

PENSER L'ÉDUCATION

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

N° 19 - Juin 2006

Coordination scientifique de la revue

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

Assistance technique et scientifique

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

Choix des articles

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

Adhésion à la revue comme université partenaire

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

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

Impression : Groupe Morault - imp. Lecercf Rouen-Offset

N° imp. : 1725 - Dépôt légal : 2^e semestre 2006

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

Sommaire - N° 19 - Juin 2006

le trajet de l'éthique éducative : <i>de l'inquiétude à la sollicitude</i>	Jean-Yves BODERGAT	5
la castration comme acte éducatif	Frédéric CAUMONT	23
Formation et apprentissage biographique	Christine DELORY-MOMBERGER	39
Les sources de l'identité professionnelle des enseignants du Québec	Marie-Paule DESAULNIERS France JUTRAS	51
Les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher (1813-1821).	Didier MOREAU	69
la morale en question : " <i>que dois-je faire ?</i> "	André PACHOD	93
Autonomie et enseignement du français : <i>le rôle du livre</i>	Jean-Yves SÉRADIN	105
Conflits à répétition en milieu scolaires difficiles : quelles solutions ?	Laurence THOURODE	119

RECENSION

Utopies et pédagogies	Anna-Marie BERNADINIS	137
Dicionario dos educadores portugueses	Gisela ANDRADE	140
Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18 ^e siècle	Daniele HAMELINE	142

Le trajet de l'éthique éducative : de l'inquiétude à la sollicitude

Jean-Yves BODERGAT¹

IUFM de Basse-Normandie

CERSE

L'action éducative se pense à partir de deux pôles, le monde commun dont les adultes en charge d'éducation sont coresponsables, les jeunes dont le devenir leur est confié. Elle implique l'inquiétude car rien ne garantit que les conquêtes précieuses qui donnent sens à la vie en commun - et, au premier chef, la dignité de tout être humain fondée sur la capacité de se déterminer lui-même - fassent sens pour ceux qui arrivent dans ce monde. Mais rien non plus n'assure que chaque jeune sera en mesure de développer au mieux ses capacités. Cette double inquiétude met en mouvement les adultes et pour réussir la rencontre entre ces jeunes et les savoirs et références qu'ils les invitent à continuer, le cadre de pensée et d'action adéquat n'est ni la déontologie ni même l'obligation morale de respect en tant qu'elle suppose, chez les jeunes, une raison toujours disposée à être sollicitée immédiatement, mais l'éthique. Seule l'interpellation éthique conduit l'adulte à signifier à chacun l'imputation de capacités, dont l'actualisation permet l'estime de soi et à faire preuve de sollicitude pour l'accompagner dans l'aventure de l'apprentissage.

Mots clés : *Autorité, capacité, devenir, dignité, éthique, ingéniosité, inquiétude, monde commun, respect, responsabilité éducative, sollicitude.*

L Pour un adulte en charge de jeunes, prendre la mesure de sa responsabilité éducative ouvre ce que Hannah ARENDT a appelé une " brèche "². Cette brèche inaugure un temps de réflexion qui nous délie de l'enchaînement de nos actions, afin de penser ce que nous voulons vraiment et ce que nous pouvons vouloir. Elle empêche que le passé nous pousse et nous précipite vers l'avenir. Elle consiste à prendre de la distance vis-à-vis de ce passé et à adopter une attitude critique, de deux manières, d'abord en se gardant bien de le " déboulonner ", car nous devons déterminer ce que nous tenons à en préserver, ensuite en se refusant à le mythifier. De même, vis-à-vis de l'avenir, la réflexion se doit d'éviter

deux écueils. Le premier est de poser un futur utopique car nous ne pouvons plus croire aux grands récits qui nous garantissent le progrès. Le second est de tenir la dégradation pour inévitable ; il n'est pas écrit, par exemple, que nous allons rejoindre le taux de criminalité des USA, six à sept fois supérieur à celui de la France³.

La réflexion ainsi ouverte ne peut que susciter l'inquiétude. Les adultes préoccupés d'éducation ont-ils la volonté et même le droit de faire vivre dans l'avenir le monde commun qu'ils ont édifié ? Et en ont-ils le pouvoir, à l'encontre de jeunes qui ne peuvent découvrir seuls ce qu'il en a coûté de luttes et de générosité pour l'instituer et qui peuvent être tentés par d'autres références ? Comment justifier et orienter l'action éducative pour répondre à cette double inquiétude ?

1. - ÊTRE EN CHARGE D'ENFANTS ET DE JEUNES, C'EST SE RÉFÉRER A UN MONDE COMMUN

1.1 - Pourquoi se référer à un monde commun ?

Ce monde commun, tel que le concept en a été élaboré par Hannah ARENDT, suscite l'inquiétude en raison de ses deux caractéristiques : il est à nos yeux précieux et il est vulnérable.

Monde précieux

C'est ce que les hommes d'une société donnée ont réussi à instituer en promouvant des principes et des valeurs qui donnent sens au fait de vivre ensemble. C'est ce que nous avons fait de meilleur ou c'est ce que nous avons dégagé d'essentiel à partir d'expériences douloureuses ou terribles, comme l'Europe en a connu au XXème siècle. Mais ce n'est pas un acquis définitif, cela peut se défaire.

Monde vulnérable

Cette construction historique dépend de la volonté ou non des générations de continuer à faire vivre ces acquis. Une double menace pèse sur ce monde.

La première, c'est l'usure, celle de l'élan qui avait permis à une communauté politique de trouver un accord sur l'essentiel et qui retombe : les compromissions peuvent se multiplier de la part de ceux-là mêmes qui se réclament d'idéaux. Une génération peut aussi mal maîtriser les évolutions et les bouleversements et ne plus trop savoir comment se positionner. Elle peut elle-même être mal assurée de ses repères⁴. Le temps est sorti de ses gonds mais il est toujours sorti de ses gonds !

La deuxième menace, c'est le phénomène de " la natalité " (H. ARENDT). Ce qui nous tient le plus à cœur et dont nous savons qu'il a été difficile à faire partager par tous (par la

plus grande majorité), les enfants ne peuvent le découvrir par eux-mêmes car ils " sont introduits dans un monde préétabli où ils naissent en étrangers " ⁵. Les actes graves de violence et l'indifférence, voire la bonne conscience affichée par leurs auteurs, l'attestent tragiquement. Par exemple, quand le meurtrier présumé de Sohanne, de la cité Balzac, est applaudi par les garçons de la Cité au moment où il descend du fourgon de police pour la reconstitution des faits, alors ce que nous avons si difficilement édifié, c'est-à-dire le droit pour une jeune fille de choisir ses relations affectives et amoureuses, le respect de son consentement et tout simplement celui de sa vie, cela est menacé. La régression que manifestent ces garçons dont aucun n'avait participé à l'enterrement suscite l'effroi. Ce qui compte pour nous ne passe plus, c'est totalement bafoué. C'est même une inversion des valeurs !

Si ces valeurs semblent pour nous aller de soi et si leur négation produit un mouvement de sidération, c'est parce qu'elles résultent de tout un travail de la culture que nous avons intériorisé. Nous ne sommes pas convaincus du respect à l'égard de tout autre en raison d'une disposition spontanée de notre être. Le respect est une difficile conquête, toujours entravée et menacée par les préjugés de classe et de race, par nos intérêts ⁶, nos sentiments et même parfois par nos propres valeurs !

Ce travail de la culture, il faut qu'il puisse produire des résonances auprès de ceux qui arrivent dans ce monde. Si ces jeunes trouvent comme moyen de se valoriser la domination sur les autres et même leur assujettissement, alors c'est que nos valeurs ne leur parlent pas ⁷.

Les jeunes, introduits dans ce monde, eux-mêmes menacés !

Si nous adultes ne faisons pas preuve de conviction et de fermeté, si nous ne faisons pas valoir ce que le monde commun a institué pour le rendre habitable, alors le jeune déjà en butte à des difficultés, menacé par l'échec, cherchera une autre " autorité qui puisse le guider dans le monde dans lequel il est encore un étranger " ⁸. Le jeune puisera alors dans le groupe des pairs les principes de sa conduite. Le conformisme du groupe se substituera à l'autorité des adultes, avec le risque que ceux qui sont en mesure d'exercer la domination imposent leur pouvoir.

Les études sur la violence ⁹ montrent que lorsque les adultes ne parviennent plus à se faire entendre, des pratiques et des principes radicalement contraires à ce qu'ils tentent d'instituer ou de préserver régissent les relations entre les jeunes. C'est le contrôle d'un territoire par un groupe, une minorité plus ou moins violente (une rue tenue par une quinzaine d'adolescents, par exemple) ; le plaisir du pouvoir mais aussi la nécessité de le maintenir passent par l'humiliation des plus démunis et génèrent harcèlements et brimades ¹⁰ ; des conquêtes récentes sont balayées pour laisser place au machisme et au sexisme ; enfin une hiérarchie inversée peut se mettre en place ou tout du moins se revendiquer, certains élèves se présentant comme patron ou ancien patron de leur collègue !

D'où la nécessité de " déliaison " ¹¹ aussi bien pour le caïd que pour la victime manifeste ou silencieuse le cas du lire-écrire

Ces jeunes qui sont menacés, qui sont-ils ?

Bien sûr, ceux qui sont repérés comme faibles et qui peuvent vivre un véritable cauchemar. C'est leur estime de soi, déjà fragile, qui va être encore plus compromise. Des sentiments négatifs vont les miner, altérer leur désir de vivre et leur capacité de s'affirmer. Ils sont par exemple bousculés et ils s'excusent ! C'est la honte de cet étudiant de B.T.S. qui n'osait pas avouer qu'il avait été racketté par des "petits" de 12 ans. Ce sont les filles qui n'osent plus sortir et qui, lorsqu'elles se rendent à l'école, doivent baisser le regard devant des gamins de neuf ans.

Mais ce sont aussi ces chefs de bande qui doivent toujours en faire plus. Pour garder sa place au sommet de la hiérarchie, le délinquant doit s'inscrire dans la répétition et la continuité, ce qui conduit à harceler en permanence ses victimes : " Le fort doit toujours aller plus loin, il n'y a pas de retrait possible pour lui, tant qu'il veut garder sa place " ¹².

Enfin, ces jeunes menacés sont aussi ceux qui tournent la violence contre eux-mêmes. Certains ne trouvent pas leur place dans le monde parce que les adultes ne leur parlent pas et ne sont pas de ce fait sensibles à des signes inquiétants ; ils vont les laisser s'enfermer dans le mutisme.

Alors que voulons-nous vraiment ? Qu'est-ce qui compte pour nous ? C'est précisément le propre de l'éducation de se poser cette question.

1.2 - L'éducation, c'est le moment où la communauté historique et politique se retourne vers elle-même, pour réactiver et redéfinir ce monde commun

Un moment privilégié et délicat

Qu'est-ce que nous voulons transmettre ? Pour le savoir, cela suppose qu'une communauté se ressaisisse, qu'elle se tourne vers sa propre histoire.

A ce titre, les jeunes constituent à la fois un danger, puisque leur adhésion n'est pas d'emblée garantie, et une chance, puisqu'ils obligent la communauté à se demander ce qu'elle veut vraiment transmettre de son histoire. La tradition ne s'impose plus à tous mais le passé est là, que nous sommes libres d'interroger et de nous approprier comme nous l'entendons. Comme le souligne le poète René CHAR, nous sommes sans testament, qui fixe ce que nous devons croire mais nous avons *un héritage* ¹³.

Ce retour vers le passé vise à montrer le travail de l'histoire et permet à l'identité

collective de se former et de se reformer dans la continuelle interprétation de soi. C'est donc une identité mobile et non une fixation sur un passé figé en modèle. Il ne s'agit pas, par exemple, de céder au mythe de l'âge d'or de la République. Notre République, prompt à proclamer de grands principes, a souvent tardé à les inscrire dans la réalité institutionnelle comme pour le suffrage universel, dont l'application à plus de la moitié des citoyens (les citoyennes en l'occurrence !) a été indéfiniment retardée¹⁴. L'Angleterre, elle, n'a mis que quelques années entre l'acceptation de cette idée (pour des raisons plus pragmatiques) et sa mise en œuvre. De même, l'école de la République¹⁵ a très longtemps réservé les filières nobles à la bourgeoisie¹⁶.

Que voulons-nous faire échapper aux ruines du temps ?¹⁷

La plus grande conquête, c'est la dignité de chaque être humain. Ce concept clé est fondé sur le pouvoir de penser par soi-même, de se donner ainsi ses propres fins et de devoir alors ce que l'on est à ce que l'on a fait de soi et non à ce que l'on a seulement reçu de la nature ou de la société ou de sa propre famille. Ses implications en sont radicales puisque nul ne peut se voir prescrire ses croyances et son mode de vie en raison de son appartenance à un groupe social, ethnique ou religieux.

Le deuxième acquis décisif intimement lié au premier, c'est la démocratie, puisqu'elle reconnaît à chaque associé, en fonction même de sa dignité, le droit et le pouvoir de réfléchir, de s'exprimer et d'agir pour donner sa forme à la communauté politique. De ce fait, les intérêts et les contraintes économiques sont à penser en fonction des exigences de justice et mis en relation avec la liberté effective pour chacun d'actualiser ses capacités. Le rôle de l'École est de rendre chacun capable de se décider en fonction d'un projet qui prend en compte la complexité des enjeux propres à la communauté¹⁸.

Une troisième référence essentielle concerne le rôle du droit, conçu pour nous protéger de l'arbitraire des pouvoirs et de la tyrannie des minorités violentes et pour nous assurer de droits fondamentaux comme la sécurité et l'assistance.

Enfin la laïcité, conçue comme l'affranchissement du peuple souverain à l'égard de toute tutelle, est bien irréductiblement constitutive de notre identité nationale, en fonction de notre propre histoire sociale, politique, intellectuelle et de notre conception du citoyen.

D'où un point nodal de l'éducation

C'est " le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité " ¹⁹. Et " c'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes. " ²⁰

1.3 - Qu'est-ce qu'implique pour l'éducation cette responsabilité du monde commun ?

Une double responsabilité et une double autorité

La responsabilité s'exerce à l'égard du monde commun et à l'égard des jeunes. Et l'autorité comporte deux fonctions. La première est de préserver ces jeunes, de leur assurer une protection nécessaire en raison de leur état de dépendance. La seconde est de garantir " la continuité d'une civilisation constituée, qui ne peut être assurée que si les nouveaux venus par naissance sont introduits dans un monde préalable où ils naissent en étrangers " ²¹. Cette deuxième fonction correspond à une nécessité politique.

Assumer le monde, cela veut dire que nous le présentons aux enfants et aux jeunes et que nous leur disons en quoi nous y tenons. Nous pourrions l'exprimer de la manière suivante : " Voilà ce que nous avons fait pour rendre ce monde un peu moins inhumain et un peu plus habitable ". L'adulte qui accepte d'être en charge de jeunes, c'est celui qui fait part de ce que nous avons trouvé de mieux pour que ce monde qu'il prend à cœur (il s'agit bien des références qui donnent sens au vouloir-vivre ensemble et non de tout ce que la société, la réalité des organisations et le comportement des hommes comportent d'injustices) " puisse nous survivre et demeurer un lieu vivable pour ceux qui viennent après nous " ²².

Un refus du moralisme abstrait et de l'optimisme historique

Assumer le monde, c'est donc vouloir accueillir ces jeunes dans celui-ci pour qu'ils y prennent leur place et qu'ils y trouvent du sens. Il faut donc préserver les chances pour les jeunes de s'y introduire, afin que formés, ils puissent à leur tour agir, et cela comme ils l'entendent. Il ne s'agira pas de reproduire ce monde mais de le continuer. L'autorité de l'éducateur tient, pour une part fondamentale, à ce monde qu'il représente. Il n'agit pas seulement en son nom propre mais au nom d'une institution elle-même chargée de faire vivre les valeurs de la communauté politique.

L'éducateur qui fait part de son dégoût compromet toute autorité. Hannah ARENDT met en quelque sorte en voix cette attitude :

"C'est comme si, chaque jour, les parents disaient : "En ce monde, même nous ne sommes pas en sécurité chez nous ; comment s'y mouvoir, quel savoir, quel bagage acquérir sont pour nous des mystères. Vous devez essayer de faire de votre mieux pour vous en tirer, de toute façon vous n'avez pas de compte à nous demander. Nous sommes innocents, nous nous lavons les mains de votre sort"" ²³

Le ton de ce passage rappelle celui du prologue de Ainsi parlait Zarathoustra dans lequel NIETZSCHE campe le " dernier homme " ²⁴ qui ne veut plus rien si ce n'est sa

tranquillité. Il rejette donc l'inquiétude qui pourrait le mettre en mouvement, qui l'obligerait aussi à se lier à d'autres adultes pour déterminer les conditions et les termes d'un accord.

***Un accord entre adultes, coresponsables du monde :
puissance, force et violence***

Cet accord et la cohésion qu'il exprime sont la condition de la réussite, notamment dans les situations difficiles. Ils vont d'abord permettre aux jeunes d'éprouver et d'apprécier la résistance que les adultes peuvent leur opposer²⁵.

Une action collective résolue et durable permet de surmonter avec succès des perturbations qui étaient devenues permanentes et qui conduisaient à un véritable délitement. Ce fut le cas du collège des Noirettes, à Vaulx-en-Velin²⁶. Ceci serait confirmé par les fortes disparités de situation entre collèves qui disposent pourtant du même type d'environnement social et économique²⁷.

Cet accord permet la puissance, qui est liée au fait d'agir ensemble et de se coordonner. Et c'est seulement s'il y a action en commun que les qualités individuelles des uns et des autres peuvent s'exercer, c'est-à-dire leur force propre. En conséquence, la puissance c'est la convergence des forces qui permet de contenir la violence.

A l'inverse, la violence, qui est le fait de quelques-uns, entraîne l'impuissance du plus grand nombre. Beaucoup d'élèves se plaignent en leur for intérieur de ne pas pouvoir réagir à une humiliation, à une injustice ou à une brimade de la part de quelques caïds. Par exemple, à Noisy-le-Sec, il est impensable de demander à une jeune fille de 20 ans habitant le quartier de venir distribuer les tracts de l'association " Ni putes ni soumises " devant le lycée. Cette manifestation de sa force propre, c'est-à-dire d'une qualité individuelle, " serait dévastatrice pour sa réputation ". En ce cas, faute de **puissance** suffisamment assurée de la part de la communauté adulte, les **forces** propres aux individus sont brisées par la **violence** des garçons qui tiennent le quartier²⁸.

C'est lorsqu'une institution est suffisamment sûre d'elle-même et de ses missions qu'elle permet aux acteurs de s'affirmer et à des actions nouvelles de surgir. C'est la stabilité d'une institution, qui sait ce qu'elle veut et qui l'affiche, qui permet de fixer le souvenir de ses actions et d'établir une mémoire pour l'avenir. En ce cas, quand les acteurs travaillent de concert, quand ils tiennent bon sur des principes essentiels, quand leurs actes sont en accord avec leurs convictions affichées, alors l'école devient un des seuls lieux où certains jeunes peuvent prendre confiance dans les adultes²⁹.

Une telle action, concertée, cohérente et inscrite dans la durée, donne des résultats. Pour les risques de suicide par exemple, quand la structure d'accueil est bien pensée,

comme dans le service du Dr POMMERAU, le taux de récurrence baisse de moitié et celui de mortalité de 4 à 8 fois³⁰. L'originalité tient à ce que le personnel essaie de transmettre aux jeunes suicidants (80 %) et aux jeunes à risque (20 %) une réflexion sur leur acte. L'adulte n'impose pas, il fait preuve de retenue³¹ mais par le cadrage qu'il met en place, il se propose comme médiateur entre le jeune et lui-même.

Une cohésion qui appelle ingéniosité si on vise adhésion et appropriation

C'est une chose de protéger ceux qui se trouvent mis en position de faiblesse et de rappeler avec force les interdits fondateurs. Tout ceci relève de la socialisation : c'est un premier pas vers l'universel pour ceux qui imposent des règles qui contredisent la réciprocité.

Mais comment faire pour que ces jeunes eux-mêmes entendent ce qui nous apparaît essentiel, pour eux comme pour nous ? Et pour ceux qui sont gravement menacés dans leur santé et leurs relations aux autres, comment faire en sorte qu'ils s'engagent dans un travail psychique de transformation ? Comment faire saisir qu'être en bonne santé, ce n'est pas être exempt de maladies, c'est " être bien dans sa peau, bien dans sa tête " (Dr POMMERAU) ?

Se poser de telles questions, ce n'est plus seulement défendre le monde et le présenter, c'est se préoccuper des conditions de la " vie bonne " pour les jeunes eux-mêmes, c'est à dire le développement et l'affirmation de leurs potentialités et se demander comment ces conditions peuvent prendre sens justement pour eux. Comment les concerner par leur propre vie ? Si l'inquiétude peut déclencher ces questions, elle n'est pas suffisante pour construire les éléments de la réponse, elle doit inciter à un décentrement pour déterminer, par exemple dans le domaine de la prévention, les propositions susceptibles d'être comprises et acceptées par les jeunes.

Où allons-nous trouver les ressources disponibles pour surmonter l'exaspération ou l'impatience et parfois le découragement ? Et comment convaincre un adulte de se préoccuper de ces jeunes qui s'abîment d'une manière ou d'une autre ?

A quoi fait-on appel ? A la déontologie ? A l'obligation de respect ? Ou à l'éthique ?

Quelles sont les références qui éclairent et déclenchent au mieux une véritable attitude éducative vis-à-vis de ces jeunes ?

2. - UNE RESPONSABILITÉ ANIMÉE ET FONDÉE PAR L'ÉTHIQUE

Qu'est-ce qui peut constituer le ressort décisif de la responsabilité à l'égard de ces jeunes qui me sont confiés et dont le devenir dépend, pour une partie irréductible, de moi ? Qu'est-ce qui fait que nous allons prendre à cœur cet appel que constitue la présence même d'un jeune en devenir ?

2.1 - La déontologie

Il ne nous semble pas que ce puisse être la référence décisive et ultime³². Il y a bien sûr des règles de conduite que les différents acteurs du système éducatif doivent respecter dans l'exercice même de leur activité professionnelle. Mais dans l'Éducation Nationale par exemple, c'est la hiérarchie qui est garante du respect des règles et la profession ne s'est pas auto-organisée pour se fixer des règles et veiller à leur respect.

Surtout, c'est le principe même de la déontologie qui nous semble inadéquat. La déontologie fixe des procédures, prescrit des démarches mais, dans ce cadre-là, il n'y pas de prise en compte personnelle de l'élève³³. Parler à un jeune en désarroi ou le laisser parler pour que quelque chose de lui se dise, pour qu'il se délie, pour qu'il commence à bouger un peu par rapport à ses habitudes ou à l'image dans laquelle il s'est enfermé, cela suppose que sa propre personne d'adulte soit impliquée, c'est-à-dire pas seulement intéressée mais concernée et même touchée. L'autre, ce jeune qui vient me parler ou pour qui je cherche activement une autre manière de lui faire acquérir le savoir en jeu, n'est plus seulement quelqu'un à qui j'offre une prestation, je m'en sens responsable.

C'est pourquoi l'obligation de respect, qui, elle, relève d'un sentiment proprement moral et non d'une procédure que l'on s'applique à suivre, reste aussi insuffisante pour penser l'éducation.

2.2 - L'obligation morale de respect

C'est une référence qui pourrait être retenue. Il nous semble même que c'est la référence majeure de l'Éducation nationale.

Cette référence est en tout état de cause incontournable puisque le respect moral est inconditionnel : il ne dépend ni de la sympathie qu'inspire l'élève, en raison de l'intérêt qu'il manifeste pour sa discipline et son enseignement, ni de ses résultats scolaires, ni même du degré de correction de son comportement. Cette obligation est universelle : elle s'adresse à tout être humain et elle comporte le principe de réciprocité : les élèves se doivent, en tant qu'êtres humains, de respecter l'adulte, tout comme celui-ci doit s'interdire tout mépris, toute humiliation et toute attitude de pitié.

Cette obligation morale est fondée sur le fait que chaque être humain a une dignité et pas seulement un prix, lequel tient à ses compétences et à leur utilité sur le marché du travail (utilité qui peut varier selon l'évolution du marché). Et cette dignité est elle-même fondée sur le pouvoir qu'a tout être humain de commencer quelque chose qui ne tient qu'à lui, qu'à sa décision ; c'est le pouvoir de se donner les fins de son action, de les déterminer lui-même. En conséquence, chacun ne doit pas essentiellement les qualités qu'il manifeste, qu'il pourra manifester ou qu'il pourrait manifester aux propriétés qu'il a reçues de la nature et de l'appartenance à son espèce : il les tient ou peut les tenir de lui-même et cette

capacité d'initiative, dont tout homme dispose potentiellement ou virtuellement, tient à son pouvoir de penser.

Cette dignité postule donc l'éducabilité : tout être humain a ce pouvoir de penser, à condition qu'on lui assure l'éducation qui lui permet d'éveiller ce pouvoir, de le faire passer du virtuel au réel (de la puissance à l'acte) et de le conforter. Cela suppose bien évidemment que l'éducation et l'accès au savoir soient réellement assurés à tous.

Mais cette référence à l'obligation morale de respect, qui se fonde en dernier ressort sur la raison pratique, celle qui détermine les fins de l'action, comporte des limites : je présente par exemple les savoirs sur la santé mais c'est à chacun de s'en emparer. Respecter un élève, c'est s'adresser à sa raison en supposant qu'il en a la pleine disponibilité. Mais c'est cette supposition qui fait problème. Proposer toutes les informations et les explications sur l'usage que chacun peut faire de sa liberté (par exemple, pour sa santé ou pour ses choix de vie, éclairer sur le tabagisme, la toxicomanie ou la contraception) pourra être efficient pour des personnes bien dans leur peau ou qui désirent réellement entendre ce discours. Mais informer et expliquer ne suffisent pour un élève dans le désarroi ou le déni et qui, justement, ne veut pas "entendre raison". Les enseignants et les professionnels de la santé connaissent bien ces jeunes qui à la fois voudraient bien entendre quelque chose de l'adulte mais redoutent le travail psychique qu'ils devraient alors engager.

Si c'est particulièrement manifeste dans les cas critiques, c'est en réalité le lot de tout pédagogue : trouver le point de rencontre, œuvrer inlassablement pour que les savoirs et références qui font sens pour lui-même "fassent résonance" pour les élèves et faire en sorte qu'au terme de l'apprentissage, chacun s'approprie le savoir en jeu et expérimente alors sa raison comme un véritable pouvoir, qu'il pourra mobiliser dans des contextes variés pour se déprendre des manipulations et des illusions.

Dans quel cadre penser l'attitude pédagogique qui conduit à se sentir impliqué par l'appel que lance l'élève de par sa seule présence ? En tant qu'élève, il est de manière privilégiée et constitutive une personne en devenir qui peut justement progresser grâce à l'effort qu'il fournira pour acquérir la compétence visée. Mais cet effort qui lui est demandé, c'est justement à l'adulte de s'assurer qu'il ne sera pas vain et de l'en assurer. Une telle attitude se pense au mieux dans le cadre de l'éthique.

2.3 - L'éthique comme fondement de la responsabilité éducative

L'interpellation éthique surgit dans l'expérience de la rencontre de l'autre

L'éthique éducative commence quand un sujet se rend compte qu'il ne peut rester indifférent à celui qui lui est confié. Emmanuel LEVINAS a fort bien décrit ce moment de bascule, qui constitue le moment éthique par excellence : sans être contraint, sans se forcer, le moi triomphant sort de lui-même pour se préoccuper de celui qu'il rencontre en

face de lui³⁴. Cette expérience est "irréfutable mais pas irréversible"³⁵. Chacun peut résister à la force de ce "on doit" ou vouer ce moment à l'oubli.

Quelle que soit la réaction de chacun, le moment éthique désigne ce souci de l'autre, mais de l'autre comme être concret et singulier dont je découvre qu'il a besoin de moi, que son avenir dépend en partie de moi. Et c'est cette interpellation par autrui qui conduit à se décentrer pour se préoccuper des difficultés des élèves et des jeunes en général, repérer leurs atouts, leurs potentialités et à partir de là concevoir une situation d'apprentissage ou d'écoute appropriée en faisant preuve de toute l'ingéniosité requise.

L'éthique articule trois dimensions fondamentales de l'existence humaine

Le soi, les autres, les institutions constituent ces trois dimensions d'une existence nécessairement sociale. Nous nous référons à la définition que Paul RICCEUR propose de l'éthique : "Appelons "visée éthique" la visée de la "vie bonne" avec et pour autrui dans des institutions justes"³⁶.

Cette définition peut être proposée à tous les acteurs de l'éducation.

Le soi : nous avons envie de nous accomplir, même si ce n'est pas toujours ce que nous avons la force de viser ou ce que nous avons la possibilité de viser. Mais ce souhait de la vie bonne est une préoccupation de l'homme contemporain, à la recherche d'"une morale de l'authenticité"³⁷.

Les autres : nous avons besoin d'être reconnus³⁸ et appréciés et rien ne nous fortifie davantage que de se sentir utiles. Et l'altérité est déjà un mouvement qui s'effectue en nous ; pour gagner l'estime de soi, condition de la vie bonne, nous devons opérer une distanciation à l'égard de nous-mêmes. L'altérité est déjà constitutive de l'ipséité (l'ipséité renvoie au soi).

Les institutions : c'est dans le cadre institutionnel que des actions peuvent être conduites dans la continuité et que chacun peut se voir reconnu dans sa légitimité. Certes, toute institution peut devenir redoutable, voire mortifère, mais il reste que l'institution dispose d'un pouvoir structurant qui s'exerce réellement quand certaines conditions sont remplies, que Mireille CIFALI a dégagées avec justesse³⁹.

Ce ressort éthique est décisif pour les élèves et les jeunes ; ce qui compte le plus pour eux comme élèves afin de progresser, c'est une attitude bienveillante et valorisante⁴⁰. La même attitude favorable aux apprentissages, mettant en confiance les enfants, les incitant à affronter l'épreuve de l'apprentissage, est soulignée par J.S. BRUNER, notamment à l'occasion d'une expérimentation qu'il a conduite⁴¹. Une telle attitude peut d'ailleurs devenir la raison d'être essentielle de son propre engagement professionnel, comme le souligne tel enseignant de Lycée Technologique⁴² qui observe que parmi les motivations pour enseigner, le fait de réussir à faire partager son intérêt devient la première motivation au fur et à mesure qu'on avance dans la carrière.

Les spécificités de l'éthique éducative

L'éthique éducative s'origine dans l'inquiétude et trouve ses conditions d'effectuation dans la sollicitude. Si l'inquiétude met en mouvement l'adulte en charge du jeune et du monde commun qui lui sera confié, la sollicitude, elle, a pour effet de mettre aussi en mouvement le jeune lui-même, pris en considération et sensible à l'intérêt qui lui est porté ; les références que l'adulte tient pour essentielles peuvent faire résonance et l'engager dans l'épreuve de l'apprentissage.

Si l'intérêt philosophique de l'éthique est d'éviter " l'éradication des sentiments " et de savoir accueillir ceux qui ont été suffisamment travaillés par la culture, il importe néanmoins de souligner que l'inquiétude et la sollicitude ne se réduisent pas à des sentiments. L'inquiétude relève du souci, propre à notre condition humaine et qui est d'ordre ontologique, et la sollicitude, comme le souligne Paul RICŒUR, désigne, plus qu'un sentiment, " la seconde composante de la visée éthique " ⁴³.

Balisons le trajet qui va de l'une à l'autre.

Son ressort : l'inquiétude

L'éthique éducative est animée par l'inquiétude pour un être fragile, dont le devenir proprement humain (celui qui permet le développement de ses facultés) n'est jamais garanti. L'être humain, d'un point de vue ontologique, ne dispose pas de qualités toutes constituées. Il est appelé à être, à se faire être. Ce mouvement de la liberté dépend de lui mais c'est à nous de le rendre possible et de le favoriser. Ceci suppose une posture, une visée et une modalité bien déterminées.

Sa posture : l'imputation de capacité

L'adulte qui veut engager le jeune dans un réel apprentissage (un travail difficile, qui peut justement le motiver, un changement d'attitude) s'adresse ainsi à lui : " Toi aussi, tu es capable de... ". En ce sens, s'il y a bien une asymétrie constitutive de la relation éducative, elle s'opère sur fond de similitude fondamentale ; à ce titre, l'autorité de l'adulte, qui se justifie par l'augmentation des capacités des enfants qu'elle permet, est à distinguer radicalement de la relation de domination. L'adulte fait part de sa conviction et le montre à travers son attente, qui est tout à la fois confiance dans les capacités et exigence manifestée dès qu'il pense que la difficulté, nécessaire et stimulante, peut être surmontée.

Sa visée pour l'élève et le jeune : l'estime de soi

L'actualisation de ces capacités, leur passage de la puissance à l'acte, est en mesure de conférer l'estime de soi. Cette estime de soi est la condition de la " vie bonne ". Elle comporte quatre déterminations ⁴⁴ :

- capacité de prendre une initiative, de commencer quelque chose dans le monde ;
- capacité d'agir pour des raisons ;
- capacité de hiérarchiser ses préférences ;
- capacité d'estimer les buts de son action et d'en envisager les conséquences.

Mais, comme le souligne Paul RICŒUR, l'effectuation de ces capacités suppose la " médiation de l'autre " ⁴⁵.

Sa modalité relationnelle : la sollicitude

Elle peut se définir, à la suite de Paul RICŒUR, comme " spontanéité bienveillante ". C'est un moteur car nous n'agissons de manière efficiente, notamment en pédagogie et plus généralement dans l'éducation, que si nous le faisons sans nous contraindre, sans obéir à " un morne devoir ". Et c'est la condition de la rencontre avec le jeune, plus particulièrement celui qui est en délicatesse avec l'école : c'est seulement s'il sent qu'on s'intéresse vraiment à lui et qu'on le sait capable de progresser qu'il osera affronter l'épreuve de l'apprentissage⁴⁶, s'exposer devant les autres, mettre en cause ses représentations qui pourtant lui convenaient, éprouver le doute, se débattre avec la perplexité et patienter avant de maîtriser le savoir en jeu. Il va de soi que la spontanéité qui garantit le plaisir à s'intéresser à celui qui a besoin de soi suppose un vrai travail sur soi ! C'est en ce sens que l'éthique est un aboutissement, une conquête et même une quête !

Dans le cadre proprement scolaire, cette sollicitude contribue à " une ambiance conviviale de travail ", que la plupart des enseignants stagiaires notamment ont à cœur d'instituer dans leur classe, où chacun a sa place et est à sa place, et où tous trouvent un intérêt mutuel à être là.

L'éthique éducative consiste donc à se poser comme responsable de la future responsabilité de l'autre, rendu capable de renouveler un monde toujours menacé par l'usure. Et cette responsabilité s'assume d'autant mieux qu'on se sent et qu'on se veut pris en otage par ce qu'il y a de plus fragile et de plus menacé⁴⁷.

Conclusion

Éduquer, pour tous les adultes ayant décidé d'être en charge de jeunes et quelle que soit leur activité, c'est tout à la fois répondre d'un monde commun si difficilement édifié et prendre à cœur le devenir de ces êtres qui leur sont confiés. S'ils s'autorisent de références communes pour faire preuve de fermeté et oser s'affirmer, c'est en fin de compte pour instituer des relations et mettre en place des situations signifiantes et mobilisatrices qui accroissent les chances de se faire réellement entendre de ces jeunes, accueillir leur parole singulière et les convaincre qu'eux aussi peuvent actualiser les capacités indispensables à une émancipation jamais achevée.

NOTES

¹ Jean-Yves BODERGAT est professeur de Philosophie à l'IUFM de Basse-Normandie, Chargé de cours à l'Université de Caen et chercheur associé au CERSE.

² ARENDT H., " La brèche entre le passé et le futur ", Préface, *La crise de la culture*. Nous prendrons appui sur l'œuvre de Hannah ARENDT pendant toute cette première partie.

³ Pour prendre un exemple, il n'est pas inéluctable que les jeunes continuent de se tuer sur les

routes dans les proportions actuelles : en 2002, pour la première fois, le nombre de tués chez les jeunes a diminué de 15 %.

⁴ C'est vrai tout autant pour les Français qui ont du mal à comprendre la place de la France dans une Europe qui ne reconnaît plus, en tout cas de la même manière, son leadership que pour des parents qui ne savent plus comment tenir leur rôle ; ils seraient à peu près 15 % à être " perdus " 15 % de familles naufragées (chiffre commun à toutes les enquêtes sur le sujet).

⁵ ARENDT H., *id.*, p. 122.

⁶ Sur ce point, voir le magnifique livre de CLAPAREDE, bouleversé en 1938 par " les vacances de la probité " qu'il pouvait constater dans certains organes de presse de son pays.

⁷ On peut analyser la notion de valeur selon les trois dimensions du sens (désignation, manifestation, signification) dégagées par Gilles DELEUZE dans *Logique du sens* (chapitre 3) ou encore, comme l'indique Jean HOUSSAYE, en identifiant trois éléments constitutifs : affectif, cognitif et conatif. Si la valeur ne suscite pas d'affect et n'engage pas la subjectivité, sa signification proprement conceptuelle ne sera pas ou plus appréhendée, elle se dégradera alors en une conception normative (relevant de l'imposition et de la morale sociale telle que la conçoit par exemple Francis IMBERT) et *a fortiori* elle ne poussera pas l'individu à agir. Voir Jean HOUSSAYE, *Les valeurs à l'école*, p. 39.

⁸ ARENDT H., *Penser l'événement*, p. 248.

⁹ DEBARBIEUX Eric (dir.) (2003), *L'Oppression quotidienne – Recherche sur une délinquance des mineurs*, La Documentation française, 249 p.

¹⁰ " C'est contre le proche que s'exerce la violence, dans une véritable loi de proximité ", Eric DEBARBIEUX, " Le professeur et le sauvageon – Violence à l'école, incivilité et postmodernité ", *Revue française de pédagogie*, n° 123, avril-mai-juin 1998, p. 13.

¹¹ Voir IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*.

¹² *Le Monde*, *op. cit.*, 21/3/02, p. 10.

¹³ " Notre héritage n'est précédé d'aucun testament ", (1983). *Feuillets d'Hypnos*, § 62 (1943-1944), La Pléiade, p. 190.

¹⁴ ROSANVALLON P. (1992). *Le sacre du citoyen, Histoire du suffrage universel en France*, Paris, Folio histoire. Voir notamment le chapitre III de la Troisième partie " Le travail de l'universalisation " et plus particulièrement " L'avènement de la femme-individu ", pp. 519-545.

¹⁵ " L'école du peuple et le lycée ont été longtemps séparés par une barrière sociale... " DUBET F. et MARTUCCELLI D., *A l'école*, p. 26.

¹⁶ Claude LELIEVRE, (1990). *Histoire des Institutions scolaires (depuis 1789)*. Paris, Nathan. Il cite Antoine PROST à propos de l'accès au Baccalauréat sous la III^{ème} République : " Le système éducatif [...] entretient activement supériorités et privilèges. Et ce n'est pas le moindre avantage des querelles autour du latin et des humanités, que d'avoir dissimulé cette réalité sociale derrière un débat idéologique auquel se laissèrent prendre la plupart des professeurs... Ce raisonnement, qui fonde le malthusianisme de l'enseignement secondaire, repose sur une sacralisation du latin " (p. 127). Et Claude LELIEVRE de conclure : " Le baccalauréat, selon la formule de GOBLOT, est donc en dernière analyse un " brevet de bourgeoisie " au masculin " (p. 130).

¹⁷ Cette question que nous envisageons ici dans le cadre national se pose désormais aussi pour l'Union européenne. Un manifeste rédigé par plusieurs personnalités européennes a tenté de déterminer ce que nous avons en commun et ce que nous voulons continuer. " La dynamique d'une riche identité commune ", *Le Monde*, Débats, 14/11/2003, p. 18.

¹⁸ Voir Patrice CANIVEZ, *Éduquer le citoyen ?* chapitres 5 et 6 et la conclusion, et plus particulièrement pp. 148-155 et Dominique SCHNAPPER, (1994). *La communauté des citoyens*,

- Paris : Gallimard, (notamment pp. 131-133).
- ¹⁹ ARENDT H., *La crise de l'éducation*, p. 251.
- ²⁰ *Id.*, p. 252
- ²¹ ARENDT H., " Qu'est-ce que l'autorité ? ", p. 122.
- ²² *Id.*, p. 126. Sur ce point, voir aussi Hans JONAS (1997, trad.). *Le principe responsabilité, une éthique pour la civilisation technologique*.
- ²³ ARENDT H., *op. cit.*, p. 245.
- ²⁴ NIETZSCHE F., (1972). Prologue de Zarathoustra, *Ainsi parlait Zarathoustra*, Paris : Gallimard, Idées, 1ère éd. 1883, pp. 26-28.
- ²⁵ D'ailleurs c'est une nécessité psychologique car l'opposition ne traduit pas tant le rejet que le besoin des adultes et celui de vérifier que les valeurs qu'ils proclament comptent réellement pour eux.
- ²⁶ PROCHAZKA J.-Y., *Agir face à la violence*.
- ²⁷ Eric DEBARBIEUX conclut de ses propres études, comme d'autres sur le même sujet (celles de Jacques PAIN par exemple), que la caractéristique commune de ces établissements " était la cohérence interne des équipes éducatives ", *op. cit.*, p. 17. Des travaux plus récents lui ont permis d'établir que, pour des établissements à environnement économique et social équivalent, le rapport est de un à quatre pour les perturbateurs et de un à dix pour les collégiens violents.
- ²⁸ *Le Monde*, 6/10/2003, p. 8.
- ²⁹ C'est le bilan que font les adultes de leur action, par exemple au Lycée Jean Moulin LEP de Roubaix (*Le Monde*, 10/11/1997).
- ³⁰ Nous avons pris ces informations dans la revue *Valeurs mutualistes*, février 2000, p. 17. Nous pourrions citer aussi l'exemple de Rachid, qui se présentait comme l'ancien " patron " de son établissement ; dans la classe-relais, il s'est calmé : " *Je ne pensais pas tenir longtemps. Mais grâce aux profs je suis encore là. Je sais maintenant comment il faut parler aux adultes, comment me calmer* ". (*Le Monde*, 31/10/2002, p. 11)
- ³¹ " Sans doute l'humanité commence-t-elle avec la retenue ", SERRES M., *Le Tiers-Instruit*, Paris : François Bourin, p. 180.
- ³² Nous partageons, notamment sur ce point, les positions et les analyses de Jean-Pierre OBIN telles qu'il les a exprimées dans *Education & devenir* (1994). " *Morale, éthique ou déontologie ?* ", *Déontologie et métier d'enseignant*, n° 33,. Voir également la position d'Eirick PRAIRAT dans son article : " *L'éthique éducative : entre déontologisme et conséquentialisme* ", p. 44.
- ³³ J'évoquerai ici les propos d'un principal de collège rural préoccupé par un élève à la dérive qui avait cessé subitement tout travail scolaire et dont les résultats devenaient catastrophiques. Ayant remarqué que certains enseignants voulaient bien se pencher sur le cas mais sans le prendre vraiment en compte, il leur adressait le discours suivant : " *Si vous n'avez pas vraiment envie de vous occuper d'un élève en grande difficulté, si vous n'êtes pas vraiment convaincus, alors il vaut mieux s'abstenir* ".
- ³⁴ " [...] à l'apogée de son être, épanoui en bonheur, dans l'égoïsme, se posant comme ego, le voilà, battant son propre record, préoccupé d'un autre être ", *Totalité et Infini*, p. 34.
- ³⁵ JONAS H., *op. cit.*, p. 180.
- ³⁶ RICCEUR P., *Soi-même comme un autre*, p. 202.
- ³⁷ FERRY L. (1990). *Homo Aestheticus*, Paris : Grasset, pp. 341 et sq.
- ³⁸ C'est l'expérience fondamentale de Robert ANTELME, telle qu'il l'interroge dans *L'espèce humaine*.

- ³⁹ CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF, p. 149-152.
- ⁴⁰ VIAU R., " La motivation ", *Sciences humaines*, Hors-série, n°12, fév-mars 1996.
- ⁴¹ Bruner J.S., *Le développement de l'enfant, savoir faire-savoir dire*, Paris : PUF, 1983, avant-dernier chapitre, sur l'interaction de tutelle.
- ⁴² *Note d'information*, DPD, 99-09, Ministère de l'Éducation Nationale, p. 2.
- ⁴³ RICCEUR P., *op. cit.*, p. 211.
- ⁴⁴ *Id.*, p. 212 et p. 226.
- ⁴⁵ *Id.*, p. 212.
- ⁴⁶ Voir les analyses de Michel DEVELAY dans *De l'apprentissage à l'enseignement*, pp. 128-132. S'exprimer quand on est en train d'apprendre contribue à se délier de ses représentations mais expose à la maladresse, voire à la moquerie.
- ⁴⁷ Analyse décisive du visage telle que la développe Emmanuel LEVINAS dans *Totalité et Infini*. Jacques DERRIDA en a proposé un commentaire très pénétrant dans " Violence et métaphysique - Essai sur la pensée d'Emmanuel LEVINAS ", (1967) in *L'écriture et la différence*, Paris : Le Seuil, pp 117-228.

BIBLIOGRAPHIE

- ANTELME, R. (1996). *L'espèce humaine*. Paris : Gallimard, Col. Tel.
- ARENDRT, H. (1993). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard, Folio essais.
- ARENDRT, H. (1994). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy, Coll. Agora.
- ARISTOTE (1990). *Éthique à Nicomaque*. Paris : Vrin.
- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.
- ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- CANIVEZ, P. (1990). *Éduquer le citoyen ?* Paris : Hatier.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir en banlieue... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, l'éducateur.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS CHAUVEAU E. (1995). *A l'école des banlieues*. Paris : ESF.
- CLAPAREDE, E. (1947). *Morale et Politique ou les vacances de la probité*. Neuchâtel : La Baconnière.
- Confluences* (1998). Quelles valeurs à l'École ? IUFM Lyon, n° 9.
- COQ, G. (1999). *La démocratie rend-elle l'école impossible ?* Saint-Maur : Éditions parole et silence.
- DELEUZE, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Éd. de Minuit.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'École*. Paris : ESF éditeur.
- Documents, actes et rapports pour l'éducation* (1996). " Éthique et éducation ", CNDP-CRDP de Bourgogne.
- Documents, actes et rapports pour l'éducation* (1997). " Culture républicaine, citoyenneté et lien social ", oct. 1996 et mai 1997, Colloque de Dijon, CNDP et CRDP de Bourgogne.
- Documents, actes et rapports pour l'éducation* (1998). " Construire la loi à L'École ", CRDP d'Auvergne.

- DUBET, F., MARTUCCELLI, D. (1996). *A l'école*. Paris : Le Seuil.
- DUBET, F. (1997). " Pourquoi va-t-on à l'école ? ", *Sciences humaines*, octobre, n° 76.
- Education & devenir* (1993). Les valeurs dans l'Ecole, n° 31.
- Education & devenir* (1994). Déontologie et métier d'enseignant, n° 33.
- HADJI, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.
- HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF éditeur.
- HOUSSAYE, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*. Paris : PUF.
- IMBERT, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux : Matrice.
- JOLIBERT, B. (1990). *Raison et Education*. Ed. Klincksieck : Paris, PUF.
- KANT, E. (1973). *Fondement de la Métaphysique des mœurs*. Paris : Delagrave.
- KANT, E. (1988). *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* Paris : Vrin.
- LEVINAS, E. (1971). *Totalité et infini*. The Hague : Martinus Nijhoff Publishers.
- LOARER, E. (dir.). " Médiations éducatives " in : *Educations Revue de diffusion des savoirs en éducation*, juin-octobre 1996, n° 9, p. 11-39.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF éditeur.
- OBIN, J.-P. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur.
- POLIN, R. (1977). *La création des valeurs*. Paris : Vrin.
- PRAIRAT, E. " L'éthique éducative : entre déontologisme et conséquentialisme ", *Revue française de pédagogie*, n° 137, oct.- nov. 2001, 37-46.
- PROCHAZKA, J.-Y. (1996). *Agir face à la violence*. Paris : Hachette Éducation.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'Education*. Paris : PUF.
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- SERRES, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Editions François Bourin.
- Sciences humaines* : " L'éthique ". Janvier 1995, n° 46.
- SOLERE-QUERAL, S. (1999). *Les valeurs au risque de l'Ecole*. Villeneuve d'Asq.

