

*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*

*PHILOSOPHIE*

*DE L'ÉDUCATION*

*ET HISTOIRE DES IDÉES*

*PÉDAGOGIQUES*

*N° 13 - Juin 2003*

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

Jean HOUSSAYE

Professeur en Sciences de l'Éducation

Université de Rouen

### **Assistance technique et scientifique**

Loïc CHALMEL

Université de Rouen

### **Choix des articles**

Chaque projet d'article est examiné par un comité de lecture composé de trois universitaires.

Il doit être organisé selon trois parties : un résumé, une liste de mots-clés, un texte.

Les projets doivent être adressés à Jean Houssaye,

UFR de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation,

Laboratoire Civile, B.P. 108 - 76821 MONT-SAINT-AICNAN 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 L. Houssaye,

Université de Rouen.

Pour tout renseignement complémentaire

vous pouvez joindre Jean Houssaye ou Loïc Chalmel au 02 35 14 64 38

Impression : Croupe Morault - imp. Lecerf Rouen-Offset

Éditeur : Émergences éditions, 59650 Villeneuve d'Ascq

N° imp. : 1633 - Dépôt légal : 2<sup>e</sup> semestre 2003

# **PENSER L'ÉDUCATION**

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

*Sommaire - N° 13 - Juin 2003*

L'arrêt de mort de la pédagogie différenciée

*Jean Houssaye*

De l'ancrage précoce et précurseur d'un enseignement  
supérieur en Afrique du Nord

*Mahmoud Ariba*     **17**

École de la Troisième République et les identités régionales

*Brigitte Dancel*

Lacan pédagogue :  
du sujet de la psychanalyse à l'être à éduquer de la pédagogie

*Rémy Marafico*

Des outils cognitifs qui forment notre compréhension : une  
présentation de la théorie d'Egan

*Philippe Dessus*     **71**

Paulo Freire (1921-1997)  
Eduquer et enseigner

*Flavio Brayner et Xavier Uytendbroek*     **89**

*Philippe Merlier*

**103**

# ***L'arrêt de mort de la pédagogie différenciée***

**Jean Houssaye**

Sciences de l'éducation  
Université de Rouen - CIVIIC

***Les dispositifs d'individualisation signent la mort de la différenciation pédagogique en tant que référence dominante de l'acte éducatif. Ils viennent conforter le rôle de la pédagogie de soutien en tant que gardien et garant de l'enseignement simultané. A l'appui de cette thèse sont convoquées trois étapes : l'évolution historique de la gestion de l'hétérogénéité, la nature de la pédagogie de soutien, le sens et les formes de son retour actuel.***

***Mots clés : Pédagogie différenciée, Pédagogie de soutien, Hétérogénéité scolaire, Individualisation, Collège unique, Innovation pédagogique, Organisation scolaire.***

Une certaine attention au vocabulaire dominant dans les sphères éducatives amène à penser que les termes d'aide et de soutien deviennent de plus en plus prégnants, alors que la notion de différenciation, qui était encore tout récemment à l'honneur, tend à s'estomper. L'aide aux devoirs fait l'objet de nombreux projets et a saisi de nombreuses structures ; les dispositifs de soutien scolaire se déclinent de bien des manières tant dans le primaire que dans le secondaire ; à la rentrée 1999, deux heures d'aide aux élèves de seconde seront attribuées à chaque division et concerneront huit élèves maximum, redéfinis chaque trimestre par le conseil de classe aussi bien en français qu'en mathématiques... Bref, plus que jamais, soutien et aide sont à l'ordre du jour dans le système scolaire et péri-scolaire.

Dans le même temps, curieusement, la notion de différenciation, omniprésente dans les discours pédagogiques récents, apparaît de moins en moins. On peut toujours, dans ce cas, faire l'hypothèse qu'on assiste à une simple substitution de termes, sans modification en profondeur du champ de références pédagogiques, dans un mouvement de continuité qui exige que se consomment les termes pour que l'innovation perdure et soit acceptée. Nous ferons plutôt l'hypothèse suivante : nous assistons au grand retour de la pédagogie de soutien dans un mouvement qui signe la mort de la pédagogie différenciée en tant que référence dominante. Voilà ce que nous voudrions établir, d'abord en rappelant l'évolution his-

torique de la gestion de l'hétérogénéité, ensuite en définissant la nature de la pédagogie de soutien, enfin en analysant le sens de son retour actuel.

### ***Survol pédagogique de la gestion de l'hétérogénéité***

Le fait que tous les élèves ne soient pas au même niveau n'entraîne pas que des élèves ne soient pas au niveau, ni même que l'on crée des niveaux dans la structure scolaire. Dit autrement, la question des différences entre les élèves a toujours été un fait : l'hétérogénéité cognitive n'a cessé de s'imposer dans les classes même si l'hétérogénéité sociale et l'hétérogénéité culturelle, elles ont eu des statuts variables à l'école. Mais ce fait a été géré de manières très différentes. Nous éviterons de remonter jusqu'à l'Antiquité ou même au Moyen Age sur ce point, même si chacun se souvient qu'à l'université les étudiants qui écoutaient les mêmes maîtres avaient des âges très différents et venaient de cursus pour le moins diversifiés.

Nous partirons plutôt des années 1830 qui signent la véritable organisation de l'école actuelle, particulièrement au niveau du primaire (Lelièvre, 1990). Trois modes rentrent alors en concurrence, chacun à sa manière résolvant la réalité hétérogène des élèves. Le mode dominant, classique, traditionnel, est nommé individuel. Il tient du préceptorat mais comprend tous les élèves rassemblés dans la même salle de classe, quels que soient leur âge et leur niveau. Le maître enseigne successivement à chaque élève individuellement en s'adaptant au niveau de chacun ; mais, comme pendant ce temps il laisse les autres sans occupation, de l'avis général la méthode est lente, peu efficace et, qui plus est, utilisée par des maîtres incompetents. Il convenait donc de la réformer et d'adopter des méthodes modernes. Qu'est-ce à dire ? Une alternative se présente alors.

Quoiqu'ancien, puisqu'il a été codifié en 1720 par Jean-Baptiste de la Salle, le mode simultané est peu présent en 1815 puisqu'il reste l'apanage des frères des écoles chrétiennes (5% des élèves). Dans cette configuration, trois frères se réunissent pour ouvrir une école d'une centaine d'enfants, qu'ils répartissent en groupes de niveau (soit une classe par frère, ce qui donnera naissance au découpage fondamental entre le CP, le CE et le CM). Chaque frère enseigne simultanément la même chose au même moment à l'ensemble des enfants de sa classe ; les élèves sont donc constamment occupés à la même chose selon la seule ordonnance du maître et les résultats s'en ressentent.

Mais voici qu'importé d'Angleterre et introduit en 1815, le mode mutuel séduit la France, ne serait-ce que parce qu'il semble adapté à la triste situation de manque d'enseignants compétents. Il consiste à regrouper plusieurs dizaines ou centaines d'enfants dans une seule grande salle, à les diviser en groupes de niveaux-matières (de telle sorte que chaque enfant peut être dans un groupe différent selon qu'il s'agit de lecture, d'écriture, de

calcul, etc.), a confier chaque groupe à un moniteur (un enfant plus avancé et instruit préalablement par l'enseignant), à installer le maître sur une estrade et à lui faire transmettre des ordres aux élèves par le relais des moniteurs.

Comme l'explique très bien Nique ( 1990), dans la conjoncture politique de l'époque qui visait à substituer l'Etat à l'Eglise dans le secteur de l'éducation, l'enseignement mutuel aurait dû l'emporter. Or il n'en fut rien : à partir de 1830, Guizot, ministre de l'éducation, fit le choix du mode simultané et eut ainsi une influence décisive, notamment en imposant des manuels et en créant un corps d'inspecteurs d'Etat : "Loin d'être un accident de l'histoire, le dispositif scolaire mis en place pour la généralisation de l'instruction primaire en France en ce début du XIX<sup>e</sup> siècle est en réalité l'application d'un programme politique qui vise à mettre l'Ecole au service de l'Etat, et qui convient si bien, semble-t-il à nos choix politiques fondamentaux qu'il sera adopté sans subir de modification majeure par tous les régimes qui se sont succédé jusqu'à aujourd'hui : la Monarchie Constitutionnelle, l'Empire et la République" (Nique, 1990, p. 233). Certes le coup d'arrêt donné à l'enseignement mutuel ne fut pas général ni immédiat mais, peu à peu, le mode simultané en vint à devenir la référence.

Jules Ferry ne fit que se servir en le magnifiant de l'outil scolaire qu'avait élaboré Guizot cinquante ans plus tôt et que Duruy et Gréard avaient maintenu et développé. Le mode simultané échappa aux frères des écoles chrétiennes et devint républicain. L'école primaire a trois niveaux : cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur (le cours préparatoire sera officialisé en 1923 par Paul Lapie et n'aura auparavant qu'une existence officieuse, soit à l'école primaire, soit à l'école maternelle). Qui plus est, les grandes lois scolaires de 1870 réintégrèrent dans la justification de l'école la grande révolution de 1789, la théorie de l'éli-tisme républicain et la conjonction de la prééminence de la relation du savoir et du maître. On comprend d'autant mieux la force et la symbolique du mode simultané. N'oublions pas que dans son fonctionnement il semble rejoindre la pédagogie des lycées qui, sous l'influence des Jésuites puis de Napoléon, est organisée en classes simultanées.

Mais comment l'enseignement simultané gère-t-il les différences ou l'hétérogénéité ? D'abord il les justifie par l'égalité des chances : l'école pour tous est donnée à tous (le même savoir, les mêmes maîtres), tant et si bien que les inégalités ne relèvent pas du fonctionnement de l'institution mais des individus eux-mêmes dans leur investissement scolaire. Ensuite, il a tendance à mettre en place des circuits de distribution des élèves parallèles ou hiérarchisés (le primaire et le secondaire, le public et le privé, le général et le technique, le général et le professionnel, le classique e le moderne, le moderne long et le moderne court, les filières, les options, les langues, les cycles, les ZEP et les SEGPA, l'intégré et l'apprentissage, etc.). Bref, tout un système est mis en place qui permet de distribuer les élèves différents dans des circuits hétérogènes entre eux mais plus homogènes dans chacun. Enfin,

il réduit l'hétérogénéité interne de chaque classe par un dispositif régulateur chargé d'assurer une homogénéité de fonctionnement au nom de tous : notes, classements, redoublements, non présentation aux examens, etc. L'ordre du même doit l'emporter ; la même classe, le même maître, les mêmes contenus, les mêmes élèves. L'enseignement simultané suppose le maintien et la succession du même dans l'ordre de l'école. Il gère les différences en renforçant les similitudes. D'une certaine manière, il exclut le pluralisme dans la classe pour le renvoyer sur l'organisation du système scolaire. Mais que faire quand cette dernière, au nom par exemple de la lutte contre les inégalités ou encore au nom de l'école unique, réduit sa gestion externe de l'hétérogénéité et tend à la renforcer au sein de la classe elle-même, sachant que la mode simultané est fondé sur le principe contraire ? Car supposer l'homogénéité est une chose, la vivre en est une autre.

### ***L'essence de la pédagogie de soutien***

Il arrive en effet un moment où l'enseignement simultané, qui s'est donc imposé historiquement comme la solution pour traiter l'hétérogénéité des élèves, et qui doit prendre en compte aussi bien l'hétérogénéité cognitive que l'hétérogénéité culturelle et l'hétérogénéité sociale, apparaît lui-même comme la cause de l'hétérogénéité dans la classe. Le fait de dispenser le même enseignement à l'ensemble des élèves (programme, rythmes, âges, cursus identiques) produit à son tour de l'échec scolaire et ne permet surtout pas de répondre à un tel échec. Il devient ainsi indispensable pédagogiquement d'introduire de l'hétérogénéité au sein des pratiques de chaque classe. La pédagogie de soutien est chargée d'y répondre.

Il est important de remarquer que cette pédagogie va devenir centrale, sur la scène pédagogique, quand l'Education nouvelle et la pédagogie non directive vont refluer, et sur la scène de l'institution scolaire, quand les différences institutionnelles et organisationnelles du système scolaire vont se réduire singulièrement. Suivant ici fidèlement les travaux de Wittmann (1994, 1995), nous attribuerons la naissance institutionnelle de cette pédagogie à la loi du 11 juillet 1975 qui voit ministre Haby instaurer le collège unique. On peut penser que la pédagogie de soutien est l'innovation pédagogique qui a et qui a eu le plus de succès (au niveau des pratiques) tant à l'école qu'au collège ; elle devient aujourd'hui officialisée dans les lycées par l'introduction de deux heures intégrées d'aide aux élèves.

De quoi s'agit-il ? Dans un système simultané régi par l'homogénéité et qui requiert cette dernière pour pouvoir fonctionner, quand la population d'élèves de chaque classe apparaît hétérogène, ce qui est d'autant plus logique que l'hétérogénéité est devenue la règle de constitution des classes, il devient indispensable de prendre en compte et de traiter ces hétérogénéités au sein de la classe elle-même afin de rétablir l'homogénéité indispensable à l'ordre pédagogique "normal". Haby supprime les filières au sein du collège,

introduit l'hétérogénéité des élèves au sein de chaque classe tout en maintenant un mode simultané qui suppose l'homogénéité, et impose un dispositif de réduction et de traitement de cette hétérogénéité des publics par l'intermédiaire de la pédagogie de soutien.

Si l'on suit les divers textes ministériels qui se réfèrent au soutien, on voit se dessiner une carte de cette pédagogie. Le public ? Les élèves en difficulté, "lents", d'origine socioculturelle défavorisée. Les finalités ? L'égalité des chances, la lutte contre l'échec et le redoublement, la compensation de tout "handicap", l'atteinte des objectifs pour tous. Les moyens ? La reprise des apprentissages de base en français et en mathématiques, en petit groupe ou en aide individualisée, didactique et méthodologique, l'organisation de groupes de niveau. L'initiateur ? L'enseignant. L'effectif ? Un groupe restreint. Le temps ? L'aménagement de moments particuliers pendant et/ou en dehors de l'horaire scolaire habituel.

En fait, cette même pédagogie de soutien s'inscrit dans tout un ensemble de dispositifs d'aides mis en place en faveur des enfants en difficulté scolaire, dispositifs qui, tous, utilisent la notion de soutien. Il peut s'agir d'aides apportées au sein de la classe "normale" (continuité pédagogique, projet d'action éducative, projet d'école, cycles pédagogiques), d'aides dispensées dans des structures particulières (classes expérimentales, classes de perfectionnement ; zones d'éducation prioritaire), d'aides complémentaires de l'enseignement (études du soir, groupes d'aide psycho-pédagogiques), de projets de restructuration de l'organisation scolaire (aménagement des rythmes scolaires, projets d'école, décentralisation, évaluations nationales à certains niveaux pour favoriser les activités de remédiation).

De même, la pédagogie de soutien croise de nombreuses autres formes pédagogiques et semble souvent cheminer de concert avec elles. Mais elle a bel et bien une spécificité, ne serait-ce que par ce qui la différencie de chacune d'elles. Elle va beaucoup moins loin que l'Education nouvelle par la place accordée à l'enfant à l'intérieur du système scolaire : pour elle, l'enseignement repère les difficultés, prévoit les séances, organise les contenus et évalue ; pour l'école active, c'est l'enfant qui construit ses connaissances. Contrairement à la pédagogie par objectifs, elle ne possède pas un dispositif précis et conserve un certain flou quant aux moyens à envisager. En désaccord avec la pédagogie différenciée, la remédiation de la pédagogie de soutien a pour but d'amener l'élève à un niveau qui lui permette de suivre de nouveau l'enseignement collectif avec profit.

Face à la pédagogie traditionnelle, la pédagogie de soutien prône l'égalité des individus sans se contenter de l'égalité des chances, la réussite de tous et non pas seulement celle des meilleurs, la compensation et non exclusivement l'élitisme. Alors que le courant non directif s'attache à la personne et à la relation, recherche la croissance optimale et veut améliorer les capacités individuelles et sociales, la pédagogie de soutien (au moins dans ce qu'elle annonce) se focalise sur les performances scolaires et adopte plutôt un comporte-

ment de didacticien dont le principal souci consiste à améliorer l'efficacité des apprentissages cognitifs. Enfin, même si les intentions pédagogiques semblent identiques, la pédagogie de soutien ne fait pas les mêmes choix que la pédagogie de maîtrise : elle reste liée à l'égalité des chances plus qu'à l'égalité des résultats, et elle n'incorpore pas une démarche rigoureuse et opérationnelle soucieuse de rationalisation (pré-requis, critères, évaluation, remédiation). Autrement dit, même si la pédagogie de soutien se présente comme un vaste ensemble de pratiques puisant aux différents courants que nous venons de croiser, elle n'en a pas moins une logique et une spécificité pédagogique qu'il convient de reconnaître.

Mais qu'en est-il dans les faits ? Il apparaît qu'elle est très présente aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège. Prioritairement, elle permet de reprendre les apprentissages de base à l'aide d'un surplus de temps et d'explications destiné aux élèves en difficulté, à l'aide de la répétition des éléments du programme jugés indispensables à acquérir, les élèves "faibles" devant rattraper les autres pour profiter de l'enseignement collectif dispensé par ailleurs. C'est une pédagogie du rattrapage et... de la bonne conscience. Au fond, les enseignants aiment la pédagogie de soutien parce qu'elle permet de maintenir une pratique traditionnelle dans le cadre simultané, tout en ayant fait quelque chose dont on sait que ce n'est pas suffisant quant aux résultats mais que c'est satisfaisant en termes de coûts et d'intentions. A ce titre, elle est promise à un très grand avenir : "La pédagogie de soutien est une pédagogie réparatrice d'une pédagogie traditionnelle qui propose une aide ponctuelle à ceux qui éprouvent des difficultés, susceptible d'améliorer leurs résultats scolaires. Elle est aussi une pédagogie de la compensation car elle s'adresse à un public "défavorisé", veut pallier tous les "handicaps" et réduire les inégalités grâce à la remédiation. Pour les praticiens, la pédagogie de soutien constitue la seule pédagogie praticable et pratiquée en classe dans le domaine de l'aide aux élèves, même si l'efficacité relative et partielle n'échappe pas à l'initiateur de ces actions qui, pourtant, n'envisage pas un système d'intervention" (Wittmann, 1995, p. 79). Dit brutalement : la pédagogie de soutien a comme fonction première de soutenir la pédagogie traditionnelle dans le cadre du mode simultané. C'est là son charme.

### ***La fin de la pédagogie différenciée***

Ce n'est pas dire que la pédagogie de soutien ne fait rien ni n'a aucun effet. Faisant appel à des compétences certaines, elle entraîne le praticien dans une démarche de recherche de solutions, témoin de la bonne volonté de l'adulte, sans toutefois bouleverser le fonctionnement en place (les programmes, la prédominance du cognitif, le rôle central du maître). Elle se présente comme réparatrice des perturbations apportées au mode simultané et permet à ce dernier de rester le cadre dominant de l'ordre scolaire. C'est justement ce que met en cause la pédagogie différenciée, qui veut mettre l'élève au centre (et non

plus la classe). Il est tout de même étonnant que ceux que l'on peut considérer comme les grands réformateurs du système scolaire des années 80-90, à savoir Legrand sous Savary (on pourrait lui adjoindre de Peretti) et Meirieu sous Allègre, se trouvent être les principaux représentants de la pédagogie différenciée et que, alors qu'ils proposent des modifications référées à la différenciation pédagogique, ce qu'ils récoltent, au mieux, c'est une mise en œuvre et une reconnaissance de la pédagogie de soutien.

La pédagogie différenciée est bel et bien une remise en cause et une subversion du mode simultané. Elle est plutôt au croisement du mode individuel, pour ce qui est du suivi des élèves par l'enseignant, et du mode mutuel, pour ce qui est de la constitution des groupes dans la classe. Quant aux références pédagogiques, elles s'inscrivent en continuité de l'Education nouvelle, qui avait justement fondé sa spécificité sur l'individualisation et la diversification dans la classe (on se souviendra que c'est Ferrière qui préface la grande thèse de Bouchet sur l'individualisation de l'enseignement en 1934), et les pédagogies par objectifs et de maîtrise, qui servaient de référence opératoire et rationnelle dans la mise en place du déroulement pédagogique (articulées à l'évaluation formative, qui naît aux Etats-Unis à la fin des années soixante en arrive en France au milieu des années soixante-dix). Un peu comme si l'Education nouvelle avait fourni les intuitions mais en était restée à des pratiques un peu brouillonnes, tandis que la pédagogie de maîtrise fournissait une méthodologie pédagogique assurée au service de la réussite de tous. Le tout semblant s'inscrire dans la tendance socialiste volontariste de l'école unique et du plan Langevin-Wallon et faire écho aux revendications d'un GFEN par exemple qui, dans les années cinquante, appelle à conjuguer démocratisation et différenciation (en donnant plus à ceux qui ont moins).

Ce n'est pas pour rien non plus que cette pédagogie différenciée s'adresse en priorité au secondaire. Elle relaie la volonté idéologique et politique de l'école unique, qui s'est d'abord adressée à l'école primaire et qui est maintenant le fait du secondaire à travers le collège, devenu la structure essentielle et problématique de la démocratisation de l'enseignement ("Est-il possible d'enseigner dans un même établissement, dans les mêmes classes, des élèves ayant des niveaux intellectuels et affectifs différents ? Est-il possible de mélanger sur les mêmes bancs (comme on disait au début de l'école publique) les enfants des prolétaires et les enfants des bourgeois ?" - Legrand, 1981, p. 11), Ce qui signifie que la gestion externe de l'hétérogénéité des élèves tant par l'institution que par l'organisation scolaires se réduit très sensiblement, rendant plus visible et plus difficile l'hétérogénéité dans la classe. Or le mode simultané régit le secondaire : tous les élèves d'une même classe se voient proposer au même rythme le même contenu découpé en disciplines assurées, chacune, par un enseignant. Il est donc stipulé que l'apprentissage doit se dérouler à l'identique pour tous dans toutes les disciplines au même moment. Seulement les régulations internes ne semblent plus suffire (notes, classements, redoublements) et l'échec scolaire

d'un bon nombre d'élèves devient tellement patent au sein des classes que l'objectif lui-même de la même école pour tous ne semble plus tenir.

La pédagogie différenciée, prenant en compte les différences entre les élèves d'une même classe, se propose de reconnaître ces différences, de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l'ordre de l'apprentissage dans la classe. Il ne s'agit donc plus de réduire l'hétérogénéité mais de l'agir par la pédagogie. Nous sommes bel et bien à l'opposé des principes du mode simultané. La différenciation prendra ainsi des formes différentes mais complémentaires : différenciation des processus d'apprentissage d'abord (styles cognitifs, ancrages cognitifs différents, outils et démarches d'apprentissage et de guidage), différenciation des contenus d'apprentissage ensuite (types d'objectifs, programmes noyaux, activités transversales), différenciation des structures enfin (groupes de niveau-matière, groupes de besoin, cycles pédagogiques). De façon perspicace, Meirieu a bien vu que l'obstacle à lever tenait au mode simultané : "En ce sens, et pour plagier une formule célèbre, on pourrait définir l'Ecole à construire comme l'association d'ateliers diversifiés et du tutorat systématique : des ateliers diversifiés utilisant tous les outils dont nous disposons, toutes les richesses de l'équipe enseignante, mais aussi de l'environnement scolaire et social ; et du tutorat systématique pour que chaque élève puisse identifier son niveau, se fixer des objectifs, réfléchir ses méthodologies, évaluer ses acquisitions" (1987, p. 161).

Il faut donc renoncer au mode simultané. La pédagogie différenciée globalise l'approche de l'hétérogénéité dans la classe et, en même temps, en fait une valeur au lieu d'y voir une réalité à réduire. Face à l'hétérogénéité du public scolarisé, la pédagogie différenciée promeut avant tout le respect des différences et la possibilité pour chacun de recourir à des stratégies personnelles. Les élèves, différents par nature, trouveront la solution dans la pluralité : pluralité des maîtres, des rythmes, des groupements, des formes d'évaluation. La différenciation pédagogique vise l'amélioration de l'élève et amène l'adulte à gérer les apprentissages en fonction de la singularité des apprenants. Elle prend en compte les acquis réels des élèves, leur fonctionnement, adapte les temps d'assimilation et les contenus. L'homogénéisation des structures scolaires tend à rendre nécessaire la différenciation des stratégies afin de gérer l'hétérogénéité des situations de la classe simultanée.

Et pourtant, la pédagogie différenciée, modèle de rénovation pédagogique dominant des années 80-90, n'a pas réussi à s'imposer et ne réussit toujours pas à le faire. Elle se heurte à plusieurs obstacles qui font que, au besoin sous couvert de pédagogie différenciée ou à tout le moins sous couvert de prise en compte des différences, c'est la pédagogie de soutien qui s'impose et entre en œuvre. Le premier de ces obstacles tient à la pédagogie différenciée elle-même : elle apparaît particulièrement complexé et a tendance à décourager tout nouvel adepte par le nombre de facteurs à prendre en compte, elle apparaît comme nécessairement technique et ne semble pas supporter l'improvisation ; elle appa-

raît comme dépendante d'outils appropriés qui ne sont pas vraiment disponibles ou accessibles. Ce qui signifie que souvent les intentions et les intuitions n'ont pas été relayées par une instrumentation adéquate et maniable. Sans parler du fait que parfois elle a débouché sur une batterie de moyens pédagogiques dont le mode d'emploi était propice à décourager le non-spécialiste. La tendance sera la même pour l'évaluation formative : notion séduisante, concept introuvable, elle se révélera très difficile à pratiquer car elle décuple le temps de travail pour un résultat trop souvent décevant. Tant et si bien que, dans bien des cas, l'enseignement général s'est rétracté et qu'il a laissé la formation professionnelle et l'enseignement technique poursuivre la démarche d'élaboration, de reconnaissance et de justification de cette pédagogie.

Le second obstacle relève de la force de la tradition éducative. Cette conjonction historique, que nous avons repérée entre la forme scolaire et le mode simultané, s'est effacée au profit d'une "évidence" d'un ordre scolaire naturel, normal, logique. Qui plus est, cette normalité pédagogique s'est agrégée tout un ensemble de justifications idéologiques qui vont s'enraciner dans les Lumières, la Révolution de 1789 et l'instauration triomphante de la Troisième République. On conviendra qu'un tel poids est de nature à provoquer une naturalisation d'une méthode d'enseignement qui la donne facilement comme éternelle et juste. Toujours est-il que l'ancrage dans le processus "enseigner" traverse le champ de l'école de façon privilégiée... et discutable (Houssaye, 1993).

Le troisième obstacle tient à la nature du changement requis par la pédagogie différenciée : elle suppose un passage du processus "enseigner" au processus "apprendre". Ce qui relève d'une modification du paradigme de référence. Le mode simultané est basé sur une pédagogie de l'enseignement. Le rapport maître-savoir est premier et l'appropriation du savoir par l'élève dépend directement de ce rapport. L'identité du savoir-maître ou du maître-savoir fait que les élèves sont traités de manière identique, hors de toute différence, et que leur acquisition du savoir ne peut dépendre que de la conduite similaire pour tous du maître détenteur. Les élèves étant censés équivalents et le savoir étant identique sous le traitement commun du maître, on ne voit pas pourquoi la différenciation serait légitime puisque l'ordre scolaire semble tout faire pour l'exclure. Le processus "enseigner" prétend rendre anormal tout écart.

A l'inverse, le processus "apprendre" considère que le rapport élève-savoir est premier et qu'il est par définition propre et problématique. Ce n'est donc pas le maître qui fait apprendre, c'est le maître qui doit permettre à l'élève d'apprendre. Appuyées d'abord sur la psychologie du développement, ensuite sur la psychologie de l'apprentissage, enfin sur la psychologie cognitive, les pédagogies de ce type fondent l'ordre scolaire sur l'apprentissage différencié et/ou individualisé des élèves. L'Education nouvelle, l'Ecole moderne, la pédagogie de maîtrise, le travail autonome, la pédagogie différenciée appartiennent à ce

paradigme. C'est là une véritable révolution pédagogique qui brise les canons du mode simultané. On passe d'un processus qui érige le rapport maître-savoir au centre du système éducatif à un processus qui lui substitue le rapport élève-savoir.

Sur ces bases, en prenant en compte cette identification historique du mode simultané et du processus d'enseignement, on peut comprendre que tout changement radical de processus pédagogique se heurte à des obstacles, à des intérêts et à des justifications toutes prêtes et toutes faites. Ce qui signifie que, devant les difficultés, autant l'aménagement est tolérable, autant la mutation ne l'est pas. Or la modification ne peut être progressive ou rampante, elle ne peut être que radicale ou manifeste. Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur ; on reste toujours tributaire de sa logique ; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus : les logiques des processus sont ainsi exclusives et non complémentaires. Ce qui signifie qu'il est illusoire de croire pouvoir implanter la pédagogie différenciée dans le processus d'enseignement, c'est-à-dire dans le mode simultané. Les principes de base sont opposés et la conciliation n'est pas possible. Pour agir, il faut choisir. La pédagogie passe par l'action. Et l'action requiert de la cohérence. Même si toute cohérence suppose des limites dans les facteurs pris en compte et entraîne le deuil d'un certain nombre de dimensions.

S'il faut choisir entre mode simultané et pédagogie différenciée, que vient faire la pédagogie de soutien dans cette histoire ? Elle relève de la stratégie d'adaptation d'un processus dominant. En effet, un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de place et de jeu aux processus exclus. Autrement dit, le processus "enseigner", pour se maintenir, continuer à dominer et se donner comme satisfaisant, doit tolérer en son sein certains aspects du processus "apprendre" et se régénérer par lui. C'est pourquoi le mode simultané, pour résoudre ses contradictions (et on a vu qu'elles sont de plus en plus flagrantes du fait de la diminution de l'hétérogénéité institutionnelle et organisationnelle), doit inclure certains éléments du processus "apprendre" en les mettant à son service, sans les laisser devenir dominants et contradictoires. La pédagogie de soutien est là pour intégrer au mode simultané certaines vertus de la pédagogie différenciée sans lui permettre d'opérer le renversement radical qu'elle suppose.

Les actions mises en place tant pour la pédagogie de soutien que pour la pédagogie différenciée s'attachent au principe d'éducabilité et tentent de favoriser une intervention en faveur de tous, aux dépens de la fatalité de l'échec. Les deux pédagogies s'accordent également sur un possible recours à d'autres pédagogies, avec l'idée que les pédagogies se complètent et qu'il est indispensable d'intégrer des méthodes diverses et variées pour faire progresser tous les enseignés. Mais, comme nous l'avons vu, un tel accord sur les intentions et sur certaines modalités d'action ne peut cacher le fossé fondamental entre elles : pour la pédagogie de soutien, la remédiation a pour but d'amener les élèves à un niveau

qui leur permette de suivre l'enseignement collectif avec profit ; pour la pédagogie différenciée, l'hétérogénéité est préalable, normale et pédagogiquement apte à combattre l'échec scolaire.

Et c'est ainsi que la pédagogie de soutien, jouant de ses ressemblances avec la pédagogie différenciée, est acceptable comme mode de régulation du mode simultané de l'ordre scolaire. Ce dernier prouve ainsi qu'il évolue, qu'il innove, qu'il répond à ses difficultés, qu'il cherche à résoudre ses contradictions, sans avoir à se remettre en cause radicalement. Le mode simultané fait la loi à l'école, fait la loi de l'école. La pédagogie de soutien lui sert d'aide et de justification, elle apparaît comme la solution dans l'innovation, elle se donne comme la forme du changement acceptable. Elle se nourrit même des solutions radicales qui remettent en cause la pédagogie de l'enseignement. Grâce à elle, la pédagogie différenciée, alors qu'elle s'était posée et développée comme une tentative de renversement au nom d'une pédagogie de l'apprentissage, en arrive à entretenir la domination du seul mode simultané. L'institutionnalisation du soutien signe la mort de la pédagogie différenciée. Elle est le signe de l'échec de cette dernière à s'imposer comme ordre scolaire. Les réformateurs pédagogiques, promoteurs et partisans de la pédagogie différenciée, se retrouvent réduits à adapter le mode simultané en lui intégrant la pédagogie de soutien. Ce qui n'empêchera pas qu'ils devront subir de très nombreuses attaques d'une violence qui ne cesse d'étonner... Décidément, si éduquer est déjà un métier impossible, changer l'éducation relève du tour de force. Grande est la vertu de ceux qui s'y attachent.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL L., Cardinet J., Perrenoud P. (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang,
- BOUCHET H. (1934) *L'individualisation de l'enseignement : l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation*. Paris : Alcan,
- HAMELINE D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF-EME.
- HOUSSAYE J. (1992) *tes valeurs à l'école*. Paris : PUR
- HOUSSAYE J. (1993) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. (Direction).
- LEGRAND L. (1981) *L'école unique : à qu'elles conditions ?* Paris : Scarabée,
- LEGRAND L. (1986) *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée.
- LEGRAND L. (1995) *[es différenciations de la pédagogie]*. Paris : PUE.
- LELIÈVRE C. (1990) *Histoire des institutions scolaires. 1789-1989*. Paris : Nathan.
- MEIRIEU P. (1987) *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.

- MEIRIEU P. et alii (1985) *Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?* Lyon : CRDP. NIQUE C. (1990) *Comment l'école devint une affaire d'Etat*. Paris : Nathan. PERETTI A. de (1987) *Pour une école plurielle*. Paris : Larousse.
- WITTMANN H. (1994) *Théories et pratique de la pédagogie de soutien*. Thèse : Université de Rouen.
- WITTMANN H. (1995) "La pédagogie de soutien vingt ans après". *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Caen : CERSE. 7. 67-85.

