mêmes difficultés que tout autre, quand l'autorité du savoir et de l'adulte ne vont plus de soi. Toute nouvelle qu'elle demeure, la pédagogie de l'école active «est conduite aujourd'hui à souffrir des mêmes obstacles que l'éducation traditionnelle qui prétend se maintenir» ; il lui faut reconstruire le fondement disparu, et elle doit «créer de toutes pièces ce respect du savoir et de l'ordre dans le travail et la responsabilité qui lui sont liés» (idem).

Persister et signer, dans ces conditions, ne relève pas de considérations didactiques, ce n'est pas une tranquille certitude technicienne. L'actualité intempestive de l'Éducation nouvelle s'avère celle d'un choix éthique et politique, dont il faut

assumer la cohérence et l'exigence, Louis Legrand l'entend comme l'exigence même de la démocratie. À ceux qui douterait que le souci pédagogique proprement dit a bel et bien à voir avec la démocratie et les valeurs qu'on lui confie, le triomphe du libéralisme que Legrand juge inéluctable dans l'école si celle-ci continue sur la pente où elle est engagée, le rappellera brutalement. Le refus de la pédagogie confine à la complicité silencieuse avec ce que l'on croit ou prétend combattre. Voilà le côté intempestif de l'inactuelle actualité de l'Éducation nouvelle : c'est une actualité de la dernière chance. L'Éducation nouvelle ou le triomphe du libéralisme, il n'y a pas, il n'y a plus selon l'auteur d'autre alternative, il n'y a pas d'autre voie pour s'y opposer et préserver les chances d'une «école pour la démocratie», d'une école de la démocratie.

Voilà pourquoi l'auteur, le pédagogue et le militant, se déclare résolu à «continuer à inventer et à se battre à contre-courant», à poursuivre «contre vents et marées» (p. 32), en son âme et conscience. Il le fera, dit-il «obstinément». L'obstination ici, n'est pas essentiellement d'ordre personnel. L'homme politique, le pédagogue qui se sera frotté à la politique éducative peut bien avouer combien «la réalité actuelle est loin des espoirs» (p. 25) qu'il avait fondés ; il demeure convaincu que les valeurs doivent être plus têtues que les hommes.

ALAIN KERLAN

ISPEF, Université Lumière Lyon II

WERNER MICHL, CORNELIA
SCHODLBAUER

**Erdachte Gespräche aus zwei
Jahrtausenden. Ein Use- und
Studienbuch über Erleben und Lernen**

(Entretiens imaginés à partir de deux millénaires. Un livre de lecture et d'étude sur vivre et apprendre).

Luchterhand, colt. Geschichte der
Pädagogik, 1999, 249 p.

La littérature et le récit littéraire deviennent à la mode en pédagogie: faute de pouvoir penser un mystère qui nous échappe, donnons le à voir à travers de la belle littérature qui nous garantira du moins une sensation esthétique. Philippe Meirieu s'y essaie avec succès dans la série Littérature et Pédagogie qu'il publie chez ESF: la littérature y est proposée, exemples à l'appui, comme un outil de formation pédagogique. La prétention de l'ouvrage ici présenté est à la fois moins littéraire et plus didactique. Il s'est agi pour les deux auteurs d'inventer des dialogues - plus exactement: des interviews - avec des personnalités célèbres de la pensée philosophique, pédagogique, ou simplement de la littérature, dans le but de les faire fonctionner avec des étudiants en formation. On espère, à travers ces entretiens fictifs, mettre nos futurs enseignants - dont on peut vérifier que ce ne sont pas des dévoreurs de livres - en appétit de lecture vis-à-vis d'auteurs qui défilent, sagement rangés en ordre alphabétique et succinctement présentés dans une brève biographie. Le mieux, suggères les auteurs, serait de lire ces

textes à haute de voix dans un jeu de rôles, sans crainte de les compléter et de créer de nouveaux agencements. Autant de contacts rendus vivants avec des auteurs érigés en monuments de la littérature, et qui devraient rejoindre l'existence et le questionnement de chacun : Erlebnispädagogik, pédagogie de l'existence...

Ainsi défilent des autour d'une thématique propre à chacun et annoncée dans le titre: Lou Andréas Salomé («La poésie est quelque chose entre le rêve et la réalité»), Ingeborg Bachmann, John Dewey («Agis, mais agis à tes risques et périls»), Sigmund Freud, Kurt Hahn, Martin Heidegger («Nous sommes d'une façon ou d'une autre des anges déçus, qui ont cependant en commun avec ceux-ci seulement l'intelligence»), William James, Ellen Key, Karl Marx («il s'agit de les transformer»), Maria Montessori («Nous devons être éduqués, si nous voulons éduquer»), Karl Philip Moritz, Friedrich Nietzsche, Platon, Rainer Maria Rilke («J'ai des hymnes que je tais»), Jean-Jacques Rousseau (Un éducateur! Quelle âme sublime doit-il avoir !), Friedrich Schiller, Kurt Schwitters, David Henry Thoreau. Les deux interviewers questionnent et les auteurs répondent par des citations puisées dans leur oeuvre.