La castration comme acte éducatif

Frédéric CAUMONT

Chargé d'enseignement à l'Institut de Psychologie
LYON2

Cet article se propose d'examiner ce que nous considérons être la principale contribution de F. Dolto à l'éducation, c'est-à-dire la théorie de la castration du sujet. Après avoir tracé les contours de ce concept, nous tâcherons de restituer sa place par rapport à la psychothérapie et à l'éducation. Il s'agit en effet de rendre compte de la spécificité de cette opération symbolique qui se trouve précisément à l'interface de ces deux champs, tout en conservant une finalité distincte selon qu'elle relève de l'un ou de l'autre. Cette interrogation s'inscrit plus largement dans une réflexion sur l'articulation de la pédagogie et de la psychanalyse, entreprise pour le moins délicate comme en témoignent certaines expériences de pédagogie psychanalytique. Il apparaît néanmoins que la problématique de l'éthique du désir serait à même de renouveler les termes d'une discussion que F. Dolto a eu le mérite d'ouvrir, au regard des controverses qu'elle a suscitées et qui sont toujours d'actualité.

Mots clés : éducation castration et psychothérapie, Françoise Dolto, pédagogie et psychanalyse.

Dix-sept ans après sa disparition, force est de constater que l'apport de F. Dolto à la pensée éducative demeure en grande partie méconnu. Son vœu d'affilier l'éducation à la psychanalyse n'a pas été réalisé, loin s'en faut, - exception faite de l'école de la Neuville - et il apparaît que le hiatus entre ces deux champs est plus significatif que jamais. Bien qu'elle soit appréciée comme une clinicienne de génie dans le milieu analytique, ses orientations théoriques n'en sont pas moins considérées comme suspectes, car son attachement aux stades du développement libidinal trahirait chez elle une conception maturationniste et biologisante. Nous verrons plus loin que d'autres raisons peuvent être avancées pour expliquer cette mise à l'écart. Quant à l'influence de sa pensée dans le monde éducatif, il faut reconnaître qu'elle a été desservie par une phraséologie psychanalytique qui n'a pas facilité la compréhension de sa vision de l'enfance. Nous soutenons cependant l'idée que sa réflexion sur l'éducation est considérable et ne doit pas

être résumée au slogan qu'il faut savoir parler aux enfants. Il nous semble que sa contribution la plus innovante à la pensée éducative provient de sa conception de la castration. Nous allons tâcher d'interroger cette notion, ainsi que l'ambiguïté dont elle est peut-être porteuse, afin de la dégager de la gangue des représentations spontanées que l'on a à son sujet et qui empêchent d'en percevoir toute la pertinence.

Le concept de castration

Qu'entend précisément F. Dolto quand elle parle de castration ? *"En psychanalyse, le terme signifie une interdiction du désir par rapport à certaines modalités d'obtention du plaisir"* (Dolto, 1981b). Bien que ce vocable se réfère au champ de la psychanalyse, cette définition fait apparaître que la castration ne peut se résumer à un acte psychanalytique dans la mesure où elle consiste à imposer une limite au désir, ce qui lui octroie d'emblée une composante éducative. Avant d'aller plus loin dans son explicitation du concept, précisons que F. Dolto n'est pas la première à avoir introduit la notion de castration dans la théorie psychanalytique ; elle s'est en effet inspirée de J. Lacan qui l'avait décrit de la manière suivante : *"La castration veut dire qu'il faut que la jouissance soit refusée, pour qu'elle puisse être atteinte sur l'échelle renversée de la Loi du désir"* (Lacan, 1966). J. Lacan suggère que si la castration barre l'accès à la jouissance, elle est cependant à même de procurer une autre forme de jouissance au sujet. Précisons en premier lieu que la jouissance dont il est ici question n'est pas réductible à son usage courant qui l'assimile au plaisir, tout particulièrement au plaisir génital, car il s'agit d'un état de tension croissante alors que le plaisir est de l'ordre de la détente. De plus, il existe plusieurs formes de jouissance, selon Lacan : la jouissance de l'Autre et la jouissance phallique. La jouissance de l'Autre est une forme de jouissance primitive, qui est essentiellement une jouissance du corps ; la jouissance phallique, quant à elle, est une jouissance articulée au signifiant. Lacan distingue donc une jouissance absolue, la jouissance de l'Autre, qui est interdite au sujet car dé-subjectivante, et une jouissance limitée, la jouissance phallique, qui s'avère psychiquement structurante.

Si F. Dolto est dans le droit-fil de la théorisation lacanienne, en revanche il apparaît que le concept de castration n'a pas la même signification que celle que S. Freud lui a donnée à l'origine. Pour Freud, le complexe de castration est une étape dans l'évolution de la sexualité infantile, consécutif à la perception de la différence anatomique des sexes. Si tous les enfants passent par cette même épreuve, il apparaît néanmoins qu'elle revêt un caractère foncièrement distinct selon qu'il s'agisse d'un garçon ou d'une fille. Dans la mesure où chaque enfant est a priori inconsciemment convaincu de l'universalité du pénis, cette perception engendre chez le garçon une angoisse de castration ("je peux être châtré comme une fille") alors qu'elle génère chez la fille un fantasme de castration ("j'ai été châtrée"). Si la castration, chez Freud, est donc relative à un complexe de mutilation

pénienne, J. Lacan nomme castration le manque d'un objet qui n'est pas réel mais imaginaire : le phallus. En effet, le phallus n'est pas le pénis, l'organe dans sa réalité biologique, mais l'objet fantasmatisé de la jouissance. En se référant aux catégories de l'Imaginaire, du Symbolique et du Réel¹, il devient alors possible de préciser les différentes acceptions du terme de castration en le déclinant de la manière suivante :

- La castration réelle est l'ablation des glandes génitales.
- La castration imaginaire correspond au fantasme de perte du pénis.
- La castration symbolique renvoie à la privation de la jouissance.

C'est la dimension symbolique de la castration que F. Dolto, pour sa part, a particulièrement développée. Elle y adjoint d'ailleurs l'adjectif symboligène afin de caractériser *"un processus qui s'accomplit chez un être humain lorsqu'un autre être humain lui signifie que l'accomplissement de son désir, sous la forme qu'il voudrait lui donner, est interdit par la Loi"* (Dolto, 1984). F. Dolto avance l'idée que cette modalité de la castration passe par l'énonciation d'un interdit majeur, introduisant le sujet à l'ordre symbolique. Cette précision n'est pas anodine car elle permet à F. Dolto de distinguer très clairement la castration de la frustration : si la frustration implique un arrêt de la dynamique pulsionnelle, la castration, quant à elle, ouvre le champ de satisfaction des pulsions, mais sur un autre registre que celui d'une jouissance corporelle primitive. C'est une opération psychique qui favorise la conversion des pulsions par un déplacement de l'investissement objectal. Il s'agit donc bien d'un processus de maturation psychique, car *"les pulsions ainsi refoulées subissent un remaniement dynamique et le désir, dont le but initial a été interdit, vise son accomplissement par des moyens nouveaux, des sublimations : moyens qui exigent, pour leur satisfaction, un processus d'élaboration, que n'exigeait pas l'objet primitivement visé"* (Dolto, 1984). L'interdit d'obtention de la satisfaction fait subir au sujet un renoncement mais c'est une épreuve qui s'avère progressante car, en orientant les pulsions sur d'autres objets, elle les contraint à s'accomplir de manière plus élaborée.

La jouissance de l'objet sexuel originaire (la mère) passe par un circuit libidinal court, selon l'expression de F. Dolto, alors que la castration symboligène impose un circuit libidinal long, ouvrant l'enfant à des échanges symboliques avec autrui. Il s'avère donc que l'interdit proscrit certaines modalités pulsionnelles mais non la pulsion elle-même. Il n'est donc pas répressif, comme un premier aperçu pourrait le laisser penser, mais au contraire libérateur, car il permet le dépassement d'une jouissance purement organique vers un désir humanisé, portant sur des objets socialisés. Insistons sur le fait que la castration est bel et bien une délivrance, et qu'il s'agit d'un grave contresens de la considérer comme un préjudice, quand elle est malencontreusement associée au terme de castrateur(trice) dont la connotation est très nettement péjorative.

La castration symboligène s'avère être une source de croissance psychique car elle génère un processus de sublimation que Freud, à l'origine du concept, définit ainsi : *"La*

sublimation est un processus qui concerne la libido d'objet et consiste en ce que la pulsion se dirige vers un autre but, éloigné de la satisfaction sexuelle” (Freud, 1969). Précisons que Freud a défini la pulsion selon quatre de ses propriétés : la poussée, la source, le but et l'objet :

- La poussée est la dimension dynamique de la pulsion.
- La source est une excitation corporelle localisée au niveau d'une zone érogène.
- Le but est la satisfaction de la pulsion, c'est-à-dire la suppression de l'état de tension.
- L'objet est le moyen par lequel la pulsion atteint son but.

La sublimation est un processus qui s'adresse électivement aux pulsions sexuelles. Le but de la pulsion sexuelle étant la satisfaction sexuelle, la sublimation détourne la pulsion de ce but pour l'obtention d'un but non sexuel. Pour cela, il est nécessaire que soit remplacé également l'objet sexuel par un objet non sexuel. Il s'agit donc d'une double substitution, d'objet et de but, qui permet le passage d'une satisfaction sexuelle à une satisfaction déssexualisée². Pour Freud, ces nouveaux objets se caractérisent par le fait d'être socialement valorisés, à l'image de la création artistique et de l'exercice de la pensée qui sont, pour lui, des exemples notoires de sublimation.

Les étapes de la croissance psychique

F. Dolto propose une extension du concept de sublimation dans le sens où, pour elle, le domaine des pulsions sublimées s'avère à la fois plus étendu et plus précoce que ce qu'envisageait Freud. D'un point de vue génétique, elle repère des sublimations pendant la période pré-œdipienne, à chaque stade du développement libidinal³. Selon F. Dolto, c'est une castration symboligène qui permet précisément la sublimation de la motion pulsionnelle relative au stade en question. Les castrations symboligènes représentent donc les différentes étapes de la croissance psychique, comme autant de jalons favorisant le codage des pulsions dans le champ du Symbolique.

La castration ombilicale est la première de ces castrations puisqu'elle se réfère à la naissance, moment inaugural marquant la première séparation de l'enfant avec sa mère, par la césure du cordon ombilical ainsi que par l'acte de nomination. Cette castration vient en quelque sorte signifier l'interdit de parasitage permanent du corps de la mère et l'invitation à l'individuation psychique. Vient ensuite, dans l'ordre de succession, la castration orale, c'est-à-dire le sevrage, en tant qu'interdit de dévoration du corps de la mère. La pulsion orale s'investit alors dans un langage articulé permettant des possibilités de communication élargie. C'est donc la séparation corporelle entre l'enfant et sa mère qui rend possible l'échange verbalisé ; encore faut-il, comme F. Dolto le précise, que la mère supporte ce détachement et qu'elle se sente prête à communiquer autrement que par des

soins corporels, car la séparation demeure fondamentalement l'enjeu principal de toute castration.

C'est tout particulièrement le cas de la castration anale, dont la spécificité est de favoriser l'autonomie de l'enfant par rapport à l'assistance maternelle. L'autre acception du terme est relative à l'interdit de nuisance. Cet interdit n'est pas fortuit, selon F. Dolto, car il annonce l'interdit du meurtre dont il constitue le premier abord. Si cette castration est délivrée avec justesse, elle va alors promouvoir le développement psycho-corporel de l'enfant par un agir utilitaire et ludique. Là encore, on note que la sublimation permet d'opérer un déplacement du plaisir vers d'autres activités avec lequel il demeure relié, car la maîtrise corporelle apparaît comme un dérivatif du contrôle sphinctérien. De fait, la propreté excrémentielle figure également comme un des fruits de la castration anale, mais il apparaît que cet apprentissage est moins acquis par forçage qu'au moyen d'une parole appropriée.

La castration primaire ne semble pas être la conséquence d'un interdit spécifique. Selon F. Dolto, c'est avant tout l'épreuve de la réalité perceptive qui va confronter chaque enfant à la différence des sexes, mais ce sont cependant des mots qui vont faciliter le processus de sexualité. La détermination sexuée occasionne en effet une épreuve narcissique, dans la mesure où il est signifié à l'enfant qu'il n'est pas possesseur du phallus, en tant qu'organe fantasmé de la toute-puissance. Ces paroles vraies, spécifiant la génitalité future propre à chaque sexe, sont relatives à un interdit de complétude dans le sens où elles affirment la réalité monosexuée du corps humain, provoquant ainsi le renoncement au fantasme d'un sexe unique auto-suffisant.

La castration génitale œdipienne se situe dans le prolongement de la castration primaire. La pulsion œdipienne se porte alors sur le parent (généralement de sexe opposé) qui constitue l'objet d'amour, et rencontre l'interdit de l'inceste. F. Dolto précise que cet interdit doit être très explicitement énoncé, non seulement vis-à-vis du parent concerné mais également envers la fratrie ; faute de quoi le choix du futur partenaire sexuel se fera exclusivement dans le but de satisfaire des pulsions sexuelles partielles, sur un mode oral et anal. Cette verbalisation facilite de plus la sublimation de la pulsion œdipienne et favorise l'entrée dans la période de latence, caractérisée par un refoulement intense et une mutation générale des investissements libidinaux sur des objets culturels. Si les deux sexes sont concernés par ce processus, F. Dolto souligne néanmoins une différence entre garçons et filles : la pulsion de nature centrifuge, chez le garçon, engendre plus particulièrement la curiosité intellectuelle alors que la pulsion de type centripète de la fille lui fait acquérir distinctement une sensibilité relationnelle plus prononcée.

Les différentes castrations symboligènes ne sont pas des mécanismes : une castration n'enclenche pas mécaniquement une sublimation, mais peut aussi bien provoquer une névrose ou une perversion. Certaines conditions sont indispensables, selon F. Dolto, pour

qu'une castration puisse engendrer un effet symboligène :

- L'interdit doit être signifié à une étape critique du développement, c'est-à-dire que l'image du corps de l'enfant doit être suffisamment développée pour être en mesure de supporter la frustration attenante au barrage de la pulsion. En d'autres termes, l'enfant ne peut supporter le renoncement à la jouissance que s'il en a fait une expérience suffisante, sinon l'interdit advient prématurément. C'est pourquoi F. Dolto parle de la castration comme d'une libération, en tant qu'elle permet l'ouverture du champ de la satisfaction pulsionnelle sur des objets substitutifs, évitant ainsi une saturation libidinale.

- La castration doit être délivrée avec respect : non pour réprimer la pulsion, mais afin de favoriser la croissance psychique du sujet. Aussi doit-elle être assurée par une personne tutélaire qui peut accompagner l'enfant dans son épreuve avec des paroles réconfortantes. Cette condition nécessite que l'adulte *"doit être castré de ses jouissances archaïques vis-à-vis de l'enfant"* (Dolto, 1981a), autrement dit qu'il supporte la séparation avec l'enfant, ce qui implique que ce dernier ne demeure pas sa seule préoccupation. C'est d'ailleurs par la découverte des centres d'intérêt de l'adulte que l'enfant devient prêt à déplacer la satisfaction de sa propre pulsion, car sa curiosité est stimulée par ces objets qui s'avèrent en mesure de mobiliser la libido de l'adulte. L'investissement pour de nouveaux objets pulsionnels n'est donc possible que s'ils sont désignés tels par la personne qui, précisément, refuse de considérer l'enfant comme un objet exclusif.

- La castration n'est acceptée par l'enfant que s'il lui donne du sens, c'est-à-dire s'il a l'assurance que l'adulte qui le contraint à un interdit est également marqué par ce même interdit. Prenant l'exemple du garçon, F. Dolto écrit que : *"ce n'est qu'en comprenant en quoi son père ne s'est jamais comporté vis-à-vis de sa propre mère comme il se comporte vis-à-vis de sa femme que l'enfant intègre un devenir biologique et qu'il intègre la loi de la prohibition de l'inceste, qui est celle de tous les humains vis-à-vis de leur génitrice"* (Dolto, 1985a). L'enfant n'accepte la castration que si, d'une part, il perçoit la dimension transgénérationnelle de l'interdit et si, d'autre part, *"cette personne prend pour un enfant autant d'importance que la satisfaction de la pulsion"* (Dolto, 1982). C'est dire que l'adulte doit avoir dépassé lui-même cette étape pour se voir accorder la confiance de l'enfant. Il est dès lors considéré comme un modèle auquel l'enfant peut s'identifier, rendant ainsi possible la traversée de l'épreuve.

Les interdits relatifs aux castrations symboligènes ne sont pas anodins ; ils sont considérés par F. Dolto comme des interdits fondamentaux puisque relatifs aux trois grands tabous de l'humanité : le cannibalisme, le meurtre et l'inceste. Ils représentent tous trois les formes socioculturelles de l'interdit de la jouissance, car le point commun des pulsions orale, anale et œdipienne, est la satisfaction érotique et/ou destructrice du corps à corps avec les objets incestueux. L'interdit se révèle dynamisant en ce qu'il favorise le dépassement d'une relation close sur elle-même vers d'autres relations d'échange. Loin

d'être un obstacle à l'épanouissement de la personne, la castration s'avère être la condition de la croissance psychique du sujet.

La double fonction de la castration

Nous avons vu que, pour F. Dolto, délivrer une castration symboligène à l'enfant permet de l'engager dans un circuit libidinal long. Pour elle, il s'agit incontestablement d'un acte éducatif, car *"l'éducation, c'est non seulement l'identification aux adultes, mais aussi l'abandon du circuit court des satisfactions pour un échange à base de modification des formes, en vue de produire des idées qui sont des représentations d'autre chose"* (Dolto, 1982). Cette citation permet donc de définir l'éducation comme le passage par un circuit libidinal long, c'est-à-dire un processus de sublimation pulsionnelle engendré par l'opération psychique de la castration symboligène. Le caractère éducatif de cette castration résulte du fait qu'elle est essentiellement une source de croissance psychique du sujet, conditionnant son accès à la subjectivation. Aussi F. Dolto souligne-t-elle que la castration n'est pas un acte thérapeutique : *"Ce n'est jamais au psychothérapeute de donner ces castrations, mais c'est à lui d'aider un jeune à symboliser son déni de la réalité sans en être déprimé"* (Dolto, 1985b).

La question qui se pose est alors la suivante : que faire pour l'enfant dont les parents s'avèrent impuissants à lui donner la castration dont il a besoin et dont la carence peut l'entraîner dans une fixation libidinale préjudiciable à sa constitution psychique ? F. Dolto préconise alors de *"faire un travail avec le père, afin que celui-ci soutienne son rôle de castrateur - alors il n'est pas nécessaire d'analyser l'enfant -, et avec la mère, pour que celle-ci ne se mette pas en travers de la relation directe entre l'enfant et son père"* (Dolto, 1985b).

Cependant, à d'autres moments, F. Dolto se ravise : *"Je ne crois pas que l'on puisse faire de psychanalyse sans donner les castrations aux pulsions qui doivent être castrées, pour permettre aux enfants de symboliser ces mêmes pulsions dans un champ de communication culturelle"* (Dolto, 1985b). D'où provient ce revirement, qui fait cette fois-ci de la castration une spécificité du traitement psychanalytique ? Il semble qu'en premier lieu, F. Dolto se soit trouvée confrontée, dans sa pratique, à des situations d'urgence auxquelles il fallait apporter une réponse immédiate. Elle donne ainsi l'exemple de l'inceste que l'on ne peut passer sous silence, sous peine d'en devenir complice. Mais il s'agit dans ce cas d'une castration destinée au parent. Du côté de l'enfant, F. Dolto énonce d'autres motifs justifiant la castration : *"La castration, qu'elle concerne les pulsions orales, anales ou génitales, consiste à donner les moyens à un enfant de faire la différence entre l'imaginaire et la réalité autorisée par la loi, et ce, aux différentes étapes précitées"* (Dolto, 1982). Cette citation confirme que la castration peut avoir une visée thérapeutique, quand elle pallie une carence psychique perturbant le rapport à la réalité.

Comment expliquer cette alternance, chez F. Dolto, quant à la détermination de l'agent de la castration ? Certainement pas par l'évolution de sa pensée, puisque ces propos apparemment contradictoires ont été tenus au cours de différentes séances de son séminaire de psychanalyse d'enfants. On ne peut pas non plus l'accuser d'indistinction entre l'éducation et la psychanalyse, comme le montre ce propos : *" l'éducation n'est pas du tout du ressort du psychanalyste, qui, étant à l'écoute d'un sujet dans sa régression au désir inconscient de ses dix-huit mois peut être, n'a pas à lui faire valoir les exigences de la réalité ni du présent "* (Dolto, 1987). Cette déclaration ne souffre pas d'ambiguïté : l'inconscient est dévolu au psychanalyste, le conscient à l'éducateur. Mais en ce qui concerne la question de la castration, il semble bien que F. Dolto lui assigne à la fois une fonction éducative et une fonction thérapeutique, mais en prenant soin de distinguer ces deux orientations pour qu'elles demeurent incompatibles entre elles : autrement dit, la castration est fondamentalement un acte éducatif mais elle peut aussi devenir thérapeutique si elle n'a pas été précédemment éducative, c'est-à-dire si sa carence est à l'origine d'une perturbation psychique. Dès lors, le concept de castration est limitrophe car il se situe à l'interface de la psychothérapie et de l'éducation : il s'agit d'une énonciation pouvant être signifiée dans le cadre éducatif mais ayant des répercussions thérapeutiques. C'est notamment le cas quand elle est adressée à des enfants à l'âge de la latence qui n'ont toujours pas intériorisé l'interdit de la jouissance, ce qui n'est pas rare, à en juger par le nombre d'enfants manifestant une pathologie de l'agir.

F. Dolto propose une illustration de l'opération de la castration par le cas d'une jeune patiente psychotique présentée au cours d'une séance de consultation publique. Cette petite fille était obnubilée par les médailles ; F. Dolto en dessine une et lui demande d'en parler. C'est alors qu'une participante de la consultation se lève pour donner une véritable médaille à F. Dolto. Comme la fillette exige qu'on la lui remette, F. Dolto lui dit : *"C'est permis d'avoir envie, mais tu n'auras pas la médaille rose. Tu es ici pour guérir de ta peine, pas pour la remplacer"* (Dolto, 1982) ; et elle précise, à l'égard de l'assistance du séminaire : *"Le dire de cette façon est très important : cela fait partie de la castration, à savoir ne jamais donner le remplaçant de ce que l'enfant veut avoir, mais le représenter et en parler"* (ibidem). La castration fait partie d'une conception du soin mental dans lequel le passage par le langage est crucial dans la thérapie de la psychose et justifie le refus de la chose elle-même pour permettre l'opération structurante du signifiant. Cet exemple est éclairant car il démontre que ce qui distingue la castration à visée éducative de la castration à visée thérapeutique tient à une orientation spécifique du processus psychique. En ce qui concerne la castration éducative, c'est un processus de sublimation pulsionnelle qui est à l'œuvre, comme nous l'avons vu plus haut, alors que la castration thérapeutique engendre plus particulièrement un processus de symbolisation de la pulsion, c'est-à-dire un travail psychique de substitution de l'objet à des signifiants. A la différence de la sublimation, qui

consiste essentiellement en une permutation d'objet, la symbolisation permet une représentation symbolique du manque d'objet. Cette opération est de la plus haute importance puisqu'elle favorise un travail d'élaboration mentale de la perte de l'objet primordial (la mère) au moyen de la parole.

Psychanalyse et éducation

En 1969, F. Dolto participa à une série d'émissions radiophoniques sur *Europe 1*, en répondant en direct aux questions que lui posaient des enfants et des parents au téléphone. Cette initiative suscita un tollé, comme le montre la réaction de l'association *L'Ecole des parents*, qui intenta contre elle une action en justice afin de la faire rayer de l'Ordre des médecins. Cette requête n'aboutit pas, mais le Conseil de l'Ordre lui ayant interdit tout de même de parler en son nom, elle répondit alors anonymement sous le pseudonyme de "Docteur X", ce qui donna lieu par la suite à la publication d'un ouvrage sans nom d'auteur, sous le titre de SOS Psychanalyste.

L'objectif de F. Dolto était alors d'aider à résoudre les difficultés de relation entre enfants et parents, en montrant que les malentendus qui se situent sur le registre de la réalité ont bien souvent des enjeux inconscients. Il ne s'agissait pas pour elle d'intervenir en tant que psychanalyste et de traiter cliniquement les auditeurs mais de dédramatiser les situations qui lui étaient exposées en apportant quelques suggestions éducatives. Ce type d'intervention s'inscrivait dans une conception prophylactique des troubles psychiques grâce à la théorie psychanalytique ; mais cette démarche "prométhéenne" ne lui fut pas pardonnée dans le milieu analytique, notamment d'obédience lacanienne, qui lui reprocha de galvauder l'image de la psychanalyse. Pour cette mouvance analytique, il était pour le moins critiquable d'utiliser des concepts psychanalytiques en dehors du contexte de la cure, isolés du dispositif qui leur donne toute leur pertinence. Le risque était alors d'instrumentaliser la psychanalyse au profit d'une visée normative, à l'opposé de la démarche psychanalytique qui engage un travail psychique centré sur la singularité du sujet.

Le projet de F. Dolto d'appliquer la psychanalyse à l'éducation fut donc considéré comme une déviance, mais si l'on se penche sur l'histoire du mouvement psychanalytique, on réalise que ce point de vue avait d'abord été adopté par Freud lui-même qui l'exprima ainsi en 1933 : "...de tous les sujets étudiés par la psychanalyse, c'est celui qui nous semble avoir la plus grande importance, vu les magnifiques perspectives qu'il offre pour l'avenir. Je veux parler de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération à venir" (Freud, 1994). L'engouement de Freud provient alors de l'espoir que suscitent les perspectives de la "pédanalyse" d'Oskar Pfister et dans son sillage, celles de sa propre fille Anna. Pour cette ex-institutrice devenue la figure de proue de la psychanalyse d'enfants, on ne peut mettre en œuvre une cure analytique sur le modèle

conçu pour les adultes, car l'enfant s'avère peu apte à la méthode des associations libres. L'accès aux représentations inconscientes se révélant problématique - ce que démentira Mélanie Klein avec son utilisation du jeu libre -, A. Freud se résout à adapter la technique psychanalytique classique et associe des suggestions éducatives au traitement psychanalytique, notamment afin de favoriser un transfert positif sur l'adulte. Mais il s'agit dès lors d'une éducation d'inspiration psychanalytique et non plus d'une cure véritable.

Bien que S. Freud ne se soit pas engagé personnellement dans cette entreprise, puisqu'il n'analysa jamais aucun enfant⁴, il apparaît clairement qu'il était favorable à une conception de l'éducation éclairée par la psychanalyse, et ce depuis longtemps. S'il faut s'en convaincre, on peut en juger par l'impression que lui fit ce "*merveilleux petit livre*" qu'est *La psychanalyse à l'école*. L'auteur de cet ouvrage, paru en 1921, était un enseignant du nom de Hans Zulliger. Ayant découvert la théorie psychanalytique à l'...école Normale et analysé par O. Pfister, il mit à profit sa formation psychanalytique au service des enfants du canton de Berne où il exerçait. Il fut ainsi conduit à consigner ses observations dans un journal de bord dont il fit un livre.

H. Zulliger est conscient des difficultés que pose l'exercice de la psychanalyse en milieu scolaire. Il admet qu'" *il n'est pas du tout question pour l'instituteur initié à la psychanalyse de s'ingénier à appliquer sans cesse ses talents à ses élèves*" (Zulliger, 1930). Aussi est-il préférable, quand il est nécessaire, de recourir à un spécialiste. L'attention qu'il porte à des difficultés graphiques attestant une étiologie sexuelle chez une de ses élèves le conforte dans l'idée que l'école n'est pas un cadre approprié au traitement psychanalytique, car "*la sexualité est un chapitre bien délicat et le maître y est dans une situation bien exposée. Même le traitement analytique peut être dangereux, s'il se risque dans le domaine sexuel et que la population interprète mal et suspecte vos efforts*" (ibidem).

Cependant, à d'autres moments, il se sent contraint d'intervenir en tant qu'" *instituteur psychanalyste*" (selon ses propres termes) car il a le sentiment que personne d'autre que lui ne peut venir en aide à ces enfants - il est vrai que le milieu social défavorisé de ses élèves rendait impensable une prise en charge psychothérapeutique - : interpellé par l'indisponibilité psychique d'un de ses élèves en classe, il apprend de lui qu'il s'administre des décharges électriques afin de fortifier sa volonté. L'emploi de la technique des associations libres lui permet d'interpréter un complexe de castration mal résolu se manifestant par une compulsion à la masturbation. Il en vient alors à lui prodiguer "*différents conseils sur la conduite à tenir*" (ibidem), et lui propose d'"*entraîner sa volonté par des exercices appropriés*" (ibidem). Il en conclut que "*quiconque s'est écarté de la normale doit trouver dans l'accroissement du sentiment de sa personnalité la force de se dominer, de revenir à une forme de vie qui lui donne plus de joie que son erreur*" (ibidem). La sincérité des intentions de H. Zulliger ne fait aucun doute, mais notons que ce recours à des suggestions éducatives ne fait que confirmer l'impossibilité d'associer les fonctions

d'enseignant et de psychanalyste, car la posture de pédagogue condamne d'emblée l'exercice de la psychanalyse.

Ce cas démontre combien la cure analytique était alors peu différenciée de l'acte éducatif chez H. Zulliger, qui considère que *"le travail du psychanalyste n'est pas seulement de "remuer de la boue", il dérive la boue pour faire apparaître l'or"* (ibidem). Cette métaphore alchimique tend à rendre compte du processus de sublimation des pulsions sexuelles, mais on ne peut considérer pour autant qu'il caractérise la démarche psychanalytique. La spécificité de ce traitement consiste essentiellement, pour l'analyste, à interpréter le transfert de l'analysant - et non pas à l'utiliser, comme le fait le pédagogue -, tout en élucidant son propre contre-transfert vis-à-vis de lui. C'est précisément ce dernier aspect de la pratique qui semble faire défaut à H. Zulliger lorsque, confronté à un sentiment d'autodépréciation d'une élève, il se trouve à son tour saisi par le doute : *"Et tout en poursuivant ma songerie, le titre d'un livre me vint brusquement à l'esprit : Le maître ne sait pas comprendre les enfants ! Cette idée me tourmenta comme une de ces maladies qui vous obsèdent impitoyablement. J'essayai de me défendre contre moi-même. "Tu es tout de même capable de comprendre les enfants, de sentir comme eux. Personne ne saurait se plaindre à cet égard" "* (ibidem). L'auteur poursuit en racontant qu'il dût acheter le livre en question mais il ne s'en trouva point apaisé et sa première réaction en présence de l'élève fut de se mettre en colère contre elle.

Ce sentiment de culpabilité interroge ; il paraît renvoyer à une impuissance de parvenir à une totale empathie avec l'enfant. S'il apparaît que H. Zulliger tente intuitivement de délivrer une castration symboligène à des élèves qui en auraient besoin, on peut se demander s'il était véritablement en mesure d'y parvenir alors que, contrairement à ce qu'il en dit, il témoigne d'un processus d'identification massive à l'enfant, au risque d'une dérive vers une captation imaginaire. Or nous avons vu avec F. Dolto que l'adulte ne peut donner la castration à l'enfant que s'il l'a actualisée pour lui-même, c'est-à-dire s'il est en mesure de trancher symboliquement la relation duelle qui le lie de manière régressive à l'enfant. Ce n'est manifestement pas le cas de H. Zulliger, du moins à ce stade de sa réflexion, ce qu'il reconnaîtra par la suite quand il écrira que l'enseignant qui *"instaure des relations duelles, se trouve, pour d'autres raisons que ses échecs, dans une situation très regrettable"* (Cifali, Moll, 1985). Aussi recommande-t-il à la pédagogie psychanalytique de se centrer plutôt sur la psychologie collective, car il s'agit moins *"d'une psychologie individuelle et de relations duelles teintées d'affects et de libido, que d'une recherche d'une connaissance et d'une régulation consciente des rapports psychiques entre une communauté et son guide"* (Zulliger, 1930). C'est l'importance de la médiation que pointe H. Zulliger, un point de vue que F. Oury et A. Vasquez ne manqueront pas d'adopter plus tard, dans leur élaboration d'une pédagogie institutionnelle.

L'éthique du désir

Nous pouvons à présent revenir à la question principale posée par ce texte : le don de la castration symboligène relève-t-il de l'éducation ou de la psychothérapie ? Il nous est désormais possible de répondre que cette démarche n'est pas réductible à l'un de ces deux champs, dans le sens où elle exige préalablement une éthique de la part de l'agent de la castration.

L'éthique dont il est ici question ne se réfère pas à l'éthique selon la philosophie mais à l'éthique de la psychanalyse telle qu'elle a été formulée par J. Lacan et consistant à envisager la cure analytique sous l'angle de l'avènement du sujet. Cette éthique se spécifie par la prévalence donnée au désir, dans la reconnaissance inconditionnelle de ce qui constitue l'être du sujet : l'inconscient. Aussi l'éthique analytique s'adresse-t-elle à la personne en tant qu'elle est un sujet divisé, sans chercher à reconstituer une intégrité imaginaire, un fantasme dont la finalité orthopédique est précisément d'opérer un déni de sa singularité. La finalité de cette éthique consiste à permettre au sujet de faire face à l'inassouvissement de son désir, non pas comme le signe d'une pathologie mentale mais comme la condition même du sujet parlant.

Comment penser une éthique éducative à partir de cette conception psychanalytique de l'éthique ? F. Dolto y répond de la manière suivante : *“La base de l'éducation c'est cela : satisfaire le besoin, ne pas satisfaire le désir mais le reconnaître et le parler”* (Dolto, 1987a). Cette conception de l'éducation passe d'abord par une distinction entre le besoin et le désir, que F. Dolto reprend de J. Lacan : si le besoin est une fonction biologique chargée de faire face aux impératifs vitaux (faim, excrétion, sommeil), le désir, quant à lui, est constitué par le signifiant et trouve son origine dans l'inconscient du sujet. L'éducation passe donc par l'interdit d'accomplissement du désir, dans la mesure où *“le désir peut se parler, se fantasmer culturellement, il ne peut se réaliser dans le corps à corps”* (Dolto, 1985b), sous peine d'annihiler le sujet de la parole.

Contrairement à ce que ces propos peuvent laisser entendre, F. Dolto ne se fait pas le chantre d'une éducation puritaine, car elle ne considère pas que le désir soit problématique en tant que tel mais seulement quand il se satisfait dans une complémentation substantielle, pour reprendre ses propres termes, c'est-à-dire par des échanges exclusivement charnels. Ce que prône F. Dolto, c'est la mobilisation du désir en vue d'une complémentation subtile, autrement dit dans une relation intersubjective nouée par des mots, c'est-à-dire des entités linguistiques médiatisant le rapport à l'objet. Aussi le désir ne pourra-t-il jamais trouver de complète satisfaction, en raison de la perte définitive du Réel occasionnée par la substitution du signifiant⁵. Mais c'est quand le désir est voué à l'insatisfaction qu'il se perpétue et devient alors garant du continuum de la vie psychique, ce que formule ainsi F. Dolto : *“La créativité, l'inventivité, c'est cela, le désir, mais ce n'est pas la satisfaction dans la chose même”* (Dolto, 1987b).

Comment mettre en œuvre une telle éthique ? Pour notre part, nous estimons que l'instauration d'un lieu de parole dans un cadre éducatif (connu sous l'appellation de Conseil⁶), nous paraît susceptible de promouvoir l'interdit de la satisfaction immédiate du désir, en permettant l'expression de la plainte. Dans la mesure où est institué un lieu de parole, les enfants sont incités à ne pas assouvir leurs pulsions par des agissements corporels, mais à verbaliser ce qui les affecte ; car cette frustration, attenante au barrage de la pulsion, n'est supportable que si la plainte constitue un recours possible. Elle est en effet porteuse d'une promesse, celle d'une réparation symbolique du préjudice subi, dont relève le Conseil. L'avènement de la plainte correspond donc à une domestication de la pulsion d'agression, par sa symbolisation.

L'émergence d'une demande est donc soutenue par le Conseil, puisque cette instance place l'enfant en situation de désirer l'intervention d'un Tiers. Il s'agit bien évidemment d'une demande consciente, explicitée, mais derrière elle se profile l'ombre d'une demande inconsciente qui traduit une interpellation de l'Autre pour qu'il se rende disponible à cet appel, lui donne du sens et y réponde. En effet, pour Lacan, *"la demande est en son fond demande d'amour - demande de ce qui n'est rien, aucune satisfaction particulière, demande de ce que le sujet apporte par sa pure et simple réponse à la demande"* (Lacan, 1998). Cet inconditionné de la demande la constitue comme une demande de rien de concret, à la différence du besoin, une demande de présence de l'Autre en tant qu'elle certifie son être de sujet. Pour cet auteur, c'est fondamentalement ce qui motive la demande de cure de l'analysant, faisant de l'analyste *"celui qui supporte la demande, non comme on dit pour frustrer le sujet, mais pour que reparaissent les signifiants où sa frustration est retenue"* (Lacan, 1966). L'éthique de l'analyste se traduit par l'interdit de satisfaire les demandes libidinales du patient, auxquelles il tâche de donner du sens en les interprétant dans le transfert.

Si l'analyse de la demande de soin est le propre de la cure psychanalytique, en revanche, nous avançons l'idée que le soutien de la demande ne doit pas être considéré comme l'apanage de la situation analytique. Il peut également être envisagé comme une exigence éthique de la pratique éducative, à condition de ne pas restreindre ce lieu de parole qu'est le Conseil à l'apprentissage de la citoyenneté, en vue d'établir un cadre de règles de vie collective, comme on le voit trop souvent. Nous considérons que cette instance est en mesure, beaucoup plus essentiellement, de favoriser le processus de castration symboligène. En instituant un lieu au sein duquel la plainte a droit de cité, le pédagogue est celui qui soutient la demande du sujet, en tant qu'il interdit sa jouissance de réduire l'autre à l'objet de sa pulsion sexuelle ou d'agression. Cette prise en compte de l'aspiration à se constituer comme sujet nécessite d'en passer par les rets du langage, une sujétion qui apparaît comme le prix de l'humanisation : le règlement de cette dette symbolique serait en définitive l'enjeu fondamental de l'usage de la parole.

NOTES

- ¹ Selon J. Lacan, la réalité humaine se déploie sur trois registres ; en bref : l'Imaginaire est le registre de l'identification au semblable, le symbolique est relatif aux lois du langage, et le Réel, ce qui demeure impossible à se représenter et qui s'éprouve seulement dans le corps.
- ² La notion de désexualisation de la pulsion nous semble quelque peu problématique, car Freud l'explique par un retrait de la libido sur le moi, mais sans évoquer précisément la cause de ce retrait. L'approche doltoïenne de la question de la sublimation rend mieux compte de ce processus, selon nous, dans la mesure où elle le décrit comme la conséquence d'une castration symboligène.
- ³ Précisons que les stades de la libido sont des phases du développement psycho-sexuel de l'enfant, caractérisées par un investissement de l'énergie pulsionnelle sur une zone érogène particulière, favorisant ainsi un mode de relation d'objet spécifique. Freud a ainsi distingué plusieurs stades : oral, anal, phallique et génital.
- Le stade oral est lié à la prédominance de la cavité buccale et l'objet est constitué par le sein maternel ou son substitut, que la pulsion vise à incorporer.
 - Le stade anal est caractérisé par la prévalence de la muqueuse ano-rectale. L'objet en est le boudin fécal, au service des fonctions de défécation (expulsion/rétention) qui vont imprégner les modes de relation à la mère, à savoir le sadisme (agressivité chargée de plaisir) et le masochisme (plaisir auto-punitif).
 - Le stade phallique correspond à la primauté du phallus. La relation d'objet à la mère s'effectue alors sur un registre plus narcissique, la libido d'objet se différenciant alors en libido du moi.
 - Le stade génital se spécifie par une organisation pulsionnelle sous le primat de la zone génitale, favorisant la recherche d'un partenaire sexuel.
- ⁴ Freud supervisa tout de même la cure d'Herbert Graf, dit "le petit Hans". Rappelons que cet enfant, qui était le fils d'un de ses collaborateurs, présenta des troubles de névrose phobique à l'âge de cinq ans. Freud recommanda alors à son père de le prendre en analyse, sous son contrôle. Il n'intervint qu'une fois pour recevoir Hans et son père en consultation, séance au cours de laquelle il interpréta l'angoisse de Hans d'être mordu par les chevaux comme un complexe d'œdipe vis-à-vis de son père dont il craignait des mesures de représailles, en raison de l'amour qu'il portait à sa mère. Peu à peu les symptômes de Hans se dissipèrent. Selon Freud, la réussite de cette cure s'explique par le fait qu'elle avait été assurée par un psychanalyste qui était également le père de l'enfant. On sait que Freud ne fut pas suivi sur ce point puisque depuis, des règles ont été édictées et restreignent le traitement analytique à des personnes qui n'ont aucun lien de parenté avec l'analyste. Mais peut-être Freud avait-il l'intuition que la fonction paternelle et la fonction psychanalytique, tout en étant distinctes, ont en commun la question de la castration symboligène, même si sa finalité diffère selon l'agent qui la délivre.
- ⁵ La complexité de ce processus peut-être éclairée par le jeu du "fort-da" : il s'agit du jeu d'un enfant d'un an et demi, un des petit-fils de Freud qu'il observa en l'absence de sa mère. Cet enfant jetait hors du berceau une bobine, en prononçant le son "o-o-o", comme ébauche du mot "fort" (parti), puis il la ramenait à l'aide du fil en s'exclamant "da" (là). Pour Freud, ce jeu de la bobine signifie la séparation avec sa mère, que l'enfant reproduit afin de supporter son sentiment d'abandon. Cette observation peut être considérée comme une situation paradigmatique, dans le sens où il apparaît bien que les mots viennent en lieu et place de l'objet originaire. Il en résulte l'établissement d'une coupure entre le signifiant et le signifié, marquant le sujet d'une irrémédiable division psychique causée par la loi du langage.

⁶ Le Conseil est un dispositif instituant de la vie de la classe, une instance de décisions permettant de transformer et de créer de nouveaux modes d'organisation collective. C'est un outil de médiation qui a été formalisé par la pédagogie institutionnelle mais qui a été inauguré par B. Profit, sous l'appellation de réunion de coopérative, au sortir de la guerre de 1914/1918. L'histoire de cette pratique pédagogique témoigne d'une évolution significative de sa fonction : ayant à l'origine une visée économique (remédier au dénuement matériel des écoles élémentaires), puis politico-éducative avec C. Freinet (éduquer à la citoyenneté afin de créer une société plus juste), enfin institutionnelle avec F. Oury (transformer "l'école-caserne"), elle a acquis depuis l'expérience de l'école de la Neuville une fonction spécifiquement psychique en étant consacrée au règlement des conflits interpersonnels au sein de la classe. Nous estimons que le Conseil peut désormais être considéré comme le lieu de l'actualisation de la castration, car il contribue à l'articulation du désir à la Loi chez le sujet.

BIBLIOGRAPHIE

- CIFALI M, MOLL J., *Pédagogie et psychanalyse*, Paris : Dunod, 1985
DOLTO F., *La difficulté de vivre*, Paris : Inter ...ditions, 1981a
DOLTO F., Au jeu du désir les dés sont pipés et les cartes truquées, in *Au jeu du désir*, Paris : Le Seuil, 1981b
DOLTO F., *Séminaire de psychanalyse d'enfants* tome 1, Paris : Le Seuil, 1982
DOLTO F., *L'image inconsciente du corps*, Paris : Le Seuil, 1984
DOLTO F., *La cause des enfants*, Paris : Robert Laffont, 1985a
DOLTO F., *Séminaire de psychanalyse d'enfants* tome 2, Paris : Le Seuil, 1985b
DOLTO F., *Dialogues québécois*, Paris : Le Seuil, 1987a
DOLTO F., *Tout est langage*, Paris : Vertiges du Nord/Carrere, 1987b
FREUD S., Pour introduire le narcissisme, in *La vie sexuelle*, Paris : P.U.F., 1969
FREUD S., *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris : Gallimard, 1994
LACAN J., *Écrits*, Paris : Le Seuil, 1966
LACAN J., *Le Séminaire livre V : Les formations de l'inconscient*, Paris : Le Seuil, 1998
ZULLIGER H., *La psychanalyse à l'École*, Paris : Flammarion, 1930

Formation et apprentissage biographique

Christine DELORY-MOMBERGER

Maître de conférences à l'UNIVERSITÉ PARIS 13/NORD
Centre de recherche interuniversitaire EXPERICE à
PARIS 13-NORD/PARIS 8-SAINT-DENIS

La notion d'apprentissage biographique s'élabore dans le champ de la formation professionnelle continue : elle est liée à la reconnaissance des savoirs et des compétences issus de l'expérience et à la prise en compte dans les démarches et contenus de formation de l'individualisation des parcours personnels et professionnels. Faisant émerger le rôle fondateur du rapport biographique à la formation, les démarches de formation par "les histoires de vie" donnent accès à la dimension expérientielle des procès d'apprentissage et à la logique de construction biographique dont procèdent l'acquisition et l'appropriation des savoirs. Avec les notions de savoir de l'expérience, de constitution biographique du savoir, la notion d'apprentissage biographique contribue à poser le cadre d'une théorie biographique de l'apprentissage.

Mots clés : formation continue, histoire de vie, savoir expérientiel, apprentissage biographique, biographie d'apprentissage.

Dans l'histoire de la pédagogie et des théories de l'apprentissage, la notion d'*apprentissage biographique* n'a accédé que récemment, sinon à un statut de concept scientifique, du moins à une problématisation de nature scientifique. Il faut attendre en effet les années 1980 pour que la relation entre le biographique et l'apprendre fasse l'objet d'un questionnement théorique et d'une recherche programmatique. Pourtant l'affirmation de la dimension formative de la vie pouvait se prévaloir d'une longue tradition philosophique, morale, éducative, présente dans les temps anciens comme dans les temps modernes, et faisant des situations et circonstances de l'existence humaine des occasions d'expérience et d'enseignement. Pour que se dégage le concept d'apprentissage biographique, il aura fallu un ensemble de facteurs liés aux conditions socio-économiques des pays développés dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle et à leurs répercussions dans le domaine de la formation. Paradoxalement la notion d'apprentissage biographique s'élabore

en dehors des institutions académiques traditionnelles, dans le champ de la formation continue : elle répond à la nécessité de reconnaître, à côté des savoirs académiques dûment répertoriés et certifiés, les savoirs et les compétences issus de l'expérience et de faire droit dans les démarches et les contenus de formation à l'individualisation des parcours personnels et professionnels. Ce sont les conditions de cette élaboration que nous nous proposons de préciser afin de mieux situer l'émergence du concept d'apprentissage biographique, sa spécificité et ses enjeux.