*De l'ancrage précoce et précurseur  
d'un enseignement supérieur en Afrique du Nord  
septentrionale punique et romaine (et de quelques  
aperçus sur l'héritage philosophique et pédagogique  
de Saint Augustin  
comme produit et vecteur de ce modèle)*

*Mahmoud Ariba*

Département des Sciences de l'Education  
Faculté des Sciences Sociales  
Université d'Oran (Algérie)

*L'histoire des faits éducatifs au Maghreb est encore gravement lacunaire et demande, par conséquent à être explorée, inventoriée et exploitée sans tarder. La présente étude se veut à la fois un premier déclic autant qu'une modeste contribution dans ce sens. Notre conviction est qu'il doit bien y avoir eu à un moment donné, et quelque part dans les replis immémoriaux de cette contrée qu'est l'Afrique du Nord septentrionale, l'engagement de formalités préliminaires référées à la matrice éducationnelle. Celle-ci gagnant au fur et à mesure de son essor et sa propension à travers les âges les critères qualifiés de son calibrage idéologique et sa formalisation technique et théorico-méthodologique.*

*Dans cette longue et laborieuse trame, la pensée de Saint Augustin tient assurément et curieusement une place à part, non seulement par sa portée mais aussi par son "maintient", intacte et active, dans la balance du temps. A bien des égards, elle porte témoignage aussi de l'intense et fécond débat d'idées et de réflexion enregistré dans le Maghreb antique et confirmant de ce fait le haut niveau atteint par ses structures d'enseignement.*

*Plus que toute autre, l'œuvre prolixe de cet homme nous "parle", nous interpelle encore plus dans le présent, nous rappelle son extraordinaire actualité et sa non moins étonnante vivacité. Au-delà de ce qui peut paraître une simple relecture, ce texte s'emploie surtout à souligner l'importance qu'il y a à développer une histoire de l'éducation au niveau du Maghreb dans son ensemble.*

Surtout connu pour s'être particulièrement distingué par son action à la tête de l'église d'Afrique, en étant notamment considéré comme l'un de ses plus prestigieux représentants (1), la figure de **Saint Augustin** ne l'est pas encore moins pour avoir indubitablement marqué (2) par ses prises de position non seulement les intellectuels de son temps mais aussi ceux des époques ultérieures, y compris jusqu'à nos jours. Souvent désigné comme la figure de proue de l'évolution du christianisme, il est aussi connu pour la vaste synthèse philosophique élaborée par ses soins. Au nombre de ses initiatives, sur le plan de l'enseignement et la formation, il convient de citer la création d'écoles destinées à la formation professionnelle de prêtres incluant notamment l'initiation aux "arts libéraux". Mais il fut aussi, pour un temps déterminé. Professeur à Rome puis à Milan. Référées au contexte précis de l'époque qui fut la sienne, ces données montrent manifestement une personnalité pleine d'ascendant et de fermes dispositions, s'inscrivant toujours dans un rapport d'acteur social de premier plan.

Ce qui retient en particulier notre intérêt ici, c'est beaucoup plus la dimension proprement pédagogique et éducative de son oeuvre que la dimension strictement politique de celle-ci. Encore qu'il faille reconnaître combien il est difficile de prétendre les dissocier tant il paraît malaisé de ne pas supposer, au moins indirectement, un quelconque ascendant de l'une sur l'autre surtout dans le contexte d'une époque où l'éducation participait déjà de la gestion de la Cité.

Ce que nous connaissons de lui et de ses études à Carthage laisse penser que cette ville abritait déjà des institutions d'enseignement de rang supérieur, très probablement directement inspirées du modèle gréco-romain. D'ailleurs, lui-même décrit Carthage comme une ville particulièrement fière de sa culture. Selon nous, l'oeuvre de **Saint Augustin** constitue sans doute la preuve la plus probante que l'enseignement à cette époque (qu'il fût chrétien ou laïc, cela n'a, en définitive, que peu d'importance) assurait une formation très poussée, qui dépassait largement le cycle normal des simples études secondaires. A cet égard, H.I. MARROU souligne que même si ne relevant pas directement du domaine réservé de l'école, l'éducation chrétienne dans ce contexte n'en suscitait pas moins tout l'intérêt de l'Eglise. Car, celle-ci savait parfaitement que pour assurer non seulement les conditions de sa propagation, son maintien et du développement de son enseignement mais aussi les simples formalités cultuelles, exigeait et requerrait un certain seuil d'instruction. Et, d'après lui, comme toute religion savante, le christianisme ne pouvait s'accommoder d'un contexte où dominerait la "**barbarie**"(H.I. MARROU, 1948) (3).

Le but de notre propos ici est précisément de montrer dans quelle mesure il y a eu des études et des structures secondaires et supérieures, et dans quelle mesure cela a pu laisser des traces ou des survivances aujourd'hui. Autrement dit, il s'agit en fait de relever et répertorier les intuitions envisagées ou développées déjà à cette époque et qui comporteraient

encore le cas échéant, dans le contexte géographique considéré, jusqu'à aujourd'hui, une part d'actualisation dans les usages institutionnels contemporains.

### ***1. De l'influence scolaire romaine et de son impact en Afrique : portée et limite***

Il est sans doute utile de rappeler dans quelles conditions particulières s'est exercée l'influence de la civilisation romaine en Afrique du Nord (4). Cela va donc nous amener à évoquer le rôle du système pédagogique dans la politique d'expansion et de conquête poursuivie par Rome. Considérée comme l'héritière directe de la tradition hellénistique (5), la civilisation romaine en était imprégnée et marquée à un point tel qu'on a parlé de parenté originelle de la Grèce et de Rome (6).

L'une et l'autre se caractérisant par une conception éducative élitiste, sévère et austère, dont l'une des finalités consistait à subordonner l'individu à un idéal supérieur, transcendant, et, parallèlement, dans le respect le plus strict de la tradition ancestrale. Parlant du cas particulier de la civilisation romaine, G. MIALARET et J. VIAL soulignent que c'est à cette tradition rigoureuse rehaussée que Rome doit sa montée en puissance (7).

Le même point de vue se retrouve à peu près chez P. RICHE, quand il rappelle que c'est par ses institutions scolaires que Rome étendait et répandait sa domination, en imposant sa loi et sa culture jusqu'aux limites les plus reculées de son empire. Tout comme il rappelle l'obligation d'apprendre à lire et écrire **«pour tous ceux qui voulaient participer aux activités de la pax romana»** (8)

Dans ce même contexte, A. LAROUÏ ne manquera pas de signaler de son côté l'instauration par Rome d'une prime dite de romanisation. L'individu s'élevant dans l'échelle des droits par l'acquisition de la langue, des coutumes et de l'esprit romain (9). Mais, dans les faits, le système scolaire romain reposait en fait sur une conception particulièrement rigide, discriminatoire, exprimant la profession de foi d'un mépris extrême et pratiquement sans bornes pour le menu peuple des esclaves et des plébéiens notoires. Donc une éducation éminemment élitiste, rigoureusement sélective, réservée presque exclusivement à la caste des hauts dignitaires du régime et des agents impériaux (10). L'éducation qui, comme le feront d'ailleurs remarquer G. MIALARET et J. VIAL **«ne concerne que les hommes libres, et non les individus inférieurs»** c'est-à-dire ne jouissant pas du statut de citoyen (11). L'instruction de ces derniers n'étant envisagée que proportionnellement aux avantages concédés au maître à la faveur d'une formation technique (scribe, secrétaire, exceptionnellement celle de médecin) (12).

P. RICHE reconnaît lui aussi les limites, strictes, assignées à cette éducation quant à sa généralisation en soulignant que Rome exerçait son pouvoir de domination par les élites et

ne pouvait, par conséquent, envisager une réelle promotion intellectuelle ni une quelconque émancipation des populations conquises. En Italie même, souligne-t-il, «*la démocratisation de la culture n'avait sans doute jamais été très poussée*» (13).

A cet égard, il prend donc soin de préciser également que la société romaine est restée une société aristocratique au sein de laquelle les études approfondies faisaient naturellement partie des privilèges réservés à l'élite. Par conséquent, l'instruction secondaire y était beaucoup moins répandue que la primaire (14).

En Afrique donc où elle prendra pied, Rome appliquera des conceptions politiques, économiques (15), sociales et culturelles conformes à son idéal de conquête, de domination et d'assujettissement, sinon d'asservissement. Fidèle à elle-même et à l'image qu'elle se faisait de son idéal historique, Rome ne se départira pour ainsi dire jamais de sa ligne de conduite et, comme le notera H.I. MARROU «*ne s'affranchira (aussi) jamais tout à fait de l'idéal collectif qui consacre l'individu à l'État*» (16).

De son point de vue, dans le système d'éducation prôné par Rome, l'aspect le plus essentiel résidait dans le souci de «*former la conscience de l'enfant ou du jeune homme, de lui inculquer un système rigide de valeurs morales, de réflexes sûrs, un style de vie*» (17).

Mais ces remarques valent surtout pour décrire l'éducation telle qu'elle était conçue, implantée, appliquée et validée en métropole. Car il est connu que le système scolaire, fonctionnant dans les terres conquises, se limitait à conformer ses effectifs au rôle de sujets qui était le leur.

D'ailleurs, la fréquentation de ces établissements n'était pas reconnue à tout le monde. C'est ce qu'il rappelle à nouveau en soulignant que les premiers bénéficiaires des écoles furent les enfants des plus grandes familles et de l'élite sociale, notamment celle des villes. Le reste (milieux ruraux et classes populaires) en étaient exclus (18).

Si l'on ne peut nier donc que Rome avait, au cours de sa domination en Afrique du Nord, édifié des écoles, il n'en faut pas conclure pour autant que leur accès était ouvert à tous. La production littéraire, qui prit naissance durant cette période, était donc presque exclusivement latine puisque l'autochtone n'y a jamais participé de manière significative.

Cependant, s'il fallait bien insister sur un détail d'importance, ce serait le suivant : à savoir, l'extraordinaire perméabilité des esprits autochtones à l'usage d'un bilinguisme fécond, créatif, exactement comme un en retrouvera beaucoup plus tard du temps de la colonisation française ou même bien après, dans la phase dite post-coloniale. Elle

confirme que l'accès à la langue romaine avait dépassé le stade purement fonctionnel pour celui d'une intégration bel et bien formalisée et systématisée.

MARROU indique d'ailleurs dans ce sens l'existence en Afrique, de **«maîtres grammairiens et rhéteurs, des hommes cultivés, comme ce jeune homme de Sétif (...) ou encore ce bourgeois de Sala, au bord de l'Atlantique, à l'extrémité du sud-ouest du monde romain, que nous voyons en 144, rédiger à l'honneur de leurs préfets un décret honorifique d'une rare somptuosité verbale»** (19). Un constat qui semble perdurer à travers le temps, puisque aujourd'hui encore, il est relevé chez nombre d'étudiants autochtones transitant par la langue de Molière, de Shakespeare, Goethe ou autres, les mêmes prouesses, en termes de compétences linguistiques, dans l'usage extraordinairement fécond, original, créatif même, de ces codes vernaculaires.

Tout au début de sa pénétration en Afrique du Nord, et pressée de tisser la toile de fond de son hégémonie, Rome eut recours aux mêmes procédés contraignants que ceux qu'elle dut employer sous d'autres cieux (en Gaule notamment) et relatifs à l'éducation dans ses écoles, des enfants remis en otages par les notabilités des pays conquis (20). Les similitudes sont d'ailleurs frappantes entre les deux contextes.

C'est à partir du III<sup>e</sup> siècle que vont apparaître les premiers signes de l'affaiblissement et du déclin de l'empire romain, illustrés notamment par l'impuissance des troupes romaines à lutter efficacement contre les soulèvements sporadiques des tribus autochtones, de plus en plus aguerries et préparées à s'organiser efficacement en puissantes confédérations. Le rétrécissement progressif des limites territoriales de l'empire, principalement avec le retrait de l'administration romaine de la partie occidentale du Maghreb dès la fin du III<sup>e</sup> siècle ne faisait que confirmer les signes avant-coureurs et l'imminence de l'irréversible décadence et inexorable déclin.

## **2. Du niveau d'efficacité et de prestige atteints en leur temps par ces écoles**

Quel était, globalement, le niveau de ces écoles ? Comment fonctionnaient-elles ? Quel idéal portaient-elles et diffusaient-elles ? quelles valeurs défendaient-elles et prônaient-elles au juste ?

Pour apporter une réponse à toutes ces questions, nous nous sommes référé, chaque fois que nous l'avons jugé nécessaire, à l'excellent ouvrage de P. RICHE, qui traite précisément de l'éducation romaine au V<sup>e</sup> siècle. Commentant justement les finalités de l'enseignement en Occident, cet auteur affirme qu'il est uniquement littéraire et veille à octroyer au jeune citoyen romain les moyens de tenir son rôle dans un contexte social qui juge d'abord un

homme au vu de ses qualités avérées d'orateur pour servir l'Etat, à travers ses multiples structures dont relevait et dépendait l'organisation de l'empire (21).

Il semblerait que, en réalité, l'objectif véritable n'était pas tellement de former des techniciens ni des spécialistes mais plutôt de façonner au moyen d'une formation littéraire, dominée par la rhétorique, une élite possédant une culture générale, commune, et s'enracinant dans le même patrimoine (MIALARET et J. VIAL, 1981 ) (22).

Après quoi, ils relèvent également que, dans la pratique, ce type d'éducation qui fait une large place à l'enseignement **«d'une éloquence d'apparat»**, et donc au prestige de la parole, loin de desservir les élèves ou même leurs professeurs, a servi à former des étudiants aptes, moyennant un travail d'initiation rapide, à **«s'adapter (...) aux tâches de l'avocat et aussi aux multiples services de l'État»** (23).

P. RICHE autant que les deux auteurs précités mettent, parallèlement, en évidence la symbiose et la concordance du système éducatif romain avec le contexte socio-culturel qui fut le sien. A travers cette culture humaniste apparemment si bien synchronisée et mise en valeur par Rome mais restrictivement et inégalement diffusée -, c'est aussi la survivance de pratiques éducatives puisant leurs sources directement dans l'héritage grec qui se dévoile ici sous nos yeux.

Il convient maintenant de s'interroger sur les particularismes de l'éducation romaine en Afrique du Nord. Il est bien évident qu'on ne peut établir de comparaisons poussées entre l'organisation scolaire romaine telle qu'elle fonctionnait normalement dans la capitale de l'empire, Rome, et celle qui mise en œuvre dans les territoires conquis, où il s'agissait - on s'en doute - moins de favoriser un quelconque sursaut ou une quelconque dynamique culturelle que de préparer simplement un projet de romanisation et d'assimilation.

Par conséquent, si l'on ne peut nier encore une fois la création d'écoles publiques en Afrique du Nord, il faut bien admettre pourtant qu'elles n'ont guère servi, dans la plupart des cas, que comme instrument de cette romanisation dont il vient d'être question.

Des tablettes de bois, recueillies à la frontière algéro-tunisienne, non loin de l'actuelle ville de Tébessa (Est algérien), montrent cependant la trace écrite de transactions commerciales (ventes de terres) ou d'actes de mariages (établissement d'une dot). Il est mentionné d'ailleurs le cas de ces nombreux analphabètes qui, pour établir la consignation de leurs transactions, recourent au **«service de témoins ou de parents, fils et frères sachant écrire, même s'ils ne maîtrisent pas toujours aisément les formules compliqués du droit»** (24). Pour aussi anodines qu'elles soient, ces multiples facettes de pratiques référées à la vie quotidienne n'en donnent pas moins également un aperçu des étonnantes capacités

d'adaptation mises en œuvre ici et là pour entériner et intégrer des dispositifs techniques et ce, malgré le caractère limité et délibérément discriminatoire - ou à tout le moins parcimonieux - de leur généralisation.

C'est, ajoutent-ils, l'indice concret **«qu'à cette époque tardive, dans une région reculée de l'Afrique, il existe (...) une école latine pour l'apprentissage de l'écriture»** (25).

Mais à vrai dire, cela ne constitue pas la preuve probante, irréfutable, d'un quelconque rayonnement culturel du côté des peuples conquis. Ce rayonnement culturel, comme l'a si bien montré M. LACHERAF, a bien eu lieu mais il n'a, en définitive, profité qu'aux seuls romains ou à quelques serviteurs actifs et zélés, de fait entièrement acquis au service de Rome et de ses insatiables ambitions de grandeur.

A en croire les nombreux chroniqueurs, le schéma scolaire de l'époque englobait respectivement les cycles ou paliers suivants : élémentaire, secondaire et supérieur. Madaure était considérée comme la deuxième "université" après celle de Rome et Hippone comme la seconde ville d'Afrique.

Tous ces témoignages confirment donc la vitalité des institutions supérieures d'enseignement et d'instruction et soulignent en même temps l'expansion progressive du champ de leur déploiement et de leur rayonnement.

L'enseignement supérieur, déjà fonctionnel puisqu'assumant une fonction prépondérante, s'exerçait par ailleurs dans deux secteurs bien délimités, à savoir l'érudition (rhétorique, droit) et la médecine, avec de notables tentations dans l'un et l'autre cas de s'affirmer le pôle par excellence de la connaissance. Les deux branches se révéleront d'ailleurs par la suite indétronables tant sous la colonisation française que durant la période post-coloniale.

Était-ce pour être au service des autres ? Était-ce pour les avantages sociaux qu'elles procuraient ? La réponse n'est pas si évidente qu'on le croit. Par contre, pendant la première phase de la colonisation, il est pratiquement certain que nombreux furent les Algériens, pour la plupart issus de souches populaires, qui avaient à cœur de voir les conditions de leurs semblables s'améliorer et progresser.

Des voyages culturels et formatifs, dans la métropole, complétaient généralement la formation des étudiants en fin de cycle d'études avant leur immersion dans la vie active proprement dite. Circulation des personnes et des idées, mais aussi des normes et des valeurs, c'est dans ces mêmes références déjà pratiquées par le passé que continuent de s'abreuver et s'imprégner les systèmes contemporains.

Il reste que, comparativement à la masse documentaire disponible dans le contexte européen voisin, nous avons encore très peu d'information sur l'importance des villes universitaires en Afrique du Nord sous la domination romaine. Mais, sur la base de la correspondance de **Libanius**, on peut se faire une idée de ce qu'étaient déjà les "**mœurs**" des villes universitaires. "**chahuts, paresse, cours "sèches" pour aller aux jeux, débauche**" (26).

Des résonances qui, à quelques différences près, rappellent singulièrement des pratiques fort en vogue à l'heure actuelle. Mais la comparaison s'arrête là si l'on prend évidemment en compte la loi du nombre et, subséquemment, la massification qui caractérisent le présent et donnent à celle-ci les effets amplifiés et surmultipliés que chacun sait...

D'autres traits, moins rébarbatifs, peuvent vraisemblablement être aisément consignés, s'agissant de quelques tendances observées ou de filières privilégiées en la matière.

### **De la doctrine augustinienne en matière d'éducation : sens et puissance**

P. RICHE indique à ce propos que lorsque, au début du V<sup>e</sup> siècle, **Saint Augustin** définit, dans son **De Doctrina christiana**, les principes de la science sacrée, il ne voulait pas nécessairement établir le programme d'une école, mais des règles condensées propres à un travail d'interprétation et d'utilisation des connaissances acquises par le biais de l'éducation antique pour un approfondissement de la culture religieuse par son destinataire direct : l'intellectuel chrétien d'alors, **«il n'y avait pas, au V<sup>e</sup> siècle, deux cultures, l'une religieuse, réservée, aux clercs, l'autre profane, domaine des laïcs. C'est sans doute cette conception de l'unité, de la culture qui explique l'absence d'écoles proprement cléricales»** (27). Mais les développements ultérieurs qui eurent lieu dans ce sens en Europe même, notamment avec le pouvoir grandissant de l'Eglise, montrent que probablement la même tendance n'était pas écartée en Afrique romano-byzantine, si entre-temps les changements initiés par la conquête musulmane ne vinssent donner, dans cette contrée, un nouveau cours à l'histoire.

Parlant ensuite des principes pédagogiques régissant l'éducation chrétienne, il relève en outre que ceux-ci **«rejoignaient (ceux) des éducateurs romains. Le maître devait être encore plus sévère lorsqu'il s'agissait de l'adolescent, entré dans les bouillonnements de la puberté", et ils attiraient des parents sur les dangers qu'un trop grande liberté faisait courir aux jeunes gens»** (22). L'on devine aisément, dans un tel contexte, la rigueur et l'intensité du contrôle moral qui s'exerçait en la circonstance et dont les effets s'étendaient probablement à tout ce qui se rattachait au devenir de ces derniers.

Pour O. REBOUL, le courant philosophique dans lequel se situe et s'inscrit **Saint**

Augustin part de **«la faculté du comprendre et montre que l'esprit n'est capable d'apprendre à comprendre que parce qu'il est esprit ; que l'intellect est le pré-requis de tout enseignement véritable»** (29).

Par ailleurs, il ne fait guère de doute aussi pour lui que la réflexion de **Saint Augustin** s'inscrit également dans une démarche très proche, voire mitoyenne, de celle de Platon. Ce qui nous renverrait probablement aussi directement à **Socrate** dont il fut d'ailleurs, comme on le sait, le disciple en même temps que **Xénophon** et d'autres têtes pensantes, emblématiques, de la Grèce antique.

Il note ainsi à ce propos sa qualité de disciple de **Platon**, **Augustin** affirme ainsi sa filiation en reprenant le terme de **"réminiscence"** pour rappeler qu'**«apprendre n'est jamais que découvrir en soi les vérités éternelles que chacun porte en soi sans en avoir conscience»** (30).

Dans le livre dixième de ses **"Confessions"**, **Augustin** dit en effet ; **«D'où et par où sont-elles (les connaissances) entrées dans ma mémoire ? Je ne les ai pas apprises en m'en remettant à l'intelligence d'un autre : c'est dans mon esprit que je les ai reconnues et admises comme vraies ; je les lui ai confiées comme un dépôt où je les tirerais quand je le voudrais. "Elles s'y trouvaient donc même avant que les apprises ; mais elles ne se trouvaient pas encore dans ma mémoire. Où étaient-elles, et pourquoi, lorsqu'on m'en a parlé, les ai-je reconnues et ai-je déclaré : «Parfaitement, cela est vrai ?» Point d'autres raison que celle-ci : elles étaient déjà dans ma mémoire, mais si loin et enfouie dans de si secrètes profondeurs que, sans les leçons qui les en ont arrachées, je n'aurais pas pu peut-être les concevoir»** (31).

Dans cette perspective justement, P. MEIRIEU déclare : **"Les thèses de Platon et Saint Augustin sont les plus anciennes - archaïques - et pourtant, elles apparaissent comme révolutionnaires. Ce qui nous apparaît comme beaucoup plus réactionnaire est le plus récent"** (32). Curieux constat et curieuse sentence à l'endroit de nombre de prises de position et options à visées apparemment fondamentalement novatrices mais paradoxalement viscéralement convergentes dans leurs affinités répétitives à faire usage d'éléments presque constamment référés à la matrice antique. Curieux tête-à-queue rencontré souvent lové dans le creux nodal de nombre circuits théoriques, connectés aux procédures d'apprentissages, dans le champ de l'éducation contemporaine.

D'un autre côté, il pense aussi que ce qui avait été esquissé dans le **Menon** est formalisé et développé dans le *De Magistro*. On trouve d'ailleurs, en effet, une étrange similitude entre la célèbre allégorie de Socrate interrogeant un jeune esclave (**Menon**), et le dialogue ouvert entre **Augustin** et son fils, **Adéodat**, dont la disparition brutale marquera apparemment son père d'une empreinte tenace et indélébile.

Mais au fait, l'empreinte de cette allégorie ne se perçoit-elle et ne se profile-t-elle pas derrière toute relation éducative authentique ? C'est pourquoi il estime d'autre part que le formateur conserve une posture (prestance ?) socratique car il est lui aussi celui qui arrache l'homme aux illusions de la caverne (allégorie de l'ignorance et ses effets ankylosants au double plan physique et perceptif). Même transformé ou transposé, l'archétype demeure saisissant par sa prégnance et sa singulière "traçabilité" qui renvoie encore une fois à la matrice du passé.

Une autre perspective d'analyse est suggérée par J. ULMANN quand il écrit que l'avènement du Christianisme a eu pour effet de bouleverser théorie et pratique éducatives de l'Antiquité. **«Un Dieu personnel et créateur se substitue à la nécessité de l'intelligible. Les fins de l'éducation ne peuvent donc plus être cherchées qu'en lui ; ou plutôt c'est lui qui les révèle (...). La prescience divine prend pour l'homme la signification d'un destin»** (33). Ainsi donc, se trouvent clarifiées les références fondatrices des postulats formulés explicitement dans l'œuvre augustinienne.

N'est-ce pas là ce que rappelle aussi REBOUL, lorsqu'il affirme: **"Un seul Maître, qui est le verbe divin, rationnel et éternel, voilà ce qu'Augustin entend démontrer"** (34).

Mais en poursuivant son patient et intéressant décryptage celui-ci, cependant, n'omet pas de préciser en même temps que **"Malgré sa référence à l'Evangile, sa (Augustin) position sur ce point est pleinement rationaliste"** (33).

Le mot est lâché et la perspective réelle dévoilée ! Et sans doute est-ce cela, la véritable portée de l'œuvre de **Saint Augustin** : la dimension rationaliste et savante dans la compréhension, la conception et la problématique de l'acte d'apprentissage. Sans doute est-ce là aussi que réside le secret de son indubitable prolongement et sa viabilisation jusque de nos jours. Une telle orientation confirme en outre la profondeur des interrogations qui le préoccupaient en rapport direct avec l'action éducative.

Mais il est une autre dimension dominante relevée dans son œuvre, d'ailleurs indissociable de la précédente. C'est que la place remarquable, prépondérante, que tient la liberté dans la doctrine augustinienne sur l'éducation. D'après lui, **«il n'y a qu'un maître, Dieu, qui agit à l'intérieur de l'enfant en l'éclairant : le pédagogue intervient du "dehors" pour suggérer à celui qui est le disciple de Dieu des mots et des images en l'invitant à se retirer dans son intérieur pour entrer en contact avec la lumière. Il a également condamné les châtiments corporels ; en cela, Saint Augustin doit être considéré précurseur de ce qu'il y a de bon dans certaines théories modernes de l'éducation»** (36). Le savoir comme source de liberté, n'est-ce pas la suprême et persistante ambition de l'éducation ?

Selon P. MEIRIEU, Augustin explique que, au fond, les connaissances sont de toute éternité en lui. D'où alors l'incontournable question : et le rôle du maître dans tout cela, c'est-à-dire dans l'acte même d'apprentissage, en quoi consiste-t-il exactement ?

Écoutons, à cet égard, REBOUL confirmer : **"Augustin répond que leur rôle est loin d'être négligeable, mais qu'il n'est pas là où nous le cherchons. Le maître ne transmet pas la vérité; sa tâche propre est d'"admonere", d'avertir l'élève de consulter le Maître intérieur, de le faire se souvenir de la vérité qui est en lui.**

**Le maître humain n'est donc pas celui qui enseigne mais celui qui interroge ; son discours n'est qu'un questionnement progressif, qui incite l'élève à chercher la réponse dans la lumière de l'esprit, au-delà de tout langage humain" (37).**

Comparant son art à celui de sa mère **Phénarète**, qui était sage-femme de son état, **Socrate** indique que le principal avantage de son art, c'est qu'il rend capable de **«discerner à coup sûr si l'esprit du jeune homme enfante une chimère et une fausseté, ou un fruit réel et vrai» (38).**

**Platon** ne disait-il pas de **Socrate** que son discours prenait l'effet d'une "morsure" qui les (les étudiants) troublait et les perturbait ? C'est-à-dire les inciter à se mettre en question pour accéder à d'autres perspectives et formaliser de nouveaux points d'appui dans la construction du savoir. Tout à la fois par son discours mais aussi par sa présence, sa disponibilité et sa patience, l'éducateur, tel un "chaman", se doit de créer l'environnement ou le réceptacle propice, indispensable, ouvrant la voie à la découverte et à l'émergence des réponses appropriées. Comme un "orpailleur" aussi puisque, grâce à des incitations répétées et aguerries, il va s'attacher à déclencher en eux un travail de mobilisation et de coalescence d'éléments existant antérieurement mais restés diffus ou épars, et donc en attente de cristallisation et d'osmose, synthétiquement parlant.

Grâce à l'expérience, à la patience, et au savoir-faire capitalisés et accumulés, il est ainsi amené de prévoir et aménager les aménages d'air pour rendre possible l'acheminement vers le résultat escompté et attendu. Et, en définitive, il n'y a pas qu'un sens. Mais chaque apprenant, bien que confronté aux mêmes données, se construit son propre sens parce qu'il apprend à partir de ce qu'il sait et entretient déjà en lui. Il compléterait ainsi de nouveaux énoncés en y inférant des contenus implicites qu'il se croit légitimement autorisé d'y articuler afin d'en extraire ou dégager une interprétation qualifiée de satisfaisante ou adaptée à ses yeux.

Comme en écho, la position de R. DESCARTES résonne comme une confirmation : **«Tout esprit possède en lui des semences de vérité !»**. Il est à noter que la psychanalyse

parle également de **«cette vérité contradictoire qui habite le sujet, qu'il "n'est pas sans savoir", comme l'écrit FREUD, et que pourtant il ne "connaît" pas»** (39). N'est-ce pas dans le même registre que s'inscrit également la déclaration de l'Italien **Galileo GALILI (1564-1642) : «On ne peut rien apprendre à l'homme. On ne peut que l'aider à découvrir ce qu'il recèle» ?**

Et, enfin, n'est-ce pas la même vue que projette et propose COMENIUS en disant ceci : **«Tout être possède en lui la totalité du connaissable...» ?**

Parallèlement, on peut affirmer sur ce point que les textes sacrés (religions monothéistes connues, notamment l'islam) sont plus explicites en soulignant que Dieu a enseigné à l'homme ce qu'il ne savait pas (40). Aussi, est-il permis de conclure que dans les corpus divins comme dans les théories positivistes de l'apprentissage, on retrouve donc aujourd'hui cet impressionnant entrelacs des mêmes postulats fondateurs.

REBOUL clarifie et explicite davantage son point de vue en soulignant à nouveau que par des questions appropriées à son niveau posées à l'élève, le maître l'amène à **«prendre conscience progressivement de la vérité en lui. Il n'existe aucune différence de nature entre l'élève et le maître ; chacun, s'il a raison, est l'élève du Maître intérieur ; et l'élève n'apprend du maître humain qu'en jugeant le maître humain. La seule supériorité de ce dernier est dans sa méthode. Son rôle est, grâce à l'interrogation (...), d'avertir et de rappeler ; il est, au sens strict, un moniteur, le guide d'une progression»** (41).

Aussi étrange et paradoxal que celui puisse paraître, il se trouve par ailleurs que ce type de discours a une bien curieuse résonance actuelle ; ce que dit justement P. MEIRIEU à propos du discours platonicien qui reste omniprésent dans le discours pédagogique actuel (méthodes actives ; théories innéistes notamment), l'est aussi, par extension ou extrapolation, du discours augustinien. C'est de la négation du pouvoir de l'éducateur qu'il s'agit ici. Ce discours, développera-t-il dans son "Séminaire", est une parade contre une certaine manière d'exercer le pouvoir (de l'éducation). Une espèce de garantie ou d'assurance contre la tentation démiurgique de meurtre (*"l'autre n'est rien que moi"*). Une précaution ou même un garde-fou enfin contre les dangers "pathogènes" de l'éducation, ses glissements et ses dérives, quand l'éducateur en particulier, consciemment ou non, se laisse griser, emballer ou monter, par l'importance excessive de ses prérogatives attributives. A l'instar du pédagogue de l'Antiquité qui, un jour, en accompagnant les enfants au sanctuaire éducatif se résolut à jeter un coup d'oeil par la fenêtre..., qui d'entre nous, par inadvertance ou par franche détermination, en cherchant ses propres ouailles à travers le corridor des classes, n'a surpris durant un laps de temps une allure, une stature ou une posture frôlant manifestement ces signes ostentatoires d'effets de flux idoïne, pour ne pas dire de grandeur subrepticement accentuée ? Ou encore, lors d'une conférence, surpris et perçu

des ondes ou des effluves agissant distinctement sur ce mode ? Pour rarissime qu'elle soit, la tentation demeure donc malgré tout probable lors même que l'on s'en défende ou assure s'en être consciencieusement et formellement prémuni ! (42)

Et MEIRIEU d'explicitier encore que le formateur d'adultes n'apprend rien à personne, fait simplement jaillir, émerger (43). En outre, ajoute-t-il, **« quand on regarde la philosophie de l'éducation, on y trouve étrangement la négation de l'éducation, qui est réduite à la création d'un environnement, qui fait émerger, qui fait se souvenir. Comment interpréter cet aspect radicalement endogène de l'éducation ? »** (39)

Bien plus, il construit une sorte de serre spécifique de facilitation et de progression, à la fois mesurées et balisées, pour rendre justement propice et possible un tel aboutissement.

Encore faut-il espérer qu'elle celle-ci ne finisse pas par devenir à la longue véritablement un instrument d'enfermement et de confinement des intelligences... C. ROCERS est encore plus direct en affirmant : **"le seul apprentissage qui influence l'individu, c'est celui qu'il s'approprie lui-même"** et dans lequel il s'engage pleinement. C'est ce qu'il désigne notamment par l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire celui où il prend une part réellement active et décisive.

On le sent bien, à travers toutes les remarques qui précèdent, la connivence entre le passé et le présent n'en prend que plus de relief ici où l'on voit - explicitement combien la pensée éducative contemporaine reste majoritairement tributaire d'intuitions et de certitudes acquises et façonnées dans l'antiquité. Ne serait-ce qu'à travers l'insistance mise en particulier sur l'importance accordée de prime abord à l'environnement pédagogique dont la fonction primordiale est de rendre possible l'élaboration par l'apprenant du sens qu'il peut attribuer à l'information reçue et son traitement sur cette base. Tout se passe comme si, par moments, le passé refait peau neuve sous nos yeux pour nous rappeler son indéradicable actualité et sa non moins extraordinaire survivance.