L'entreprise est originale, mais, on peut s'en douter, ô combien périlleuse. On découvre avec plaisir des auteurs, mais on est curieux de voir comment sont traités les auteurs connus. Par exemple ce cher et vieux Rousseau. Des questions lui sont posées sur son idée de nature, sa conception du bonheur, le rôle de

l'habitude en éducation, l'intérêt des voyages pour la formation, la place de l'amour, et il répond par des citations de *l'Emile*. Pour qui fait de l'ouvrage de 1762 un usage didactique courant, la fiction est très frustrante: tout ce qui donne force et consistance à la dialectique du Genevois, sa façon de manier les «paradoxes» plutôt que de sombrer dans les «préjugés», l'architecture même de son écriture tendent à s'engloutir dans le dialogue qui reste enfermé dans le couple question/réponse. L'ouvrage de 1762 n'est-il pas d'ailleurs lui-même un récit fictif, qui sollicite à chaque page la réflexion du lecteur attentif ?... La promenade en montagne avec Nietzsche permet une réflexion philosophique plus dégagée, mais ici encore la vigueur dialectique de l'auteur des *Réflexions intempestives* passe à la trappe: c'est ainsi que l'échange engagé avec lui sur le rapport entre éducation et expérience vécue - un propos fondamental pour la visée du livre - tourne court après quatre répliques. - Il y a aussi des problèmes de registres de langage: ainsi lorsque Rilke répond aux questions prosaïques de nos interviewers par des extraits de poèmes...

On dira que là n'est pas l'objectif, qu'il s'agit bien plutôt d'introduire ces interviews dans un dialogue vivant avec les étudiants et de mettre ces propos reconstitués en rapport avec leur expérience vécue (*Erlebnis*). Assurément : si ces échanges peuvent faire réfléchir nos jeunes, et les moins jeunes, sur les choses de l'éducation et s'il les conduisent à en prendre la dimension philosophique, alors la partie est gagnée. S'ils vont ensuite vers les oeuvres et les auteurs, alors c'est le triomphe ! Mais c'est loin d'être assuré: le fast-food n'est pas la meilleure pédagogie qui puisse mettre en appétit de «bonne bouffe... Autre risque: la mise en rapport avec l'expérience vécue de dialogues ainsi ajustés porte avec soi le danger de réduction d'un savoir à ce que l'intéressé en ressent. C'est le problème de *l'Erlebnispädagogik*, qui appelle une pédagogie de l'expérience, donc une pédagogie qui ne soit pas l'expérience. Les oeuvres littéraires en elles-mêmes ont l'avantage de garantir cette objectivité culturelle nécessaire au travail d'éducation. Affaire de pédagogie, encore et toujours !

MICHEL SOËTARD

Université Catholique de l'Ouest

BERNARD VANDEWALLE

Kant. Éducation et critique

Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et Philosophie, 2001, 150 p.

On saluera la publication de cet ouvrage qui fait oeuvre authentique de philosophie de l'éducation dans la mesure où il saisit un moment critique - le moment critique - de la philosophie qu'a constitué l'oeuvre de Kant et en déploie toutes les conséquences pour l'éducation et pour sa mise en oeuvre pédagogique. Passant le cadre limité des notes collectées sous le nom de Propos de pédagogie pour développer un parcours d'ensemble de l'oeuvre critique du philosophe de Königsberg, Bernard Vandewalle, qui enseigne à l'I.U.F.M. de Saint-Denis de la Réunion et se consacre particulièrement à la philosophie allemande, montre en quoi le passage de la nature à la liberté, qui est mis en oeuvre à travers les trois Critiques, fait de l'homme l'auteur de sa propre progression, et de l'éducation la condition de cette capacité de progrès. Il développe en particulier comment la défaite du sujet métaphysique libère la possibilité d'une pédagogie active comme mise en oeuvre chez l'enfant de la capacité d'appropriation d'une nature par une liberté : «Si le sujet, n'est plus de nature substantielle, mais pure activité, la pédagogie change de sens» (p. 67). Alors s'instaure la nécessité de médiations pédagogiques : médiation du schème de l'imagination qui va permettre l'unité de l'intuition sensible et du concept pur, comme dans le cas de la causalité par rapport à la succession de deux états dans le temps ; médiation du type moral qui va construire le pont entre la sensibilité

pathologique et l'autonomie morale, comme à travers la mise en oeuvre d'un catéchisme; médiation de la symbolisation enfin, qui va permettre de présenter indirectement une idée de la raison en une image ou une forme esthétique.