Apprendre à vivre : le savoir biographique

Traduite en termes simples et concrets, la notion d'apprentissage biographique paraît renvoyer à une opinion très ancienne et commune : *on apprend dans la vie, la vie est une école, la vie est un apprentissage*. Ces expressions empruntées à la sagesse populaire, mais qui ont trouvé une élaboration conceptuelle et éthique dans maints courants de la philosophie morale, reconnaissent le caractère expérientiel du vécu et désignent la somme d'expériences que l'individu constitue dans les diverses situations de son existence. Qu'apprend-on dans la vie ? Pour répondre de la manière la plus large possible, à *vivre*. C'est la *vita magistra vitae, la vie maîtresse de vie*, reconnue par le sens commun comme par la sagesse antique. Et que signifie ici *apprendre*, en quoi consiste cet *apprentissage de la vie* ? A transformer l'expérience qui advient, autrement dit les situations et les circonstances du vécu, en expérience acquise, c'est-à-dire en un savoir de la vie et en une connaissance de soi-même et des autres dans les situations de la vie. L'éventail de telles expériences est extrêmement large et les formes d'"apprentissage" qu'elles recouvrent fortement diversifiées : on fait l'expérience et on apprend *dans la vie* des modes de relation à soi-même et aux autres, des émotions et des sentiments, des savoir-faire d'action et de procédure, des savoirs d'objet et de pensée, etc.

Ce premier et très large niveau de compréhension de la notion d'apprentissage biographique ouvre un premier champ de problématisation touchant la constitution de l'expérience et la nature du savoir que les individus acquièrent au fil de leur existence. Comment se constitue la réserve d'expériences accumulée au cours de la vie ? De quelle nature sont les savoirs biographiques et sous quelle forme sont-ils stockés ? Comment agissent-ils dans la perception et l'intégration des expériences nouvelles ? Comment les expériences successives s'ordonnent-elles entre elles et quel rapport ont-elles avec la biographie individuelle ?

La langue allemande a l'avantage sur d'autres langues de disposer de deux termes distincts pour désigner les deux niveaux de l'expérience précédemment reconnus : *Erlebnis* désigne l'expérience vécue, celle qui advient lorsque l'on *fait une expérience*, *Erfahrung* l'expérience que l'on a, celle que l'on tire des expériences que l'on a faites. Ce que le langage du sens commun établit peut servir de base à une description phénoménologique

qui s'attache à décrire la constitution de l'expérience. Alfred Schütz et Thomas Luckmann (1979-1984) ont développé une telle entreprise, en interrogeant la manière dont les hommes construisent et interprètent leurs expériences. Selon le modèle qu'ils proposent, les individus constituent au fil de leurs socialisations et de leurs expériences une "réserve de connaissances disponibles" qu'ils utilisent comme système d'interprétation de leurs expériences passées et présentes et qui détermine également la façon dont ils anticipent et construisent les expériences à venir. Les savoirs qui constituent cette réserve de connaissances disponibles sont de divers ordres (objectivés, procéduraux, comportementaux) et ne sont pas tous présents de la même façon à la conscience ; ils sont disponibles, c'est-à-dire mobilisables pour répondre à telle action ou à telle situation.

La réserve de connaissances disponibles n'est pas construite exclusivement sur la base d'expériences vécues personnellement et originaires. Une grande part des connaissances disponibles prennent en effet la forme de *savoirs implicites* qui ne font pas l'objet d'une construction expérientielle et qui, dans les conditions habituelles de leur usage, échappent à la réflexivité individuelle. Ces savoirs implicites ont leur origine dans le social et sont transmis par les adultes (parents, éducateurs) et par les institutions socialisatrices sous formes d'habitus, de règles, de représentations, de valeurs. Dans la sociologie de la connaissance d'Alfred Schütz, ces savoirs transmis par le milieu familial et social d'origine et augmentés au fil des socialisations secondaires constituent le *monde-de-vie* (*Lebenswelt*) sur lequel se construit l'expérience individuelle.

La réserve de connaissances disponibles ne consiste pas en une simple addition de savoirs isolés cumulés au hasard de l'existence : d'une part, elle se compose de savoirs *typisés* fondés sur un degré élevé de généralisation et, d'autre part, ces savoirs sont organisés entre eux sous la forme d'un système de références et composent une structure de connaissance. C'est à partir des savoirs typisés et de la structure qui caractérisent leur réserve de connaissances disponibles que les individus sont capables de catégoriser et d'intégrer (ou non) ce qu'ils perçoivent et ce qui leur arrive, d'accueillir et de reconnaître l'expérience comme " familière ", " identique ", " analogue ", " nouvelle ", " étrangère ", etc., - et de vivre le monde de la vie quotidienne comme un monde ordonné et structuré.

Les expériences acquises constituent des " *ressources biographiques* " organisées qui structurent la perception du monde environnant et qui donnent une forme à la saisie du présent et de l'avenir. Dans leur état originaires, les savoirs biographiques ne se déclinent pas sous forme assertive ou explicative, ils ne sont pas des objets de discours et de démonstration. Ils sont stockés dans la réserve de connaissances disponibles sous la forme de *structures d'action généralisées* qui formalisent selon une logique biographique les expériences antérieures ou les savoirs transmis et *pré-figurent* les expériences à venir (Alheit, Hoerning, 1989). La réserve de connaissances disponibles ne reste pas identique à elle-même, elle est prise dans un flux continu d'expériences qui en modifient à la fois

l'étendue et la structure et en sollicitent diversement la configuration. Elle a par conséquent sa propre histoire, articulée sur la biographie et sur la succession et la singularité des expériences directes ou médiates des parcours individuels. Le savoir accumulé de l'expérience constitue ainsi pour chaque individu son *savoir biographique* ou encore, selon le terme de Schütz (1981), sa " *biographie d'expérience* " (*Erfahrungsbiographie*).

Apprendre dans la vie : les savoirs de l'expérience

Rapportée au domaine de l'éducation, la reconnaissance du caractère formateur de l'expérience vécue, de *l'apprentissage dans la vie*, est inhérente à toutes les sociétés traditionnelles dont l'éducation des membres les plus jeunes ne fait pas l'objet d'institutions spécialisées et séparées mais s'effectue dans le cadre de la vie et de l'activité sociale communes. Dans ces sociétés, l'éducation en tant que procédure de transmission des savoirs, des pratiques, des valeurs des générations anciennes aux générations nouvelles se confond avec les formes de la socialisation : l'apprentissage de l'individu social se fait dans les conditions "naturelles" ou "premières" de son inscription dans l'espace social. Dans les sociétés modernes, ces formes d'apprentissage social constituent encore à l'évidence une très grande part de l'éducation des individus, mais elles se trouvent en partie occultées par la prégnance et l'affichage des formes instituées de l'éducation et par la compréhension restrictive donnée à la notion d'apprentissage essentiellement rapportée à des objets cognitifs.

D'un point de vue plus spécifique, la notion d'*apprentissage dans la vie* est aussi celle qui prévaut dans l'acquisition de très nombreux savoir-faire de *métiers* qui passe par un rapport direct à l'expérience et par l'effectuation en situation réelle de *gestes professionnels*. La figure la plus concrète de cet apprentissage est celle du geste artisanal qui confronte dans un rapport de *mimesis* un *maître* à un *apprenti*, le premier apprenant à faire ce qu'il sait faire en le montrant, le second s'essayant à faire ce qu'il ne sait pas encore faire en imitant son maître (Wulf, Gebauer, 1998) Cette forme première de *l'apprentissage expérientiel* peut à l'évidence se développer dans des configurations plus complexes, tant au niveau de la situation d'apprentissage et de ses partenaires que de la nature des tâches à accomplir. A la figure individualisée du *maître* et au rapport personnalisé qu'elle installe peuvent se substituer des figures plus abstraites comme celles du *groupe de travail*, de *l'entreprise*, des *directives* explicites ou implicites. Par ailleurs, loin de ne concerner que l'acquisition de gestes manuels ou de savoir-faire d'exécution, cette forme d'apprentissage s'étend à bien d'autres niveaux de compétences comportementales et mentales, se développant dans des tâches de gestion, de prise de décision ou d'encadrement.

Quels que soient cependant les objets de tels apprentissages, ils sont acquis en *situation*, sur le terrain de *l'expérience*, c'est-à-dire qu'ils procèdent de démarches de *mise à l'essai*

en situation réelle et reçoivent leur sanction de leur capacité à répondre (réussite) ou non (erreur) aux exigences d'une situation professionnelle. D'autre part, ces *savoirs d'expérience* sont des savoirs *inscrits* dans des parcours et des biographies individuels : en tant que tels, ils ne font pas l'objet d'une recension et d'une reconnaissance académiques, ne sont pas sanctionnés par des diplômes et des certifications. C'est la difficulté à la fois intellectuelle et sociale de reconnaître ces savoirs d'expérience qui est à l'origine d'une réflexion sur la formation et d'un ensemble de dispositifs au sein desquels va émerger la notion d'apprentissage biographique (Dubar, 2000 ; Delory-Momberger, 2003).

Les sociétés européennes de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle connaissent une " crise de la formation " liée à l'inadaptation de la formation initiale aux exigences d'économies industrielles et technologiques avancées et aux emplois marqués par la spécialisation et la flexibilité qu'elles sont amenées à créer. Les dispositifs de *formation professionnelle continue* qui se mettent en place dans les pays européens à partir des années 1970 ont pour objet premier d'offrir aux salariés des entreprises le surcroît de formation et de qualification capable de leur assurer une meilleure adaptation aux postes dans lesquels ils sont employés ou de leur permettre l'accès à des postes nouveaux exigeant une qualification supérieure. La mise en place de ces dispositifs s'accompagne d'un ensemble de réflexions qui se développent dans les milieux de l'entreprise comme dans ceux de la formation et que l'on peut brièvement rappeler :

la formation d'un individu ne peut être considérée comme achevée à l'issue de la seule formation initiale ; la formation est un processus évolutif continu destiné à se développer tout au long de l'existence ;

- la formation est un processus d'appropriation personnelle qui implique l'activité et l'investissement d'un apprenant acteur de sa formation ;
- la personne en formation n'est pas vierge d'apprentissage : ses périodes de formation antérieure (initiale et continue) ainsi que ses expériences professionnelles constituent des acquis qu'il est possible de reconnaître pour déterminer son accès à une formation nouvelle ou de valider en lui accordant une qualification correspondante ;
- la formation professionnelle n'engage pas que des savoir-faire techniques que l'on peut acquérir dans des apprentissages codifiés et identiques pour tous, elle s'inscrit dans un vécu et une histoire individuels, met en jeu des dimensions extraprofessionnelles (sociales, familiales, personnelles) et doit être pensée dans la dynamique de trajectoires qui ne peuvent être que singulières.

C'est dans ce contexte que vont être mis en place les dispositifs juridiques et formatifs destinés à *reconnaître* et à *valider les acquis de l'expérience*, c'est-à-dire à prendre en compte les trajectoires individuelles et la biographisation de l'expérience professionnelle (Farzad, Paivandi, 2000 ; Pineau, Liétard, Chaput, 1997). D'un point de vue politique, il

fallait repenser la question de l'origine et de la nature des savoirs et reconnaître, à côté des savoirs formels issus de la formation académique, les savoirs et les savoir-faire acquis dans l'expérience personnelle et professionnelle. D'un point de vue théorique et pratique, la difficulté n'était pas tant de s'entendre sur le fait même de la production d'un *savoir de l'expérience* que sur la compréhension des conditions de production de ce savoir et sur les processus qui permettent sa conscientisation et sa formalisation à des fins de validation sociale (Lenoir, 2002). Un premier ordre de questions tient à la difficulté d'appréhender ce qu'est la réalité de l'expérience et des savoirs qu'elle comporte. Les formes que prennent les savoirs de l'expérience ne se laissent pas facilement cerner : indissociablement liés à l'action, ce sont des savoirs composites, hétérogènes, parcellaires, discontinus, qui ne peuvent coïncider avec les découpages formels des savoirs disciplinaires. La constitution de ces savoirs renvoie à des processus singuliers impossibles à modéliser de façon mécanique et qui restent aujourd'hui largement ignorés. Se pose d'autre part le problème du repérage, de l'identification et de la formalisation des savoirs d'action. Au niveau du simple repérage, il arrive fréquemment que ces savoirs ne soient pas "sus", qu'ils échappent à la conscience de ceux-là même qui les ont constitués dans l'expérience. Les raisons de cette *méconnaissance* sont complexes et mêlent de manière indissociable le social, le biographique et l'épistémique : elles touchent en effet au monde-de-vie des individus, c'est-à-dire au système construit de leurs représentations, et en particulier de leurs représentations du savoir. Engagés dans l'action, les individus n'ont pas la distance nécessaire pour "extraire" des expériences et des épisodes de vie auxquels ils sont mêlés les savoirs cognitifs ou comportementaux qu'ils mettent en oeuvre empiriquement ; ces savoirs ne correspondent à aucune "structure d'accueil" qui permettrait de les assimiler à des savoirs connus et formalisés ; ou plus largement ils ne peuvent trouver leur place et accéder au statut de savoirs dans la trajectoire biographique individuelle.

Histoire de vie et processus de formation

Les questionnements et les démarches de la formation continue font clairement apparaître la relation étroite entre apprentissage et biographie : tout apprentissage s'inscrit dans une trajectoire individuelle où il trouve sa forme et son sens en relation avec un ensemble de savoir-faire et de compétences articulés dans une *biographie* ; tout parcours de vie est un parcours de formation, en ce sens qu'il organise temporellement et structurellement les acquisitions et les apprentissages successifs dans le cadre d'une "histoire". Un des moments fondateurs de la recherche biographique allemande contemporaine a été la réflexion et la recherche menées au tournant des années 1980 montrant que les histoires de vie sont des récits d'apprentissage et qu'elles offrent un rapport interne direct à la formation (Baacke, Schulze, 1979 ; Loch, 1979 ; Henningsen, 1981). Dans ses représentations biographiques, le sujet met en scène et expérimente le

processus de formation par lequel il se produit lui-même. Theodor Schulze (1985 ; 1999) propose une classification des formes de l'apprentissage biographique en fonction des intérêts de connaissance et des mises en situation du sujet : l'apprentissage *auto-organisé* est celui que le sujet conquiert par son expérience propre ; l'apprentissage *discontinu* est celui qui naît de l'occasion ; l'apprentissage *écologique* renvoie aux relations au monde environnant ; l'apprentissage *oppositif* résulte des situations de contradiction, de rupture et de crise ; l'apprentissage *symbolique* se construit à travers les scènes premières et les propos qui retentissent dans la vie du sujet ; l'apprentissage *affectif* renvoie au monde des sentiments et des émotions ; l'apprentissage *réflexif* s'acquiert dans le retour sur les expériences biographiques. Schulze a ainsi construit un premier modèle de l'*apprentissage biographique*, selon lequel le narrateur procède à la reconstruction de sa vie sous la forme de la mise en relation d'expériences et d'événements qui visent à faire apparaître la genèse et le développement de son parcours formatif.

Le courant des "histoires de vie en formation" qui se développe durant la même période en France et dans les pays francophones repose sur l'idée de l'appropriation de son " histoire " par l'individu qui fait le récit de sa vie (Pineau, Le Grand, 1993 ; Legrand, 1993 ; Lainé, 1998, Delory-Momberger, 2000, 2003). C'est dans ce cadre d'*autoformation* que la méthode des histoires de vie a été définie par Gaston Pineau comme " *procès d'appropriation de son pouvoir de formation* " (Pineau, 1983). Ayant à répondre aux besoins de formation émanant de publics en demande d'emploi ou en réorientation professionnelle, les formateurs qui, les premiers, font appel à des *démarches d'exploration personnalisée* (Pineau, Liétard, Chaput, 1997) s'inscrivent en effet contre une définition académique et instrumentale de l'intervention formative et développent une conception globale de la formation. Un aspect essentiel de la démarche intégrative de la formation par les histoires de vie réside dans la reconnaissance, - à côté des savoirs formels et extérieurs au sujet que vise l'institution scolaire et universitaire -, des savoirs subjectifs et non formalisés que les individus mettent en oeuvre dans l'expérience de leur vie et dans leurs rapports sociaux. Ces savoirs " insus " jouent un rôle primordial dans la manière dont les sujets investissent les apprentissages, et leur conscientisation permet de définir de nouveaux rapports au savoir et à la formation.

Sous le terme de *biographie éducative*, Pierre Dominicé (1990) a développé à l'Université de Genève une démarche de recherche-formation qui a pour ambition théorique d'atteindre à une connaissance du processus de formation dans ses modes de constitution et dans ses effets de transformation. Il s'agit pour P. Dominicé de " *comprendre les processus au travers desquels les adultes se forment* ", d'" *identifier les processus d'acquisition du savoir de l'apprenant adulte* " (Dominicé, 1990, p. 7, p. 18). Cette approche génétique de la formation ne peut être conduite que de l'intérieur, c'est-à-dire à partir du point de vue subjectif qu'expriment des adultes sur leur propre itinéraire de

formation. La biographie éducative, en tant que récit de la vie orienté sur les expériences de formation, est l'instrument retenu pour entrer dans la dynamique subjective de la formation. La formation étant conçue comme un processus global qui s'étend à toutes les dimensions de l'existence et qui s'inscrit (qui s'écrit dans) une histoire individuelle, tout apprentissage spécifique trouve sa place à la fois dans le système de savoirs de l'apprenant et dans la configuration de son histoire de vie et de formation : "*L'apprentissage adulte requiert de travailler à deux niveaux pédagogiques, l'appropriation des savoirs transmis et la gestion des acquisitions dans l'histoire de vie. Le biographique introduit donc, tant pour le formateur que pour l'apprenant, un registre métacognitif qui met en perspective l'instant pédagogique dans la durée des apprentissages de la vie.*" (Dominicé, 2001, p. 59).

L'expérience biographique comme cadre et structure d'apprentissage

Un des apports importants du courant des "histoires de vie en formation" est d'avoir souligné la dimension expérientielle des apprentissages scolaires et de "l'école" en général et la manière dont cette expérience initiale est déterminante dans le rapport à la formation des individus adultes. Les travaux de Pierre Dominicé et de son équipe à l'Université de Genève sur "*la compétence d'apprendre de l'adulte en formation*" (1999) montrent que le fondement du rapport à la formation et à la compétence d'apprendre adulte doit être recherché dans le rapport à l'école. Les biographies éducatives et les recueils de souvenirs scolaires font apparaître le poids de la scolarité initiale dans l'histoire de formation de leurs auteurs. Ces documents montrent que ce qui se noue pour chacun durant la période scolaire et qui est réactualisé dans le temps de la formation adulte, c'est une configuration de relations entre l'école, la famille, les groupes de pairs, le monde social en général. Cette configuration articule des formes de savoirs diversifiés et vécus souvent sur un mode oppositif ou antinomique (savoirs de l'école versus savoirs de la vie), dont l'équilibre ou le déséquilibre marque pour longtemps l'histoire de formation du sujet.

Les acquis de l'école, loin de se limiter à des savoirs disciplinaires et formalisés, sont des *alliages de savoirs* (Dominicé, 1999) qui comportent également des savoirs expérientiels trouvant leur traduction dans des comportements, des modes de relations, des émotions et des sentiments, des formes de pensée et de raisonnement. L'école elle-même, - en tant qu'espace physique, social, politique au sens large -, représente un champ particulier d'expériences correspondant à des acquis existentiels déterminants pour la formation à venir. Le regard globalement négatif porté sur le vécu scolaire vient en partie de ce que le système école lui-même méconnaît, disqualifie, occulte pour une large part les savoirs expérientiels dont il est le terreau, au profit des savoirs formalisés qu'il pense seuls susceptibles d'être mesurés, sanctionnés, validés. Les documents biographiques en témoignent amplement : ce que les adultes en formation retiennent de l'école, ce qu'ils

désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour leur parcours de formation, ce sont, beaucoup plus que des contenus de connaissance, les expériences relationnelles, affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le champ et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage et au savoir.

Si l'expérience biographique constitue un cadre déterminant dans le rapport psycho-affectif et sociologique à la formation et au savoir, elle joue également un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage lui-même : elle structure en effet l'appréhension et la construction des "objets" d'apprentissage, qu'il s'agisse de savoirs formalisés, de savoir-faire procéduraux, de compétences multidimensionnelles, etc. L'expression *expérience biographique* peut sembler tautologique. Elle se justifie cependant si l'on considère la *logique biographique* dont elle relève. C'est cette logique de construction biographique qui fait que l'on ne peut en rien comparer la manière dont un individu s'approprie des connaissances et la manière dont est alimentée une banque de données dans un système informatique, mais que l'on peut en revanche rapprocher, sur le plan des processus mis en œuvre, une expérience cognitive et une expérience affective (Delory-Momberger, 2005).

C'est selon cette logique de construction biographique que la situation ou l'objet nouveau vient trouver (ou non) sa place et sa forme particulière au sein des expériences antérieures de formation et s'intégrer à la structure de connaissance que constitue l'expérience constituée. Pour que le sujet se les approprie, les objets de l'apprentissage doivent faire l'objet d'une interprétation et d'une intégration dans les systèmes de connaissances ou de compétences antérieurs des formés (qui ne sont pas identiques entre eux, qui sont différents de celui du formateur et qui ne reproduisent pas le système objectivé et formalisé du domaine de savoir ou de compétence concerné). Tout objet nouveau d'apprentissage engage ainsi un procès unique (propre à chaque individu, et unique dans son histoire d'apprentissage) d'appropriation et de reconfiguration de l'ensemble construit des connaissances et compétences acquises. Le concept d'" *apprentissage biographique* " rend compte de cette dimension qui fait de chaque épisode de formation et d'apprentissage une expérience biographique singulière : "*L'apprentissage [apparaît] comme trans-formation d'expériences, de structures de savoirs et d'action en une configuration biographique particulière (...) Les domaines de l'expérience que les institutions et la société séparent et spécialisent sont intégrés selon un processus biographique de concrétion de l'expérience et composent une figure de sens particulière.* " (Alheit, Dausien, 2002 ; 2004)

Dans les procès de formation, les savoirs et les compétences se trouvent ainsi défaits et recomposés selon une logique de l'expérience qui ne respecte pas les découpages disciplinaires ou instrumentaux, mais les soumet à un processus d'appropriation de type biographique. Si chaque apprentissage relève d'une construction particulière de l'expérience, la structure de connaissance à laquelle il vient s'intégrer a par conséquent sa

propre *histoire* et renvoie à une biographie de l'expérience individuelle. En ce sens, l'apprentissage peut être défini comme une activité *autoréférentielle* : le savoir nouveau rencontrée dans l'histoire d'apprentissage doit d'abord être traduit dans le code des savoirs acquis avant de développer son efficacité. Ce code est lui-même le résultat unique d'un empilement d'expériences d'apprentissage qui définit précisément la *biographie d'apprentissage* (Alheit, Hoerning, 1989).

La notion d'*apprentissage biographique* met en avant le rôle central de l'apprenant, de ses expériences d'apprentissage et de son rapport à la formation dans les modes d'acquisition et d'appropriation des savoirs. Elle fait de l'histoire de formation des individus - de leur *biographie d'apprentissage* - une composante essentielle du procès d'apprentissage. Si les parcours de formation et les apprentissages sont structurés par les cadres sociaux et institutionnels dans lesquels ils se déroulent, s'ils sont modélisés par les exigences sociales et économiques en matière de savoirs et de savoir-faire, ils s'inscrivent cependant toujours dans des biographies qui ne sont réductibles ni au mécanisme exclusif de contraintes sociales extérieures ni à une instance purement subjective et tirent précisément leur singularité d'un jeu unique d'interrelations entre modèles sociaux et expériences individuelles, entre déterminations sociohistoriques et histoire personnelle. Tout apprentissage, structuré ou non, intentionnel ou non, est un acte socialement situé et socialement construit, mais il n'y a d'apprentissage qu'inscrit dans la singularité d'une biographie : c'est dans le complexe de relations et de représentations réciproques qui lient d'une part les existences, les dispositions, les projections individuelles et d'autre part les instances, les formes et les objets socialement institués de la formation que se jouent les procès d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- ALHEIT P., HOERNING E. (Hrsg) (1989), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt/New York, Campus.
- ALHEIT P., DAUSIEN B. (2002), " Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen " in *Handbuch Bildungsforschung* (hrsg von R. Tippelt).
- ALHEIT P., DAUSIEN B. (2004) "Les processus de formation et l'apprentissage tout au long de la vie" in *L'Orientation scolaire et professionnelle* volume 33/N° 4, décembre 2004 (Travail biographique, construction de soi et formation, coord. Ch. Delory-Momberger).
- BAACKE D., SCHULZE TH. (1979), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, München, Juventa Verlag.
- DELORY-MOMBERGER CH. (1^{ère} éd. 2000, 2^{ème} éd. 2004), *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, (préface de M. Fabre), Paris, Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER CH. (2003), *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*, (préface de P. Dominicé), Paris, Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER CH. (2005), *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, (préface de Ch. Wulf), Paris, Anthropos.

- DOMINICÉ P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DOMINICÉ P.(1999), "La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lectures biographiques des acquis de la scolarité", in *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 87, Université de Genève, novembre 1999.
- DOMINICÉ P.(2001), " Défendre l'indiscipline théorique pour penser le formation " in *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* n° 95, Université de Genève, avril 2001.
- DUBAR C. (2000), *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte.
- FARZAD M., Paivandi S.(2000), *Reconnaissance et validation des acquis en formation*, Paris, Anthropos.
- HENNINGSEN J. (1981), *Autobiographie und Erziehungswissenschaft*, 5 Studien, Essen.
- HOERNING E. M (1989), " Erfahrungen als biographische Ressourcen " in Alheit P., Hoerning E. M., *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Frankfurt/New York, Campus.
- LAINÉ A.(1998), *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- LEGRAND M. (1993), *L'approche biographique*, Paris, Desclée de Brouwer, Paris.
- LOCH W. (1979), *Lebenslauf und Erziehung*, Essen.
- PINEAU G. et MARIE-MICHÈLE (1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal, Editions coopératives Albert Saint-Martin.
- PINEAU G., LE GRAND J.-L. (1993), *Les Histoires de vie*, Paris, PUF.
- PINEAU G., LIÉTARD B., Chaput M.(1997), *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*, Paris, L'Harmattan.
- SCHULZE TH. (1985), *Pädagogische Biographieforschung, Orientierungen, Probleme, Beispiele*, Wienheim/Basel.
- SCHULZE TH. (1999), " Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge - Fortschritte - Ausblicke " in Krüger H.-H., Marotzki W. (Hrsg), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen, Leske+ Budrich.
- SCHÜTZ A. (1981), *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Frankfurt/M, Suhrkamp.
- SCHÜTZ A. (1987), *Le Chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- SCHÜTZ A., Luckmann T. (1979 et 1984), *Strukturen der Lebenswelt*, 2 vol., Frankfurt/M., Suhrkamp.
- WULF CH., Gebauer G. (1998), *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Hamburg.

Les sources de l'identité professionnelle des enseignants du Québec

Marie-Paule DESAULNIERS

Professeure titulaire, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
à Trois-Rivières, QUÉBEC, CANADA

France JUTRAS

Professeure titulaire, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE,
QUÉBEC, CANADA

Au Québec, avec la réforme de l'éducation implantée graduellement dans les écoles primaires depuis la rentrée 2000 et dans les écoles secondaires depuis la rentrée 2005, de nouvelles responsabilités éducatives sont dévolues aux enseignants. Cela donne lieu à des changements dans la pratique pédagogique qui affectent leur identité professionnelle. Afin de comprendre les transformations que subit actuellement l'identité professionnelle des enseignants, une analyse des sources du développement de la profession et de ses visées est réalisée dans une perspective socio-historique à partir des thèmes suivants : la conception du rôle des enseignants et de l'école, la professionnalisation de l'enseignement et celle de l'enseignant. Ces analyses mettent en relief que le développement de l'identité professionnelle enseignante, dans le contexte québécois, peut être lié à la construction de l'éthique de la profession par ses membres.

Mots clés : Réforme de l'éducation – Québec – identité professionnelle – enseignant – professionnalisation – valeurs – ethos professionnel – histoire de l'enseignement – éthique professionnelle

La question des valeurs en éducation est récurrente dans l'école et la société québécoise (Desaulniers, 1992). Au départ, c'est dans une optique missionnaire et civilisatrice que la Nouvelle-France a été fondée au XVII^e siècle et que l'enseignement y a été organisé par les communautés religieuses francophones catholiques. Par la suite, sous le régime anglais instauré à partir de 1763, le clergé a assuré la survivance de la langue française et de la religion catholique de maintes manières, notamment par son action

éducative. Tant sous le régime français que sous le régime anglais, l'État investit peu en éducation. Dès la fin du XIX^e siècle cependant, mais surtout à compter de 1960, l'État met en place un système public d'enseignement primaire et secondaire qui est demeuré confessionnel jusqu'en 2000. Les débats actuels concernant la place de l'enseignement religieux à l'école et la très grande difficulté à instaurer un enseignement de la morale illustrent le fait que l'éducation aux valeurs à l'école est encore vue comme fortement liée à la religion, même si la pratique religieuse chrétienne est en déclin constant et que des accommodements raisonnables sont prévus pour les élèves pratiquant d'autres religions.

Certes, les enseignants sont concernés par ces débats en tant que citoyens et acteurs du système d'enseignement. Mais ils le sont plus directement encore par le questionnement éthique qui parcourt la société et l'école québécoise depuis quelques années. En effet, la question des valeurs à l'école qui n'a été longtemps posée que sous le mode de l'éducation aux valeurs par l'école et dans l'école se pose actuellement, en plus, sous l'angle de l'éthique professionnelle enseignante. Les deux types de questionnement sont concomitants. La réforme des programmes d'enseignement des années 2000 et celle des programmes de formation des enseignants qui a logiquement suivi entraînent une redéfinition de l'identité professionnelle enseignante et la nécessité d'une explicitation de leur éthique professionnelle. L'ensemble de ces éléments nous amène à examiner la relation entre les valeurs et l'identité professionnelle des enseignants, en faisant l'hypothèse que le contexte social et éducatif actuel, provoquant à la fois un questionnement sur la profession enseignante et sur l'éthique professionnelle, permet de consolider la première et de rendre explicite la seconde. Pour mettre en valeur les sources de l'identité professionnelle des enseignants, nous présentons tout d'abord l'évolution du contexte social et ses incidences sur les finalités éducatives dans la mesure où ces dernières contribuent largement à la définir. Ensuite, nous examinons le mouvement de professionnalisation de l'enseignement et ses répercussions sur les rôles et les obligations des enseignants. Nous envisageons enfin la manière dont les valeurs professionnelles enseignantes peuvent fortifier leur identité professionnelle.

I. - UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE EN ÉVOLUTION

Un certain nombre de recherches sur l'identité professionnelle enseignante sont menées au Québec depuis plus d'une décennie, en phase avec les travaux bien connus de Bourdoncle, Demailly et Perrenoud. Une partie de ces recherches porte sur le processus d'identification et d'identisation pendant la formation initiale et durant la carrière enseignante (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Une autre approche met plutôt l'accent sur l'aspect social de la construction de l'identité professionnelle en s'appuyant sur les théories sociologiques fonctionnalistes. C'est dans

cette seconde approche que se situe la recherche à la base de cet article. Dans le cadre d'une recherche consacrée à la crise d'identité professionnelle et au professionnalisme¹, un volet a eu trait aux enseignants. Certains arguments présentés dans cet article sont mis à l'épreuve d'une partie des résultats obtenus lors d'une enquête effectuée par questionnaire auprès d'un échantillon de 2 236 enseignants du primaire et du secondaire². Afin de dégager les fondements de leur agir professionnel, la section qui suit porte sur l'évolution de la conception du rôle des enseignants et de l'école depuis le régime français à nos jours.

1. L'enseignant, un éducateur chrétien

L'enseignement est, au Québec, un métier ancien si l'on veut bien considérer que le rôle des missionnaires et des éducateurs chrétiens a été à la fois d'enseigner la langue française et la religion catholique. L'enseignement des jeunes Amérindiens visait leur évangélisation ; celui des jeunes colons, l'obéissance au roi et à son représentant, le Gouverneur, et le développement de la colonie. À l'époque, la formation des religieux voués à l'enseignement supposait avant tout une vocation religieuse à laquelle s'ajoutait l'apprentissage des trucs du métier sous la houlette d'aînés expérimentés, d'abord au sein des couvents et jувénats puis dans les Écoles normales des communautés enseignantes comme les Filles de Jésus, les Ursulines ou les Frères des écoles chrétiennes. Plusieurs auteurs ont qualifié d'artisanat ou de bricolage pédagogique cet apprentissage pratique. Si les fondements scientifiques manquaient, on ne peut en dire autant des fondements théologiques et moraux. C'est ainsi que la conception chrétienne de l'enseignement a perduré au Québec jusque vers la fin du XX^e siècle et a marqué de façon durable le système d'enseignement et les représentations de l'école et de l'enseignement. Le lien étroit entre la religion chrétienne, la morale et l'enseignement faisait l'objet d'un consensus social, d'autant plus que la religion catholique imprégnait quasi totalement l'identité nationale du Canada français. Il en est resté au Québec aussi bien une préoccupation constante pour les valeurs de l'éducation et de l'enseignement qu'une difficulté à concevoir des valeurs et une morale laïques. À cet égard, la société québécoise n'a pas été, comme la société française du début du XX^e siècle, confrontée à la querelle de l'école laïque. La seule tentative de création d'un système scolaire d'enseignement public non confessionnel a été le fait des Patriotes des années 1830 qui se sont révoltés contre le gouvernement de Londres. Or, cette visée s'est soldée par un échec tout comme la rébellion d'ailleurs. De plus, de nombreuses communautés religieuses expulsées de France par la loi Combes de 1904, tels que les Jésuites, se sont installées au Québec pour y enseigner, venant renforcer la présence déjà importante de l'Église catholique en éducation. Toutefois, la question d'une école publique et obligatoire ne s'est vraiment posée qu'après la Grande dépression. L'école publique, gratuite et obligatoire jusqu'à 14 ans n'a été instaurée qu'en 1943, après des débats publics houleux. À partir de l'obligation scolaire, la religion prendra plus de soixante ans avant de

devenir l'affaire d'institutions religieuses en dehors de l'institution scolaire étatique. Cette nouvelle orientation est d'ailleurs fortement accentuée par le pluralisme religieux qui caractérise le contexte du Québec d'aujourd'hui. Il reste que durant la longue période qui va de la naissance de la colonie à la Révolution tranquille, on peut parler de formation chrétienne dans une société cléricalisée plutôt que d'instruction, les valeurs professionnelles attendues des enseignants ne différant pas de celles de tout autre éducateur chrétien.

2. L'enseignant humaniste

Après une période ultramontaine à la fin du XIX^e siècle, l'hégémonie de l'Église catholique dans la société s'est atténuée petit à petit sous le vent de contestation de la part des élites intellectuelles de l'époque, y compris d'une partie des catholiques engagés dans divers mouvements sociaux. Même la Révolution tranquille des années 1960 qui marque l'entrée du Québec dans la modernité, a été réalisée par une génération scolarisée dans un esprit et des structures catholiques. C'est à ce moment que l'État a pris le relais de l'Église dans la gestion des structures sociales et éducatives : le ministère de l'Éducation a été créé en 1964 en remplacement du Département de l'Instruction publique du début du siècle, un réseau d'écoles publiques primaires et secondaires a été mis en place, les Écoles normales religieuses ont été intégrées aux universités. Les nombreux enseignants requis par le nouveau réseau d'écoles ont été surtout des laïcs. C'est ainsi que depuis les années 1970, la formation universitaire qui prépare à l'enseignement est décléricalisée, moderne, ouverte sur les divers courants pédagogiques et les sciences humaines. Dès lors, on ne forme plus des religieux qui sont aussi des enseignants, mais des enseignants qui demeurent plus ou moins attachés aux valeurs chrétiennes et qui se situent dans une optique humaniste de formation de la personne. Les textes officiels du ministère de l'Éducation montrent d'ailleurs que la finalité éducative de cette époque demeure la formation globale des personnes intégrant leur dimension religieuse, mais ne lui accordant plus la priorité. Les résultats aux questionnaires envoyés aux enseignants dont nous avons fait mention précédemment montrent qu'ils se situent encore en partie dans cette optique de développement des personnes. Le défi de la Révolution tranquille en ce qui concerne l'enseignement a été la démocratisation de l'école publique à tous les niveaux et son accessibilité dans toutes les régions. La scolarisation était alors perçue comme un vecteur de progrès individuel et collectif et les enseignants, comme des acteurs importants de ce progrès.

Sous l'impulsion de quelques pionnières comme Laure Gaudreault et Idola St-Jean et dans la foulée des mouvements d'action sociale des années 1950, le syndicalisme enseignant s'est organisé et les conditions de travail des enseignantes se sont lentement rapprochées de celles des enseignants et des autres employés des services publics. C'est à

ce moment que les enseignants commencent à se définir comme des enseignants et non plus comme des éducateurs chrétiens, bien que ces deux orientations aient pu coexister chez un certain nombre d'entre eux. Ils ont alors cherché à se démarquer de l'optique de bénévolat et de la soumission qui avait caractérisé les organisations religieuses consacrées aux jeunes. Cependant, ce changement de mentalité n'a pas marqué aussi nettement le système privé d'enseignement qui est resté confessionnel, sauf exception, et centré sur la mission de formation chrétienne de l'école.

Le changement de statut des enseignants a comporté des conséquences non négligeables en ce qui concerne les valeurs et l'*ethos* professionnel. En effet, à la fin des années 1960 et au début des années 1970, l'association des enseignants qui venait de se constituer en syndicat, la Centrale des enseignants du Québec (CEQ), a choisi de ne plus considérer le code d'éthique de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec qui prévalait jusque-là et dont l'optique était indéniablement celle d'un engagement chrétien. Plutôt que de continuer dans cette perspective, la CEQ a orienté ses luttes et son discours sur l'amélioration des conditions de travail des enseignants, l'égalité des chances et la justice sociale à l'intérieur du système d'enseignement alors en plein essor. Non seulement le code d'éthique des enseignants a-t-il disparu, mais le terme même d'éthique a été éliminé du discours éducatif pendant plusieurs décennies. C'est à cette époque que les enseignants québécois se sont véritablement distancés du référent religieux qui les définissait jusque-là : ils sont passés d'un engagement moral lié à des convictions religieuses à un engagement social, sans toutefois avoir développé un *ethos* professionnel spécifique.

3. L'enseignant technicien

La fin des années 1970 et les années 1980 ont été marquées par une nouvelle forme d'organisation du travail dans les milieux éducatifs. L'accent a été mis sur la rationalité instrumentale et le développement scientifique, en particulier dans les sciences humaines. Ce changement de perspective a favorisé une conception technique de l'enseignement qui s'est manifestée au moyen des objectifs qui structuraient alors tous les programmes d'enseignement, qu'ils soient du primaire, du secondaire, du collégial, de l'universitaire ou de la formation des maîtres. Les enseignants se sont centrés sur les gestes pédagogiques, les techniques d'enseignement et d'animation, l'utilisation des médias, en bref, sur les composantes techniques de leur métier. Une grande partie des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire se considèrent toujours comme des aides techniques à l'apprentissage des élèves, ce qui était une conception de l'enseignement largement partagée à cette époque. Puisque le contrôle administratif sur leur travail s'est intensifié pendant cette période, les enseignants se sont de plus en plus perçus comme des exécutants de directives administratives et pédagogiques. Ils en sont même venus à se

percevoir comme des techniciens, ce que le découpage des contenus des programmes d'enseignement en objectifs et sous-objectifs a effectivement favorisé. Même si ce n'était pas la visée du Ministère, ces programmes ont eu des effets pervers : la maîtrise du contenu compartimenté en objectifs est devenue une fin en soi et l'enseignant, interchangeable, un simple rouage dans le système.

La perception d'être des techniciens ou considérés comme tels a par ailleurs été consolidée par plusieurs facteurs. Ainsi, les conflits qui opposaient régulièrement les enseignants au gouvernement lors des négociations liées au renouvellement de leurs conventions collectives de travail leur ont donné le sentiment de ne pas être reconnus à leur juste valeur (CSE, 2004). De plus, la crise d'autorité qui ébranlait la société québécoise a provoqué une remise en cause radicale de la tradition éducative chrétienne et du rôle traditionnel des enseignants. Ils ont alors volontairement mis sous le boisseau la composante morale de l'enseignement par crainte d'être accusés d'autoritarisme ou de moralisme. Il leur fallait absolument se définir en dehors de la perspective religieuse qui était contestée et assimilée à un endoctrinement du passé devenu inacceptable. Dans le domaine éducatif comme dans d'autres domaines, les Québécois ont, selon l'expression consacrée, " jeté le bébé avec l'eau du bain ", une eau bénite dans ce cas ! Après l'enthousiasme des années de création du système d'enseignement et de sa démocratisation, aucune perspective n'a émergé pour donner un sens renouvelé à l'enseignement, malgré des expériences d'éducation socialiste, d'écoles nouvelles et de pédagogie active. C'est ainsi que pendant plusieurs décennies, la question d'une morale professionnelle ou d'une éthique professionnelle pour les enseignants ne pouvait plus être posée, ce qui ne signifie pas que son besoin ne s'en soit pas fait sentir dans la pratique et en formation des maîtres. Cependant, quand les valeurs étaient abordées, c'était en tant que finalités éducatives, mais non comme des éléments constitutifs de la pratique enseignante concrète (Morin et Adan, 1981).

4. L'enseignant de la réforme : un professionnel

Les années 2000 sont marquées par la réforme des programmes d'enseignement du primaire et du secondaire réalisée à la suite de la tenue des États généraux sur l'éducation en 1995 et 1996 et la publication des divers rapports sur la formation et le rôle de l'école qui ont suivi cette consultation populaire. Cette réforme se déploie sur les plans administratif, social et pédagogique.

Au plan administratif, l'objectif de la réforme est d'ordre qualitatif alors que celui de la Révolution tranquille des années 1960 a été quantitatif. Maintenant que l'accès de tous à l'école est atteint, on vise la réussite pour chacun. Il s'agit désormais d'améliorer le système scolaire en l'adaptant à la société québécoise démocratique et pluraliste, en le laïcisant et en le décentralisant. La nouvelle version de la *Loi sur l'instruction publique* a donné lieu à

la transformation des Commissions scolaires religieuses catholiques ou protestantes en des Commissions scolaires linguistiques, c'est-à-dire francophones ou anglophones. De plus, la loi rend obligatoire la participation des parents au sein des Conseils d'établissement, ce qui modifie notablement la perception que les enseignants ont de leur marge de manœuvre dans l'école et de leur pouvoir sur les choix pédagogiques en classe.

Au plan social, la réforme poursuit l'objectif de favoriser la réussite et la socialisation de tous les élèves. C'est la raison pour laquelle la mission de l'école, outre l'instruction qui a toujours été son rôle majeur, prend aussi en compte explicitement la qualification et la socialisation des jeunes (MEQ, 2001a). La qualification se présente comme une façon de lutter contre l'exclusion sociale consécutive au décrochage scolaire ou à l'échec académique. L'école est incitée à proposer des parcours diversifiés et des méthodes adaptées aux jeunes et les enseignants, à innover dans leurs pratiques pédagogiques pour rejoindre tous les types d'élèves. Quant à la socialisation proposée par l'école, elle est nécessaire en raison de la perte d'influence des structures sociales traditionnelles intermédiaires que sont les paroisses et les familles. Elle prend la forme d'activités parascolaires, d'encadrements particuliers et aussi de programmes d'enseignement renouvelés. C'est ainsi qu'un nouveau volet d'Éducation à la citoyenneté est ajouté aux programmes des Sciences humaines appelées maintenant Univers social et qu'au secondaire un cours d'Éthique et culture religieuse obligatoire en préparation actuellement comportera un volet axé sur l'apprentissage du vivre-ensemble. Cependant, la socialisation ne peut plus passer par l'endoctrinement religieux du passé car elle a lieu dans une société marquée par une protection légale des droits individuels garantie par la *Charte des droits et libertés de la personne* depuis 1975. Avec leurs responsabilités explicites de socialisation, les enseignants retrouvent ainsi leur rôle d'éducateurs qui avait été mis en veilleuse pendant quelques décennies. Or, les fondements et les visées de l'éducation ne sont plus religieux et moraux, ils sont sociaux. Cette conception de l'éducation n'est pas encore partagée par les enseignants interrogés dans notre enquête. Ils considèrent la socialisation des jeunes comme le dernier objectif de leurs interventions pédagogiques et semblent plus ou moins en phase avec les besoins actuels de la société. On peut aussi penser qu'ils résistent passivement devant l'obligation d'assumer à eux seuls la socialisation des jeunes dans les écoles d'une société pluraliste marquée par la prédominance des droits individuels.

Au plan pédagogique, la réforme opère un virage vers l'élève puisque le travail des enseignants est centré sur le développement des compétences de chaque élève. C'est un changement de perspective qui donne la part belle à la psychopédagogie. Le rôle des enseignants en est considérablement modifié : ils deviennent essentiellement des professionnels qui interviennent pour supporter l'apprentissage et le développement de l'élève, et c'est désormais dans cette perspective qu'ils sont formés. L'approche par

compétence qui a été privilégiée et imposée à l'école vise à rendre l'apprentissage plus significatif, plus concret et plus propice au transfert des savoirs d'un contexte à un autre. Il est clair que cette approche exige des enseignants un degré de responsabilité et d'autonomie supérieur à celui qui prévalait dans les programmes d'enseignement précédents. Elle fait également appel à leur capacité d'engagement professionnel auprès des élèves. Les enseignants que nous avons interrogés ne s'y sont pas trompés. Ils ont considéré l'enthousiasme et l'engagement personnel comme les valeurs professionnelles les plus importantes, les qualités essentielles pour mener à bien leurs interventions professionnelles.

II. - LE MOUVEMENT DE PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

La conception de l'enseignement a changé avec le temps pour aboutir à celle de l'enseignant professionnel. Nous allons voir dans cette section la naissance, la composition et les enjeux que la professionnalisation soulève.

1. La réforme et la professionnalisation des enseignants

La réforme des années 2000 est inséparable du mouvement de professionnalisation de l'enseignement amorcé déjà depuis plusieurs années au Québec et un peu partout dans le monde. Elle en est à la fois le moyen et l'objectif. En effet, cette réforme exige des enseignants qu'ils développent un certain nombre de compétences professionnelles pour accomplir leur mission éducative. Ces compétences sont présentées dans un référentiel de compétences intégré au texte prescriptif sur la formation à l'enseignement dans le contexte de la réforme (MEQ, 2001b). Ainsi, la professionnalisation constitue l'une des deux orientations générales de ce texte officiel alors que l'autre concerne l'approche culturelle de l'enseignement. Ces orientations signifient que la réforme ne peut être accomplie sans un effort et une démarche de professionnalisation des enseignants dans le but explicite d'améliorer le contenu et la qualité de l'enseignement. La réforme et la professionnalisation de ses acteurs principaux, les enseignants, sont inséparables. Les enseignants québécois sont ainsi appelés à s'engager dans un chantier éducatif à deux volets dont chacun comporte ses exigences et implique des modifications de comportements et de perceptions. Alors que plusieurs enseignants voient la réforme comme une occasion de renouvellement de leurs pratiques pédagogiques, un certain nombre d'entre eux sont déroutés et d'autres résistent. Quelle que soit leur position idéologique par rapport à la réforme, ils sont tous confrontés à une réflexion sur le sens de leur fonction enseignante et c'est justement sur une telle réflexion que peut se fonder une identité professionnelle enseignante.