- Quelle magistrale leçon pour ceux qui prétendent faire table rase de toute filiation au passé ou s'en détournent négligemment ou imprudemment !

Comment alors ne pas reconnaître l'évidence de cette continuité et admettre subséquemment que, d'une manière ou d'une autre, on en est immanquablement tributaire dès lors qu'on en est destinataire fût-ce indirectement dans l'échelle du temps, c'est-à-dire par générations ou époques interposées ?

En fait, bien plus souvent qu'on ne l'admet, en croyant innover et ouvrir, dégager un chemin pour la première fois, on découvre au bout du compte que nous ne faisons

qu'emprunter à notre insu un chemin déjà tracé - "marqué", "balisé", "tatoué" - par les prouesses des anciens et qui, parce qu'il a - pour une raison ou une autre - cessé d'être pratiqué pendant un laps de temps par telle ou telle génération, n'en reste pas moins frayé lors même qu'il n'est plus visible ou a été gommé par la patine de l'ignorance ou de l'oubli. Car bien plus souvent qu'on ne le croit aussi, nous travaillons sur un répertoire qui a déjà été chanté et entonné avant nous par d'autres officiants. Et pour qui sait prendre le temps d'écouter convenablement, il n'est guère difficile de retrouver dans la plupart des institutions contemporaines les puissantes et vigoureuses sonorités, les notes distinctement affirmées, du souffle antique qui la habite ou les traverse.

- Comment alors rester insensible au souvenir de ces légions de "compositeurs" émérites qui nous ont précédé et ne pas éprouver en même temps une intense émotion de reconnaissance et de gratitude envers ce qu'ils ont si précieusement élaboré et construit, et aussi ce suprême divertissement qui s'en dégage ? En l'affirmant simplement, c'est déjà donner une belle preuve d'humilité à l'endroit de tous ceux qui nous ont précédé et contribué à nous léguer tellement de choses pour nous aider à avancer et continuer le long et patient chantier de la civilisation humaine. Comme devant une immense toile de Pénélope, chaque époque, chaque génération, ramène sa petite touche dans la continuité de l'ouvrage. Telle est et restera la vaste entreprise de l'éducation !

Envisagé dans cette perspective, chaque système éducatif constitue en soi un spécimen exemplaire, une réalité qu'il faut essayer de saisir non seulement dans sa diversité, ses contradictions et ses ambiguïtés mais surtout comme le résultat, le produit d'un enchaînement singulier de circonstances (historiques, socio-économiques, politiques...). Car, sans risque de se tromper, on peut affirmer que la plupart des systèmes actuels empruntent la majorité de leur morphologie ou de leur configuration aux modèles hérités du passé.

M. FOUCAULT avait parlé à juste titre de **[""archéologie du savoir"**, pour analyser et décrire les sciences en formation, en prenant la continuité historique à contre-courant afin de repérer ou retracer la généalogie des phénomènes sociaux, **«de leur disposition en étagements, en couches, en paliers»** (40).

Pourquoi tellement se soucier de la question de la survivance du passé dans le présent? Nous ne le faisons que dans la mesure où nous aspirons à découvrir comment des traditions héritées d'un passé proche, ou lointain peuvent influencer encore sur le présent et démontrer éventuellement les mécanismes de cette relation entre eux, mais aussi pour identifier les régularités, les permanences ou les tournants majeurs qui peuvent s'être produits à telle ou telle époque et dont les ondes de choc, par induction résurgente, peuvent encore être largement ressenties dans le présent.

Mais nous le faisons aussi parce que précisément cet intérêt pour l'histoire de l'éducation n'est pas encore manifeste et clairement affirmé dans le contexte maghrébin comme il l'est ailleurs. Cette histoire comporte encore des espaces peu éclairés ou carrément sombres. Et pour toutes ces raisons, elle reste aussi compliquée et alambiquée. C'est dire l'intérêt et l'urgence d'une histoire éducative localement développée et revendiquée en tant que telle. Enfin, nous le faisons pour rappeler combien le facteur historique pèse lourdement dans la détermination de nombre de pratiques actuelles.

Se dégage finalement l'idée d'un lien, d'une continuité (continuum) historique, d'une unité indéfectible entre les pratiques du passé et celles du présent.

Dès lors, si l'on veut comprendre comment les pratiques actuelles se sont peu à peu élaborées, formalisées et constituées sur la base d'acquis patiemment et méthodiquement accumulés au cours des âges, il devient indispensable d'en rechercher et repérer le courant fondateur qui les (ces pratiques actuelles) détermine et les vivifie.

Mais, croyons-nous aussi, si le passé revient de la sorte à la charge - souvent avec force, c'est parce qu'il trouve au préalable un terrain approprié dans une réflexion pédagogique contemporaine qui explicite et reconnaît davantage ses mérites au fur et à mesure qu'elle apprend à s'approprier efficacement les traces inamovibles et indélébiles de ses innombrables impacts.

Pour conclure, il y a lieu de souligner que sur le plan strictement pédagogique, on n'a sans doute pas encore fini de redécouvrir l'importance majeure de l'œuvre de Saint Augustin. Cependant, jusqu'à présent, dans l'intérêt porté à sa pensée dominant ouvertement des préoccupations principalement et presque exclusivement référées au registre philosophique. Il reste peut-être à cerner davantage la portée de ses vues dans une perspective pédagogique, voire didactique.

Peut-être faut-il souligner également que si notre étude est loin d'être exhaustive, elle n'en reste pas moins utile dans la mesure où il s'agissait simplement pour nous d'initier d'abord ce travail exploratoire et de chercher à établir l'intégration précoce de la contrée du Maghreb dans le champ de la réflexion éducative déjà en cours de part et d'autre de la Méditerranée. Et sans doute, convient-il d'ajouter également que la nomenclature des programmes d'instruction secondaire et supérieure couvrant les cycles des sept arts libéraux, qui connaît selon les chroniqueurs une faveur particulière en Europe, fut en fait proposée par un rhéteur carthaginois du V<sup>e</sup> siècle, du nom de **Maritius Capella**. Une autre figure, originaire du même terroir, s'impose d'elle-même dans cette brève compilation : il s'agit en l'occurrence de **Pomère**, lequel fuyant les persécutions vandales, prendra le parti de s'expatrier de l'autre côté de la Méditerranée, c'est-à-dire en Europe même où il deviendra célèbre par son enseignement de rhétorique et de grammaire. Posés en termes plus actuels,

d'aucuns ne se formaliseraient certainement point de parler explicitement de "fuite de cerveaux" dans un axe, unilatéral, Nord-Sud, qui perdure et s'amplifie avec le temps...

Pour ce qui est de Saint Augustin en particulier, il s'agissait surtout, à travers un ou deux exemples précis - particulièrement significatifs de la portée décisive de son œuvre - de montrer l'extraordinaire survivance de certaines de ses vues en matière de réflexion éducative. Ceci d'autant plus que, parfois, on a même l'impression que le discours pédagogique actuel - dans certains de ses aspects ou ses modalités (approches constructivistes, entre autres) - a très nettement tendance à se "recentrer" très nettement sur les théories anciennes, platonicienne et augustiniennes notamment, pour mieux s'inspirer des riches et indéniables enseignements qu'elles recèleraient encore. Toute la question est de savoir si cela ne fait que rendre compte d'un besoin de ressourcement génésique dans l'approche des faits éducatifs, au demeurant fort légitime, ou si, au contraire, il s'agirait d'une panne d'idées, d'un blocage en somme, dans la production de règles nouvelles qui inciterait, dans ce cas, à puiser sans retenue dans les réserves toutes prêtes du passé.

Et si tel était le cas, on serait alors fondé à croire aussi que la pensée pédagogique contemporaine, en dépit de ses présomptions novatrices, ne fait qu'introduire de modestes variations à un "solfège" qui nous vient, en réalité, tout droit d'un passé datant de plusieurs siècles...

Pour aussi brèves que soient ces indications, elles s'emploient particulièrement à prouver la part active, prépondérante, de l'Afrique du Nord septentrionale dans l'évolution de la réflexion pédagogique en général et la jonction déjà existante entre l'Afrique et l'Europe en particulier.

## NOTES ET REFERENCES

- 1.A. MANDOUZE affirme : *«Je considère que Saint Augustin, ce "baladin", fut (le) plus grand maghrébin de l'Antiquité et sa chrétienté s'est forgé au gré de ses voyages (...). La théologie de Saint Augustin n'est pas un dogme, mais fut une manière de vivre et de penser le Maghreb»* ? Cf. *Le Matin* (Alger), 6 avril 1992, p. 17.
2. Dans une conférence donnée, à Alger, à l'invitation du CNEH (Centre National des Etudes Historiques), le cardinal Duval aurait rapporté que : *«En 1981 ont été découvertes à Vienne (Autriche, SPN) 29 lettres de Saint Augustin, jusque-là ignorées. Leur publication a montré que l'évêque d'Hippone a pris courageusement position pour la défense de la personne humaine, et en particulier contre le trafic d'esclaves. Il faut rappeler qu'à son époque la côte méditerranéenne était souvent l'objet d'incursions de la part de marchands d'esclaves de Caliche. Saint Augustin a même proposé de punir les marchands d'esclaves...»*.

Mais pour aussi récente que soient ces données, elles n'apportent, en définitive, aucun éclairage nouveau sur le rôle qu'il a pu être amené à jouer sur la scène politique en tant que repré-

sentant attiré de l'église orthodoxe et, par conséquent, ne modifient en rien le jugement de la plupart des historiens à son égard, en ce qui concerne ses prises de position ouvertes pour la défense des intérêts de l'Eglise, et partant de la classe dominante, au détriment des couches exploitées.

3. MARROU (H.I.), Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. Ed. Seuil, Paris 1948, p., p. 129. G. AVANZINI écrit ; *«il n'est donc par fortuit mais logique que les grandes religions se préoccupent de l'éducation. Loin de constituer une pression, cela relève de leur mission (...). Plus encore, les religions du Livre - judaïsme, Christianisme, Islam - sont, quoiqu'à des rythmes et selon des modalités variables, portées à organiser un enseignement, spécialement à apprendre à lire pour donner accès à la Parole*". Cf. "Les déboires de la notion de pédagogie" in Revue Française de Pédagogie, n° 120, juillet-août-septembre 1997, pp. 17-24, p. 20
4. A. LAROUI souligne que *«l'universalité que Rome et, après, l'Eglise proposeront, sera celle de la servitude...»*. Cf. Histoire du Maghreb, T.1, petite coll. Maspera, p. 58.
5. A nouveau, A. LAROUI écrit : *«Au sujet de la longue période qui commence à la fin du II<sup>e</sup> millénaire av. J.-C. et se termine au VI<sup>e</sup> siècle de l'ère chrétienne, et pendant laquelle le Maghreb voit accoster, s'installer et parfois pénétrer très loin à l'intérieur des terres Phéniciens, Grecs, Romains, Vandales, il est un fait capital qu'il faut rappeler (...), c'est qu'elle n'est connue qu'à travers la littérature gréco-latine»*, op. cité . p. 26.
6. MIALARET (G. et al.), Histoire mondiale de l'éducation. T. 1, des origines à 1515. PUF, Paris 1981, 361 pages, p. 187.
7. ML p. 189.
8. RICHE (P.), Education et culture dans l'Occident barbare au VII<sup>e</sup> siècle. Ed. du Seuil, Paris 1962, 577 pages, p. 165.
9. LAROUI (A.), op. cité p. 49.
10. Des méthodes similaires seront reprises sous la colonisation, notamment en Afrique Occidentale française : *«L'école coloniale était délibérément élitiste. Il s'agissait de s'appuyer sur les chefferies traditionnelles pour mieux gouverner. Les fils de chefs y étaient théoriquement prioritaires*». Déclaration du Gouvernement général de l'AOF, Roume en 1924. Cf. MADA NOMAYE, Les politiques éducatives au Tchad (1920-2000), L'Harmattan, 160 pages, p. 55.
11. M. LOBROT rappelle que *«les structures sociales de l'époque hellénistique et romaine, fondées sur l'esclavage, autorisent l'exploitation la plus totale et la plus cruelle*». In les effets de l'éducation, p. 269.
12. Op. cité, p. 165.
13. Op. cité.

Il est curieux de constater combien des méthodes de domination utilisées avec plusieurs siècles d'intervalle peuvent présenter des similitudes frappantes. Ce constat peut s'appliquer à la lettre à l'entreprise coloniale française en Algérie. C'est ce que relève d'ailleurs A. MEGHERBI en écrivant : *«L'occupation de la Numidie par les Romains est semblable en tous points de vue à l'occupation de l'Algérie par les Français, vingt siècle plus tard. En effet, le même but était visé : réduire les populations à l'esclavage...»*. Cf. Culture et personnalité algérienne de Massinissa à nos jours, ENAL, Alger, 1986, 158 pages, p. 73.

Dans un comme dans l'autre, le système d'enseignement fut mis au service, d'une idéologie ségrégationniste et ce, au nom d'un discours qui prétendait les libérer et les "civiliser". Qu'on ne s'y trompe pas, cette ressemblance n'est nullement fortuite. Il existe des preuve que de bonne heure l'administration coloniale française s'intéresse de près à l'histoire de la domination romaine en Afrique du Nord.

Comme l'indique par ailleurs A. LAROUI, «*la science des antiquités maghrébines fut la science de l'administration coloniale : gouverneurs et résidents généraux s'y intéressèrent personnellement et le service des Beaux-Arts dépendait de la direction de l'intérieur durant la plus grande partie de la période coloniale*». *Op. cité*, pp. 19-20.

Il note encore : «*Il est donc normal qu'on y décèle une influence directe de l'idéologie générale de la colonisation*».

Vingt siècle donc après l'anéantissement de l'Empire romain en Afrique du Nord, des hommes au zèle excessif, projetés sur la scène de l'histoire par la grâce d'un délire typiquement et outrancièrement colonial, voudront soutenir mordicus une "parenté originelle" entre l'influence romaine et la "mission civilisatrice" de la France dans cette contrée.

Mais «*la latinisation tant souhaitée ne fut pas réalisée*» in *Algérie Actualité* n° 1133 2-8 juillet 1987, p. 22.

14. *Op. cité*, p. 75.

12. «*[a colonisation romaine n'ouvre (...) pas une période de prospérité pour le Maghreb mais de stagnation*». Cf. *Actualité de l'émigration* n° 33, 5 mars 1986, p. 37.

16. MARROUN (H.I.), *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, p. 11. Selon lui, «*en gros, (cet) idéal est celui de la Cité antique, fait de sacrifices, de renoncement, de dévouement total de la personne à la communauté, à l'Etat (...). Ce qui caractérise Rome, c'est que cet idéal n'a jamais été discuté ; on ne trouve pas, dans la tradition, dans le pouvoir collectif, la moindre trace d'un idéal rival contre lequel celui de la Cité aurait à lutter pour s'implanter*». *Op...cité*, p. 18.

17. *Idem*, p. 18.

18. *idem*, p- 102.

19. Cf. LACHERAF (M.) in *l'Algérie nation et société*, F. Maspéro, Paris 1969, 346 pages, p, 315.

20. MARROU (H.I.), *op. cité*, p. 101.

Curieux retour des choses, la France usera à son tour des mêmes expédients et procédés au début de sa conquête de l'Algérie.

21. Cf. *l'Algérie et ses populations*. Ed. Complexe, Bruxelles 1982, 292 pages, p. 45

22. *Op. cité*, p. 203.

23. *Idem*.

24. Cf. MIALARET (G. et J. VIAL), *Idem*.

25. *Idem*.

26. Cf. DEBESSE (M. et G. MIALARET), *Traité des sciences pédagogiques*, T. 2, p. 106.

27. RICHE (P.), *op. cité*, p. 47.

28. *Idem*, p. 49,

29. REBOUL (O.), *Qu'est-ce qu'apprendre*. PUF Paris 1980, 200 pages, P. 169.

30. *Idem*.

31. SAINT AUGUSTIN, *Les confessions*. Classiques Garnier, Paris 1960, t. 2, p. 85.

32. In "*Séminaire de philosophie de l'éducation*", Université Lumière Lyon 2, Année universitaire 1986-1987.

33. ULMANN (J.), *la pensée pédagogique contemporaine*. PUF Paris 1976, 153 pages, p. 15.

34. *Op. cité*, p. 169.

35. Idem.
36. Cf. "El Moudjahid", 29 janvier 1987, p. 7.
37. Idem, p. 173.
38. Cf. cité par G. PASCAL in Les grands textes de la philosophie, Bordes 1967, p. 19.  
Selon M. LOBROT «*La maïeutique de Socrate n'est rien d'autres qu'une forme d'éristique orientée dans un but d'enseignement : le maître aide le disciple à élaborer ses propres convictions à partir des opinions qu'il a acquises spontanément*». In Les effets de l'éducation, p. 257.
39. Cf. Encyclopaedia Universalis, vol. 21, p. 806.
40. «Il n'est donc pas fortuit mais logique, que les grandes religions se préoccupent de l'éducation. Loin de constituer une pression, cela relève de leur mission, même si ceux qui n'y adhèrent pas tentent de restreindre leur rôle. Plus encore, les religions du Livre - Judaïsme, Christianisme, Islam - sont, quoiqu'à des rythmes et selon des modalités variables, portés à organiser un enseignement, spécialement à apprendre à lire pour donner accès à la Parole». Cf. AVANZINI (G.) in Revue Française de Pédagogies, n° 120, juillet-août-septembre 1997, p. 20.
41. Idem, p. 174.
42. LACAN, lui aussi, ne disait-il pas : «*Se revendiquer éducateur, c'est la folie suprême, parce que l'Éducateur (le Véritable) c'est Dieu*» ?
43. Écoutons Socrate affirmer : «... *Ceux qui s'attachent à moi, bien que certains d'entre eux paraissent au début complètement ignorants, font tous, au cours de leur commerce avec moi (...) des progrès merveilleux, non seulement à leur jugements, mais aussi à celui des autres. Et il est clair comme le jour qu'ils n'ont rien appris de moi, et qu'ils ont eux-mêmes trouvé en eux et enfanté beaucoup de belles choses...*». Op cité.
44. MERIEU (P.) in "Séminaires", Lyon 2, 1986-1987.
45. Cf. MARIET (F) Michel Foucault, archéologie et généalogie. Le livre de Poche, Librairie Générale Française, Paris 1985, 279 pages, p. 23.

# ***L'École de la Troisième République et les identités régionales***

***Brigitte Dancel***

*Maître de conférences en histoire de l'éducation à l'université de Rouen (Laboratoire CIVIIC)*

## ***Introduction***

En 1911, le ministre de l'instruction publique demande aux instituteurs et aux institutrices d'affirmer dans leur enseignement, à côté d'un attachement très fort à la nation, la patrie, la république "une et *indivisible*", un ancrage puissant dans la réalité locale, communale, départementale ou régionale : les "*petites patries*" aux singularités porteuses de possibles attachements rétrogrades n'effraient plus les républicains convaincus de la marche irréversible vers l'unité et l'universalité héritées de la Révolution française. Pierre Larousse, dans son *Grand dictionnaire* n'avait-il pas, tout républicain qu'il fût, traité avec modération les particularités des provinces françaises (1) : "*Le Breton et le Normand sont encore très dissemblable du Gascon et du Languedocien, le nom même des anciennes provinces est encore employé dans la langue usuelle ; mais la nation est une*" ("Province", xni, p. 329, 1875). Bien qu'attaché à la langue française unificatrice, il reconnaît aux dialectes les vertus d'exprimer "*la vie réelle, la vie élémentaire et naturelle du langage*" ("Dialecte", VI, p. 704, 1870). Quelque quarante ans plus tard la circulaire ministérielle évoquée plus haut répond de manière plus prosaïque, à un souci propre à l'ordre de l'enseignement primaire où la pédagogie fait appel à l'intérêt des élèves pour une observation et une compréhension du milieu local qui bornera, très vite pour la plupart d'entre eux, leur horizon social et laborieux. Les maîtres montrent un certain désarroi face à cette demande contradictoire à double titre : comment concilier petite et grande patries et comment résoudre leur propre état de tension entre un milieu populaire, rural et local dont ils sont issus et, leur formation qui apprend à en gommer de les traits culturels particuliers ?

## ***1. Avant 1914 : une petite place pour la "la petite patrie"***

*Jules Ferry dans son contexte*

Il est entendu que Jules Ferry assigne à l'École primaire élémentaire, entre autres missions, celle de souder une classe d'âge autour de la nation et de la patrie républicaines.

Mais en cette fin de XIX<sup>e</sup> siècle dans toute l'Europe, l'idée de nation balance depuis plusieurs dizaines d'années, entre la définition d'une unité bornée par les frontières et le recensement de toutes les diversités constitutives, à la fois de cette unité singulière et d'une universalité transfrontalière. L'heure n'est plus à la glorification des racines culturelles gréco-latines chantées par des élites européennes qui se déjouent des frontières ; est venu le temps d'écouter les voix du Peuple, de regarder les gestes du Peuple élevé au rang de conservatoire des origines, des "*sources barbares*" des cultures européennes (2). En France, l'engouement pour un Ossian écossais et gaélique perdu et "*retrouvé*" au XVIII<sup>e</sup> siècle, se traduit en 1805 par l'ouverture de l'Académie celtique dont le but est de traquer les usages et les idiomes populaires. L'ampleur de l'objectif explique sans doute le semi-échec de l'entreprise et la nécessité d'une relance du travail sous l'égide d'institutions diverses ou de particuliers passionnés : la Société royale des antiquaires de France en 1814, la publication de l'œuvre perdue d'un barde breton dans les années trente (3), la Commission des chants religieux et historiques de la France en 1845, le Comité de la langue, de l'histoire et des arts de la France en 1852, la publication entre 1875 et 1877 de *l'Histoire du costume français depuis les temps les plus reculés jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle* rédigée par Jules Quicherat, directeur de l'École des Chartes, La Scola cantorum en 1896 qui édite trois ans plus tard *L'histoire de la chanson populaire en France*. Cette intense activité d'inventaire qui, par certains côtés, ressemble à notre actuelle faim de patrimoine, ne reste évidemment pas en dehors des furieux combats politiques du XIX<sup>e</sup> siècle (4).

Dès 1882, Jules Ferry demande qu'à travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie, l'instituteur mette à la portée des enfants "*la connaissance de la petite patrie*" qui conduit tout naturellement "*à la connaissance et à l'amour de la Grande*" (5). Ce postulat affirmé devant les érudits du congrès des Sociétés Savantes, s'accompagne d'une invitation pressante à rédiger un livre des provinces pour venir en aide aux maîtres, afin de placer l'histoire et la géographie "*tout près de l'enfant*". Il s'agit en fait de fournir aux enseignants les moyens de pratiquer, dans ces deux disciplines scolaires, la méthode pédagogique de "*l'enseignement par l'aspect*", si facile à utiliser en sciences naturelles. L'exemple d'un recours pertinent au milieu local vient de haut : Ernest Lavisse publie dans la *Revue des Deux-Mondes* le 15 février 1882, un article qu'il reprend dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (6). Il y décrit une leçon qu'il juge exemplaire. Dans une école parisienne du faubourg Saint-Antoine, le maître part de ce que les enfants connaissent (le château de Vincennes) pour aller vers ce qu'ils ignorent encore (la féodalité). Un élève dessine au tableau ce château peu éloigné de son quartier et qu'il est censé avoir vu ; le maître corrige quelque peu son travail et voilà une leçon qui s'appuie sur le patrimoine local tout en se dispensant de pratiquer une sortie collective et une véritable observation.

### *La formation des maîtres*

Les autorités hiérarchiques mettent tous leurs espoirs dans la formation des maîtres à l'école normale. Jean-François Chanet rappelle l'influence de Paul Vidal de La Blache qui, dès 1880, forme les futurs professeurs des écoles normales de filles à Fontenay. Il livre ses pensées pédagogiques dans un article du *Manuel général* daté d'octobre 1907 (7) : "*La géographie doit [...] éveiller le goût des observations*" qui explique "*l'adaptation de l'homme au sol*" et suscite finalement "*l'attachement au pays*". L'observation du milieu de vie répond à des objectifs pédagogiques et éducatifs : "*C'est dans ce milieu, à la faveur des habitudes qu'il [le maître] trouvera des exemples et les points de comparaison nécessaire ; je lui dirai donc : étudiez le pays dans lequel vous avez à enseigner*". Ainsi ce "*pays*", cette "*petite patrie*", ce milieu local sont-ils grandis et élevés au rang de paysage-étalon qui sert à mesurer, à appréhender tous les autres soigneusement localisés dans un ensemble national, harmonieusement et patiemment reliés entre eux par des moyens de communication aptes à faciliter les échanges entre les hommes et les produits. Dans cette France, "*être géographique*" à la "*physionomie [...] variée, aimable, accueillante*", tout n'est que "*dons variés*" et richesses complémentaires qu'une "*solide constitution rurale*" a su faire fructifier (8),

Dans une France encore largement rurale, la pensée vidalienne explique qu'une place, certes modeste, soit faite dans les programmes des écoles normales des garçons, à l'agriculture et à l'horticulture propres à chaque région. Sans doute les cours ont-ils gardé pendant longtemps un aspect théorique avant de passer à une pratique effective dans le jardin de l'école, utile pour un réinvestissement futur auprès des élèves, voire des parents dont les méthodes culturelles peuvent intéresser le folkloriste mais agacer les amateurs de progrès... En marge de cette visée utilitaire appréciée de nombreux élus locaux, il faut y voir aussi le souci de combler le fossé culturel creusé involontairement entre "*Monsieur l'instituteur*" qui s'est frotté durant trois ans à la ville et les parents de ses futurs élèves confinés dans leur horizon villageois. Cette initiation aux durs travaux agricoles qu'une science positive peut certes faire évoluer, évite au maître la tentation de se placer au-dessus de la sphère étroite des soucis quotidiens de la population au sein de laquelle il est destiné à vivre. En réalité, les normaliens dans leur grande majorité n'occupent pas (ou pas longtemps) les postes de la campagne profonde qui sont le lot des humbles titulaires, encore très nombreux avant 1914, à ne posséder que le simple brevet élémentaire. Ces normaliens ne pourront donc mettre en action le savoir agricole "normal" que dans un jardin soigneusement entretenu, des rosiers savamment greffés, des discours brillants de comices agricoles, des promenades botaniques éclairées....

En 1911, à la suite des débats sur la nature de l'histoire de France racontée aux enfants (batailles ou civilisation ?), le ministre Maurice Faure déplore l'ignorance des Français à propos de l'histoire de leur pré carré natal. Faisant siens les arguments de Jules Ferry, il

considère que cette histoire particulière "*dégage toujours une vertu éducative et une leçon de civisme*" et que l'amour de la patrie commence dans le terroir de la commune et du département. Mais, si l'histoire locale est convoquée, une nouvelle fois, à l'école, elle ne doit en aucun cas se poser comme singulière, particulière et attenter à la France "*une et indivisible*" ou aller contre le destin national : à la manière d'un Augustin Thierry, d'un Jules Michelet ou d'un Eugène Sue, les peuples d'ici et d'ailleurs fondent l'histoire d'un Peuple qui lutte contre l'oppression, pour la liberté et la République. Si Jules Ferry faisait appel aux érudits pour produire des ouvrages qui devaient faciliter la tâche des maîtres, Maurice Faure assigne cette mission aux instituteurs eux-mêmes. Ne sont-ils pas les mieux placés pour consulter les archives communales et, pourquoi pas, les Archives départementales ? C'est ainsi qu'en 1904, l'inspecteur de l'académie de l'Orne conduit les élèves-maîtres aux Archives de son département avec l'intention de "*leur inculquer [...] le désir de connaître quelque chose du pays qu'ils doivent habiter, de s'intéresser à son histoire, de revivre son passé, de s'y attacher profondément et d'y attacher leurs élèves*". En fait, cette escapade aux Archives comme la décision ministérielle de 1911, s'inscrit dans la lignée des travaux demandés aux instituteurs pour l'exposition universelle de 1889. Il s'agissait de rédiger, sur un formulaire de quatre pages, des notices géographiques et historiques de toutes les communes de France. En 1896, le ministère avait suggéré un élargissement des ces monographies en vue de l'exposition universelle de 1900. Cinq ans plus tôt, les Comités départementaux d'études historiques, avec l'aval ministériel, engageaient les instituteurs à mener une recherche sur les cahiers de doléances de 1789.

### *L'érudition locale et l'édition scolaire*

La circulaire de 1911 suscite, quelques mois plus tard la fondation, à Paris, de la "*Société des Études locales dans l'Enseignement public*". Le "*Groupe Picard*", par exemple voit le jour en mars 1913, sous la direction de Victor Comment, directeur de l'école annexée à l'école normale des garçons d'Amiens et préhistorien-géologue distingué. Après la guerre, en 1920, le groupe reprend ses travaux, prévoit l'édition de "*cahiers scolaires*" sur l'histoire et la géographie de la Picardie, et continue à recommander un ouvrage publié en 1914 : *A travers le passé de la Picardie* de Robert Watel. L'introduction de cet ouvrage précise les intentions de l'auteur: "*les élèves sont Français d'abord, puis Picards*" et enseigner une histoire réduite aux limites provinciales sans écho national équivaut à "*remplacer dans la classe l'usage du français par celui du patois*". L'inspecteur d'académie s'appuie également sur d'autres sociétés érudites locales : dans la Somme, les *Rosati Picards* lancent des concours pour recueillir des textes de leçons et de lectures d'histoire locale ; leur activité passe également le cap de la guerre.

Ainsi les demandes hiérarchiques suscitent-elles des travaux rédigés par des instituteurs, des inspecteurs primaires, des directeurs d'écoles normales qui trouvent, auprès d'un dense réseau de libraires-éditeurs locaux, les moyens de publier (9). Ces productions entrent en

concurrence avec celles de la puissante maison Hachette qui édite sous la direction de Paul Joanne, une collection de petits livres sur chaque département français. Il s'agit là de transférer le savoir faire d'Adolphe Joanne qui publie en 1841, le premier guide à couverture bleue destiné à guider les voyageurs dans un itinéraire alpin, la collection des *itinéraires* adopte le nom de *Guides bleus* en 1910 et Paul Joanne en prend la direction l'année suivante. Le succès de ses petits fascicules départementaux, destinés à des voyageurs moins aventureux voire immobiles, est sans doute grand puisque l'édition de 1910 se présente comme la huitième. Remarquons tout d'abord que ces productions, locales ou nationales, adoptent le cadre administratif et républicain du département même si on rappelle, dès la première page, le nom de "*l'ancienne province*" ; mais, le détail de son découpage en arrondissements, cantons et communes souligne bien l'héritage de 1790, date toujours citée. Ensuite, la situation en longitude du département est toujours définie par rapport au méridien de Paris ; celle en latitude ne pouvant se référer qu'à l'équateur et au pôle Nord, il semble que, seuls, ces trois repères dont Paris, soient fondamentaux. Enfin, à l'image de la description vidalienne de la France, il faut apprendre à connaître "*les limites naturelles*" du département, la diversité de ses paysages, de ses ressources agricoles et industrielles, de ses voies de communication. La liste des "*personnages célèbres nés dans le département*" illustre sa contribution personnelle à l'histoire de France. Bref, ces petits livres servent autant à connaître son département qu'à convaincre qu'il a naturellement sa place dans le puzzle géographique et historique de la France : à lui seul le département est une petite France,

Anne-Marie Thiesse analyse ce type de productions caractéristiques de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et conclut : "*ces ouvrages scolaires ont eu [...] pour but, et souvent pour effet, de donner à lire pour faire écrire*". Sans doute... Mais c'est oublier un peu rapidement la réalité de la classe : peut-on, à partir d'injonctions ministérielles et d'inventaires de productions éditoriales, en déduire l'usage effectif de ces nombreux petits livres d'histoire et de géographies locales ? Comment répondre ?

ft dans les classes ?

L'analyse des sujets d'examen offre un point de vue sur le discours magistral possible tenu en classe. Prenons l'exemple de l'examen du brevet élémentaire, premier grade dans les certificats d'aptitude à enseigner, pour approcher les attentes des autorités hiérarchiques et pédagogiques. L'analyse des 100 sujets de rédactions (l'écrit ne comporte que trois épreuves : dictée, rédaction, arithmétique et il y a deux sessions de garçons et de filles par an) auxquels ont été soumis les candidates et les candidats de la Somme lors de cet examen entre 1890 et 1914 montre que, seuls 9 énoncés font référence à la Somme ou au département ou à la Picardie ou au "*pays habité*" et encore sont-ils concentrés pour 6 d'entre eux entre 1895 et 1900 et avons-nous rangé dans ce type de sujet, la description de la rue du village, d'un orage en Picardie, de l'utilité de la route nationale la plus proche, tous intitulés qui n'incitent pas à mettre en lumière la spécificité d'une "*petite patrie*"...

En réalité à partir du début du XX<sup>e</sup> siècle, l'École se préoccupe moins, en dépit de la circulaire de 1911, de la sensibilisation au milieu local qu'à celle de la ville mangeuse d'hommes et de l'exode rural qui tenaille un certain nombre d'érudits locaux. L'exemple d'Anfos Martin éclaire notre propos. Il est inspecteur primaire à Montélimar et ami de Maurice Faure, ministre de l'instruction publique en 1911 et sénateur de la Drôme. D'octobre 1909 à juillet 1914, Anfos Martin publie "une revue scolaire et populaire d'histoire et de géographie locales : le Bassin de Rhône", Assuré du soutien de l'inspecteur général Edouard Petit, il s'emploie à démontrer les avantages de l'utilisation du milieu local. Mais, au fil des années, la revue est gagnée par un discours moralisateur, préventif d'un exode rural qui effraie et que l'École doit apprendre à retarder. Lisons le travail de cette élève d'une classe de Quittebeuf dans l'Eure qui rédige, en 1903, une composition française où elle doit montrer sa résistance à l'appel d'une sœur aînée installée à la ville (10). L'écolière avance deux arguments : la ville rend malade car "on respire un mauvais air" et les maisons ne sont pas agréables car "elles sont entassées les unes au dessus des autres (sic)". Elle termine son texte par une glorification de la vie aux champs : "Je suis tellement enchantée par la vie simple, libre et fortifiante des champs que je ne puis comprendre que tant de villageois quittent le foyer paternel, la terre fécondée des sueurs des aïeux, pour aller s'enfouir dans les rues étroites des villes ou s'échappent tant d'illusions (sic)". Dans cette copie d'élève, le lecteur sent tout le poids du discours magistral qui doit convaincre de "rester au pays".