L'ordre phénoménologique de la pédagogie est ainsi inverse de l'ordre transcendantal de la théorie pure de la connaissance, de la morale ou de l'esthétique, ce qui n'est en rien contradictoire, et qui donne tout son sens à l'acte éducatif. L'action pédagogique pourrait être ainsi ce passage tant recherché par Kant, et pour Kant, de la liberté vers la nature, mais avec toutes les limites qui s'imposent: la faculté de juger théorique, pratique, esthétique, si elle peut être jusqu'à un certain point formée, reste fondamentalement l'affaire d'une décision de l'intéressé qui ne relève pas d'un apprentissage possible. L'éducation reste ainsi un art difficile, peut-être l'un de ces métiers impossibles qu'évoquait Freud. Il demeure qu'elle est bien une «fabrique du sujet» (p. 145) : ce qui s'y joue, c'est le «devenir-sujet» de chaque enfant, ou le passage à l'humanité - de l'homme comme fait à l'homme comme idée - en chaque enfant. L'éducation est assurément un passage.

L'analyse est serrée, appuyée sur une solide connaissance de l'oeuvre de Kant. On pourrait toutefois s'interroger sur la sollicitation en enfilade des trois *Critiques*. Loin de toucher trois domaines du savoir humain - le scientifique, le moral, l'esthétique - elles s'appellent mutuellement et «s'emboîtent» pour ainsi dire autour de la question de la liberté: c'est la limitation de la connaissance qui

ouvre la voie à la morale; c'est encore la nécessité de retrouver le chemin de la nature qui appelle la *Critique* de la faculté de juger, l'art n'ayant aucune prétention ontologique. Ce rappel de la démarche kantienne pourrait donner à l'oeuvre pédagogique une autre profondeur: ne serait-elle pas le passage même de la nature vers la liberté, une sorte d'art de

l'humanisation, les médiations tant de la connaissance que de la morale ne prenant sens qu'à la lumière de cette action ? Il faudrait alors en tirer toutes les conséquences pour une philosophie qui soit de et pour la pédagogie.

MICHEL SOETARD

Université Catholique de l'Ouest

INDEX DES ARTICLES PARUS

(N°1 À 11)

revue		
N° 1 1996	<i>Cet éditorial est le premier. Ce sera le dernier</i>	Jean HOUSSAYE, Université de Rouen
	<i>Un défi à l'éducation d'aujourd'hui, la complexification de l'être humain</i>	Manuel BARBOSA, <i>Universidade do Minho</i>
	<i>1918-1944. De quelques idées réactionnaires en éducation : éléments pour une histoire du conservatisme scolaire</i>	Jean-Michel BARREAU, Université de Strasbourg
	<i>Education et malaise dans l'évolution culturelle</i>	Joacquin GARCIA CARRASCO <i>Universidade de Salamanca - Espagne</i>
	L'historiographie composite du dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson	Patrick DUBOIS, <i>Université de Lyon II</i>
	L'utopie bachelardienne de la formation à l'épreuve de la post-modernité	Michel FABRE, <i>Université de Caen</i>
	Le temps anthropologique de l'éducation	Octave FULLAT Université autonome de Barce/one
	De l'aporie éducative dans l'humanisme du XV ^e siècle	Jean-Bernard PATURET Université de Montpellier 111
	RECENSIONS	
	<i>Penser la formation, Michel Fabre</i>	Amhed CHABCHOUB Université Tunis /
	L'emerveillement d'être homme 0 pasmo de ser hombre, Octavi Fullat	Enrique GERVILLA CASTILLO Université de Cranada
	L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire Daniel Hameiine et Alii	Jean HOUSSAYE Université de Rouen
	Pour une philosophie de l'Education, Hubert Hannoun et Anne-Marie Drouin-Meirieu	Bertrand LECHEVALIER, Université de Lille III
	Regards croisés sur la pédagogie entre le dire et le faire, Philippe Meirieu	Amhed CHABCHOUB Université Tunis 1 Jorge LAROSSA Université de Barce/one