2. Le passage du métier d'enseignant à la profession enseignante

Au-delà de l'orientation liée à la réforme de l'éducation, les enseignants québécois participent au mouvement de professionnalisation qui caractérise les sociétés modernes avancées. Par exemple, le nombre de métiers transformés en professions et acceptés comme tels par l'Office des professions du Québec est en constante croissance, jusqu'à compter 45 professions en 2006. Des enseignants, que l'on veut de plus en plus professionnels et qui sont appelés à se comporter comme tels, sont particulièrement mis au défi de devenir des spécialistes et des experts du développement des compétences dans une société où les savoirs se développent et se complexifient sans cesse. Quoique les enseignants québécois aient été de longue date marqués au sceau de la vocation, sans renoncer nécessairement à cette optique, ils ont peu à peu acquis les caractéristiques des métiers comme, par exemple, la maîtrise de connaissances techniques, la formation par les pairs et dans le milieu de pratique. En se professionnalisant, les enseignants effectuent une démarche de transformation de leur identité professionnelle comparable à celle d'autres groupes sociaux comme, par exemple, les sages-femmes du Québec (Desaulniers, 2003). Cependant, à la grande différence de ces dernières, qui ont provoqué leur changement de statut par elles-mêmes et au prix d'une lutte acharnée contre le corps médical, les enseignants sont sommés de devenir professionnels par les autorités éducatives. Le mouvement de professionnalisation ne part pas de la base bien qu'un regroupement d'enseignants milite pour un ordre professionnel depuis les années 1990 et que les syndicats d'enseignants revendiquent depuis quelques années " un syndicalisme professionnel ", c'est-à-dire d'une reconnaissance de leur statut de professionnels qui passerait par une amélioration de leurs conditions de travail (CEQ-FSQ, 2002). En ce sens, on peut véritablement parler d'une crise d'identité professionnelle actuelle chez les enseignants, activée à la fois par la réforme et par le mouvement de professionnalisation (Legault, 2003).

3. Les étapes du mouvement de professionnalisation des enseignants

Le mouvement de professionnalisation des enseignants québécois ne date pas d'hier. Il a été piloté de longue date par le ministère de l'Éducation et la réforme ne fait que rendre plus précise et plus urgente l'exigence de la professionnalisation des enseignants. L'analyse des textes officiels permet de constater que le discours sur la profession enseignante est passé par diverses étapes. Il s'agissait, dès 1991, de réfuter une conception technique et routinière de l'enseignement en décortiquant les principaux traits qui donnent à l'acte d'enseigner son caractère professionnel. L'acte d'enseigner est alors spécifié comme étant réflexif, interactif, complexe et professionnel (CSE, 1991). L'année suivante, un texte relatif à la formation des enseignants, prenant appui sur le texte précédent, affirme que " l'acte d'enseignement peut être qualifié de professionnel en raison de son caractère de service

public, des exigences éthiques qui lui sont propres et de la marge de manœuvre qui le caractérise " (MEQ, 1992, p. 8). Malheureusement, aucune précision n'est donnée quant à ces exigences éthiques ; il faudra attendre les prochaines étapes pour les clarifier.

L'étape suivante a été la reconnaissance du " caractère professionnel de l'enseignement " (MEQ, 2001a, p. 6), bien affirmée dans les textes de présentation de la réforme des années 2000. Puis, la formation à l'enseignement a été arrimée aux nouvelles visées de l'école (MEQ, 2001b). Actuellement, la professionnalisation du groupe social des enseignants résonne comme un appel à une compétence supérieure, à une implication collective, à une éthique explicite. On est donc passé, en un peu plus d'une décennie, de la professionnalisation de l'acte d'enseigner à celle de la fonction enseignante, puis à la professionnalisation du groupe des enseignants. Pour ce faire, les arguments utilisés mettent en évidence l'idée que la qualité de l'enseignement doit être améliorée et le statut social des enseignants revalorisé, mais surtout que le second élément passait inévitablement par le premier. Le discours sur la professionnalisation enseignante est ainsi inséparable d'une valorisation de la fonction enseignante. Pour certains acteurs du milieu éducatif, ce mouvement de professionnalisation devrait se poursuivre par la création d'un ordre professionnel des enseignants du primaire et du secondaire en lequel ils voient son aboutissement logique (Tardif et Gauthier, 1999).

4. La recherche universitaire et le développement des sciences de l'éducation

Bien que le mouvement de professionnalisation des enseignants soit liée à la pratique et qu'il ait bénéficié d'une indéniable impulsion politique, il est également redevable au développement des sciences de l'éducation. Pendant leur formation initiale ou continue dans les départements et les facultés des Sciences de l'éducation, les enseignants sont en contact avec la recherche universitaire. La professionnalisation des enseignants apparaît comme une conséquence prévisible et nécessaire de leur formation universitaire. Ainsi, les professeurs-chercheurs universitaires en éducation ont développé considérablement leurs champs de recherche et obtenu peu à peu une reconnaissance de leurs pairs. Le passage de l'école normale à l'université ne pouvait s'effectuer sans le développement de la recherche en éducation, en particulier par la formalisation des savoirs pratiques des enseignants. De plus, un certain nombre de formateurs universitaires sont à l'avant-garde de la réforme et du mouvement de professionnalisation des enseignants du Québec. Il est clair que la réforme a accentué le développement de la recherche en milieu scolaire, en particulier de la recherche-action nécessaire pour accompagner les enseignants dans son implantation, amenant une plus grande considération non seulement des enseignants mais aussi de leurs formateurs universitaires. On assiste à une sorte de reconnaissance sociale en cascade, celle des sciences de l'éducation, puis celle des professeurs-chercheurs en éducation et enfin celle des enseignants. À moins que ce ne soit justement la

reconnaissance accordée aux enseignants en voie de professionnalisation qui rejaillisse sur leurs formateurs et ultimement sur les sciences de l'éducation (Mellouki, 1999). Quoiqu'il en soit, c'est le milieu éducatif tout entier qui semble gagner de la considération par le mouvement de professionnalisation des enseignants.

III. - L' ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

Lorsqu'on traite de la professionnalisation des enseignants québécois, on doit tenir compte de l'exemple des autres groupes professions reconnues par l'Office des professions du Québec en vertu du *Code des professions*. À partir des années 1970, cette loi-cadre spécifique au Québec a structuré la mise en place des ordres professionnels dont la vocation est de protéger le public. Nous allons examiner maintenant les critères de reconnaissance d'une profession établis par la loi, ce qui permettra de considérer dans quelle mesure ceux-ci correspondent à la pratique actuelle de l'enseignement. C'est l'aspect proprement juridique de la profession qui est ici en cause, alors que la reconnaissance sociale dont il a été précédemment question représente plutôt son sens symbolique. Bien qu'une demande ait été déposée à cet effet par un regroupement d'associations d'enseignants en 1997, l'Office des professions du Québec n'a pas recommandé la création d'un ordre professionnel pour les enseignants, estimant que la protection du public était déjà assurée par les lois et règlements scolaires actuellement en vigueur. Mais, dans son avis, cet organisme a aussi reconnu que les enseignants possédaient déjà les caractéristiques des professions et ce sont celles-ci que nous allons analyser. Pour ce faire, nous allons examiner les facteurs à considérer pour constituer un ordre professionnel selon l'article 25 du *Code des professions* :

Article 25. Pour déterminer si un ordre professionnel doit ou non être constitué, il est tenu compte notamment de l'ensemble des facteurs suivants :

- 1) Les connaissances requises pour exercer les activités des personnes qui seraient régies par l'ordre dont la constitution est proposée;
- 2) Le degré d'autonomie dont jouissent les personnes qui seraient membres de l'ordre dans l'exercice des activités dont il s'agit, et la difficulté de porter un jugement sur ces activités pour des gens ne possédant pas une formation et une qualification de même nature;
- 3) Le caractère personnel des rapports entre ces personnes et les gens recourant à leurs services, en raison de la confiance particulière que ces derniers sont appelés à leur témoigner, par le fait notamment qu'elles leur dispensent des soins ou qu'elles administrent leurs biens;

4) La gravité du préjudice ou des dommages qui pourraient être subis par les gens recourant aux services de ces personnes par suite du fait que leur compétence ou leur intégrité ne seraient pas contrôlées par l'ordre;

5) Le caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession.

Ces facteurs peuvent être regroupés sous trois critères que nous allons aborder successivement dans cette section : les connaissances acquises à maintenir dans la pratique qui permettent une évaluation par les pairs, puis l'autonomie et le jugement professionnels et, finalement, les risques liés à la relation de confiance qui rendent nécessaire l'établissement de balises éthiques.

1. Des connaissances spécialisées à maintenir et évaluer périodiquement

Les enseignants sont formés dans des institutions reconnues, garantes des connaissances spécialisées, dont l'acquisition fait d'eux des spécialistes. La question qui se pose concerne la spécificité de ces connaissances et leur caractère exclusif. En effet, les enseignants ne peuvent prétendre être les seuls éducateurs professionnels ; ils partagent ce champ avec les psychoéducateurs, les éducateurs spécialisés et les intervenants en services de garde. Et plus largement encore, ils partagent leur rôle d'éducateurs avec les parents. Il est à noter ici que parmi les enseignants que nous avons interrogés, un grand nombre se considèrent essentiellement comme des éducateurs, des accompagnateurs dans le développement des élèves.

Les connaissances nécessaires pour enseigner sont de nature disciplinaire, psychopédagogique, didactique et culturelle. En ce qui concerne les connaissances disciplinaires, il est clair que les enseignants du préscolaire et du primaire sont des généralistes, à l'exception de ceux qui enseignent l'anglais langue seconde, la morale, les arts ou l'éducation physique qui sont des spécialistes, au même titre que leurs collègues du secondaire. Les connaissances culturelles sont peu spécifiques aux enseignants du primaire et posent des difficultés dans une approche par compétence (Simard, 2001). Les enseignants qui ont répondu à notre enquête les ont placées au dernier rang d'importance dans leur formation, ce qui augure mal pour le rehaussement culturel souhaité par la réforme qui veut que les enseignants se perçoivent comme des " héritiers " et des " passeurs culturels ". Seules restent les connaissances psychopédagogiques et didactiques qui leur soient vraiment spécifiques. Dans l'esprit de la réforme, ils doivent être des experts de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Cela ne correspond pas du tout à la conception de vecteurs de savoirs que certains enseignants de longue expérience au secondaire, formés dans une approche disciplinaire, ont gardée et manifestée dans notre

enquête : ils se considèrent davantage comme des experts de leur champ de savoir disciplinaire que comme pédagogues. Plus que la nature des savoirs à acquérir, c'est le rapport au savoir qui est changé dans la réforme. On demande aux enseignants de s'engager dans une approche constructiviste de l'apprentissage, de contextualiser le savoir, de s'ouvrir à l'épistémologie et à l'histoire de leur discipline, de développer l'esprit critique de leurs élèves. On leur demande surtout de ne considérer le savoir que comme un moyen de mettre en œuvre des compétences disciplinaires ou transversales. Ces exigences posent la question de l'adhésion forcée à une nouvelle identité professionnelle et à la marge de liberté individuelle acceptable dans cette situation.

En raison de ces connaissances spécifiques communes, des enseignants devenus professionnels, au sens de la loi, seraient évalués par leurs pairs et par eux seuls, en cours de pratique et de façon périodique, tout comme les médecins le sont par des collègues médecins. Ce serait un changement important par rapport à la situation actuelle où l'évaluation continue des enseignants se limite à celle pratiquée lors de la formation initiale, dans le cadre des cours universitaires et des stages. Les inspections en classe ont disparu au Québec depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964. Ainsi, pendant leur carrière, les enseignants actuels ne sont pas évalués, mais ils sont supervisés par leurs directions d'école qui peuvent leur recommander des modifications de comportements ou

obligatoires. Les directions d'école et les commissions scolaires mandatent ainsi des conseillers pédagogiques et des formateurs pour donner des contenus spécifiques. En revanche, en contexte de professionnalisation reconnue par la loi, la formation continue prendrait une nouvelle ampleur et dépendrait en grande partie des enseignants eux-mêmes, regroupés en associations ou en ordre professionnel. En devenant des professionnels au sens de la loi, les enseignants auraient l'obligation de formation continue afin de développer leurs compétences professionnelles et de les maintenir, ce que certains d'entre eux font déjà de façon autonome et volontaire. Dans ce contexte, l'incompétence, qu'elle soit académique, culturelle, psychopédagogique ou didactique, pourrait être considérée comme une faute professionnelle. À ce moment, des sanctions pourraient être prises par l'ordre professionnel, c'est-à-dire par les pairs à l'endroit des personnes reconnues coupables de fautes professionnelles.

2. L'autonomie et l'exercice du jugement professionnel

Les enseignants jouissent d'une certaine autonomie au plan des décisions pédagogiques dans leur classe, comme le reconnaît l'article 19 de la Loi sur l'instruction publique. Mais comme d'autres professionnels travaillant dans une institution, ils sont soumis à des normes de fonctionnement extérieures et contraignantes. Nous sommes loin des professions libérales. Malgré ces conditions organisationnelles, les enseignants ont le droit et le devoir d'exercer leur autonomie et de faire usage de leur jugement professionnel. La réforme repose d'ailleurs sur le professionnalisme et l'autonomie du personnel enseignant. Le travail en équipe, l'évaluation par cycle, l'apprentissage par projet, l'ouverture à des thèmes liés à des aspects interdisciplinaires appelés domaines de vie, le développement de compétences transversales et les nouveaux domaines d'enseignement nécessitent de la créativité et tablent sur des pratiques qui se démarquent de l'enseignement traditionnel. Plus encore, l'approche clinique préconisée par la réforme par rapport aux difficultés d'apprentissage et aux divers styles d'apprentissage des élèves ne peut exister sans autonomie professionnelle et sans l'exercice du jugement professionnel. Non seulement les enseignants doivent-ils effectuer des diagnostics relatifs aux modes d'apprentissage de leurs élèves, proposer et mettre en œuvre des stratégies appropriées à leur situation et évaluer leur efficacité, mais ils doivent aussi être en mesure de les expliquer aux élèves et à leurs parents ainsi qu'à leurs collègues et à la direction. La capacité de justifier ses actions par des arguments devient alors essentielle.

Par ailleurs, l'autonomie professionnelle est liée à la notion très présente dans les professions nord-américaines d'obligation de moyens qui rend le professionnel responsable du recours à tous les moyens disponibles dans la situation pour régler le problème de son client, mais qui ne le rend pas pour autant responsable des résultats. Un médecin, par exemple, propose le meilleur traitement disponible à un client en fonction du diagnostic

posé, mais ne peut garantir que, dans le cas particulier avec ses circonstances particulières, le traitement donnera le résultat optimal. Les enseignants tout comme les autres professionnels dans la société doivent continuellement prendre des décisions sur les moyens les plus appropriés pour jouer leur rôle pédagogique auprès de leurs élèves et leurs groupes d'élèves. Il est à remarquer que dans le cas de l'enseignement, la notion d'approche clinique qui se fonde sur une relation individuelle entre le professionnel et son client ne correspond guère à la situation de la vie d'une classe qui est celle d'une relation de groupe en présence continue. Les enseignants que nous avons interrogés se partagent à peu près également entre ceux qui privilégient l'approche traditionnelle du groupe-classe et ceux qui privilégient l'approche individuelle qui est plus proche de la pratique clinique. Parmi ces derniers, ce sont les enseignantes du primaire qui prédominent.

3. Les risques de la relation éducative et la nécessité de règles explicites

L'existence d'une déontologie explicite est l'une des caractéristiques les mieux connues des professions. Les professionnels doivent se donner des codes de déontologie et des mécanismes d'évaluation de leur éthique professionnelle en raison de la relation de confiance qu'ils entretiennent avec leurs clients et l'échange de renseignements confidentiels essentiels dans cette relation. Il s'agit de protéger à la fois le client, le professionnel et sa profession comme le démontre la structure obligatoire de tout code de déontologie : devoirs et obligations envers le public, devoirs et obligations envers le client et devoirs et obligations envers la profession. En devenant des professionnels au sens de la loi, les enseignants feraient l'objet d'une demande d'éthique et de transparence qui n'est pas seulement adressée aux membres de tout ordre professionnel, mais qui s'étend aux personnes ayant un pouvoir décisionnel dans la société. Il n'est certainement pas indifférent que le professionnalisme soit la valeur associée à l'idéal de la pratique professionnelle et que cette valeur concoure à la reconnaissance sociale des professions. Le mouvement de professionnalisation des enseignants oblige à se poser la question d'une déontologie professionnelle adaptée à l'enseignement. Par exemple, certains enseignants, les spécialistes en adaptation scolaire qui portent aussi au Québec le titre d'orthopédagogues, se sont déjà dotés d'un code de déontologie, bien qu'ils ne fassent partie d'aucun ordre professionnel (AOQ, 2001) ; ce code n'a qu'une valeur incitative. Il en est tout autrement en ce qui concerne tout ordre professionnel : le *Code des professions* l'oblige à posséder un code de déontologie et à mettre en place un comité de discipline visant à le faire respecter ; ce code a force de loi. C'est justement en se fiant à la protection légale que pourrait apporter un code de déontologie que certains parents se sont positionnés en faveur de la création d'un ordre professionnel pour les enseignants du primaire et du secondaire. Il leur semble que leurs enfants seraient ainsi mieux protégés contre d'éventuels manques de compétences ou d'abus de pouvoir de la part d'enseignants (FCPPQ, 1999). Nous

retrouvons encore ici la question sensible de l'évaluation des enseignants. Cependant, les recherches effectuées en éthique professionnelle démontrent que les codes de déontologie ont une portée limitée et ne garantissent pas l'exercice du jugement éthique. Généralement utilisés après-coup seulement pour évaluer des situations problématiques et des cas graves faisant l'objet de plaintes formelles, les codes laissent échapper la trame des petits gestes quotidiens et n'ont de portée, au demeurant, que s'ils sont connus, diffusés et appliqués, conditions qui ne sont pas toujours remplies (Patenaude et Legault, 1996). Les enseignants québécois ne disposent pas d'un code de déontologie et ne font partie d'aucun ordre professionnel. Il faut chercher ailleurs que dans une instance réglementaire de ce type, des éléments susceptibles de préciser leur identité professionnelle.

Conclusion

Nous avons voulu mettre en évidence dans cet article les sources de l'identité professionnelle des enseignants québécois par un recours à l'histoire de la profession et à l'explicitation de son ethos professionnel. Au Québec, dans le cadre légal, l'éthique professionnelle est essentiellement vue comme une construction collective par les membres de chaque profession qui se donnent des normes de pratique et des instruments de régulation de leur pratique. Ainsi, l'éthique professionnelle, en mettant en relief le sens et la mission sociale de la profession, contribue à la construction de son identité professionnelle. Or, jusqu'à présent, les enseignants ont été encouragés par les autorités éducatives à devenir des professionnels. Ils n'ont cependant pas vraiment pris le leadership de ce mouvement, sauf dans le cas de la demande de reconnaissance en ordre professionnel qui leur a été refusée. Mais, avec la réforme qui leur reconnaît une fonction importante, leur donne plus d'autonomie et de responsabilité et rehausse ses exigences de qualité, les enseignants québécois sont appelés à modifier leur identité professionnelle en se rapprochant du modèle professionnel des autres professions du Québec. Ils ont l'occasion, pour la première fois dans leur histoire, de développer une identité professionnelle qui leur soit propre, articulée sur les composantes de leur fonction. Espérons qu'ils ne laisseront pas échapper cette occasion de construction du sens de leur profession.

NOTES

¹ Recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada 1999-2002. Sous la direction de Georges A. Legault dans le cadre du Centre interuniversitaire de recherche en éthique appliquée de l'Université de Sherbrooke, celle-ci porte sur la crise d'identité professionnelle dans la société québécoise.

² Les résultats détaillés de cette enquête sont présentés dans un article à paraître dans la *Revue des sciences de l'éducation* signé par F. Jutras, J. Joly, G.A. Legault et M.-P. Desaulniers.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC, *Code de déontologie*, Québec, 2001.
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC et FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT, *Un ordre professionnel ? Non merci !* Québec : CSQ-Communications, mars 2002.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec : Les publications du Québec, 2004.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec : Les publications du Québec, 1991.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec : Les publications du Québec, 1990.
- CORPORATION DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES CATHOLIQUES DU QUÉBEC, *Lois, Règlements, Code d'éthique professionnelle*, sans lieu ni date.
- DESAULNIERS, M.-P., " La place des valeurs dans l'école québécoise : tradition et renouveau ", *Association francophone d'éducation comparée*, CIEP, no 46, décembre 1992, p. 37-49.
- DESAULNIERS, M.-P., " La naissance de la profession sage-femme et la crise d'identité " dans *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, direction G.A. Legault, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 131-154.
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUÉBEC, " Faut-il créer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ? " dans *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* direction M. Tardif et C. Gauthier, Québec : Presses de l'Université Laval, 1999, p. 93-97.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, Y., CHEVRIER, J., " La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif ", *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, no1, 2001, p. 3-32.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Charte des droits et libertés de la personne*, L.R.Q., c. C-12.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Code des professions*, L.R.Q., c. C-26.
- LEGAULT, G.A, " La crise d'identité professionnelle : le point de vue des ordres professionnels ", dans *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, direction G.A. Legault, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 27-54.
- MELLOUKI, M., " La professionnalisation de l'enseignement, nouveau catéchisme des formateurs ? " dans *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants ?* direction M. Tardif et C. Gauthier, Québec : Presses de l' Université Laval, 1999, p. 53-74.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Gouvernement du Québec, 2001a.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec, 2001b.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître, Renouveau et valorisation de la profession enseignante*, Direction générale de la formation et des qualifications, Québec : Gouvernement du Québec, 1992.
- MORIN, L. et A. ADAN, Actes du congrès mondial des sciences de l'éducation *L'école et les valeurs*, Trois-Rivières : Serge Fleury et Agence d'ARC, 1981.
- PATENAUDE, J. et LEGAULT, G.A., *Enjeux de l'éthique professionnelle*, Tome I, Codes et comités d'éthique, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1996.

- SIMARD, D., " L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? ", *Vie Pédagogique*, no 118, février-mars 2001, p. 19-22.
- TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Québec : Presses de l'Université Laval, 1999.

Les aphorismes pédagogiques de Schleiermacher (1813-1821)

Didier MOREAU

Présentation et commentaires ;
traduction en coopération avec Michael Zimmermann.

L'œuvre pédagogique de Schleiermacher reste méconnue en France ; elle est cependant une source essentielle de la réflexion outre-Rhin sur l'éducation et la formation (Bildung) chez Dilthey et Gadamer, principalement. Mais, au-delà d'un intérêt historique, nous pensons qu'elle permet d'ouvrir un certain nombre de questionnements et de dépasser quelques apories contemporaines. Elle met au service de la pédagogie les ressources de la pensée herméneutique en vue de comprendre le but authentiquement rationnel de l'éducation que Schleiermacher nomme la réalisation de l'Éthique. Notre travail présente, traduit et commente les Aphorismes Pédagogiques, qui ont l'intérêt éminent d'exposer les principaux concepts de la pensée éducative de Schleiermacher, et de les situer dans les questions où ils sont particulièrement éclairants. A travers eux, Schleiermacher esquisse le visage d'une pédagogie orientée comme une science de l'humain vers l'élucidation de la singularité et la compréhension de la communauté.

Mots clés : *Schleiermacher, Herméneutique, Pédagogie, Théorie de l'éducation, Romantisme allemand. Finitude, Communauté, Singularité.*

Friedrich Daniel Schleiermacher (1768- 1834) est un penseur encore relativement méconnu en France. Peut-être a-t-il souffert d'avoir été considéré plutôt comme un théologien – Karl Barth voit en lui le rénovateur du protestantisme moderne, et d'avoir connu, de ce fait, un retard dans la traduction française de ses œuvres philosophiques. Il faudra attendre l'intérêt que suscitera chez nous l'œuvre de Gadamer¹ et sa controverse avec Habermas², les travaux de Peter Szondi³, pour que Schleiermacher soit l'objet d'une attention plus conséquente.

C'est à Christian Berner que l'on doit la traduction des œuvres les plus importantes, ainsi qu'une présentation de sa pensée⁴. Au fil de ces parutions est apparue la figure d'un

penseur complexe et étonnamment proche de notre questionnement contemporain : Schleiermacher nous paraît anticiper les perspectives de la postmodernité à travers deux théories essentielles désormais portées à son crédit : son herméneutique de portée éthique et philosophique, et sa théorie de la traduction, sur laquelle nous nous appuyerons pour le présent travail.

Mais il reste un dernier visage de Schleiermacher qui reste encore à peu près inconnu : le pédagogue, qui élabore une théorie de l'éducation *et de la formation* dont l'importance devra être soulignée et appréciée, théorie orientée par le souci éthique, et structurée par la démarche herméneutique. Ce n'est qu'en 2000 que paraîtront chez Suhrkamp les deux tomes de *Texte zur Pädagogik*, rassemblés par Michael Winkler et Jens Brachmann. Nous voudrions favoriser cette découverte de Schleiermacher en présentant une traduction des aphorismes pédagogiques de 1813-1814, réalisée en coopération avec Michael Zimmermann (cf. p.3). Nous la faisons précéder d'une présentation biographique et des œuvres, et nous l'accompagnerons de quelques commentaires.

Repères biographiques

Né à Breslau en 1768, il est le fils d'un pasteur et reçoit sa première éducation de l'Institut des Frères Moraves (*Herrnhuter Brüder*) à Niesky. Fidèles à la Réforme de Jan Hus, les Frères Moraves en perpétuent l'héritage par le refus de la violence et par l'éducation. Pourchassés, ils se réfugient en Saxe où ils seront accueillis par le comte von Zinzendorf. Il semble que la pensée pédagogique ait été orientée par les principes éducatifs des Frères Moraves : une visée humaniste centrée sur la responsabilisation éthique grâce à l'éducation morale – chacun est responsable de son propre salut, un rôle central de la communauté qui doit exercer sa solidarité sociale vis-à-vis de chacun, singulièrement dans l'éducation. Sur cette influence peu connue de la tradition des Frères Moraves, les recherches de Loïc Chalmel apporte un éclairage essentiel⁵.

Schleiermacher se dégagera rapidement – ce sera toujours sa force, de tout dogmatisme religieux et s'inscrira en 1787 à l'Université de Halle, beaucoup plus ouverte, où il étudiera la théologie, la philosophie et la philologie classique. Gradué en 1790, il sera précepteur jusqu'en 1793 du comte Alexander von Dohna, fils aîné de la famille. Il mettra fin à ses fonctions à cause, semble-t-il de sa sympathie déclarée pour la Révolution française, non partagée de toute évidence par son employeur.

De 1794 à 1796, il sera pasteur à Landsberg et travaillera pendant ces années sur le système de Spinoza, influencé par la lecture qu'en avait fait Herder orientée par sa critique des Lumières. Deux thèmes importants sont dégagés par Schleiermacher, un souci moniste du système, l'idée d'une intuition immédiate de Dieu comme fondement de l'expérience religieuse. « Nous sentons et nous expérimentons que nous sommes éternels », déclare Spinoza (*Ethique*, V, prop. XXIII, scolie). C'est ce sentiment qui est pour Schleiermacher la racine de la religiosité entendue comme souci éthique universel. Dieu n'est plus visé comme un être séparé et la religion n'est plus l'effort pour lutter contre l'abandon révélé par la dérélition : la religiosité est cette exigence de l'absolu pour se relier à la totalité de l'être, pour s'opposer donc, comme chez Spinoza, à la séparation : « Plus nous comprenons les choses singulières, plus nous comprenons Dieu » (*Ethique*, V, prop. XXIV).

En 1796, il part pour Berlin où il devient aumônier à l'hôpital de la Charité. S'ouvrent alors les années de sa participation au Cercle romantique, animé par les frères Schlegel. Il s'y engage activement et contribue de 1797 à 1798 à la revue emblématique du mouvement : l'*Athenaeum*⁶, qui sera publiée jusqu'en 1800. Dans ce cercle, il manifeste un intérêt pour l'émancipation des femmes, dont on retrouve l'écho dans ses idées pédagogiques.

En 1799, *Discours sur la religion*, dans lequel il approfondit le thème que toute culture humaine manifeste une religiosité qui lui est propre. Il publie également la *Lettre sur la situation des Juifs en Prusse*, dans laquelle il s'oppose à l'idée prévalente d'une intégration par conversion au christianisme et promeut au contraire la thèse suivant laquelle les juifs doivent, en tant que membres d'une communauté, accéder à la jouissance des pleins droits civiques. Enfin, il publie une recension critique de l'*Anthropologie* de Kant, à laquelle il reproche le dualisme sensibilité / entendement, sa misanthropie et ses idées superficielles sur les femmes.

1800 : Il défend l'œuvre de F. Schlegel, *Lucinde*, dont l'érotisme était inspiré par Platon, pour des raisons pro-féministes. La période 1800-1804 est celle du grand projet qu'il forme avec Schlegel d'une traduction des *Dialogues* de Platon. Il transforme la vision romantique développée par Schlegel d'une philosophie platonicienne dépassant le dualisme de l'idéalisme kantien et s'achemine vers le projet de la mise en évidence d'une science centrale, l'Éthique, comme véritable « Science des Fondements » ; ce faisant il restera prisonnier d'une contradiction entre l'effort pour la systématisme dans laquelle il tentera de comprendre Platon et la perspective romantique d'un accès privilégié à l'Être dont Platon serait, par ses dialogues aporétiques, le précurseur⁷ : à partir d'une intuition de la totalité, Platon aurait progressivement constitué sa doctrine en conservant les apories initiales comme manifestations de cet effort dialogique vers l'Être. H. G. Gadamer explorera à son compte cette contradiction et en proposera un dépassement⁸. Il quitte Berlin en 1802 à cause de la complexité de sa vie sentimentale.

En 1804, il enseigne à l'Université de Halle. Ses cours portent sur l'Éthique et l'Herméneutique.

En 1806, il quitte Halle pour fuir l'occupation française et retourne à Berlin où il défend l'unité allemande et prône la résistance à l'occupant. Il rédige en 1808 les *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*.

Nommé professeur de théologie à l'Université de Berlin en 1810 et membre de l'académie des sciences en 1811. Ses cours portent sur la Dialectique.

Publication en 1813 de l'essai capital *Des différentes méthodes du traduire* qui va radicalement bouleverser les théories classiques de la traduction. C'est cette même année qu'il écrit les *Aphorismes Pédagogiques* et prononce les conférences pédagogiques.

En 1818, début des cours de psychologie et d'esthétique en 1819.

Publication en 1821 de son œuvre capitale de théologie systématique *La foi chrétienne*. Il prononce la deuxième série des *Vorlesungen*.

A partir de cette publication jusqu'à sa mort en 1834, Schleiermacher reprendra en vue d'un approfondissement ses principales leçons sur l'Éthique, l'Herméneutique et la Dialectique, manifestant qu'il avait conscience d'être un novateur dans ces perspectives. La

dichotomie que Kant avait imposée entre la sensibilité et l'entendement avait certes permis de limiter les ambitions démesurées de la Raison, mais avait également fixé le paradigme de la seule vraie science, celle de la Nature. Pour Schleiermacher, le refus du dualisme permet deux avancées majeures dont la première est la reprise de l'idée de perfectibilité de l'homme grâce à l'éducation, en abandonnant le pessimisme kantien, et la seconde, la constitution d'une véritable *science de l'humain*, possédant la même rigueur et la même rationalité que la science physique, et s'appuyant sur l'étude et l'analyse de la culture et de la langue, dans la poursuite de ce que Vico avait indiqué. Nous disons une *science de l'humain* plutôt qu'une science de l'homme, car une telle science n'a pas, pour Schleiermacher, de fondement anthropologique factuel, mais plus précisément une racine ontologique : c'est dans les modes où nous sommes exposés à l'humain, dans la compréhension, dans l'interprétation, dans la traduction, dans l'éducation et dans l'éthique, que nous nous dévoilons, pouvons nous connaître et ainsi nous perfectionner.

En 1826, il écrit son œuvre pédagogique majeure : *Fondements de l'Art d'éduquer*. Ce qui est remarquable est que son intérêt pour la réflexion pédagogique sera constant tout au long de sa vie : elle semble pour lui la clef d'un véritable accès à l'humain.

Remarques sur la « méthode du traduire ».

La traduction du texte est le résultat d'une démarche que nous avons voulu aussi cohérente que possible avec la pensée de Schleiermacher, entreprise avec Michael Zimmermann, qui est professeur de français au Birklehof de Freiburg-im-Breisgau, établissement issu de la *Reformpädagogik* et dont Georg Picht⁹ a été, après guerre, le responsable. Schleiermacher distingue entre l'interprète (Dolmetscher) et le traducteur (Uebersetzer) : le premier exerce dans le chaos des affaires humaines et son art est la négociation ; le second travaille dans le domaine de la science et de l'art, et son art est la compréhension authentique¹⁰. Au premier incombe comme objectif une coopération à partir de points de vue irréductibles mais dans la référence « *d'objets visibles, ou les plus déterminés possibles* », au second de permettre l'accès à une pensée individuelle, inséparable de la langue de l'auteur puisqu'elle s'y forme, Or cet accès est rendu d'une extrême difficulté pour une raison fondamentale, qui tient à ce que chaque homme est ontologiquement produit par l'éducation : « *chaque homme est dominé par la langue qu'il parle ; lui et sa pensée sont un produit de celle-ci* » (p. 41). Si l'éducation a été conduite de manière juste, et que la créativité de l'individu a été étayée par l'accès à la culture, alors il s'ensuit que : « *tout homme pensant librement, de manière indépendante, contribue à former la langue* » (id.). Un discours doit donc être saisi – et traduit, à partir du double point de vue de l'esprit de la langue et de celui de la sensibilité de l'auteur. Ainsi « *la traduction apparaît-elle comme une entreprise un peu folle* »... (p. 45) Classiquement les méthodes du traduire optent pour l'un ou l'autre point de vue : la *paraphrase*, pour celui de la langue, l'*imitation*, pour celui de l'auteur. Or le traduire consiste en autre chose, pour Schleiermacher : comme dans l'éducation, il s'agit de rapprocher deux subjectivités séparées, « *l'écrivain d'origine et son lecteur* ». Mais pour cela, il y a deux voies possibles, et il n'y en a aucune autre : « *Ou bien le traducteur laisse l'écrivain tranquille et fait que le lecteur aille à sa rencontre, ou bien il*

laisse le lecteur tranquille et fait que l'écrivain aille à sa rencontre » (p. 49). Mais le mélange des deux perspectives rend le texte incompréhensible. C'est dire, d'une certaine manière, que la traduction est par essence inachevable et imparfaite. Dans la première méthode, le traducteur tente de pallier la méconnaissance qu'a le lecteur de la langue de l'auteur en surexposant le sens jusqu'à la saturation, dans la seconde méthode, il fait bouger l'auteur en lui faisant parler la langue du lecteur. Or une rencontre devrait être possible, dit Schleiermacher, sur une ligne médiane, qui serait la position du traducteur.

Nous avons donc décidé de favoriser cette rencontre à partir du dialogue sur l'expérience pédagogique propre à chaque traducteur, dans sa tradition d'origine, et dans la distance historique que chacun de nous deux entretient avec l'éducation de l'époque de Schleiermacher : comment chacun d'entre nous, enseignant allemand et enseignant français, comprenons-nous le texte de Schleiermacher, et comment comprenons-nous que l'autre le reçoit, a été un questionnement constant dont nous avons pensé qu'il pourrait favoriser la rencontre de Schleiermacher avec des lecteurs français intéressés par la réflexion pédagogique. Nous nous sommes appliqués l'un à l'autre le principe de l'équité herméneutique, tel que G. Meier l'avait formulé¹¹ et que le reprend Schleiermacher : « *si celui qui parle ne se lance pas dans de malignes imprécisions dans l'intention de duper ou ne se trompe pas par inadvertance, il est immédiatement compréhensible pour ceux qui connaissent et l'affaire et la langue* » (p. 37). Mais il ne faut pas cependant se méprendre, car une autre difficulté attend tout lecteur de Schleiermacher qui, ce faisant, expérimente l'étymologie de son nom¹². Il semble en effet que la transparence absolue soit pour Schleiermacher la marque même de l'incompréhension –le leurre et l'échec du comprendre.

Friedrich Daniel SCHLEIERMACHER : APHORISMES PEDAGOGIQUES (1813-1821).

Traduction de Didier Moreau & Michaël Zimmermann

- 1) L'éducation d'après les quatre points cardinaux en vue du plus grand bien : religion, science, socialisation communautaire, éducation cosmopolitique ; chaque point deux fois : dans la famille et dans la communauté dont elle est issue.
- 2) Ainsi se constitue l'éducation téléologique : d'abord vient l'éducation mécanique autrement dit quantitative ; celle-ci est plus élémentaire que ne l'est la pédagogie générale. Dans ce domaine, les lois universelles du développement du plus petit au plus grand, les principes de toute gymnastique et de toute réaction.
- 3) La règle négative principale consiste en ceci : ne rien faire, ne rien composer de ce qu'on devrait détruire ensuite. L'autre maxime : ne rien détruire de ce qu'on devrait faire et qu'on ne peut pas faire.
- 4) Dans l'éducation universelle comme dans les principes universels, sur le mélange de l'universel et de l'individuel, du réceptif et du spontané.

- 5) Maxime universelle : être enfant ne doit pas empêcher de devenir un homme, être un homme ne doit pas empêcher d'être enfant.
- 6) L'enfant existe par la famille et non la famille selon la volonté de l'enfant. Et ceci, l'enfant doit l'éprouver comme une loi de la nature ; et il doit ressentir cette loi dans toutes les autres relations sociales.
- 7) L'enfance est entravée par tout ce que l'enfant doit faire en vue d'un but trop lointain. Le développement de l'humain est entravé par tout ce qui n'est pas le développement de la raison.
- 8) D'une manière générale, l'enfance s'exprime par le jeu, l'humanisation par l'exercice. Le jeu est anti-exercice quand il détruit le sentiment de régularité et d'ordre. L'entraînement est anti-jeu quand il n'est pas organisé en cycle et qu'il n'aboutit à aucun perfectionnement.
- 9) Jouer est finalement le pur « être dans le présent », la négation absolue de l'avenir.
- 10) On peut mettre trop de jeu dans l'apprendre, mais aussi trop d'apprendre dans le jeu. Dans la première partie de l'enfance chaque principe doit être pénétré par son contraire.
- 11) L'enseignement de la religion appartient à la formation de la science. Tadel von Arndt et d'autres qui considèrent l'enseignement de la religion comme une chose trop négligeable et secondaire. La religiosité est fixée d'abord par l'enseignement. La conscience historique se forme à travers lui. Les différents degrés sont les mêmes que dans tout autre savoir.
- 12) Le pédagogue doit être attentif à la contradiction qu'on retrouve en chacun entre le développement graduel et le développement par paliers.
- 13) Dans la formation générale de l'humanité on trouve le paradoxe suivant : beaucoup de subtilités dans la pédagogie précèdent communément une grande révolution. Mais celles-ci ne sont que le côté négatif de son anticipation.
- 14) La diversité naturelle dans la manière de faire, comme les deux moments nécessaires de la pédagogie, la direction universelle et l'orientation nationale sont reliées l'une à l'autres dans différentes époques et différentes contrées.
- 15) Comment la pédagogie peut-elle respecter la contradiction entre ceux qui font avancer les choses et ceux qui restent dans la masse ? L'excès dans les fondements aristocratiques est ici visible quand on fonde l'enseignement élémentaire sur eux. Un excès des principes démocratiques est visible quand il n'y a pas de différenciation dans les stimulants.
- 16) L'être humain, dans un Tout dont il est une simple partie constitutive, est un être charnel. L'éducation dans cette optique est purement physique, c'est-à-dire en tota-

lité une éducation par l'habitude et l'accoutumance. C'est là le concept général de l'éducation physique.

- 17) Connexion des membres et des sens avec le caractère et la passion. La première étape, aussi bien du développement de la raison que de celui du caractère, c'est l'éducation sensorielle.
- 18) L'ouïe est le sens de la peur. Pour cela, l'effet de la musique dans le courage.
- 19) Dans l'éducation scientifique, du point de vue physique les choses sont rassemblées sous les concepts de genre et d'espèce.
- 20) Cette spontanéité qui dépasse tout cela, c'est la génialité. Son développement intervient seulement dans la dernière période de l'éducation et il n'y a pour elle qu'une seule discipline.
- 21) La pédagogie devrait donc s'attacher à un enseignement de la vertu. Et ce de manière détaillée dès le commencement.
- 22) La vérité appartient manifestement, de façon prépondérante, à la sphère de la représentation en tant que telle. Elle y est productrice : dans le domaine de la contemplation, elle n'est qu'un produit.
- 23) Personne ne peut mentir quant au futur, parce que la force de la volonté se développe par étapes. Il n'y a que les hommes de cuir qui ne mentent pas. Il faut donc exiger le moins de promesses possible et ne jamais les accepter comme une victoire.
- 24) Dans le premier stade, l'enfant doit vivre entièrement dans la famille. Toutes les exigences des autres sphères ne parviennent à l'enfant que par la famille. Cela est reconnu dans l'Eglise, et devrait l'être aussi ailleurs. Chaque pas de l'enfant en dehors de la famille est un passage qui ne doit pas être trop précoce
- 25) On doit considérer chaque effet pédagogique sur l'élève comme résultant aussi d'une action de la sphère de la moralité, d'où il émane.
- 26) L'éducation en vue d'une libre socialité, pour autant qu'elle dépasse les limites de l'Etat (indirectement aussi pour la science de celui-ci), est la condition d'un mode d'être plus élevé dans l'Etat. L'éducation en vue de la science, en tant qu'elle dépasse les frontières du croire dans l'église (indirectement aussi pour la sociabilité libre), est la condition d'un mode d'être plus élevé dans l'église.
- 27) Est-ce que l'être plus élevé dans la science et dans la libre socialité ne repose pas sur une telle base ?
- 28) Une pédagogie universellement valide concourt au même but que l'Etat Universel idéal, elle interprète tout ce qui est positif et historique comme étant contingent.
- 29) La totalité éthique ne se maintient pas seulement par l'identité, mais aussi par son accroissement ; c'est pourquoi les individus se rapportent à elle de deux manières.

- 30) On ne doit pas considérer la famille comme une institution naturellement suffisante pour l'éducation. Il faut en plus que tout son agir soit déterminé à travers la conscience de son orientation pleinement morale.
- 31) Les familles sont, du point de vue du goût esthétique, très proches de l'Art. C'est ce qui produit l'assimilation de l'individu. C'est pourquoi l'élan artistique universel doit reposer sur cette base. L'élan artistique universel doit pour cela même être insufflé dans la créativité, par le moyen de tous les arts qui permettent l'imitation.
- 32) Au sujet de la matérialité de l'inné. On peut laisser cette question sans réponse.
- 33) A propos du mal radical. Il n'est pas autre chose que la négation positive de la Raison.
- 34) La relation juste entre deux points extrêmes se définit d'abord par le fait qu'on peut la renverser.
- 35) Ce que l'on peut mettre au crédit de l'éducation purement publique comme celle de Platon, est que lorsque l'on ne considère la différence naturelle que comme innée, une famille ordinaire ne peut offrir à ses enfants ce qu'il y a de plus élevé, et il en résulte donc que les enfants y sont corrompus dès le premier stade de leur développement.
- 36) Comme c'est l'éducation qui doit d'abord être mise au premier plan dans l'évaluation des qualités, elle doit aussi être mobilisée dans le discernement des aptitudes. Certains aristocrates n'ont pas pu manifester à quel point ils ont une inclination pour la mécanique, parce qu'on ne leur a pas enseigné ce qu'est la mécanique. Les rois, eux, se tiennent au dessus de cela et deviennent serruriers, etc.
- 37) On ne doit pas vouloir reconnaître trop tôt les tempéraments, on s'en tiendra pour cela plus souvent aux dispositions.
- 38) La philologie a pour nous une prééminence sur les mathématiques, parce qu'elle est fondée sur l'histoire.
- 39) Il n'y a qu'une possibilité de dépasser les bornes de la nationalité : par un bilinguisme précoce ou grâce à un entourage de personnes étrangères. Mais cela ne peut être que déterminé arbitrairement.
- 40) Il faut avoir à l'esprit, que pour chaque communication interprétative, l'imagination (*Phantasie*), comme puissance d'individualisation, est contenue dans une production perpétuelle ; c'est pourquoi il faut l'orienter vers ce qui est digne d'intérêt ou bien la réfréner. C'est la même chose qui constitue le sens de l'exercice en vue de la production ; le sens est contenu dans l'effort permanent de compréhension. La distraction ne donne qu'une compréhension étrangère à l'objet de la production.
- 41) L'élément universel ne peut être extrait d'aucun autre plan qui ne serait celui de la

formation de la réceptivité et de la spontanéité, non seulement formation extensive mais aussi formation des aptitudes ou en vue de rendre plus humain.

- 42) Le Mal, commun, noble. Est-ce que le mal se développe aussi immédiatement à partir du noble et à quelle condition ?
- 43) Eclaircissement fondamental : élévation de la vie vers le type humain. La plupart des choses adviennent toujours à l'homme de manière chaotique.
- 44) Dans la formation du sens de l'Etre-ensemble, la part de la nécessité et de la liberté.
- 45) Le développement de la nationalité, ne nécessite pas que se produisent des événements particuliers, si elle est présente dans l'ancienne génération dont il convient pour cela d'écarter les influences étrangères.
- 46) L'essentiel reste d'accélérer le processus, mais en veillant à ce qu'il parte de l'intérieur.
- 47) Y a-t-il une différence entre une éducation directe – c'est-à-dire qui intervient de façon visible, pour établir quelque chose dans les élèves, et une éducation indirecte, qui transforme chacun individuellement avec précaution ?
- 48) Y a-t-il une différence entre éducation physique et spirituelle ? Est-ce que les deux fusionnent, c'est-à-dire, est-ce qu'il est possible d'éduquer autre chose que l'organisme ? Ne faut-il pas laisser se développer chaotiquement, à partir de la vie, tout ce qui est de l'ordre des convictions ?
- 49) Comment peut-on conduire la jeunesse sur un meilleur chemin que celui des anciens, et en même temps maintenir le respect pour les aînés ?
- 50) Les cours doivent être ouverts à la discussion et la vie doit être ouverte à la parole. L'éducation doit être aussi avare de paroles que possible.
- 51) A-t-on le droit dans l'éducation de laisser apparaître quelque chose qui ait la forme de l'incompréhensible pour les élèves, comme cela se présente dans la vie ? Si c'est le cas, sur quoi la reconnaissance des aptitudes se fondera-t-elle ?
- 52) Faut-il empêcher l'apparition de l'hétérogène parmi eux ? Le concept d'innocence est applicable à toutes les parties. Quand la pudeur est justement développée chez l'élève, il n'y a aucun danger - L'amour seul est la meilleure protection contre le mal.
- 53) Difficulté pour mesurer et comparer la progression des facultés extensive et intensive. Plus le problème est simplifié, plus il est spécifique, plus on peut développer l'intensive. Plus il est général, moins on le peut. N'y a-t-il que peu de cas où l'on doive les lier, un problème simple et complexe à la fois ? Par exemple, le cours de dessin.
- 54) N'y a-t-il donc pas du côté de la réceptivité tout un infini qui ne peut pas être épuisé avant d'aller plus loin ?