Ainsi, dès le tournant du siècle, peut-on percevoir que l'intérêt pour le milieu de vie de l'élève répond davantage à un souci moral qu'à une maîtrise de ses particularités. Dans le mouvement européen de construction des nations, la France use de l'histoire et de la géographie scolaires pour enseigner un patrimoine collectif fait de personnages, de monuments et de paysages. Mais si ce recours aux petites patries a des vertus pédagogiques, il est difficilement compatible avec l'entreprise de construction nationale et d'apprentissage d'une langue française normée, y compris dans sa prononciation. Les bibliothèques des écoles normales offrent un ouvrage révélateur de cette dernière entreprise : il s'agit d'un traité écrit par Philippe Martinon, docteur es lettres, intitulé *Comment on prononce le français* et publié par Larousse avec une seconde édition datée de 1913. L'auteur y affirme sans nuance : "Ce n'est pas en province qu'il faut chercher le modèle de la prononciation française, c'est à Paris". Il corrige à peine son propos avec la précision suivante : "Pour que la prononciation de Paris soit tenue pour bonne, il faut qu'elle soit adoptée au moins par une grande partie de la France". Qu'on se le dise, une partie de la France (quelle proportion ? laquelle ?) ne prononce pas le français correctement ! Devant des demandes contradictoires, les enseignants d'alors trouvent sans doute moins périlleux de renoncer aux petites patries pour s'engager dans la voie de l'opposition ville/campagne qui satisfait à la fois l'aspect moral de leur enseignement, leur origine sociale, leur réticence de plus en plus nette à l'égard d'un nationalisme belliqueux. Cette orientation du discours scolaire ira s'accroissant entre les deux guerres mondiales.

## 2. Dans l'entre-deux-guerres : la gloire de la France rurale

Après les quatre années d' "union sacrée" et d'apocalypse, l'École doit former aux valeurs garantes de la reconstruction matérielle et morale de la France : le travail, la famille, la patrie et l'instruction civique. Si chacun peut identifier ces valeurs à la droite politique, il faut cependant rappeler que sur ces points, une partie "des gauches" y reste très sensible, tant le monde rural tient encore toute sa place, face aux voix ouvrières.

### *La voix de la France profonde*

La France radicale au pouvoir en 1924 et en 1932 se définit dans les slogans scandés lors des congrès du parti radical : "démocratie rurale", "parti du travail", "parti de la terre et de celui qui la cultive" ; et Edouard Herriot ne se présente-t-il pas comme "un pauvre homme d'origine paysanne qui croit à la vertu du bon sens" ? En 1936, la France du Front populaire doit encore écouter les revendications d'une paysannerie particulièrement touchée par la crise économique (près de 30% des membres de la SFIO appartiennent aux fédérations essentiellement rurales du Sud et de l'Est du pays) et tenir compte des voix radicales, encore largement issues des campagnes qui, pour un tiers, pèsent dans les élections et portent Jean Zay, radical, au ministère de l'Éducation nationale.

Chacun sait le rôle, dans l'histoire de la France rurale, de l'ouvrage de Marc Bloch, *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*, né de son étude des plans parcellaires entre 1922 et 1928 et publié en 1931. Ce travail universitaire rencontre une attente des élites de l'époque qui conduit Gallimard à lui confier une collection intitulée à l'origine, "Le paysan et les champs" et qui, dans le plan prévu en 1935 devait compter onze titres. Seuls deux paraissent dont celui d'Albert Dauzat (11) auréolé du succès de son ouvrage, [es noms de lieux, qui, publié en 1926, est appelé à un grand succès. En effet, il est prescrit à l'école primaire dès 1932 et il le reste dans *La géographie et l'histoire locales* destiné à guider les enseignants pour "l'étude du milieu" (12), édité en 1946. Tous les grands noms de la géographie universitaire se plongent dans le monde rural, détaillant du sol au grenier toutes ses particularités (cf. entre autres, Jean Bruhnes, Albert Demangeon, Roger Dion, André Perpillou, Emmanuel de Martonne, Max Sorre). Cette faim de ruralité s'empare aussi de l'édition scolaire nationale et des éditeurs locaux avec des collections aux titres évocateurs : *Anthologies provinciales illustrées*, *Gens et pays de chez nous*, *Sites et monuments de la France*, *Provinciales*, *La France illustrée*, *Les beaux pays*, *Visions de la France*. La papeterie scolaire offre également des collections de cahiers aux couvertures illustrées des monuments de France. Non seulement la France reste une et indivisible mais elle est belle...

### Les Arts et Traditions populaires

Rien d'étonnant, dès lors, de voir le Front populaire s'engager dans la valorisation d'une culture populaire que l'octroi des congés payés autorise à connaître *de visu*. Cette France si riche de ses diversités, aura même son Musée : celui des Arts et Traditions populaires qui répondra au Musée de l'Homme du Trocadéro. Durant le congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire qui se tient à la fin du mois de juillet 1937 (13), Georges Rivière, directeur du premier de ces musées alors en construction, le dit "*consacré au folklore national*" auquel le conservateur adjoint, André Varagnac trouve bien des vertus. Certes s'exclame ce dernier, il s'y trouve "*cfe la sorcellerie, avec sa sottise méchante*" mais, il y aussi "*les fêtes paysannes*" qui "*avec leur saine gaieté [...] parlent de la vie laborieuse et exaltent l'effort et le succès d'un travail*" et qui, surtout, empêche "*le "pick up" du bistrot*" de pervertir "*les producteurs agricoles*" élevés au rang de "*grandes statures historiques*" à qui il faut redonner leurs fêtes, leurs réjouissances traditionnelles. Ces conférences prononcées dans le cadre de la section "*éducation populaire*" du congrès trouvent, quelques jours plus tard, une autre tribune : le premier Congrès international de Folklore se déroule dans le cadre de l'Exposition internationale de Paris, inaugurée le 24 mai 1937(14).

Un an auparavant, en juillet 1936, lors du Congrès mondial des loisirs et de la récréation qui se tient à Hambourg sous le patronage de Rudolf Hess, la délégation française ne sait pas ou ne veut pas voir que, derrière le mouvement *Kraft durch Freude* (La Force par la Joie) qui se donne des airs de sous-secrétariat aux loisirs et aux sports dirigé par Léo Lagrange, veille la *Volkskunde*, l'École ethnologique allemande. Celle-ci ne cache pas sa satisfaction qu'enfin soit reconnue "*aux travaux de folklorisme une valeur primordiale pour la race*". Face aux discours puissants du *Kraft durch Freude* national-socialiste allemand et du *Dopolavoro* fasciste italien, la délégation française se contente d'exposer son aimable point de vue : "*Nous, voudrions voir reconstituer les anciens jeux provinciaux de France, présentant un intérêt sportif et spectaculaire ; nous voudrions sauver nos vieilles danses de folklore, rénover la chanson paysanne, moderniser le costume régional et en répandre la mode, au moins pendant les loisirs*". Et Guy Le Floch, secrétaire général de la Société des amis des arts populaires et président des différents groupes folkloriques présents à Hambourg (savoyard, corse, ariégeois, normand, basque, breton, vendéen), termine son intervention en annonçant l'Exposition de 1937 "*qui sera une exaltation de cette France à la fois diverse et indivisible*" et en glorifiant les "*patries immortelles d'Allemagne et de France*". Aveuglement de la délégation française ? Naïveté et séduction devant le spectacle hambourgeois soigneusement mis en scène ? Points de convergence qui empêchent de cerner l'idéologie générale nauséuse ?

Si, à la rigueur, le doute est permis en 1936, il ne l'est plus l'été suivant et le Front populaire s'empêtre alors dans un congrès tiraillé entre des voix contradictoires, républicaine et

antirépublicaine voire maurassienne, la première visant une centralisation d'une ethnographie nationale, la seconde réclamant une décentralisation dans des institutions régionales. Les "musées de plein air" norvégiens plaisent aussi bien à gauche (Marc Bloch revient ébloui de son voyage en Norvège en 1929) qu'à droite. Les parcs et maisons de culture de l'URSS intéressent. Comment concilier des discours qui regardent des horizons si différents ? Otto Abetz voit dans le folklore le moyen d'organiser les loisirs des travailleurs allemands. Arnold Van Gennep, à peine écouté, qui ne se reconnaît que dans la pensée de Marc Bloch, refuse un folklore condescendant et appelle une lecture des traces sédimentées dans les mœurs et les coutumes encore vivantes. Paul Delarue qui traque le conte populaire français, souhaite qu'à l'école, pour les fêtes scolaires et post-scolaires, on apprenne "les chants populaires régionaux". Ainsi, trois ans avant l'effondrement de la Troisième République, la prise en compte des traditions régionales est aussi bien défendue par l'idéologie républicaine centralisatrice que par un antirépublicanisme attiré par le *Kraft durch Freude* qui aura tout loisir pour organiser une exposition au Grand Palais en 1943.

Dès lors, faut-il vraiment s'étonner du contenu de l'arrêté du 14 septembre 1940 complété par la circulaire du 9 octobre, sur l'histoire et les langues régionales ? Derrière une filiation avec Jules Ferry, ces textes ouvrent en fait les portes à une idéologie passéiste propre à détourner les esprits d'un présent peu glorieux et à conduire le travail d'expiation à l'égard du Front populaire, de l'irruption des revendications ouvrières et de leur prise en compte par le politique. Le ministre Georges Ripert peut alors envoyer aux enseignants la circulaire suivante : "*Je signale [...] aux maîtres l'utilité que peut représenter pour eux l'étude du dialecte local [...]. Partout il y a intérêt à ce que le maître à propos de l'histoire locale, signale à ses élèves les noms des grands écrivains et des grands poètes de la région et leur expliquer la beauté de leur œuvre. C'est en s'inspirant de ces idées que les maîtres pourront développer l'esprit national des enfants qui leur sont confiés. L'attachement à la petite patrie est la première forme de patriotisme. Celui qui aime son village, aime d'autant mieux la France.*"

#### *La ruralité idéalisée par l'Ecole*

Ces débats qui agitent les intellectuels ne restent pas sans effet sur l'école primaire. Edouard Herriot signe le 21 juillet 1928, une circulaire "*relative à la désertification des campagnes*". Il s'y indignait de la correction d'une rédaction, proposée dans la *Revue pédagogique* : faut-il choisir de vivre à la ville ou à la campagne ? L'auteur conclut au bénéfice de la ville, Edouard Herriot reconnaît que la population rurale ne représente plus que la moitié de celle de la France et que c'est une situation "grave" ; il faut veiller à maintenir les "assises agricoles" de pays afin d'assurer son indépendance économique, sa "*faculté de rajeunissement*" et de protéger les consommateurs avec "*l'abondance sur les marchés*". Afin que cette prescription soit suivie d'effet, quoi de plus efficace que d'en inscrire l'esprit dans les épreuves de certificat d'études auxquelles les maîtres préparent leurs bons élèves

avec tant d'ardeur ! C'est chose faite avec la circulaire du 11 octobre 1929 ; elle demande que les épreuves du certificat d'études destinées aux élèves des écoles rurales, vérifient que ces derniers ont reçu "*les notions propres à faire naître et à fortifier sa vocation agricole*". Le mot vocation doit être entendu ici comme destination, voire destinée. Un enfant des campagnes est naturellement appelé à y rester et l'école doit l'en convaincre.

Le ministère s'inquiète-t-il à raison ? Encore une fois les sujets d'examen offrent un bon point de vue. Nous avons analysé, pour 1924, tous les textes des épreuves écrites (rédactions, dictées, problèmes d'arithmétique, questions d'histoire géographie ou de sciences) du certificat d'études des 54 centres d'examen de la Somme (15). Passés au crible des valeurs, les sujets d'examen se réfèrent pour 50% à la famille, 47% au travail, 16% à la patrie et 7% à l'instruction civique, étant entendu qu'un sujet peut cibler deux valeurs. La "*pet/te patrie*" n'occupe qu'à peine un dixième des occurrences qui concernent la patrie et qu'un pour cent du corpus total... Si les filles sont deux fois plus sollicitées que les garçons, c'est que l'École leur confère le rôle de gardienne des valeurs du terroir alors que les garçons, appelés plus tard au service militaire, doivent s'habituer à élargir leur horizon. L'exaltation des particularismes exemplaires locaux disparaît au profit de la glorification d'une ruralité anonyme. Dans les occurrences sur le travail, le poids des travaux des champs se fait très lourd : plus de la moitié et plus volontiers sur les garçons que sur les filles. Certes, les épreuves de l'examen s'adaptent à ce département encore largement agricole mais, n'est-ce pas la crainte de l'exode rural qui dicte cette valorisation du travail au pays afin de combattre l'attrait irrésistible de la ville ?

Seule l'épreuve de géographie autorise un discours positif sur le milieu urbain. Les sujets ayant trait aux ressources agricoles variées de la France et de ses colonies sont nettement moins nombreux que ceux qui se réfèrent aux villes et aux moyens de communication. Il faut connaître les grandes villes des différentes régions, elles en traduisent la richesse et la diversité. Ainsi avec la géographie, la ville perd-elle son caractère morbide et, tels les rois médiévaux, la France a ses "*bonnes villes*" industrielles et commerçantes. L'épreuve d'histoire ne réserve pas non plus à la "*petite patrie*" un accueil très enthousiaste. Toujours en 1924, seuls 3% des questions d'histoire s'y réfèrent : une misère à côté des 40% qui exigent des connaissances sur la construction du territoire national, des 31 % qui traitent de l'histoire politique et des 17% qui renvoient aux hommes illustres, l'histoire religieuse et l'ouverture sur la civilisation se partageant les miettes restantes ! C'est ainsi que la géographie et l'histoire donnent rarement lieu à sujet d'examen au profit d'une ruralité idéalisée qui dépasse les particularités du terroir. Jean-François Chanet montre combien, entre les deux guerres, ce changement de point de vue est lié à l'ambiance générale d'une France meurtrie dont la reconstruction passe par la valorisation du travail de la terre et des charmes de la campagne. C'est ainsi que les élèves du cours supérieur d'une école primaire de garçons du 2<sup>ème</sup> arrondissement de Paris, doivent, le 15 avril 1931, rédiger une compo-

sition française sur le thème suivant : *"Sur le bord d'un ruisseau"*. Un élève commence sa rédaction par cette phrase : *"Il y a quelques jours étant à la campagne j'eus l'occasion de contempler un petit ruisseau"*. Il termine par cette profession de foi : *"Ah ! Que j'aime contempler cette humble nature si dédaignée de bien des gens !"* (16). Il est permis de douter de la réalité de l'observation de ce petit parisien mais non de l'assimilation d'un discours scolaire qui apprend à chanter les beautés champêtres tel un Giono, lyrique et virgilien, qui publie *Regain* en 1930,

### *"Le petit coin de terre" dans les classes*

Les nouveaux programmes de 1926 communs aux écoles primaires élémentaires et aux classes élémentaires du secondaire conduisent les auteurs de manuels à proposer des innovations pédagogiques. C'est ainsi que le cours *d'Histoire de France* de Gauthier-Deschamps, grand rival du Lavisse avant 1914, est remis à jour, en 1932, par A. Aymard, inspecteur primaire de la Seine. Ce dernier propose dans les deux dernières pages de son cours élémentaire et moyen, de procéder à "une *révision locale et individuelle*". Il s'adresse ainsi à l'élève :

*"Tu viens de lire cette Histoire de France, c'est l'histoire de la patrie dont fait partie le petit coin de terre où tu es né, où tu grandis. C'est l'histoire de tes ancêtres, parmi lesquels ont lutté et souffert les anciens de ta propre famille ;*

*Tu aimeras davantage la France en retrouvant dans le pays natal la trace des souvenirs du passé. Tu comprendras mieux ce que tu dois aux Français et aux hommes de tous pays qui ont vécu avant toi, en te renseignant sur la vie des tiens."*

A la suite de cette adresse, 18 questions guident une recherche sur *"La petite patrie et la famille de recoller"*, en commençant par *"le nom de la commune"* pour lequel la référence à l'ouvrage de Dauzat est déjà donnée. Ainsi ce travail de recherche confié avant 1914 aux maîtres et aux érudits locaux, passe-t-il (ou devrait-il passer) dans la classe. En 1938, après une expérimentation lancée à la rentrée de 1936, Jean Zay donne un cadre institutionnel pour mener ce genre de travail à l'école primaire : les classes disposent désormais de trois heures de *"travaux dirigés"* favorables aux sorties pour découvrir son *"petit coin de terre"*. Dans la Somme, par exemple, le journal local se fait l'écho de cette nouveauté : les parents déplorent *"l'usure accentuée des vêtements et des chaussures"* tandis que les maîtres, d'abord réticents, finissent par trouver l'initiative ministérielle *"heureuse"* surtout, pour les élèves *"mal doués"* car elle rend *"l'école plus aimable et plus aimée"*. Il est à craindre que la mesure soit appréciée plus pour ses retombées dans la classe, que pour les vertus d'une observation sur le terrain sauf à penser que les leçons dispensées en 1937-38 par Marc Bloch à l'ENS de Fontenay, portera des fruits... dont Vichy fera son miel dans les écoles normales rebaptisées instituts de formation professionnelle en 1940 (17). Marc Bloch explique aux futures enseignantes *"comment écrire l'histoire d'un village"*, *"comment comprendre son coin de terre"*. Dans ce cours, le village occupe une très large

part, ne laissant que peu de place aux *"problèmes urbains"* et aux *"problèmes régionaux"*. Pour ces derniers, Marc Bloch laisse le choix car *"la notion de région est essentiellement relative"* ; la cité gauloise difficile à délimiter, la principauté territoriale marquée par les *"actions humaines favorisées par des circonstances géographiques"*, la province à laquelle *"// ne faudrait pas attacher d'importance historique"*, le département *"qui aujourd'hui vit"* et qui, avec ses *"amours propres"*, fait la *"preuve d'une unité collective"*. Sur l'exode rural, Marc Bloch en reste à une chronologie neutre du phénomène depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle: départ du trop-plein, puis des ouvriers agricoles et enfin des petits propriétaires.

## Conclusion

En reconnaissant une place aux "petites patries", l'École de la Troisième République semble avoir voulu gommer, quelque peu, le temps long d'une centralisation et d'un jacobinisme hérités de la monarchie et de la Révolution. Mais, tout comme dans l'histoire scolaire où elle assume le temps des rois en opérant le tri entre les bons et les mauvais, elle conjugue petite et grande patrie dans un souci éducatif et pédagogique. Cependant les écueils guettent. Les enseignants sont écartelés entre une demande pressante de familiariser les élèves avec une France hexagonale et l'appel à connaître les particularismes locaux sans susciter la revendication de singularité voire de séparatisme. Ils adoptent la solution, d'ailleurs fortement exposée dans les manuels scolaires avant 1914 et expressément prescrite après la guerre, de valoriser la ruralité au risque de ne pas prendre en compte l'évolution sociale et économique. En toute bonne foi, les enseignants croient pouvoir trancher le nœud gordien : le petit coin de terre est grand autant par la simplicité fraîche de son quotidien rythmé par le temps circulaire des saisons, que par ses monuments et ses grands Hommes posés là, par une histoire linéaire de la France, faite d'anciennes provinces reliées entre elles par la force centrifuge et irrépressible de la nation.

Dans l'exaltation des valeurs du terroir si chères à Pétain, l'École a sans doute sa part, mais ce serait instruire un mauvais procès que d'oublier le contexte plus large, à la fois culturel et politique, qui dans les années trente, montre une cécité remarquable devant la science chancelante de certains érudits locaux ou des intentions mal élucidées de certains tenants du folklore. A vouloir trop forcer la charge contre l'École, c'est feindre d'ignorer qu'elle n'est que le miroir d'une société.

## NOTES

1. ORY P., "Le grand dictionnaire de Pierre Larousse. Alphabet de la République", dans NORA P., (s. d.), *tes lieux de mémoire*, 1, La République, Paris ; Gallimard, 1984, réédition en 1997, p. 227-238.

2. THIESSE A.-M., *La création des identités nationales. Europe XVIII-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Le Seuil, 1999.
3. GUIOMAR J., "Le "Barzaz Breiz" de Théodore Hersart de La Villemarqué", dans NORA P., (s. d.), *Les lieux de mémoire*, II, *Les France*, Paris, Gallimard, 1984, réédition en 1997, p. 3479-3514.
4. GASNIER Th., "Le local. Une et divisible" dans NORA P., *op. cit.* en note 3, p. 3423-3478.
5. Discours de Jules Ferry prononcé le 15 avril 1882 lors de la séance de clôture du congrès des Sociétés Savantes et reproduit dans le *Bulletin départemental de l'instruction primaire*, envoyé dans toutes les écoles.
6. BUISSON F., *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1882-1887, article "histoire", p. 1266, nouvelle édition en 1911, p. 792.
7. CHANET J.-F., *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, p. 146-161 et THIESSE Anne-Marie, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.
8. VIDAL de LA BLACHE P., *Tableau géographique de la France*, Paris, 1903, premier des 28 volumes de *l'Histoire de France* d'Ernest Lavisse, réédition Éd. de La Table Ronde, 1994.
9. Ainsi la *Nouvelle géographie de la Somme*, éditée par le "libraire-papetier Poiré-Choquet, éditeur" à Amiens dont le format, identique à celui d'un cahier de classe, suggère un emploi scolaire,
10. Sujet de la composition française rédigée le 4 mars 1903 : "Restons à la campagne. Votre sœur qui habite à la ville vous a engagée à venir vous y fixer. Vous lui répondez que vous êtes décidée à rester à la campagne. Expliquez-lui les motifs de votre décision." Source : Musée national de l'éducation, Rouen, 3. 4. 04/950 1039. Cf. DANCEL B., *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens*, Grenoble, CNDP/CRDP, 2001.
11. DAUZAT A., *Le village et le paysan*, Paris, Gallimard, coll. "Le paysan et la terre", 1942.
12. CRESSOT J. et TROUX A., *La géographie et l'histoire locales. Guide pour l'étude du milieu*, Paris, Bourrellet, 1946.
13. *Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire*, organisé par le Syndicat National des Institutrices et des Instituteurs de France et des Colonies, Paris, Palais de la Mutualité, 23-31 juillet 1937, Paris, SUDEL, 1938, p. 532-535. ORY P., *La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire 1935-1938*, Paris, Pion, 1994.
14. VELAY-VALENTIN C., "Le congrès international de folklore de 1937", dans *Annales HSS*, mars-avril 1999, p. 481-506 et LOUBES O., *L'école et la patrie. Histoire d'un désenchantement 1974-1940*, Paris, Berlin, 2001.
15. DANCEL Brigitte, L'école de la III<sup>ème</sup> République dans une France "une et divisible", dans CARPENTIER Claude, *Identité nationale et enseignement de l'histoire*, Paris L'Harmattan, 1999, p. 51-65.
16. Source : Musée national de l'éducation, 3. 4. 01/79 9616.
17. BLOCH M., *La terre et le paysan*, Paris, Colin, 1999, p. 171 -244.

**SCOLAIRE**

**GÉOGRAPHIE**

DEPARTEMENT



2<sup>e</sup> Edition  
50

propriété de l'éditeur

«\*\*\*\*\*» JH-Q1 «\*MOK ime\*»

«\*\*\*\*\*»

\*\*



**AMIRIS**  
LIBRAIRIE & PAPETERIE CENTRALES  
**POINTE-CHOQUET, E.**  
A, Rue de la République

Prix :

**Document 1 : un livret-cahier de géographie locale**

# DÉPARTEMENT DE L'EURE

du • l'Eure doit »wi nom à U , <i«i U  
travers\* tin **mû au** nord ut\*[iii s'y j

1:JS

Il fit **ctc /ÏD" a\***, «**L HSO**, de **tïirâ** paj-si upp»t<>>«iU l'aiv-  
**Horrawldi\***, l'**un\*** «'«a j<v\*i<c<>> <pii ronstituaient k  
France : la No<iiiift>iE Ttiori« (57^,77\* l'i'-inr^î, le (183.84\*  
)ifl<laaiiM) <\* imc |hi>li« du

IL oit «fûrt «Lui! le nw<t <\*< l<sup>n</sup> iram». **Un** w-wl ili|jarlctMSif,  
SiBTKf-ftHli>\*, lu a<<r<t< Paria; tien». Eiiifo-ct Loir «t lo **txù-**  
Tfirt. le séparent du i!<prt<iitii>l «Jw ti>W. "i" ^"•iip" Jww i:\*ac;  
lunctit »ft ««lira tk «lOtvô [«y!'- !» wli' du daporl^mptil ^iii  
wnohc h l'eiduaire de la Sftiiw esl » -170 kihmiAlTi'a eriviroii i tnl  
fl'iwiesunlcscailles dnl'AuilktWW. dont. !:i ff \\trv l» mrr de U  
Miiudk, Êvrc-m, fheJ-Ucn t>u di^irtwr^nl, esl ML»\* T\*ibm^ **tj-**  
**<js k** l'on\*\*» il« !\*«'» Pjr l<sup>n</sup> i:"!u>û dfi f«i • l'1-tinî t\*t **li\*-vct.iA**»  
S 1S kilomeli\*5 **nivinui** à l'es! iVfSri:»»., p»c lo 1\*<sup>n</sup> dbrni J«  
longituil\* wiesl Uu nifriàiflu <lf- 1'»)\*. Eii lati" »<la, il usL'&iapé,  
an and d'Évreux, fl« R«>iui«Anil «t dft Tiroglie, pur W, 4fl»  
dtjitr\* ; il esl dww 1111 |\*a pl«s riiljpnich« Ju **l'Aie** <ltf  
l'Éfiatieur, fiAprw l'un do l'autre |mr 1W tU^rw.

Le <léparl wneul tic J'Eure a JMHW «wi'd.\* ; »» "wd, la l'Oit tl  
SeitK\*-M-«>iii« ; »u uni,

**Document 2 : Extrait de la *Géographie de l'Eure* de Paul Joanne, éditée par Hachette (1910)**



# ***Lacan pédagogue : du sujet de la psychanalyse***

*à l'être à éduquer de la pédagogie*

*Rémy Marafico*

***La "barbarie" pédagogique a pour caractéristique la forclusion du sujet. Le sujet ne peut avoir de sens que compris dans une structure, base de la praxis analytique et de l'éthique qui en découle, selon l'enseignement de Jacques Lacan. L'être à éduquer est un "Moi/Sujet" et la pédagogie acte d'instruction, d'éducation, de formation et de soin. Le pédagogue tente alors d'être "Autre-Chose" dans une nouvelle relation et un nouveau rapport au savoir.***

***Lacan pédagogue ouvre le chemin d'une éthique de la pédagogie fondée par l'engagement, la responsabilité et la création de valeurs.***

***Mots clés : Ethique. Etre à éduquer. Pédagogie. Pédagogue. Psychanalyse. Sujet.***

"Les procédés pédagogiques sont d'un registre absolument étranger à l'expérience analytique"

Jacques Lacan (1)

Il peut sembler étonnant de commencer cet article avec une citation de Lacan en forme de conclusion. Il n'y aurait pas de rapport entre, d'une part, des procédés pédagogiques et d'autre part, l'expérience analytique. Tout mon propos essaie de montrer le contraire.

Dans le cas de la pédagogie et de la psychanalyse, le rapprochement, quoique difficile, peut et doit exister. Psychanalyse et pédagogie s'interrogent toutes deux afin d'élaborer des réponses concernant l'humain, entendu ici comme être désirant, être apprenant (2). La compréhension de la nature de l'homme ne peut être dissociée de la notion, centrale en psychanalyse, de sujet. Toute politique, qu'elle soit d'éducation, de santé, d'action sociale induit une représentation du sujet et toute action en découlant entraîne des effets sur celui-ci.

A partir du sujet de la psychanalyse, de la praxis (3) analytique et de son éthique un questionnement et une tentative de réponse se sont concrétisés pour moi (4) sur l'être à éduquer (5) en pédagogie, sur la pratique pédagogique, sur la fonction du pédagogue et l'éthique de la pédagogie.

L'objet principal de la pédagogie est, de manière traditionnelle, l'enfant. Ce domaine est peu abordé par Lacan. Il en donne pourtant une définition : "l'enfant s'ébauche comme assujéti. C'est un assujéti parce qu'il s'éprouve et se sent d'abord comme profondément assujéti au caprice de ce dont il dépend" (6). Lacan indique que "les notions conjuguées du surmoi, du moi et du ça [...] peuvent guider l'action de la pensée du pédagogue" (7).

Ma démarche s'inscrit, dans un premier temps, dans la continuité de cette réflexion mais je cherche à aller au-delà afin de pouvoir établir une éthique de la pédagogie s'initiant d'une approche du sujet, d'une praxis et d'une éthique analytique telles que développées par Lacan. En interrogeant la notion de sujet, de praxis et d'éthique à partir de son œuvre, il s'agit de proposer une autre définition de la fonction du pédagogue, de penser une pédagogie différente et de renouveler son éthique.

Les prises de position de Lacan, au sujet de la praxis analytique et de son éthique interpelle le pédagogue quant à sa place, sa fonction, son rôle. Certaines finalités de la psychanalyse (lecture différente de l'humain, retour au sens de l'action et du symptôme, libération d'une parole, possibilité pour le sujet de se repérer dans sa structure afin de s'orienter ailleurs, introduction du nouveau pour éviter la répétition, prise en compte de l'histoire du sujet) peuvent servir de guide à la pratique pédagogique pour qu'elle devienne praxis.

Mon objectif est de faire de la pédagogie une praxis tissée d'interactions entre partenaires, d'engagements réciproques, de rencontres d'histoires particulières. La finalité étant que totalisation et transmission de savoirs soient secondes face à la parole, à l'engagement, à la création, que la maîtrise, le contrôle, la prévision laissent place à l'incertitude, à l'imprévisibilité, à la nouveauté, enfin que les procédés instrumentaux consistant à faire de l'efficacité une valeur soient évacués.

Depuis plusieurs années se développe une technicisation de la pédagogie vécue comme programmation et production d'objets (8). La rationalité technique met en perspective des schémas fins-moyens, causes-effets, des calculs de compétences afin de fabriquer des individus adaptés. L'efficacité est la valeur culte de la finalité instrumentale. La nouvelle "science" pédagogique se caractérise par des principes immuables : la technique prétend résoudre tous les problèmes, le contrôle des résultats doit être total, l'incontrôlable, l'imprévu doivent être éliminés, le réel est réduit à ce qui est mesurable. Ce scientisme prétend résoudre tous les problèmes humains mais en faisant l'impasse sur toute réflexion

concernant la nature de l'homme, sur ce qui échappe, sur ses fins. La technique et le pragmatisme pédagogiques ne s'interrogent plus sur la finalité de la pédagogie et s'affranchissent de toute axiologie.

Cette science, "idéologie de la suppression du sujet" (9) a comme idée que tout peut se régler et qu'il est possible de produire tel ou tel type d'individu. Aujourd'hui, on se préoccupe des contenus à enseigner, des méthodes et des démarches à utiliser. Au-delà de ce "quoi" et de ce "comment" point de questions. Comme le dénonce Jean-François Mattei (10) "réduire l'éducation à une pédagogie des objectifs, c'est réduire l'enseignement à une mosaïque de procédures parcellaires, qui parcellisent en retour ses utilisateurs". La pédagogie par objectifs supprime toute fin et tout sens à des élèves qui se questionnent sur leur place à l'école. Ils se retrouvent bien souvent en échec, cantonnés dans une logique de conformité qui consiste à exécuter des tâches sans leur donner de sens. De plus l'élève est "sommé d'être autonome en même temps qu'il doit se conformer à des normes strictes de performances" (11) nous rappelle Jean-Pierre le Goff. Le culte de la performance se développe en termes de bons comportements. Au-delà de l'approche psychologique, le bon ou mauvais comportement ouvre à la manipulation.

La maîtrise et le perfectionnement en vue d'améliorer les performances réduisent l'être à une mécanique totalement déshumanisée. Le fantasme de maîtrise réduit le pédagogue à la condition de prestataire de services qui instrumentalise le sujet en une suite de procédures réglées et "aboutit nécessairement à la constitution d'un sujet procédural privé de tout horizon de signification". (12)

Ce sujet ne pense pas, n'agit pas, il fonctionne. Ses performances et ses comportements sont alors évalués, c'est-à-dire découpés et classés dans un schéma comportementaliste et réducteur.

Le risque d'une didactique et de sciences cognitives qui évacuent le sujet pour ne s'intéresser qu'à l'objet est réel. L'apprentissage se résume alors dans le fait de générer de nouvelles représentations. L'intervention pédagogique devient une action permettant de mettre à jour des représentations individuelles souvent vécues comme inadaptées, mauvaises, inappropriées. Le but est de remettre en cause les représentations. Elles doivent être "activées", "schématisées". Elles le sont au cours du "conflit cognitif qui permet de les modifier.

La prise en compte des savoirs de l'individu a pour fin essentielle leur rejet car la représentation, entendue comme forme de savoir, est souvent "résistante" et le conflit cognitif ne cherche pas à intégrer une représentation ancienne mais tente de l'évacuer. Il faut changer sa façon de penser afin de transformer sa façon de faire. Les activités de confrontations des

représentations "doivent convaincre l'apprenant que ses conceptions sont inadéquates ou incomplètes, et éventuellement que d'autres sont plus opérationnelles" (13). Dans ce cas, il n'y a pas reconstruction de connaissances à partir de données acquises antérieurement et de faits nouveaux introduits. L'ancien savoir est un obstacle. Cette optique fait du savoir, savoir indispensable à la construction de l'être humain, un savoir à rejeter.