n°3 1997	Le discours pédagogique contemporain, on <i>exemple</i> : P Meirieu	Roger MONJO, Université de Montpellier III
	Education comme <i>capital symbolique</i>	Anton MONSHOUWER, Université de Nimègue - Pays-Bas
	<i>Freinet et le syndicalisme enseignant, les années Ecole émancipée 1920- 1934</i>	André D. ROBERT, Université de Rennes II
	L'éducation <i>nouvelle</i> et l'orientation des élèves, à travers le <i>parcours singulier</i> d'Adolphe Ferrière	Jean-Paul SAUZEDE, Chercheur en Sciences de l'Éducation
n°4 1997	Herméneutique et éducation ; pour une <i>mythanalyse</i> de la <i>pensée pédagogique portugaise (1910-1926)</i>	Alberto Felipe ARAUJO, Université du Minho - Portugal
	<i>Pour une pédagogie différente dans l'école tunisienne</i>	Mourad BAHLOUL, Université de Sfax - Tunisie
	La <i>formation inconcevable</i> et pourtant pensable : de <i>quelques dualismes</i> en <i>formation</i>	Michel FABRE, Université de Nantes
	N.f.S. Grundtvig	Philippe JOLY, Dijon - Bourgogne
	La <i>communication</i> pédagogique : Vers une <i>pragmatique</i> pédagogique	Gilles LÉCLERCQ, Université Lille 1 - CUEEP
	Vers une « <i>ontologie</i> » de l'éducation ?	Pier LUIGI MALAVASI,
	Technologie en <i>collège</i> : l'école des <i>technologies-citoyens</i>	Christian PRATOUSSY, Université Lumière - Lyon II
	Pour une approche <i>complexe</i> des sciences de l'éducation : Situation du <i>paradigme foucauldien</i>	Laurent SAADOUN, Université d'Aix-Marseille III
	RECENSIONS	
	La <i>experiencia de la lectura</i> . Estudios sobre <i>literatura u formación</i> , de Jorge Larrossa	Michel SOËTARD, Université Catholique de l'Ouest
Éduquer, à quoi bon ?, d'Anito Hocquard	Hiroyuki NU MATA, Université du Tohoku - Japon	
n°5 1997	J.G. Stuber (1722-1797) - <i>Pédagogie pastorale</i>	Loïc CHALMEL, I.U.F.M. d'Alsace
	Heuristique du <i>telos</i> de la <i>Paideia</i>	Octavi FULLAT 1 GENIS, Universitat Autònoma de Barcelona - Espagne
	Le discours <i>pédagogique</i> , question et réponses	Philippe GARBERAN, Université de Lyon II
	Formation identitaire et raison narrative <i>jalons</i> pour une <i>Uhéno-méno-logie</i> de la <i>formation</i>	Régis MALET, Université de Tours
	Quand une théorie de l'action enseignante interroge la <i>formation</i> des enseignants	Jean-François MARCEL, Université de Toulouse
	La <i>réflexion sur les violences à l'école</i> ouvre la voie à une <i>anthropologie relationnelle philosophique</i> en éducation	Marie-Louise MARTINEZ, CNEFASE
	RECENSIONS	
	La conception de l'éducation de <i>Friedrich Liebling</i> de <i>Cerda Fellay</i>	Père SOLA GUSSINGER, Université Autònoma de Barcelona - Espagne

<p>• :^W% • : : : < i'e**iue</p>	<p>'o* : : .- , • : : v ; ^ ! ; : : ; S ^ ; , t i t r ^ . , d e ^ a r t i c l e . ; : . . V : • : ! ; : ! ; • > ; v : •</p>	<p>• : : " ^ ; ; ; \ ^ . ; ' V v . ; : : ! : / ^ ^</p>
<p>n° 6 1008</p>	<p><i>L'atelier du rhéteur</i></p> <p><i>L'éducation esthétique, entre contemplation et sémiotique</i></p> <p><i>Enseigner, un temps re-pensé</i></p> <p><i>L'éducation de l'intelligence émotionnelle chez l'enfant et l'adolescent</i></p> <p><i>Socrate ou l'Anti-Maître</i></p> <p><i>Les didactiques et la culture scientifique</i></p> <p><i>Mieux connaître l'Autre pour mieux l'instruire</i></p> <p><i>Krayr ed-D/n Tūnsi, acteur réformiste, et la difficile quête de sécularisation</i></p> <p>RECENSIONS</p> <p><i>L'histoire enseignée au Grand Siècle, naissance d'une pédagogie, de A. Brutel-</i></p> <p><i>Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage, de H. Hannoun</i></p>	<p>Daniel HAMELINE, <i>Université de Genève</i></p> <p>Philippe JOLY, <i>Université de Strasbourg II</i></p> <p>Maryse LESCOUT, <i>I.U.F.M. de Toulouse</i></p> <p>José QUINTANA, <i>Université de Madrid</i></p> <p>Jean-Bernard PATURET, <i>Université de Montpellier</i></p> <p>Philippe SARREJEMANE, <i>Université Paris V</i></p> <p>Janine SEUX, <i>I.U.F.M. de Picardie</i></p> <p>Yassine ZOUARI, <i>Université de Rouen</i></p> <p></p> <p>Brigitte DAN CE L, <i>Université de Rouen</i></p> <p>Catherine BRETON, <i>Présidente de l'AFMD-Paris</i></p>
	<p><i>La Théorie critique de la «Bildung» sociale du sujet chez Heinz-jochim Heydorn</i></p> <p><i>Un réveil de Sébastien, ou la passion de l'objectivité</i></p> <p><i>le plaisir en éducation, entre mesure et démesure</i></p> <p><i>.es sciences peuvent-elles éduquer ?</i></p> <p><i>De l'humour à l'école</i></p> <p><i>A l'école de citoyens par ordinaires</i></p> <p><i>^anthropologie historico-pédagogique</i></p> <p>RECENSIONS</p> <p><i>Anthropologie complexe du processus éducatif, Manuel Barbosa</i></p> <p><i>De la responsabilité en éducation, ean-Bernard Poturet</i></p> <p><i>Ohares e percusos (Regards et parcours) Adalberto Úias de Carvalho</i></p>	<p>Armin BERNHARD, <i>Université de Munster</i></p> <p>Daniel HAMELINE, <i>Université de Genève</i></p> <p>Jean HOUSSAYE, <i>Université de Rouen</i></p> <p>Alain KERLAN, <i>Université Lumière Lyon II</i></p> <p>Hugues LE THIERRY, <i>I.U.F.M. de Lyon</i></p> <p>Sylvie SOLERE-QUEVAL, <i>Université de Lille III</i></p> <p>Christoph WULF, <i>Freie Univers/tôt Ber/in</i></p> <p></p> <p>Justino MARGALHAES, <i>Universidade do Minho</i></p> <p>Justino MARGALHAES, <i>Universidade do Minho</i></p> <p>Alberto Felipe ARAUJO, <i>Université du Mihno</i></p>