- 55) Tout ce qu'on pose comme problème déterminé doit être résolu complètement avant d'aller plus loin.
- 56) Il n'y a pas d'acte de pure réceptivité ou de pure spontanéité, mais dans chaque acte l'une l'emporte sur l'autre. Si l'on ne sollicite que la réceptivité, on soumet la spontanéité, ou alors s'en développe une fallacieuse qui ne rend pas justice à l'acte. Aussi doit-on chercher partout l'équilibre.
Peut-on dire la même chose en ce qui concerne la spontanéité ?
- 57) Le rapport de l'éducation à la vie chaotique est total. Ce qui n'est pas dans la vie n'appartient pas non plus à l'éducation. Double direction dans cette relation. Le fondement de l'éducation des jeunes enfants montre cette même relation pour tous les âges. Au stade où la direction est déjà définie par l'éducation, cette dualité n'est plus nécessaire. A l'âge où il n'y a pas d'intériorisation, c'est également inutile. C'est dans l'intervalle qu'il faut différencier et faire apparaître le laid, l'injuste ; les stimulations [pédagogiques] sont un remède contre l'habitude.
- 58) Au stimulant doit s'adjoindre un frein à la force et à la barbarie.
- 59) Dans le domaine de l'injuste, ces deux points sont solidaires : où commence, où s'arrête la protection.
- 60) Où il y a du laid, se pose la question de l'innocence : jusqu'à quel point la protéger.
- 61) Est-ce qu'une protection renforcée est encore nécessaire, si on a mis en évidence cette contradiction suivant la règle du pouvoir du stimulant (Pudeur et justice).
- 62) Aucune protection excessive ne doit freiner le développement de l'autonomie.
- 63) La protection diminue dès la petite enfance, et d'autant plus que se développe l'autonomie. Mais son rétablissement est nécessaire à chaque nouvelle étape du développement. Règle : il ne faut pas freiner le développement nécessaire de l'énergie, et surtout ne pas éloigner l'enfant de l'école. Ceci [le procédé d'éviction] est moins utilisable pour les garçons que pour les filles, mais plus nécessaire chez les mélancoliques et les sanguins que pour les autres. Pour chacun il doit y avoir un sanctuaire. Pour cela le penchant sain vers l'idéal.
- 64) A propos de la frontière entre vie et éducation. Sur ce point l'éducation doit être un complément ou un renforcement. A certains moments, on doit laisser faire la vie pour certaines choses. L'éducation est le correctif des proportions. Dans tous les cas la conscience de soi vient à travers l'éducation.
- 65) Là où s'est développée une conscience du laid, protéger vis-à-vis de la connaissance s'avère superflu, mais cette protection est nécessaire face aux désirs.
- 66) A propos de l'uniformité de l'éducation. Sottise que chacun veuille une éducation particulière. Signe d'une carence de *public spirit*.

- 67) Toutes les améliorations résultent d'un sentiment d'insuffisance. Seules celles qui sont pertinentes deviennent vite populaires. Ainsi nos éducations physique et musicale.
- 68) L'éducation apporte l'ordre. Dans cette perspective, y contribue la proportion juste entre le général et le particulier, et que la conscience soit sollicitée, mais qu'elle le soit par l'un et l'autre à la fois. L'unité de la conscience dépend immédiatement de l'ordre. Doit-on regarder partout avec la conscience maximale? Il est clair que l'éducation n'en vaudrait pas la peine, s'il en était autrement.
- 69) Il résulte de ceci que, partout où domine le sentiment, la moralité recule aussi dans l'éducation authentique, qui est une nouvelle étape dans l'interprétation de l'éducation. Comment l'éducation authentique et la vie s'interpénètrent. Tout ce qui procède du pur sentiment, appartient à la vie, en définitive. Tout ceci trouve sa place dans le domaine de la pédagogie comme démarche indirecte, et tend à démontrer que rien ne doit y être entrepris de manière technique. Tout l'art est de la considérer comme une pure action appartenant à la sphère de l'agir.
- 70) Tout le bien que réalise l'élève, il faut en faire une base pour fonder des exigences.
- 71) L'éducation est soit un développement, si elle sauvegarde le rapport naturel entre la réceptivité et la spontanéité, soit une guérison si elle le transforme. Ne faut-il pas que les deux perspectives soient associées dans la réalité ?
- 72) L'éducation place l'homme dans le monde, dans la mesure où elle introduit le monde en l'homme ; elle permet à l'homme de façonner le monde, dans la mesure où elle permet que le monde le façonne.
- 73) Différence entre l'éducation physique et l'éducation intellectuelle consistant dans ce qui est placé au sommet.
- 74) Chaque homme est plus familier de certains objets, aussi bien par la réceptivité que par la spontanéité. Et ceci constitue le deuxième élément constitutif de sa singularité (*Eigentümlischkeit*). Sensibilité et talent spécifiques.
- 75) Dans quel sens développement intensif et développement extensif diffèrent-ils ? Pas de dissociation dans la réalité, mais dans la technique éducative.
- 76) La loi de l'extensivité, dans la mesure où l'éducation se sépare du chaotique, ne peut se diriger que vers les trois objectifs : l'ordre, la cohésion, la conscience.
- 77) Est-ce que la loi suivant laquelle il faut achever une chose avant d'en entreprendre une autre est juste dans tous les cas ? Est-ce que dans les domaines de la réceptivité et de la spontanéité, les choses particulières et la totalité ne se contiennent pas réciproquement en s'opposant ? Si tel est le cas, du côté de la réceptivité, rien ne devrait être incompréhensible, et du côté de la spontanéité, rien ne devrait être scolaire.

- 78) Deux maximes opposées. Il est évident qu'il faut les réconcilier. Mais l'éducation pure n'est obtenue que là où l'unité vaut. C'est la raison pour laquelle les mathématiques sont un si bon modèle de l'éducation pure.
- 79) L'éducation des enfants, par laquelle la différence entre les sexes est estompée, et les buts communs mis en avant. L'éducation des garçons, quand la différence entre les sexes prend le dessus, doit faire l'objet d'un double traitement ; les buts se diversifient, mais l'influence familiale prédomine et la formation est élémentaire ; ceci de cinq à quatorze ans. La formation développe les aptitudes, mais elle n'est pas encore technique.
- 80) A partir de quel âge doit-on aider un enfant à apprendre à parler ? Il ne faut pas faire obstacle à la production incomplète de quelques syllabes. Il faut seulement exercer l'oreille.
- 81) C'est l'ouïe qui se développe le plus vite. Au début, aucun bruit n'impressionne : bientôt le bruit le plus précis devient l'objectif et le bruit le plus fort, le subjectif ! Le dernier procède en partie de ceci que le ton est le plus facile à personnifier ; de là vient aussi que l'ouïe est le sens de la peur.
- 82) Ce n'est que lorsque les enfants sont aptes à parler qu'on peut commencer à leur enseigner à distinguer les éléments de la langue.
- 83) On doit attirer les enfants, mais non avec des gâteaux : il est préférable de le faire avec quelque chose de brillant ou autre.
- 84) Il faut se convaincre dès le départ de la grande impuissance de l'interdiction sous toutes ses formes.
- 85) Sur la sottise des enfants et sa relation au manque d'autonomie.
- 86) La parole doit par-dessus tout être sanctifiée comme le pur medium de la vérité.
- 87) Le plaisir des yeux peut favoriser le passage vers la réceptivité.
- 88) Le principe de toute absurdité réside dans ce qu'on utilise quelque chose contre sa finalité.
- 89) A ce propos, un rameau doit son port à celui qui lui fait face, chacun n'est mis en développement qu'au moyen de l'autre. Il doit y avoir un résultat commun sur lequel chacun a une égale influence.
- 90) L'éducation privée aura un résultat plus déséquilibré que l'éducation publique. La vie en commun a un résultat identique ; l'élan la communauté est orienté vers le Tout.
- 91) De toutes les manières, peuvent accéder à la conscience les ramifications qui sont l'une pour l'autre matière et forme.

Commentaires des aphorismes.

Un aphorisme est un énoncé « délimité » : l'aphorisme, dit Littré, « est une sentence qui renferme un grand sens en peu de mots ». A l'économie des mots qui le règle doit correspondre un travail de réflexion plus explicite de celui qui le lit. De ce point de vue, l'aphorisme lutte contre l'illusion de la compréhension facile ou immédiate en manifestant la résistance nécessaire propre au texte de l'auteur. Aussi n'est-il pas légitime, en toute rigueur, de proposer une explication d'un écrit aphoristique. Cependant, il est permis de commenter, étymologiquement : d'accompagner par l'esprit, un texte quel qu'il soit, et c'est bien une partie de l'acte de lire. Pour commenter les Aphorismes pédagogiques, nous nous appuyerons sur trois principes fondamentaux de l'herméneutique : le principe de l'interprétation raisonnable, le principe de l'indulgence herméneutique, et celui du Cercle herméneutique. Selon le premier, une interprétation doit s'accorder à la forme, au genre, aux circonstances et intentions connus du texte. Selon le second, il faut prêter à l'auteur la meilleure volonté qui se puisse et penser qu'il a tenté de parvenir à la meilleure compréhensibilité possible de son écrit. En fin, en vertu du troisième, faire en sorte de comprendre la partie avec l'aide du Tout et le Tout grâce à la partie. On nous accordera sans peine que ces principes sont la base même de toute lecture raisonné et prudente.

- 1- L'éducation poursuit le Bien dans quatre directions qui sont opposées mais dialectiquement liées : la science est la connaissance du Tout par la connaissance des parties, lorsque la religion est la connaissance des parties par l'intuition du Tout. Science et religion (comme ontologie) sont dialectiquement et herméneutiquement liées : toute science repose sur une ontologie ; rendre ce lien compréhensible est un but de l'éducation. De même la socialisation dans la communauté culturelle, linguistique, permet l'accès à l'éducation cosmopolitique, au sens kantien, dans l'Universel de la Raison ; celle-ci en retour est un facteur d'intégration (critique, donc dynamique de changement) à la communauté à laquelle chacun appartient. C'est pourquoi il y a d'abord une dialectique qui est celle de l'éducation et qui oppose la famille au groupe social : c'est par la différenciation qu'elle introduit, lorsque l'enfant confronte par exemple ses savoirs à ceux du groupe social, que la dialectique science/religion et éducation universelle/ socialisation communautaire sont mises en œuvre.
- 2- Une éducation téléologique est conçue en vue du plus grand bien, mais son efficacité repose dans sa capacité à provoquer le changement dans l'éduqué : si la première éducation est élémentaire, elle participe cependant à la totalité parce qu'elle obéit aux lois du développement et aux principes de l'apprentissage. Dans toutes les phases de l'éducation, le but est déjà présent.
- 3- Rousseau l'avait mis en évidence : une éducation doit d'abord se donner des règles négatives, en inhibant certaines pratiques afin de respecter la singularité qu'elle fait apparaître. La première règle est celle de la cohérence éducative, la seconde de ne pas ruiner, à cause de choix motivés par l'insuffisance éducative, les « grandes espérances » que l'on peut mettre en chacun.

4- Schleiermacher énonce les deux couples dialectiques qui fondent l'éducation sur l'ontologie : le réceptif est la pénétration de l'universel dans l'individuel, le spontané est l'action de l'individuel dans l'universel. Mais ni l'universel ni l'individuel ne sont premiers : l'éducation est la formation de l'individuel par l'universel en vue de la transformation de l'universel par l'individuel.

8- « Anti-exercice » : *Anti-Übung* ; « anti-jeu » : *Anti-Spiel*.

9- Cet aphorisme est très important, car il associe le Jeu à l'accès à l'être, et donne à penser que dans la liberté du jeu se manifeste la vérité de la présence humaine. C'est aussi pourquoi l'enfant est la vérité de l'homme, comme le pensait Rousseau. On ne pourra manquer de rapprocher cet aphorisme du célèbre fragment 52 d'Héraclite : « Le temps est un enfant, c'est au tric-trac qu'il joue : royaume dont le prince est un enfant ! », tout en se gardant d'une lecture nietzschéenne, car si le jeu est la négation de l'avenir, il permet, non l'innocence de l'Eternel Retour du Même, mais l'apprentissage et donc le dépassement du pur présent. C'est ce que développe le n°10.

11- Ernst Moritz Arndt (1769-1860) est un poète et un théoricien de l'éducation (*Fragmente über Menschenbildung*, 1805, *Briefe an Psychidion*, 1810). Partisan d'une pédagogie globalisée selon laquelle l'éducation ne se limitait pas à l'école, mais devait tirer parti de l'histoire, des coutumes, règles et traditions populaires. Schleiermacher critique cette position au nom d'un enseignement explicite de ce que nous nommons désormais le « fait religieux », seul apte selon lui à extraire de la religiosité l'effort vers l'absolu qu'elle contient. Il défend le rôle didactique de l'enseignement scolaire contre la théorie de l'imprégnation populaire. Ainsi la religion devient-elle une propédeutique de la Science.

12- L'intuition de la structure montre que Schleiermacher a une approche phénoménologique de l'éducation.

13- Comme la théorie des épicycles ne résista pas au bouleversement copernicien. La révolution pédagogique est-elle à venir ?

16- Reprise du §2 ; Schleiermacher affirme le primat de la corporéité : un esprit ne saurait agir dans le monde et l'éducation physique est le socle de toute éducation.

17- L'éducation sensorielle est celle de la réceptivité : fidèle au spinozisme, Schleiermacher refuse la dualité âme/corps de Descartes, et pense que le développement de la raison n'est pas entravé par les passions et ne suppose donc pas une ascèse.

18- En éduquant la réceptivité, on éduque la lecture compréhensive du monde. La musique est l'éducation de l'ouïe par la mesure et le rythme, et grâce à elle la passion négative de la peur devient force positive en vue de l'action rationnelle.

20- la question du *génie* est la question romantique par excellence : comment l'artiste a-t-il une visée anticipative du Tout et nous procure-t-il des formes d'expérience esthétique qui répondent à des questions que nous ne nous sommes pas encore posées ? D'où cette interrogation essentielle pour l'éducation : comment peut-elle respecter la génialité et

conserver ainsi à l'humanité des lumières nécessaires pour ses choix futurs^{Xiii} ? Schleiermacher n'introduit pas de rupture quasi-messianique : la génialité résulte d'un déséquilibre entre la spontanéité et la réceptivité, se manifestant en fin d'éducation : la génialité n'est pas un don exceptionnel, encore moins l'effet d'une précocité. Peut-être est-elle un effet de l'éducation elle-même ? Quoiqu'il en soit, Schleiermacher rompt avec l'antithèse classique de l'élite et du nombre, et d'une éducation destinée à détecter des élites. La génialité ne peut être éduquée que par la rigueur de la discipline qui permettra à l'individu de rester socialisé et de mettre sa spontanéité au service de tous.

- 22- Schleiermacher oppose la représentation active à la contemplation passive, comme la spontanéité à la réceptivité. La vérité productive est celle du concept de la science : elle est le résultat d'un effort du connaître. La vérité-produit est le constat de l'adéquation *rei et intellectu* ; dans l'éducation, c'est la démarche du connaître qui doit amener la vérité, et non la simple transmission des résultats. Ainsi doit-il en être de l'enseignement de la vertu (§21) mais aussi de toute science.
- 23- Mentir quant au futur, c'est ne pas remplir ses engagements ou ne pas tenir ses promesses ; mais tout homme de chair y est exposé parce qu'il ne maîtrise pas les circonstances à venir, et l'enfant encore moins. Aussi l'éducation doit-elle renoncer à placer l'enfant devant cette contradiction entre ce que l'on imagine possible et ce que l'on peut réellement accomplir, parce que l'on refuse alors le développement et la capacité de progrès moral. Arracher une promesse à un enfant n'est pas, pour cette raison, un acte éducatif.
- 26- Toute éducation est un dépassement du donné, et une rupture avec les manières courantes d'être et de penser. La libre socialité est un concept important de l'éthique de Schleiermacher : elle procède de la faculté organisatrice de la raison et s'oppose en ceci à la simple amitié aristotélicienne¹⁴. La libre socialité, en tant qu'elle résulte d'un choix rationnel et non de la soumission à la coutume, et le savoir scientifique produit par la recherche et non par la croyance, sont les objectifs par lesquels l'éducation réalise l'émancipation dans l'adaptation aux formes politiques et culturelles existantes. Schleiermacher semble ici mettre en garde contre le risque d'une immanence absolue d'une humanité se produisant elle-même.
- 29- Ce que Schleiermacher nomme le Tout éthique est la visée éthique de l'être. Chaque individu apporte à l'être à la fois sa singularité (cf. §74) mais aussi l'éthicité qu'il « ajoute » par ses actions au monde. Notre double rapport à l'éthicité tient donc dans la persévérance de notre être, au sens spinoziste, mais aussi dans notre perfectionnement moral, idée plus platonicienne.
- 31- La première éducation artistique se fait dans la famille : en proposant un cadre de vie orienté par des sensations choisies pour leur harmonie, la famille intègre l'individu dans un élan esthétique partagé. C'est la communauté universelle pour Kant, celle de l'universalité du goût. A cette réceptivité doit correspondre la spontanéité

de la créativité, en donnant à l'enfant la possibilité d'imiter les formes esthétiques qui lui plaisent. Par cette imitation, il se les approprie, les comprend et les transforme. Ici encore la direction de Schleiermacher est étonnamment novatrice.

- 33- C'est une réponse au pessimisme de Kant, tel qu'il s'exprime dans cette formule de *La religion dans les limites de la simple raison* : « le mal radical, penchant pervers enraciné en l'homme¹⁵ ». Ce pessimisme marque la frontière de l'importance de l'éducation. Schleiermacher pressent bien qu'il s'agit d'un garde-fou nécessaire contre une éducation absolue, mais conteste qu'une telle limite soit interne à l'individu. De fait, la « négation positive de la raison » ne résulte pas d'un penchant pervers, mais d'une décision collective concertée dans une communauté. Le mal radical est ainsi le résultat de l'éducation manquée d'une génération, aussi peut-il prendre la forme de l'inculture et de la bêtise.
- 35- La différence naturelle est source de la singularité, et la question se pose de savoir comment l'éducation peut la considérer. Au §32, la question de l'hérédité avait été jugée non pertinente en pédagogie. Le projet platonicien d'une éducation par l'Etat est une volonté d'échapper à la contingence en permettant à tous les enfants d'accéder aux mêmes possibilités d'émancipation. Mais il repose sur ce présupposé contestable que la différence entre les êtres humains procède de leur naissance, alors que Schleiermacher pense au contraire que la différenciation est assurée par l'éducation : il n'y aurait pas une individualité à protéger contre le monde ambiant, mais une singularité à accompagner par la pédagogie.
- 36, 37- Le concept de singularité permet à Schleiermacher de proposer des perspectives qui sont toujours pour nous dans l'actualité des débats en éducation. L'évaluation en pédagogie permettra de discerner des appétences, plutôt que des qualités, à la condition que l'on propose effectivement des situations susceptibles de permettre aux élèves de se mobiliser. On appréciera ici le *Witz* relatif à notre roi serrurier... La tâche de l'éducation serait alors de bouleverser la justice distributive fondée sur la naissance : Schleiermacher est fidèle à l'inspiration pédagogique des Frères Moraves.
- 38- La philologie est la science de l'histoire de nos pensées, lorsque les mathématiques effacent les échecs, les errances, et oublient des perspectives qui ont été peu exploitées. En ce sens, la pédagogie devrait s'inspirer plutôt de la philologie, car son objet est le développement des hommes. On notera que cet autre platonicien qu'est Husserl optera pour les mathématiques, comme paradigme d'une philosophie rigoureuse qui deviendra la phénoménologie transcendantale, contre l'herméneutique phénoménologique^{XVI}, que réinterprétera en revanche le Heidegger de *Etre et Temps*. « la philologie est la cognition de ce qui est produit par l'esprit humain, » écrivait Böckh, l'élève de Schleiermacher^{XVII}, dans son *Encyclopédie*
- 40- Ce passage est difficile ; il peut s'éclairer si l'on est attentif aux concepts en jeu. Pour Schleiermacher, l'imagination n'est pas comme dans la tradition cartésienne

une errance qui peut être dangereuse. Elle est la force créatrice qui permet à l'individu de se différencier du Tout. En effet, elle est productrice du temps dans la mesure où elle anticipe ce qui n'est pas encore, et elle surpasse ainsi la simple perception de la réceptivité. Par la *Phantasie* chaque individu se distingue de chaque autre et construit ainsi sa singularité (*Eigentümlischkeit*). La *Phantasie* est perpétuellement active, elle n'est pas une simple faculté d'enrichissement du réel, mais clef pour la compréhension du réel. C'est ici que l'herméneutique entre en jeu : on ne peut pas communiquer avec autrui sans *Phantasie*, sans anticipation du sens que l'autre construit devant nous et grâce à notre écoute et mécompréhension. Il n'y a que par la communication interprétative en vue du comprendre (*Mitteilung zum Auffassen*) que nous pouvons faire partager nos conceptions. La pédagogie est donc l'art de guider la *Phantasie*, en aidant la compréhension et en favorisant la construction du sens. Le sens ne préexiste pas à notre effort mutuel d'intercompréhension, c'est pourquoi il est fragile et menacé en permanence. La pédagogie doit se prémunir contre l'obstacle de l'écrasement du sens par l'inattention et la distraction – le fil ténu de notre relation à autrui est alors perdu et l'incompréhension menace. C'est une perspective éthique que Schleiermacher découvre en pédagogie : apprendre à comprendre en vue de préserver le partage du sens et du monde.

- 41- Seule l'éducation permet à l'individu d'accéder à l'universel, en ce qu'elle forme la réceptivité et la spontanéité, dans une perspective qui lui est propre d'humanisation par le développement des savoirs et des aptitudes.
- 43- L' « éclaircissement fondamental » est l'élucidation du fondement ou du sens de l'être. Si l'évolution de la vie est téléologiquement orientée vers l'homme, c'est parce que lui seul est capable de mettre de l'ordre dans ce qui advient : l'homme est le gardien du sens.
- 44- La question du politique est un enjeu essentiel de la pédagogie. Pour Schleiermacher, elle ne peut se déterminer que démocratiquement : par un acte de donation du sens, comme dans la décision d'un peuple de se donner ses propres institutions (interprétation kantienne de la Révolution française). Mais l'éducation seule peut aider à cette formation- instruction (*Ausbildung*) en vue de la donation de sens. Il faut remarquer comme un point très important que Schleiermacher emploie le terme de *Zusammensein* (être tous-ensemble) plutôt que celui de *gemeine Wesen* (être-en-commun) de Kant¹⁸, ou de *Mitsein* (être -avec) de Heidegger, pour penser la Communauté.
- 47, 48-Ce qui est en jeu, au fond dans la pédagogie, c'est le paradoxe de la transformation d'un être humain en vue de son émancipation : doit-on l'instruire (étymologiquement) ou doit-on le conduire vers ce qui est le mieux ? Décide-t-on par avance du résultat éducatif, identique chez tous, ou guide-t-on chacun vers sa singularité ? Mais l'instruction, est-elle plus que l'éducation corporelle ? Il semble bien pour Schleiermacher que toute éducation spirituelle soit une éducation de soi-même, à partir d'une éducation indirecte première. L'éducation indirecte est ainsi l'étai qui

permet à chacun de s'éduquer soi-même dans le cours chaotique (l'expression revient trois fois dans les aphorismes) des circonstances éthiques. L'éthicité n'est pas l'inculcation de normes permettant à tous d'agir identiquement devant des circonstances qui seraient semblables, mais la capacité à extraire des normes à partir du foisonnement chaotique de la multiplicité des situations humaines. Une véritable éducation est une éducation à l'éthicité, et non une instruction morale.

- 49- Ici se trouve posé l'enjeu herméneutique par excellence de l'éducation. Cet enjeu consiste à rendre nos successeurs aptes à résoudre les problèmes que nous leur léguons sans en connaître les solutions. Mais ils ne pourront le faire qu'en puisant leurs propres réponses dans le legs des traditions que nous leur avons transmises. On ne peut comprendre le Nouveau qu'en interrogeant les anciennes réponses, et c'est le propre d'une tradition vivante que d'être indéfiniment ouverte à l'interprétation. La difficulté est le vacillement du sens, dans l'intervalle de sa transmission¹⁹, et le drame est la perte de la tradition lorsqu'elle est méprisée par la jeunesse : la tentation devient grande d'une humanité nouvelle, sans racine donc sans freins. On rapprochera ce paradoxe de certaines pages de H. G. Gadamer, ainsi que du concept de *pietas* chez G. Vattimo²⁰.
- 51- Ce qui est permis, au contraire, est de l'ordre de la mécompréhension, qui soutient l'effort en vue du sens, et ainsi le développement des élèves. L'incompréhensible – et Schleiermacher pense peut-être aux dogmes religieux, n'a pas, quant à lui, de vertu éducative.
- 52- Dans cet aphorisme codé, Schleiermacher évoque de manière novatrice la question d'une éducation sexuelle ; l'hétérogène désigne le désir sexuel (qui pousse doublement vers l'autre parce qu'il tend à la reproduction) et les parties toutes innocentes sont celles du corps. De même qu'il n'y a pas de mal radical, il n'y a pas, pense Schleiermacher, de pulsion à combattre chez l'élève. L'éthicité se manifeste dans le rapport à soi-même (la pudeur) et la relation à autrui (l'amour), et la sexualité fait partie du développement de l'être humain. C'est cette voie que doit suivre l'éducation.
- 53- Cet aphorisme est particulièrement difficile. Si l'on exclut l'interprétation juridique, non défendable ici, il faut pencher pour une lecture didactique. Schleiermacher distingue ainsi deux facultés dans la résolution des problèmes : l'extensive, qui recense tous les cas analogues, et l'intensive, qui interprète la singularité de chaque cas. Or il semble bien qu'il soit difficile, dans les enseignements, de les associer pour les développer parallèlement (cf. également §75). Le cas qu'il prend de l'enseignement du dessin reste assez énigmatique : est-ce en enseignant une technique générale, porter des ombres ou produire un modelé, que l'on peut aider à dessiner tel visage, par exemple ?
- 57- Schleiermacher joue sur le couple *Beziehung* (rapport)/*Erziehung* (éducation) : l'éducation aide à se rapporter au caractère chaotique de la vie : première direc-

tion du rapport : la protection des enfants par leur garde (*Hüten*), mais elle permet ensuite d'orienter soi-même le cours de la vie, deuxième direction du rapport, par choix des actes et abstention du laid et de l'injuste. Cette dualité permet de distinguer trois stades du développement (*Stufen*), selon le degré d'autonomie (*Selbständigkeit*, §62) auquel peut accéder l'enfant : la petite enfance, sans intériorisation morale, l'âge de la différenciation, et le stade où l'éducation peut s'effacer devant l'éducation de soi-même. C'est bien sûr l'âge intermédiaire (*der Mitte*) qui requiert la pédagogie. Schleiermacher conçoit son rôle comme un arrachement à la routine et aux habitudes traditionnelles, par l'organisation de situations permettant de faire apparaître des distinctions éthiques dans les actions et les relations.

58, 59, 60, 61, 62- La dialectique protection/autonomie est le seul moteur légitime de l'éducation : favoriser l'émergence de l'autonomie grâce à une protection pertinente à laquelle l'enfant a droit pour un développement harmonieux. Cette dialectique permet de comprendre des paradoxes pédagogiques nécessaires dans la praxis : stimuler et réfréner, favoriser la connaissance et protéger l'innocence ; la pédagogie est décidément une herméneutique.

63- La pédagogie doit être attentive aux ruptures et accompagner les mutations, en s'appuyant sur les différences propres aux caractères : dans ces moments, la scolarisation doit être modulée. C'est la propension à poursuivre un idéal qui donne l'énergie nécessaire pour surmonter les ruptures. La pédagogie doit s'abstenir de toute intervention, en proposant, par exemple des idéaux factices qui, étrangers au développement de l'enfant, ne pourront que l'égarer.

64- L'éducation se voit assigner très clairement ici ses fonctions fondamentales de mise en ordre et de distanciation relativement au vécu : la conscience de soi (*Bewusstsein*) procède de la seule éducation.

66- *Public spirit* est en anglais dans le texte.

68- La proposition clef de cet aphorisme extraordinairement concis est que l'unité de la conscience est donnée par la mise en ordre, sans médiation extérieure. Mais qu'est-ce que l'ordre (*Ordnung*) ? Ce terme renvoie au travail de la raison, et c'est bien la seule rationalité qui unifie les états de la conscience. Mais cette rationalité est conquise grâce à l'éducation, ce qui permet à Schleiermacher d'affirmer que l'ordre résulte de l'éducation, non comme d'une puissance extrinsèque façonnant les esprits, mais comme une auto-formation de la conscience grâce à l'exercice du jugement. La « proportion juste » (*richtige Verhältnis*), si elle est comprise comme produit de la conscience, résulte du croisement des facultés extensive et intensive, autrement dit du point de vue logique, comme intercomplémentarité entre induction et déduction. Mais c'est la conclusion de l'aphorisme qui doit solliciter la réflexion : la seule légitimité de l'éducation procède de ce qu'elle favorise la rationalité, et la pédagogie exclut la mystagogie. Le « maximum de conscience » est un devoir de l'homme, et la tâche de l'éducation est la formation de la raison humaine.

- 69- Schleiermacher introduit ici un nouveau concept : *eigentlich Erziehung*, l' « éducation authentique », comme résultat de l'élucidation interprétative qui précède. Ce moment est très important. Il nous renseigne d'abord sur le travail du concept tel que Schleiermacher le conçoit, mais surtout il ouvre l'accès à une nouvelle thématique critique, dont on retrouvera l'écho dans la phénoménologie. Une éducation authentique n'est pas seulement une éducation téléologique, ou rationnelle : c'est celle qui se tient au plus près de l'essence de l'éducation qui est de permettre l'accès à l'être, par le savoir et l'action juste, comme chez Platon. L'éducation authentique ne peut être ainsi que l'éducation de soi-même, rendue possible par une pédagogie appropriative. Son fil conducteur est la rationalité, son objectif est l'autonomie, son but est l'Éthique, son matériau est la vie chaotique. C'est pourquoi la pédagogie n'est pas réductible à une technique.
- 72- C'est ici la perspective herméneutique de l'éducation qui est soulignée. « Introduire le monde » en l'homme est la tâche propre à l'éducation : c'est la structuration par la langue et la culture qui en est la détermination. Il s'agit bien alors d'une transmission que fait une génération à celle qui lui succède de son expérience propre et des expériences qu'elle a elle-même reçues. L' « installation dans le monde » est une expression qui anticipe étonnamment la phénoménologie. Elle témoigne bien de ce que Schleiermacher inaugure une nouvelle vision de la pédagogie qui n'est plus centrée sur le sujet à former ou à réformer, mais sur la totalité homme-monde : le monde puise son sens dans l'expérience qu'en fait l'homme par sa rationalité et aussi sa sensibilité, et l'homme se construit dans l'interprétation qu'il fait du sens que ceux qui l'éduquent ont donné au monde. C'est assurément un projet de *monisme* pédagogique, en rupture avec les dualismes classiques qui supposent à un moment déterminé la conversion d'une conscience naturelle. Pour Schleiermacher l'éducation, comme la culture pour Vico, n'est pas la socialisation qui transforme une naturalité pré-éducative, mais ce qui fait à la fois apparaître le monde et la conscience de soi. Ce qui permet de comprendre que l'éducation « authentique » n'est pas une meilleure éducation, mais le mouvement même qui répond à l'appel de la vie, qui tend vers « un être plus élevé » (§26).
- 74- Ce passage est l'un des plus importants des *Aphorismes*. Pour Schleiermacher, le couple Universel/Particulier n'est pas conceptuellement pertinent pour comprendre le rapport de l'homme à l'être-ensemble. Entre la conscience et l'universel, il situe la Communauté, car chaque conscience ne se rapporte à l'universel que dans une éducation octroyée par la communauté à laquelle il appartient, et qui est le monde de sa langue, de son historicité et de ses traditions. L'universel est pour lui un horizon, plutôt que le visage de l'être, comme dans l'idéalisme allemand. Mais Schleiermacher est particulièrement conscient du risque d'une immanence absolue, comme nous l'avons déjà souligné. Le concept de singularité protège précisément contre ce risque. Si la communauté est pensée comme l'absorption des individualités, la réduction de leurs différences contingentes en vue de la manifestation de la vérité de l'universel, alors elle devient l'Individu par excellence, le Tout dans lequel

chacun puise son essence et sa vie. Mais toute communauté, pour Schleiermacher, reste une communauté historique : la philologie est plus précieuse que les mathématiques, qui montre qu'il n'existe pas de réduction des facteurs différenciants. Aucune communauté ne peut, parce qu'elle est liée à une langue déterminée, à une histoire contingente, prétendre devenir la Communauté, celle qui serait le paradigme de l'humanité et l'avenir de l'histoire²¹. Ce qui résiste décidément, c'est la singularité. Elle a une double racine, dont l'une n'est pas nommée ici, qui est la singularité éthique. Il n'y a pas d'éthique possible sans une singularité irréductible. Mais à cette racine logique correspond une autre source qui interpelle la pédagogie en premier chef. Ici, la finitude devient fondatrice. L'expérience individuelle permet que chacun creuse son rapport au monde dans une parenté plus proche (*näher verwandt*), qui la rend ainsi unique et irremplaçable : ce qui nous limite dans la saisie du monde est ce qui assure qu'aucune expérience ne puisse se substituer à la nôtre. Quant à la valeur de ces expériences, elle ne peut être déterminée que grâce à l'action de l'éducation qui, justement permet de cultiver la réceptivité selon la sensibilité spécifique, et la spontanéité selon le talent. Il faut comprendre ainsi que c'est par l'éducation que la singularité se construit. Aucune éducation ne peut rechercher l'identification ou le nivellement sans être totalitaire.

- 77- Les principes dégagés précédemment permettent à Schleiermacher d'introduire, à côté du cartésianisme de la méthode pédagogique, le principe méthodologique du cercle herméneutique ; le tout est nécessaire pour comprendre la partie et les parties permettent de saisir le tout, sans préséance ni antériorité du tout sur les parties ou réciproquement. Il doit en résulter nécessairement une réforme des procédés didactiques qui permettrait que les élèves accèdent à une précompréhension de ce qui leur est enseigné (réceptivité), facilitant leur apprentissage, et à une créativité personnelle, anticipatrice de savoir-faire plus rigoureux (spontanéité). C'est ce qu'un psychologue comme Vygotski semble avoir compris.
- 78- C'est dans la fusion des deux méthodes que les mathématiques puisent leur fécondité, et peuvent devenir un paradigme éducatif, comme chez Platon.
- 80- L'entrée dans le langage est un souci fondamental d'une pédagogie qui fait de l'activité herméneutique le ressort central de l'acte éducatif ; Schleiermacher le partage avec Jean-Paul²². Il l'examine ici du point de vue du couple réceptivité/spontanéité.
- 81- Le fondement véritable de la communauté est la parole. Le privilège que Schleiermacher accorde à l'ouïe en est l'expression. Pourquoi les bruits forts nous effraient-ils, sinon parce que leur puissance même nous pousse à les personnifier, comme des êtres de la nature : ils deviennent des subjectivités animées d'intentionnalités dangereuses. Le bruit le plus fort devient voix.
- 82- « On ne parvient à la langue elle-même (...) qu'à travers la compréhension du discours humain » *Herméneutique*, 1809, §6.

83, 84, 85, 86, 87- Ces préceptes pédagogiques ont en commun de refuser l'extinction du désir chez l'enfant : attirer par des gâteaux, c'est rassasier en vue de la quiétude des maîtres, dédaigner le plaisir visuel, c'est couper du monde. La sottise est un résultat éducatif lorsque la prise de décision et la responsabilité ne sont pas présentées comme désirables. Enfin, la parole de l'enfant vaut autant que la parole du maître, dans la mesure où elle permet que soit partagée une expérience interprétative du monde, à travers laquelle la vérité se fait jour. L'accès au vrai, et Schleiermacher le retient de Platon, ne peut être que dialogique.

88- Ce qui est absurde n'est pas insensé, mais la manifestation d'une contre-finalité de la Raison.

89, 90, 91- Dans ces derniers aphorismes est évoqué l'être-ensemble réalisé par l'éducation. Le but paradoxal de l'éducation est la construction de la singularité par la communauté de parole, d'expérience et d'apprentissage. Pour Schleiermacher, la sociabilité de l'homme est un « élan vers la communauté » (*gemeinsame Neigung*), ce qui veut dire que la communauté n'est pas à réaliser dans l'avenir, elle a toujours existé, depuis que les hommes parlent et partagent leurs expériences du monde. Mais la communauté veut son perfectionnement, en accédant à plus de rationalité, plus de compréhension, plus de connaissances, plus de Beauté, plus de justice et de droits juridiques. Or ce perfectionnement ne peut être obtenu que par le dialogue entre les singularités, telles qu'elles ont été construites par l'éducation en vue de l'enrichissement des perspectives, et non de l'unicité de la vision du monde. C'est pourquoi une éducation privée, c'est-à-dire entreprise hors d'une communauté éducative en vue de finalités privées – et Schleiermacher a cette expérience du préceptorat d'un prince, ne saurait être droite, parce qu'elle est unilatérale, contrairement au rameau qui s'équilibre de ce que son opposé pointe dans la direction symétrique. L'éducation transforme les individus en singularités, qui sont indispensables les unes aux autres pour que le monde, se découvrant à chacun plus profond et plus riche, invite tous les hommes à y agir ensemble.

NOTES

¹ H. G. Gadamer, *Vérité et méthode*, trad. P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio, Paris, Seuil, 1996.

² J. Habermas, *Hermeneutik und Dialektik*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1970. Sur le débat Gadamer vs Habermas, cf. J. M. A. Oraa, *Raison critique ou raison herméneutique ?* Paris, Cerf, 1998.

³ Peter Szondi, *Introduction à l'herméneutique littéraire*, trad. M. Bollack, Paris, Cerf, 1989 ; chap. 8 - 10.

⁴ C. Berner, *La philosophie de Schleiermacher*, Cerf, 1995.

⁵ L. Chalmel, *la petite école dans l'école*, Berne, Peter Lang, 1996.

⁶ Des fragments ont été publiés par D. Thouard, *Critique et herméneutique dans le premier romantisme allemand*, Lille, Septentrion, 1996. Cf. également P. Lacoue-Labarthe & J. L. Nancy, *L'absolu littéraire*, Paris, Seuil, 1978.

- ⁷ Cf. l'introduction de M. D. Richard à sa traduction de : Schleiermacher, *Introduction aux dialogues de Platon*, Paris, Cerf, 2004, dont il est permis de ne pas partager toutes les conclusions.
- ⁸ H. G. Gadamer, *l'art de comprendre, la dialectique non-écrite de Platon*, trad. M. Simon, Paris, Aubier Montaigne, 1982.
- ⁹ La seule traduction française d'une œuvre de Picht est celle de *Der Mut zur Utopie* (1969): G. Picht, *Au bord du gouffre*, trad. A. Kédros, Paris, R. Laffont, 1969. Nous préparons un travail de présentation de la pensée pédagogique de cet important auteur.
- ¹⁰ F. Schleiermacher, *Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens*, trad. Antoine Berman, *Des différentes méthodes du traduire*, Paris, Seuil, 1999.
- ¹¹ Cf. G. Meier, *Versuch einer allgemeinen Auslegungskunst* (1757), éd. par L. Geldsetzer, Düsseldorf, 1965; Jean Greisch, « Le principe d'équité comme «âme de l'herméneutique», in *Revue de Métaphysique et de Morale*, n°1/2001.
- ¹² Schleiermacher, littéralement, «faiseur de voiles».
- ¹³ Cf. D. Moreau, « Jean-Paul, lecteur de Jean-Jacques : l'approche herméneutique de l'éducation », *Le Télémaque* n°27, Juin 2005.
- ¹⁴ Cf. Schleiermacher, *Brouillon sur l'éthique*, trad. C. Berner, Paris, Cerf, 2003 ; pp. 97-102.
- ¹⁵ E. Kant, *Œuvres philosophiques*, T. III, La Pléiade p. 46.
- ¹⁶ Cf. Husserl, *L'origine de la géométrie*, trad. J. Derrida, Paris, PUF, 1962.
- ¹⁷ Cité par Dilthey, *Le monde de l'esprit*, t.1, trad. M. Remy, Paris, Aubier, 1947, p. 337
- ¹⁸ E. Kant, *Le Conflit des facultés*, (1798) trad. A. Renaut, Œuvres Philosophiques t.3, Paris, Pléiade, 1986.
- ¹⁹ Cf. D. Moreau, «L'insertion dans l'être : la question de l'éducation dans la philosophie de Merleau-Ponty», *Penser l'éducation* n°17, Juin 2005.
- ²⁰ G. Vattimo, *Ethique de l'interprétation*, trad. J. Rolland, Paris, la Découverte, 1991.
- ²¹ Cf. J.L. Nancy, *La communauté désœuvrée*, Paris, C. Bourgois, 2004.
- ²² Cf. D. Moreau, «Jean-Paul, lecteur de Jean-Jacques», pp. 104-105.

LA MORALE EN QUESTION :

" Que dois-je faire ? "

André PACHOD

Laboratoire CIVIC - Rouen

" Que dois-je faire ? " : telle est la question à partir de laquelle, selon Kant, il devient nécessaire de parler de morale. La pertinence de cette question tient non du verbe faire mais de son auxiliaire de mode devoir. Le " devoir faire " s'exprime en trois termes que l'usage habituel confond ou modifie : la morale, l'éthique, la déontologie. Ces trois termes énoncent des contenus différents qui, loin de s'opposer, se complètent et construisent une morale en 3 D : la morale dit ce qu'il faut faire, l'éthique ce qu'il est possible de faire, la déontologie ce qu'il est convenu de faire. L'éthique et sa dimension axiologique occupent une place centrale et stratégique pour l'enseignant, tenu désormais pour un professionnel de l'enseignement. Educateur, pédagogue, enseignant, ce professionnel active une triple éthique : le jugement prudentiel, l'impossible consenti, la différence souhaitée.

Mots clés : morale, éthique, déontologie, morale professionnelle, pédagogue, axiologie

Prescrite jadis, proscrite naguère, serait-elle de retour aujourd'hui ? Apparemment oui, la morale revient, habillée avec les mots nouveaux d'éthique et de déontologie. Déjà présente dans les secteurs de la médecine, des affaires, de l'environnement, de l'entreprise, l'éthique professionnelle est dans l'air du temps de l'Education nationale¹. Le récent Rapport Thélot déclare la nécessité d'une définition d'une éthique professionnelle en termes d'exemplarité de comportement de l'éducateur fonctionnaire. Le Rapport Obin développait deux ans plus tôt la nécessité de fonder la pratique enseignante sur une éthique professionnelle réfléchie et assumée. Donner des références pour actualiser l'idée républicaine, offrir un nouveau sens à l'humanisme : tel est le souci avoué du récent *Guide républicain*. N'y a-t-il pas urgence et nécessité d'emboîter le pas à d'autres professions afin de recenser les bonnes pratiques et les énoncer dans un guide de la déontologie dans l'Education nationale ? L'école serait-elle touchée par la vague actuelle de recherche de

repères pour un monde sans repères² au point de parler d'école éthique, de l'éthique à l'école, de l'éthique d'un professionnel de l'enseignement ?

Toutes ces préoccupations sont traversées par une question générale : « *Que dois-je faire ?* » et par une question singulière : « *Que dois-je faire pour exercer mon métier d'enseignant ?* » C'est à partir de ces deux questions qu'il convient de parler de morale et de morale professionnelle. Nous tenons en effet la morale pour une question qui se décline en trois réponses : la morale, l'éthique, la déontologie. Nous précisons en première partie que ces termes ne sont pas interchangeable, qu'ils recouvrent une triple dimension de l'action : déontique, axiologique, praxéologique. L'éthique cependant, et ce sera l'objet de notre deuxième partie, occupe une place centrale et stratégique pour l'enseignant tenu pour un professionnel de l'enseignement et non plus pour l'exécutant de techniques éprouvées et approuvées. Enfin, nous précisons l'éthique de ce professionnel comme celle d'un éducateur, d'un pédagogue, d'un enseignant, qui active trois dispositions : le jugement prudentiel, l'impossible consenti, la différence souhaitée.

UNE QUESTION EN 3 D

Parmi les nombreuses définitions et approches disponibles de la morale, nous retenons celle qui, dans la ligne kantienne, la présente comme la réponse à une question première : « *Que dois-je faire ?* » La pertinence de cette question tient non du verbe *faire*, - la morale ne vise pas seulement l'action dans son accomplissement -, mais de son auxiliaire de mode *devoir*, marquant ainsi l'intentionnalité. Qu'exprime ce verbe de modalité : une obligation rendue par les verbes « *être forcé de, contraint de, avoir à* », une possibilité rendue par « *il est possible de, il est souhaitable de* », une recommandation exprimée par « *ce qu'il convient de faire ?* »

Le « *devoir faire* » exprime ces trois nuances en trois termes que l'usage habituel confond, modifie, interchange au gré des modes et des auteurs et que nous proposons de stabiliser : la morale, l'éthique, la déontologie. De parenté étymologique évidente pour les deux premières, *morès* étant la traduction latine du grec *éthè*, la morale valorise l'obligation et précise dans l'exercice d'une profession ce que l'agent *doit faire*, en termes kantien, ce qu'il doit impérativement faire. L'éthique valorise l'optatif, elle indique à l'agent ce qu'il peut *décider de faire*, en termes ricoeurien la visée d'une vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes. La déontologie énonce davantage des bonnes pratiques pour assurer l'efficacité et la réussite de l'action ; des professionnels précisent au terme d'études de cas à d'autres professionnels ce *qu'il convient de faire, ce que l'usage professionnel (re)commande*.

La morale ou la déontique

La première dimension, que nous nommons la morale ou la déontique, exprime l'obligation impérative, le normatif universel non lié à un lieu ni à un temps, généralisable et valable pour tout homme et pour tous les hommes. La déontique universelle précise ainsi les impératifs catégoriques, premiers et incontestables de toute action *hic et nunc* et *semper*. En référence à son étymologie grecque, *deon* signifiant ce *qu'il faut*, ou *deontos*,

comme il se doit, elle dit « *ce qu'il faut faire* » au nom de ce qui est bien et mal, elle impose, elle contraint. « Plus d'ambiguïté possible : le trajet emprunte une voie unique, uniforme, univoque. Plus d'ambivalence, aucune alternative : la morale tranche, en apportant le remède décisif à la tergiversation ». ³ Cette morale oblige sans donner d'explication, elle est universelle, naturelle, nécessaire, prescriptive. Elle s'énonce sous forme de constitutions, de lois, de codes, de déclarations de principes. Nécessairement incarnée dans des actions structurées et régies dans une profession, la *déontique singulière* contextualise et complète les prescriptions de la *déontique universelle* par un ensemble d'obligations, d'impératifs, de principes à observer dans l'exercice du métier ; on ne peut ni les éluder, ni les négliger, ni les mitiger dans l'application. Organisée autour de trois concepts normatifs étudiés dans la logique déontique, - l'obligation, la permission, l'interdiction -, cette première dimension valorise donc l'action dans ses normes et la morale dans l'énoncé de ce qu'il faut faire, ne pas faire, ne pas oublier de faire.