Cette "science" pédagogique fait table rase du sujet, cherche à domestiquer la parole, abolit l'altérité. Elle est vouée à inhumaniser l'homme pour le constituer en objet et aboutir à une maîtrise. Elle est une barbarie, au sens où l'entend Jean-François Mattéi car il y a "effet de barbarie chaque fois qu'une action, une production ou une institution de l'homme engagé dans la vie sociale n'élabore plus de sens, mais le détruit ou le consomme". (14)

La réflexion proposée cherche à élaborer les fondements d'une éthique de la pédagogie, pédagogie déclinée en action d'éducation, d'instruction, de formation et de soin, pour éviter cette nouvelle forme de barbarie.

### ***Du sujet à l'être à éduquer***

L'éthique pose des principes qui sont à la base de la conduite de quelqu'un. Elle implique une réflexion théorique. Elle procède d'une définition du sujet, de la nature de l'homme et poursuit un idéal. L'éthique définit un éthos, une manière d'être qui interroge sur la finalité des actes. Elle pose "la question des conditions de possibilité de constitution d'un sujet" (15). Elle se traduit dans une relation concrète à l'autre, une relation constituante, humanisante, qui crée par le lien à l'autre.

L'éthique de la pédagogie nécessite une réflexion, une prise de distance quant à des fonctions définies à partir de places et d'où découlent des rôles dans des espaces-temps pédagogiques. Ces espaces-temps sont des lieux de passage lieux d'individuation, lieux où les individualités vont pouvoir trouver leur place, lieux de rupture et de création.

Les finalités de mon discours partent du principe que le principal enseignement de la psychanalyse depuis Freud est de savoir qu'elle ne donne pas de réponses définitives mais qu'elle ouvre le champ du questionnement. Le point de vue de Lacan change le regard sur l'être à éduquer et permet la mise en place d'une éthique de la pédagogie afin de lutter contre les effets de barbarie, ces formes de "stérilité humaine dans les champs de l'éthique, de la politique, de l'éducation et de la culture" (16) qui entraînent "la décomposition des repères qui structuraient antérieurement le vivre ensemble". (17)

En abandonnant la compréhension toute puissante qui empêche l'ouverture à l'autre et ferme sur soi je cherche à élaborer une éthique de la pédagogie qui questionne le sens, les

finalités, les conditions de possibilité du sujet et de la pédagogie. Les fins de la pédagogie passent avant les moyens les plus sûrs et les plus efficaces de la transmission des savoirs. La pédagogie s'adresse à un sujet en devenir. Penser celui-ci et conjointement l'éthique de la pédagogie sont deux démarches qui se rejoignent. La toute première réflexion du pédagogue se porte sur la nature de l'être à éduquer, sur sa subjectivité, sur ce qui fait qu'il est lui-même et non pas autre chose. La pédagogie ne se justifie qu'à partir d'une réflexion sur la notion de sujet.

Lacan ne donnera jamais de définition précise du sujet mais renverra à différentes approches qu'il s'agit de recouper afin d'approcher cette notion complexe.

La psychanalyse appréhende l'être humain sous un angle différent, elle change le regard sur celui-ci. Elle met en évidence la subjectivité de l'être dans ses rapports au milieu, aux autres, aux objets et dans ses désirs. Elle démystifie les camouflages subjectifs. Le sujet "en tant qu'il est parole, histoire, mémoire, structure articulée" (18) est mis en question par la psychanalyse dans son désir, la problématique de son désir, ses rapports, ses relations, sa vérité, son existence. La vérité du sujet, vérité toujours partielle, est questionnée à partir de la réalité de l'individu. Toute action de l'être a un sens caché auquel on peut aller, l'acte conscient est lié à une chaîne signifiante inconsciente.

Qu'est ce qui caractérise le sujet de la psychanalyse et qui interroge l'être à éduquer de la pédagogie ?

Tout d'abord, d'être un "parlêtre" (19), à savoir de n'être sujet que par la fondation du langage. Le Symbolique en établissant un pacte entre deux sujets, l'insère dans une chaîne où il s'inscrit. Le signifiant est l'articulation essentielle du Symbolique, Celui-ci est l'image acoustique d'un mot, la face d'une expression. Vocal, écrit, gestuel, produit au champ de l'Autre (20), il détermine le sujet dans ses actes, son devenir, ses succès, ses échecs. Il donne un sens et il organise la structure Moi/Sujet. Ce "parlêtre" est pris dans des discours. En s'adressant au double spéculaire du Moi par la "parole vide" (21), le sujet cherche à advenir dans le dire d'une parole où se fonde la vérité. Tout discours peut opérer dans le sujet une transformation, une réorganisation signifiante, une réorientation de la structure.

L'homme est un être qui "ex-siste" (22). Il est ailleurs que là où il croit être car l'inconscient ne laisse aucune de ses actions hors de son champ. Il impose sa marque aux manifestations de la vie. L'homme est divisé en être conscient et sujet inconscient. Il ne peut se penser que comme un sujet où "ça parle", où une structure, une structure de signifiants parle. Refoulée, cette mémoire de l'oublié mais mémoire non perdue, agit l'être à son insu, imprime ses marques sur son ex-sistence. Ce savoir in-su lui échappe.

Le sujet qui ex-siste est un "désêtre" (23), c'est-à-dire désir d'être et désir d'un être. L'humain s'établit du passage du désir de quelque chose au désir de quelqu'un. Le désir s'inscrit dans la structure tout au long de l'histoire individuelle. Il fait de l'être, un être du manque car il est soutenu par le manque laissé par la Chose (24). Le manque est radical à la constitution de l'être. Il ne peut être comblé par aucun objet car il n'existe pas d'objet qui satisfasse le désir. La Chose ne peut être que représentée par des objets substitutifs investis du pouvoir de combler le manque. La jouissance ne peut être donnée que par des "bouts-de-jouissance".

La Chose qui origine la tendance à chercher, est installée au cœur de l'être. Elle fonde l'orientation du sujet vers l'objet. Toute relation d'objet est une tendance à retrouver cet objet perdu. Elle ne prend sens que par rapport à un autre sujet, l'objet ayant un rapport au signifiant. La relation à l'objet est organisée par l'histoire du sujet, sa structure individuelle.

L'Autre, introduit la différence par la fonction du "trait unaire" (25), marque de l'identification symbolique. Les identifications, qu'elles soient de type imaginaire ou symbolique, modifient l'histoire de l'individu, ses relations aux objets, à son image, à la Loi. Elles engagent l'être et sa vérité et organisent le Moi-Idéal, l'Idéal du Moi et le Surmoi. Elles s'appuient sur le rapport à l'autre de la dyade imaginaire et à l'Autre, et s'initient de l'Oedipe. Celui-ci, organisé sur un plan symbolique, est une crise essentielle où une part de l'humain se joue en articulant le premier refoulement d'où s'origine la chaîne signifiante. Le sujet, pendant l'Oedipe, est fondé par un signifiant, le phallus (26). Il se constitue dans la relation à la Loi et au désir.

Le sujet est sujet d'un savoir qu'il ne connaît pas et d'une vérité qu'il mé-connaît. Il ne peut émerger qu'errant savoir et vérité. Un savoir qui échappe car l'homme est exclu du signifiant qui le détermine, barré à lui-même, divisé et une vérité qui se dérobe. Savoir et vérité se retrouvent en une formation, le symptôme, cette structure de langage lisible dans une relation à une structure signifiante qui l'initie. Lié au Réel, au Symbolique et à l'Imaginaire, il joue le rôle d'une langue qui exprime le refoulement.

Selon Lacan, la structure Réel, Symbolique et Imaginaire donne les trois dimensions de l'être. Elle organise la structure du sujet. Celle-ci renvoie à la manière dont l'être est construit et se construit. Elle permet de restituer le sens de son existence par la mise en relation de chacun de ses éléments. Le sujet de la structure est à la recherche de son image, dans la quête de l'Autre et dans la rencontre avec la Chose.

L'aliénation à l'Autre, à la Chose, à l'objet, au phallus, à l'autre et leur nécessaire séparation sont constitutives de la structure et de la dialectique du Moi/Sujet. La structure du sujet établit les rapports et les relations aux objets et aux savoirs. Elle modèle les identifi-

cations, elle oriente le désir, elle organise les symptômes, elle imprime les discours et elle ancre le savoir et la vérité.

La psychanalyse nous montre que l'intra et l'intersubjectivité sont inséparables chez l'être humain. L'homme est le lieu des possibles indéfinis. Son existence n'est pas destin mais devenir. Son histoire, la signification de son histoire qui structure ses pensées et ses actes le singularise, au-delà de son identité toujours provisoire.

La structure Moi/Sujet questionne l'être à éduquer, la pédagogie et le pédagogue. L'être à éduquer n'est pas qu'un être de besoin ou une table rase ou une tête vide ou un "apprenant" préparé au "métier d'élève". L'instrumentalisation en objectifs et en compétences oublie qu'il est situé au carrefour du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire. Son centre de gravité est cette structure présente dans une structure historique. Déterminé par les discours avant même qu'il ne soit né, inscrit dans une généalogie, son écriture personnelle est faite de signifiants qui orientent ses actes, ses relations, ses succès, ses échecs, son devenir.

La psychanalyse invite à éviter la forclusion (27), celle du sujet comme celle du Moi. Elle a mis en place une praxis qui remet en perspective le sujet, la parole, le désir, le savoir, la structure. Par l'analyse de la relation du sujet aux signifiants qui le déterminent, par la mise en rapport avec un savoir inconscient et par la reconnaissance de la problématique de son désir, la psychanalyse permet à l'être de se repérer dans sa structure pour s'orienter ailleurs, pour créer de nouvelles relations et de nouveaux sens.

La psychanalyse n'évite pas, bien au contraire, elle recherche la confrontation au manque et l'acceptation de la castration. Elle guide vers les possibilités d'accès à un savoir. Elle met en rapport un être et son savoir. L'opérateur de ces rapports est le psychanalyste. Celui-ci interroge la place d'où il répond car elle a plus d'importance que le contenu de sa réponse.

L'éthique de la psychanalyse, éthique du "bien dire", du "bien parler" et du "se taire", fait de l'engagement dans la parole un acte éthique. Elle offre la possibilité d'un jugement sur notre action, un retour au sens de celle-ci.

### ***Psychanalyse et pédagogie***

Lacan nous montre un homme qui parle mais pour lequel par lui et en lui ça parle, un homme qui regarde et qui est regardé. Naissant avec le signifiant, le sujet est divisé, barré à une partie de lui-même, non su comme tel. Avec l'image, il est dans le monde de l'illusion, de la méconnaissance, A la fois déterminé avant sa naissance par le Symbolique et exclu des signifiants qui le déterminent, cet être Réel ne peut s'appréhender que comme

structure. Refuser la structure Moi/Sujet en pédagogie, condamne l'être à éduquer au non savoir, à la pensée automatisée, à la répétition mortifère. L'accepter, la prendre en compte, ouvre à la co-naissance, à la création, à des valeurs universelles.

A partir de la structure du sujet, création et initiative sont possibles sous réserve que la pédagogie n'empêche pas ces potentialités.

Aujourd'hui, l'acte pédagogique peut trouver sa légitimité en devenant signifiant et non fabricant pour ce sujet "malentendu" qui pose la question de son histoire à tout pédagogue.

Introduire du nouveau et donner du sens impliquent un engagement et une responsabilité qui se déclinent dans du faire, de l'être et du dire. Cela a des conséquences en terme de formation, d'organisation, de partenariat, d'ouverture.

Si le psychanalyste cherche à faire advenir le sujet, le pédagogue lui, s'adressant au Moi de l'être à éduquer, doit tenir compte du sujet, être à son écoute et le prendre en considération dans tout acte pédagogique. D'où une pédagogie déclinée en terme d'éducation, d'instruction, de formation et de soin.

L'éducation met en œuvre des moyens propres à développer une faculté, un organe, une aptitude. Elle permet le développement et l'épanouissement d'une personnalité. Elle est acte de rupture et d'établissement afin de faire accéder à la citoyenneté. L'instruction enseigne, renseigne, explique, transmet des connaissances afin d'augmenter le savoir, l'expérience d'une personne. La formation donne les connaissances, les principes, les habitudes nécessaires à l'exercice d'une activité. Elle permet de devenir un élément constituant et actif d'un système social, professionnel. Par son action, elle produit et développe des capacités. Le soin, lutte contre les effets néfastes des conflits intra et intersubjectifs, des souffrances individuelles. Il est une attention particulière à l'histoire de l'être à éduquer, à sa parole, à ses déterminations, aux différentes instances de sa structure. Attention particulière mais aussi action spécifique sur chacun des ces points. Etre dans une relation de soin pour tenter d'avoir des effets à partir d'une relation d'écoute, d'ouverture, de respect et en s'engageant aux côtés de l'être à éduquer sur un chemin fait de ruptures, de difficultés, de désillusions. Poser des actes signifiants, interpréter au lieu du transfert, ouvrir à la mobilité de la structure, accompagner les restructurations signifiantes, partager un passé, un présent et un devenir, prendre le risque d'une relation intersubjective sont les bases du soin en pédagogie. (28)

Certaines contradictions s'initient de la rencontre entre psychanalyse et pédagogie : d'un côté dialogue, écoute, non agir, non savoir ; de l'autre, communication de savoirs, écoute à sens unique, agir.

Le problème de la place, d'où découlent des rôles, des tâches et des rencontres, à laquelle doit se situer le pédagogue dans le transfert se pose, ainsi que la question, du lieu, du moment, de la manière et du contenu pour le pédagogue de son pouvoir d'interprétation afin d'éviter l'explication qui ferme, qui justifie, qui évite.

Au centre de ce débat, il s'agit de savoir si on peut passer d'un pédagogue qui explique à un pédagogue qui analyse et s'analyse sans pour autant devenir un analyste-pédagogue. La place du tiers se trouve implicitement posée.

La difficulté principale réside dans le fait de savoir si la pédagogie peut devenir une praxis autorisant la parole, acceptant le savoir inconscient et admettant la réalité d'un Moi/Sujet Le déplacement ne peut exister qu'à partir de l'élaboration et de l'affirmation d'une éthique de la pédagogie. Celle-ci entre en résonance avec les notions de sujet, de praxis et d'éthique de la psychanalyse telle que formulée par Lacan.

### ***Ethique de la psychanalyse / éthique de la pédagogie***

Concernant l'éthique de la psychanalyse, Lacan introduit une différenciation entre celle-ci et la morale. La morale s'adresse au Moi, elle est éducation. Elle fonctionne avec un Surmoi qui est l'intériorisation du maître. Elle s'adresse à la personne et non au sujet. Sa forme la plus accomplie est celle du discours du maître.

L'éthique, au contraire, se situe dans le champ symbolique. Ethique de la singularité, elle vise à éviter que le psychanalyste ne vienne occuper la position du pervers, en empêchant l'analysant d'émerger comme sujet. L'éthique de la psychanalyse s'enracine dans le discours et questionne le sens du désir pris dans une articulation signifiante. Ethique du bien-dire, elle fait de l'engagement dans la parole un acte éthique afin que le sujet "ne cède pas sur son désir" et se tienne éloigné de la jouissance.

L'éthique de Lacan inclut un ordre. Il y a de l'éthique parce qu'il y a du désir et du désir parce qu'il y a de la Loi. Il y a de la Loi parce qu'il y a de la jouissance. La jouissance étant la jouissance de la Chose. La Chose est un " bien " interdit à tout jamais et il n'y a pas d'autre bien, donc pas de souverain bien. La Loi interdisant la Chose, permet l'émergence du sujet de désir.

L'éthique de la psychanalyse exige le renoncement à un bonheur total, c'est-à-dire la jouissance de la Chose qui serait un malheur absolu, la mort du sujet de désir. L'éthique qui commande de renoncer à la Chose, ordonne de se contenter d'objets substitutifs la représentant. D'où l'importance accordée, par Lacan, à la sublimation qui permet de "retrouver" la Chose en évitant le refoulement. Dans la sublimation, l'objet est élevé "à la

dignité de la Chose" et permet la satisfaction du désir ainsi que la réorganisation de la chaîne signifiante.

L'éthique de la psychanalyse débouche sur une théorie de la sublimation afin de permettre la création et la réorganisation signifiantes dans le rapport à la Chose et à l'Autre au sein de la structure du sujet. A la base de toute possibilité de sublimation se posent le principe de reconnaissance du sujet de désir et de sa création et la possibilité d'un espace de paroles à partir du transfert.

Le statut éthique donné par Lacan au sujet de l'inconscient à partir de son approche du sujet de désir est fondamental. La position éthique de Lacan peut s'adresser au pédagogue. Celui-ci se doit d'être au service du désir de ceux qui lui sont confiés et non de sa propre jouissance. L'espace éthique refuse la violence de l'assignation à une place, un rôle, une identité afin de convoquer l'expression symbolique du sujet.

Faire de la pédagogie une praxis fondée par une éthique implique de resituer la place du sujet, du désir, de la différence, de l'altérité, du choix, de la décision dans l'espace pédagogique. De même, poser comme finalité à la pédagogie de faire advenir la structure sublimatoire amène à se positionner sur le transfert, la prise en compte de la parole, la possibilité de création, la place du savoir de chacun et de tous en pédagogie. Travailler pour le désir du sujet et non pour sa propre jouissance, tenter d'éviter la violence institutionnelle en refusant l'assignation à une place, un rôle, une identité pour l'être à éduquer modifient radicalement la fonction du pédagogue.

Les pratiques pédagogiques ne peuvent pas trouver unique appui dans leur consistance technique, leurs savoirs et leurs savoir-faire. L'éthique de la pédagogie tente d'être vécue comme rencontre dans la reconnaissance et responsabilité dans l'acte. Les notions de responsabilité et d'engagement sont à son fondement.

L'éthique implique engagement et risque dans une confrontation entre deux sujets. Elle ne peut se vivre qu'au sein d'une praxis et d'actes signifiants.

L'espace pédagogique est autant un espace-temps de construction et de développement qu'un lieu pour apprendre. Il a en charge un devenir, un projet. La notion de projet est à resituer en tant que contrat, pari sur les potentialités d'évolution, acte modifiant le regard et le rapport à l'autre.

La désaliénation de l'individu passe par la prise en compte de ses dimensions conscientes et inconscientes, de sa structure, de la structure Réel, Symbolique et Imaginaire. L'être à éduquer est un Moi/Sujet pour lequel la reconnaissance et l'inscription du désir dans le cadre d'une articulation de la règle à la Loi sont indispensables.

L'une des fins poursuivies par l'éthique de la pédagogie est de répondre à l'aliénation constitutive de l'être à éduquer. Son dépassement s'ancre sur la notion de liberté et d'autonomie déclinées en terme de choix possibles, de liberté partielle de décision, d'initiatives, d'auto-évaluation. Répondre à l'aliénation en donnant le pouvoir d'agir, de peser sur le futur, de produire des effets passe par une analyse et une compréhension de l'inconscient, cette langue particulière et nécessite une formation mais aussi la création de lieux de paroles et la présence de tiers symboliques reconnus. Un changement d'attitude est nécessaire. Ne plus privilégier l'Imaginaire, chercher à établir une relation symbolique, contester l'idée de la maîtrise possible du Réel modifient le regard pédagogique et amènent le pédagogue à tenter de restituer la logique interne de la structure en refusant de hiérarchiser les différentes instances de la structure. Il s'agit alors de passer du simple descriptif de faits bruts au repérage de l'organisation et de la logique interne de faits construits. Le pédagogue est alors convoqué à une autre lecture du symptôme.

La prise en compte et l'inscription du désir dans la relation pédagogique ne peuvent se faire que si la parole est libérée, autorisée. Le savoir peut être l'enjeu d'un désir sous réserve que le désir de l'être à éduquer se construise dans le rapport du désir du pédagogue. Mais le désir peut être empêché par les interdits, par le renforcement du Surmoi.

Ces finalités, dans une réflexion éthique concernant la pédagogie, soulèvent des problèmes, des difficultés. La prise en compte du sujet peut entraîner un risque : celui d'oublier le Moi et ainsi de rompre la relation imaginaire. L'articulation Moi/Sujet est essentielle.

La prise en compte et l'inscription du désir passent par la reconnaissance du désir de chacun et de tous et par l'affirmation de leur désir de reconnaissance. Mais comment entendre le désir du Je derrière la demande du Moi ? Cet objectif peut être atteint par une lecture différente du symptôme et par la mise en place de lieux de parole.

Un autre problème se pose : faire du lieu pédagogique un espace thérapeutique. La définition des lieux, la notion de savoir, la relation établie, les références, la place de l'écoute, l'interprétation permettent de différencier les deux espaces tout en gardant leurs spécificités communes, en particulier le fait qu'ils sont des endroits où "ça parle".

### ***Le pédagogue***

La fonction du pédagogue nécessite des capacités et des compétences déclinées en savoir, savoir-faire, savoir être et savoir dire. Elle s'exerce en référence avec les attentes, les impératifs, la commande sociale d'une société donnée. La fonction découle d'une place, soit d'une position par rapport à des idées, des théories, au sein d'une mission mais aussi de positions à avoir dans l'espace pédagogique.

Analyser, comprendre passe, pour lui, par un questionnement et une relativisation de ses représentations. Questionner au lieu de répondre, relativiser au lieu d'affirmer, amène le pédagogue à une lecture différente du symptôme. Le symptôme est à appréhender comme une organisation signifiante qui conserve la mémoire de faits, d'événements, de paroles, jadis advenus dans l'histoire du sujet. Il parle de quelque chose qui n'avait pas été entendu. Toujours unique car il renvoie au savoir et à la vérité du sujet, il est une langue à déchiffrer qui signifie autre chose que ce qu'elle énonce.

De ce rôle d'analyste qui interprète afin de comprendre découle un rôle d'animateur qui met en mouvement, régule, communique, prévient ses dires, écoute. Par rapport aux apprentissages, son rôle est d'être un médiateur qui favorise la mise en relation du savoir de l'être à éduquer avec d'autres savoirs. Penseur contre l'usage, le pédagogue accepte de prendre le risque d'une rencontre dans un espace-temps donné. Médiateur entre l'être à éduquer et le savoir, il autorise le choix et la liberté de décision de chacun face à un programme, un référentiel, une organisation. Au cœur d'une pédagogie, définie en tant qu'action d'instruction, de formation, d'éducation et de soins se trouvent le savoir et l'apprentissage.

Différentes théories de l'acte d'apprendre montrent que les acquisitions antérieures constituent le facteur le plus déterminant dans la réussite de l'apprentissage. Il faut aller plus loin en portant le regard sur la relation et le rapport au savoir. Relation à un objet perdu et rapport d'un sujet à un désir fondent le désir de savoir.

L'inscription du désir dans la relation pédagogique et la prise en compte de l'inconscient marquent que le savoir inconscient et la vérité du sujet organisent le cadre des savoirs et les possibilités d'apprentissage. Tout savoir ne prend sens que dans une articulation aux savoirs inconscients. Il n'y a apprentissage que si l'être qui apprend trouve du sens et l'essentiel est moins le savoir en lui-même que son rapport à l'inconscient. L'ensemble du Moi/Sujet est toujours engagé.

Le pédagogue prenant en compte les processus intra et inter subjectifs qui ordonnent et orientent les modes d'approche et d'acquisition des savoirs, guide vers les possibilités d'accès à celui-ci. Dans l'espace-temps pédagogique, le savoir doit s'offrir comme possibilité de création dans une expérience d'ouverture aux autres, aux significations. L'ambition de l'apprentissage est de désaliéner l'individu, de le rendre autonome et de lui permettre de rejouer la partie.

Le pédagogue prend en considération la structure du sujet (son histoire, sa place, ses savoirs, son désir,...). Pour ce faire, il utilise l'écoute, la discussion, l'entretien, les lieux de parole. Il confronte ce qu'il sait, ce qu'il comprend avec d'autres. De la lecture à l'inter-

prétation, le passage est nécessaire. Celle-ci commence au lieu du transfert dont il faut reconnaître la réalité et l'importance. L'analyse du transfert nécessite décentrement et l'implication d'un tiers pour que des questions puissent trouver des réponses.

Fonder la pédagogie sur les pouvoirs de la parole et proposer de fait, une autre lecture du symptôme et une autre manière de lui répondre, entraînent une rupture dans la pensée et dans l'action. Par l'interprétation, le pédagogue se gardant de vouloir tout comprendre, cherchera à donner un sens nouveau à partir du non-sens apparent, Les pouvoirs de la parole ouvrent à la possibilité de réorganisation de la structure.

L'éthique n'existe pas sans l'engagement et l'appel à la responsabilité de chacun et de tous, S'engager implique de poser des actes, de prendre des risques, d'assumer des valeurs qu'on a choisies et qui donnent sens à l'ex-sistence. La notion d'engagement doit être repensée dans le champ pédagogique. Cette éthique de l'engagement est sous-tendue par une éthique de la responsabilité qui amène à répondre de ses actes et à en assumer les conséquences. Rendre compte, répondre, assumer dans le cadre d'un contrat et d'un projet sont les fondements de la responsabilité de tous les acteurs du champ pédagogique. Tout acte analytique engage la responsabilité de l'analyste car il peut ou reconnaître ou abolir le sujet. Il en va de même pour le pédagogue dans cette rencontre qu'est la pédagogie. Le non-agir n'est pas non-engagement pour le psychanalyste. L'agir du pédagogue est un engagement qui pose des actes dont il sait qu'ils auront des effets sur autrui et sur soi-même. En se liant à l'autre dans un contrat il tente de le faire entrer dans un espace-temps. L'engagement est une entreprise qui nécessite de prendre parti par son action, ses attitudes, ses discours et qui entraîne des obligations. L'engagement coûte et il est toujours prise de risques mais il est un acte par lequel l'être assume des valeurs qu'il a choisies et donne un sens à son ex-sistence.

L'engagement concerne le pédagogue au plus profond de son être. Il n'y a pas d'engagement s'il n'y a pas prise de position éthique, contrat avec des obligations et actes signifiants. En pédagogie, il concerne tout aussi bien le pédagogue que l'être à éduquer, ses parents et les différents partenaires. Sans lien entre ces différents engagements, la pédagogie n'a plus de sens car tout comportement nouveau, toute attitude différente ne sont que le résultat d'un engagement de la personne et entraînent une responsabilité.

La pédagogie, les pédagogues ont une responsabilité par rapport à une mission, par rapport à des devenirs individuels, par rapport à l'avenir d'une société. Rendre compte, répondre, assumer, tels sont les fondements de la responsabilité. Ils n'ont de consistance que dans le cadre d'un contrat et d'un projet.

Etre responsable, pour le pédagogue implique d'expliquer ce qu'il fait, le comment et

le pourquoi de ses actions et de ses attitudes. A partir de la position qu'il a et qu'il s'approprié il évalue ses pratiques en les référant à des théories, il accepte d'autres points de vue, des critiques, il répond aux interrogations, aux incompréhensions dans l'échange et le dialogue avec les êtres à éduquer et les autres partenaires.

## **Conclusion**

La prise en compte, la prise en charge et la prise en considération de l'être à éduquer n'ont d'existence qu'à partir des quatre fondements de la pédagogie : l'éducation, l'instruction, la formation et le soin.

Pour utiliser une terminologie plus actuelle, instruire en appelle au savoir, former, au savoir-faire, éduquer, au savoir être, soigner, au savoir dire. Leur articulation et leur nouage donnent sens à la pédagogie.

La pédagogie réfléchit à la nature du savoir, à la relation et au rapport au savoir pour en faire l'enjeu d'un désir. Le savoir est le résultat d'une activité, d'une relation ou l'effet d'une action pédagogique, d'une rencontre. Tout savoir individuel s'insère dans l'histoire psychique du sujet. L'inscription du savoir dans la chaîne signifiante inconsciente organisée opère chez l'être à éduquer et donne du sens. La relation au savoir, relation à un objet perdu, à un savoir oublié, est la mise en perspective d'un sujet. Le rapport au savoir, soit la mise en rapport de savoirs dans une organisation signifiante donne un résultat transformant l'être à éduquer. Ce rapport compte et coûte. Le désir de savoir est désir d'Autre-Chose (29) et le savoir s'offre comme possibilité de création, de re-création. De ce fait, il est prise de risque car il implique ruptures et réorganisations signifiantes, positionnement, construction de nouveaux rapports et établissements de nouvelles relations.

Le pédagogue s'établit en Autre-Chose pour faire advenir la structure sublimatoire, pour que la jouissance soit refusée et que le désir soit soutenu. Il ne peut répondre au manque constitutif mais autorise le repérage de l'être à éduquer par rapport à son savoir, l'accrochage de nouveaux savoirs, la réorganisation et la mobilité de la structure pour ouvrir le champ des possibles et déployer les potentialités.

Le pédagogue interroge le savoir. Il admet le savoir de l'être à éduquer en tant que facteur déterminant dans les apprentissages. Il passe de la transmission à la médiation et guide vers les possibilités d'accès au savoir. Il est un médiateur qui accepte que tout apprentissage soit fortement dépendant de la structure de l'être à éduquer. Il pose qu'à partir du repérage de l'organisation et de la logique interne de la structure et de l'action sur ses éléments s'initie l'apprentissage. Par ses actes signifiants, il ne détermine pas un comportement mais produit des effets sur le futur d'un être.

Le pédagogue prend le risque d'une rencontre, il s'expose au plus profond de son être. D'où l'indispensable éthique.

L'éthique de la pédagogie s'appuie sur une prise de conscience de la nature de l'être à éduquer et pose comme toujours possible le changement, le renouveau, la rupture et la création à partir de la réorganisation de la structure. L'éthique de la pédagogie propose de voir autrement pour penser autrement afin d'agir autrement.

Voir autrement, en posant un regard différent sur l'être à éduquer. Il n'est pas prisonnier dans des déterminismes, il n'est pas le pion d'un jeu, assigné à une place. Il peut être l'acteur principal du changement.

Penser autrement en appelle à une analyse critique des représentations, des discours et des pratiques dominants et à se référer à des principes et à des valeurs.

Agir autrement par des actes signifiants permettant des mises en relation et des mises en rapport.

L'éthique de la pédagogie accompagne l'être à éduquer aux abords de cet impossible bonheur en signifiant la Loi qui rend possible le désir en marquant la place de l'impossible. L'interdit de la jouissance implique de se contenter d'objets substitutifs donnant des "bouts-de-jouissance". Ici, la tâche est difficile. Il est peut-être plus facile de "céder sur son désir" que de se confronter à sa problématique.

L'éthique de la pédagogie se fonde sur l'engagement et la responsabilité de chacun et de tous qui donnent valeur, consistance, existence et autorisent le passage d'une direction à un sens.

L'engagement est implication, rapport à un devenir, prise de risques. Le pédagogue qui s'engage reprend à son compte un cours d'actions qui s'était jusque là déroulé sans lui et atteste qu'il se considère responsable de ce qui se passe. Il affirme une responsabilité à l'égard de l'être à éduquer, des partenaires et de la société. La responsabilité soude l'acte à l'agent. Elle est réponse à l'être à éduquer d'aujourd'hui et à l'homme de demain.