?V.!;-N^;; "-revue'	^W^!^ ...: : ..?.. • '... ' A'/f :?<:'>:-'" : :-vv_-V;vv i-	pf^:f ;^
- 80 1000	L'origine du cahier d'élève : une énigme ?	Brigitte DANCEL, Université de Rouen
	Marc-Antoine JULIEN. <i>de Paris, 1775-1848 L'école du Peuple</i>	Marie Claude DELIEUVIN, Université Paris V
	Aristote chez les sociologues du curriculum	Michel FABRE, Université de Nantes
	La question de l'utilité des sciences de l'éducation est-elle une question pertinente ?	Aline JOUY, Université de Bordeaux
	La leçon de choses : Béments pour une orchéologie des savoirs scolaires	Pierre KAHN. I.U.f.M. de Versailles
	Les finalités de l'école maternelle française : de la salle d'asile à la «Charte pour bâtir l'École du XXIème siècle»	Laurence THOUROUDE, Université de Rouen
	La situation-problème, ou le retour de la Métis	Michel FABRE, Université de Nantes
	La motivation en milieu scolaire : Un concept ancré dans l'histoire de la pédagogie	Pierre RIVANO, Université de Toulouse
	Modèles pédagogiques et appréciations des difficultés des élèves à l'école maternelle	Laurence THOUROUDE, Université de Rouen
	L'enseignement réflexive en formation des maîtres	François Victor TOCHON, University of Wisconsin - Madison
	Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir	Marie-Pierre TRINQUIER, Université de Toulouse
	Les pédagogues et la modernité	Yassine ZOUARI, Université de Rouen
	RECENSIONS	
	L'histoire de femmes publiques racontée aux enfants F. et Cl. Lelièvre	Brigitte DANCEL, Université de Rouen
	La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable - Alain Kerlan	Michel SOËTARD, Université Catholique de l'Ouest