La déontique ou la morale à l'impératif se développe dans un discours moral qui présente plusieurs caractéristiques. Les termes de loi, règle, précepte, règlement y prévalent pour orienter, encadrer, évaluer l'action individuelle et collective. Le locuteur, dont l'autorité n'est pas contestée, ne doute pas des résultats de la proposition ou de la solution à mettre en œuvre au service du bien commun ou public. Ici, le devoir et le bien forment un couple indissociable. « On ne juge pas la morale, on juge en fonction d'elle, qui est évidente et naturelle. » ⁴ Le ton est à la prescription, à l'injonction, à l'admonestation, à l'interdiction plus qu'à l'autorisation. La morale énonce des règles absolues auxquelles il faut obéir : « Toute morale, écrit Durkheim, se présente à nous comme un système de règles de conduite caractérisé par l'obligation et la désirabilité. » ⁵ Ainsi, le **moraliste** enseigne la loi et exhorte à s'y conformer ; homme de la consigne et de principe, militant, il veille à l'orthopraxie conforme à l'orthodoxie ; homme de l'appareil, il enseigne le bien à faire. « C'est le parent qui élève son enfant ou qui le dompte. C'est le prédicateur qui veille aux bonnes mœurs, en menaçant du feu de l'enfer ceux et celles qui font le mal. Le discours moral, c'est également, il ne faut pas l'oublier, le langage des camps de rééducation et celui qui scande la marche sous les bannières. » ⁶

La déontique de l'enseignant de l'école publique se trouve consignée dans un corpus de textes constitutionnels, législatifs (lois d'orientation), gouvernementaux (décrets), ministériels (arrêtés, instructions, circulaires, notes de service). L'enseignant est ainsi précédé par des énoncés institutionnels lui prescrivant d'articuler son action singulière et locale à l'obligation d'une éducation nationale prescrite et circonscrite. La question « *Que dois-je faire ?* » posée par l'enseignant fonctionnaire s'énonce en fait ainsi : « *De quelle offre scolaire dois-je être porteur ? Quelle école dois-je instituer en un temps et en un lieu donnés par l'Etat ? Quelles instructions officielles dois-je connaître pour les suivre ? Quels programmes appliquer ?* »

L'éthique ou l'axiologique

La seconde dimension, que nous nommons l'éthique ou l'axiologique, exprime un optatif d'action ; elle s'interroge sur « *ce qu'il est possible de faire* », elle mène une recherche individuelle, collégiale, discursive sur les réponses concrètes à proposer, en termes ricoeu-

riens, au service d'une « visée de la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes. »⁷ Ici, on cherche, on hésite, on négocie, on explore plusieurs possibilités, on affronte le malentendu. L'éthique convoque en effet à une interrogation qui se situe habituellement dans une situation de doute, de rupture d'équilibre du système ou de l'individu, de recherche de solutions. Dans le doute de la validité des repères, dans l'effacement des balises d'orientation et l'effritement des grands récits, la question première de la morale se précise en questions existentielles et personnelles touchant aux finalités et aux modalités de l'action : « *Quel chemin suivre pour arriver à mes fins, pour vivre bien et faire vivre bien ? Quels carrefours flécher pour soi, les autres, avec les autres ?* » L'éthique s'installe et se pratique dans les carrefours, les ronds-points, lorsque les routes se croisent, lorsqu'on s'arrête, on re-cherche une direction, celle supposée bonne ou espérée telle.

En situation de crise, le sujet est ébranlé dans son présent personnel et/ou professionnel, ballotté entre la nostalgie d'un passé antérieur et le risque d'un futur ouvert, à la recherche de repères stables. Dans la première perspective, il revient, grâce à une *felix culpa* augustinienne ou à une juridicisation élaborée, à un état premier restauré, voire conforté. Dans la seconde, il ne s'agit pas de revenir à, mais de partir de... pour aller vers, de s'adapter à de nouvelles réalités, de marcher désormais autrement, sans béquilles imbéciles.⁸ Quoiqu'il en soit, la démarche éthique se conjugue résolument à la première personne du singulier dans le risque lucide de la décision ; elle appelle aussi une deuxième personne du singulier ou du pluriel pour entrer et rester en débat.

Les verbes d'action et de décision se conjuguent désormais à l'optatif, mode du souhait et non plus à l'impératif, mode de l'ordre ou de la défense. La question initiale « *Que dois-je faire ?* » se complète en ces questions : « *Comment faire pour bien faire ? Qu'est-ce qui est souhaitable ? Qu'est-ce qui est intolérable ?* » A la conquête du mieux, l'éthique questionne et invite au choix, à la critique, à la réflexion sur les valeurs, en situation d'exercice professionnel notamment ; elle cherche les solutions les meilleures *hic et nunc*, référées à une constellation axiologique pour bien faire, vivre et faire vivre bien et mieux. L'axiologique s'organise dans ses fondements et ses enjeux autour de trois paradigmes éducatifs interrogatifs : « *Quel homme former, pour le faire habiter quel monde et lui faire découvrir quelles valeurs ?* » L'anthropologie précise une vision de l'homme, formulée de façon explicite ou implicite ; elle répond à la question : « *Quel enfant construire⁹, quel élève former, quel(s) modèle(s) d'homme proposer ?* » La vision du monde, la Weltanschauung, situe le sujet en présence et en relation avec divers environnements ; elle répond à la question : « *Pour habiter quel monde, pour vivre dans quelle société, dans quels espaces et temps de l'école et hors de l'école ?* » Enfin, le fondement aux valeurs conduit à la réflexion sur l'éducation, sur les finalités et les choix de l'action, sur le rapport au sens, sur les valeurs ; il répond à la question : « *Dans quel but, selon quelles finalités ?* »

Le discours éthique questionne et recommande là où le discours moral répond et commande. Il ne fige pas une solution comme la solution, un projet comme le projet, il ose poser des questions sur les finalités et les modalités de l'action éducative et pédagogique, il se nourrit de débats et de réflexions dans un dialogue démocratique de la différence souhaitée et non seulement tolérée. Le verbe est à l'optatif, le ton est à l'énoncé de propositions non pour solutionner les problèmes mais pour inscrire le changement dans un sou-

hait de modification des possibles, pour convaincre de sa nécessité et de son urgence, pour résister à l'usure des pratiques, à la suffisance d'un savoir académique, au dressage du sujet. Le destinataire y est tenu pour un homme de la délibération, de l'initiative, de la responsabilité. Depuis une vingtaine d'années, la déontologie de l'Education nationale définit l'enseignant non plus comme un simple exécutant de techniques inventoriées et avérées comme l'énonçait par exemple le *Code Soleil* jusqu'en 1979, mais comme un professionnel, doté d'un haut niveau de savoirs actualisés et finalisés, d'une prise consentie d'initiative et de responsabilité, notamment dans des situations d'incertitude et d'urgence.

La déontologie ou la praxéologique

La troisième dimension, que nous nommons la déontologie ou la praxéologique, énonce « l'ensemble des règles morales qui gouvernent l'exercice particulier d'une profession. »¹⁰ En déontologie, chaque profession peut, par ses organes officiels, définir pour ses membres un droit qu'elle leur rend applicable. Elle codifie donc des obligations pratiques éprouvées et approuvées par des professionnels pour des professionnels afin de rendre et de rester professionnel. Ces prescriptions, sous les dénominations diverses de chartes, guides, codes et déclarations de principes, visent l'action dans son exécution pratique et sa reproduction, l'agent à qui il faut indiquer la route à suivre. Des protocoles soigneusement élaborés et actualisés par des professionnels guident le professionnel néophyte ou confirmé dans sa pratique. Nourrie d'études de cas pratiques et mobilisée par la recherche de la prestation continue et reconnue de qualité voire d'excellence, la déontologie s'appuie sur la démarche praxéologique pour cibler la pratique de l'agent souhaitée efficace et professionnelle. Le devoir d'excellence se précise dans l'obligation de résultats de toute action singulière. En effet, les résultats ne peuvent varier, dans les mêmes systèmes de conditions préalablement définis, selon les agents. Ici, la morale ne traite plus uniquement des valeurs du bien et du mal, mais de l'action dans son efficacité, véritable image de marque d'une profession. La conscience professionnelle garantit la fiabilité, la qualité optimale de service ; elle est censée maintenir un niveau d'efficacité des actes professionnels.

La déontologie précise à chaque agent des normes et des devoirs professionnels pour exercer sa fonction. A leur identification succèdent leur intériorisation et leur appropriation continue, conditions requises pour rester membre du groupe et être reconnu comme tel dans et hors de la profession. La question initiale « *Que dois-je faire ?* » se précise ainsi : « *Qu'est-il convenu de faire ? Qu'est-il recommandé de faire ?* » Avec la déontologie, qui répond à la question « *Que faire pratiquement, comment bien faire pour réussir efficacement ?* », l'agent ne réfléchit pas d'abord aux finalités de son action, mais à ses modalités, il puise dans un réservoir de prescriptions, d'usages et de protocoles d'actions éprouvés et approuvés par ses pairs pour réussir efficacement et excellemment son action comme ses pairs.

Toute déontologie suppose une volonté de structurer des comportements, de cadrer des pratiques, voire de les uniformiser par le conseil, le contrôle, la décision. Ces trois fonctions sont exercées depuis des années dans les entreprises anglo-saxonnes par un *business practice officer*, appelé aussi *compliance-officer*, ou encore *déontologue* dans les entreprises françaises. Ce nouveau métier hésite entre un rattachement aux relations humaines et à

celui de la direction juridique et financière. Le déontologue veille au respect de la loi et crée de la valeur éthique. Exerçant à la fois « une magistrature d'influence et un réel pouvoir de contrôle »¹¹, gardien et prescripteur de la règle déontologique, il fait appliquer les bonnes pratiques, il vise la compliance, c'est-à-dire la conformité de l'action à un modèle énoncé, il soutient l'image de marque interne et externe au groupe grâce à une exemplarité continue et affichée dans sa conduite, ses propos, ses relations.

En déontologie, l'enseignant cherche des règles à appliquer, souhaitées efficaces dans l'exercice quotidien de son métier. Il cherche un discours descriptif, informatif, voire injonctif sur les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner. En qualité d'ingénieur des apprentissages, il construit son action sur des savoirs sur la pratique et de la pratique¹². Provisoire et singulière, la déontologie est le résultat premier et la source seconde d'un questionnement éthique ; elle inscrit l'enseignant dans une attitude réfléchie et réflexive, elle l'invite à poursuivre sa professionnalisation entendue comme prise de responsabilité, continuité de formation et capacité à l'innovation. Définitive et générale, elle tend par contre à ériger des attitudes en normes à appliquer en tout temps et en tout lieu ; désormais tenue pour universelle, elle n'est plus questionnée, elle questionne la réalité de l'action pour la conformer à un modèle et à une norme déjà décidés : ce qui était *convenu de faire* devient alors ce qui *doit être fait*.

LA PLACE CENTRALE DE L'ETHIQUE

Ainsi, la morale, née d'une question initiale, s'énonce en trois dimensions : la morale ou la déontique, l'éthique ou l'axiologique, la déontologie ou la praxéologique. Ces trois dimensions sont constitutives de la morale ; elles ne se juxtaposent pas, ni ne s'ignorent mutuellement. Elles construisent au contraire une morale en 3 D. En reconnaissance mutuelle diachronique, la déontologie codifie ce que l'éthique questionnait au nom d'une morale. En non relation avec l'éthique, la déontologie fait appel à la morale pour assurer la reproduction continue et souhaitée invariable de comportements professionnels. L'éthique et sa dimension axiologique occupent une place centrale et stratégique : elles puisent à la déontique et à la praxéologique pour questionner les finalités et les modalités de l'action à entreprendre ou déjà accomplie ; elles prennent le temps de la recherche et de l'expérimentation, avant de revenir aux deux premières pour les enrichir de solutions érigées par la première en impératifs, en prescriptions professionnelles par la seconde. L'axiologique est un continuel mouvement de valse à trois temps, avec accentuation du premier temps : action pratiquée - action réfléchie - action enrichie. Elle puise dans le premier temps à la déontique et à la praxéologique pour questionner la qualité, la pertinence, la référence des finalités et des modalités de l'action. Elle instruit, en deuxième temps, la question dans une phase de recherche, de tâtonnement, d'analyse de situations pour aboutir à une décision. Elle retourne, en troisième temps à la déontique ou à la praxéologique pour les enrichir d'une ou plusieurs solutions érigées alors en impératifs pour la première ou en prescriptions professionnelles pour la seconde.

Qu'en est-il de cette valse de l'éthique¹³ dans l'Education nationale, plus précisément pour l'enseignant du premier degré ? Avant d'y répondre, donnons trois informations sur les vingt-cinq dernières années. Premièrement, il n'a y pas de code de déontologie de

l'éducation nationale. Il n'y en a d'ailleurs jamais eu, bien que le *Code Soleil*, production syndicale, acceptât d'être indûment considéré comme le code officiel de la morale professionnelle de l'instituteur jusqu'en 1979¹⁴. Deuxièmement, aucun texte officiel ne mentionne ni ne développe explicitement la morale professionnelle de l'enseignant. Seuls deux termes y font référence : *éthique* ale p94 danyn-

sage, d'enseignement et d'éducation. Depuis la loi de 1989, l'orientation de l'école a en effet profondément changé : l'école n'est plus centrée sur les connaissances à transmettre de façon générale pour des élèves en général en réponse à une offre scolaire elle aussi générale et obligatoire pour tous ; elle n'est plus centrée sur les programmes à honorer en tous lieux selon une progression et une standardisation immuables. L'enseignant ne peut plus se satisfaire des questions : « *Qu'est-ce que j'ai enseigné aujourd'hui ? Que dois-je faire pour réussir à boucler le programme, coûte que coûte ?* » Il cherche à bien faire dans le souci de rejoindre chaque élève et tous les élèves. Il s'inquiète désormais de ce que les élèves ont retenu : « *Qu'ont-ils appris aujourd'hui ? Que me faut-il faire pour bien faire, pour poursuivre leurs apprentissages ?* » L'école d'après le 10 juillet 1989 est centrée sur chaque élève, reconnu dans son projet d'épanouissement et d'orientation. Sa téléologie, à laquelle s'ordonne ses actions, est clairement affirmée dans le *Rapport annexé* et les décrets de la loi : « L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les hommes et les femmes de demain, des hommes et des femmes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité. » Ce projet relève de l'éducation entendue comme une action délibérée de formation, inscrite dans une relation visant à l'émergence d'un sujet libre, épanoui et adapté. La préoccupation première de l'école est assurément éthique et non d'abord technique, elle se préoccupe prioritairement des élèves à former et non des savoirs à transmettre.

Ainsi, depuis la Loi d'orientation de 1989, l'enseignant est « obligatoirement » un enseignant-pédagogue : il accompagne l'élève sur le chemin de l'épanouissement et des apprentissages, il choisit aujourd'hui pour l'élève, souvent avec lui, ce qui va le construire demain, il l'éduque au choix personnel. Bref, il forme un adulte du XXI^e siècle, lisait-on déjà dans les programmes de 1985. Pour ce faire, l'enseignant entre en dialogue avec l'élève, il l'accompagne non seulement sur le chemin mais aussi vers le chemin. Il écoute les questions de l'intelligence qui s'éveille, il répond, il s'interroge sur les bonnes pratiques qui ont la cote auprès des hiérarchies, sur les innovations didactiques, les valeurs à l'école. Homme de la relation souhaitée, il invite à créer des liens de congruence et de considération ; il invente des moyens pour unir ce qui sépare, il met des pluriels là où le singulier réduit la vue et la vie, il articule l'universel au particulier et le particulier à l'universel. Le chemin qui le mène et le ramène de l'école n'est plus un chemin de croix, mais un chemin de choix, chemin des paradoxes assumés : se laisser aimer et permettre à l'autre de partir, être fort et reconnaître sa fragilité, évoluer et savoir s'arrêter, rester en recherche et décider. Il sait rester en éthique, il ose toujours pratiquer la question et questionner la pratique, résister à la simplification du réel et à l'attrait des réponses faciles. Résistant à l'usage de la routine, il a encore le courage de changer¹⁷. Professionnel, il sait agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude¹⁸ par ses savoirs, ses tours de main du métier, ses analyses de pratiques professionnelles, et par son éthique.

L'ETHIQUE D'UN PROFESSIONNEL

Le professionnel aujourd'hui ne se définit plus seulement par son haut niveau de savoirs actualisés, ni même par son expertise pour répondre à des situations-problèmes. Au-delà

du technicien et de l'ingénieur, le professionnel est éthicien¹⁹. Il inscrit ses solutions dans des finalités connues et toujours actualisées, dans une logique non plus seulement déontique mais aussi téléologique. Son éthique est référée. Il réfléchit sur sa pratique pour l'améliorer sans cesse, mais aussi pour l'inscrire dans une éthique de la responsabilité et de la prudence qui dépassent le proche et l'immédiat pour se soucier de l'avenir de l'homme et des conséquences.

Cette éthique de la responsabilité²⁰ nous semble être le défi actuel et futur que l'école et que l'enseignant doivent impérativement relever sous peine de faillir à leur devoir d'éduquer aujourd'hui pour demain. Ciblée sur l'enseignant, cette éthique le situe en relation avec de nombreux partenaires : les élèves, les collègues, les autorités, les parents, la population, les partenaires extérieurs. Elle le situe aussi en recherche d'application inventive et adaptée de finalités initiales connues, honorées et enrichies. Enfin, elle le situe dans une relation avec lui-même, elle active une conscience personnelle professionnelle, à dire vrai non plus une morale professionnelle mais une morale d'un professionnel de l'enseignement.

Cette éthique est celle de l'éducateur. L'éducateur ne vise pas à assujettir quelqu'un mais à le faire advenir comme un sujet autonome, désireux et capable de décider de sa liberté. L'éducateur doit activer une volonté d'équilibrer deux contraires : équiper au mieux l'éduqué pour apprendre, le doter de tous les moyens disponibles pour un effort moindre et pour un résultat avéré, ET accepter que rien ne se fera sans la participation de l'éduqué. Aider l'élève à chercher par lui-même et à apprendre par lui-même, aider à l'émergence de son altérité, c'est entrer dans une double démarche éthique : le sursis et la résistance. Résister à confondre dressage et éducation, au nom de la liberté du sujet. Résister à briser l'autre, au nom de son mystère, le mystère n'étant pas ce que je ne comprendrais jamais, mais ce que je vais comprendre de moi-même, avec patience au contact de l'autre et des autres, au fur et à mesure des événements vécus et de leur compréhension. Entrer et rester en éthique du mystère, c'est donner au présent un futur appuyé sur un passé ; c'est continuer à croire à un au-delà de l'immédiat et du tangible. L'éducation au sursis se fait alors éducation dans le sursis. L'éducateur a déjà foulé la terre promise après l'avoir plus ou moins longuement espérée, il a décidé de la faire découvrir et aimer à ceux qu'il souhaite mettre en marche et en caravane pour y parvenir. Prendre du temps, c'est, du côté de l'éducateur, rester en apprentissage du sursis. Donner du temps aux élèves, c'est donner à l'apprentissage ce que nécessite toute vie : l'indispensable croissance inscrite dans une nécessaire patience. « Pour faire un homme, mon Dieu, que c'est long », chante-t-on toujours.

Cette éthique est celle de l'enseignant, qui ne se satisfait pas de transmettre des connaissances par une didactique assurée et efficace, mais qui se décentre dans une relation éducative vers les élèves. Il accomplit ainsi une double démarche paradoxale : un rapprochement exprimé par la tentative de se mettre à la place de l'élève réel pour mieux le comprendre ET une distanciation exprimée par un questionnement sur les démarches, les conditions d'apprentissage des élèves, sa conception de la relation éducative. Cette démarche l'installe dans un entre-deux de liaison et de déliaison avec les élèves : il se rapproche de ceux qui sont loin et s'éloigne de ceux qui sont trop proches. Cet écart réfléchi et consenti dépasse la relation duelle pour créer la médiation. L'enseignant, professionnel des apprentissages scolaires et spécialiste de la relation éducative, va devoir gérer son grou-

pe-klasse comme un professionnel de l'action prenant en compte l'initiative des sujets et le jeu laissé à l'aléatoire, activant diverses compétences : anticiper, analyser, conduire rationnellement et efficacement, évaluer son action.

Enfin, cette éthique est celle du pédagogue. Sur le chemin de l'école et dans la classe, le pédagogue prend le temps de la question. Persistant à rester théoricien-praticien de l'action éducative, le pédagogue ose inscrire dans le quotidien éducatif et scolaire un ailleurs et un autrement. Il ne peut s'installer dans l'immobilisme ni même dans un sursis de transformation. Pour lui, le changement est urgent et nécessaire. Pour faire advenir l'humanité dans l'homme, il active, répétons-le en écho de sa pratique, un triple questionnement : « *Quel élève former pour le faire habiter quel monde et lui faire connaître quelles valeurs ?* » Son questionnement est une construction humaine et dynamique qui répond aux questions : « *Que voulons-nous pour demain ?* » « *Quelle école voulons-nous ?*²¹ » « *Quels changements et quelles ruptures opérer ?* » Le pédagogue est résolument éthicien.

Educateur, pédagogue, enseignant, le professionnel de l'enseignement, ainsi nommé depuis les programmes de 1995, active trois éthiques principales. La première, c'est l'éthique du jugement prudentiel. L'homme prudent est capable de délibération inscrite dans une mobilisation de l'expérience accumulée dans le passé, une connaissance des principes de l'action, une appréciation nuancée de la situation, une puissance d'invention et une prise en compte des conséquences de l'action. La démarche prudentielle qui mène à la décision par le discernement se nourrit d'éthique parce qu'elle fait appel à des valeurs, parce qu'elle mobilise le devoir de se connaître et de connaître le monde.

La seconde, l'éthique de l'impossible consenti, inscrit la réalité éducative dans une pensée et une organisation complexes, tissées de paradoxes et de contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes. Dans les métiers de la relation et de la prise en charge des personnes, la réussite n'est jamais assurée. Souhaitée, elle ne peut être l'œuvre du seul décideur, en l'occurrence l'enseignant ; elle est l'œuvre principale du sujet pris en charge qui accepte de répondre à cette proposition par une coopération active. Dans un monde complexe, l'échec est possible et souvent réel.

Enfin, l'éthique de la différence souhaitée installe l'enseignant dans une résistance à simplifier le réel, dans une décision de considérer l'enfant à la fois comme un sujet en formation et comme un sujet constitué. Ce double mouvement s'inscrit dans une démarche de choix entendue comme une renonciation à un bien légitime, enseigner, pour un bien supérieur, faire apprendre. En affirmant la primauté du sujet sur les savoirs et l'enseignant, l'émergence du sujet libre toujours en apprentissage sur le contrôle extérieur des acquis, l'éthicien articule constamment l'analyse et l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes. Il abandonne sa puissance de *magister* sur tous et sur tout pour entrer dans un réseau de partage des savoirs. Il n'est plus le pédagogue de la maîtrise, il devient le pédagogue de la différence souhaitée. Il meurt à lui-même et à sa suffisance pour naître à la présence et à la différence de l'autre et des autres. Il est dans le face-à-face et dans le côte à côte.

Oser changer de point de vue sur la morale, la tenir non pour un corpus de solutions éprouvées et approuvées, mais pour une provocation au désir délibératif aristotélien, c'est à la fois accepter d'entendre la même question et tenter d'y répondre toujours : « *Que dois-je faire pour enseigner, éduquer, former ?* »

NOTES

- ¹ Quelques ouvrages d'une revue de littérature récente : *Guide républicain, L'idée républicaine aujourd'hui*, Paris, CNDP/MEN, Delagrave, 2004. - J.-P. OBIN, *Enseigner, un métier pour demain*, Paris, La Documentation française, 2003. - J. FEROLE, *Guide pratique de législation et de réglementation scolaire*, Paris, Hachette Livre, 2004 - Ministère de l'Education nationale, *Dossier documentaire, déontologie des fonctionnaires*, DPATE D1, Reverchon-Billot, Paris, 2000. - Revue *Education et Devenir*, La déontologie dans l'Education nationale, cahier n° 33, 1994
- ² P. MEIRIEU, *Repères pour un monde sans repères*, Paris, Desclée de Brouwer, 2002.
- ³ J.-P. RESWEBER, *Le questionnement éthique*, Paris, Cariscript, 1990, p. 11.
- ⁴ E. WEIL, *Philosophie morale*, Paris, Vrin, 2^e ed., 1969, p. 22.
- ⁵ E. DURKHEIM, « Détermination du fait moral », *Bulletin de la société française de philosophie*, 1906, p. 114.
- ⁶ P. FORTIN, *Morale, éthique, éthicologie*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1995, p. 62. Nous empruntons à cet éthicien quelques unes de nos remarques.
- ⁷ P. RICOEUR, art. « Ethique et morale », *Revue de l'Institut Catholique de Paris*, n° 34, avril-juin 1990, p. 131-142.
- ⁸ F. SAVATER, *Ethique à l'usage de mon fils*, Paris, Seuil, 1994, p. 101, précise que « ce mot venant du latin *baculus*, signifie canne : l'imbécile est celui qui a besoin d'une canne pour marcher.
- ⁹ Nous traduisons ainsi le terme allemand *bauen* qu'Heidegger comprend au sens d'habiter : cultiver et édifier les bâtiments. M. HEIDEGGER, *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1993, p. 173.
- ¹⁰ J. SVAGELSKI, « Déontologie vive et cachée de l'instruction publique », in R. MOCH (Dir.) *Ethique et société. Les déontologies professionnelles à l'épreuve des techniques*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 19.
- ¹¹ G. ELIET, « Le déontologue des établissements financiers : l'avènement d'un nouveau métier », in *Revue Entreprise Ethique, Déontologie, un nouveau métier*, Bruxelles, 2000, p. 34.
- ¹² M. ALTET, « Les compétences de l'enseignant professionnel », in L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER, P. PERRENOUD (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 34-35.
- ¹³ En rappel de l'ouvrage de A. ETCHEGOYEN, *La valse des éthiques*, Paris, Ed. François Bourin, 1991.
- ¹⁴ La première partie du *Code Soleil* porte le titre *Morale professionnelle* et couvre une cinquantaine de pages. Elle a connu des modifications mineures de sa 1^{ère} édition en 1923 à sa dernière en 1979.
- ¹⁵ Les *rappports* ou les *grands rapports* répondent à des commandes passées par l'Etat et/ou par le Ministère de l'Education nationale et instruites par une commission d'experts. La rhétorique y est délibérative et propositionnelle.
- ¹⁶ Nous précisons que cette expression n'est en fait qu'un titre du premier paragraphe de la troisième des huit parties du rapport annexé de la Loi de 1989. Elle est employée par Claparède dès 1905.
- ¹⁷ W. PASINI, D. FRANCESCATO, *Le courage de changer*, Paris, Odile Jacob Poches, 2003.
- ¹⁸ P. PERRENOUD, *Enseigner : agir dans l'incertitude, décider dans l'urgence*, Paris, ESF Editeur, 1996.
- ¹⁹ Ce terme, peu connu en France mais très fréquent au Québec, donc largement utilisé par P. FORTIN, *op. cit.*, est un néologisme de J. MARITAIN, *Philosophie morale. Examen critique des grands systèmes*, Paris, Gallimard, 1960, p. 40.
- ²⁰ Cf. H. JONAS, *Le principe de responsabilité*, Paris, Cerf, 1990. - M. WEBER, *Le Savant et le Politique*, Paris, Union Générale des Editions, coll. 10/18, n°134.
- ²¹ Titre de l'ouvrage de A. KERLAN, M. DEVELAY, L. LEGRAND, E. FAVEY, Paris, ESF Editeur, 2001.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- EDUCATION ET DEVENIR, La déontologie dans l'Education nationale, cahier n° 33, 1994.
- FORTIN P., *La morale, l'éthique, l'éthicologie*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 1995.
- HOUSSAYE J., *Les valeurs à l'école*, Paris, PUF, 1992.
- IMBERT F., *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF, 2000.
- JACQUET-FRANCILLON F., « Déontologie professionnelle », *Le Télémaque*, n° 17, 2000, pp. 15-21.
- JEFFREY D., *La morale dans la classe*, Laval, Presses de l'Université, 1999.
- KERLAN A., *L'école à venir*, Paris ESF Editeur, 1998.
- LONGHI G., *Pour une déontologie de l'enseignement*, Paris, ESF Editeur, 1998.
- PACHOD A. *Que dois-je faire ? La morale professionnelle de l'enseignant du primaire en France de 1945 à 2003*. Thèse de doctorat européen en sciences de l'éducation. Université de Rouen - CIVIIC - sous la direction de Jean Houssaye, 2005.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 1996
- PRAIRAT E., « L'éthique éducative : entre déontologisme et conséquentialisme », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137/2001, p. 37-46.
- RESWEBER J.-P., *Le questionnement éthique*, Paris, Cariscript, 1990.
- RICOEUR P., « Ethique et morale », *Revue de l'Institut Catholique de Paris*, n° 34, avril -juin 1990, pp. 131-142.
- RUSS J., *La pensée éthique contemporaine*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, n° 2384, 1994.
- SAVATER F., *Ethique à l'usage de mon fils*, Paris, Seuil, 1994.
- SENORE D., *Pour une éthique de l'inspection*, Paris, ESF Editeur, 2000.
- SIMON R., *Ethique de la responsabilité*, Paris, Le Cerf, 1994.
- SOETARD M., *Qu'est-ce que la pédagogie ?*, Paris, ESF Editeur, 2001.
- SPAEMANN R., *Notions fondamentales de morale*, Paris, Flammarion, 1999.
- THEVENOT X., *Pour une éthique de la pratique éducative*, Paris, Desclée/Proost France, 1991.

AUTONOMIE ET ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS : le rôle du livre

Jean-Yves SÉRADIN¹

Dans les Instructions officielles de l'éducation nationale pour l'enseignement du français au collège ou au lycée, le mot autonomie revient souvent. Mais de quelle autonomie parle-t-on ? Le modèle scolaire de l'autonomie individuelle mérite d'être interrogé. La connotation positive que véhicule ce mot-consensus ne s'accompagne pas d'un effet magique dans sa mise en œuvre pédagogique. Le professeur de français doit créer les conditions qui permettent d'éveiller la conscience d'émancipation de l'élève dans des structures qui enferment, dans un environnement social et économique parfois hostile à la réflexion personnelle. L'accès à l'écrit constitue un outil majeur pour construire une pensée, mais l'élève aura à trouver sa méthode d'appropriation du livre, méthode au sens grec de cheminement. Une politique de lecturisation pourrait favoriser ce processus, car elle lui procurerait les moyens, susciterait son intérêt, pour un effort qui participe au travail de rupture nécessaire à la construction du savoir.

Mots clés : Autonomie. Conscientisation. Construction de la pensée. Désir de lire. Enseignant émancipateur. Enseignement du français. Politique de lecturisation. Travail de rupture. Tyrannie des pairs.

Dans les textes officiels qui orientent l'enseignement du français au collège et au lycée, le mot "autonomie" revient souvent. "L'enseignement du français au collège a pour finalités de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable"². "Cet enseignement s'inscrit dans la continuité de celui du collège, mais ses démarches sont plus réflexives, afin de permettre aux lycéens de devenir des adultes autonomes, aussi bien dans leurs études à venir que dans leur vie personnelle et leur intégration sociale"³. Citoyen autonome, adulte autonome, la finalité de l'enseignement du français, ce qui lui donne sens, c'est l'acquisition de l'autonomie par chaque élève. Sur ce point, le discours semble faire consensus. Mais de quelle autonomie parle-t-on, car "l'autonomie, en soi, est à la fois concept et valeur, ce qui rend plus grande encore la difficulté d'une définition"⁴ ? Comment aide-t-on l'élève à se construire une "conscience d'émancipation" alors que les textes officiels reconnaissent que dans la pra-

tique pédagogique l'autonomie demeure limitée ou encadrée ? Quelle place occupe la maîtrise de l'écrit dans ce cheminement ? Comment orienter l'approche de l'écrit pour qu'elle aide l'élève à construire cette autonomie, utile au citoyen et à l'adulte de demain ?

Quelle autonomie à l'école ?

Pourquoi une réflexion sur quelque chose qui fait consensus au plan axiologique et dont personne ne conteste la nécessité, un "enthymème" dirait Daniel Hameline³ ?

D'abord parce que l'autonomie, telle que nous l'a léguée le XVIII^e siècle, sur le plan pédagogique avec Rousseau, philosophique avec Kant, ne correspond plus à notre appréhension de l'individualité, désormais soucieuse d'indépendance à l'égard de toutes les autorités.

Philosenko eTJT 0 4.48.éTDapsard fdésoucatise qdew Hnenser l'élèv

he

D'aboobéissendanàste

sociale⁹. Au fur et à mesure que l'autorité des parents s'affaiblit et que l'autonomie relationnelle de l'adolescent gagne du terrain, les garçons subissent une autre loi, celle du groupe de jeunes de leur âge qui vont imposer leur code et leur culture. En revendiquant son goût pour la lecture, l'élève subirait une forte pression et serait marginalisé. Ce qu'écrivait Reboul ne prend que plus de force : "Parce qu'elle est foncièrement pragmatiste, qu'elle a pour but l'utilité, et non la vérité, parce qu'elle cherche à prendre et non à comprendre, l'opinion constitue un obstacle épistémologique. Une pédagogie véritable se doit d'insister sur la rupture : rupture indispensable entre la *doxa*, l'opinion acquise par l'enfant grâce à ses expériences ou grâce au oui-dire, et l'*épistémè*, le savoir que l'enseignement seul permet d'acquérir"¹⁰.

Pour le pédagogue, vouloir cette rupture avec la *doxa*, ne signifie pas que la liberté, à son palier le plus haut, l'autonomie, soit l'absence de conditionnement. "La société impose à l'homme sa détermination avant même que celui-ci pense s'en libérer, à s'autonomiser : le *nomos* précède l'*auto-nomos*", rappelle Soëtar¹¹. La recherche scientifique, la recherche sociologique, ne permettent plus de penser l'autonomie en termes absolus. Nous rejoignons ce qu'écrit Morin : "L'autonomie dont je parle n'est plus une liberté absolue émancipée de toute dépendance, mais une autonomie qui dépend de son environnement, qu'il soit biologique, culturel ou social. (...) Nous autres, êtres culturels et sociaux, nous ne pouvons être autonomes qu'à partir d'une dépendance originelle à l'égard d'une culture, à l'égard d'un langage, à l'égard d'un savoir"¹². Cette relativité, elle sera encore plus forte à l'école où les élèves devront apprendre l'autonomie en la pratiquant si peu, alors qu'ils sont "prisonniers d'un côté, d'un environnement commercial toujours plus agressif et, de l'autre, d'un système éducatif de plus en plus contraignant"¹³.

Des textes officiels se dégagent un modèle scolaire de l'autonomie individuelle qui mérite d'être interrogé : chacun doit être capable de lire et d'écrire de façon autonome, et ensuite l'autonomie individuelle constituée, pour ainsi dire, "naturellement", se fonderait dans un creuset commun. Mais, Certeau rappelle que "l'autonomie du lecteur dépend d'une transformation des rapports sociaux qui surdéterminent sa relation aux textes"¹⁴, car le poids du *prime habitus* est fort. En quoi l'accès à l'écrit aide-t-il l'élève à construire son autonomie ? C'est une question qu'il faut poser car tous ceux qui "n'ont pas la lecture" ne pourraient alors y accéder ! De plus, cette autonomie n'est pas obligatoirement séduisante. Certains élèves se sentent bien dans l'environnement médiatique ou relationnel qui les imbibent et ne veulent pas être "dérangés" par des questions qu'ils n'ont pas envie de se poser. Le "maître émancipateur" s'aventure dans un cheminement qui ne va pas de soi.

Eveiller la conscience d'émancipation

"L'éducation à l'autonomie réside non dans la profession de foi de l'enseignant mais dans les moyens qu'il se donne pour résister à la tentation d'une gestion permanente de la classe, c'est-à-dire, au bout du compte, dans une organisation matérielle et conceptuelle offrant à l'élève des zones d'engagement, d'implication ou de mises à distance personnelles"¹⁵. En bref, pour les disciples de Freinet, l'autonomie à l'école n'existe pas hors la pédagogie qui y conduit.

Il est vrai que les enquêtes internationales montrent que les élèves français réussissent plutôt moins bien les épreuves où ils doivent montrer leur autonomie. Ils "font preuve d'une relative aisance dans les activités qui reposent sur des supports scolaires"¹⁶, mais "ils ont des résultats relativement moins bons quand ils doivent argumenter et faire une analyse critique des textes proposés"¹⁷. Des élèves compétents, mais peu assurés dès qu'il faut sortir des sentiers balisés.

Ne pas dissocier la fin et les moyens ! Certes, mais comment faire quand l'élève arrive au collège où il est plongé dans une structure rigide : une classe/un professeur/ une salle/une heure de cours ? Comment éveiller la conscience d'émancipation des élèves quand ils bénéficient de quatre ou cinq heures de cours de français par semaine ? Comment les aider à devenir des sujets intellectuels quand les pratiques pédagogiques où ils doivent faire preuve d'autonomie restent marginales ou sont menacées ? Quelques exemples. Le C.D.I. constitue un lieu privilégié pour la construction de l'autonomie. Quel temps y passent-ils ? I.D.D. au collège, T.P.E. au lycée, ce sont (ne faudrait-il pas employer le passé ?) : travail interdisciplinaire, initiative de l'élève, appropriation du C.D.I., utilisation des nouvelles technologies, travail en équipe. Enfin une réelle ouverture vers des pratiques réellement autonomes. On sait ce qu'il advient : I.D.D. plus obligatoires au collège, T.P.E. supprimés en terminale ! "L'école assise a vécu. Place à l'école active !" ¹⁸, cette invitation date de 1920. Pour l'essentiel, l'école française du XXI^e siècle reste une école assise.

Sans beaucoup de temps, sans réel appui institutionnel, comment fournir à l'élève les moyens, susciter son intérêt, pour une mise à distance du quotidien ? La pensée est un combat contre ses habitudes car "l'autonomie n'est-elle pas ce pouvoir articulé sur le nœud des déterminations qui nous permet de soulever le poids des modèles qui pèsent sur nous" ¹⁹. La transformation des habitudes change l'identité de notre être. Il s'agit donc d'aider l'élève à devenir un sujet, à prendre conscience de soi comme sujet pensant, de sa nature de sujet intellectuel.

L'école française reste une école assise, mais cela ne signifie pas que les chemins de l'autonomie soient impraticables. Raymond rappelle l'erreur d'appréciation des pédagogues de l'éducation nouvelle qui pensaient qu'en encourageant l'activité de l'enfant celui-ci développerait une personnalité moralement libre : "La liberté ne réside pas dans la possibilité ou non d'agir, ce qui la maintiendrait dans l'ordre de l'action et du pouvoir, mais dans l'intention qui a précédé l'acte, dans le vouloir" ²⁰. Certeau insiste sur cette intention. Une connaissance n'est rendue possible que par une décision première qu'il nomme *volò*, un vouloir qui instaure un savoir. Vouloir c'est déjà pouvoir, car il s'agit d'un verbe performatif. Pour Austin, ce sont des actes du langage qui "font ce qu'ils disent", ils sont eux-mêmes l'acte qu'ils désignent ²¹. Le *volò* présente un certain nombre de caractéristiques qui expliquent comment le locuteur va se transformer en "sujet de vouloir" : "Il isole un verbe modal (vouloir), un rapport au pouvoir, une position du sujet et une fonction du dire. Ces quatre points préciseront déjà le 'pays' dont il marque le seuil" ²². Pour entrer dans ce "pays", il faut d'abord une croyance, pas la même, sans doute, que celle évoquée par Certeau, mais penser que l'effort exigé pour acquérir des connaissances va donner du savoir, c'est-à-dire une emprise sur notre vie et son environnement.

Emanciper l'élève, précise Rancière, c'est le contraindre à se servir de son intelligence,



tonomisation individuelle poussées à l'extrême"²⁸. Observons les gens du voyage. La grande majorité d'entre eux n'a jamais appris à lire car l'écrit ne possède pour eux aucune valeur. Pourtant ils font preuve d'une grande autonomie sur le terrain : choix d'un emplacement, palabres avec les édiles municipaux, développement d'arguties pour s'installer. Ne pas maîtriser l'écrit ne leur apparaît pas comme un manque. Autre exemple. En Basse Bretagne, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, on a constaté un manque d'intérêt pour une alphabétisation réalisée en langue étrangère, jugée inutile parce qu'inopérante sur les plans familial et professionnel : "Pourquoi apprendre le français quand tout l'univers sonore est breton ?"²⁹. Il peut exister de bonnes raisons de ne pas vouloir apprendre à lire.

Il est bien clair qu'un homme qui ne lit pas peut-être aussi un homme qui pense. Seulement, il n'aura pas à sa disposition l'outil qu'est l'écrit pour travailler sa pensée. Cela lui sera plus difficile. L'écrit, pour celui qui sait le lire et le produire aide à concrétiser sa propre pensée en la visualisant. Quand on déploie le discours devant ses yeux, des enchaînements d'un type nouveau apparaissent qui vont donner une sorte de liberté d'expression par rapport à sa pensée. Utiliser l'écrit, c'est sans arrêt revenir sur sa propre pensée, car l'acte de lire, par sa nature même, pousse à une remise en cause des interprétations qu'on a attribuées aux expériences vécues et aux précédentes lectures. Le fait de lire, pour lser, construit une dialectique entre l'attente de ce qui va arriver et la mémoire de ce qui s'est passé³⁰. La forte capacité à anticiper qui caractérise le lecteur l'oblige, dès que le texte invalide l'hypothèse émise, à reformuler ce qu'il avait d'abord établi. La lecture, dans son procès même, par cette rétroaction obligée, contraint à renouveler la perception des choses. Par ajustements successifs, par l'accumulation de discours critiques, la pensée se structure. On comprend alors comment la lecture peut jouer un rôle dans la vie sociale car cette expérience aide à libérer le lecteur des préjugés et des contraintes de sa vie réelle, l'aidant ainsi à s'adapter dans la société car "plus on est capable de nommer ce qu'on vit, plus on est apte à le vivre, et à même de le changer : la symbolisation confère une maîtrise irremplaçable, elle a un rôle intégrateur particulier au plan psychologique. Tandis qu'à l'inverse, la difficulté à symboliser peut aller de pair avec l'agressivité incontrôlée. Quand on manque de mots pour se penser, pour dire son désarroi, sa colère, il ne reste que le corps pour parler"³¹.

Si l'écrit constitue un outil remarquable pour travailler sa pensée, côté réception, l'intérêt n'est pas seulement dans l'accès à des informations multiples et variées qui autorise ainsi une accumulation de connaissances. Si on suit cette idée, on voit mal ce que pourrait apporter la fiction qui, généralement apporte peu d'informations ou qui sont falsifiées par elle. C'est d'ailleurs pourquoi certains relèguent le livre de fiction au rang de pourvoyeurs de loisir, au sens de non utile, ce qui constitue, une confusion entre gratuité et utilité : "C'est faire peu de cas, écrit Poslaniec, de ce que la cybernétique nous a appris depuis longtemps, à savoir que c'est l'organisation des informations qui permet l'efficacité. Quand on lit un livre de fiction, on n'accroît guère son savoir, quantitativement, mais on réorganise celui qu'on détient déjà, car lire, c'est lier, relier, règle du jeu de lecture incontournable. Et relier, c'est créer un ordre, son ordre, dans le chaos des informations qu'on détient déjà et qui ne sont liées entre elles que par le mode d'expression antérieur, l'expérience, l'interaction avec l'environnement qui nous les a fait mémoriser"³². Très souvent,

c'est par la lecture romanesque qu'on accède à une autre façon de penser la réalité. Les écritures documentaires et fictionnelles ne s'opposent pas, elles s'appuient l'une sur l'autre pour construire cette connaissance du monde. Mais lire aide aussi à travailler sur soi, à l'émergence de l'enfui, car comme l'exprime Goulemot, c'est se lire et se donner à lire : "En d'autres termes, que donner un sens, c'est se parler dans ce qui, peut-être, ne parvient pas à se dire ailleurs et plus clairement"³³.

De plus, ne faut-il pas penser avec Morin que "l'apprentissage de la vie doit donner à la fois la conscience que la 'vraie vie', pour prendre l'expression de Rimbaud, n'est pas tant dans les nécessités utilitaires auxquelles nul ne peut échapper, mais dans l'épanouissement de soi et la qualité poétique de l'existence, que vivre nécessite de chacun à la fois lucidité et compréhension, et plus largement la mobilisation de toutes les aptitudes humaines"³⁴. Epanouissement, qualité poétique de l'existence, c'est quelque chose que l'école française, si on regarde l'enquête Pisa 2003, a quelque difficulté à faire passer, car c'est en France que les élèves "souffrent" le plus : 45% seulement des élèves se sentent à leur place en classe, contre 81% en moyenne dans les pays de l'OCDE.

Si le livre constitue un outil incomparable dans la conquête de l'autonomie, comment faire pour que l'élève s'en serve ?

Un autre apprentissage de l'écrit

Cet autre apprentissage que nous défendons, c'est la lecturisation. L'enjeu de la lecturisation est ainsi défini par Foucambert, le créateur de ce néologisme : c'est "l'entrée d'abord, non dans un mécanisme (ce qui caractérise l'alphabétisation), mais dans une fonction, celle de l'écrit comme outil pour se penser et penser le monde, et dans un réseau, celui des textes que chaque nouvel écrit convoque"³⁵.

L'entrée dans une fonction. Foucambert s'appuie sur Paolo Freire : "Donner les moyens de se conscientiser pour s'alphabétiser (...), car, au fur et à mesure qu'une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettent des choix"³⁶. Mais pour cela, il sera nécessaire de dépasser le cadre trop exigü de l'alphabétisation. Cette entrée dans une fonction pose la question du "désir" de lire : qu'est-ce qui incite à produire l'effort d'entrer dans les livres ? Il faut que ceux qui s'y emploient y trouvent un bénéfice. C'est la conscience de cet intérêt qu'il s'agit d'éveiller chez les élèves, non par une "pastorale" (Passeron), totalement inefficace, mais par une pratique pédagogique où l'action appellera l'écrit, et où l'écrit incitera à agir.

L'entrée dans un réseau : "La lecture littéraire est référentielle : l'attente doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante, non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature et dans les cas les plus exigeants, de l'histoire complète de la littérature afin que ce texte prenne sens et produise un effet littéraire"³⁷. C'est la spécificité de l'écrit comme outil de pensée qui est ici soulignée. Il n'est pas certain qu'une lecture constituée de morceaux discontinus, hors de la réalité de la vie de celui qui en prend connaissance, sans lien avec un projet de lecture, puisse modifier la capacité à agir et à penser. Ces lectures ne viennent en rien modifier ou confirmer ce que l'expérience sensible permet d'ap-

préhender. De plus, beaucoup ancrent leur lecture seulement dans le réel, dans leur expérience passée ou présente, et non aussi dans la réalité textuelle. Les connaissances ponctuelles n'ont alors aucune tendance à s'organiser. Pour que cela se réalise, le lecteur entre dans un réseau de textes car "le signe, écrit Ricœur, n'est pas la chose, il est en retrait par rapport à elle et il engendre de ce fait un ordre nouveau qui s'ordonne à une intertextualité"³⁸. Celle-ci se construit de signe en signe, puis de livre en livre. Dans un second moment, dans un temps de retour à la réalité, le langage "est renversé à l'univers" (Ricœur cite Benvéniste) et le philosophe affine sa thèse : "Le langage (...) veut dire le monde parce qu'il l'a d'abord quitté ; il procède ainsi à une espèce de mouvement de reconquête du réel perdu par la conquête première de la signifiante en elle-même et pour elle-même". La "puissance" de ce retour au réel dépend de la mise à distance dans laquelle s'élabore la relation d'intertextualité. Celle-ci s'organisera "naturellement" si les lectures répondent au besoin d'un projet. Mais, on revient alors à l'entrée dans une fonction.

Pour rendre opératoire ce concept de lecturisation, nous avons défini six critères constitutifs, à nos yeux, d'une politique de lecturisation.

- Une moindre imposition. Il s'agit, sans démagogie, de reconnaître aux jeunes le statut de partenaires-acteurs dans les projets élaborés à leur intention, car "savoir écouter l'apprenant ne signifie ni se mettre en accord avec sa lecture du monde, ni s'accommoder à elle, en l'assumant comme sienne"³⁹.
- Tenir compte de l'aspect technique de la lecture et introduire cette dimension dans un entraînement. Le mot "entraînement" est à prendre dans toute sa dimension sémantique : une préparation, car proposer/imposer des livres sans donner tous les moyens de lire vraiment est non seulement inutile mais néfaste, mais aussi une force qui entraîne. Proposer une heure de lecture quotidienne constituerait un moyen efficace de promouvoir le livre⁴⁰.
- Des propositions de lecture et une progression organisée sur des textes qui permettent la passation de pactes faciles (le pacte, c'est la manière dont on prend un message). Progresser sur des lectures faciles, ce n'est pas enfermer les élèves dans ce type de lecture. Aussi, il semble intéressant de promouvoir des textes qui acceptent des transgressions de pacte.
- La remise de clés d'entrée dans le monde de l'écrit. Exercer les élèves à se repérer dans l'espace du livre, les aider à acquérir une maîtrise d'un environnement codé, où l'implicite règne "naturellement", car le monde du livre a été et reste une affaire d'initiés.
- La création de nouvelles sociabilités autour de l'écrit. Il s'agit d'appuyer les comportements de lecture sur un enracinement collectif et affectif, en créant, dans la classe des conditions propices à une incitation à la lecture par les élèves eux-mêmes pour leur permettre de s'insérer plus aisément, plus activement, dans des réseaux de médiation culturelle dont le professeur de français serait le catalyseur. A la dictature des pairs substituer la culture de l'échange.
- La socialisation des écrits des élèves.