## NOTES

1. Le Séminaire II, "Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse", Paris, Seuil, 1978, p.107
2. Catherine Millot dans "Freud anti-pédagogue" tente de "montrer l'impossibilité de structure de l'utilisation du savoir obtenu dans l'expérience psychanalytique dans le cadre de la pédagogie" (p.127). Mais s'il "ne peut y avoir d'application de la psychanalyse à la pédagogie" (p. 160) les connaissances apportées par la psychanalyse à l'éducateur lui permettent "de mesurer les limites de son pouvoir" (p.91). Ces limites seront étudiées par Mireille Cifali dans "Freud et la pédagogie" où elle précise que "la psychanalyse se trouve en situation de pôle théorique qui offre à la pédagogie son savoir, ses découvertes tout en lui laissant la tâche d'inventer les conditions de mise en œuvre de ce savoir dans son champ " (p.39). La rencontre entre psychanalyse et pédagogie ouvre alors, à la création, la découverte, le regard interrogateur. Nous sommes alors dans le droit fil des travaux d'Anna Freud qui a posé les principes directeurs d'une réflexion et d'Auguste Aichhorn qui s'était fixé pour tâche l'application des concepts psychanalytiques fondamentaux au domaine de l'éducation spécialisée avec pour finalité l'articulation de l'éducation, du social et de la psychanalyse. Enfin, mon texte se réfère aux travaux de Jean Oury, Jacques Pain et Catherine Pochet sur la pédagogie institutionnelle qui posent la question des outils théoriques et des dispositifs dans la classe. Cette pédagogie, basée sur les techniques Freinet de libre expression et de production, prend en compte l'inconscient, le transfert, met l'accent sur la vie psychique du groupe, la place du maître et les institutions à créer.
3. Le terme "praxis" est repris dans le sens donné par Francis Imbert, dans " L'impossible métier de pédagogue ", à savoir, " au sens aristotélicien : celui d'une activité qui ne s'achève pas, ne s'épuise pas sur des productions et au sens d'Hannah Arendt : celui d'une activité qui fait voler en éclats le modèle d'une relation instrumentale sujet/objet, agent/patient au profit d'une interaction généralisée des deux pôles et des processus de subjectivation qui en découlent " (p.9).
4. Enseignant spécialisé depuis 27 ans, actuellement directeur adjoint de collège chargé d'une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et chargé de cours à l'Université Paul Valéry de Montpellier, ma pratique, dans le prolongement de ma thèse de Psychanalyse, veut se situer au croisement de l'éducation, de l'instruction, de la formation et du soin. Ayant vécu le passage de l'éducation spécialisée à l'adaptation et l'intégration scolaire, la loi d'orientation de 1975 sur les personnes handicapées, les réformes structurelles qui en ont découlé, les crises identitaires des institutions scolaires et médico-éducatives, mon sentiment est que la pédagogie a déserté son champ pour laisser place aux technologies de contrôle, de maîtrise et de surveillance.
5. J'emploie le terme d'être à éduquer, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou d'adultes.
6. Le Séminaire V, "Les formations de l'inconscient", Paris, Seuil, 1998, p.189
7. Intervention de Lacan à la S.P.P., Ornicar ?, 1984, numéro 31, p.26
8. "Eduquer et former" sous la direction de Jean-Claude Ruano-Borbalan,, Revue "Sciences Humaines", 1996, hors série n° 12, "Le bilan complet des connaissances".Revue "Sciences Humaines", hors série n° 24, 1999 : "La dynamique des savoirs". Revue "Sciences Humaines" n° 98, 1999, dossier "Apprendre", p 18-37
9. Jacques Lacan, Radiophonie, Scilicet, 1970, numéro 2/3, p.89
10. La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne, Paris, P.U.F., 1999, p.147
11. La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école, Paris, Editions la découverte, 1999, p.21

12. Jean-François Mattéi, La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne, Paris, P.U.F., 1999, p.147
13. Leila Herbe, Un modèle pédagogique. L'apprentissage allostérique, revue Sciences Humaines, n°98, 1999, p 23.
14. La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne, Paris, P.U.F., 1999, p.27
15. Philippe Meirieu, Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie, Paris, E.S.F., 1991, p.78
16. Jean-François Mattéi, La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne, Paris, P.U.F., 1999, p.27
17. Jean-Pierre Le Goff, La barbarie douce, Paris, Editions la découverte, 1999, p.10
18. Le Séminaire IV " La relation d'objet ", Paris, Seuil, 1994, p.118
19. Le Séminaire XXII " R.S.I. ", Ornicar ?, 1975, numéro 4, p,106
20. L'Autre, porteur de la fonction symbolique, est le lieu de la parole dans lequel elle "se constitue parce qu'il peut non seulement l'accueillir, la percevoir mais y répondre" (Jacques Lacan, Le Séminaire IV "La relation d'objet", Paris, Seuil, 1994, p.80)
21. La parole vide s'oppose à la parole pleine car "la parole pleine est une parole pleine de sens. La parole vide est une parole qui n'a que de la signification" Jacques Lacan, le Séminaire XXIV "L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourre ", Ornicar ?, 1977, numéro 17/18, p.11
22. Ecrits, Paris, Seuil, Le champ freudien, 1966, p.11
23. "De la psychanalyse dans ses rapports avec la réalité", Scilicet, 1968, numéro 1, p.59
24. La Chose est "cet Autre préhistorique impossible à oublier " (Jacques Lacan, Le séminaire VII "L'éthique de la psychanalyse", Paris, Seuil, 1986, p.87), Cet "objet" perdu primordialement, à tout jamais perdu, quoique non détenu, objet toujours recherché, est, selon Lacan, l'objet total, l'objet de la jouissance.
25. Le trait unaire est une marque, une empreinte qui introduit une différence. Il "joue le rôle de repère symbolique" (Jacques Lacan, le Séminaire XIV "la logique du fantasme", inédit, p.130),
26. Le phallus "n'est pas un fantasme, s'il faut entendre par là un effet imaginaire. Il n'est pas non plus comme tel un objet (partiel, interne, bon, mauvais). Il est encore bien moins l'organe pénis ou clitoris, qu'il symbolise. Car le phallus est un signifiant." (Jacques Lacan, Ecrits, Paris, Seuil, Le champ freudien, 1966, p.690). Le phallus est le signifiant principal du manque constitutif du désir,
27. La forclusion est un mécanisme par lequel s'effectue un rejet d'un signifiant fondamental hors de l'univers symbolique de l'être. Il n'est de forclusion que "du dire [ ] que quelque chose puisse être dit ou non, c'est de cela qu'il s'agit dans la forclusion." (Jacques Lacan, Le séminaire XIX, ...ou pire, inédit, p.13).
28. Mes conceptions s'inspirent de la matrice d'intervention développée par Jacques Pain, dans "La pédagogie institutionnelle d'intervention", à savoir "Faire la classe-Eduquer-Soigner-Former". Mais je tente d'aller au-delà du simple lieu scolaire pour m'adresser aux éducateurs, aux soignants, aux formateurs, "pédagogues" d'enfants, d'adolescents et d'adultes.
29. Le terme "Autre-Chose" est emprunté à Lacan qui l'utilise dans un texte : "De Rome 53 à Rome 67 : la psychanalyse. Raison d'un échec", Scilicet, 1968, numéro 1, p.44. Dans celui-ci, Lacan écrit : "ce qui est demandé (dans une psychanalyse), est en tout cas Autre-Chose".

# **Des outils cognitifs qui forment notre compréhension : une présentation de la théorie d'Egan**

*Philippe Dessus*

*Laboratoire des sciences de l'éducation Université Pierre-  
Mendès-France et IUFM, Grenoble*

*Nous présentons dans cet article la récente théorie élaborée par Egan dans The Educated Mind, qui permet de rendre compte de l'évolution, individuelle et historique, de la manière dont on acquiert des connaissances. Cette théorie originale s'inscrit dans les théories du design curriculaire, tout prenant particulièrement en compte la compréhension et l'intérêt de l'élève tout au long de son développement. Après avoir montré que les trois buts principaux de l'éducation (socialiser, rendre autonome, faire acquérir des connaissances rationnelles) sont incompatibles deux à deux, Egan suggère de les remplacer par un nouveau but éducatif : faire acquérir la maîtrise de modes de compréhension. Ces modes ont deux particularités : - ils sont façonnés par des outils cognitifs (langage, écriture) dont on acquiert la maîtrise au cours du développement ; - ce développement à l'échelle individuelle récapitule un développement historique. Le nouveau-né et le nourrisson développent une compréhension somatique, puis l'enfant acquiert une compréhension du monde et de la société à travers les mythes via le langage. Ensuite, au travers du mode de compréhension romantique, l'enfant borne la réalité, que la compréhension philosophique permet d'organiser en un tout cohérent. Enfin, la compréhension ironique autorise la prise en compte du doute, du fait que les théories comprennent souvent des exceptions. Cette théorie, impliquant des prescriptions, peut être soumise à validation et permet d'éclairer la manière dont on acquiert des connaissances.*

**Mots clés :** *Anthropologie de l'éducation, développement cognitif, compréhension, curriculum*

*Souvenez-vous des mille questions que l'enfant pose sur lui et sur le monde qu'il découvre avec un émerveillement sans fin. Pourquoi pleut-il ? Pourquoi la mer est-elle bleue ? Pourquoi mon frère m'arrache-t-il mes jouets ? Les réponses qu'il recevait n'étaient le plus souvent que propos évasifs et rebuffades. Si bien que lassé d'une démarche dont on lui faisait ressentir l'inconvenance, il se laissait pénétrer par l'impression de n'être ni digne ni capable de comprendre. Comme si toute étape de développement psychologique ne possédait son mode de compréhension adéquat.*

Raoul Vaneigem, Avertissement aux écoliers et lycéens, 1995

## **Introduction**

Le but de cet article est de présenter une théorie du design curriculaire qui s'inspire des résultats de la recherche en psychologie du développement pour construire des programmes qui tiennent mieux compte des intérêts et de la compréhension des élèves. Cette théorie se situe à l'interface entre deux types de théories curriculaires : c'est une théorie scientifique (Darling-Hammond & Snyder, 1996), en ce qu'elle compile les très nombreuses données, principalement issues de la recherche en psychologie cognitive et du développement pour prescrire et justifier des décisions curriculaires ; c'est une théorie "humaniste" (Lincoln, 1996), en ce qu'elle combine également à ces données une perspective historique et philosophique. Dans cet article, nous présentons cette théorie en la commentant et faisant d'une part ressortir ses aspects originaux et, d'autre part, en reliant ses principaux aspects à des résultats liés à la psychologie de l'éducation.

Cette théorie, élaborée par Egan dans *The Educated Mind* en 1997, permet de considérer l'éducation comme une manière de satisfaire, chez l'élève ou l'enfant, différents modes de compréhension basés sur divers outils cognitifs. Elle s'appuie en partie sur l'important travail théorique de Donald (1999) qui dresse, à partir de nombreuses données issues de l'anthropologie, la primatologie et les sciences cognitives, une théorie de l'évolution de la cognition humaine.

Le développement intellectuel a été décrit de plusieurs manières. Comme l'acquisition de connaissances exactes (Platon), comme le passage d'un stade à un autre (Piaget), ou encore par l'usage d'outils cognitifs (Vygotski). On comprend le monde environnant en utilisant des outils intellectuels médiateurs (*mediating intellectual tools*), comme "[...] le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles, etc." (Vygotski, 1985, p. 39). L'argument principal d'Egan est de montrer qu'une focalisation sur la manière dont divers instruments cognitifs forment, façonnent nos différentes manières de comprendre le monde permet de lever quelques pro-

blèmes à propos de l'éducation. Nous montrerons que, plus généralement, cette théorie nous permet d'illustrer une idée déjà développée ailleurs (Dessus, 2000) : une théorie amenant des prescriptions peut avoir un intérêt pour la recherche en éducation du moment que son champ d'application est défini avec précaution.

### ***Incompatibilité des idées anciennes sur l'éducation et utilité des modes de compréhension***

Egan (1997) a élaboré une théorie originale qui permet de rendre compte de la manière dont l'enfant comprend son environnement, notamment à travers l'enseignement. Il en tire des prescriptions intéressantes qui renouvellent la perception d'une partie des théories éducatives. Ces dernières peuvent se classer en trois idées classiques (Brucy & Ropé, 2000 ; Chariot, 1997) : -faire acquérir à l'enfant (l'élève) les normes de la société dans laquelle il s'intégrera une fois adulte, c'est-à-dire le socialiser ; - lui faire acquérir des connaissances exactes sur le monde qui l'environne (suivant une idée platonicienne de la connaissance) ; - lui permettre de se développer selon son propre potentiel, sa nature (suivant en cela les idées de Rousseau).

De prime abord, cela paraît simple, mais Egan montre que ces trois idées sont incompatibles deux à deux. Socialiser, c'est homogénéiser la société et cette idée peut être incompatible avec celle de favoriser l'acquisition de connaissances rationnelles. Par exemple, on s'est interrogé, au XIX<sup>e</sup> siècle, sur le bien-fondé d'enseigner l'expression écrite à l'école primaire, car cela aurait pu faire naître des idées déstabilisatrices pour la société (Ciolitto, 1984). Ensuite, aider chaque élève à réaliser son propre potentiel, l'éduquer en suivant son développement (le développement guide la connaissance, comme l'a aussi mis en avant Piaget) alors que la théorie platonicienne de la connaissance insiste justement sur l'inverse : c'est l'éducation qui, en développant les esprits, élève leur niveau de connaissance. Enfin, lorsque la socialisation est un principe éducatif, il importe de faire se conformer les élèves aux normes et valeurs de la société dans laquelle ils seront plus tard intégrés. Cette idée est incompatible avec les principes éducatifs de Rousseau, qui préconisait de laisser l'enfant dans une grande liberté, en l'isolant temporairement de la société des adultes.

Pour intéressants que soient ces trois buts, poursuivis individuellement, Egan pense qu'il vaut mieux les laisser de côté pour penser l'éducation, au profit de l'étude des modes de compréhension des enfants (*kinds of understanding*). Comme le précise Egan (op. cit., p. 24) : "Le critère valide ici n'est plus "Que doit apprendre l'enfant afin de partager les normes, valeurs et conventions de la société des adultes ?" mais plutôt "Que doit apprendre l'enfant afin de développer pleinement chaque mode de compréhension ?". Les modes de compréhension étant définis comme "[...] les manières dont l'esprit fonctionne en utilisant

un outil particulier." (*id.*, p. 176). En faisant abstraction de la circularité de cette définition (puisque, en retour, chaque outil cognitif façonne la compréhension), nous allons essayer de montrer ici l'intérêt d'une centration sur la compréhension plutôt que sur l'acquisition de connaissances : cela devrait être plus facile de déterminer, chez l'élève, quel mode de compréhension développer que de déterminer quel type de connaissance faire acquérir. L'apprentissage est resté longtemps lié à des conceptions transmissives de la connaissance et, dans le même temps, la compréhension - ainsi, d'ailleurs, que l'acquisition de connaissances - a été longtemps considérée comme une activité de bas niveau (Bloom et al., 1969). Cette attitude a changé depuis que l'on s'est intéressé à la nature de la connaissance et aux processus de son acquisition. Depuis, plusieurs théories en éducation (Gardner, Torff & Hatch, 1995) ou en psychologie (Kintsch, 1998) montrent de manière convaincante que la compréhension peut être un paradigme acceptable pour étudier la cognition.

Egan détaille cinq modes de compréhension (somatique, mythique, romantique, philosophique et ironique), étroitement calqués sur les quatre étapes de Donald (1999). Selon Donald, quatre étapes permettent de nouvelles formes de pensée et de culture : épisodique, mimétique, mythique et théorique, et émergent respectivement à l'aide des outils cognitifs suivants : les capacités mimétiques, le langage oral, le langage écrit (symboles externes). Chacune de ces formes de pensée est donc liée à des outils intellectuels particuliers, principalement basés sur le langage, oral ou écrit. Selon Egan, être éduqué, c'est maîtriser l'un après l'autre ces cinq types de compréhension, étant donné que chacun incorpore les habiletés des précédents. Le nouveau-né et le nourrisson développent une compréhension somatique, puis l'enfant acquiert une compréhension du monde et de la société à travers les mythes, via le langage. Ensuite, au travers du mode de compréhension romantique, l'enfant borne la réalité, que la compréhension philosophique permet d'organiser en un tout cohérent. Enfin, la compréhension ironique autorise la prise en compte du doute, du fait que les théories comprennent souvent des exceptions.

Egan, en reprenant également Donald (1999), pose que l'évolution phylogénétique de l'esprit humain, de la préhistoire jusqu'à nos jours, est parallèle à une évolution ontogénétique, individuelle. Cette idée est sous-tendue par un principe évolutionniste : le développement culturel ou éducatif individuel est relié au développement culturel de notre civilisation. Ainsi, chacun referait, pour lui-même, les découvertes ou inventions accumulées au cours des siècles passés. "L'élève de cinq ans qui apprend à écrire se réapproprie une invention de quelques millénaires. L'élève apprenant l'histoire récapitule un mode de pensée, un moyen de donner du sens à l'expérience, dont l'invention remonte aux Grecs et que nous pouvons détailler." (Egan, 1997, p. 27) Bien évidemment, ce n'est pas l'utilisation passée de ces inventions qui serait la cause de leur utilisation actuelle par les élèves, mais, au contraire, l'utilisation actuelle de ces inventions générerait un type de compréhension ayant existé par le passé. Il ne s'agit donc pas de prétendre que les membres de sociétés

traditionnelles ont un mode de pensée enfantin, "primitif", mais plutôt de dire, comme Oison (1998, p. 145) : "[que] des constructions en précèdent d'autres, car elles en sont constitutives". Cela nous amène à préciser cette notion de récapitulation avant de passer à la description des modes de compréhension.

### ***La récapitulation en éducation***

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et à la suite de Spencer, ont été forgées de nombreuses théories appliquant des principes évolutionnistes à la société (Guillo, 2000). Dewey (1990) ou Claparède (1956) en ont repris des aspects dans leurs théories sur l'éducation. Spencer (1861, p. 76, cité par Egan, 1996, p. 515) indique par exemple : "L'éducation est une répétition de la civilisation en miniature", ce qui est une variante de la célèbre formule "l'ontogenèse récapitule la phylogenèse", qui a fait l'objet de nombreuses controverses, notamment dans le domaine des sciences sociales.

Egan (1996) montre qu'il y a deux manières classiques d'utiliser des théories de la récapitulation : - une manière épistémique qui, à partir de l'idée que la connaissance se développe graduellement *via* la culture, prescrit une manière de construire un curriculum qui la traite ; - une manière psychologique qui part de l'idée que le développement de l'esprit suit des stades et que la connaissance enseignée doit être compatible avec ces stades. Même si Vygotski a lui-même rejeté la possibilité d'une récapitulation du développement intellectuel, il est possible de renouveler l'intérêt de cette dernière en se focalisant sur l'observation de l'utilisation de divers outils cognitifs, et des modes de compréhension qu'ils génèrent, que ce soit d'un point de vue épistémique - que Vygotski nomme développement culturel -, que psychologique - nommé développement naturel (Rochex, 1997).

A la lecture d'études en psychologie sur le changement conceptuel, on peut être tenté de penser que la théorie de la récapitulation est parfois validée : des sujets de huit ans abandonnent une conception vitaliste, animiste, du vivant pour une conception mécaniste (Hatano & Inagaki, 1997) ; d'autres sujets du même âge passent d'une conception plane à une conception sphérique de la Terre (Vosniadou, 1994). Comme l'exprime Demetriou (1998), il est sans doute vain de chercher une équivalence entre l'architecture de l'esprit et l'organisation des savoirs en éducation. En revanche, on peut, comme le font certains didacticiens (Giordan & de Vecchi, 1987 ; Vergnaud, Halbwachs & Rouchier, 1978 ; Viennot, 1979), s'interroger sur le processus d'acquisition des connaissances et sur ses liens avec l'histoire. La nature même des connaissances impose peut-être des similitudes dans leur construction, que ce soit au niveau historique ou individuel. Selon Giordan et de Vecchi (1987), c'est la spécificité de l'acquisition de la connaissance qui rend parfois similaires ses évolutions phylo- et ontogénétiques, et ce pour trois raisons principales : - le savoir scientifique n'est pas intégré d'emblée ; - les conceptions préalables sont des obs-

facteurs déterminants ; - les conceptions sont des constructions et non directement issues de l'observation, Egan a un autre avis sur cette question, pour lui, c'est la spécificité de la compréhension humaine qui rend parallèles les constructions historique et individuelle. Chacun des outils intellectuels médiateurs utilisés génère un mode de compréhension particulier, que nous allons détailler maintenant, et résumer dans le tableau suivant.

Tableau I. - **Principales caractéristiques des différents modes de compréhension (d'après Egan, 1997)**

Mode de compréhension		Outil médiateur		Caractéristiques principales
Age				
Somatique	< 2 ans	corps		Intentionnalité, générativité, référence, représentation illimitée d'événements, reproductibilité
Mythique	2-8 ans	langage oral		Fantastique, pensée abstraite, récits, métaphores et images
Romantique	8-15 ans	langage écrit		Intérêt pour les records, collections et hobbies, héros
Philosophique	> 15 ans	pensée théorisante, communauté de pratiques, livres et revues		Besoin de généralité, agents sociaux, attrait de la certitude, cadres de pensée et anomalies
Ironique	> 19 ans*	Les instruments des modes de compréhension précédents		Doute, scepticisme, réflexivité

\* Cet âge n'est pas explicitement évoqué par Egan.

### **Exposé des modes de compréhension**

Exposons maintenant en détail les différentes étapes par lesquelles se construit, selon Egan, l'esprit humain. Il est important de noter que, d'une part, chaque mode de compréhension continue d'opérer dans les modes suivants et, d'autre part, qu'il peut être minoritairement utilisé avant que l'on en soit pleinement capable,



### *Compréhension somatique, la mimesis*

Le mode de compréhension somatique est fondé sur la cognition humaine sans langage, il est basé sur la capacité mimétique, qui "[...] repose sur l'habileté à reproduire des actes représentationnels conscients et auto-initiés qui sont intentionnels mais qui ne sont pas linguistiques." (Donald, 1999, p. 183) Il est probable que ce mode ne soit pas propre à l'homme, puisque des recherches récentes (Whiten & Boesch, 2001) montrent l'existence de comportements culturels chez les chimpanzés. Il s'agit non pas de dupliquer, de recopier trait pour trait les expressions ou actions de ses proches, mais de reproduire de telles expressions ou actions en y ajoutant des intentions de communication, non linguistiques, corporelles. Les jeux mimétiques des enfants, présents dans toutes les cultures, permettent, sans l'utilisation du langage, de définir et jouer des rôles sociaux (Wulf, 1999). En voici les principales caractéristiques (qu'Egan reprend de Donald, 1999, p. 186 et sq.).

Intentionnalité. Les nourrissons de quelques mois sont capables de suivre le regard de leurs parents, attribuant ainsi une signification à ce dernier. Les enfants plus âgés pointent eux-mêmes leur regard pour attirer volontairement l'attention. Les chimpanzés, hormis ceux ayant été acculturés, ne sont pas capables de telles performances (Tomasello, 1999). Générativité. Des comportements moteurs peuvent être décomposés en sous-ensembles d'actions, qui peuvent être eux-mêmes recombinaés en de nouveaux comportements moteurs (tirer, sourire, tomber...). Référence. L'être humain reconnaît très tôt la différence entre jouer la comédie et une véritable événement (une vraie bagarre d'une bagarre "pour rire"). Représentation illimitée. Même si le mode de compréhension somatique paraît limité à des épisodes concrets, physiques, il semble n'y avoir aucune limite quant à la possibilité de représentation d'événements, comme le montrent des jeux de société où il s'agit de mimer des expressions ou des mots abstraits, afin qu'ils soient compris des autres joueurs. Reproductivité. Les actes mimétiques sont toujours reproductibles, mémorisables, sans recours à des aides extérieures. Donald (1999) montre que cela autorise une forme de pensée représentationnelle.

Ce mode de compréhension met en relation objets physiques ou personnes et événements en termes intentionnels : les humains sont capables d'expliquer pourquoi une chaîne causale survient. Ainsi, on perçoit que les événements peuvent ne pas être dus à des antécédents observables et spécifiques, mais à des "forces" cachées et générales : quels que soient les antécédents invoqués, l'événement surviendra si la "force" médiatrice est présente. Cette compréhension en termes de forces est spécifiquement humaine. Comme l'exprime Tomasello (1999), seuls les humains comprennent que divers antécédents (le vent, des manipulations, l'escalade) peuvent entraîner la chute de fruits (l'événement). Et ces différents antécédents expriment tous une force physique qui secoue l'arbre. Selon Donald (1999), cette capacité a de nombreuses conséquences sociales que nous ne pouvons lister

ici ; parmi elles se trouve la pédagogie. Il montre que l'instruction des jeunes, dans une culture mimétique, demanderait beaucoup de temps si elle était strictement, et intentionnellement, organisée. En réalité, de très nombreux événements permettent l'éducation via le mimétique : rituels, jeux, habitudes sociales. Passons au mode de compréhension suivant, basé sur le langage.

### *Compréhension mythique, comprendre l'abstrait par le langage*

La compréhension mythique (à travers les mythes), est présente dans toutes les sociétés de tradition orale. Les mythes sont un moyen de véhiculer la culture d'une société par le langage oral : l'explication, la prédiction et le contrôle de phénomènes du monde environnant sont ainsi possibles. Donald (1999) montre comment le langage a joué un rôle de médiateur dans la plupart des sociétés de l'Âge de pierre : tout d'abord utilisé pour coordonner les personnes lors d'activités importantes, comme la chasse ; pour partager des connaissances comme des sources de nourriture ; pour faire des plans ou prendre des décisions collectives. Toujours d'après Donald, l'utilisation la plus élaborée du langage a été le domaine de l'invention mythique : la construction de modèles conceptuels de l'univers de l'homme, notamment de son origine. On peut également relier ce mode de compréhension à ce que Bruner (2000) appelle le mode de pensée narratif, qui est le produit naturel du langage, et ancré dans les intentions et l'action. La narration, en tant qu'organisation temporelle de plusieurs faits ayant un sens (Nelson, 1996), joue un rôle important dans le mode de compréhension mythique. Elle permet une certaine forme de pensée abstraite, binaire, s'appuyant sur des images et des métaphores. Comme le signale Nelson (1996, p. 218) : "Les récits permettent de se forger des concepts abstraits à propos d'émotions, attitudes, caractères [...] et de *fabula* - mythes et fables d'une culture ainsi que les proverbes et leçons de morale qu'ils enseignent." Voici maintenant les principales caractéristiques du mode de compréhension mythique (Egan, *op. cit.*, p. 37 et sq.), elles découlent toutes d'une capacité à percevoir et utiliser des symboles partagés.

*La pensée abstraite.* Il s'agit tout d'abord de faire la distinction entre deux types d'abstractions. D'Andrade (1995) distingue ("abstraction basée sur le contenu", comme celle qu'entraîne le jeu d'échecs, de l'abstraction utilisant un langage formel", qui implique le recodage de la situation, des objets, dans un autre formalisme abstrait. Comme de nombreux programmes d'enseignement le signalent, il est couramment accepté que le jeune enfant pense de manière concrète, du connu vers l'inconnu. Egan montre que les jeunes enfants sachant parler utilisent de ce fait des abstractions, alors que cette caractéristique n'est souvent relevée que chez des enfants plus âgés.

*Récits et contes.* L'intérêt que les jeunes enfants portent aux contes de fées prouve qu'ils

pensent de manière abstraite, basée sur le contenu : "[... si des abstractions comme oppression/ressentiment/révolte ainsi que leurs relations n'étaient pas installées à l'âge de quatre ans, les enfants ne pourraient comprendre l'histoire de Robin-des-Bois et du shérif de Nottingham" (Egan, *op. cit.*, p. 48). Même si des enfants de cet âge sont incapables de définir avec des mots de telles abstractions, ils en récupèrent certainement la structure (Nelson, 1996). De plus, les histoires fantastiques permettent aux enfants de comprendre certaines oppositions binaires, issues de notre capacité à catégoriser : par exemple, l'opposition vivant/mort est appréhendable plus facilement avec des histoires de fantômes, l'opposition humain/animal l'est avec le Yéti, etc. Toutefois, il convient de signaler que les personnages fantastiques en question sont tous figuratifs, c'est-à-dire qu'on peut aisément se les représenter sous forme d'images : ils ne sont donc pas aussi abstraits que ce qu'Egan le signale. Ces histoires, ainsi que les comptines, sont des artefacts qui permettent aux humains de jouer le rôle de mémoire externe (Sperber, 2000), car, sans écrit, seules les choses dont on peut se rappeler font partie du savoir.

les *images*. "Le développement du langage a eu pour conséquence paradoxale la découverte que des mots peuvent être utilisés pour évoquer des images mentales, et que ces images peuvent avoir un pouvoir émotionnel aussi fort que des événements réels." (Egan, *op. cit.*, p. 60) Dans les sociétés de tradition orale, l'utilisation d'images permet, comme les contes et les comptines, une meilleure mémorisation d'idées. Grâce à la force affective des images, cette dernière est ainsi beaucoup plus liée aux émotions et par conséquent plus vivace.

*La métaphore*. La compréhension des métaphores est également liée au développement du langage. Les travaux de Piaget (1976) ont montré que seuls les enfants à partir de onze ans étaient capables de comprendre des métaphores, présentées sous la forme de proverbes tels que " Le chat est parti, les souris dansent ". Des travaux plus récents (Winner & Gardner, 1993) ont permis d'abaisser cet âge, pour peu que les métaphores soient basées sur la perception ("ses joues étaient comme des rosés") plutôt que basées sur des caractéristiques cachées ("elle est dure comme le roc").

Le mode de compréhension mythique est ainsi beaucoup plus imagé que les modes de compréhension fondés sur l'écrit, que nous passons maintenant en revue.

### *Compréhension romantique, aux limites de la réalité*

L'homme est génétiquement apte aux deux premiers modes de compréhension : la marche et la parole sont innés. Ce n'est pas le cas de l'outil cognitif censé favoriser le mode de compréhension romantique : l'écrit. En effet, si toutes les sociétés utilisent au moins la

parole pour transmettre leur culture, il existe et a existé des sociétés n'ayant pas inventé un système de symboles pour produire de l'écrit. À l'origine, l'écrit est un simple moyen d'aider à mémoriser des quantités ou des activités devenues trop nombreuses ou trop complexes. Par exemple, il est maintenant communément admis que l'écriture n'a pas été inventée pour transcrire la parole, mais plutôt pour faire état de transactions entre personnes, transactions ayant pour objet des animaux ou des aliments (Oison, 1998). L'écrit a ensuite ouvert de nombreuses autres possibilités, en devenant, selon Egan, non seulement une manière d'écrire la pensée, mais plutôt une partie du processus de pensée. Les travaux de Bereiter et Scardamalia (1987) sur la production écrite corroborent ce point, lorsqu'ils définissent un processus avancé de l'écriture, qu'ils nomment "transformation de connaissances" (*knowledge transforming*) passant par une logique de buts, mode plus évolué que le *knowledge telling* (tel pensé, tel écrit). Voici maintenant quelques caractéristiques du monde de compréhension romantique.

L'intérêt pour les records. Egan cite les *Histoires* d'Hérodote (né en 480 av. J.-C.) comme l'un des premiers ouvrages mettant en œuvre la compréhension romantique, à une époque où l'écriture a commencé à être intégrée à la vie sociale grecque - bien qu'à une très faible partie de la population. Pour Egan, c'est un *Livre des records* antique, où sont relatés des faits exotiques et bizarres, dramatiques et épiques. On peut relier cet intérêt pour des faits transcendants et relativement éloignés de l'expérience directe des enfants à ce qui a été exposé dans la partie précédente. Ainsi, l'habituelle prescription d'aller du connu à l'inconnu pour établir un curriculum ne tient plus guère : la personne la plus grosse du monde ou le timbre le plus cher ne sont pas spécialement issus de l'expérience directe des enfants. Tout se passe comme si les enfants d'une dizaine d'années apprennent en déterminant un contexte, les limites, et certaines caractéristiques hors de l'ordinaire d'un nouveau champ de connaissances, plutôt qu'en procédant pas à pas, du connu à l'inconnu.

*Hobbies et collections.* Une autre caractéristique des enfants ou élèves d'une dizaine d'années est leur intérêt pour les *hobbies et les collections*, intérêt qui cesse en général vers quinze ans. Là aussi, il s'agit du même intérêt de la poursuite de l'extrême et de l'exotique : "En collectionnant un ensemble de choses, ou en maîtrisant en détail un domaine, on a l'assurance que la réalité n'est pas sans limites, que l'on peut l'appréhender. En apprenant quelque chose exhaustivement, on acquiert la sécurité que l'on peut en principe prendre connaissance du monde" (Egan, op. cit., p. 87).

*Le héros.* La figure romantique par excellence est le héros. Ces héros sont nécessaires pour des enfants confrontés à de plus en plus d'autonomie, et de plus en plus loin du mode de compréhension mythique, plus sécurisant. L'enfant a donc besoin de s'identifier à des héros réels (la star de la chanson ou du sport) lui donnant de claires indications à propos de toutes les contraintes sociales auxquelles il est confronté. A titre d'exemple, un examen

superficiel de couvertures de revues destinées à un public collégien montre qu'ils utilisent un mode de compréhension romantique. Voici par exemple les titres de couverture de *Science et Vie junior* (Septembre 2000) "X-Men, des pouvoirs très spéciaux", "La science des codes secrets", "Muscles à la carte", "Les recettes des champions", "Trompe-l'œil : les illusions d'optique". Cet intérêt pour les héros, bien que peu documentée dans la littérature, est toutefois préconisée pour enseigner des valeurs (Sanchez, 1998).

*Cognition située.* Nous abordons ici l'aspect le plus controversé de cette théorie, qui résulte des travaux de Luria et Vygotski sur les peuples non alphabétisés de Sibérie ou d'Asie centrale. Les premières études de ce que l'on appelle maintenant l'action (ou la cognition) située(s) ont été menées par Luria dans des tribus de tradition orale d'Asie centrale. L'idée générale est qu'un outil cognitif comme l'écriture permet non seulement de réaliser de nouvelles activités, mais, de plus, *transforme* d'autres activités, comme le langage ou la pensée. Ainsi, des personnes alphabétisées répondraient à des tâches de raisonnement formel de manière abstraite, en catégorisant, alors que des personnes de culture orale y répondraient de manière contextualisée. On a posé, par exemple, à leurs membres la question "Dans le grand Nord, où il y a de la neige, tous les ours sont blancs. [La ville de] Novaya Zemlya est dans le grand Nord. De quelle couleur sont les ours, là-bas ?" (Egan, *op. cit.*, p. 74). Le résultat est qu'ils sont embarrassés pour se prononcer, ne s'étant jamais rendus dans le grand Nord. Ce résultat a fait l'objet de diverses interprétations. Certains attribuent cette différence au fait que les sujets alphabétisés supposent que la prémisse est vraie, alors que les autres la mettent en question. Scribner et Cole (*in* Coody, 1994) ont montré de manière convaincante qu'un artefact rendait possible les réponses différentes : les sujets (alphabétisés ou non) répondent de manière identique si les questions portent sur des objets imaginaires (les Martiens, par exemple), c'est-à-dire, lorsqu'il s'agit de "faire semblant".

Les effets de l'écrit sur le raisonnement sont sans doute surestimés par Egan. Comme le note Oison (1998), l'oral rend accessibles les idées, mais l'écrit, en tant qu'outil analytique, a permis de distinguer les mots (ce qui est dit) des idées qu'ils représentent (ce que cela signifie). Cette distinction a pu engendrer un regain d'intérêt à la fois pour les mots et les idées, en permettant aux humains un accès plus facile à ces deux entités. On est donc assez loin des effets d'abstraction que permettrait l'écrit, selon Egan et certains tenants de la cognition située. Dans le mode de compréhension suivant, il va s'agir de théoriser, d'avoir une vue globale dans laquelle ces faits transcendants pourront s'inscrire.

### *Compréhension philosophique, ou la pensée théorisante*

Ce mode de compréhension, appelé *compréhension philosophique*, permet l'intégra-

tion de ces événements au sein de processus, systèmes, dans lesquels ils ne sont que parties d'un tout. Voici les principales caractéristiques de ce mode de compréhension.