•:S\$fti revue	: ^-.i;S;^	^AAA ^-AA
n° 10 2001	<i>Jean-Frédéric Simon et la pédagogie philanthropiniste</i>	Loïc CHALMEL, Université de Rouen
	<i>Entre l'Instruction publique et l'Education nationale : Analyse politique d'une évolution sémantique</i>	Sandrine COLLETTE, Université Paris X - Nanterre
	<i>Pédagogie et démocratie : La «valuation plurielle des héritages culturels</i>	Philippe MOUGEL, Université de Rouen
	<i>Les morts et les fous chez Montherland : Analyses dramaturgiques et pédagogiques de «La ville dont le prince est un enfant»</i>	Christian PRATOUSSY, Institut National de Recherche Pédagogique
	<i>Éthique et civisme chez Pestalozzi</i>	José M. QUINTANA, Université de Madrid
	<i>Un Helvète bien intéressant : Isaac Iselin (1728-1782)</i>	J.-R. RINDERKNECHT
	<i>Jugement moral, action morale et éducation morale</i>	Mathias RUPPERT
	<i>La fabrication des savoirs scolaires : Épistémologie de la notion de transposition didactique</i>	Philippe SARREMAJANE, Université de Nantes
n° 11 2002	<i>Psychanalyse et pédagogie dans la pensée éducative de Françoise Dolto</i>	Eric BINNET
	<i>Le «peuple», ça se fabrique. Discours pédagogique et «effet spéculaire»</i>	Flavio BRAYNER, Université Fédérale de Pernambuco, Brésil
	<i>Trois préfaces et un arôme de rosé. A propos du statut de la philosophie de l'éducation</i>	Laura FERREIRA DOS SANTOS, Université du Minho
	<i>La négation de la pédagogie à l'Université : significations et perspectives</i>	Douda MAINGARI, Ecole Normale Supérieure - Cameroun
	<i>Ce qui freine encore la réussite des activités scientifiques à l'école ; Un éclairage par l'histoire de l'enseignement</i>	A. PEYRONNET, Université de Lyon II
	<i>A. Perbosc et l'expérience de Comberouger (1900-1908) : un jalon oublié dans l'histoire de la pédagogie</i>	Hervé TERRAL, U.F.M. Midi-Pyrénées
	<i>Pour une esthétique du mémoire en philosophie de l'éducation à la lumière d'une expérience personnelle</i>	Roger TEXIER, Université Catholique de l'Ouest - Angers
	RECENSIONS	
	<i>Pour un homme libre et solidaire - Louis Legrand</i>	Alain KERLAN, Université Lumière Lyon II
	<i>Un livre de lecture et d'étude sur vivre et apprendre - Werner Michl, Cornella Scholdlbauer</i>	Michel SOËTARD, Université Catholique de l'Ouest
<i>Kant. Éducation et critique - Bernard vandewalle</i>	Michel SOËTARD, Université Catholique de l'Ouest	

INDEX DES AUTEURS

Auteur	Titre de l'article
ARAUJO Alberto Felipe, <i>Université du Minho - Portugal</i>	Onores e percursos (<i>Regards et parcours</i>), Adalberto Dios de Corvo/ho
	Herméneutique et éducation ; <i>Pour une mythanalyse de la pensée pédagogique portugaise (1910-1926)</i>
BAHLOUL Mourad, <i>Université de Sfax - Tunisie</i>	<i>Pour une pédagogie différente dans l'école tunisienne</i>
BARBOSA Manuel, <i>Universidade do Minho</i>	<i>Un défi à l'éducation d'aujourd'hui, la complexification de l'être humain</i>
BARREAU Jean-Michel, <i>Université de Strasbourg</i>	1918-1944. De quelques idées réactionnaires en éducation : éléments pour une histoire du conservatisme scolaire
BERNHARD Armin, <i>Université de Munster</i>	La Théorie critique de la «Bildung» sociale du sujet chez Heim-Joachim Heydorn
BERTRAND Yves, Télé-enseignement du Québec JUTRAS France, Université de Sherbrooke	<i>La puissance des valeurs comme processus régulateur dans l'organisation scolaire</i>
BINNET Eric	<i>Psychanalyse et pédagogie dans la pensée éducative de Françoise Dolto</i>
BÔHM Winfried, Université de Würzburg	<i>Les origines culturelles de la Bildung allemande</i>
BRAYNER Flavio, <i>Université Fédérale de Pernambuco, Brésil</i>	<i>Le «peuple», ça se fabrique. Discours pédagogique et «effet spéculaire»</i>
BRETON Catherine, <i>Présidente de l'AFMD-Paris</i>	<i>Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage, de H. Hannoun</i>
CHABCHOUB Amhed, <i>Université Tunis 1</i> CHABCHOUB Amhed, Université Tunis 1 / BARBOSA	<i>Penser la formation, Michel Fabre</i>
	<i>Regards croisés sur la pédagogie entre le dire et le faire, Philippe Meirieu</i>
CHALMEL Loïc, Université de Rouen	<i>Un réseau politique, scientifique et pédagogique au Mille siècle</i>
	<i>J.G. Stuber (1722-1797) - Pédagogie pastorale</i>
	<i>Jean-Frédéric Simon et la pédagogie philanthropiniste</i>