Cette politique de lecturisation ne fabrique pas de la liberté, tout au plus, rend-elle la liberté possible.

CONCLUSION : Lire pour s'autonomiser

La fin de toute politique de lecturisation, c'est la conquête de cette liberté que Kant qualifie d' "intérieure" et qui permet à chacun de se réaliser humainement. Ce que Pestalozzi nomme "l'état moral de l'homme". Pour Hager, Pestalozzi entend cet état comme l'auto-détermination morale de l'homme, son indépendance et sa liberté intérieure quand il n'est plus soumis aux lois de la société et de sa nature biologique⁴¹. Nous avons dit plus haut que cette vision de l'autonomie n'était plus en phase avec les progrès de la connaissance. Pourtant, nous aimerions garder cette expression, car, si ce n'est pas dans cet état moral que réside le bonheur humain, qui, comme l'écrit Camus, est une autre affaire, c'est dans cet état moral que s'installent "les conditions nécessaires et suffisantes pour que chaque homme puisse être le responsable de son bonheur et de son destin"⁴².

Mais se référer à cet horizon théorique qu'est la liberté comme pouvoir de choix et d'autodétermination, c'est aussi éviter ce travers dénoncé, à la suite de Rousseau, par le courant de l'Education nouvelle, cette forme de culture hybride que donnerait un savoir trop livresque et mal maîtrisé, qui éloignerait trop de l'expérience de la vie. Pestalozzi a souligné le danger de rester pour des individus d'origine populaire dans ce "no man's land" culturel qu'entraînerait un contact moyen avec les livres : "Plus j'avais en vue ce dernier (le peuple), plus je trouvais que ce qui, dans les livres qui lui sont destinés, a l'apparence d'un puissant fleuve qui s'écoule, s'évapore en réalité, lorsqu'on observe les effets au village et de la salle de classe, en un brouillard sombre et humide qui imprègne le peuple sans le mouiller vraiment ni vraiment le laisser à sec, et ne lui garantit ni les avantages du jour ni ceux de la nuit"⁴³. Bourdieu dit la même chose lorsqu'il souligne que l'un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de détruire l'expérience populaire, pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures⁴⁴. Le livre, dans cette utilisation, n'est plus alors outil de libération, mais plutôt entrave à l'autonomie, car il éloigne d'une culture originelle sans permettre d'en acquérir une autre, trop abstraite, trop éloignée de ses références.

La politique de lecturisation suppose, dans son application, prise d'autonomie et responsabilisation. Elle doit donner à l'élève accès à une part de pouvoir en lui fournissant l'occasion d'exprimer son point de vue et les outils pour le faire. La politique de lecturisation peut aider à desserrer le carcan des contraintes qui bloquent parfois les initiatives des élèves. Trop souvent, la "démocratie" introduite à l'école pour les élèves concerne la vie scolaire, l'organisation du foyer ou l'appréciation de la cantine, ce qui est utile, mais reste largement insuffisant. A l'école, ce qui est essentiel, ce n'est pas la vie scolaire, qui ne constitue que l'environnement de l'enseignement, mais l'enseignement lui-même. Or la maîtrise et l'utilisation de l'écrit aident à théoriser ce qui se vit dans l'enseignement, ouvrant ainsi à l'élève le débat sur le "pourquoi" et le "comment" de ce qui est enseigné, participant à l'éveil d'une pensée réflexive, scientifique et philosophique qui entre dans un apprentissage de la raison, nécessaire à la pensée et à la pratique démocratique⁴⁵.

NOTES

¹ Professeur de français en collège, docteur en Sciences de l'Education, chercheur associé au LAREF (U.C.O.), chargé d'enseignement en sociologie de l'éducation à l'Institut des Sciences de la Communication et de l'Education d'Angers (I.S.C.E.A., Université Catholique de l'Ouest).

² Ministère de l'Education Nationale. *Programme du cycle central 5^e et 4^e*. L'enseignement du français au collège. Rappel des objectifs. Paris : CNDP, 1997, p. 7.

- ³ Ministère de l'Éducation Nationale. *Le français au lycée*. Finalités. BO n°28 du 12 juillet 2002.
- ⁴ Boncourt Martine. "Autonomie : la double méprise". In *Le Nouvel Educateur* n°158 d'avril 2004, éditorial, p. 3.
- ⁵ Hameline Daniel. "Autonomie". In *Questions pédagogiques, encyclopédie historique* (sous la dir. de Jean Houssaye). Paris : Hachette Education, 1999.
- ⁶ Kant Emmanuel. *Réflexions sur l'éducation*. (Introduction et traduction d'Alexis Philonenko). Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 2000 (1^{ère} édition 1967). Citation p. 80 de l'introduction.
- ⁷ Renaut Alain. *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard/Calmann-Lévy, 2002. Citation p. 312.
- ⁸ Legendre Pierre. *L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique*. Paris : Seuil, 2005.
- ⁹ Pasquier Dominique. *Cultures adolescentes, la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 2005. Dominique Pasquier a résumé par ailleurs (*Le goût de lire*, sous la dir. d'Alain Bentolila, *Les Entretiens Nathan*. Actes XV. Paris : Nathan, 2005) ce rôle prépondérant de la pression sociale dans les choix culturels des lycéens. "La tyrannie de la majorité est une expression qui m'a été directement inspirée par les travaux d'Hannah Arendt. A partir du moment où les adultes ont moins de repères d'autorité que par le passé, l'enfant est livré à une tyrannie bien plus grande que celle qui pourrait provenir de ses parents, si sévères soient-ils : la tyrannie du groupe d'enfants dans lequel il vit. Il est très difficile pour l'adolescent de s'intégrer dans la vie sociale s'il n'assimile pas un certain nombre de comportements culturels. Pour être lui-même, l'enfant doit paradoxalement apprendre à être comme les autres. Le conformisme des cultures juvéniles banit l'originalité et l'excentricité, lourdement sanctionnées socialement. Cette pression s'exerce d'ailleurs plus lourdement sur les garçons que sur les filles" (citation p. 75).
- ¹⁰ Reboul Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : P.U.F., 1993. Citation p. 35.
- ¹¹ Soëtard Michel. *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Paris : ESF, 2001. Citation p. 63.
- ¹² Morin Edgar. *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Seuil, 1999. Citation p. 145.
- ¹³ Djian Jean-Michel. "Ce que les lycéens disent à leur manière". Point de vue en Une, in *Ouest France* n°18419 du jeudi 28 avril 2005.
- ¹⁴ Certeau Michel de. *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990 (1^{ère} édition 1980 en 10-18) Folio essais. Citation p. 250.
- ¹⁵ Boncourt Martine. Op. cit.
- ¹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale. "Les élèves de 15 ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves. Pisa". *Note d'information* n°01.52, décembre 2001.
- ¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale. "Les élèves de CM1. Premiers résultats d'une évaluation internationale". *Note d'information* n°03.22, avril 2003.
- ¹⁸ Hameline Daniel, Jornod Arielle, Belkaïd Malika. *L'école active. Textes fondateurs*. Paris : P.U.F., 1995. Citation p. 58. Pédagogues et pédagogies. Citation p. 28.
- ¹⁹ Houssaye Jean. *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : P.U.F., 1992. Citation p. 31.
- ²⁰ Raymond Annick. *L'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle. Comment éduquer moralement un enfant ?* Paris : L'Harmattan, 2002. Citation p. 221.
- ²¹ Austin John Langshaw. (Traduction de Gilles Lane). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil, 1970

- ²² Certeau Michel de. *La fable mystique, 1. XVI^e-XVII^e siècle*. Paris : Gallimard, 1982. Citation p. 230.
- ²³ Rancière Jacques. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : 10-18, 2004 (1^{ère} édition 1987). Citation p. 67.
- ²⁴ Id. p. 29.
- ²⁵ Id. p. 26.
- ²⁶ Id. p. 42.
- ²⁷ Auster Paul. *Le livre des illusions*. Paris : Actes Sud, 2002. Citation pp. 181-182.
- ²⁸ Lahire Bernard. *L'invention de l' "illettrisme"*. Paris : La Découverte, 1999. Citation p. 211.
- ²⁹ Ollivro Jean. "Le tournant éducatif breton". In *Armen* n° 146 de mai-juin 2005, pp. 10-17. Citation p. 11.
- ³⁰ Iser Wolfgang. *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga, 1997 (1^{ère} édition 1976).
- ³¹ Petit Michèle, Balley Chantal, Ladefroux Raymonde. *De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes*. Paris : BPI/Centre Georges Pompidou, 1996. Citation p. 126.
- ³² Poslaniec Christian. *De la lecture à la littérature*. Paris : Editions du Sorbier, 1992. Citation p. 136.
- ³³ Goulemot Jean-Marie. "De la lecture comme production de sens". In *Pratiques de lecture* (sous la dir. de Roger Chartier). Marseille : Editions Rivages, 1985. pp. 90-99. Citation p. 85.
- ³⁴ Morin, op. cit. Citation p. 59.
- ³⁵ Foucambert Jean. "Un journal pourquoi et comment évaluer". In *Les Actes de Lecture* n°29, 1990. Citation p. 33.
- ³⁶ Freire Paulo. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : Petite Collection Maspero, 1983 (1^{ère} édition 1974). Citation p. 9.
- ³⁷ Passeron Jean-Claude. "Les voies actuelles de la démocratisation de la lecture. La notion de pacte". In *Les Actes de Lecture* n°17 de mars 1987. Citation p. 58.
- ³⁸ Ricœur Paul. *La critique et la conviction* (Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay). Paris : Calmann-Lévy, 1997. Citation p. 133.
- ³⁹ Freire Paulo. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier). Paris : Erès, 2006. Connaissance de l'éducation. Citation p. 132.
- ⁴⁰ Ce que le gouvernement britannique a créé, *The literacy hour*, une heure de lecture quotidienne obligatoire dans toutes les écoles primaires, avec de bons résultats, pourrait être aussi appliqué au collège et, pourquoi pas, au lycée.
- ⁴¹ Hager Fritz-Peter. "Pestalozzi ou la nécessité de philosopher". In *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi*. (Textes réunis par Michel Soëtar et Christian Jamet). Berne : Peter Lang, 1998. pp. 171-192.
- ⁴² Dans un des éditoriaux de *Combat* durant l'été 1944. Cité par Michel Winock, *Le siècle des intellectuels*. Paris : Seuil, 1997, p. 408.
- ⁴³ Pestalozzi Johann Heinrich. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. (Traduction, introduction et notes de Michel Soëtar). Yverdon-les-Bains : Castella, 1985. Citation p. 106.
- ⁴⁴ Bourdieu Pierre et Chartier Roger. "la lecture, une pratique culturelle". In *Pratiques de lecture* (sous la direction de Roger Chartier). Marseille : Editions Rivages, 1985. pp. 218-239.
- ⁴⁵ Tozzi Michel. "Débat, raison, socialisation, apprentissage, même combat !". In *Les cahiers pédagogiques* n° 433 de mai 2005, pp. 18-19.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU PIERRE ET CHARTIER ROGER "La lecture, une pratique culturelle". In *Pratiques de lecture*. (Sous la dir. de Roger Chartier). Marseille : Editions Rivages, 1985.
- CERTEAU MICHEL DE *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990 (1^{ère} édition 1980). Folio essais.
- CERTEAU MICHEL DE *La fable mystique, 1. XVI^e-XVII^e siècle*. Paris : Gallimard, 1982.
- FOUCAMBERT JEAN *Question de lecture*. Paris : Retz, 1989.
- FOUCAMBERT JEAN *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan, 1994.
- FREIRE PAULO *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution*. Paris : Petite Collection Maspero, 1983 (1^{ère} édition 1974).
- FREIRE PAULO *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. (Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier). Paris, Erès, 2006. Connaissances de l'éducation.
- GOULEMOT JEAN-MARIE "De la lecture comme production de sens". In *Pratiques de lecture*. (Sous la dir. de Roger Chartier). Marseille : Editions Rivages, pp. 90-99.
- HAGER FRITZ-PETER "Pestalozzi ou la nécessité de philosopher". In *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi*. (Textes réunis par Michel Soëtard et Christian Jamet). Berne : Peter Lang, 1998. pp. 171-192.
- HAMELINE DANIEL, Jornod Arielle, Belkaïd Malika. *L'école active. Textes fondateurs*. Paris : P.U.F., 1995. Pédagogues et pédagogies.
- HOUSSAYE JEAN *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. Paris : P.U.F, 1992.
- HOUSSAYE JEAN (Sous la dir.). *Questions pédagogiques, encyclopédie historique*. Paris : Hachette Education, 1999.
- ISER WOLFGANG *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga, 1997 (1^{ère} édition 1976).
- KANT EMMANUEL *Réflexions sur l'éducation*. (Introduction et traduction d'Alexis Philonenko). Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 2000 (1^{ère} édition 1967).
- LAHIRE BERNARD *L'invention de l' "illettrisme"*. Paris : La Découverte, 1999.
- LEGENDRE PIERRE *L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique*. Paris : Seuil, 2005.
- MORIN EDGAR *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Seuil, 1999.
- PASQUIER DOMINIQUE *Cultures adolescentes, la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement, 2005.
- PASSERON JEAN-CLAUDE "Les voies actuelles de la démocratisation de la lecture. La notion de pacte". In *Les Actes de Lecture* n°17 de mars 1987, pp. 55-59.
- PETIT MICHÈLE, BALLEY CHANTAL, LADEFROUX RAYMONDE *De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes*. Paris : BPI/Centre Georges Pompidou, 1996.
- PESTALOZZI JOHANN HEINRICH *Comment Gertrude instruit ses enfants*. (Traduction, introduction et notes de Michel Soëtard). Yverdon-les-Bains : Castella, 1985.
- POSLANIEC CHRISTIAN *De la lecture à la littérature*. Paris : Editions du Sorbier, 1992.
- RANCIÈRE JACQUES *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : 10-18, 2004 (1^{ère} édition 1987).
- RAYMOND ANNICK *L'éducation morale dans le mouvement de l'éducation nouvelle. Comment éduquer moralement un enfant ?* Paris : L'Harmattan, 2002.
- REBOUL OLIVIER *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : P.U.F., 1993.
- RENAUT ALAIN *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard/Calmann-Lévy, 2002.

RICCEUR PAUL *La critique et la conviction*. (Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay).
Paris : Calmann-Lévy, 1997.

SÉRADIN JEAN-YVES *La politique de lecturisation au collège : de l'habitus lectoral à la culture du
désir de lire*. Thèse de doctorat, Lyon 2, 1999.

SOËTARD MICHEL *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Paris :
ESF, 2001.

CONFLITS À RÉPÉTITION EN MILIEUX SCOLAIRES DIFFICILES : quelles solutions ?

Laurence THOUROUDE'

Laboratoire CIVIIC
UNIVERSITÉ DE ROUEN

Notre article analyse les situations de conflit dans les milieux scolaires difficiles. La méthodologie réside dans l'observation des dynamiques interactives de trois classes d'intégration scolaire (CLIS) situées en ZEP. L'analyse se situe dans un double éclairage théorique qui intègre les apports de la psychologie sociale et de la psychanalyse. Ces deux champs de recherche nous amènent à élaborer des pistes de réflexion et des ébauches de solution aux conflits qui se répètent quotidiennement dans ces classes où les élèves ont un rapport difficile au savoir.

Mots clés : *conflit, angoisse, loi scolaire, identité groupale, identification, illusion groupale.*

Cette réflexion sur les conflits en milieux scolaires difficiles fait suite à une série de recherches menées durant l'année 2001 / 2002 dans les classes d'intégration scolaire dénommées CLIS 1, implantées dans les écoles élémentaires. Ces classes accueillent des élèves âgés de 6 à 12 ans, identifiés par la Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES) comme handicapés mentaux et regroupés en effectif réduit (12 maximum). Ces CLIS sont de loin les plus nombreuses. D'après le rapport du groupe Handiscol' pour l'année 2000, le département de la Seine-Maritime totalise 116 CLIS 1 pour un total de 122 CLIS.

Dans le département de la Seine-Maritime, le nombre d'emplois consacré aux CLIS est supérieur à la moyenne nationale : 15,7 % contre 12,4 % au niveau national (MEN, 29 juin 1999). Cela s'explique par le fait que les CLIS de type 1, de loin les plus nombreuses, sont majoritairement implantées dans des zones d'éducation prioritaire (ZEP), où se concentrent les élèves en difficulté scolaire et sociale. C'est le cas des trois classes sur

lesquelles portent nos recherches : elles sont situées dans un secteur de la banlieue Rouennaise réputé pour être particulièrement difficile, tant sur le plan socio-économique (taux de chômage élevé) que par la fréquence des actes qualifiés de délinquants . Ces CLIS de ZEP sont révélatrices des problèmes des élèves en difficulté, problèmes d'autant plus visibles qu'ils se trouvent ici multipliés et concentrés dans un même lieu.

Nous avons tout d'abord porté notre attention sur les comportements et attitudes des élèves face aux attentes scolaires, dans les différentes activités proposées. Nous avons pu mettre en évidence le caractère problématique du rapport au savoir de ces élèves (L.Thouroude, 2003), les tâches scolaires portant sur les apprentissages de base suscitant de fortes manifestations d'anxiété collectives.

Puis notre attention s'est portée sur le rapport des élèves aux règles de vie collective et à la loi scolaire. Nous avons pu observer l'émergence, le déroulement et la gestion des différents types de conflit qui surgissent et se répètent quotidiennement. Dans ces classes difficiles en effet, la vie quotidienne est marquée par de nombreuses situations conflictuelles qui posent des problèmes récurrents aux enseignants. Le temps scolaire consacré à la régulation de la vie sociale justifie de ce fait une étude spécifique.

Méthodologie

Nous avons opté pour une méthodologie de type qualitatif, qui consiste à observer le fonctionnement des CLIS au quotidien durant des journées entières, en situation naturelle ; l'observation est distanciée et non participante. Nous avons réalisé un journal de bord où sont consignées toutes les notes d'observation qui ont servi de base à l'élaboration de compte rendus détaillés.

Nos observations ont été complétées par les évaluations des enseignants de CLIS recueillies sous la forme d'entretiens semi-directifs afin d'appréhender leur point de vue sur la qualité du climat scolaire. La consigne de départ était large, mais néanmoins centrée sur les aspects relationnels du métier : l'ambiance de la classe, la gestion des difficultés des élèves, les relations avec les différents partenaires de l'éducation (parents, collègues, spécialistes), les satisfactions et les problèmes qui restent à résoudre.

Parmi les difficultés scolaires que rencontrent leurs élèves, les trois enseignantes de ces classes signalent prioritairement les difficultés dans le domaine de la lecture et de l'accès à l'écrit. Le manque d'investissement dans le travail scolaire, en particulier dans les apprentissages de base, pose un problème récurrent aux enseignantes. Elles invoquent des explications qui tiennent au milieu familial : facteurs psychoaffectifs et / ou socio-éducatifs selon les cas . Certains élèves sont présentés comme des cas qui cumulent tous les types de difficulté.

Les enseignantes déplorent le manque de suivi psychologique de leurs élèves dans le cadre scolaire, les RASED n'intervenant que ponctuellement pour effectuer des bilans. Elles ont une autre préoccupation commune : celle de l'orientation scolaire de leurs élèves ainsi que leur devenir à plus long terme.

Les conflits dans les groupes

Un groupe est un ensemble d'individus qui entretiennent des relations entre eux. En situation scolaire, les élèves sont rassemblés dans un but précis : progresser dans les apprentissages. Or en CLIS, les élèves ont un rapport au savoir particulièrement problématique. Leurs échecs dans les classes ordinaires les a amenés à fréquenter ces classes spéciales et ils sont conscients de cette situation. Le terme de conflit vient du latin *conflictus* qui signifie choc. Dans le conflit, il y a rencontre d'éléments qui s'opposent, discorde, tiraillement, voire lutte entre deux forces antagonistes. Dans ces classes, nous avons pu observer deux types de conflit : ceux qui opposent les élèves entre eux ; ceux qui opposent l'enseignant et le groupe - classe. Aux conflits observés dans les interactions horizontales c'est à dire entre pairs, viennent s'ajouter les conflits directement liés aux objectifs pédagogiques de l'enseignant et qui affectent donc aussi les interactions verticales.

Le premier type de conflit affecte les interactions entre pairs. Il n'est pas complètement indépendant de celui qui oppose l'enseignante au groupe. En effet, c'est dans les situations scolaires les plus angoissantes tels que les exercices individuels portant sur les apprentissages de base que les conflits entre pairs sont les plus nombreux. Ils diminuent nettement dans les activités ludiques et sportives, jusqu'à disparaître parfois complètement durant l'activité piscine. C'est le rapport conflictuel au savoir des élèves qui est en jeu ici, de nombreux conflits entre pairs résultant de l'angoisse provoquée par les attentes scolaires.

Le deuxième type de conflit, qui se produit entre l'enseignante et le groupe est directement lié au rôle de l'enseignante et aux attentes scolaires. C'est un conflit de rôles : l'enseignante voudrait que les élèves jouent leur rôle d'élève c'est-à-dire qu'ils exécutent leur travail scolaire. Les élèves refusent ce rôle de transmission des savoirs et attendent de l'enseignante qu'elle se prête à un autre rôle, relevant davantage du registre du soutien maternel. Le malentendu persistant se traduit par un conflit identitaire, affectant à la fois l'identité de l'enseignante et la construction identitaire des élèves : l'enseignante ne reconnaît pas aux membres du groupe classe une identité d'élève en raison de leurs échecs persistants, d'où sa difficulté à se reconnaître elle-même comme enseignante ; les élèves ne reconnaissent pas l'enseignante dans son identité professionnelle et se sentent mal à l'aise dans leur identité d'élèves.

C'est aussi un conflit d'objectifs : les objectifs de l'enseignante portent sur les apprentissages scolaires sur le long terme. Les objectifs des élèves, lorsqu'ils en ont, sont au contraire limités au court terme, ne dépassant pas la gestion du quotidien.

Les conflits permanents produisent des effets importants sur l'évolution du groupe.

Lors d'une précédente étude (L. Thouroude, 2003), nous avons mis en évidence trois modalités interactives propres à chacune des classes observées, ayant toutes en commun l'émergence de conflits à répétition : rapport conflictuel au savoir, conflits avec l'enseignante, conflits entre pairs.

Le conflit prend différentes formes en fonction de la dynamique interactive de chaque classe, autrement appelée le climat de classe.

- CLIS A : le mode *soumission / dépendance* ou le groupe *passif /acceptant*

Dans ce groupe, la résistance des élèves au savoir est une forme de résistance passive

teintée d'une forte dépendance à l'adulte. Le conflit tourne prioritairement autour du rapport au savoir : c'est un conflit masqué. L'inertie et le manque d'investissement dans le travail scolaire est à l'origine de nombreux conflits avec l'enseignante. Les conflits entre pairs sont en revanche peu nombreux, le climat de classe plutôt calme.

- CLIS B : le mode *somatique* ou le groupe *anorexique*

Dans ce groupe, la résistance des élèves au savoir s'exprime alternativement de façon tantôt active, tantôt passive. Les manifestations somatiques se multiplient (maux et douleurs diverses donnant lieu à des demandes fréquentes de soins), en particulier dans les situations d'exercices individuels et d'évaluation scolaire. Le conflit est latent et risque d'éclater à tout moment, tant avec l'enseignante qu'entre pairs. C'est un conflit larvé. Le climat de classe est chaotique.

- CLIS C : le mode du *refus actif* ou le groupe *hors la loi*

Dans ce groupe, la résistance des élèves au savoir s'exprime de façon nettement active : contestations, fuites de la classe, violences, provocations diverses. Le conflit est perpétuellement présent. C'est une dynamique de conflit ouvert. Le climat de classe est à la révolte permanente et aux attaques contre tout ce qui constitue le cadre scolaire. Les conflits éclatent en toute occasion, tant avec l'enseignante qu'entre pairs.

Par delà le refus des règles et des normes, variable en fonction des groupes classes et des individus qui les composent, c'est l'angoisse face à la nécessité d'apprendre qui réunit ces trois CLIS. Par-delà l'hétérogénéité des groupes, c'est le refus scolaire qui caractérise la dynamique générale des groupes.

Lorsque le refus scolaire s'accompagne de transgressions permanentes des règles de vie collective, le conflit est évidemment encore plus difficile à gérer que lorsqu'il surgit presque exclusivement dans la confrontation aux situations d'apprentissage. De même, le conflit ouvert est plus difficilement gérable que le conflit latent ou larvé, ou encore le conflit masqué, qui opère dans le silence et la passivité.

Mais il faut souligner que dans tous les cas, les enseignantes sont confrontées à des conflits à répétition. Elles manifestent leur désapprobation et tentent de trouver des solutions pour modifier les comportements des élèves. Mais quels que soient les modes de gestion et de sanction adoptés, les mesures s'avèrent largement inefficaces. Dans le meilleur des cas, leur efficacité est limitée au très court terme.

L'enseignante ressent vivement ce conflit car son identité professionnelle est menacée ; elle va cependant tenter de faire passer ses objectifs par divers moyens. De leur côté, les élèves sont dans l'incapacité de répondre aux normes et aux attentes mais ils souhaitent en dépit de ce fait, être reconnus, ce qui constitue une demande tout à fait légitime. Ils vont donc pour cela tenter d'imposer leurs propres normes et leurs propres attentes. Mais la situation n'est pas négociable car leurs besoins et leurs préoccupations sortent des limites du cadre posé par l'école.

L'analyse des différentes situations de conflit dans les CLIS1 de ZEP amène une vision peu optimiste des possibilités de gestion des conflits en milieux scolaires difficiles. Les conflits à répétition qui portent sur le refus de la loi scolaire sont proprement ingérables, puisqu'ils consistent à remettre en cause le fait que l'école est faite pour apprendre, ce qui

en constitue le fondement même, sa raison d'être. De tels conflits portent donc sur des éléments qui ne se négocient pas, ce qui n'offre aucune possibilité de gestion satisfaisante aux enseignants de ces classes. C'est le rapport au savoir des élèves qu'il convient de changer, afin de transformer le conflit ingérable en conflit négociable. A quelles conditions et de quelles façons le conflit est-il négociable ? Quels types de conflit peuvent donner lieu à une issue positive ? Les travaux de recherche sur le conflit réalisés dans le champ de la psychologie sociale et dans celui de la psychanalyse nous fourniront des pistes de réflexion et amènera peut-être une ébauche de solutions.

L'analyse du conflit sous l'angle de la psychologie sociale

L'approche psychosociale (G.N. Fischer 1987, 1990 ; A. Lévy 1986, 1990 ; S. Moscovici 1982) s'est attachée à l'étude des phénomènes de groupe et situe le groupe au carrefour de l'individuel et du social. G.N. Fischer (1990, p.93) part de la vérité élémentaire selon laquelle " *l'expérience quotidienne nous enseigne que le groupe est le premier horizon social des individus et constitue un lien social privilégié où ils expérimentent concrètement leur lien avec autrui* ". " *Pour la psychologie sociale*, précise G.N. Fischer (1990, p.94), *un groupe est un ensemble d'individus qui ont entre eux des relations réciproques* ". Les individus qui constituent un groupe jouent des rôles en fonction de normes et de valeurs communes et poursuivent des objectifs communs. Mais de nombreux décalages individuels peuvent se produire dans la façon de concevoir et d'appréhender les normes et valeurs, les rôles et objectifs. De ce fait, le groupe est le lieu de nombreux conflits.

Cependant, il faut bien considérer que les conflits n'ont pas que des aspects négatifs. C'est la thèse soutenue par S. Moscovici (1982) qui a mis en évidence les aspects positifs du conflit, considérant ce dernier comme facteur déterminant du changement social. Pour qu'un groupe évolue, il faut qu'il soit en effet capable de faire face aux situations de conflits et de crises, de les dépasser pour trouver un nouvel équilibre et continuer de fonctionner. Dans cette perspective, on peut aller jusqu'à considérer que le conflit remplit une fonction essentielle qui est d'assainir les relations sociales.

Il apparaît alors légitime de se poser la question suivante : pourquoi les conflits, pourtant nombreux en milieux scolaires difficiles, ne donnent-ils pas lieu à des changements sociaux ? Car ce sont bien des changements sociaux qu'il faudrait provoquer pour faire évoluer ces groupes, d'une part pour amener les élèves à progresser dans les apprentissages, d'autre part pour les faire sortir de la dynamique mortifère des conflits à répétition. Notons au passage que ces deux aspects sont fortement liés, car le temps passé à gérer les conflits est autant de temps qui n'est pas consacré aux apprentissages.

S.Moscovici a analysé le changement social comme un processus résultant de l'influence sociale. Comment l'enseignant peut-il influencer ses élèves dans le sens d'un investissement dans les apprentissages ?

Compte tenu du rapport au savoir négatif des élèves, l'enseignant sera contraint de modifier les perceptions, attitudes et comportements des élèves pour les mener vers les apprentissages. Il devra donc créer un conflit, tout en apportant les moyens de le résoudre. Créer

le conflit c'est amener le doute, l'incertitude. Le conflit entraîne le doute : un groupe qui doute est un groupe qui commence à se remettre en question. C'est ce que K. Lewin (1990) a appelé " le dégel cognitif ", mettant en évidence les phénomènes d'interdépendance dans les groupes.

S.Moscovici a montré comment le conflit provoque le changement : la personne ou le groupe se sent remis en question par rapport à l'autre, mais aussi par rapport à sa propre construction identitaire. Cette remise en cause est génératrice d'angoisses profondes car elle met en jeu l'estime de soi. Trouver une issue positive au conflit, le gérer de façon satisfaisante pour tous, est donc une opération délicate.

S.Moscovici a dégagé trois modalités d'influence sociale, qui correspondent à trois modes de gestion du conflit : la conformité, la normalisation, l'innovation. Nous nous servons de ce modèle théorique pour traiter le problème de la gestion des conflits en milieux scolaires difficiles.

La conformité a pour fonction d'éliminer la déviance, qui menace en permanence l'intégrité du groupe. L'individu se conforme aux normes du groupe lorsqu'il considère que son intégration dans le groupe est plus importante que la défense de son point de vue personnel. Il lui serait trop coûteux de s'exclure du groupe et il préfère abandonner la partie.

Dans les classes ordinaires, le groupe s'approprie tant bien que mal les normes de l'institution et chacun exerce son rôle d'élève sans problème majeur. La conformité, voire la soumission font partie de la norme admise par tous d'une façon générale. Le conflit ne fait pas partie du quotidien mais de l'exception. De même, il ne concerne pas le groupe entier, mais seulement quelques individus. Au niveau du groupe, le conflit est dissout avant d'avoir vécu et la prévention suffit à empêcher l'émergence de conflits à répétition.

La question se pose différemment dans les milieux difficiles tels que les CLIS de ZEP, où les normes du groupe se distinguent nettement de celles de l'institution, voire s'y opposent ouvertement. La déviance n'est pas le fait d'un individu marginal mais fait partie de la dynamique interactive du groupe dans sa totalité. L'enseignant ne peut donc pas espérer gérer le conflit par la conformité puisque la déviance par rapport à la norme institutionnelle constitue précisément la norme du groupe. C'est ainsi que s'instaure un rapport de force perpétuel entre l'enseignant et le groupe classe, un véritable combat d'où personne ne ressort vainqueur, mais au contraire où il n'y a que des perdants.

L'enseignant pourra alors opter pour un autre mode de traitement du conflit, appelé la normalisation et qui consiste dans l'art du compromis. Le compromis se construit dans un *entre-deux* où chacune des deux parties accepte de faire un pas vers l'autre pour adopter une position commune. C'est la recherche des points communs, des zones d'accord possible entre l'enseignant et le groupe.

Si les élèves adoptent des comportements inadaptés à la situation scolaire, l'enseignant tentera de s'appuyer sur quelques principes de base communs, de créer une norme collective qui permette au groupe classe de fonctionner à la fois comme un groupe et comme une classe, dans un ensemble plus large qui est l'école. Ces principes communs sont d'ailleurs posés dans le règlement intérieur ou charte de vie, élaboré en commun dès le début de l'année scolaire et servant de référence à la régulation du groupe. L'établissement

des règles de vie, l'acceptation d'une norme collective permettent de réduire l'anxiété et les tensions provoquées par le doute et d'écartier le conflit. S. Moscovici explique que l'apparition d'une norme de groupe traduit le souci des individus d'éviter le conflit.

La normalisation est un processus de socialisation fondamental. Elle est d'ailleurs largement utilisée en milieu scolaire : en effet sans un minimum de règles communes reposant sur un consensus, la vie collective serait impossible à gérer. Les règles et les normes sont rappelées et réaffirmées en cas de nécessité, mais peuvent aussi être négociées lorsque le consensus est rompu.

Il faut souligner cependant que la normalisation ne peut porter que sur des éléments négociables. Si elle s'applique très bien aux règles fonctionnelles et organisationnelles de la vie quotidienne, elle est en revanche inadaptée pour tout conflit qui relève de la loi. Aux fondements de la loi sont posés les interdits fondamentaux universels : l'interdit de l'inceste, l'interdit du meurtre. L'interdit de la violence et de l'agression physique s'inscrit dans ce registre. De la loi fondamentale découlent les lois de la République, auxquelles nous sommes tous soumis en tant que citoyens.

L'affirmation que l'école est faite pour apprendre ne relève pas d'une règle parmi d'autres que l'on pourrait modifier au gré des individus ou des groupes, mais de la loi scolaire, qui par définition ne se négocie pas. C'est là une caractéristique fondamentale de toute loi, contrairement à la règle qui repose sur un consensus et que l'on peut toujours modifier par la discussion ou la négociation. Dans le contexte scolaire, si les élèves cherchent à l'école autre chose que le savoir, l'enseignant se trouve dans l'impossibilité de répondre à cette demande, puisqu'il est mandaté par l'institution pour enseigner et exclusivement dans ce but. En CLIS, il doit plus précisément leur donner accès aux apprentissages de base, le but ultime étant qu'ils puissent réintégrer à plus ou moins long terme le cursus ordinaire.

Considérons à présent le troisième mode de traitement du conflit qui constitue le point central des théories de S. Moscovici et qui s'avère particulièrement utile pour notre étude : l'innovation. La question de l'innovation se pose de façon cruciale en CLIS, face aux problèmes récurrents de stagnation dans les apprentissages et de conflits à répétition.

S. Moscovici distingue l'innovation " *venant d'en haut* " de l'innovation " *venant d'en bas* ". La première est décidée par ceux qui possèdent le pouvoir, donc l'enseignant et plus largement l'équipe éducative, dans le contexte que nous étudions. Ce type d'innovation est issu de la conformité, ce qui n'apporte rien de nouveau à l'élucidation des phénomènes de conflit à répétition. L'innovation " *venant d'en haut* " est d'ailleurs une pratique courante en milieu scolaire. Elle fonctionne très bien avec des élèves normalement disposés à exercer leur *métier d'élève*, mais ne fonctionne pas avec ceux qui dévient de la norme scolaire.

Le deuxième type d'innovation, celle " *venant d'en bas* ", nous paraît beaucoup plus pertinente pour traiter la question du rapport négatif au savoir. L'innovation telle que l'analyse S. Moscovici nous permet d'aborder la question des CLIS en termes de forces antagonistes : l'enseignant d'un côté, le groupe classe de l'autre. Chacune des deux parties possède une part du pouvoir. L'enseignant représente le pouvoir officiel et les moyens officiels de l'exercer. Les élèves possèdent le pouvoir de refuser de s'approprier les savoirs, d'incorporer les *nourritures scolaires*, et disposent de divers moyens d'exprimer ce refus.

Pour l'enseignant, les normes sont déterminées par le cadre institutionnel dans lequel il exerce. Il dispose cependant d'une certaine marge de liberté. Jusqu'où peut-il remettre en cause les normes de l'institution afin de mieux s'adapter aux besoins de ses élèves ? Peut-il créer de nouvelles normes pour son groupe, compte tenu du cadre institutionnel plus large dans lequel il exerce? En bref, quelles sont les possibilités pour l'enseignant d'innover ?

Dans les milieux scolaires difficiles, l'innovation rencontre plusieurs obstacles :

- Le premier obstacle à l'innovation tient à l'enseignant lui-même.

Le fait de se lancer dans des innovations risque de marginaliser l'enseignant par rapport à son groupe d'appartenance à un corps professionnel, qui est celui des enseignants. Son identité professionnelle d'enseignant est menacée par un phénomène d'étiquetage stigmatisant : l'enseignant de la CLIS, sous entendu l'enseignant assimilé en partie aux caractéristiques de son groupe, donc dévalorisé. Il devra faire preuve de détermination et de consistance pour lever cet obstacle : soit en risquant de s'exclure du groupe des enseignants des autres classes, ce qui est particulièrement difficile car il doit renoncer partiellement ou totalement à son identité professionnelle, soit en entraînant un ou plusieurs membres de l'équipe pédagogique dans le processus d'innovation, ce qui demande un investissement considérable en temps et en énergie. Dans tous les cas, la marge de manœuvre de l'enseignant est faible, compte tenu de sa mission essentielle qui est celle d'enseigner.

- Le deuxième obstacle à l'innovation tient aux groupes d'élèves.

S.Moscovici montre que l'innovation est le fait d'une personne ou d'une minorité qui parvient à concentrer l'attention du groupe officiellement reconnu sur une proposition, du fait de la très forte consistance de son jugement. Un tel groupe est amené à consolider ses positions pour présenter un front uni. Il s'agit donc d'imposer sa propre norme de groupe, de la substituer à celle qui est officiellement reconnue. Or nos observations montrent que des groupes aussi conflictuels sont loin de répondre à ces critères pour plusieurs raisons :

- Ils manquent de cohésion et de consistance. Les groupes ne sont pas porteurs de normes communes cohérentes. Comment pourraient-ils imposer une autre norme alors qu'ils ne semblent pas être en possession d'une norme commune?
- Ils développent de nombreux comportements négatifs (destructeurs et auto destructeurs). Comment pourraient-ils induire des changements positifs alors qu'entre eux règne le désaccord, marqué par des stratégies individuelles de fuite, des comportements destructeurs et des conflits internes à répétition ?
- Ils manquent d'arguments solides pour être en mesure de convaincre l'enseignant d'adopter de nouvelles normes. On ne voit pas au nom de quoi l'enseignant renoncerait à enseigner compte tenu de son rôle et de son statut. Il se doit d'être porteur de la culture scolaire et ne peut par définition en adopter une autre. Ceci est vrai a fortiori pour l'enseignant de CLIS qui est expressément chargé de faire acquérir à ses élèves une culture de base, là où l'enseignement ordinaire a échoué.

L'analyse du conflit de rapport au savoir à la lumière des théories de Moscovici laisse entrevoir peu de possibilités de résolution par l'innovation et donc peu d'ouvertures pour faire évoluer la situation.

Le seul espoir serait que la détermination de l'enseignant à faire passer les savoirs ait bien une influence sur les élèves mais que cette influence ne produise pas d'effets visibles immédiats dans le cadre scolaire. L'influence pourrait s'exercer a posteriori, c'est à dire à plus long terme et à l'insu de l'enseignant, c'est à dire en dehors de l'école. Les résultats des recherches en psychologie sociale nous permettent d'envisager cette hypothèse. S.Moscovici montre qu'une personne change plus facilement d'attitude en l'absence de la personne qui a été à l'origine de l'influence. On remarque en effet d'une façon générale, que l'on peut s'autoriser plus facilement à changer lorsque l'interlocuteur n'est plus en face de nous. On ne sent plus la cible de l'influence et le conflit intra personnel qui mettait en jeu l'estime de soi se trouve alors fortement atténué. Il ne faut donc pas négliger cette hypothèse, même si elle s'avère aléatoire et difficilement vérifiable. Il n'en reste pas moins que si l'influence positive ne s'exerce qu'en dehors de l'école et à l'insu de l'enseignant, le problème de conflit à répétition n'est nullement résolu dans la gestion quotidienne de la classe.

Le problème reste donc entier pour l'enseignant des classes difficiles, qui ne dispose que de peu de moyens pour impulser des innovations. Sa marge de manœuvre est très faible pour faire évoluer les groupes, tant dans leur dynamique relationnelle que dans leur rapport au savoir. Que dire de surcroît, des groupes de CLIS dont la composition est quasiment identique durant plusieurs années, parfois jusqu'à six années consécutives, dans les mêmes locaux et avec le même enseignant ? Les possibilités de changement social semblent ici très réduites.

Quelles solutions proposer à la lumière des théories psychosociales ?

La normalisation, c'est à dire le compromis, est une voie positive pour résoudre les conflits si l'enseignant exclut d'exercer son pouvoir par la force en imposant la soumission à la conformité. Mais quelle est l'efficacité de la normalisation au regard des groupes qui résistent aux savoirs?

Si la normalisation a prouvé son efficacité pour la gestion des petits conflits quotidiens, elle ne laisse entrevoir que de faibles perspectives de changement dans le rapport au savoir des élèves et dans la dynamique des groupes considérés.

La réalité statistique confirme la faiblesse des progrès des élèves de CLIS. Les chiffres officiels du Ministère de l'Éducation Nationale (circulaire du 29 juin 1999) indiquent que seulement 2,5 % des élèves actuellement admis en CLIS sont réintégrés dans une classe ordinaire de l'école élémentaire. A 12 ans, seul 1 % rejoint le cycle ordinaire des collèges. La CLIS échoue donc dans sa mission d'intégration a fortiori d'intégration *collective*. C'est la ségrégation qui s'avère être collective en CLIS, puisque le cumul des années passées en CLIS accélère et accentue le processus de marginalisation. L'intégration en classe ordinaire après la CLIS reste un phénomène non seulement purement individuel, mais de plus tout à fait exceptionnel. Cela signifie que même en soutenant l'hypothèse que le changement social s'est réellement produit à l'extérieur de l'école hors de la présence de l'enseignant et à son insu, force est de constater que ces changements n'ont eu aucun effet sur le devenir institutionnel des élèves. Ils demeurent des exclus du système scolaire ordinaire.

Quant à la dynamique des groupes considérés, on n'observe guère de changement dans l'origine, la fréquence et les modes de gestion des conflits au fil de l'année scolaire. Les mêmes types de conflit se répètent tout au long de l'année, les différents moyens utilisés pour les gérer sont largement inefficaces, le problème n'est jamais résolu.

Au regard de la psychologie sociale, le premier type de mesure qui s'impose est de veiller à la composition des groupes, afin d'éviter qu'une dynamique ne s'instaure autour de leaders négatifs. Les fréquents décloisonnements ne sauraient suffire à restaurer une identité scolaire positive. C'est une gestion individuelle des élèves, qui ne sont que ponctuellement intégrés dans un autre groupe. Elle ne possède donc pas de caractère groupal, la seule référence groupale restant toujours la CLIS. Or, il faudrait éviter de regrouper des élèves qui se confortent les uns les autres dans un rapport négatif au savoir. D'autres critères doivent entrer en jeu dans la composition des groupes : l'âge, et pourquoi pas le sexe ? bref il convient de réfléchir à tout ce qui fait partie de l'identité de l'élève, en continuité avec la composition des groupes qui se forment spontanément de façon naturelle, sans connotation dévalorisante.

Les enfants aiment en effet se retrouver entre eux, donc à peu près du même âge et ont tendance à exclure spontanément les plus jeunes qu'ils considèrent facilement comme des bébés et les plus âgés qui risquent de les dominer. De même, les enfants entre 6 et 12 ans aiment se retrouver entre pairs du même sexe. Ce phénomène appelé " homophilie de sexe " est une tendance générale observée dans toutes les cultures. Pourquoi ne pas en tirer parti pour impulser des changements positifs dans les groupes ?

Il conviendrait donc de varier la composition des groupes, dans tous les cas s'interroger sur le bien-fondé des regroupements d'élèves entre 6 et 12 ans qui possèdent si peu de choses en commun, tant l'évolution est importante entre ces deux âges.

Ce qu'ils possèdent en commun relève de ce qui pose problème, à savoir les difficultés d'apprentissage . Or, le Q.I. est-il vraiment déterminant pour caractériser la personne globale ? Il faut bien admettre que l'essentiel de ce qui réunit ou différencie les êtres humains n'est en réalité pas quantifiable. La proximité des Q.I. entre deux individus autorise-t-il à les regrouper dans un même lieu ? Les enfants possèdent-ils davantage de points communs lorsqu'ils sont regroupés sur la base d'un Q.I. équivalent que sur la base d'autres critères ? De ce présumé reflétant une vision partielle de la réalité humaine, découlent de nombreux problèmes de construction identitaire et d'image de soi chez les enfants ainsi regroupés.

De plus, il faut souligner que les CLIS sont des classes intégrées dans un système global où l'ensemble des groupes classes se constitue sur la base de la date de naissance des élèves. Le principe de l'homogénéité est la règle commune pour tous. Les CLIS font alors figure d'exception, se trouvant ainsi marginalisées. Comment former malgré tout un bon groupe dans ce contexte? De quels moyens l'enseignant dispose-t-il pour améliorer l'image de soi de ses élèves et construire une identité groupale positive dans sa classe?

De toute évidence, l'enseignant devra constituer un espace potentiel commun au groupe classe, où chacun puisse trouver sa place. La question du cadre et des places nous amène à considérer la relation pédagogique sous l'angle des théories psychanalytiques. La

psychanalyse apporte des éléments de réflexion essentiels sur les phénomènes de groupe et de conflit dans la relation pédagogique.

Les conflits de groupe du point de vue de la psychanalyse

L'approche psychanalytique des groupes se révèle particulièrement éclairante pour l'analyse des phénomènes de conflit à répétition en milieux scolaires difficiles. Les travaux des psychanalystes d'inspiration kleinienne (D. Anzieu 1975, 1999 ; R. Kaës 1976, 2000) ont mis en évidence la dimension fantasmatique des groupes. Parmi les nombreuses thèses développées par les auteurs, nous retiendrons celles qui apportent un éclairage particulier au problème qui nous occupe : les fantasmes comme organisateurs du groupe ; l'illusion groupale comme facteur d'évolution.

Le groupe assure des défenses, réalise des désirs, met en scène des fantasmes. Le fantasme est un scénario imaginaire qui se joue entre plusieurs personnes sur la scène de l'inconscient et qui représente l'histoire du sujet, de ses pulsions et de ses affects. Le fantasme individuel est le premier organisateur du groupe.

D. Anzieu (1975, 1999) associe la situation groupale à la représentation fantasmatique d'une hydre à têtes multiples, à bouches suçantes ou dévorantes. Cette thèse est particulièrement intéressante appliquée à la situation scolaire, où l'enseignant occupe le devant de la scène, parle très souvent, parfois fort, ce qui peut effrayer certains élèves. D. Anzieu explique le silence obstiné de certains par la peur d'être dévorés par les autres s'ils ouvrent la bouche. A l'appui de sa thèse, l'auteur réalise des entretiens individuels avec des silencieux en groupe et montre combien ils se montrent à l'aise et coopérants dans une relation duelle. C'est ce que l'on remarque également chez les élèves silencieux observés dans les CLIS. Dans chacune des classes observées se trouvent des élèves, en majorité des filles, qui craignent d'ouvrir la bouche et dont on entend à peine le son de la voix durant des journées entières. Ces mêmes élèves peuvent par ailleurs se révéler bavardes entre elles pendant la récréation et loin du regard des enseignants. Le silence est l'expression d'une " anorexie groupale " selon l'expression de D. Anzieu. Et lorsque le silence s'associe à des manifestations somatiques, l'anorexie est confirmée et le groupe fonctionne sur un mode pathologique.