*Pensée théorisante, besoin de généralité et de précision.* Egan montre que ce mode de compréhension se développe mieux dans des communautés étudiant et débattant sur des textes philosophiques. La société grecque antique (via Aristote, Platon, Heraclite, Hippocrate, Pythagore) a été la première, selon Egan, à accéder à ce type de compréhension. De manière systématique, les Grecs ont permis à des communautés de philosophes d'aborder méthodiquement des champs de connaissance, en analysant le statut, les méthodes et les fondements théoriques de leurs recherches. Au siècle des Lumières, Descartes et Bacon et surtout le développement croissant de l'imprimerie a permis l'extension et le raffinement de ce mode de compréhension. De nombreuses sociétés savantes (L'Académie française, 1634, et la *Royal Society of London*, 1662) naissent à cette époque, ainsi que de nombreux dictionnaires, encyclopédies et revues. Cette diffusion massive de savoirs décrits de manière détaillée a suscité un besoin d'exprimer ce qui peut les relier. Cela a permis, historiquement, l'invention d'un vocabulaire pour exprimer à la fois des idées plus générales et faire référence à des objets nouveaux. Egan, en suivant Febvre (1968), montre que la plupart des mots français exprimant des concepts généraux sont apparus au XVII<sup>e</sup> siècle : "absolu", "relatif", "abstrait/concret", "concept", "critère", "analyse", "synthèse", "déduction/induction", "système". Ainsi, ce nouvel "outillage mental", pour reprendre Febvre, a été à la disposition de tous et a sans doute permis le renouveau scientifique et philosophique des Lumières.

*Des acteurs transcendants aux agents sociaux.* Le mode de compréhension romantique mettait en valeur des acteurs transcendants (vedettes, sportifs, etc.) ; ce nouveau mode permet aux élèves de comprendre que "[...] ce que nous sommes ne résulte pas de choix romantiques, mais de lois de la nature, de la psychologie humaine, des interactions sociales, de l'histoire, etc. qui s'appliquent à nous comme à n'importe qui d'autre." (Egan, *op. cit.*, p. 124) Cela amène un intérêt à des contenus donnant une connaissance de l'humain (anthropologie, psychologie et sociologie).

*L'attrait de la certitude : la confiance excessive en la vérité.* "Une caractéristique courante du mode de compréhension philosophique est la tendance à penser que les traits, théories et cadres de pensées généraux utilisés pour décrire le monde sont vrais parce que leurs composantes sont vraies." (Egan, *op. cit.*, p. 127) Cela amène les adolescents à confondre ce qui est vrai à leurs yeux avec la vérité absolue, et à avoir une confiance parfois abusive en la vérité.

*Cadres de pensée et anomalies.* Les faits énoncés dans de vastes cadres de pensée (général/schemes) ne sont pas toujours compatibles avec ces derniers. Aussi sophistiqué que soit

un cadre de pensée, certains faits se présentent comme des anomalies, ce qui amène à changer de cadre, afin de rendre ces faits compatibles avec ce dernier. Mais certains faits nouveaux qui se présenteront peuvent à nouveau être des anomalies dans ce dernier cadre de pensée. Une solution est de se maintenir à un cadre de pensée suffisamment simple et à restreindre les connaissances qui s'y rattachent. Une autre solution est l'érudition.

Ce mode de compréhension ne peut adéquatement se développer que dans des communautés visant au débat, à l'amélioration des cadres de pensée, à l'examen raisonné d'éventuelles anomalies. Les "communautés d'apprenants" (Brown & Campione, 1994), dans lesquelles les élèves se comportent comme des chercheurs qui partagent collaborativement leur propre niveau d'expertise et de connaissances, rejoignent cette idée.

### *Compréhension ironique, ou la réflexivité*

On pourrait ajouter une troisième solution au processus sans fin de la partie précédente : l'ironie ou, plus sérieusement, l'incertitude épistémologique. La prise de conscience, postmoderne, qu'aucun système ne peut décrire entièrement la réalité peut nous amener à être ironiques. L'ironie, combinant imagination artistique et rationalité scientifique peut nous permettre de nous repérer dans cette incertitude. L'objectivité, de ce fait, n'est pas atteignable et le doute, l'examen de ses propres pensées, la remplace. Plus généralement, le but principal du mode de compréhension ironique est d'utiliser à bon escient les précédents modes de compréhension.

## ***Discussion***

Nous avons présenté les grandes lignes de la théorie d'Egan (1997), qui rend compte de l'évolution de la compréhension humaine au travers de divers outils cognitifs. Cette théorie offre un cadre général et cohérent, pouvant amener à des prescriptions utiles à l'enseignant construisant un curriculum. Toutefois, cette théorie pose certains problèmes.

Tout d'abord, elle est très peu dépendante du contenu enseigné. La perspective philosophique suivie par Egan est loin d'une vue ancrée sur les contenus, et ce malgré le chapitre sept de son ouvrage, intitulé "*Quelques implications pour le curriculum*", dans lequel l'auteur s'essaie à quelques mises en œuvre curriculaires de sa théorie (principalement en mathématiques, histoire et littérature). Mais il cantonne ses justifications au champ philosophique plutôt qu'éducatif. Cette position est d'autant moins tenable qu'Egan ambitionne d'élaborer une théorie de la compréhension, nécessairement ancrée sur le contenu com-

pris (voir Carey & Spelke, 1994, ou Johsua & Dupin, 1993 pour des revues plus satisfaisantes de ce point de vue). Ensuite, les modes de compréhension d'Egan renvoient beaucoup plus à l'intérêt (l'intérêt pour les records, pour les mythes, etc.) ou bien à l'imagination, qu'à la compréhension. Enfin, cette théorie explique très peu les fondements sociaux de la connaissance, bien moins que celle de Donald (1999) et a *fortiori* celle de Vygotski desquelles elle s'inspire pourtant. Il est indéniable que les aspects sociaux permettent, dès le plus jeune âge, et pas seulement dès l'adolescence, l'expression des différents modes de compréhension.

Nous avons signalé ailleurs (Dessus, 2000) que la transposition ou la réutilisation de méthodes de planification de séquences d'enseignement ne devait être mise en œuvre qu'après la prise en compte de l'intention de leurs concepteurs. Ainsi, le caractère prescriptif ou descriptif d'une méthode ne pouvait être détourné qu'après examen attentif des présupposés de cette dernière. Comme toute théorie curriculaire, la théorie d'Egan est prescriptive, son auteur a donc élaboré un ensemble de prescriptions pour réaliser un curriculum se conformant à sa théorie. Ces prescriptions sont, à notre avis, la partie la plus critiquable de l'ouvrage. En effet, Egan suppose que le seul respect du mode de compréhension des élèves est, d'une part, suffisant pour que les élèves apprennent - ce qui est déjà contestable - mais, d'autre part, suffisant pour servir de guide à la planification des enseignants. Or, le cadre préconisé par Egan est schématiquement issu de Tyler (objectifs, spécification du matériel et de l'activité des élèves, évaluation), cadre dont la pertinence pratique, comme nous l'avons précédemment montré, n'est pas garantie.

L'idée que les savoirs et les connaissances sont des produits du développement, du social et du culturel est banale ; mais, dans ce domaine, il est difficile d'affirmer si c'est l'outil ou l'environnement qui a été la cause de l'émergence de tel ou tel mode de compréhension. Ce problème de "l'œuf ou la poule" apparaît souvent dans telle ou telle caractéristique d'un mode de compréhension. Cette confusion est, à notre avis, aggravée par l'utilisation de la théorie de la récapitulation : l'émergence individuelle d'un mode doit, de plus, être compatible avec son émergence historique. Ce problème n'a sans doute pas de solution, tant les aspects développementaux, sociaux et culturels sont interreliés. La solution proposée par Egan reporte le problème classique du lien entre apprentissage et développement (débatte notamment par Vygotski) sur le lien entre mode de compréhension et outil cognitif. Ce report, s'il permet l'édification d'une théorie, n'isole toutefois pas le développement : est-ce que ce sont les outils cognitifs qui permettent le développement de nouveaux modes de compréhension, ou bien l'inverse ? Pour illustrer cette question avec un exemple, prenons l'écriture : la capacité à évaluer les phrases indépendamment de leur contenu (*Le.*, leurs aspects grammaticaux) apparaît vers huit ans, âge à partir duquel les enfants maîtrisent l'écrit (Oison, 1996). Mais cette capacité peut être autant liée à l'écriture qu'au développement. Cela nécessite donc d'autres comparaisons, par exemple avec

des adultes non alphabétisés, comparaisons qui confirment les effets de l'acquisition de l'écriture : ces derniers ne parviennent pas à évaluer grammaticalement des phrases.

Pour terminer, l'une des caractéristiques les plus intéressantes de cette théorie est qu'elle est testable, bien que de nombreuses caractéristiques des modes de compréhension qu'elle intègre soient encore à valider - par exemple, l'intérêt pour les expériences extrêmes du mode de compréhension romantique. L'un des buts de cet article est justement de susciter des projets de validation de cette intéressante théorie.

## REMERCIEMENTS

Nous remercions Jacques Baillé, Christine Barré-De Miniac et Michel Grangeat, pour leurs commentaires d'une version précédente de cet article ; ainsi que Samuel Johsua pour ses indications à propos de la notion de récapitulation.

## RÉFÉRENCES

- BEREITER C. & SCARDAMALIA M. (1987). *The psychology of written composition*. Illsdale : Erlbaum,
- BLOOM B. S., ENGLEHART M. D., FURST E. J., HILL W. H. & KRATHWOHL D. R. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, Domaine cognitif*. Montréal : Éducation Nouvelle,
- BROWN A. L. & CAMPIONE J. C. (1994). Guidéd discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom /essons*. Cambridge : MIT Press, p. 229-270.
- BRUCY G. & ROPÉ F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Paris : L'atelier.
- BRUNERJ. (2000). *Culture et modes dépensée*. Paris : Retz, Véd. originale, 1986.
- CAREY S. & SPELKE E. (1994). Domain-specific knowledge and conceptual change. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds), *Mapping thé mind, domain specificity in cognition and culture*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 169-200.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- CLAPARÈDE E. (1956). *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- D'ANDRADE R. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DARLING-HAMMOND L. & SNYDER J. (1996). Curriculum studies and thé traditions of inquiry : The scientific tradition. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York : Macmillan, p. 41-78.
- DEMETRIOU A. (1998). Nooplasis : 10+1 postulâtes about thé formation of mind. *Learning and Instruction*, 8-4, p. 271-287.
- DESSUS P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue Française de Pédagogie*, 133, p. 101-116.

- DEWEY J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Colin, 1<sup>e</sup> édition originale, 1916. DONALD M, (1999). *Les origines de l'esprit moderne*, Bruxelles : De Boeck, 1<sup>e</sup> éd. 1991, EGAN K. (1996). The development of understanding. In D. Olson & N. Torrance (Eds), *The hand-book of éducation and human development*. Oxford : Blackwell, p. 514-533.
- EGAN K. (1997). *The educated mind : How cognitive tools shape our understanding*. Chicago : Chicago University Press. [Introduction et forum de discussion sur l'ouvrage disponibles à <http://www.educ.sfu.ca/people/faculty/kegan/EdMind.html> accédé le 23 octobre 2002]
- FEBVRE L. (1968). *le problème de l'incroyance au XVI<sup>e</sup> siècle*. Paris : Albin Michel, 1<sup>re</sup> éd. 1942.
- GARDNER H., TORFF B. & HATCH T. (1995). L'âge de l'innocence reconsidéré : Préserver le meilleur de la tradition progressiste en psychologie et pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 111, p. 35-56.
- GIOLITTO P. (1984). *Histoire de l'enseignement primaire au XIX<sup>e</sup> siècle*, T. II. Paris : Nathan. GIORDAN A. & DE VECCHI G. (1987). [es *origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. GOODY J. (1994). *Entre l'oral/lé et l'écriture*. Paris : PUE. GUILLO D. (2000). *Sciences sociales et sciences de la vie*. Paris : PUF.
- HATANO G. & INAGAKI K. (1997). Qualitative changes in intuitive biology. *European journal of Psychology of Lducation*, 12-2, p. 111-130.
- JOHSUA S. & DUPIN J.-J. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- KINTSCH W. (1998). *Compréhension, a paradigm for cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LINCOLN Y. S. (1996). Curriculum studies and thé traditions of inquiry : The humanistic tradition. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York : Macmillan, p. 79-118.
- NELSON K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge : Cambridge University Press, OLSON D. R. (1996). Towards a psychology of literacy : on thé relations between speech and wri-ting. *Cognition*, 60-1, p. 83-104.
- OLSON D. R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz, 1<sup>e</sup> éd. originale, 1994.
- PIAGET J. (1976). [e *langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Denoël.
- ROCHEX J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, 120, p. 105-147.
- SANCHEZ T. R. (1998). *Using stories about heroes to teach values*. Bloomington : ERIC Clearinghouse, Digest n° 424190.
- SPENCER H. (1861). *Education : Intellectual, moral and physical*. Londres : Manwaring.
- SPERBER D. (2000). La communication et le sens. In Y. Michaud (Ed.), *Qu'est-ce que l'humain ?* Paris : Jacob, coll. Université de tous les savoirs, p. 119-128.
- TOMASELLO M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge : Harvard University Press.
- VERGNAUD G., HALBWACHS F. & ROUCHIER A. (1978). Structure de la matière enseignée, histoire des sciences et développement conceptuel chez l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 45, p. 7-15.
- VIENNOT L. (1979). [e *raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Paris : Hermann,

- VOSNIADOU S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, p. 45-69.
- VYGOTSKY L. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Eds), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 39-47.
- WHITEN A. & BOESCH C. (2001). Les cultures des chimpanzés. Pour *la Science*, 281, p. 87-93.
- WINNER E. & GARDNER H. (1993). Metaphor and irony : two levels of understanding. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 423-443.
- WULF C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

# **Paulo Freire**

## **(1921-1977)<sup>1</sup>**

**Flavio Brayner et Xavier Uytendenbroek**

*Université Fédérale de Pernambuco, Brésil*

*flaviobrayner@hotmail.com*

*Notre tâche est de dire la société, lui tendre un miroir irrévérencieux, bâtir l'espace commun contre le tranchant de la lame individualiste... Sans doute plus modestes mais plus déterminés, les éducateurs populaires tâtonnent avec brio pour faire advenir l'homme. (Cândido Mendes de Almeida)*

**L'œuvre et la pensée de l'éducateur brésilien Paulo Freire sont relativement méconnues en France : les traductions les plus récentes datent du début des années 80 et, à part la "Pédagogie de l'opprimé" - son opéra mor - ses idées pédagogiques ont eu une réception assez réservée chez les éducateurs français et, en tout cas, n'ont pas beaucoup influencé le débat pédagogique français. Cet article essaie de dévoiler l'itinéraire intellectuel de Freire, ses expériences politiques et éducatives dans quelques pays du Tiers Monde et, ensuite, analyse certaines de ses conceptions pédagogiques, telles que "conscientisation", "conscience critique", "praxis", "problématisation"... On verra, in actu, une pensée portée par la "tension" entre des éléments contradictoires, mue par un horizon idéologique (années 70) exprimant une "ontologie de l'espoir", mais qui aujourd'hui fait figure d'une pensée imprécise, à géométrie variable qui s'est nourrie, pour l'essentiel, d'une image de libération humaine qui a fait, d'ailleurs, le succès des Sciences Humaines et Sociales il y a trente ans**

**Mots clés :** *Paulo Freire - Opprimé - Problématisation - Praxis - Conscience naïve*

*-Conscience critique*

Jusqu'au années 50, il n'existait au Brésil pratiquement aucune forme originale de pensée sur la question scolaire des adultes issus des classes populaires. Leur enseignement était presque toujours élaboré à partir des contenus scolaires provenant de l'enseignement infantile. Mais les choses commencèrent à changer quand le Brésil entra dans une phase d'intense mobilisation politique (1955-1964) : les éducateurs de l'époque, constatant que l'éducation scolaire ne favorisait aucun changement effectif dans les conditions de vie des travailleurs qui fréquentaient le système scolaire, ont essayé de joindre à la réflexion pédagogique l'engagement politique. Nous pouvons affirmer que les premiers signes de la pensée de Paulo Freire y étaient déjà présents, tant dans la critique du système éducationnel, que dans la formulation d'une pédagogie qui pourrait contribuer à la transformation de la société.

A la lutte de l'éducateur brésilien, se joignirent ensuite de nombreux éducateurs, qui ont réinventé leurs pratiques politico-pédagogiques orientées vers un objectif plus ambitieux : améliorer l'action politique de l'éducateur disposé à construire une société plus juste. Malheureusement, en 1964, leurs intentions furent contrées par le coup militaire qui imposa une politique économique répondant davantage à d'intérêts conservateurs. Paulo Freire fut alors banni de son pays durant plus de 15 années et s'exila au Chili (chargé de mission à l'UNESCO : 1964-1969), aux États Unis (professeur invité à l'Université de Harvard : 1969-1970), puis en Europe (Conseiller spécial en Éducation auprès du Conseil Mondial des Églises à Genève: 1970-1980).

Paulo Regulus Neves Freire est né le 19 septembre 1921 à Recife, Pernambuco, et connaît très tôt, comme la majorité des habitants du Nordeste brésilien, la signification d'une société fort inégalitaire. Il n'a que huit ans, quand les contrecoups de la Grande Dépression économique de 1929 se font fortement sentir dans la région du Nordeste. La nécessité de survivre oblige le jeune Paulo Freire à abandonner l'école primaire qu'il reprendra seulement quatre ans plus tard. Côtéant les enfants et les adolescents du milieu rural, participant aux jeux des fils de travailleurs qui habitent dans la précarité des alentours de la ville de Recife - les "*morros*" (2) et les favelas de la périphérie urbaine -, "*// découvre avec eux une manière différente de penser et de s'exprimer, ou ce qui serait défini par lui plus exactement comme une syntaxe populaire, le langage populaire auquel, comme chercheur, il dédiera une grande partie de sa vie.*" (3)

Un autre élément essentiel qui marquera sa pratique d'éducateur et ses idées pédagogiques, est le milieu chrétien, dans lequel vit sa mère. Celle-ci lui donnera le profil de formation chrétienne très présent dans sa pensée.

En 1944, Freire obtient le diplôme d'avocat, mais il n'exercera pratiquement pas la profession. Au début des années cinquante, il devient directeur pédagogique du Service Social

de l'Industrie (SESI, 1947-1957). C'est au SESI qu'il organise les premiers "Cercles de Culture" et où il essaye d'articuler les relations entre élèves, professeurs et parents d'élèves. C'est là qu'il découvre les racines de son attitude pédagogique anti-élitiste et anti-idéaliste, en remarquant que les concepts abstraits n'aident pas à sensibiliser les gens du monde ouvrier : c'est dans le contact avec leur milieu qu'il prend conscience de ses propres intentions idéalistes et du caractère équivoque de sa pratique d'instituteur (4). L'étude du langage populaire sera le point de départ pour le perfectionnement de ses futures études en éducation et pour l'évolution de sa pédagogie, *"le me rappelle, dit P. Freire, avoir changé ma manière d'enseigner la syntaxe quand j'avais 20 ans. La question n'était pas seulement de nier les règles de la grammaire mais de respecter la créativité esthétique du langage. Je voulais une éducation créative comme fondement de ma pédagogie où donc la créativité ne pourrait être qu'en contact étroit avec la créativité politique. Une pédagogie autoritaire frustre la liberté nécessaire à la créativité."* (5). Dans cette thèse, se trouve déjà la base de sa théorie et de sa pratique éducationnelles. Paulo Freire critiquait l'éducation scolaire brésilienne et en proposait une révision radicale à partir de l'étude d'un processus éducatif situé dans le contexte d'une réalité historique particulière. A cette époque, les écrits de Paulo Freire sont fortement marqués par les idéaux nationalistes et développementistes des années 50-60.

En 1958, lors du Deuxième Congrès National pour l'éradication de l'analphabétisme, Freire présente sa conception *"L'éducation des adultes et les populations marginales. Le problème des "mocambos"* (6), qui, en 1959, sera publiée comme thèse d'entrée à la chaire de l'Université de Recife sous le titre *"Éducation et Actualité brésilienne"* (7). Il y défend *"une plus grande insertion de l'école dans son contexte socio-culturel. Une éducation des adultes qui stimule la collaboration, la décision, la participation et la responsabilité sociale et politique. Sans cette insertion, elle serait une éducation sans avenir, déliée du mouvement réel de démocratisation et de développement que vit le pays"*. En plus de cette inadéquation du système scolaire, il dénonce également le caractère inorganique de l'école dans l'accomplissement de ses fonctions spécifiques : *"Nous avons besoin d'une école où des gens concrets enseignent, étudient, apprennent, où se valorise un savoir appréhendé existentiellement. Loin d'un intellectualisme vide et abstrait, nous désirons au contraire que tout puisse être vécu et pensé en relation avec la réalité vécue par des gens qui naissent, croissent et s'alimentent de cette même réalité"* (8).

Freire analyse et dénonce le drame de l'éducation *"bancaire"* régnante, qui déverse ses contenus, ne stimule en rien et tue la curiosité des élèves, l'esprit de recherche et la créativité de ceux-ci. C'est le constat d'une éducation consignée à la culture du silence ou de l'ingénuité devant un texte, banissant ainsi son indispensable criticité (9). La méthodologie d'alphabétisation de Paulo Freire apparaît donc non seulement comme une méthode, mais comme une nouvelle vision épistémologique de l'éducation, pensée à partir des classes

subalternes. Elle part de l'analyse de l'univers linguistique de la personne qui apprend à lire et à écrire et elle prend corps dans la culture et dans le langage de sa situation sociale. Cette approximation culturelle de la classe travailleuse signifie que l'on peut comprendre la diversité des syntaxes et réinventer le monde qui est construit dans la vie quotidienne à partir de ceux qui apprennent. En ce sens, la "méthode Paulo Freire" dépasse le domaine de l'enseignement supplétif, qui demeure distante de la réalité des étudiants et dépasse également le monde scolaire pour redimensionner toutes les étapes d'apprentissage.

A cette époque, Paulo Freire, conscient de l'importance des rapports entre l'école et la transformation sociale, défend déjà la création d'associations de parents d'élèves, de conseils scolaires, etc. Il est un des fondateurs du Mouvement de Culture Populaire (MCP) de Recife où, à travers la valorisation de la culture populaire, il soutient la participation des masses populaires à la société brésilienne, qui continue à être, malgré tout, fortement élitiste, patriarcale et conservatrice.

En 1962-63, il met en place dans l'État du Rio Grande do Norte, avec l'appui du gouvernement local, un Programme d'éducation d'adultes et d'expansion de l'enseignement fondamental. Jusqu'en mars 1964, plus de 4.000 personnes s'y inscrivent. Les pas de la "Méthode Paulo Freire d'Alphabétisation" peuvent être résumés de la manière suivante :

1. observation participante des éducateurs, en contact avec l'univers vocabulaire du public avec qui il va travailler ;
2. une recherche des mots générateurs (10) et des thèmes à deux niveaux : leurs richesses syllabiques et leurs relations profondes avec la vie des étudiants ;
3. une première codification des mots sous forme d'images visuelles, qui stimulent les gens "submergés" dans la culture du silence, pour qu'ils "émergent" comme créateurs conscients de leur propre culture ;
4. introduction du "concept anthropologique de culture", accentuant la différenciation entre homme et animal ;
5. décodification des mots et des thèmes générateurs dans le "Cercle de Culture", stimulé par un coordinateur, qui n'est pas professeur dans le sens conventionnel du mot ;
6. une nouvelle codification créative, explicitement critique et tournée vers l'action, dans laquelle ceux qui étaient formellement analphabètes commencent à rejeter leur rôle de simples "objets".

L'efficacité et la validité de sa méthode vient de la réalité de l'étudiant-analphabète, de ce qu'il connaît déjà, de la valeur pragmatique des choses et des faits de sa vie quotidienne,

de sa situation existentielle. Partant du sens commun, Paulo Freire et son équipe (11) proposent leur dépassement. La méthode, si elle obéit aux normes méthodologiques et linguistiques, va au-delà de celles-ci, parce qu'elle met au défi l'homme et la femme de s'approprier le code écrit, acquérant ainsi une autre vision du langage et du monde.

Cette approche éducative, comprise comme acte politique, était nouvelle au Brésil *"qui avait toujours reproduit depuis des siècles l'interdiction des corps des populations socialement marginalisées, ou pire, vivant interdits du droit d'être, d'avoir, de savoir et de pouvoir."* (12)

Le Ministère de l'Éducation du gouvernement João Coullart avait prévu en 1964 l'installation de 20.000 Cercles de Culture pour deux millions d'analphabètes. Cependant, le coup militaire de mars 64 interrompit les travaux au tout début, réprimant toute la mobilisation déjà conquise. Dans une région fortement conservatrice, cette insistance sur le développement de la pensée critique et du sens de responsabilité morale de l'individu pour changer sa vie et le monde dans lequel il vit, fut hautement provocatrice pour les valeurs traditionnelles. Rapidement le Programme et ses effets politiques commencèrent à gêner la mission américaine USAID qui, trois mois avant le coup militaire, suspendit le Programme.

En exil, peu à peu, Paulo Freire prit conscience de la signification du coup d'État militaire de 1964 et de la dure réalité de *"persona non grata"* dans son propre pays. Pour lui, une nouvelle ligne d'intervention impérialiste venait d'être inaugurée dans le continent. Il s'agissait d'un projet articulé à une nouvelle stratégie politico-économique qui visait à moderniser la structure économique du Brésil et de l'Amérique Latine, la rendant plus appropriée aux intérêts d'une domination plus subtile, moderne, technique et scientifique.

*"La Pédagogie de l'opprimé"*, écrit au Chili en 1970, représente un moment de redécouverte, à partir du nouveau contexte d'exil dans lequel il vivait déjà, depuis cinq ans. Affrontant le défi d'une perspective politique nouvelle, ses postulats théoriques quant à l'idéologie et quant à la connaissance ont changé : du "tactique", Paulo Freire s'est déplacé vers le "stratégique". Le processus de conscientisation est devenu synonyme de lutte de classes. Et le concept d'intégration culturelle a pris la figure de la révolution politique. Dans la *"Pédagogie de l'opprimé"*, nous rencontrons la démarche pédagogique fondamentale de sa pensée. Fondée sur des principes théorico-pratiques, comme ceux de la problématisation, de la révolution, de la *dialogicité* et de la coopération (entre les masses et les animateurs), de la réflexion critique, de l'objectivité-subjectivité, occupant les espaces-clés pour une éducation libératrice, sa Pédagogie dépasse les limites du livre qui a porté son nom, s'étendant sur toute son œuvre et sa pratique d'éducateur. Dans cet ouvrage, se trouvent les bases de la recherche participante en éducation, énoncées dans la *"méthodologie de la recherche thématique"* et dans le contenu et la forme de *"l'éducation problématisatrice"*.

A partir de la thèse de la relation entre éducation et processus d'humanisation, Paulo Freire caractérise deux conceptions opposées d'éducation : la conception "*bancaire*" et la conception "*problématisatrice*". Dans la conception bancaire, l'éducateur est celui qui sait et les élèves, ceux qui ne savent pas ; l'éducateur est celui qui pense et les élèves, ceux qui sont pensés; l'éducateur est celui qui parle et les élèves ceux qui écoutent docilement. L'éducateur est l'autorité fonctionnelle, l'autorité du savoir, qui entre en conflit avec la liberté des élèves, car ceux-ci doivent toujours s'adapter aux déterminations de l'éducateur. Finalement, l'éducateur est le sujet du processus éducatif, tandis que les élèves sont de simples objets, et l'éducation devient un acte de réaliser des versements (comme dans des banques), où le savoir est une donation de ceux qui savent à ceux qui ne savent rien.

L'éducation *problématisatrice* se fonde, *a contrario*, justement sur la relation *dialogico-dialectique* entre l'éducateur et l'élève : les deux apprennent ensemble l'un de l'autre. Le dialogue est donc une exigence existentielle, qui rend possible la communication et permet de dépasser le vécu immédiat. Dépassant ses situations-limites, *l'éducateur-éduqué* arrive à une vision plus globale du contexte. Pour mettre en pratique le dialogue, l'éducateur ne peut pas se mettre dans la position de celui qui se prétend détenteur de tout le savoir; il doit au contraire se placer dans la position de celui qui sait qu'il ne sait pas tout et qui reconnaît que l'analphabète n'est pas un homme "perdu", hors de la réalité, mais quelqu'un qui a toute une expérience de vie et qu'est porteur d'un savoir. L'action éducative consisterait essentiellement en ceci : expliciter les conflits humains et sociaux pour mettre au défi les personnes et les groupes d'interagir dans la recherche de leur dépassement. La pratique sociale - la "*praxis*"- devient ainsi un principe éducatif : l'éducation est le moyen par lequel nous nous rendons culturels, nous nous faisons humains ou inhumains.

La deuxième période d'exil est celle de son engagement à Genève, au Conseil Mondial des Églises et en Afrique, à Crenada et au Nicaragua. L'Afrique lui donnera, à lui et à ses collaborateurs, l'opportunité pratique de faire les expériences qu'il voulait réaliser depuis longtemps.

En 1971, un groupe d'exilés brésiliens fonde à Genève **l'IDAC**, l'Institut d'Action Culturelle, "*un centre de recherche et d'intervention pédagogique qui cherche à réfléchir sur le réel et qui se fonde sur le concept de "conscientisation" comme facteur révolutionnaire de l'éducation et de la société*". Leur action politico-pédagogique principale est la tentative de vivre et de construire dans chaque situation concrète une pédagogie de l'opprimé, c'est-à-dire, d'expérimenter, à partir de la réalité et des intérêts de ceux avec qui ils travaillent, la construction d'un processus de connaissance qui augmente leur pouvoir d'intervenir dans la réalité.

Finalement en juillet 1979, Freire retourne au Brésil après 15 ans d'exil et participe activement aux mouvements populaires. Il est invité, comme professeur, par deux grandes universités brésiliennes, l'UNICAMP et l'Université Catholique de São Paulo. Il participe de la fondation du Parti des Travailleurs. En 1988, il accepte d'assumer le Secrétariat de l'Éducation de la ville de São Paulo pendant la gestion du Parti des Travailleurs.

Paulo Freire, comme n'importe quel autre auteur de son époque, se définit historiquement à partir du contexte social et culturel dans lequel il est engagé : il vit alors l'effervescence du développement et du débat sur la dépendance et le nationalisme propre des années 60. Cependant, il commence déjà à percevoir la contradiction structurelle du régime politique de tendance populiste que traverse le pays : *"La réalité brésilienne, dit-il, vit un phénomène d'antagonisme fondamentale", qui est cette tension dialectique entre deux pôles : d'un côté, l'inexpérience démocratique d'un peuple, victime d'une longue colonisation et de l'autre, l'apparition lente de ce même peuple dans la vie publique nationale.*" C'est en fait la caractéristique principale du populisme de l'époque : donner au peuple le droit politique à l'exercice de la parole, sans lui donner les conditions effectives de participation !

### ***Une pensée sous tension***

Freire a soutenu correctement, jusqu'à la fin de sa vie, une position "dialogique" en matière éducative. Cependant, la croyance profonde qu'il avait dans le pouvoir libérateur de la parole et la symétrie entre l'éducateur et l'éduqué - tous les deux porteurs d'une expérience du monde - n'a pas empêché que, dans sa pensée, demeure une distinction problématique entre les consciences : une *"conscience critique"*, capable de s'apercevoir en tant que telle, et d'apercevoir chez l'autre -l'opprimé- son ingénuité ; et une *"conscience naïve"* incapable de s'apercevoir comme telle et donc ayant besoin de *"transiter"* vers les niveaux supérieurs de *"conscientisation"*. La formule, on le sait, remonte à Kant et à ses concepts de *minorité* et *majorité* : une incapacité de se donner sa propre norme (minorité), résultat de la peur de faire usage de sa propre raison, seule à pouvoir nous conduire à la majorité.

On voit ici une forte tension dans la pensée de Freire : d'un côté, une symétrie "ontologique" entre éducateur et éduqué qui permet la réalisation du dialogue qui, lui, n'est possible qu'entre égaux ; et cependant, les consciences en dialogue qui se rencontrent pour dévoiler le monde, ont des statuts différents : parmi elles, une a le privilège de la criticité, dont Freire, lui-même, est porteur. Héritier des Lumières (même s'il n'a jamais été un directiviste en éducation), Freire rejoint un modèle dualiste qu'on trouve souvent dans les pédagogies directives et, d'une manière générale, dans la forme dont la modernité a conçu le

rapport entre *lumières* et *obscurantisme*. Ainsi, et sous des visages différents, on retrouve un diagramme dualiste vécu dans la modernité comme une sorte de fracture qu'il faut réconcilier.

Encore sous l'égide d'une pensée qui se construit à l'intérieur de tensions, on peut repérer chez Freire celle qui va dominer une grande partie de la discussion pédagogique (et philosophique) moderne : la tension entre la "théorie" et la "pratique" et qui, dans le débat pédagogique actuel, fait encore couler tant d'encre. Freire essaye de résoudre la tension à travers le concept de "praxis", compris comme "*action et réflexion sur l'action*", dans un sens plus proche de Kant que de Marx ou Gramsci : ni la prééminence exclusive de l'action - tentation de *Y activisme* -, ni celle de la parole réflexive - péché du verbalisme ; mais plutôt celle de l'action (politique ? morale ? cognitive ?) continuellement corrigée par une réflexion centrée sur le sujet qui dialogue avec le monde, avec soi-même et avec les autres. Et pourtant, la tentative de régler ces tensions nous semble précaire et limitée dans la mesure où il manque à Freire justement une définition plus précise des concepts avec lesquels il travaille et, notamment, des concepts séminaux de sa pensée, tels que *dialogue* et *action*. Cette condition - des concepts à géométrie imprécise - a permis que la pensée de Freire soit introduite dans des territoires non autorisés et non prévus par l'auteur, mais qui n'ont pas trouvé de sa part une opposition vigoureuse. Nous songeons, par exemple, à l'utilisation de la notion de "dialogue" appliquée à l'éducation enfantine, très fréquemment interprétée par les éducateurs des écoles élémentaires en milieu populaire, comme une pratique pédagogique qui devait partir de la "réalité de l'élève", exprimée dans sa "parole", et retourner à cette même réalité, sans autres formes d'intervention pédagogique. Comme si la "parole populaire" était la seule à recouvrir la réalité des défavorisés ; comme si la valeur de l'acte d'exprimer était équivalent au contenu exprimé. Cela a provoqué maints malentendus et c'est beaucoup plus tard que Freire va essayer de corriger les abus en partie dus au succès et à la banalisation incontrôlable de son *Opus Major*.