COLLETTE Sandrine, Université Paris X - Nanterre	Entre l'Instruction publique et l'Éducation nationale : Analyse politique d'une évolution sémantique
DANCEL Brigitte, Université de Rouen	L'histoire enseignée au Grand Siècle, naissance d'une pédagogie, de A. Bruter L'origine du cahier d'élève : une énigme ? L'histoire de femmes publiques racontée aux enfants F. et O. Le/élève
DELIEUVIN Marie Claude, Université Paris V	Marc-Antoine JULL/EN, de Paris, 1775-1848 L'école du Peuple
DROUIN-HANS Anne-Marie Université de Bourgogne	Pédagogies nouvelles et traditionnelles : Le nouveau, une valeur très ancienne
DUBOIS Patrick, Université de Lyon II	L'historiographie composite du dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson
FABRE Michel, Université de Nantes	La formation inconcevable et pourtant pensable : de quelques dualismes en formation Aristote chez les sociologues du curriculum La situation-problème, ou le retour de la Métis L'utopie bachelardienne de la formation à l'épreuve de la post-modernité
FERREIRA DOS SANTOS Laura, Université du Minho	Trois préfaces et un arôme. A propos du statut de la philosophie de l'éducation
FULLAT 1 GENIS Octavi, Universitat Autònoma de Barcelona - Espagne	Heuristique du Telos de la Paideia Le temps anthropologique de l'éducation
GARBERAN Philippe, Université de Lyon II	Le discours pédagogique, question et réponses
GARCIA CARRASCO Joaquin, Universidade de Salamanca - Espagne	Éducation et mal/aise dans l'évolution culturelle
GERVILLA CASTILLO Enrique, Université de Granada	L'émerveillement d'être homme FJ pasmo de ser hombre, Octavi Fullat
GUENEAU Maurice, Groupe de Recherche pour l'Éducation et la Rétrospective (GREP)	Écologie, une approche de l'éducation morale ?
HAMELINE Daniel, Université de Genève	Atelier du rhéteur Un réveil de Sébastien, ou la passion de l'objectivité
HANNOUN Hubert, Professeur des Universités	L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration
HELMCHEN Jürgen, Université de Dresde - Allemagne	l'échec scolaire et le contexte sociohistorique
HOUSSAYE Jean, Université de Rouen	Le reinet, la pédagogie et la politique Le plaisir en éducation, entre mesure et démesure

Aut ^{eur}	Titre de l'article
HOUSSAYE Jean, <i>Université de Rouen</i>	Cet éditorial est le premier. Ce sera le dernier
	L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire <i>Daniel Hameline et Ain</i>
JOLY Philippe, <i>Université de Strasbourg II</i>	<i>N.F.S. Grundtvig</i>
	L'éducation esthétique, entre contemplation et sémiotique
JOUY Aline, <i>Université de Bordeaux</i>	La question de l'unité des sciences de l'éducation est-elle une question impertinente ?
JUTRAS France, <i>Université de Sherbrooke</i> BERTRAND Yves, <i>Télé-enseignement du Québec</i>	La puissance des valeurs comme processus régulateur dans l'organisation scolaire
KAHN Pierre, <i>I.U.F.M. de Versailles</i>	La leçon de choses ; Eléments pour une archéologie des savoirs scolaires
KERLAN Alain, <i>Université Lumière Lyon II</i>	Les sciences peuvent-elles éduquer ? Pour un homme libre et solidaire
LECHEVALIER Bertrand, <i>Université de Lille III</i>	Pour une philosophie de l'Éducation, <i>Hubert Hannoun et Anne-Marie Drouin-Meirieu</i>
LE GRAND Jean-Louis, <i>Université de Paris VII</i>	La moietique en représentations
LE THIERRY Hugues, <i>I.U.F.M. de Lyon</i>	De l'humour à l'école
LECLERCQ Gilles, <i>Université Lille 1 - CUEEP</i>	La communication pédagogique : Vers une pragmatique pédagogique
LESCOUT Maryse, <i>LU. FM. de Toulouse</i>	Enseigner, un temps re-pensé
LUIGI MALAVASI Pier	Vers une « ontologie » de l'éducation ?
MAINGARI Doua, <i>École Normale Supérieure - Cameroun</i> MALET Régis, <i>Université de Leeds et Université de Tours</i>	La négation de la pédagogie à l'Université : implications et perspectives <i>Formation identitaire et raison narrative Jalons pour une phénoménologie de la formation</i>
MALET Régis, <i>Université de Leeds et Université de Tours</i> WILLIAMS Ralph. P. , <i>Université de Leeds</i>	Approche phénoménologico-herméneutique de la formation identitaire des enseignants britanniques et français
MARCEL Jean-François, <i>Université de Toulouse</i>	Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants
MARGALHAES Justine, <i>Universidade do Minho</i>	<i>Anthropologie complexe du processus éducatif Manuel Barbosa</i> <i>3e la responsabilité en éducation Jean-Bernard Paturet</i>