Nos observations dans les CLIS de ZEP (L. Thouroude, 2003) ont fait apparaître l'existence de leaders autour desquels se rassemblent les membres enseignants. Ces leaders sont des élèves qui ont des caractéristiques de leaders de groupe (en affectifs).8(en affectifs)

térieur du groupe. Mais dans une moindre mesure, elle est inoffensive et a même pour vertu de faire fonctionner le groupe, de le faire évoluer positivement. L'illusion groupale répond à un besoin de sécurité et permet de lutter contre l'angoisse de morcellement, qui correspond à la crainte de la perte de l'identité personnelle. La notion d'illusion groupale montre que le groupe peut jouer un rôle intermédiaire entre une réalité intérieure imaginaire et une réalité sociale extérieure. C'est un entre-deux, un espace transitionnel au sens défini par D.W. Winnicott (1975). Comme le jeu, l'illusion groupale permet l'articulation entre le réel et l'imaginaire. Elle se traduit par un sentiment de bien-être intense au sein du groupe et ce sentiment marqué par une bonne image du groupe est nécessaire à l'évolution du groupe. Si le groupe est un bon groupe, le leader est un bon leader et l'illusion groupale remplit sa fonction unificatrice du groupe.

Lors de nos observations, nous avons été confrontée à trois cas de figure au regard de l'illusion groupale.

Dans la CLIS A, l'illusion groupale fonctionne trop bien semble-t-il, puisqu'elle s'avère quelque peu sclérosante, bloquant l'évolution du groupe de même que les progrès individuels. Mais est-ce bien l'illusion groupale ou s'agit-il d'individus en errance à la recherche désespérée d'un soutien individuel?

Dans la CLIS B, on constate que l'illusion groupale ne fonctionne que partiellement, à l'occasion des activités ludiques et sportives. En revanche, l'angoisse prend le dessus lors des activités portant sur les apprentissages de base, en particulier en situation d'évaluation, donnant lieu à un climat de groupe chaotique.

Quant à la CLIS C, on peut dire qu'il n'est pas question d'illusion groupale, les leaders sont négatifs et destructeurs ; il n'y a pas de cohésion, les phénomènes de violence et d'exclusion jalonnent la vie du groupe.

Sortir de l'impasse par les voies psychanalytiques ?

Les théories psychanalytiques nous éclairent sur les significations inconscientes des comportements. La psychanalyse aborde les problèmes humains en terme d'angoisse et de mécanisme de défense. Cette dimension nous apparaît en effet essentielle, a fortiori dans les CLIS où les manifestations d'angoisse sont particulièrement visibles et fréquentes. Les comportements inadaptés (agression, silence obstiné, recherche d'un bouc émissaire) sont avant tout des modes de défense contre les angoisses individuelles devenues collectives. Quelles défenses positives peut-on mobiliser pour gérer les conflits générés par ces angoisses groupales ?

Cette question cruciale nous amène à analyser de façon systématique les modes de défense qui sont à la disposition de l'enseignant pour aider le groupe à lutter contre les angoisses archaïques qui le submergent. Pour gérer les conflits qui peuvent naître de ces angoisses collectives, l'enseignant devra mobiliser les mécanismes de défense qu'il considère comme valables, positifs pour l'ensemble du groupe et favorables aux progrès cognitifs.

On observe que le manque de cohésion du groupe accentue les conflits et les multiplie. La restauration du lien est nécessaire. L'enseignant devra faire appel à la cohésion du grou-

pe en mobilisant l'esprit de corps. Il s'agit de trouver les points communs entre les membres du groupe en rappelant ce qui les réunit, afin qu'ils puissent coopérer. Le slogan " *l'union fait la force* " exprime l'idée qu'un groupe désuni n'est pas efficace. Rappelons que les éléments qui unissent un groupe ne sont pas toujours d'emblée saisissables, a fortiori dans des groupes aussi hétérogènes, rassemblant des enfants âgés de 6 à 12 ans. C'est une entreprise d'autant plus difficile qu'il s'agit de classes déjà marquées d'une image négative. Qu'ont-ils en commun hormis le handicap mental ?

La déficience intellectuelle est unanimement rejetée du côté de l'altérité, y compris par ceux qui en sont atteints. On ne trouvera en effet personne pour la revendiquer ni pour l'ériger en culture comme cela peut être le cas pour d'autres types de déficience, par exemple la déficience auditive. On évoque volontiers la communauté sourde, avec sa langue, la LSF. Certains auteurs considèrent même qu'il existe une véritable culture sourde. Il semble impossible en revanche de voir se former des groupes se réclamant d'une culture de la déficience intellectuelle. Le problème de l'image représente donc un obstacle important pour l'enseignant qui cherche à former un " bon groupe ".

Cependant, la recherche des points communs pouvant exister entre les élèves apparaît incontournable pour que le groupe fonctionne et progresse. Cependant, l'enseignant ne pourra pas se contenter de développer des éléments de culture commune déjà existant entre les élèves. Il devra aller plus loin et faire en sorte que d'autres points communs se construisent autour de projets pédagogiques. Ainsi la mobilisation autour d'un projet commun est un mode de défense efficace contre l'angoisse dépressive, lorsque chacun se sent impliqué. La poursuite d'un objectif commun, l'accomplissement d'un travail collectif favorisent la cohésion du groupe et un meilleur investissement des élèves.

Les phénomènes de groupe comportent une dimension inconsciente observable dans les conflits. Les non-dits, les fantasmes génèrent des situations conflictuelles qu'il faut savoir interpréter, élucider pour faire évoluer le groupe. Il faut prendre en compte les représentations attachées à la personne de l'enseignant et à celle des leaders qui occupent une place privilégiée dans l'inconscient collectif .

L'illusion groupale est positive car elle mobilise les pulsions de vie du groupe en prenant appui sur les processus d'identification. Il faut toutefois se garder de l'euphorie fusionnelle qui peut constituer une régression si l'on perd de vue l'objectif commun qui est l'appropriation des savoirs. La dérive de l'illusion groupale serait de faire du groupe pour le groupe, c'est-à-dire se maintenir dans l'illusion fusionnelle. Il n'y aurait plus alors d'ouverture sur le monde extérieur et sur la culture. Si l'illusion groupale est nécessaire, il est tout aussi nécessaire que l'enseignant en garde le contrôle afin d'en éviter les dérives.

Outre l'esprit de corps et les projets communs, il importe de mobiliser les processus d'identification, qui participent activement à la construction de la personnalité dès le plus jeune âge et tout au long de la vie. Une attitude active de présence soutien de la part de l'enseignant s'impose comme une nécessité, a fortiori dans des groupes d'élèves en difficulté. Par-delà la personne de l'enseignant, l'identification à une personne centrale ayant ou non un pouvoir institutionnel favorise l'illusion groupale, mode de défense très efficace contre toute forme d'angoisse. Il s'agit donc de favoriser l'identification à l'enseignant et l'identification des élèves entre eux.

Le conflit en milieux scolaires difficiles à travers les concepts d'identité et d'identification.

Les concepts d'identité et d'identification sont tous deux utilisés à la fois en psychologie sociale et en psychanalyse. Ces concepts nous semblent en mesure de réconcilier deux courants de pensée traditionnellement rivaux, mais qui peuvent en réalité se compléter, en particulier pour l'analyse de la relation pédagogique. La psychologie sociale et la psychanalyse se rejoignent plus précisément dans l'analyse de l'identité et de l'identification, c'est du moins ce que révèle notre approche des conflits en milieux scolaires difficiles.

Pour la psychologie sociale, l'identité d'un individu se situe dans l'articulation du psychologique et du social. G.N. Fischer (1987, p.162) la définit comme « *le produit des processus interactifs en œuvre entre l'individu et le champ social, et non pas seulement un élément des caractéristiques individuelles. L'identité est la réalité sociale qui s'actualise dans une représentation de soi.* » En psychologie sociale, l'identité est le lieu de l'intériorisation des normes sociales à travers le processus de socialisation. Les normes du groupe orientent les comportements individuels, les sentiments, les habitudes et façonnent ainsi ce que l'on appelle l'identité sociale.

Les liens étroits entre identité et socialisation sont également affirmés par le courant psychanalytique. Pour E. H. Erikson (1972) qui s'inscrit dans ce courant, l'identité est le fruit de la socialisation : sa fonction est d'insérer la personnalité dans son contexte social, par l'intériorisation des normes. L'intégration sociale est un processus structurant de l'identité.

R.D. Laing (1971) a apporté un éclairage particulier à ce concept : il prend en compte les processus d'influence réciproque en définissant le concept " d'identité complémentaire ". Toute identité requiert l'existence d'un autre qui la reconnaît et l'actualise, dans un mouvement dynamique. Une femme devient mère lorsqu'elle a un enfant. Un homme devient un mari lorsqu'il épouse une femme. L'identité est définie par la relation à l'autre. Dans le cadre de l'école, ce concept d'identité complémentaire est particulièrement opérant : l'enseignant devient enseignant lorsqu'il a des élèves et inversement, l'élève devient élève lorsqu'il a un enseignant. L'auteur ne se contente pas de la description objective de la situation. On est toujours identifié par un autre. Si l'identité se construit dans la relation, elle comporte de ce fait une dimension subjective irréductible.

Les aspects interactifs et subjectifs de l'identité sont pris en compte tant par la psychologie sociale que par la psychanalyse. Les deux courants reconnaissent également que nous avons plusieurs identités en fonction de nos rôles sociaux dans lesquels s'actualisent certains aspects de notre personnalité. Il faut souligner l'influence des groupes de référence sur la formation des identités : groupe familial, classe, groupe religieux, associatif ... Les identités se construisent à travers le processus d'identification. Ce processus qui est à l'œuvre tout au long de la vie, valorise et soutient l'identité.

Du point de vue de la psychologie sociale, l'identification est un processus par lequel autrui sert de modèle à un individu ou à un groupe qui le fait sien par intériorisation et assimilation. L'identification remplit une fonction sociale. Cette conception n'est pas opposée à la conception psychanalytique mais elle diffère dans le sens où elle considère l'environnement social de façon plus large que ne le fait la psychanalyse (on peut s'identifier par exemple à une vedette de cinéma).

L'approche psychanalytique limite le processus à des personnes situées dans l'entourage proche de l'enfant. Les travaux de Freud insistent sur la valeur essentielle des premiers modèles dans la formation de la personnalité. Freud a montré l'importance du processus d'identification dans la construction de la personnalité. Dans la conception Freudienne, l'identification est définie comme « *un processus inconscient par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications* ». (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 187)

L'exemple fourni par les parents est déterminant à cet égard. Ainsi les parents, qui sont les premiers modèles d'identification mais pas les seuls, représentent pour l'enfant à la fois l'ensemble de normes auxquelles se conformer et un idéal à atteindre. L'environnement social s'élargit par la suite et d'autres modèles d'identification prennent le relais. C'est fréquemment le cas des enseignants, lorsque l'enfant se reconnaît dans son identité d'élève.

Dans la conception psychosociale comme dans la conception psychanalytique, l'identification consiste à puiser chez l'autre des éléments à travers lesquels on essaie de lui ressembler, mais aussi d'obtenir son approbation.

En ce qui concerne les groupes, Freud a montré que l'identification était à l'œuvre lorsque l'idéal du moi (incarné par le " chef ") est intériorisé comme modèle pour devenir partie intégrante du moi, l'idéal du moi sert de référence à la construction du moi. Il a montré comment l'identification se traduisait par ailleurs par un attachement des membres du groupe entre eux : ils se découvrent des points communs et deviennent alors tous frères. Ils s'identifient les uns aux autres en même temps qu'ils s'identifient au leader. Ce processus fonctionne dans la mesure où ils se sentent aimés à la fois du leader et de leurs pairs. L'identification remplit ainsi une fonction de cohésion sociale.

Le thème de la cohésion du groupe est largement exploré dans les Sciences Humaines. La psychologie sociale comme la psychanalyse s'accordent pour reconnaître le besoin d'appartenance à un groupe comme fondamental. L'appartenance à un groupe répond à deux types de besoins dont il faut souligner l'importance : le besoin d'être reconnu par les autres, d'exister aux yeux des autres ; le besoin de sécurité, de se sentir protégé dans et par le groupe. La psychanalyse insiste sur la reconnaissance et la protection. La psychologie sociale attribue deux fonctions essentielles aux appartenances groupales, désignées sous le concept de catégorisation sociale : une fonction cognitive et une fonction identitaire (H. Tajfel ; Turner, 1971, 1979, 1987). Les appartenances groupales sont donc incontournables pour tout individu ; elles répondent à un besoin à caractère universel.

Là où Freud évoquait l'identification " au chef " ou au " leader ", désignant par là les processus de formation d'un groupe autour d'une personne investie d'un pouvoir officiel reconnu par tous, F. Redl , en 1943, étendait cette notion à celle de " personne centrale ", ne possédant pas forcément un statut officiel mais autour de laquelle se cristallisent les processus de formation de groupe. F. Redl a distingué dix rôles différents joués par la personne centrale dans la formation d'un groupe qu'il a regroupés en trois catégories : la personne centrale comme soutien du moi, la personne centrale comme objet de pulsions, la personne centrale comme objet d'identification.

La théorie de Redl nous a paru pouvoir éclairer nos analyses des dynamiques groupales observées en CLIS.

Dans la CLIS A, qui fonctionne selon la dynamique du conflit masqué, la personne centrale joue le rôle de soutien du moi. L'enfant qui la représente exerce une fonction d'aide vis à vis de ses pairs. Par la relation d'aide, il offre du soutien à défaut du savoir, ressenti comme inaccessible. Il réduit ainsi l'angoisse et la culpabilité liées au non savoir qui génère un sentiment d'impuissance.

Dans la CLIS B, qui fonctionne selon la dynamique du conflit larvé, la personne centrale est un objet de pulsions autodestructrices. L'enfant qui la représente parvient à se protéger du savoir par la fuite dans la somatisation. Les maux dont il souffre lui permettent de se réfugier à l'infirmerie ou dans le sommeil, ce qui le met à l'abri de la demande scolaire. Il devient en quelque sorte invulnérable, mais le repli sur soi qu'il affiche est en réalité autodestructeur. Il incite les autres membres du groupe à faire de même, allégeant ainsi le poids de la culpabilité et de l'angoisse collective.

Dans la CLIS C, qui fonctionne selon la dynamique du conflit ouvert, la personne centrale est un objet de pulsions destructrices. L'enfant qui la représente se rebelle bruyamment, incite les autres à faire de même et fustige ceux qui lui résistent. Il met son imagination et sa créativité au service de la transgression des règles. Il encourage ses pairs à exprimer leurs pulsions destructrices. Il représente le type de personne centrale dénommée par Redl " la mauvaise influence ". C'est celui qui fait face à la situation, qui se manifeste ouvertement, sans culpabilité ni angoisse.

Il est frappant de constater à quel point les processus d'identification font défaut dans les groupes observés. Ils ne fonctionnent pas davantage avec les pairs qu'avec l'enseignante et c'est là semble-t-il que réside le cœur du problème. Si les modèles identificatoires sont absents ou défailants, la cohésion du groupe sera forcément elle est aussi défailante.

Comment expliquer les défaillances identificatoires dans les CLIS ? Les modèles d'identification sont-ils également défailants dans le milieu familial ou bien sont-ils de nature si radicalement autre qu'ils ne sont pas transférables en milieu scolaire ? En d'autres termes, les modèles fournis par les enseignantes seraient-ils trop éloignés des images parentales ? Un enseignant homme serait-il davantage investi comme modèle identificatoire qu'une femme enseignante ? Des études spécifiques seraient nécessaires pour éclaircir ces différents points. Il apparaît d'ores et déjà que les processus d'identification occupent une place centrale dans l'investissement des enfants et des adolescents dans les apprentissages scolaires. L'objectif premier est donc de les établir ou de les restaurer pour faire en sorte qu'ils fonctionnent.

Conclusion

A l'issue de notre étude, nous sommes en mesure de dégager deux points essentiels concernant les conflits à répétition en milieux scolaires difficiles :

- Les problèmes posés par les conflits à répétition dans les classes d'élèves en difficulté ne pourront trouver de solutions hors du cadre interactif école / famille. Si l'on admet que la base des attachements (et des identifications) se situe d'abord au

sein de la famille pour s'étendre ensuite à d'autres personnes qui ont compté dans notre vie, c'est d'abord dans les différentes formes d'interactions école / famille que se construira l'espace de rencontre pédagogique avec les élèves en difficulté.

- Vivre en groupe, apprendre en groupe apparaissent comme intimement liés. Aussi nous semble-t-il plus que jamais nécessaire de porter une attention particulière à ce qui lie les apprentissages à la vie sociale.

Comment instaurer une relation pédagogique satisfaisante et constructive dans les milieux scolaires difficiles?

La question cruciale qui se pose aujourd'hui est celle de l'existence même de ces classes dites *d'intégration scolaire*, qui regroupent des élèves sur la base de leur difficile rapport au savoir auquel viennent se greffer d'autres blessures. Peut-on leur demander d'apprendre en groupe dans ces conditions ? Nos analyses nous amènent à répondre par la négative. Doit-on alors adopter un point de vue radical qui consisterait à les supprimer ? Il est certain qu'une identité groupale positive se construit difficilement dans un contexte dominé par l'angoisse face à la nécessité d'apprendre. Or, comme nous l'avons montré, il est absolument nécessaire de trouver des points communs positifs qui puissent réunir des enfants par ailleurs stigmatisés au regard du handicap mental.

Une appartenance groupale, à défaut d'être positive (c'est le cas du handicap mental) doit pouvoir prendre appui sur les points communs pour continuer d'exister. L'enseignant devra miser sur les points communs qui réunissent ses élèves pour compenser les effets négatifs de leur rapport au savoir et rétablir une identité groupale positive. Cependant, s'appuyer sur les points communs existants ne suffit pas dans un groupe d'apprentissage : il faut donc aussi les créer de façon volontaire et délibérée. C'est pourquoi nous proposons de construire un espace pédagogique spécifique dont le but est de rétablir trois types de lien : celui qui unit les élèves aux savoirs, celui qui unit les élèves à l'enseignant, celui qui unit les élèves entre eux.

Il ne s'agit en aucun cas de proposer un remède miracle ; aucune pédagogie n'a le pouvoir de remédier aux maux dont les racines se situent largement hors du cadre scolaire. Mais la construction d'un espace pédagogique potentiel visant l'amélioration des liens sociaux dans les milieux scolaires difficiles pourrait contribuer à réduire la fréquence et l'ampleur des conflits à répétition. Dans cette perspective, une pédagogie de ce type aura essentiellement une valeur préventive. Cette piste de recherche doit être poursuivie et fera l'objet de développements ultérieurs dans le cadre de nos travaux.

BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU D. (1999) *Le groupe et l'inconscient*. 3^{ème} éd., Paris, Dunod, (1^{ère} éd. 1976).
- BAUTIER E. , CHARLOT B. , ROCHEX J.Y. (2000) Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir in *l'école : l'état des savoirs*, sous la direction de A. Van Zanten, Paris, La Découverte, p. 179 - 188.
- BEILLEROT J. , BLANCHARD-LAVILLE C. , MOSCONI N. (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.
- BROUGÈRE G. (1997) Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, n° 119, p. 47 - 56.

- CHARLOT B. , BAUTIER E. , ROCHEX J.Y. (1993) *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris, A.Colin.
- CHARLOT B. (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, Anthropos.
- ERIKSON E.H. (1968) *Adolescence et crise, la quête de l'identité*, traduction française 1972, Paris, Flammarion.
- FISCHER G.N. (1987) *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris, Dunod.
- FISCHER G.N. (1990) *Les domaines de la psychologie sociale : le champ du social*. Paris, Dunod Bordas.
- GILLIG J.-M. (1996) *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris, Dunod.
- HATCHUEL F. (1999) La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio psychiques. *Revue Française de Pédagogie* n° 127, p. 37 - 47.
- HERROU C. ; KORFF-SAUSSE S. (1999) *Intégration collective de jeunes enfants handicapés. Semblables et différents*. Toulouse, Érès, Collection Connaissance de l'éducation.
- INSPECTION ACADEMIQUE DE LA SEINE-MARITIME (2000), D.D.A.S.S. , rapport du groupe départemental de coordination " Handiscol ".
- KAËS R. (2000) *L'appareil psychique groupal*, 2^{ème} éd., Paris, Dunod, 1^{ère} éd. 1976.
- LAING R.D. (1971) *Soi et les autres*, traduction française, Paris, Gallimard.
- LAPLANCHE J. ; PONTALIS J.-B. sous la dir. de D. LAGACHE (1967) *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, PUF.
- LÉVY A. (1986, 1990) *Psychologie sociale*, textes fondamentaux anglais et américains, Paris, Dunod, tome I et II.
- LEWIN K. (1990) Décisions de groupe et changement social, in A. LÉVY *Psychologie sociale*, tome 2, Paris, Dunod, p. 498 - 519.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991) Circulaire n° 91-30 du 18 novembre 1991 relative aux classes d'intégration scolaire (CLIS).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999) circulaire du vice-recteur DSDEN de la Seine-Maritime du 29 juin.
- MOSCOVICI S. (1982) *Psychologie des minorités actives*, 2^{ème} éd., Paris, PUF, 1^{ère} éd. 1979.
- PLAISANCE E. (1999) Quelle intégration ? *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 8, 4^{ème} trimestre, p.61-73.
- REDL F. (1990) Émotion de groupe et leadership in A.LÉVY *Psychologie sociale*, tome 2, Paris, Dunod, p. 376 - 392.
- ROCHEX J.Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- THOUROUDE L. (1997) La tolérance pédagogique à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, n° 119, avril- juin, p.39-46 .
- THOUROUDE L. (1997) L'intégration des enfants trisomiques 21 à l'école maternelle : facteurs d'échec et de réussite liés aux conceptions pédagogiques de l'enseignant. *Handicaps et inadaptations, Les cahiers du CTNERHI*, n° 74, p. 49-67.
- THOUROUDE L. (2000) Évaluation des relations sociales à l'école maternelle : le cas particulier des enfants handicapés. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Revue internationale, Université de Caen, vol.33 n° 1, p.73-109 .
- THOUROUDE L. (2003) Interactions sociales dans trois classes d'intégration scolaire ; *Carrefours de l'éducation* n° 16, p. 72-86.
- WINNICOTT D.W. (1975) *Jeu et réalité . L'espace potentiel*. Collection connaissance de l'inconscient, Paris, Gallimard.

RECENSIONS

Utopies et pédagogies Actes du Colloque International de Waldersbach (27-29 mai 2002), publiés par le Musée J.-F. Oberlin,

Waldersbach et coordonnés par Loïc Chahnel, 309 p.

Le Ban de la Roche, dans les Vosges français, est un lieu d'une certaine façon désigné par la nature âpre et presque hostile à une rencontre-affrontement entre la pédagogie et l'utopie. L'isolement et la forte lutte pour la survie des bergers et des paysans qui l'habitaient semblaient rendre vaine toute tentative d'amélioration sociale et morale de ces populations.

C'est au contraire au milieu de ces montagnes que la pédagogie protestante d'inspiration piétiste a traduit l'utopie en action éducative concrète. A Waldersbach (" ruisseau au bord de la forêt " dans l'allemand alsacien parlé dans le village) les pasteurs Stuber et ensuite Oberlin réussirent à imaginer, puis à concrétiser et à diffuser certaines idées pédagogiques qui sont encore aujourd'hui le centre actif qui porte en avant la pédagogie contemporaine. Les " poètes à tricoter " - terme sous lequel il faut comprendre des " poètes auprès desquels on peut tricoter " - n'illustrent pas complètement la portée révolutionnaire de l'entreprise qui a consisté à recueillir, autour de leur chaleur, des enfants trop petits pour travailler aux champs, à confier une fonction d'éducatrices à des jeunes filles de bonne volonté, soustraites temporairement à l'autorité paternelle, et à formuler une encyclopédie culturelle à la mesure de l'en-

fant, qui demanda l'élaboration de méthodes, de textes, de matériaux ludiques et didactiques, dont se nourrirent en même temps les apprenties enseignantes et les élèves. Chalmel peut écrire: " L'école maternelle était née. Une utopie en cette année 1767, qu'Oberlin traduit en pédagogie "

On peut dire que c'est une autre traduction de l'utopie en réalité effective: celle de la création, dans ces vallées perdues, d'une bibliothèque ouverte au prêt, la première au monde selon Chalmel. Cette création ne signifie pas seulement l'enseignement préventif du français, suivi de sa lecture, aux adultes analphabètes ou à la langue maternelle extrêmement pauvre, mais aussi le choix de textes adaptés, dont le catalogue constitue un témoignage intéressant de la naissance d'une pédagogie de la lecture populaire. On a maintenant ouvert à Waldersbach le Musée Oberlin, dont les salles ont été renouvelées et la décoration rehaussée: on peut le considérer comme une tentative pour rendre tangible la pédagogie d'Oberlin en permettant au visiteur de percevoir la distance entre le milieu dans lequel elle fut proposée et l'audace créatrice, la constance dans la recherche des solutions efficaces, la foi (utopique ?) dans la justesse de ses objectifs. Un musée non pas agiographique, mais plutôt un laboratoire dans lequel l'observateur peut être porté à " penser l'éducation ", hier et nunc.

C'est justement dans ce milieu qui porte encore imprimé le signe de l'engagement de l'école de ces éducateurs lointains, qu'a

été organisé en mai 2002 le congrès international " Utopies et pédagogies " dont les Actes ont été édités en automne 2004 sous la direction de Loïc Chalmel de l'Université de Rouen, qui a étudié les oeuvres et les écrits de Stuber et d'Oberlin, en en révélant l'originalité, jusque dans la continuité dans la continuité du réseau piétiste rhéna.

Le beau volume propose, en trois cents pages denses, les textes des trois conférences introductives et de la quarantaine de communications qui furent présentées dans les quatre groupes de travail. Ce ne fut pas une entreprise facile que la préparation d'un congrès adressé à des participants de cultures et de compétences pédagogiques très différentes, et il est difficile de synthétiser les réponses. Dans une étude sur le rapport entre pédagogie et utopie, Adalberto Carvalho, de l'Université de Porto, enquêtant sur les antinomies déchirant la culture contemporaine, réussit à situer l'utopie éducative dans l'espace critique entre les utopies politiques, philosophiques, et les idéologies, tandis qu'Anne-Marie Drouin-Hans, de l'Université de Bourgogne, relisant les formulations classiques de l'utopie, analyse les modes, les contenus et les finalités de l'éducation

impliquées dans ces diverses formulations. Nilda Alves, de l'Université de Rio de Janeiro, propose une "utopie du et pour le quotidien" cultivée dans des pays du Sud, en la basant sur les dynamiques actuelles des réseaux de connaissance. Ces trois conférences d'ouverture mirent en évidence les champs épistémologiques et les oscillations sémantiques que les interventions successives soulignèrent ultérieurement, assimilant l'utopie soit aux idéaux, soit aux projets, soit aux modèles anthropologiques et sociaux, soit aux réalisations isolées, dans le temps et dans l'espace, soit aux formulations pédagogiques - chez Comenius, Tolstoï, Freire - de la tension utopique.

L'immersion dans l'atmosphère spirituelle du presbytère piétiste, renfermé dans ces montagnes boisées, contribua sans aucun doute à vivifier le débat, facilité toutefois par la conception, partagée par la plupart de congressistes, de la pédagogie comme une praxis " pensée " ailleurs.

Anna-Maria Bemardinis

Université de Padoue, Italie

Recension du livre " *Dicionário dos Educadores Portugueses* "

de Antonio Néva, 2003, Lisboa, ed. Asa

Cet ouvrage est né, avant tout, d'un désir profond de diffuser la pensée pédagogique portugaise. Ainsi, on trouve réunis ici, 900 biographies d'hommes et de femmes qui ont dédié leur vie à l'éducation et à l'enseignement pendant le XIX^e et le XX^e siècles.

Basé sur des dictionnaires et des encyclopédies comme " O Pensamento Pedagógico em Portugal " (Fernandes, R., 1978, Lisboa, Publicações do Instituto, da Cultura Portuguesa), " Figuras da Pedagogia Contemporânea " (Patrício, M. , Pinheiro , M. J., 1984/1985 , Evora, Publicações da Universidade de Evora - Departamento de Pedagogia e Educação), et aussi sur des thèses de doctorat et des travaux réalisés sur certaines régions du pays (comme Algarve, Alentejo), le concept d'éducateur est ici adopté dans son sens le plus large avec tout ce qu'il a d'ambiguë ce qui a permis l'inclusion de certains auteurs qui, à première vue, ne seraient pas reconnus dans cette catégorie.

Les rédacteurs construisent l'ouvrage autour d'un noyau central (nettement délimité par des spécialistes qui lient la théorie et la pratique pédagogique - c'est le cas du célèbre père Américo, ici présenté - , et ils ajoutent, au fur et à mesure, d'autres personnalités qui ont également contribué activement au développement de l'éducation et de l'enseignement au Portugal, ce qui s'explique

aussi par le fait que la production pédagogique portugaise n'est pas assez importante pour que les rédacteurs puissent limiter leur ouvrage aux seuls éducateurs qui lient la réflexion théorique et la pratique pédagogique.

Les biographies présentées peuvent être classées en 16 grands groupes : les politiciens; les intellectuels (écrivains, historiens, philosophes; des auteurs qui, même s'ils n'ont pas l'éducation comme principal domaine d'intervention, ont réussi à influencer les réflexions pédagogiques et les pratiques d'enseignement à leur époque) ; les doyens et les universitaires , les écrivains pour enfants (qui, à travers leurs ouvrages ont marqué profondément des générations successives de jeunes et d'enfants) , l'éducation populaire (désignation qui pourrait éventuellement être considérée comme étant trop générique, utilisée surtout pour souligner l'importance des pratiques éducatives des femmes) ; les pédagogues (personnages caractérisés par une réflexion théorique et une pratique éducative originale) ; les éducateurs sociaux ; les missionnaires et l'éducation coloniale (dont l'importance est clairement expliquée par l'histoire même du Portugal) , les directeurs et les professeurs de l'enseignement technique; et les professeurs de l'école primaire.

Divulguer, tel est le mot d'ordre de cet ouvrage.

On soulignera particulièrement le souci d'intégrer et de faire connaître la pensée féminine portugaise. On pourrait effectivement dire que l'ouvrage met en lumière les

femmes pédagogues portugaises, si méconnues, en présentant des personnages comme Olinda de Assis Pacheco, connue notamment par son travail dans le domaine de l'enseignement, et qui s'est battue pour une meilleure formation des professeurs des écoles en envisageant une façon de leur fournir les outils nécessaires à gérer une classe d'enfants handicapés ou à risques. A ceci, on pourrait encore ajouter de nombreux autres noms, comme Albertina Maria da Costa, qui a coopéré pour la création de revues comme " Educação Social " et " Revista de Educação Geral e Técnica ", considérées à l'époque comme des revues révolutionnaires et rénovatrices en éducation.

Centré surtout sur les notes biographiques et bibliographiques des personnalités présentées, cet ouvrage est effectivement un important outil de découverte et même un bon point de départ si on souhaite approfondir sa connaissance sur un éducateur en particulier. Incontournable, inégalé, ce dictionnaire est désormais la référence en la matière, étant donné l'ampleur des recherches effectuées par Antonio Nôvoa et ses collaborateurs.

Ecrit par Gisela Andrade,
étudiante en MERSE
UNIVERSITÉ DE ROUEN

CHALMEL (LOÏC)

Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle, Berne, Peter Lang, 2004 (Coll. "Exploration. Histoire et pensée"), XXVI + 270 p.

Peut-on écrire qu'avant la parution de cet ouvrage de Chalmel, les Français étaient dépourvus d'information sur les Philanthropinums et leur rôle dans l'histoire de l'éducation en Europe au XVIII^e siècle ? Non sans doute. Mais que cette information soit devenue difficile d'accès et, surtout, que nos contemporains n'en perçoivent plus l'importance, voilà qui ne fait pas de doute non plus. Bien sûr les manuels d'histoire de l'éducation comportent généralement une notice sur Basedow (1723-1790), l'attachante et exaspérante figure de proue de ce mouvement pédagogique, voire sur quelques autres comme Wolke (1741-1825), Salzmann (1744-1811) ou Campe (1746-1818). Dans ses Principes sur l'éducation, on le sait, Emmanuel Kant décerne à l'Institut que le philanthrope fonde à Dessau en 1773, le statut d'école expérimentale. L'honneur que lui fait l'illustre philosophe de discuter ses tentatives, est un gage, sinon de notoriété partagée, du moins de promesse d'un éclaircissement succinct obligé. En réalité, l'intérêt porté par Kant à Basedow et à son institut a pour effet secondaire sur les Français d'accroître l'impression commune : le philanthropisme serait spécifiquement allemand. Et, en particulier, s'il n'est pas connu en France, c'est qu'il n'a que peu d'accointance avec l'esprit français.

L'un des nombreux et considérables mérites

de l'ouvrage de Loïc Chalmel, c'est d'avoir montré que cette impression ne correspond pas à la réalité. Paradoxalement, autant qu'un éclairage très instructif apporté à une période importante de l'histoire de l'éducation, cette étude peut être tenue pour une contribution heureuse à l'histoire générale de l'Europe. Car si le philanthropisme n'est pas d'abord allemand, pas plus qu'il n'est français, c'est qu'il est européen. Sa géographie est, pour une grande part, celle du "couloir rhénan" (pp. 113-142), depuis les affluents suisses du Rhin jusqu'aux rives hollandaises de la mer du Nord, via Mulhouse, Colmar, Strasbourg et de nombreuses villes et principautés allemandes.

Mais au XVIII^e siècle, qu'est-ce que l'Allemagne ? Qu'est-ce que la Suisse ? L'Alsace est-elle allemande ou française, ou les deux, ou ni l'une ni l'autre ? Qu'est-ce que le Rhin sépare et unit ? Dans un chapitre bien venu et très éclairant, l'auteur répond à ces questions préalables indispensables. L'Europe dont il est question n'est pas encore l'Europe des "nationalités" modernes, encloses dans leurs frontières et s'entredéchirant pour les élargir, les conserver ou les reconquérir. Certes, au XVIII^e siècle, il existe en Europe des frontières, que multiplie même le grand nombre des Etats, Cantons, Villes libres et Principautés. Mais ces frontières sont bien poreuses : on circule beaucoup dans l'Europe du philanthropisme. Jean-Frédéric Simon (1747-1829) et Jean Shweighäuser (1753-1801), les deux Strasbourgeois que Chalmel a "sorti" des archives pour en faire les figures de cette histoire vraie qu'il nous narre, ces

deux-là sont des voyageurs impénitents. Ils sont, en un certain sens, des cosmopolites, à l'image de beaucoup de leurs contemporains, d'ailleurs, comme le pasteur Oberlin (1740-1826) ou son prédécesseur Stuber (1722-1797) dont Chalmel s'est fait le brillant historiographe (1996, 1999, 2001). Certes, tout isole ces deux-là, dans leur vallée particulièrement perdue des Vosges, et pourtant ces hommes-là sont déjà des Européens. Car s'ils ne voyagent pas, on les visite et ils correspondent. Chalmel insiste, après d'autres historiens du XVIIIe siècle, sur le rôle décisif qu'y joue la correspondance. Les fonds d'archives qu'il a inventoriés lui en fournissent maintes preuves, de même que les journaux tenus par les uns et les autres, journaux personnels (comme le *Mein erstes Tagebuch* d'Oberlin) ou les fameux *Ephemeriden der Menschheit* du chancelier bernois Isaac Iselin (1728-1782), personnage-clé de toute cette "animation" philanthropique transfrontalière.

Recoupant les informations recueillies dans des sites d'archives encore inexplorés, traduisant lui-même en français une grande partie des documents qu'il retient, Chalmel utilise le "fil rouge" (p. XVI) des aventures pédagogiques, politiques... et sentimentales, de Simon et Schweighäuser, ces "Français de Dessau" (p. 143), qui, effectivement, se trouvent aux côtés de Basedow en 1774, quand ce dernier convoque toute l'Europe des princes et des savants pour faire subir à son entreprise le grand oral de la notoriété. On les retrouvera de retour à Strasbourg dès 1777. Et Simon, dès 1789, y deviendra l'un des "patriotes" les plus engagés au service

de la Révolution. Les archives retrouvées par Chalmel montrent que Simon figure parmi les pédagogues les plus actifs des comités d'instruction révolutionnaires. Il sera aussi parmi les plus oubliés. Mais peut-être s'est-il ingénié lui-même à provoquer et cultiver cet oubli. Ayant traversé la Révolution, il entretiendra sur son passé un silence prudent, présenté parfois comme un allemand ayant élu domicile en France (p. 253). Il reprendra du service, comme secrétaire d'ambassade dans diverses contrées d'Allemagne, comme précepteur, à la cour de France, auprès du duc de Chartres. Il ira même jusqu'à proposer au Prince de Metternich de l'engager comme précepteur de ses enfants...

Si Loïc Chalmel avait écrit son livre en pastichant le français d'époque, ce pourrait faire un "à la manière de..." bien agréable à lire pour qui aime ce moment si faste dans l'histoire de notre langue... D'ailleurs - on peut s'en douter par la seule évocation de la vie et de la carrière de Jean-Frédéric Simon - bien des passages du livre valent les meilleures péripéties d'un roman. Mais Chalmel est un historien sérieux. Il reconstitue ainsi une chaîne d'événements dont bien des maillons demeuraient inconnus. Pour établir après coup la cohérence de ces biographies de deux personnages qui furent longtemps des compagnons, il inscrit cette cohérence dans celle d'un réseau, et principalement d'un réseau d'initiatives et d'idées réformatrices, qui donnent à penser à leurs acteurs autant qu'elles les incitent à agir.

Ce réseau, il faut montrer qu'il existe et, plus encore, définir en quoi il consiste et sous

quelles formes il s'institue comme réformateur. Pour le lecteur, qui vient après l'enquête, tout paraît simple et évident. L'auteur, lui, avait à identifier les sources pertinentes, démêler les écheveaux, prendre acte des articulations entre les choses et les gens, avec leurs similitudes, leurs axes, leurs transferts, leurs vections. Il lui fallait se montrer avisé dans l'hypothèse et méfiant à l'égard de ses propres imaginations... Un avant-propos de XXXVI pages très denses fournit d'amples justifications archivistiques, les hypothèses principales qui structurent l'ouvrage, en même temps qu'un véritable discours de la méthode. L'une des références en est Foucault, quand ce dernier, dans *L'Archéologie du savoir* (1969), recherche comment se présente, au-delà de la simple description, la "condition de possibilité historique" d'un jeu d'échanges, d'influences, de communications.

Car décrire est relativement facile à qui dispose des descriptifs. Que Salzmann, quand il fonde son institut de Schnepfenthal, procède de Basedow et de son institut de Dessau, la chose ne fait problème pour personne : Salzmann a été plusieurs années l'un des collaborateurs de Basedow, et l'entreprise de celui-ci constitue pour celui-là l'exemple à suivre en même temps que le repoussoir à éviter. Les choses sont simples. En revanche, il est plus compliqué de donner à comprendre en quoi il y a "réseau" entre des fondations d'instituts ou d'écoles normales très distantes dans l'espace ou le temps, les Ephémérides d'Iselin, l'activité de diverses sociétés de philanthropie et de loges maçonniques, et les évolutions spec-

taculaires ou insignifiantes de quelques individus en leurs destinées singulières. Car il s'agit, dès lors, en même temps que de fournir les preuves qu'il y a bien réseau, de faire saisir ce qui a rendu le réseau possible. Et cette démarche, que Chalmel qualifie d'"herméneutique" (p. XXII), l'amène à se situer là où s'articulent le réel des entreprises effectivement menées et le virtuel des propos que l'on échange. L'approche herméneutique pour l'auteur, consiste non à simplifier ce rapport réel/virtuel, mais à le complexifier, à le traiter non en antagonisme binaire, mais en articulation réciproque du vrai avec le vraisemblable, voire avec le faux, seule condition pour que vérité advienne dans la virtualité des choses et la réalité des propos.

Evidemment, l'auteur, en quête de la vérité d'un réseau, ne recherche ni la conspiration ni le complot philanthropiques. Il ne découvre pas la machination dont "on" nous aurait caché l'existence jusqu'à ce que lui, chercheur récompensé de son obstination, découvre, l'attendant dans un recoin des archives de la Bibliothèque nationale universitaire de Strasbourg, le document - pourquoi pas le Codex Simonis par exemple - enfin révélateur des dessous de l'histoire. Sans doute ce réseau n'est pas à première vue discernable. Il n'est pas non plus clandestin, même si une certaine discipline de l'arcane impose ses règles dans l'univers maçonnique. Sa cohérence, c'est Chalmel qui la reconstruit dans l'après coup. L'auteur narre, bien sûr. Néanmoins, il ne raconte pas l'histoire, et il cherche encore moins à nous raconter des histoires.

Et, adoptant cette perspective du "couloir rhénan" et de son réseau philanthropique, Loïc Chalmel peut à bon droit présenter sa recherche comme un progrès par rapport au seul ouvrage important consacré en français à ce très vaste mouvement de pensée et d'action, la thèse de Pinloche (*La Réforme de l'éducation en Allemagne au 18e siècle*, 1889). Ce dernier a déployé un très grand effort d'érudition pour reconstituer le "tableau d'ensemble" qui manque à la fin du XIXe siècle, même en allemand, pour "démêler les origines et comprendre la portée" de cette "révolution pédagogique" (cité par Chalmel, p. XI). Mais Pinloche demeure trop persuadé de la spécificité germanique du mouvement. Il ne situe pas la notion de "réforme" scolaire dans le projet de réforme sociale, économique et politique qui englobe la pensée pédagogique des philanthropistes. Et il n'a pas eu accès aux sources archivistiques qui permettent d'identifier le réseau comme européen.

Ce n'est pas là le seul progrès sur le travail de Pinloche. Outre un renouvellement complet des sources, Chalmel resitue la place de ce philanthropisme dans l'idéologie et dans l'histoire. Et grâce à l'érudition toujours maîtrisée de l'auteur, cette histoire devient organisable tout en demeurant foisonnante, cette idéologie se révèle aussi constante que malléable (pp. 19-74). L'idée de "réforme", illustre cette constance comme cette malléabilité, depuis la Réforme luthérienne, puis son interprétation piétiste, jusqu'à la reprise de ce thème et de ses variations - dont la variation pédagogique - dans les décennies qui précèdent

la Révolution française.

D'ailleurs, ce ne sera pas l'une des moindres énigmes de cette histoire essentiellement "réformatrice" que de se muer soudain en une "révolution" totalement imprévue des réformateurs. Néanmoins certains d'entre eux, et Jean-Frédéric Simon en particulier, cette fois plus "national" que cosmopolite, tenteront d'y jouer leur partition. L'auteur montre (p. 110, pp. 195-219) que c'est précisément la collaboration avec l'abbé Grégoire, constamment soucieux de réformer la révolution, si l'on peut dire, qui conduira Simon, une fois que ce dernier aura basculé dans le camp des "patriotes", de l'opportunisme des discours exaltés aux tentatives pour réaliser, en dépit des obstacles, un commencement d'éducation populaire et de formation des enseignant(e)s.

Mais ces tentatives de réalisations de la période révolutionnaire sont en quelque sorte préparées. Chalmel montre bien que les développements de la seconde Aufklärung puis du Sturm und Drang conduisent la pensée de l'action, et en particulier, de l'action éducative à assumer des contradictions dont on perçoit qu'elles sont à la fois contraignantes et libératrices. Une philie nouvelle s'oblige à l'égard de l'humain. C'est la réforme évangélique qui l'a délivrée. Elle se délivre logiquement de la réforme évangélique, pour s'ouvrir à une religion naturelle. Définir ce qui est humain, énumérer ce qui, par l'éducation, a pour fonction de le devenir, constitue désormais une tâche divine à vues humaines. Il y a à penser. Il y a à organiser. La philanthropie doit faire naître des étab-

lissements où se manifester : les philanthropinums. Le naturel est à recultiver. Et ce sera, d'abord à Dessau chez Basedow (1774) puis Wolke (1778), l'une des finalités de la nouvelle éducation.

Mais ce n'est pas dire, pour autant, que l'humain ne demeure pas le "lieu" de l'artifice, en particulier de l'artifice utilitaire de l'artifex : le débat autour de la "pratique" est conduit à des conséquences logiques. Son rôle dans les études y réintroduit la réalité des choses sur laquelle articuler l'idéalité des propos. Mais cette articulation est rien moins que spontanée. Les esprits sont à réformer. Ce n'est pas un hasard que les membres du "réseau", franc-maçons et philanthropes, sont en même temps les protagonistes des nouvelles sociétés d'agronomie ou d'économie. En un chapitre très éclairant (pp. 75-111), Chalmel développe les éléments essentiels de la pédagogie philanthropiniste. Employant parfois le vocabulaire des sciences de l'éducation contemporaines, l'auteur risque l'anachronisme mais, se faisant, aide à faire les rapprochements. Et ceux-ci, évidemment, s'imposent, tant cette époque semble avoir déjà posé nos questions. ou, pour parler plus justement, tant c'est à travers le filtre de nos questions que nous reconstituons cette his-

toire, comme nous le ferions d'ailleurs de n'importe quelle autre.

La carrière de Simon n'est pas celle d'un héros de l'éducation. Comme l'écrit Chalmel, "Jean Frédéric Simon a peu de chance de se faire une place au Panthéon de l'école..." (p. 259). Entre l'Allemagne du piétisme et de l'Aufklärung, la France révolutionnaire des comités jacobins, des missions aux armées et des premières écoles normales républicaines, l'Empire et ses ambassades, la Restauration et ses préceptoriats princiers, Simon peut présenter un parcours opportuniste réussi. Mais cette réussite même lui signifie que lui fait défaut, pour entrer dans le cercle des grands, l'une ou l'autre des dimensions de la grandeur, telles que Boltanski les a naguère décrites. Il n'empêche que son histoire, inscrite dans ce "réseau" géopolitique rhénan qui promeut la réforme, et traversant ce changement d'époque où surgit la révolution, non seulement intéresse pour l'anecdote, mais, grâce au savoir et à l'intelligence de l'auteur, elle instruit vraiment sur ce très riche passé, et sur notre non moins riche présent.

Daniel Hameline,

Université de Genève.

PENSER L'ÉDUCATION

Abonnez-vous ! (2 numéros par an)

LE CHOIX ENTRE 4 FORMULES

- Abonnement 2006** N° 19 et 20
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2005** N° 17 et 18
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2004** N° 15 et 16
France et étranger, port compris : 39 Euros
- Abonnement 2006 + 4 numéros au choix**
(1/2/4/5/6/7/8/9/10/11/12/13/14/15/16/17/18/19)
France et étranger, port compris : 80 Euros
- Offre promotionnelle** Abonnement 2006 + numéros restants
(1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19)
France et étranger, port compris : 174 Euros
(soit 39 Euros + 9 Euros le numéro supplémentaire)
- Vente au numéro** (Attention : n° 3 épuisé)
France et étranger, port compris : 26 Euros

Nom : _____

Organisme : _____

Adresse complète : _____

Tél. : _____ Fax : _____

Paiement :

- Par chèque bancaire Par chèque postal A réception d'une facture

A L'ORDRE DE L'AGENCE COMPTABLE DE L'UNIVERSITÉ DE ROUEN

Renvoyer le formulaire à l'adresse suivante :

UNIVERSITÉ DE ROUEN

UFR DE PSYCHOLOGIE, SOCIOLOGIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Laboratoire CIVIIC – Revue "Penser l'Éducation" - B.P. 108

76821 MONT SAINT AIGNAN CEDEX

Tél. 02 35 14 64 38 - E-mail : civiic@univ-rouen.fr