Le point de départ de l'éducation, soulignons-le, n'est pas une prétendue "*égalité ontologique*" qui justifierait, in //m/ne, le dialogue ; à vrai dire, l'éducation ne traite pas d'ontologie ou d'une essence quelconque de l'être qui lui pré-existerait et le fonderait. Freire en est vraisemblablement conscient, comme on peut le constater au moment où il parle de l'homme comme un "*être-en-devenir*", ce qui, en fait, réinstalle la tension dans sa pensée : cette fois-ci entre *l'ontologie* et *l'historicité*. L'éducation, de plus, n'opère pas non plus en termes d'égalité, ni dans son point de départ ni dans son point d'arrivée, si nous pouvons nous exprimer ainsi, en considérant le "point de départ" comme celui de la rencontre entre des sujets qui ont des expériences et des connaissances différentes du monde. Mais aussi dans son "point d'arrivée", en comprenant par là, les fins que le processus éducatif devrait permettre : à la fin d'un processus éducatif nous ne sommes plus comme au point de départ, et chacun des participants de ce processus a acquis un point de vue différent sur le

monde, sur les autres, sur soi-même. Cela veut dire que, si on veut encore penser en termes d'égalité, celle-ci n'est imaginable que dans la situation où les enfants d'aujourd'hui deviendront les adultes de demain, c'est-à-dire, vont s'"égaler" - dans la condition d'adultes - à leurs maîtres d'aujourd'hui. D'une certaine manière, on peut dire qu'une sorte de frénésie égalitaire a marqué l'œuvre et la pensée de Freire, peut-être en raison de l'expérience aussi autobiographique que sociale d'un homme marqué par l'extrême inégalité sociale d'un pays et d'une région où, encore aujourd'hui, toute différence est traitée comme inégalité et celle-ci comme hiérarchie...

### **Le dialogue chez Paulo Freire**

La *Suma Pedagogica* de Freire est, sans aucun doute, "*Pédagogie de l'opprimé*" : c'est dans ce livre qu'on trouve l'essentiel de sa pensée éducative. Espèce de "plaque-tournante" de sa production intellectuelle, on dira de ce livre que toute la production qui le précède s'oriente vers lui, et celle qui vient après s'en inspire. Ce livre a été écrit dans un moment crucial de la vie politique brésilienne, quand l'espoir dans la réalisation d'une "révolution brésilienne" nourrissait notre sensibilité la plus progressiste, et dans la mouvance d'une vaste mobilisation populaire en Amérique Latine qui a fini dans le désastre des différentes dictatures militaires. Publiée en 1970, au moment où la répression politique connaissait un moment particulièrement dur, cette œuvre préserve les différents éléments qui ont marqué la culture politique de la période précédente : un "tiers-mondisme" largement inspiré du livre de Franz Fanon ("*Les damnés de la terre*"), un "révolutionnarisme" d'inspiration "foquiste", où les Cercles de Culture semblent (dans un contexte pédagogique et culturel) reproduire l'esprit des "zones libérées", cher au guevarisme et théorisées par Régis Debray, quelques éléments d'une naissante Théologie de la Libération et l'influence du travail éducatif réalisé par l'Eglise Catholique dans le milieu rural du Nord-Est du Brésil (MEB) (13). D'ailleurs, ce livre est particulièrement marqué, comme l'a noté Vanilda Paiva, par la conception "dual-structuraliste" de l'ISEB (14), dont un des signes est l'opposition presque caricaturale par laquelle Freire distingue les "opresseurs" des "opprimés", "éducation bancaire" et "éducation libératrice", "conscience critique" et "conscience naïve", "activisme" et "verbalisme", etc.

Influencée, encore, par les lectures de Fromm, Mounier, Husserl, Chardin et Martin Buber, l'œuvre de Freire combine une millénaire espérance dans un "peuple" admis comme porteur de la "bonne nouvelle", quelques éléments d'un marxisme hégélianisé (Cyorg Lukács) et la tradition de la Nouvelle Ecole (Dewey) : située donc au croisement de plusieurs tendances et inspirations, on peut dire d'elle la même chose que Scholem affirmait de Benjamin : "*située toujours au carrefour, voit des chemins partout !*" De classifi-

cation difficile (affirmer qu'elle traduit une *conception culturelle de l'éducation*, c'est peu dire), son œuvre se prêtera à tout, pour le meilleur et pour le pire.

Un peu partout dans les œuvres de Freire, on voit des expressions comme "penser correctement", "signification véritable"... qui, dans son acception, renvoient à l'idée d'un monde opaque, mystifié par l'opresseur et dont la "dénonciation" représente le premier pas de la "conscientisation", suivie de l'annonce de la possibilité de la transformation de je et de tu dans la relation dialogique ; transformation comprise comme quelque chose d'inscrit dans une *ontologie de l'espoir* : la vocation de l'homme pour "être plus". Différemment de l'"*invasion culturelle*", cette pratique dialogique vise à la "*synthèse culturelle : modalité d'action à partir de laquelle on fera face à la culture en tant qu'outil de préservation des structures*". Cette "synthèse" est aussi la rencontre entre deux mondes : celui des éducateurs et des classes populaires en vue de la construction d'un nouveau savoir qui re-signifie le monde.

Indépendamment de l'immense accueil que les conceptions "dialogales" de Freire ont connu dans les milieux éducatifs de pays du Tiers Monde (notamment en Amérique Latine et en Afrique), conceptions d'ailleurs exprimées dans un langage proche du texte littéraire et sans la rigueur nécessaire à la définition des concepts (mais, en revanche, douées d'un fort appel émotionnel et idéologique dans un contexte économique et social marqué par différentes formes d'oppression), nous estimons que sa conception de dialogue présente un paradoxe un peu gênant : l'interpellation adressée à chaque homme pour "*dire sa parole*", pour "*prononcer le monde*" se heurte au fait que cette conscience qui prononce le monde est submergée dans des formes aliénées (naïves) d'expression, puisqu'elle accueille un "opresseur" intérieur. Cela signifie que cette "parole" a besoin d'être corrigée ou, si l'on veut une expression moins "autoritaire", elle a besoin de transiter vers des formes de conscience plus "critiques". Or, ce transit ne se fait qu'avec l'aide de certains interlocuteurs qui détiennent déjà les formes de conscience admises comme "critiques" et, ainsi, un tel dialogue risque toujours d'être "induit". Ainsi, le critère pour définir quelque chose comme des "sujets conscients" demeure dans la dépendance de ceux qui définissent, a priori, une telle conscience. Et dans ce cas une théorie du dialogue se transforme en programme de "politisation", c'est-à-dire en instrumentalisme. Le risque, donc, que Freire envisageait dans une utilisation instrumentale de ses idées, était déjà présent dans la formulation même de l'idée.

## **Conclusion**

La pratique et la pensée pédagogique de Freire ont représenté un tournant important dans l'histoire de l'éducation brésilienne du siècle dernier. Depuis les années trente, notre

pensée pédagogique avait été fortement influencée par le *psychologisme* de la Nouvelle Ecole, introduit au Brésil par le principal épigone brésilien de Dewey, Anísio Teixeira. Freire, dans un moment particulier de notre histoire sociale, découvre - pour la pensée pédagogique - "l'opprimé", dans un sens semblable à ce qu'on peut dire de Rousseau quand il a *découvert*, pour l'éducation, l'intimité et la sincérité .

Ainsi, Freire introduit dans la discussion pédagogique un élément critique assez important, dans la mesure où toute réflexion éducative devient aussi réflexion sur la culture et, notamment, la culture de la domination ; et pas forcément en tant que domination extérieure, car il existe un oppresseur qui nous habite et qui nous fait confondre l'acte de libération avec le fait de devenir, soi-même, un oppresseur. Son dialogue est aussi un dialogue intérieur.

L'optimisme culturel de Freire - caractéristique d'une époque où le mot "révolution" avait un pouvoir de mobilisation aujourd'hui insoupçonné - l'a fait croire au pouvoir pacificateur de la parole et du dialogue, et à un sujet qui pourrait devenir libre par la culture et par la conscience. Inspiratrice de larges courants éducatifs brésiliens et latino-américains, la pensée de Freire a, cependant, besoin - après la critique des métaphysiques du sujet - d'une grande réflexion concernant l'idée même de "libération" et de conscience critique", c'est-à-dire : quels sont les prédicats dont disposent, aujourd'hui, les sujets, dans une société où les formes de domination sont devenues beaucoup plus complexes et sournoises, pour constituer, *via* éducation, de nouveaux projets de subjectivation ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 23<sup>e</sup> éd. 1993.  
Conscientização. Editora da Universidade de Pernambuco. Recife. 1961.  
*A educação na cidade*. Cortez. São Paulo 1991.  
*Extensão ou comunicação ?* Paz e Terra. Rio de Janeiro 1975.  
*Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 5<sup>e</sup> éd. 1975.  
*O medo e a audácia. O cotidiano do professor*. Vozes, Petropolis. 1987.  
*Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1997.  
*Pedagogia da esperança. A pedagogia do oprimido revisitada*. Vozes. Petropolis. 1991.
- Cadotti, M. (Org). *Paulo Freire : uma biobibliografia*. Cortez. Instituto Paulo Freire. Sao Paulo. 1994.
- Paiva, V. *Paulo Freire e Nacional-Desenvolvimentismo*. Loyola. São Paulo. 1975.
- Shilling, V. *A presença do povo na cultura brasileira. Paulo Freire e Mario de Andrade*. Loyola. São Paulo. 1989.

## NOTES

1. Ce texte est clairement divisé en deux parties, chacune exprimant les opinions des auteurs sur la pensée de P. Freire, dans un esprit "dialogal" qui aurait plu à Freire lui-même. La première partie présente sa vie et sa pensée et la deuxième essaie d'exprimer un point de vue plus critique par rapport à son oeuvre (N.des A. )
2. *Morros* : collines de la ville de Recife où, historiquement en absence d'aménagement urbain, les habitants les plus démunis vont construire sans aucune orientation technique leurs bar-raques (type bidonvilles), assumant tous les risques de glissements de terrain qui se produisent à l'occasion des grandes pluies tropicales.
3. "Je voulais beaucoup étudier, mais la condition économique ne me le permettait pas. J'essayais de lire ou de m'appliquer en classe, mais je ne comprenais rien, car la faim était grande. Ce n'était donc pas pour une question de limitation intellectuelle ou de manque d'intérêt que je m'éloignais de l'étude, mais à cause de la dureté de ma condition sociale. Cette expérience m'apprit une fois de plus la relation entre classe sociale et connaissance. Plus tard, quand mon frère plus âgé commença à travailler, j'ai pu commencer à manger à ma faim et j'ai alors lentement amélioré ma capacité à lire ; j'ai commencé à comprendre mieux ce que je lisais. C'est l'époque où je me passionnais pour les problèmes de langage et l'étude de la grammaire. A 19 ans, j'étudiais pour mon compte la philosophie du langage et le structuralisme. L'enseignement devint ma grande passion."(O medo e a audacia, 1987)
4. On rapporte l'intervention d'un jeune travailleur père de famille qui durant l'exposé du professeur Paulo Freire l'interrompt en classe et lui dit: " C'est très intéressnt ce que nous dit le "docteur" Paulo Freire : que le père aime son fils, qu'il ait de bonnes relations avec lui, qu'il communique fréquemment avec lui. Mais il y a des choses que le 'docteur'ne sait pas. Pour lui, les choses sont très faciles : il retourne chez lui après le travail; il a de l' espace chez lui pour se sentir à l'aise. Il peut écouter son enfant, car il sait qu' aujourd'hui son fils s'est alimenté. Il n'a donc pas faim. Quant à nous, notre situation est fort différente. Nous habitons dans une favela. Nous avons seulement une pièce pour nous accomoder. Nous avons trois enfants, qui, en général, se sont mal alimentés durant la journée. Je reviens donc chez moi fatigué, découragé, irrité et triste sans espoir. Je vois mes enfants qui pleurent, et mon irritation augmente encore davantage. Je les bas pour avoir la paix et défouler ma haine, une haine qui n'est pas contre mes enfants, mais contre la vie." (Cf; Vivian Schelling. 1987, 67. Bibliog.)
5. Freire; *O medo e a audacia*. P 98.
6. *Mocambos* : "favelas" de la ville de Recife, constructions précaires et infrahumaines au bord du fleuve Capibaribe
7. Ce premier ouvrage de Paulo Freire vient d'être réédité à la fin de l'année 2001 et lancé au Forum Mondial de l'Education à Porto Alegre (Brésil).
8. Revista Brasileira de Estudos Pedagogicos. 1961
9. "Étudier ne se mesure pas par le nombre de livres lus en un semestre; ce n'est pas un acte de consommer des idées, mais de les créer et de les recréer",(texte d'un séminaire au Chili en 1968 sur Éducation et Réforme Agraire)
10. Ces mots, environ dix sept, doivent être porteurs d'une grande richesse phonémique et doivent être travaillés, nécessairement, en ordre croissant allant des moindres aux plus grandes difficultés phonétiques, dans le contexte de la vie des étudiants en alphabétisation et de leur langage local.

11. Le travail d'équipe est une caractéristique essentielle de toute la trajectoire intellectuelle de Paulo Freire, tant dans les stratégies de mise en oeuvre de ses idées que dans le grand nombre d'ouvrages écrits en collaboration.
12. Freire, Ana Maria. In ; *Gadotti ; cf; bibliog.*, p 36.
13. Mouvement d'Education de Base. Lié à l'Eglise Catholique progressiste, ce mouvement a participé de l'alphabétisation et politisation des paysans du Nord-Est du Brésil, avant le coup militaire.
14. ISEB, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Fondé en 1954, il a représenté une pépinière d'intellectuels nationalistes qui ont produit l'idéologie du "national-développementism ". cf. ; Paiva,V. Bibliog.

# ***Eduquer et enseigner***

***Le présent article se propose de repenser la nécessité de droit du lien entre éduquer et enseigner, quand la différence de fait entre les deux entretient les dérives d'un enseignement sans éducation et d'une éducation sans enseignement. Renouer le moderne à l'ancien, axer la relation éducative sur la connaissance, la compréhension critique et la création sont les conditions nécessaires d'un rapport fécond entre les deux missions institutionnelles.***

***Philippe Merlier***

***Docteur en Philosophie***

***Mots clés : Liberté, autorité, nature, connaissance, compréhension critique, maturation, sens.***

**L**e manque d'éducation nuit à l'enseignement et le manque d'enseignement nuit à l'éducation. Si l'un manque à l'autre, l'enseignement ou l'éducation est en crise. Parmi les idées responsables de la crise de l'éducation, la conception de la pédagogie comme science de l'enseignement en général, quelle que soit la matière, est particulièrement pernicieuse, d'autant que l'autorité de la compétence de l'enseignant ne suffit plus. Hannah Arendt dénonce, dans son texte intitulé "La crise de rééducation", la thèse qui consiste à "substituer le faire à l'apprendre" (1) et le savoir-faire au savoir comme une mesure aussi catastrophique que celle, qui lui est liée, s'efforçant de transmettre à tout prix l'apprentissage par le jeu, E. Kant aussi critiquait déjà dans ses *Réflexions sur l'éducation* (2) le préjugé d'après lequel ce qui peut s'apprendre en jouant est le plus pédagogique. Pourquoi est-ce là une idée reçue ? Parce que cette méthode (que l'on peut certes concevoir aujourd'hui jusqu'au primaire), lorsqu'elle persiste, au lieu de préparer l'enfant à affronter la réalité complexe du monde, l'infantilise et ne lui apprend pas à distinguer le travail du jeu. Elle contribue aussi à renforcer le présupposé d'après lequel le travail est sérieux alors que le jeu ne l'est pas, elle escamote le sérieux du jeu et détourne un certain sens de la liberté dans l'effort. Une telle méthode "cherche délibérément à maintenir autant que possible l'enfant plus âgé au niveau infantile, écrit la philosophe américaine, (...) elle tend à faire du monde de l'enfance un absolu (...et) sous prétexte de respecter l'indépendance de l'enfant, on l'exclut du monde des adultes pour le maintenir artificiellement dans le sien". Cette conception met alors l'enfant à l'écart de façon *artificielle*, au mépris des relations *natu-*

relies entre enfant et adulte, c'est-à-dire au mépris de la considération de l'enfant comme être humain en devenir. Elle prétexte l'autonomie (ce mot-valise du jargon pédagogique d'aujourd'hui, oublieux de l'étymologie) mais justifie la démission. Ce pédagogisme bien pensant hérité des années 1960 est en réalité une idée destructrice. Il en reste des traces aujourd'hui jusque dans le comportement infantile et puériliste de certains adultes, pères, enseignants ou éducateurs eux-mêmes, à la fois responsables et victimes de la société dite du jeunisme, victimes surtout de la "tentation de l'innocence" et de l'hypocrite "euphorie perpétuelle" décrites par P. Bruckner : l'effort physique est banni car nécessairement oppressif, sauf sous la forme ludique du sport, mais l'effort intellectuel aussi ; "c'est le problème de l'école qui, voulant épargner à l'enfant toute vexation, renonce souvent à transmettre au nom de la sacro-sainte liberté du petit : apprendre est assimilé à une persécution, il faut aider les élèves à s'épanouir et non leur infliger d'abstraites connaissances", alors qu'en réalité toute éducation digne de ce nom, "même la plus libérale, est déchirement" (3), déception et violence.

Il n'est pas d'éducation en effet sans une certaine forme de violence et d'autorité dogmatique. C'est ce qu'affirmait déjà un romancier britannique du début du XX<sup>e</sup> siècle : "le dogme est en fait la seule chose que l'on ne puisse séparer de l'éducation. Il est l'éducation. Un éducateur qui n'est pas dogmatique est simplement un professeur qui n'enseigne pas" (4). Chesterton remarque que l'éducateur doit répondre de cette violence qu'il partage au même titre que l'instructeur : "l'instructeur fait entrer ce qu'il veut et l'éducateur fait sortir ce qu'il veut. Qu'il s'agisse de faire entrer ou de faire sortir, qu'on le pousse ou qu'on le tire, l'être subit exactement la même violence intellectuelle et nous devons tous en assumer la responsabilité" (*id*). L'heure est au contraire à la fuite, on ne veut plus assumer cette tâche ingrate, pourtant essentielle à toute éducation, et chacun s'en remet secrètement à l'autre (les parents à l'enseignant dans la généralité des cas, et l'enseignant à l'éducateur, l'éducateur au juge, etc. dans les cas particuliers). C'est pourtant cela même qui fait la vertu de l'éducation : aussi impitoyable que le violon, aussi dogmatique que le dessin, la véritable éducation "est violente parce qu'elle est créatrice".

Bien sûr, on peut avancer ici l'objection que l'éducateur tel que nous l'entendons maintenant n'est pas le professeur de piano d'hier, ni l'artiste qui entretient des rapports de maître à disciple. De toute façon, ces modes de relations ont quasiment disparu, ou pris d'autres formes, et ce n'est pas précisément de cela dont il s'agit. En outre, l'éducateur semblerait recevoir aujourd'hui comme mission de transmettre un savoir-vivre plutôt qu'une technique particulière ou un savoir-faire spécialisé, ou en tout cas le second reste au service du premier, le savoir-faire n'étant qu'un moyen, et le savoir-être : la fin. Mais quel éducateur détient un savoir de l'être ? Qui sait comment il faut être ? Comment ne pas alors faire des choix sur les valeurs ? A-t-on le droit de ne pas décider de ce qui est vrai et de ce qui est faux ? Notre raison ne l'exige-t-elle pas ? C'est pourtant là, d'après le même

Chesterton, "la seule éducation éternelle : être assez sûr que quelque chose est vrai pour oser le dire à un enfant. Les modernes se défilent devant ce devoir audacieux" par peur et par irresponsabilité, par des faux prétextes et par un laxisme, une faiblesse "liés à la déchéance de la démocratie" (4). Et cette "erreur sur l'enfant" a déjà un siècle d'existence.

Évidemment, le dogmatisme ou la violence dont il s'agit ici n'ont d'autre but que d'aider ou d'accompagner l'enfant à grandir et à être libre, en lui donnant les fondements (dans les divers sens du terme : fondations, bases et justifications) essentiels à son évolution propre. En témoigne par exemple le fait qu'il n'y a pas d'effort sans discipline, cette discipline que Kant définissait comme "l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité" (op. cit.). C'est aussi la discipline de la pensée qui est en jeu ; l'absence totale, dans la scolarité française, d'un enseignement élémentaire de la logique et de l'histoire des sciences a des implications qu'on ne soupçonne pas.

Eduquer suppose une autorité, un auteur ; ce même *auctor*, *auctoritas* dérive en latin du verbe *augere* qui signifie augmenter. L'autorité est par définition ce qui augmente les fondations, nous rappelle H. Arendt (op. cit. p. 160). L'éducateur est dès lors celui dont la tâche est de faire croître les potentialités nouvelles de chaque enfant sur le terreau des anciens acquis. Sa finalité consiste à faire le lien entre l'ancien et le moderne. Toute la difficulté de l'éducation réside d'ailleurs dans ce travail de passeur, qui montre au jeune que ce qu'il croit moderne est ancien (c'est le caractère nécessairement décevant de l'éducateur), et qui l'aide à construire ses possibles inédits sur des fondements passés (c'est la dimension pleine d'espoir et de nouveauté qu'apportée avec elle chaque génération). Polybe disait ainsi qu'éduquer quelqu'un, c'est lui montrer qu'il est tout à fait digne de ses ancêtres. Pour qu'un tel argument trouve un écho, il faut le respect d'un ancien, et cet idéal peut toujours se trouver (fût-ce dans le "grand frère" de banlieue). Tisser ou renouer le lien entre l'ancien et le moderne est incontournable, même s'il n'est pas toujours évident de rendre manifeste ce qui, dans l'ancien, peut nourrir le jeune. C'est même l'apparition de ce lien qui donne un sens à ce qu'il est. H. Arendt écrit que "c'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice <et respectueuse du passé> ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux" (op. cit.). Préserver le nouveau par le souci de l'ancien : ce paradoxe définit sans doute le propre de l'éducation. De même, le but de l'éducation est à la fois de supprimer la nature du sujet et de révéler sa nature. A de tels paradoxes, il n'y a pas ni solution définitive ni recette générale. En ce sens, bien sûr, parler de "science" de l'éducation est une absurdité. Il s'agit moins de *modus operandi* que de *modus vivendi*, moins de quantité que de qualité, moins peut-être de multiplicité que d'unité.

L'identité personnelle vise une unité. L'enseignement aussi. Comenius disait au XVII<sup>e</sup> que ce qui importe, ce n'est pas d'apprendre des choses différentes, mais plutôt les *mêmes*

Chesterton, "la seule éducation éternelle : être assez sûr que quelque chose est vrai pour oser le dire à un enfant. Les modernes se défilent devant ce devoir audacieux" par peur et par irresponsabilité, par des faux prétextes et par un laxisme, une faiblesse "liés à la déchéance de la démocratie" (4). Et cette "erreur sur l'enfant" a déjà un siècle d'existence.

Évidemment, le dogmatisme ou la violence dont il s'agit ici n'ont d'autre but que d'aider ou d'accompagner l'enfant à grandir et à être libre, en lui donnant les fondements (dans les divers sens du terme : fondations, bases et justifications) essentiels à son évolution propre. En témoigne par exemple le fait qu'il n'y a pas d'effort sans discipline, cette discipline que Kant définissait comme "l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité" (op. cit.). C'est aussi la discipline de la pensée qui est en jeu ; l'absence totale, dans la scolarité française, d'un enseignement élémentaire de la logique et de l'histoire des sciences a des implications qu'on ne soupçonne pas.

Eduquer suppose une autorité, un auteur ; ce même *auctor*, *auctoritas* dérive en latin du verbe *augere* qui signifie augmenter. L'autorité est par définition ce qui augmente les fondations, nous rappelle H. Arendt (op. cit. p. 160). L'éducateur est dès lors celui dont la tâche est de faire croître les potentialités nouvelles de chaque enfant sur le terreau des anciens acquis. Sa finalité consiste à faire le lien entre l'ancien et le moderne. Toute la difficulté de l'éducation réside d'ailleurs dans ce travail de passeur, qui montre au jeune que ce qu'il croit moderne est ancien (c'est le caractère nécessairement décevant de l'éducateur), et qui l'aide à construire ses possibles inédits sur des fondements passés (c'est la dimension pleine d'espoir et de nouveauté qu'apportée avec elle chaque génération). Polybe disait ainsi qu'éduquer quelqu'un, c'est lui montrer qu'il est tout à fait digne de ses ancêtres. Pour qu'un tel argument trouve un écho, il faut le respect d'un ancien, et cet idéal peut toujours se trouver (fût-ce dans le "grand frère" de banlieue). Tisser ou renouer le lien entre l'ancien et le moderne est incontournable, même s'il n'est pas toujours évident de rendre manifeste ce qui, dans l'ancien, peut nourrir le jeune. C'est même l'apparition de ce lien qui donne un sens à ce qu'il est. H. Arendt écrit que "c'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice <et respectueuse du passé> ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux" (op. cit.). Préserver le nouveau par le souci de l'ancien : ce paradoxe définit sans doute le propre de l'éducation. De même, le but de l'éducation est à la fois de supprimer la nature du sujet et de révéler sa nature. A de tels paradoxes, il n'y a pas ni solution définitive ni recette générale. En ce sens, bien sûr, parler de "science" de l'éducation est une absurdité. Il s'agit moins de *modus operandi* que de *modus vivendi*, moins de quantité que de qualité, moins peut-être de multiplicité que d'unité.

L'identité personnelle vise une unité. L'enseignement aussi. Comenius disait au XVII<sup>e</sup> que ce qui importe, ce n'est pas d'apprendre des choses différentes, mais plutôt les *mêmes*

ou qui ne me permet pas d'apprendre une même chose de manière différente, ne m'augmente pas.

3°) La création, ou au moins le pouvoir de créer des connexions est aussi l'un des linéaments essentiels du rapport entre éduquer et enseigner. Par conséquent, éduquer c'est relier: relier le connu à l'inconnu, l'ancien au nouveau, le savoir au questionnement, le même à l'autre. Le vécu de ce lien est sans doute le moment éducatif par excellence: lorsque l'enfant et l'éducateur prennent ce temps-là et le partagent, leur propre relation elle-même s'épanouit pleinement. "Lorsque je parle ou que je joue avec un enfant, dit Janusz Korczak, un instant de ma vie s'unit à un instant de sa vie, et ces deux instants ont la même maturité" (6).

Le point commun aux idées de maturation, nouveauté, augmentation, modernité etc., c'est bien sûr la notion de progrès. Un éducateur peut-il ne pas être idéaliste ? Enseigner le monde tel qu'il est et éduquer au monde tel qu'il devrait être sont deux choses bien distinctes. Lorsque Kant écrit qu'"on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination" (op. cit.), il suppose bien deux manières d'éduquer. Soit on élève l'enfant de telle façon qu'il puisse s'adapter au monde tel qu'il est, soit on considère la téléologie cosmopolitique de l'éducation en se fondant sur le monde tel qu'il devrait être et sur l'idée que chaque génération doit contribuer, par l'éducation, au perfectionnement moral de l'espèce humaine. Dans le premier cas, on pérennise les inégalités et les injustices qui existent de fait. Dans le deuxième, on prépare des hommes à transformer le monde en visant l'idéal du règne des fins, l'éducation n'ayant d'autre but que le progrès moral de l'humanité. Mais dans notre cas aujourd'hui, "l'école du capitalisme total" (7) et son marchandisage auront bientôt définitivement enterré l'optimisme des Lumières. La téléologie kantienne de rééducation est une idée désuète. Pourtant, oublier sa fin, c'est signer la fin de notre éducation. La fin du système de rééducation en général, et du sens de l'éducation nationale en particulier. Néanmoins, dans notre monde qui va forcément mieux que celui que décrit Chesterton dans les années 1920, l'éducation doit aiguïser plus que jamais sa vertu de résistance : nos enfants "ne sont pas comme des brebis sans berger. Ils sont plutôt comme une brebis au milieu de vingt-sept bergers hurlants. C'est contre toute la presse, toute la publicité, tous les nouveaux remèdes, toutes les nouvelles théologies, tout l'éblouissement et le fracas des lampions et de la fanfare des temps modernes que l'école devrait le prémunir, si tant est qu'elle en fût capable" (Chesterton, op. cit. note 4). En est-elle encore capable ?

Cet extrait me semble particulièrement éloquent aujourd'hui, tout y est : la publicité, les drogues, la télévision, les idéologues, les spectateurs médiatiques ou les guignols sont ces nouveaux bergers hurlants pléthoriques, qui peu à peu substituent un *pléthos* au *démos*. "Les vrais éducateurs doivent savoir résister aux cascades mugissantes de la culture" (*idem*),

nous dirions : de la culture de masse et de mass-media avec son cliquetis de téléprothèses à la mode. Alors, résistance ou progrès ? Il n'y a pas contradiction ici entre deux absolus : un idéal de progrès moral et un misonéisme total. Là encore, il faut revenir en arrière (mais ni trop ni pareillement) pour aller de l'avant (8).

L'enfant qui crée grâce à celui qui l'éduque une pensée, une œuvre, un projet d'existence, a su faire fructifier en lui-même l'enseignement reçu : il l'a intériorisé, adapté, transformé sans doute, il se l'est approprié pour s'augmenter lui-même. L'éducation enseignante l'a en quelque sorte rendu libre. Une éducation seule ou un enseignement seul en sont incapables. La fin essentielle de l'éducation n'est autre que de rendre libre ceux qu'elle forme. Elle doit viser la liberté de pensée ou la liberté d'action, le jugement critique ou l'engagement, affûter le sens de la responsabilité, l'autonomie (au sens kantien du terme), la vertu civique (au sens où Montesquieu entend cette expression). Et c'est ici que les contraintes, le dogmatisme ou la violence éducatives dont il a été question plus haut prennent sens, car "comme le souverain chez Rousseau, le maître contraint son élève à la liberté": N. Grimaldi (9), dont la distinction entre avoir des libertés et être libre nous paraît fondamentale surtout aujourd'hui, décrit de façon magistrale ce paradoxe de l'éducation consistant "à déterminer les jeunes hommes à devenir indéterminables, à prévoir comment les rendre imprévisibles". Le propre de la liberté que le déterminisme éducatif crée est même de lui échapper. La fuite de l'éduqué est l'indice du terme du processus éducatif, son envol annonce la fin de l'éducation. "Produite avec nécessité, la liberté (de l'éducation) est un effet, mais si paradoxal qu'il consiste à pouvoir se dégager des causes mêmes qui l'ont produit. Dernier terme d'une série, il échappe à la série. Aussi peut-on reconnaître l'excellence d'un maître à la capacité qu'ont ses élèves à se détacher de lui. Si l'éducation a été bonne, la première liberté de l'élève ou de l'enfant, c'est leur ingratitude" (9). C'est à ce moment également que l'éducateur est pleinement libre : "la liberté que le pédagogue a de choisir telle exigence, telle méthode ou telle sanction, n'est rien à côté de la liberté qu'il *ressent* en voyant ses élèves se détourner de lui" (op. cit.). Ceux-là peuvent ne lui manifester aucun témoignage de reconnaissance, parce qu'ayant su recevoir, ils lui ont déjà donné.

Un enseignement qui n'aiguise pas la réflexion critique (laquelle stimule la cognition, la compréhension et la création), est stérile et vain. Vouloir éduquer autrement est imprudent, irresponsable et nuisible. "Etudier sans réfléchir est une occupation vaine ; réfléchir sans étudier est dangereux", disait Confucius (10).

## NOTES

1. Hannah Arendt : *La crise de la culture*, chap. V : La crise de l'éducation, trad. P. Lévy, éd. Gallimard, coll. folio essais, Paris 1992, p. 223-252.

2. Emmanuel Kant : *Réflexions sur l'éducation*, trad. A. Phiionenko, éd. Vrin, Paris 1993, *passim*,
3. Pascal Bruckner : *La tentation de l'innocence*, essai, éd. Grasset, Paris 1995, *passim* ; *L'euphorie perpétuelle*, éd. Grasset, Paris 1997, p. 224 et 243).
4. C.K. Chesterton : *le monde comme il ne va pas*, trad. M.O. Fortier-Masek, éd. L'Age d'homme, Lausanne 1994, p. 137 à 149,
5. Coménius : *La Grande Didactique*, éd. Klincksieck, Paris 1992, chap. 17.
6. Janusz Korczak : *Le droit de l'enfant au respect*, trad. Z. Bobowicz, éd. Laffont, coll. Unesco, Paris 1987, p. 44.
7. L'expression est de J.C. Michée, citée par Dany-Robert Dufouri : art. "Malaise dans l'éducation", in *Le Monde Diplomatique*, numéro de novembre 2001, p. 10-11.
8. C'est d'ailleurs la thèse de Chesterton dans toute sa réflexion sur *Le monde comme il ne va pas*.
9. Nicolas Grimaldi : *Ambiguïtés de la liberté*, éd. P.U.F., coll. perspectives critiques, Paris 1999, p. 32-33.
10. Confucius : *Entretiens du maître avec ses disciples*, II, 15, trad. S. Couvreur, éd. Mille et une nuits, Paris 1997.