MARTINEZ Marie-Louise, CNEFASE	<i>La réflexion sur les violences à l'école ouvre la voie à une anthropologie relationnelle philosophique en éducation</i>
MELICH Joan-Carles, Universitat Autònoma de Barcelona - Espagne	<i>Pédagogie de la caresse</i>
MONJO Roger, Université de Montpellier III	<i>Le discours pédagogique contemporain, un exemple : P. Meirieu</i>
MONSHOUWER Anton, Université de Nîmègue - Pays-Bas	<i>Éducation comme capital symbolique</i>
MOUGEL Philippe, Université de Rouen	<i>Philosophie de l'exclusion</i>
NATANSON Jacques, Université de Paris X - Nanterre	<i>Pédagogie et démocratie : La «valuation plurielle des héritages culturels</i>
NUMATA Hiroyuki, Université du Tohoku - Japon	<i>Éduquer, à quoi bon 1, d'Anito HOCQUARD</i>
PATURET Jean-Bernard, Université de Montpellier	<i>Socrate ou l'Anti-Maître</i>
	<i>De l'aporie éducative dans l'humanisme du XVI^e siècle</i>
PEYRONNETA., Université de Lyon //	<i>Ce qui freine encore la réussite des activités scientifiques à l'école ; Un éclairage par l'histoire de l'enseignement</i>
PRATOUSSY Christian, Institut National de Recherche Pédagogique	<i>Technologie en collège : l'école des technologues-citoyens</i>
	<i>Les morts et les fous chez Montherland : Analyses dramaturgiques et pédagogiques de «La ville dont le prince est un enfant»</i>
QUI NTANA José, Université de Madrid	<i>L'éducation de l'intelligence émotionnelle chez l'enfant et "adolescent</i>
	<i>Éthique et civisme chez Pestalozzi</i>
RINDERKNECHT J.-R.	<i>Un Helvète bien intéressant : Isaac Iselin (1728-1782)</i>
RIVANO Pierre, Université de Toulouse	<i>La motivation en milieu scolaire : Un concept ancré dans l'histoire de la pédagogie</i>
ROBERT André D, Université de Rennes //	<i>-reinet et le syndicalisme enseignant, les années École émancipée 1920-1934</i>
RUPPERT Mathias,	<i>ugement moral, action morale et éducation morale</i>
SAADOUN Laurent, Université d'Aix-Marseille III	<i>*our une approche complexe des sciences de l'éducation : Situation du paradigme foucauldien</i>
SARREJEMANE Philippe, Université Paris V	<i>Les didactiques et la culture scientifique</i>

Auteur	
SARREJEMANE Philippe, Université Paris V	<i>Les didactiques et la culture scientifique</i> <i>La fabrication des savoirs scolaires : Épistémologie de la notion de transposition didactique</i>
SAUZEDE Jean-Paul <i>Chercheur en Sciences de l'Éducation</i>	<i>L'éducation nouvelle et l'orientation des élèves, à travers h parcours singulier d'Adolphe Ferrière</i>
SEUX Janine, <i>I.U.F.M. de Picardie</i>	<i>Mieux connaître l'Autre pour mieux l'instruire</i>
SOETARD Michel, <i>Université Catholique de l'Ouest</i>	<i>La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura u formacion, de Jorge LARROSA</i>
	<i>Education et formation chez Pestalozzi à la lumière du concept allemand de Bildung</i>
	<i>La science n'éduquera pas, Comte, Durkheim, le modèle introuvable - Alain KERLAN</i>
	<i>Un livre de lecture et d'étude sur vivre et apprendre</i>
SOLA GUSSINGER Père, <i>Université Autonome de Barcelone - Espagne</i>	<i>Recension : La conception de l'éducation de Friedrich Liebling de Gerda Fellay</i>
SOLERE-QUEVAL Sylvie, <i>Université de Lille III</i>	<i>A l'école de citoyens par ordinaires</i>
TERRAL Hervé, <i>I.U.F.M. Midi-Pyrénées</i>	<i>A. Perbosc et l'expérience de Comberouger (1900-1908) : un jalon oublié dans l'histoire de la pédagogie</i>
TEXIER Roger, <i>Université Catholique de l'Ouest - Angers</i>	<i>Pour une esthétique du mémoire en philosophie de l'éducation à la lumière d'une expérience personnelle</i>
THOUROUDE Laurence, <i>Université de Rouen</i>	<i>Les finalités de l'école maternelle française : de la salle d'asile à la «Charte pour bâtir l'École du XXIème siècle»</i>
	<i>Modèles pédagogiques et appréciations des difficultés des élèves à l'école maternelle</i>
TOCHON François Victor, <i>University of Wisconsin - Madison</i>	<i>L'enseignement réflexive en formation des maîtres</i>
TOURINAN LOPEZ José Manuel, <i>Université de Saint-Jacques-de-Compostelle</i>	<i>Liberté d'enseignement, démocratisation et autonomie scolaire</i>
TRINQUIER Marie-Pierre, <i>Université de Toulouse</i>	<i>Représentations de la petite enfance et de son rapport au savoir</i>
WILLIAMS Ralph. P., <i>Université de Leeds</i> MALET Régis, <i>Université de Leeds et Université de Tours</i>	<i>Approche phénoménologico-herméneutique de la formation des enseignants britanniques et français</i>
	<i>L'anthropologie historico-pédagogique</i>
ZOUARI Yassine,	<i>Krcyr ed-Din Tûnsi, acteur réformiste, et la difficile quête de sécularisation</i>
	<i>Les pédagogues et la modernité</i>